



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKRAN
DEĞERLENDİRMESİNİN ÖĞRENCİLERİN YAZMA KAYGISINA
ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Betül KARATEKE BAYAT

Danışman
Doç. Dr. Mesut GÜN

Nevşehir
Şubat 2018

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Tezi Hazırlayan

Betül KARATEKE BAYAT




“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akran Değerlendirmesinin Öğrencilerin Yazma Kaygısına Etkisi” adlı Yüksek Lisans tezi Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Betül KARATEKE BAYAT



Danışman
Doç. Dr. Mesut GÜN



Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı
Yrd. Doç. Dr. Lokman TANRIKULU

Kabul ve Onay Sayfası

Doç. Dr. Mesut GÜN danışmanlığında Betül KARATEKE BAYAT tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akran Değerlendirmesinin Öğrencilerin Yazma Kaygısına Etkisi” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

22.02.2018

JÜRİ

Danışman: Doç. Dr. Mesut GÜN

Üye: Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

Üye: Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL

İMZA

M. Z. ...
F. T. ...
M. Ş. ...

ONAY:

Bu tezi kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 01.03.2018 tarih ve 2018.09.221 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

01.03.2018

Yrd. Doç. Dr. Vedat AKTEPE
Enstitüsü Müdürü



**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKRAN
DEĞERLENDİRMESİNİN ÖĞRENCİLERİN YAZMA KAYGISINA ETKİSİ**
Betül KARATEKE BAYAT

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancılara
Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Ocak 2018**
Danışman: Doç. Dr. Mesut GÜN

ÖZET

Bu çalışma ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirme uygulamasının yazma kaygısına etkisi ve öğrencilerin yazma kaygısı bağlamında akran değerlendirmesine yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada, nicel verilerin elde edilmesi amacıyla “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği”, nitel verilerin toplanmasında ise görüşme sorularından yararlanılmıştır. Tek denekli desenin kullanıldığı araştırmanın örneklemini Ankara’da Türkiye Diyanet Vakfına bağlı Sosyal Destek ve Eğitim Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 kurundaki 24 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verilerin toplanmasında ise ifade edilen öğrencilerden 10’u ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nitel veriler, iki kodlayıcı tarafından incelenmiş ve yanıtlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek çalışmaya eklenmiştir. Elde edilen nicel veriler ise yüzde frekans ve bağımlı örnekleme t- testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, ön test-son test uygulaması ve görüşme sorularından elde edilen veriler göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım becerisine ilişkin kaygı düzeylerinin son testte azaldığı belirlenmiştir. Nicel verilerle elde edilen sonuçlara bakıldığında akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına yönelik anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu ve yazma dersinde gerçekleştirilen akran değerlendirme uygulamasının öğrencilerin yazma kaygısını azalttığı saptanmıştır. Ayrıca yapılan görüşmelerde de akran değerlendirme uygulamasının yazma kaygısını azalttığı ve yazılı anlatım sürecini genel olarak olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Buna karşın kimi öğrencilerin, değerlendiricinin özellikleri, yazma konusu ve yazıdaki hatalarının başkaları tarafından görülmesi gibi nedenlerle akran değerlendirme uygulamasından kaygı duyduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlardan hareketle, akran değerlendirmesinin kaygıya sebep olan yönleri çözümlenerek yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik yazma derslerinde kullanılması oldukça yararlı olacaktır. Ayrıca öğrenci ihtiyaçları göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen akran değerlendirme uygulaması ile öğrencilerin yazma ve yazılı bir metni değerlendirme becerilerinin gelişimine daha çok katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akran değerlendirmesi, dönüt, kaygı, yabancılara Türkçe öğretimi, yazma kaygısı

THE EFFECT OF PEER EVALUATION ON STUDENTS' WRITING ANXIETY IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Betül KARATEKE BAYAT

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Institute of Social Sciences Department of Teaching Turkish to Foreigners, Master Thesis, January 2018

Supervisor: Associate Professor Mesut GÜN

ABSTRACT

The effect of the application of peer evaluation at teaching Turkish as a Foreign Language on students' writing anxiety and students' opinions on writing anxiety about peer evaluation has been tried to be defined in this study. Writing anxiety scale for the students who learn Turkish as a foreign language has been utilized in order to get quantitative data for the study in which combined method has been used. On the other hand, interview questions have been made use of to collect qualitative data. The sample of the study includes 24 students at C1 level who learn Turkish as a foreign language at Turkish teaching centre bounded to Turkish Religious Foundation in Ankara. Ten students have been interviewed with to collect data for the qualitative dimension of the research. The qualitative data collected has been examined by two encoders and the answers have been added to the study without being changed. The quantitative data collected has been analyzed with T_test. The results have been looked through taking into consideration the data collected from pre-test and post-test application and the interview questions.

At the end of the research, it has been found that the students' anxiety level of writing skill has decreased. Besides, it has been found that according to the results collected through the quantitative data, peer evaluation creates considerable difference on students' writing anxiety and peer evaluation application reduces students' writing anxiety. Furthermore, it has been found that peer evaluation application reduces students' writing anxiety and affects their learning process positively according to the interviews. However, the person who evaluates students' writing has stated that some students are anxious about this application because of writing topic and the possibility that their mistakes might be seen by other people. That's why, given the positive sides of peer evaluation, it will be beneficial to use it at teaching Turkish as a foreign language lessons by analysing the drawbacks of peer evaluation that might cause anxiety on the students. A peer evaluation application which will be prepared taking into consideration students' needs can contribute to students' skills of writing and evaluating of written texts.

Keywords: Peer evaluation, feedback, anxiety, teaching Turkish to foreigners, writing anxiety.

TEŞEKKÜR

Tez hazırlığım sürecinde yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Sayın Doç. Dr. Mesut GÜN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretimi alanına ilgi duymama sağlayan, çalışma süresince fikirlerine başvurduğum ve her aşamada beni aydınlatan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Erol BARIN'a ve her zaman desteğini hissettiğim kıymetli hocam Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK'e teşekkür ederim. Bunun yanında yardıma ihtiyacım olduğunda yardımına koşan değerli arkadaşım Arş. Gör. Yusuf AYDIN'a, yüksek lisans ders dönemi boyunca derslerini takip ettiğim ve birçok şey öğrendiğime inandığım hocalarıma da ayrıca teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma süresince beni destekleyen Türkiye Diyanet Vakfı SODEM çalışanlarına ve bütün zorlukları benimle birlikte göğüsleyen, hayatımın her evresinde bana destek olan eşim Aydın BAYAT'a teşekkürü bir borç bilirim.

KISALTMALAR

Akt: Aktaran

KAGEM: Kadın, Aile ve Gençlik Merkezi

K: Katılımcı

s: Sayfa

S: Sayı

SODEM: Sosyal Destek ve Eğitim Merkezi

TÖMER: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

TİKA: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR.....	vii
KISALTMALAR.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLO LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA SÜREÇ VE TEKNİKLERİ

1.1. Problem Durumu.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Önem.....	7
1.4. Varsayımlar.....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	9

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	10
2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Dil Becerileri.....	11
2.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi.....	13

1.2.2. Yazma Yaklaşımları	16
1.2.2.1. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı	16
1.2.2.2. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı	18
2.3. Kaygı Kavramı	20
2.3.1. Kaygı Türleri.....	23
2.3.1.1. Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Kaygı	23
2.3.1.2. Durumluk ve Sürekli Kaygı	24
2.3.2. Yabancı Dil Kaygısı.....	26
2.3.3. Yazma Kaygısı.....	27
1.4. Yazma Becerisi Değerlendirme Süreci	29
2.4.1. Öğretmen Değerlendirmesi.....	31
2.4.2. Öz Değerlendirme	32
2.4.3. Akran Değerlendirmesi.....	35
2.4.3.1. Akran Değerlendirmesinin Yararları.....	37
2.4.3.2. Akran Değerlendirmesinin Sınırlılıkları	38
2.5. İlgili Araştırmalar	39

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Evren ve Örneklem.....	45
3.3. Veri Toplama Araçları.....	46
3.4. Verilerin Toplanması.....	46
3.5. Verilerin Analizi.....	48

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

4.1. Katılımcılara İlişkin Bulgular.....	49
4.2. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Akran Değerlendirme Uygulamasının Yazma Kaygısına Etkisi	51
4.3. Katılımcıların Akran Değerlendirmesi Bağlamında Yazma Kaygısına İlişkin Görüşleri.....	60
4.3. Ön Görüşmeye İlişkin Bulgular	61
4.4. Son Görüşmeye İlişkin Bulgular	67
SONUÇ.....	78
KAYNAKÇA	85
EKLER.....	96
ÖZ GEÇMİŞ.....	118

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Yazma Öğretimi Etkinlikleri.....	15
Tablo 2. Süreklilik ve Durumluluk Kaygısının Özellikleri.....	25
Tablo 3. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	50
Tablo 4. Katılımcıların Bildiği Yabancı Dillere İlişkin Bulgular.....	50
Tablo 5. Katılımcıların Türkçe Öğrenme Amaçlarına İlişkin Bulgular.....	51
Tablo 6. Eylem Odaklı Kaygı Maddelerine İlişkin Yanıtların Yüzde-Frekans Dağılımı (Ön Test).....	52
Tablo 7. Çevre Odaklı Kaygı Maddelerine İlişkin Yanıtların Yüzde-Frekans Dağılımı (Ön Test).....	53
Tablo 8. Katılımcıların Yazmaya Yönelik Kaygı Düzeyi (Ön Test).....	54
Tablo 9. Eylem Odaklı Kaygı Maddelerine İlişkin Yanıtların Yüzde-Frekans Dağılımı (Son Test).....	55
Tablo 10. Çevre Odaklı Kaygı Maddelerine İlişkin Yanıtların Yüzde-Frekans Dağılımı (Son Test).....	57
Tablo 11. Katılımcıların Yazmaya Yönelik Kaygı Düzeyi (Son Test).....	59
Tablo 12. Ön Test ve Son Test Verilerine İlişkin T-Test Sonuçları.....	60

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Durumluluk ve Sürekli Kaygı İlişkisi..... 24

Şekil 2. Öğrencilerin Öz Değerlendirme Döngüsü. 33



GİRİŞ

İnsanoğlu düşünme, düşündüklerini ifade etme, tasarlama, yenilikler icat etme bakımından şüphesiz diğer canlılardan daha farklı yetenek ve niteliklere sahiptir. Bu nitelikler, onun konuşabilmesi, toplum hâlinde yaşayabilmesinden ileri gelmektedir. İfade edilen yeteneklerini kullanan insan, dil denen kurumu ortaya koymuştur (Aksan, 2009). Dil, millet olabilmenin en temel şartlarından biridir. Kişi dilin gücü derecesinde düşünür, yazar, okur, eleştirir, hayal kurar ve kendisini dilin bu eşsiz gücü sayesinde ilerilere taşır.

Modern çağda birçok ülke, dilin gücünü keşfettiğinden dolayı her türlü bilim alanında dil ve öğretimi ile alakadar olmaktadır (Alshirah, 2013). Bununla beraber dilin, dünyada ortak dilde anlaşılan farklı milletleri birbirine yakınlaştırma görevini üstlendiği de söylenebilir (Özdemir, 2013). Farklı dilleri konuşan toplumların zamanla bir arada yaşamaya başlamaları toplu yaşamının gereği olan sosyalleşmelerini sağlamıştır. Bu nedenle farklı dilleri konuşan insanların tam ve doğru bir iletişim kurabilmesi için yeni bir dil öğrenme istekleri doğal olarak ortaya çıkmıştır. Bunun sonucunda bilim dünyası yabancı dil öğretimini araştırma konusu yapmıştır.

Geniş bir coğrafyaya sahip olan ülkemiz Türkçenin ana dili olarak kullanıldığı ülkelerin başında gelmektedir. Jeopolitik açıdan da önemli bir konumda olan Türkiye için Türkçenin diğer uluslara mensup insanlara öğretimi oldukça önemlidir. Bu nedenle gerek yurt içinde ikinci dil olarak gerekse yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini üstlenen kurumlar, merkezler ve çalışmalar son dönemlerde hız kazanmıştır (Yılmaz ve Arslan, 2014). Bununla birlikte Türk kültürü daha yakından tanınmaya başlanmış ve Türkiye merak edilen bir ülke hâline gelmiştir.

1950'li yıllardan itibaren Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üniversitelerin çatısı altında ciddi anlamda ele alınmaya başlanmıştır. 1984 yılında sistemli bir biçimde

Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) başlayan dil öğretim hizmetine kısa bir süre sonra Gazi TÖMER ardından da Ege TÖMER katılmıştır (Açık, 2008). 1991 yılından sonra Türk Dünyası Öğrenci Projesi kapsamında gençler lise, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi almak amacıyla ülkemize getirilmeye başlanmıştır. Bununla beraber son yıllarda Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda gerek Yunus Emre Enstitüsünün faaliyet alanının genişlemesi gerekse üniversitelerin TÖMER ve dil öğretim merkezlerinin artmasıyla birlikte önemli bir mesafe kat edilmiştir. Bunun yanında, Türkiye'deki üniversitelerin bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ile ilgili anabilim dalları açılmış ve çok sayıda yüksek lisans, doktora ve başka bilimsel çalışmalar yaptırılmış ve yaptırılmaya devam edilmektedir (Yılmaz ve Arslan, 2014).

Son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yaygınlaşması ile birlikte, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylere dil becerilerinin kazandırılması sırasında birtakım sorunlar ortaya çıkmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerde oluşan sorunların en önemli etkenlerinden biri olumsuz psikolojik durumlardır. Bir dilin öğretimi sırasında ilk aşamada karşımıza çıkan psikolojik durum ise kaygıdır. Bireyler, yabancı bir dilde dinlerken, konuşurken, okurken veya yazarken kaygı yaşayabilmekte ve çoğunlukla bu gibi bir durumda ne yapacaklarını bilememektedir (Halat, 2015). İfade edilen nedenlerle birlikte dil öğretim süreci sekteye uğrayabilmektedir.

Kaygı, kişiyi yazmadan uzaklaştıran ve yazılı anlatım başarısını etkileyen en önemli sebeplerden biridir (Özbay ve Zorbaz, 2011). Yazma kaygısı, bireyi yazma becerisinin bütün düzeylerinde etkileyebilir ve bireyin hedef dilde yazma becerisinin gelişmesini engelleyebilir. Bu durum bir kez gerçekleştiğinde, yazmaktan kaçınmaya başladığında; bireyin yazma kaygısını belirleme ve yazma becerisini geliştirme fırsatını bulmak artık güç olabilmektedir (Corbett-Whittier, 2004'ten aktaran Özbay ve Zorbaz, 2011). Bu nedenle bireyin başarılı bir yazılı anlatım becerisi geliştirebilmesi için söz konusu beceriye ilişkin olumlu tutum kazanması gerekir. Bireyin olumlu tutum geliştirebilmesi ise ancak yazma becerisinde gösterdiği başarılı gelişime ve sürekliliğe bağlıdır.

Yeni öğrenme sisteminde akran etkileşimine dayalı strateji ve yöntemlerle zenginleştirilmiş öğretim uygulamalarına önem verilmektedir. Bu yeni sistemle birlikte öğrenci deneyimleri önem kazanmıştır (Hamzadayı, 2015). Akran değerlendirme de bu anlayışın bir sonucu olarak öğrenme sürecinde uygulanan ve öğrencilerin iş birliği içinde çalışabilmelerini sağlayan bir öğretim etkinliğidir (Kern, Saraiva ve Pacheco, 2003'ten aktaran Hamzadayı, 2015). Akran değerlendirmesi süreç değerlendirmesinde ve de ürün değerlendirilmesinde kullanılabilir. Akran değerlendirme öğrencilerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren önemli bir öğretim aracıdır. Ölçütlerin öğrenciler tarafından iyi anlaşılıp benimsenmesi akran değerlendirme sürecinin etkili olmasında son derece önemli görülen bir noktadır (Akpınar ve Kranda, 2016).

Öğrenciler akran değerlendirme uygulaması ile kendi doğrularını ya da yanlışlarını da görme şansı bulur, arkadaşlarının yapmış olduğu çalışmalarını kendi çalışmalarını ile karşılaştırır ve farklı bir bakış açısı kazanmış olurlar (Gömleksiz ve Koç, 2011). Bu durum öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu katkı sağlar.

Bu bağlamda akran değerlendirme uygulaması sayesinde öğrenciler, daha nitelikli çalışmalar yapmaya yönelmekte ve sorumluluk bilincini artırabilmektedir. Ayrıca öğrenciler fikir alışverişinde bulunarak eleştirel düşünme becerileri geliştirebilmektedir. Değerlendirilen öğrenci ise eksik yönlerini görebilmekte ve çalışmaları arasındaki performansını görerek daha nitelikli çalışmalar yapma olanağı yakalayabilmektedir. Olumlu dönütler değerlendirilen akranın kaygı düzeyini düşürmekteyken olumsuz dönütler kaygı düzeyini ya artırmakta ya da bir dahaki olumsuz dönütlere hazır olmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca akran değerlendirmesi öğrencilerin yazılı anlatım beceri açısından kendilerine olan güvenlerini artırmakta ve empati kurabilme becerilerini geliştirmektedir (Topping, 1998'den aktaran Bayat, 2010).

Yabancı dil öğretiminde akran değerlendirmesinin ifade edilen yönleri öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkı sağlamakta ve öğrenmeye karşı güdülerini artırmaktadır. Akran değerlendirmesi yaparken bazı öğrencilerin sorumluluktan kaçmaları, arkadaşlarının kendilerini doğru bir biçimde değerlendirebilecekleri konusunda şüphe etmeleri ya da kendilerinden daha başarılı olduğunu düşündüğü arkadaşının kendisini değerlendirmesini istememesi karşılaşılabilecek kaygı sebepleri arasında

sayılabilir. Bu ve buna benzer nedenler öğrencilerin yazma kaygısını da doğal olarak etkileyebilmektedir.

Akran değerlendirmesinin Türkçe yazılı anlatım derslerinde etkili olabilmesi için mutlaka ön çalışma yapılmalıdır. Dönüt nasıl verilir, hatalar nasıl düzeltilir, metin okunurken nelere dikkat edilmelidir sorularına yanıt olacak biçimde öğretmen öğrencilerle örnek çalışmalar yürütmelidir (Grabe ve Kaplan, 1996'dan aktaran Bayat, 2010). Bu kapsamda, yapılan bu çalışmada öğrencilere öncelikle akran değerlendirmesi/dönütü hakkında bilgiler verilmiş, nelere dikkat edilmesi gerektiği açıklanmış ve belirlenen ölçütlere uygun olarak bir yazılı metni değerlendirme becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır.



BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA SÜREÇ VE TEKNİKLERİ

1.1. Problem Durumu

Dil becerileri temel olarak dört alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Kesin bir ayırım olmaksızın dinlemenin başta yazmanın da sonda olması dilin döngüsünü göstermektedir (Wolvin ve Coakley, 2000'den aktaran Temur, Çakıroğlu, 2010).

Dinleme ve konuşma informel bir süreç iken okuma ve yazma ise formel bir eğitim süreciyle kazanılan becerilerdir. Yazmanın öğrenilmesi için okumanın kazanılması gerekmektedir. Okumayı bilmeyen bir kişi ne yazacağı konusunda yetersiz kalacaktır. Bu doğrultuda dört temel becerinin birbiriyle etkileşimli bir döngüye sahip olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bunlar içinde yazma becerisi insanların sahip olduğu en önemli yetiler olan duygu ve düşüncelerini ifade edebilmenin yollarından biridir.

Yazma, duygu ve düşüncelerin ifade edilebilmesi için gerekli olan sembollerin anlamlı bir şekilde üretilmesidir (Akyol, 2010). Bu açıdan yazma, yalnızca birtakım dilsel sembollerin peş peşe sıralanmasından fazlasıdır. Konuşma ile beraber yazma görülenlerin ve yaşanılanların aktarma aracıdır. Bu nedenle yazmanın zihinde tasarlananlarla uygunluk göstermesi gerekir. Çünkü yazmada kullanılan zihinsel süreç ve işlemler zihnin yapısını düzenleyen unsurlardır. Eğer zihinde belirli bir zihinsel işlem oluşmazsa yazma sadece harflerin yan yana gelmesinden ibaret kalacak, duygu ve düşünceleri aktaran bir araç olmaktan uzaklaşacaktır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma öğretimi ise dil yapıları, metin işlevleri, konular, yaratıcı anlatım, süreci düzenleme, içerik, yazının türü ve

bağlamının odaklandığı noktalardır (Hyland, 2003'den akt. Durmuş, 2013). Yazma becerisinin diğer becerilere göre daha zor ve geç geliştiği kabul edilir. Bu, ikinci dilde yazılı anlatımın amaçlarıyla da ilgilidir. İkinci dilde yazmak, hedef dilde yeterlikleri arttıkça söz varlıklarını yazılı anlatımlarına aktarmaları, duygu ve düşüncelerini etkin şekilde düzenlemeleri ve bunları yazıya dökerek başarabilmeyi amaçlamaktadır (Durmuş, 2013). Bu amaç doğrultusunda yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik değerlendirme etkinlikleri yapılmaktadır. Öğretim sürecindeki ölçme ve değerlendirmede öğretim değerlendirilir ve öğrenme eksiklikleri belirlenir. Bunda süreci değerlendirme esastır (Karadağ ve Maden, 2013).

Öğrenen odaklı etkinliklerin dil öğretiminde öneminin daha da artması özellikle geribildirim boyutunda yazma eğitimini etkilemiştir. Geleneksel öğretimde öğrencilerin yazılı ödevleri öğretmen tarafından değerlendirilir. Bu değerlendirme biçimi öğretmen için oldukça yorucu olmasının yanında öğrenci kendi hatasını kendisi fark edemez. Öğrenen odaklı etkinlikler ise öğrencilerin hataları bulmasına ve daha iyi öğrenebilmelerine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda akran değerlendirme uygulamaları yazma derslerinde kullanılacak alternatif değerlendirme etkinlikleridir (Bayat, 2010).

Öğrenciler, akran değerlendirmesi yoluyla öğrenmesini pekiştirir. Değerlendirme sırasında kendisine akıllıca sorular sorar. Akranlarının yazılı anlatımını değerlendiren öğrenci kendi öğrenmesini sorgular ve sağlamlaştırır. Akran değerlendirmesinin en önemli faydalarından biri daha hızlı ve öğretmeninkine kıyasla daha ayrıntılı dönüt sahibi olabilmektir. Ayrıca değerlendirilen eksik ve hatalı yönlerini görebilmekte bunun sonucunda da çalışmaları arasında karşılaştırma yaparak daha nitelikli çalışma yapmasına zemin oluşturmaktadır. Olumlu geribildirimler değerlendirilen öğrencinin kaygı düzeyini düşürmekte ve olumsuz geribildirimlere hazır olmasına yardımcı olmaktadır (Topping, 1998'den akt. Bayat, 2010).

Görüldüğü üzere yazma becerisi en zor kazanılan becerilerin başında gelirken kaygı da yazmayı etkileyen psikolojik durumların başında gelmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı Türkçenin öğrenilmesi ve öğretilmesi esnasında birtakım problemlerin yaşanması da kaçınılmaz olmaktadır (İbili, 2015). Bilindiği üzere duysal alanda yaşanan sorunlar bilişsel alanı da olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Öğrencinin yazmaya karşı kaygısının yüksek olduğu bir durumda ondan kompozisyon yazması istendiğinde konuyla alakalı kelimeleri hatırlama konusunda ön bilgilerini kullanmakta zorlandığı görülecektir (Hamaratlı, 2015). Bu duyguyu yaşayanlar yazmayı rahatsız edici bir eylem olarak değerlendirebilir. Öğrencilerin söz konusu yazma kaygısını etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Araştırmanın evreni yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin ana dillerindeki farklılıkların yanı sıra değerlendirme yaklaşımlarının da yazma kaygısını artırabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlardan hareketle çalışmada, öğrencilerin yazma kaygıları akran değerlendirmesi bağlamında incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde akran değerlendirmesinin yazma kaygısına etkisini incelemek ve değerlendirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısını etkilemekte midir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma kaygısı bağlamında akran değerlendirmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde diğer becerilerde olduğu gibi yazma becerisinin gelişimi de süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Söz konusu öğretim sürecinde çeşitli değerlendirmeler yapılmaktadır. Süreç odaklı değerlendirmelerden biri olan akran değerlendirmesi öğrenci odaklı öğrenim açısından oldukça önem arz etmektedir. Öğrencilerin birbirlerinin yazdıklarına dönüt verdiği bu değerlendirme çeşidi, gerek öğretmenler gerekse kitaptaki etkinlikler aracılığıyla sınıf içerisinde sıkça kullanılmaktadır. Bu bağlamda yabancılara yazma öğretimi bağlamında akran değerlendirmesinin doğurduğu sonuçlar Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde oldukça önemli olmaktadır.

Öğrenme sürecini etkileyen psikolojik etmenlerin başında ise kaygı gelmektedir. Bu nedenle de kaygı birçok araştırmanın konusu olmuştur. Genelde kaygı özelde ise yazma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yabancılara Türkçe öğretimi alanında akran değerlendirmesinin yazma kaygısına etkisini inceleyen yeterli araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile gerek ölçekle elde edilen nicel veriler gerekse görüşmelerden elde edilen nitel verilerin yorumlanması sonucunda öğrencilere ve bu alanda çalışmalar yapacak araştırmacılara yol gösterici sonuçların elde edileceği düşünülmektedir. Ayrıca akran değerlendirme ile öğrencilerin yazılı bir metni değerlendirme sürecine nasıl yaklaşılması gerektiğine ilişkin önemli sonuçların elde edilmesine katkı sağlamıştır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın planlanması, hazırlanması aşamalarında ve elde edilen bulguların değerlendirilmesinde aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

- Öğrencilerin ölçek maddelerine verdiği yanıtlar onların gerçek durumlarını yansıtmaktadır.
- Araştırmaya katılanların Genel Bilgi Formuna verdikleri bilgiler doğrudur.
- Ölçekte yer alan maddeler katılımcılar tarafından okunup doğru şekilde anlaşılabilir yanıtlanmıştır.
- Görüşme sürecinde katılımcılara yöneltilen sorular, doğru şekilde anlaşılabilir ve samimiyetle yanıtlanmıştır.
- Araştırma için seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 2016-2017 yılında Türkiye Diyanet Vakfı Sosyal Destek ve Eğitim Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 kurundaki öğrenciler,
- Yöntem açısından karma yöntem,
- Temel becerilerden yazma becerisi,
- Psikolojik yapılardan kaygı,
- Yazılı anlatım değerlendirme yöntemlerinden akran değerlendirme ve
- Örneklem grubundan toplanacak verilerin değerlendirilmesiyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ana Dili: “Başlangıçta aileden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.” (Aksan, 2009).

Yabancı Dil: “Belirli bir ülkede bulunan veya bir bölgedeki halkın büyük bölümünün ana dili olmayan, eğitim aracı olarak okullarda kullanılmayan ve yönetim, medya, iletişimde geniş bir biçimde yer almayan dildir.” (Richards ve Schmidt, 2002).

Yazma: “Yazma, duygu ve düşüncelerin ifade edilebilmesi için gerekli olan sembollerin anlamlı bir şekilde üretilmesidir” (Akyol, 2010).

Kaygı: “Güçlü istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüktüğü durumlarda tedirgin edici bir duygu” (Enç, 1980).

Geri bildirim: “Gönderilen bilgi veya talimatın alıcıda yaptığı etkiye ilişkin bilgi, dönüt.” (TDK, 2005).

Akran dönütü: “Akran dönütü, sınıf arkadaşından yazdıklarının hakkında geri bildirim alma aktivitesidir” (Hirose, 2006).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Yabancılara Türkçenin öğretimi konusunda yazılan ilk eser, Kaşgarlı Mahmut'un Divânu Lûgati't-Türk (1072- 1074) adlı eseridir. Bu eser, Araplara Türkçe öğretmek amacıyla kaleme alınmıştır. Kaşgarlı Mahmut bu eserinde Türk dili ve Arap dilinin karşılaştırmasını yaparken, Türk kültürünü de tanıtmaya ve öğretme amacına da hizmet etmiştir. Bu konuda yazılan diğer bir eser ise Ali Şir Nevâi'nin Muhâkemetü'l-Lûgateyn (1498) adlı eseridir. Farsça ile Türkçenin karşılaştırıldığı eser, Türkçede ilk anlam bilim ve ad bilim çalışması örneklerini oluşturmaktadır. Bu iki eserin yabancılara Türkçe öğretimi konusunda ilkleri oluşturması, yöntemleri ve içerikleri açısından onları çok değerli kılmaktadır (Barın, 2004).

Yabancılara Türkçe öğretimi 1960'lı yıllara gelindiğinde yapılan çeşitli çalışmalarla ivme kazanmıştır (Barın, 2004). 1980'li yıllarda yabancı ülkelerde Türkçenin geleceği üzerine araştırmalar başlamıştır. Ancak Türkiye'nin o yıllarda henüz emekleme durumunda olduğu söylenebilir. 1984 yılında ise Ankara Üniversitesi TÖMER ile yabancılara Türkçe öğretimi kurumsal olarak ele alınmaya başlanmıştır (Yıldız ve Tunçel, 2014). 1991 yılında Milli Eğitim Bakanlığınca yürütülen Türk dünyası öğrenci projesi ile Türkiye'ye lisans ve lisansüstü eğitim almak üzere öğrenci getirilmiştir. Bu projenin amaçlarından biri de Türk Cumhuriyetlerinden ve akraba topluluklardan gelen öğrencilere Türkiye Türkçesini öğretmek ve Türk kültürünü tanıtmaktır (Açık, 2008). Söz konusu proje soydaşlarımızın Türkiye Türkçesini öğrenmesine katkı sağlayan önemli bir misyon üstlenmiştir.

Günümüzde Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi bazı üniversite ve özel kurumların yabancılara Türkçe öğretimi birimleri tarafından yürütülmektedir. Ankara

Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi, bu alana öncülük eden üniversitelerin başında gelmektedir.

Ayrıca birçok üniversite yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik lisansüstü eğitim vermeye başlamıştır. Gazi, Ankara, İstanbul vb. üniversitelerin bünyesinde kurulan Türkçe öğretimi merkezleri, Yunus Emre Enstitüsü ve TİKA (Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı) eğitimlerinde kullanmak üzere kitap seti hazırlatmışlardır. 1999 yılında TİKA'nın, yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla başlattığı Türkoloji projesi 2000-2001 öğretim yılında uygulamaya koyulmuştur. 2011 yılında yapılan protokol ile söz konusu Türkoloji projesinin Yunus Emre Enstitüsü bünyesine geçmesi kararlaştırılmıştır (İşcan, 2014).

Yurt dışında ise Türk kültür merkezleri, üniversitelere bağlı Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri, elçiliklere bağlı Türkçe öğretim merkezleri ve Yunus Emre Enstitüsü başlıca yabancı dil olarak Türkçe öğretim merkezlerini oluşturmaktadır (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012). Böylece Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, daha sistemli bir hâle gelerek uluslararası alanda etkisini hissettirmiştir. Hızla değişen ve gelişen çağa paralel olarak dil de değişip, gelişmektedir. Bunun sonucunda da yeni yöntem ve teknikler geliştirilmektedir. Türk diline ve kültürüne artan ilgi düşünüldüğünde Türk dili çalışmaları bu gelişimin gerisinde kalmamalıdır.

2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Dil Becerileri

Yabancı dil öğretiminde dil becerileri genel olarak anlama (okuma-dinleme) ve anlatma (konuşma-yazma) becerileri olarak ikiye ayrılır. Anlama becerileri, konuşulan veya yazılan bir ifadeyi anlamlandırmak olarak düşünülebilir. Bu bağlamda başkalarının sözlü ve yazılı olarak ifade ettiklerinin o dili öğrenen kişi tarafından algılanması söz konusu becerinin temelini oluşturur. Anlatma becerileri ise genel anlamda kişinin duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilme becerisidir. Dinleme ve okuma becerileri, bilgi dışarıdan geldiği için alıcı beceriler olarak nitelendirilirken konuşma ve yazma becerileri, bilgi dışarıya yollandığı için verici beceriler olarak değerlendirilmektedir (Yangın, 1998).

Dört temel dil becerisinin dengeli bir şekilde geliştirilmesi dil öğretiminde temel hedeftir. Çünkü dil becerilerinin herhangi birindeki eksiklik hedef dilin etkili bir

şekilde kullanılamayacağı anlamına gelmektedir. Bu bağlamda okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri bir bütün olarak düşünölmelidir. Ayrıca bu becerilere ek olarak hedef dile ilişkin dil bilgisi kuralları öğrencinin gelişimine paralel olarak kazandırılmalıdır. Dil bilgisi kuralları kimi zaman diğer dil becerileri içerisinde sezdirilerek kavratılırken kimi zaman ayrı bir beceri alanı olarak kabul edilebilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaynak eser olarak kullanılan Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Seti dil bilgisini ayrı bir beceri alanı olarak öğretirken, Yunus Emre Enstitüsünün Yedi İklim adlı kaynak kitaplarında ise söz konusu kurallar diğer dil becerileri içerisinde verilmektedir.

Dil becerileri, öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleşen uygulamalarla geliştirilebilir. Öğrenciler sınıf içinde yapılan etkinliklerle kendilerine sunulan ipuçları aracılığıyla gizil ve açık bir şekilde etkileşimde bulunabilir, hedef davranışları kazanabilir. Daha önce ifade edildiği üzere temel dil becerileri, birbirine paralel olarak gelişir. Onları birbirinden bağımsız uygulamalarla geliştirmeye çalışmak doğru değildir (Durmuş, 2013). Bu bağlamda dil becerilerinin geliştirilmesinde iletişim süreci doğru ve etkin bir şekilde kullanılmalıdır. Gönderilen mesajların doğru ve etkili olması ve aynı şekilde de alınması gerekmektedir. Dil becerileri, bu iki süreç göz önünde bulundurularak üretken (konuşma-yazma) ve algılayıcı (dinleme-okuma) olarak da değerlendirilebilir (Razı ve Razı, 2012). Bireyin iletişimsel yeterliği de bu becerilerin birbiriyle bağlantılı bir halde gelişimiyle ilişkilidir.

Bireyin hayatında ilk kazandığı ve hayatının geri kalanında en çok kullandığı dil becerisi dinlemedir. Alan yazında dinlemenin amaçlı bir etkinlik olduğu, işitme ve dinlemenin farklı olduğu, dolayısıyla dinlemenin eğitim yoluyla öğrenilmesi ve geliştirilmesi gereken bir beceri olduğu belirtilir (Waks, 2007; Wolvin ve Coakley, 1985; Brady & Leigh, 2005; Chengxing, 2005; Boyd, 2003; Yalçın, 2002; Çifci, 2001; Wilkie, 2001; Adams, 1997; Adler, 1997; Wolff, Marsnik, Tacey ve Nichols, 1983; Jalongo, 1995; Özbay, 2009'dan akt. Lüle Mert, 2014). Genel anlamda dinleme iletileri anlayabilme, uyarana tepkide bulunabilme etkinliğidir (Gürgen, 2008). Dinleme becerisinin etkili bir şekilde kazandırılması öğretmenin etkili dinleme tekniklerini kullanarak aktarabilmesi ve öğrencinin de bu teknikleri doğru bir biçimde kullanabilmesine bağlı olduğu söylenebilir.

Temel dil becerilerinden konuşma; düşünce, duygu ve bilgilerin dil aracılığıyla karşı tarafa iletilmesi olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 1999). Dil öğrenen kişi, düşüncelerini ifade etmek, sosyal hayatta yer edinmek ve doğru ilişkiler geliştirebilmek amacıyla konuşma yetisini devamlı olarak kullanmak durumundadır. Konuşma becerisinin kazanılmasında dil kurallarının, söyleme ve sözcük bilgisinin iyi bilinmesi gerekir (Bygate, 1987). Konuşmayı gerçekleştiren süreç, devinsel (motor) beceri ile dilsel edinci oluşturan çoğunlukla gözlemlenemeyen işlemlerin bir son ürünüdür Chomsky (1965'den akt. Lüle Mert, 2014). Buna göre diğer dil becerilerindeki gelişimin konuşma becerisini dolaylı olarak geliştirdiği rahatlıkla söylenebilir. Özellikle iletişimsel yöntemle yabancılara Türkçe öğretilirken dinleme ve dinlediğini anlama ile beraber konuşmanın öne çıktığı söylenebilir (Gün, 2013). Dolayısıyla dil öğrenen birey hedef dilde ne kadar çok dinleme etkinliğinde bulunur, ne kadar çok okuma yapar, gramer kurallarını öğrenirse kişinin konuşma becerisi o oranda gelişme fırsatı bulur.

Anlama becerilerinden olan okuma; görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi çeşitli bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir (Coşkun, 2002). Göz ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla okuma işlemi oluşur (Demirel ve Şahinel 2006). Okuma, zihin gelişimine en çok katkıyı sağlayan beceri olarak kabul edilmektedir. Okuma sürecinde cümleler zihinsel kavramlara dönüştürülerek anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde okumaya ayrı bir önem verilmektedir (Güneş, 2007). Okuma becerisinin gelişimi hedef dilde anlamayı geliştireceği gibi kelime ve dil bilgisi kurallarının öğrenilmesine de oldukça katkı sağlar.

2.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi

Yukarıda kısaca değinilen konuşma, okuma ve dinleme becerilerine ek olarak tezin konusunu oluşturan yazma, anlatma becerileri grubu içerisinde yer almaktadır. Bu bakımdan yazma; iletişim kurmanın, duygu, düşünce ve tasarıları, yaşanılanları anlatmanın bir yolu olarak açıklanabilir. Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmenin amacı ise öğrencinin duygu ve düşüncelerini Türkçenin dil özelliklerine uygun ve planlı olacak şekilde yazıya geçirmesini sağlamaktır (Tiryaki,

2013). Bu açıdan yazma becerisi dil öğrenen bireyin zihinsel çabasıyla ilgili olduğu gibi hedef dilin kurallarına hâkim olmakla da doğrudan ilgilidir.

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi hedef dile ilişkin birtakım amaçlara ulaşmada fayda sağlamaktadır. Çakır (2010) söz konusu hedefleri; “öğrenme sürecini kontrol etme, öğrenilen kelimelerin ve yapıların pekiştirilmesi, dil yanlışlarının görülmesi, noktalama işaretlerinin öğretilmesi, öğrencilerin seviyelerini belirleme, diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesi, öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesi, öğrencilerin yaratıcı düşünmesi, öğrenilen konunun kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılması ve öğrencilerin yetilerini performansa dönüştürülmesi” olarak açıklamıştır. Buna göre yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi öğrencilerin hedef dilin kurallarına uygun olarak duygu ve düşüncelerini ifade etmesine imkân tanıdığı gibi onların zihinsel gelişimine de katkı sağladığı söylenebilir.

Yazma, yazılı anlatım ile iletişimin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Günlük hayatta her zaman kullanılsa da bir takım yazılı metinleri okuma, kısa metinler yazma, yazılı iletişim kurma, çeşitli anket formu doldurma, verilen metinleri dikte etme gibi farklı amaçlarla kullanılabilen etkili bir araçtır (Kara, 2008). Bu açıdan yabancı dil öğretiminde yazma becerisi amaca uygun olarak ele alınmalı ve gelişmesi sağlanmalıdır. Özellikle akademik amaçla Türkçe öğrenenlerin söz konusu beceri alanında kendilerini en iyi şekilde geliştirmek durumundadır. Bu çalışmanın örneğini oluşturan öğrencilerin birçoğu Türkiye’de eğitim almak amacıyla Türkçe öğrenmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde Türkçe yazılı anlatım becerisinin akademik düzeyde yazma becerisi göz önünde bulundurularak değerlendirilmesinde yarar vardır.

Yazmak üretmektir ve bu üretim insan zihninde aktarılacak anlamın tasarlanması, bu anlamın aktarımı için yazmanın bir yol olarak seçilmesi, anlamın dilsel karşılıklarının belirlenmesi, bunların dilin genel kurallarına uygun olarak kodlanması ve sonuçta düşüncenin yazı olarak görünür hale gelmesi sürecidir (Karadağ ve Maden, 2013). Bu süreç birçok işlemin peş peşe yapılmasıyla gerçekleşmektedir. Yazma sürecindeki bu aşamalar her zaman düz bir doğru şeklinde olmamaktadır. Yazma becerisi geliştikçe süreç de daha düzenli ve hızlı ilerlemektedir; ancak her yazıdan önce zihinsel tasarım yapılmalı ve bilgiler gözden geçirilmelidir (Güneş,

2013). Bu, kaleme alınacak yazının amacına uygun olarak tasarlanması ve gözden geçirilmesi olarak düşünülebilir.

Ana dili ediniminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de dil becerilerinin geliştirilmesinde doğal sıranın izlenmesi gerektiği görüşü yaygındır. Dil öğrenen birey hedef dile ilişkin ifadeleri önce duyacak, sonra konuşacak ve daha sonra da okuma ve yazmayı öğrenecektir. Bu yaklaşıma göre her dil becerisinin tam olarak kazandırılması güç görülmektedir. Bu nedenle temel dil becerilerinin birbirleriyle beraber verilmesi gerekir fakat hedef dili öğrenme amacına uygun olarak dil becerisinin kullanım sıklığı değişebilir (Ünsal, 2008). Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin Türkçe öğrenme amacına uygun olarak yazma becerisinin gelişimine katkı sağlanmalıdır. Örneğin hedefi lisans, yüksek lisans veya doktora eğitimi görmek olan kişinin akademik Türkçe yazma becerisini daha fazla geliştirmesi gerekmektedir. Bu bakımdan yabancı dil öğretiminde yazma öğretiminin nasıl gerçekleştiğini anlamak gerekir. Demirel (1999) yazma sürecini; yazma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikler olarak, öğrenen ve öğretici yönüyle ele almış ve açıklamıştır. Bu sınıflandırma Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Yazma Öğretimi Etkinlikleri

		Hangi konu hakkında yazacağını düşünme.
Yazma Öncesi Etkinlikler	Öğrenci Yönünden	Konunun kime hitap edeceğine karar verme.
		Konu hakkında bildiklerini yoklama.
		Konu aktarırken ne gibi dilbilgisi yapılarına yer vereceğine karar verme.
	Öğretmen Yönünden	Konuyu belirleme.
		Konuya ilişkin sözcük ve deyimleri belirleme.
		Konuya ilişkin verilen sözcük ve dil yapıları hakkında açıklama yapma.
	Konu ile ilgili ilk paragrafı sınıf tahtasına öğrencilerin katkısıyla yazma	
Yazma Esnasındaki Etkinlikler	Öğrenci Yönünden	Verilen kelime ve dil yapılarını bir paragraf içinde kullanma.
		Sözcüklerden yararlanma.
	Öğretmen Yönünden	Öğrencilere sorular sorarak düşüncelerine yardımcı olmak.
		Öğrenciler yazarken aralarında dolaşarak onlara yardımcı olmak.
Yazma sonrasındaki Etkinlikler	Öğrenci Yönünden	Yazmak istediği konu hakkında bir şey yazıp yazamadığı konusunda kendini sorgulama.
		Konuyu aktarırken, fikirlerinin tutarlı olup olmadığı konusunda kendini kontrol etme.
		Konu hakkında bildiklerini tam olarak aktarıp aktaramadığını gözden geçirme.
		Konuya uygun dil yapılarını kullanıp kullanmadığını kontrol etme.
		Yazdığı kompozisyonun bir akış içinde gelişip gelişmediğini kontrol etme.
		Yazılan kompozisyonun düzgün ve temiz olmasına özen gösterme.
	Yazdığı kompozisyonda noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etme.	
Öğretmen Yönünden	İlk paragrafı oluşturan konuların öğrenciler tarafından oluşturulan ikinci paragrafını da sınıf tahtasında örnekleme.	

Kaynak: Demirel Ö (1999: 140-141) İlköğretim Okullarında *Yabancı Dil Öğretimi*. MEB: İstanbul.

Tabloda görüldüğü üzere yazma becerisi yalnızca mekanik bir süreç değildir. Bunun yanında yazma; öncesi, sırası ve sonrasıyla bilişsel bir çaba gerektiren bütünsel bir süreçtir. Bu bakımdan yazma becerisi, kelime hazinesinin zengin olması ve bu kelimeleri bağlam içinde kullanabilmesi, dilbilgisi kurallarını kavranabilmesi ardından kelimeleri cümle içerisinde, cümleleri paragraf, paragrafları da metin içerisinde yapılandırabilmeyi gerekli kılmaktadır (Bağcı ve Başar, 2013). Söz konusu yazmanın yapılandırılmasına yönelik birtakım yaklaşımlar ortaya konulmuştur. Çalışmaya kaynak etmesi açısından bu yaklaşımlar iki başlık altında ele alınmıştır: Süreç odaklı yazma ve ürün odaklı yazma.

1.2.2. Yazma Yaklaşımları

Yazılı anlatımda önemli görülen hususlardan biri de kişinin hangi yöntem ve tekniği kullanarak nasıl yazdığıdır. Bu sebeple yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi için çeşitli yaklaşımlar uygulanmaktadır (Güneş, 2014). Yazma öğretimi ile ilgili bir takım başka yaklaşımlar bulunmakla beraber, ürün odaklı ve süreç odaklı yazma yaklaşımlarının öne çıktığı görülmektedir. Bu başlık altında ifade edilen yazma yaklaşımlarına ilişkin bilgiler sunulmuş ve bunlara kısaca değinilmiştir.

1.2.2.1. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı

Bu yaklaşım, genel olarak 18.yüzyıl İskoç realizmine dayanmaktadır. Daha ayrıntılı bakıldığında ise dış dünyadaki gerçekliği insan beyninden bağımsız olarak ele alan George Campell, Hugh Blair ve Richard Whatey'e kadar inmektedir. İskoç realizminde, yazılmış ürünlerin üzerinde durmak esastır (Babin, 1999'dan aktaran Ülper, 2008). Bu nedenle de bu yaklaşımda keşfederek öğrenmenin yeri yoktur. Bu yaklaşımın dayandığı realizme göre gerçek dışarıdadır ve isteyen herkes kolayca bulabilir bu nedenle de kişi yazıya başlamadan önce konuyla alakalı araştırma yapmalı ya da daha önceden edindiği bilgiler ışığında yazmalıdır (Ülper, 2008). Bilgiler toplandıktan sonra neden-sonuç ilişkisi kurularak bilgiler yazıya dökülmektedir.

“Geleneksel” ifadesini ön plana çıkaran Gabrielatos (2002) ürün odaklı yaklaşımı “öğrencilerin örnek bir metni kopya ederek yazmasının istendiği geleneksel bir

yaklaşım” olarak açıklamıştır. Buna göre sınıf içerisinde yapılan yazma etkinliklerinde öğrencilere model bir metin verilmesi ve öğrencilerin bu model metne uygun olarak bir yazı ortaya koyması amaçlanmaktadır. Öğrenme sürecinden ziyade ortaya konulan ürünün önemli olduğu yaklaşımda öğrenci model bir metni örnek olarak ortaya bir yazılı metin ürünü çıkarır.

Ürüne dayalı yazma eğitiminde amaç bilgiye dayalı metin oluşturmaktır. Öğretmen ve öğrencinin rolleri bu metin etrafında şekillenmektedir. Metin oluşturma sürecinin öncesine ya da sonrasına bakılmaksızın metni kimin oluşturduğu önemli değildir. Öğrenciler bu süreçte önemli değildir yani pasiftir ve yazma tamamen bireysel bir etkinliğe dönüşmektedir (Tabak ve Göçer, 2013). Bu yaklaşımda metnin içeriğinden çok biçimsel özellikleri ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle birbirinin kopyası birçok metin ortaya konulabilmektedir. Ayrıca öğrencinin kaleme aldığı yazı, ürün temelli olarak değerlendirileceğinden kişide yazma kaygısının oluşmasına neden olabilmektedir.

Bu yaklaşımda yazılı bir metin oluşturma aşaması genel itibariyle şöyledir: Öğrencilere bir konu verilir. Öğrenciler de bu konu hakkında sadece bildiklerini yazar. Yazma eylemini bitiren öğrenciler oluşturdukları ürünü öğretmene verir. Bu ürün aslında henüz taslak formunda olsa da ürün odaklı yaklaşıma göre bitmiş bir metindir. Yazma sürecinde öğretmen herhangi bir yönlendirmede bulunmaz. Metin bitmiş kabul edilir ve öğretmen değerlendirmesine geçilir. Değerlendirmede de metnin anlam örgüsüne bakılmaksızın sadece yazım, anlatım bozukluğu, uyum, dizim gibi teknik konulara bakılır. Bu durum öğrencileri bahsedilen konularda titizlik göstermeye yöneltse de teknikten daha önemli olan anlam ve anlam bağları es geçilmiş olur. Sadece yanlışların düzeltildiği bu yaklaşımın öğrenci başarısını artırmada etkili olmadığı da belirtilmektedir (Barnett, 1989’dan akt. Topuzkanamış, 2014). Bu yaklaşımın benimsenmesinin nedeni ise dilin kurallardan oluştuğuna inanılmasıdır. Bir dilin kurallarını öğrenen kişi o dili iyi de kullanabilir. Tüm bu anlayışlardan hareketle de yazma öğretiminde dil kurallarının ve dilin yapısının üzerinde önemle durulmuştur.

Ürün merkezli yaklaşım, zamanla yetersiz görülmeye başlanmış ve araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir. Araştırmacılar öğrencilerin yazmış olduğu metinlerden hareketle öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılayacak önemli verilere

ulaşılamayacağı yapılan çalışmalarla ortaya koyulmuştur. Bunun sonucunda öğrencilerin yazma anındaki davranışlarını incelemeye yönelmişlerdir (Zamel, 1983'den akt. Ülper, 2008). Bu yönelme yeni bir yaklaşım olan süreç odaklı yazmanın ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

1.2.2.2. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı

Süreç temelli yazma yaklaşımı ürün yerine sürece önem veren yazma yaklaşımıdır (Bayat, 2014). Bu yaklaşımda yazma, bir ürün olarak değil, süreç olarak ele alınmaktadır. Kısacası yazma ğretimi sürecinde ortaya konulan metinde ne yazıldığından çok metnin nasıl yazıldığı önemlidir. Dolayısıyla bu yaklaşım dil bilgisini bir araç olarak görür ve biçimden ziyade içeriğe önem verir (Arıza Martinez, 2005). Bununla beraber yazmayı, kişinin düşüncelerini belirli bilgilere dayanarak alt alta sıraladığı bir eylem olmaktan çıkarıp süreç içerisinde düşüncelerin tasarlanıp düzenlediği bilişsel bir çalışmaya dönüştürür. Bu yaklaşımda ğrenci aktif konumda ve kendi yazma sürecini yine kendi farkındalığıyla ortaya koymaktadır. İfade edilen özellikler bakımından bu yaklaşımın yapılandırımacı yaklaşıma yakın olduğu söylenbilir.

Bu yaklaşımın dayandığı felsefe, dilin keşfedilmesi ve yenilenip değiştirilmesidir. Süreç odaklı yaklaşımda yazıyı yazmadan önce ve yazma sırasında ortaya çıkan süreçlerle alt becerilerin üstünde durulur. Bu alt sürecin kapsadığı aşamalar ise şunlardır:

- n yazım
- Taslak yazma
- Gözden geçirip düzeltme
- Redaksiyon
- Yazım işlemi bitene kadar uyumun korunmasıdır.

Bu alt sürecin kapsadığı her bir aşamanın üstünde yazma süreci boyunca titizlikle durulur ve bu süreçte kullanılan stratejiler geliştirilmeye çalışılır (Oral, 2003). Yazma ğretimi uygulamalarında yukarıda belirtilen aşamalardaki aksaklıklar yazma ediminin de sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesine engel teşkil edebilir. Bu nedenle, yazma ürünlerinde lme ve değerlendirme yapılırken ifade edilen aşamaların tam ve

doğru şekilde yapılıp yapılmadığına bakmak ve ortaya konulan ürünü bu doğrultuda değerlendirmek gerekir (Şengül, 2004).

Bu yaklaşımda öğretmen ve öğrencinin rolleri, ürün odaklı yaklaşıma göre farklılık göstermektedir. Ürün merkezli yaklaşımda sadece değerlendiren konumunda olan öğretmen burada yalnızca değerlendiren konumunda değil, bu süreçte öğrenciye destek veren ve yol gösteren konumdadır. Bu destek, sadece öğrencinin isteğini artırma amacına yönelik değil süreç boyunca onunla birlikte yazmaya yönelik olan bir destektir. Yani öğretmen öğrencisine nasıl yazacağını anlatmakla kalmaz, kendisi de bu süreçte öğrenciyle birlikte yazarak ona model olur. Bu yaklaşımda öğretmen ve öğrencinin ilişkisi usta çırak ilişkisi gibidir. Usta çırağa bir şeyler öğretirken kendisi de sanatını görür ve yeni eserler ortaya koyar. Buna bağlı olarak yazı uygulamalarını etkin bir biçimde öğretmek isteyen bir öğretmen yazım deneyimine sahip olmalıdır. Bu durum öğretmenin yazma becerilerini tam olarak paylaşabilmesi ve öğrencilerin öğretmeni tam olarak anlayabilmesi için gerekli olan bir ön şarttır (Oral, 2003). Çünkü önemli olan ortaya çıkan ürünün ne olduğu değil bu ürünün nasıl çıktığıdır. Bunun için de öğretmenlerin bu aşamaları yönetmesi değil yaşayarak duygudaşlık kurması beklenir.

Süreç yaklaşımında iyi bir metin; öğrenci, öğretmen ve metin arasındaki iletişim olarak ele alınmaktadır. Burada öğretmen zorlaştırıcı değil kolaylaştırıcı, öğrenci ise daha iyi yazmak için çaba harcayan ve bu yolda da yardım alan konumundadır (Barnett, 1989'dan aktaran Topuzkanamış, 2014). Eğer öğretmen rehber olma görevini üstlenmezse öğrencilere faydası kısıtlı şekilde gerçekleşebilir ve buna bağlı olarak öğrencilerin yazma ihtiyacı karşılanmayabilir. Bununla birlikte öğrenciler de istekli olmaz ve çaba sarf etmezlerse bir ilerleme gösteremezler ve yazabileceklerine karşı olan inançlarını kaybederler. Göçer'e (2014) göre öğrencilerin yazmaya karşı sağlam inançlarının olması yazmayı sevmelerine bağlıdır. Öğrencilerin bu inançları da öğretmenin yaklaşımına ve öğrencilere kazandıracığı yazma tekniklerini iyi bilip doğru bir şekilde öğrenciye aktarmasıyla doğrudan alakalıdır. Öğrenciler yazmalarını kolaylaştıracak teknik bilgileri edindikçe yazmaya karşı tutumları da olumlu yönde değişecektir. Bütün bunlar için öğretmenin planlı yazma sürecini öğrencilere doğru aktarması ve öğrencilerin de iyice içselleştirmelerini sağlaması

gerekmektedir. Bunun sonucunda süreç içerisinde planlı yazmayı içselleştiren öğrencinin özgüveni artacak ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirecektir.

Süreç odaklı yazma yaklaşımı yabancı dil öğretim sürecine daha uygun bir yaklaşım olarak kabul edilir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma öğretimi yapılırken süreç odaklı yaklaşımın temel alınması kişinin yazma sürecini değerlendirme becerisini geliştirecek, yazdıklarını gözden geçirmelerine olanak tanıyacak, öğretmenin ve arkadaşlarının fikirlerine başvurmasını kolaylaştıracaktır. Öğretmenin rehber konumunda olduğu bu yaklaşım ile beraber temel dil becerileri içerisinde kazandırılması en zor beceri olarak kabul edilen yazmanın süreç içerisinde değerlendirilmesine katkı sağlanacaktır.

1.3. Kaygı Kavramı

İlgili literatür incelendiğinde kaygı kavramının birçok tanımının olduğu görülmektedir. En genel ifadesiyle kaygı, bir olay karşısında hissedilen huzursuzluk ve endişe durumu olarak tanımlanabilir. Scovel (1991) kaygıyı bir tehdit karşısında bireyin hissettiği huzursuzluk, endişe veya korku durumu olarak açıklamaktadır. Bu kavram Ruhbilim Terimleri Sözlüğünde ise “Güçlü istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüküğü durumlarda tedirgin edici bir duygu.” olarak tanımlanmıştır (Enç, 1980). Türkçe Sözlük’te (TDK, 2014) “Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa.” olarak açıklanan “kaygı” kavramını Hay (2009) “Genellikle bilinç dışı kaynaklanan, biyolojik etkenlere ve belli bir uyarana bağlı olmadan ortaya çıkan duygu durumlarından biri, nedeni bilinmeyen tehlike, korku ya da bekleyişinin yarattığı tedirginlik, akıl dışı korku; anksiyete, endişe ve bunaltı.” olarak tanımlanmaktadır (Akt. Özkan ve Kınay, 2015).

Günümüz insanının kaygısı giderek artmaktadır. Çünkü günümüzdeki değişim ve yenilikler hızla ilerlemektedir. Kaygının artması kişinin geleceği ile alakalı karar verememesine neden olabilmektedir (Çakmak ve Hevadanlı, 2005). Kişi, kendisini gerçekleştirdiği, istek ve hedeflerine doğru yol almaya çalıştığı bir süreçte hızla değişen karmaşık yapı ile beraber bir de olumsuz psikolojik durum olan kaygı ile karşılaşmaktadır. Bu karşılaşma hayatın her alanında olduğu gibi yabancı dil

öğreniminde de sıkça yaşanmaktadır. Bu durum dil öğrenim sürecini olumsuz olarak etkileyebilmekte ve öğrenilen dilin etkili şekilde kazanılmasına engel olabilmektedir.

Yukarıda ifade edilen bütün olumsuz sonuçlara karşın kaygının olumlu yönleri de bulunmakta fakat bu kaygının düşük düzeyde ve kişiyi motive edecek özelliklere sahip olması gerekmektedir. Olumlu kaygıda birey, bir duruma ve olaya karşı yaşadığı kaygıyı kontrol altında tutmalıdır. Akgün, Gönen ve Aydın (2007) yaptıkları çalışmada olumlu kaygının bireyi motive ettiğini ve öğrenmeye karşı isteklerini artırdığını belirtmiştir. Buna karşın iyi yönetilmeyen kaygı durumunun her şekilde bireyi başarısız kılacağı ve onu kaygının esiri durumuna getireceğini ifade etmiştir.

Kaygının ortaya çıkmasında etkili olan birçok neden bulunmaktadır. İnsanların sosyal ortamlarda ve toplumsal ilişkilerinde karşılaştıkları ve kaygı durumuna neden olan sebepleri Cüceloğlu (2012) şöyle sıralamıştır:

- *“Destegin Çekilmesi:* Alışagelmiş çevrenin ortadan kalktığı durumlarda insanlar kaygı duyarlar.
- *Olumsuz Bir Sonucu Beklemek:* Pek hazırlanmadan sınava girme, trafik cezasının belirleneceği trafik mahkemesinde duruşmayı bekleme gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkacağı durumlarda kaygı duyarız.
- *İç Çelişki:* İnandığımız ve önem verdiğimiz bir fikirle, yaptığımız davranış arasında bir çelişki ortaya çıktığı zaman kaygı türünden gerginlik duyarız.
- *Belirsizlik:* Gelecekte ne olacağını bilmemek insanlar için en belli başlı kaygı nedenlerinden biridir. İlerde olumsuz türden olayların olacağını bilmek hiç bilmemeye yeğlenir.”

Halat (2015) ise kaygının nedenlerini; “anlamlı ve etkili bir tavır sergileyebilme endişesi, verilen görevleri en doğru şekilde yerine getirebilme endişesi, insanların olumsuz durumlardan kurtulmada zorluk yaşayabileceği düşüncesi, insanların kendi yeterliklerinden fazla nitelikli işlerle karşılaşması, karşı taraftaki kişilerin beklenenden az şekilde tepki vermesi” olarak sıralamıştır. Buna göre kaygının ortaya çıkmasına neden olan birçok etmenin bulunduğu rahatlıkla ifade edilebilir.

Kaygının ortaya çıkmasına neden olan etmenler önemli olduğu kadar kaygı ile beraber ortaya çıkan fiziksel, bilişsel ve duygusal durumlar da kaygılı olma durumunu anlamlandırmak adına oldukça önemlidir. Kaygının bireyin hayatında nasıl ortaya çıktığı ve sonuçlarıyla alakalı yapılan araştırmalarda kaygının belirtileri şöyle sıralanmıştır (Beck ve Clark, 1997; Özer, 2002; Berksun, 2003'den akt. Varışoğlu vd. 2014):

- *“Bilişsel Belirtiler:* Felaket yorumları içeren tüm inanç ve düşünceler, olumsuz düşünceler, kendini aşırı gözleme, cesaret edememe, pasiflik, kararsızlık gösterme, unutkanlık, dikkatini toplamada problemler, dalgınlık.
- *Bedensel Belirtiler:* Kalp atışlarında hızlanma, göz bebeklerinin büyümesi, nefes alıp verişin hızlanması, çeşitli kaslarda gerginlik, ağız kuruluğu, terleme ya da üşüme, titreme, vücudun belli yerlerinde uyuşma, karıncalanma, ateş basması, baş ağrısı, baş dönmesi, yüz kızarması, ciltte solukluk, göğüste ağrı, basınç ve sıkışma, bulantı, iştahsızlık, kusma, sık idrara çıkma, soğuk ve nemli eller, kulak çınlaması.
- *Duygusal Belirtiler:* Gerginlik, sinirlilik, karamsarlık, korku, endişe, panik, kontrolü yitirme hissi, güvensizlik, çaresizlik, heyecan, saldırganlık, umutsuzluk”.

İfade edilen belirtilere bakıldığında kaygının neden olduğu birçok durumun olduğu görülmektedir. Buna göre kaygının yabancı dil öğreniminde de birçok farklı fiziksel, duygusal ve bilişsel belirtilerle ortaya çıktığı savunulabilir. Bu durum karşı koyma, huzursuzluk, kendini gergin hissetme, endişe, panik, güvensizlik, olumsuz düşünceler, cesaret edememe gibi birçok farklı şekilde kendini gösterebilmektedir. Bu anlamda kaygı durumunun nedenleriyle ve sonuçlarıyla birçok farklı boyutunun bulunduğu söylenebilir. Bu açıdan kaygının farklı türlerine ilişkin bilgilerin ele alınması, söz konusu kavramın daha iyi anlamlandırılmasına katkı sağlayacaktır. Kaygı, karmaşık bir durum olması, birçok farklı türü ve sınıflandırması bulunmasına karşın, bu çalışmada en genel hatlarıyla ele alınmaya çalışılmıştır.

2.3.1. Kaygı Türleri

Kaygı, herkesi hayatın belirli zamanlarında ve farklı ölçülerde etkilemektedir. Bu açıdan bütün insanları ilgilendiren bir konudur. Kaygı, öğrenme isteğine olumlu ve olumsuz etkisine, süresine, başarıya ve etkileşime etkisine vb. göre farklı açılardan ele alınarak farklı türlerde incelenmektedir.

2.3.1.1. Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Kaygı

Herkes hayatı boyunca kaygıya maruz kalmıştır. Yaşanılan kaygı, iyi yönetildiğinde kimi zaman insanın başarısına yarar sağlayacağı gibi çoğu zamanda olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Scovel (1991) kaygı ve başarı arasındaki ilişkiyi açıklarken *kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı* kavramlarını ortaya koymuştur. Buna göre, insanı başarılı olmaya motive eden ve kişinin başarıya ulaşmasına yardımcı olan kolaylaştırıcı kaygı ve başarının önünde engel oluşturan engelleyici kaygı durumları öne çıkmıştır.

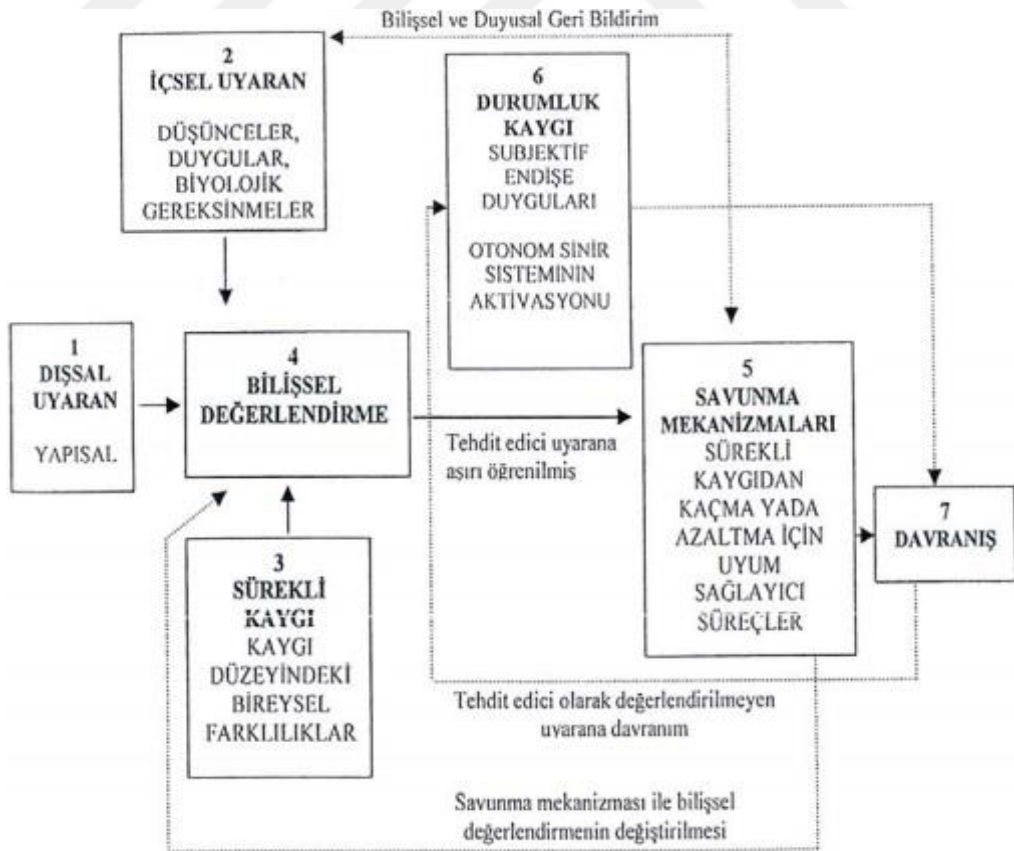
Kolaylaştırıcı kaygı (facilitating anxiety) başarıya ulaşmada motivasyonu sağlayan gücü meydana getirir. Kısacası, bu kaygı durumu kişinin performansını artırmasına olanak tanır. Engelleyici kaygı ise öğrenciyi negatif olarak etkileyen bir yapıya sahiptir. Örneğin önemli bir randevudan önce veya büyük bir oyundan önce pozitif anlamda kaygı duymak ve acele etmek daha iyi bir hazırlık için fayda sağlarken bir sınava geç kalmak ve cevapları yetiştiremeyeceği kaygısıyla acele etmek zorunda kalmak olumsuz sonuçlara neden olabilir (Alpert ve Haber, 1960). Bu açıdan daha önce de ifade edildiği üzere kaygının yönetimi oldukça önemlidir.

Dil öğrenimi açısından değerlendirildiğinde kolaylaştırıcı kaygı öğrenmeyi ve performansı artıran kaygı çeşidi olarak değerlendirilirken engelleyici kaygı öğrenmeyi ve performansı kötü anlamda etkileyen kaygı türü olarak değerlendirilir (Wilson, 2006). Kısacası kolaylaştırıcı kaygı, bireyin performansını artırırken engelleyici kaygı ise performansı düşürücü bir etkiye sahiptir. Bu açıdan dil öğrenimi sürecinde söz konusu iki kaygı türünün oldukça farklı sonuçlara neden olduğu söylenebilir. Ancak Horwitz (1986) kolaylaştırıcı kaygının, öğrencilere yalnızca basit öğrenme durumlarında yardımcı olabileceğini ancak dil öğrenme gibi üst düzey bir öğrenme durumunda yeterli olamayacağını belirtmektedir. Ayrıca kaygı kavramının

herkesin zihninde olumsuz etki oluşturduğu için dil öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı kaygı gibi bir kaygıdan söz edilemeyeceğini öne sürmektedir (akt. Aydın, 2016).

2.3.1.2. Durumluk ve Sürekli Kaygı

Birey karşılaştığı bir olaya ve duruma bağlı olarak kaygı yaşayabileceği gibi içten gelen ve süreklilik durumu kazanmış kaygıyla da karşı karşıya kalabilir. Bu bağlamda ele alınacak durumluk ve sürekli kaygı kavramları ilk defa Spielberger tarafından ortaya atılmıştır. Spielberger (1980) durumluk kaygısının belirli bir anda ve belirli bir şiddette yaşanan bir süreç olduğunu, sürekli kaygının ise bireyin bilincinde gizli olarak yer alan, ortaya çıktığında hemen kaybolmayan uzun süren bir yapıya sahip olduğunu ifade etmiştir (Akt. Varışoğlu vd. 2014). Sürekli kaygıdan farklı olarak durumluk kaygısı, insanın belirli bir anda bir uyarıcı veya durumu kendisi için zararlı ve tehdit olarak algıladığında ortaya çıkar (Kaya ve Varol, 2004). Başaran (2008'den aktaran Yeniçiftçi, 2010) durumluk ve sürekli kaygı arasındaki ilişkiyi Şekil 1'deki gibi göstermiştir.



Şekil 1. Durumluk ve Sürekli Kaygı İlişkisi

Durumluk ve süreklilik kaygı türlerinin birbirleriyle olan ilişkisine ek olarak Spielberger (Akt. Köknel, 2004) bu kaygıların birbirinden farklı özelliklerine vurgu yapmıştır. Söz konusu özelliklerin daha anlaşılır kılınması amacıyla tablolaştırılarak çalışmaya eklenmiştir.

Tablo 2. Süreklilik ve Durumluk Kaygısının Özellikleri

Durumluk	Süreklilik
“Bu tip kaygı insanın içinde bulunduğu durumu tehdit eden, tehlike yaratan biçimde algılanmasından, yorumlanmasından kaynaklanır.”	“Bu kaygı tipi durumluk kaygıya oranla durağan ve sürekli.”
“Bu durum elem veren hoş olmayan bir duygulanım durumu yaratır.”	“Bu tip kaygının şiddeti ve süresi kişilik yapısına göre değişir.”
“Bu duygulanım durumu algılanır, anlaşılır, duyumsanır.”	“Kişilik yapısının kaygıya yatkın oluşu sürekli kaygı düzeyini etkiler.”
“Bu süreç içinde bilinç açık, haberdar ve uyanıktır.” “Sinir sisteminin işlevinde değişimler olduğunu gösteren belirtiler ortaya çıkar.”	“İnsanların sürekli kaygı düzeylerinin birbirinden farklı olması, tehdit eden durumun algılanmasını, anlaşılmasını, yorumlanmasını, sözcüklerin değerlendirilmesini değiştirir.”

Kaynak: Köknel Ö (1989: 70) *Genel ve Klinik Psikiyatri* (Nobel Tıp Kitabevi, İstanbul)

Anlaşıldığı üzere sürekli kaygı, kişinin genellikle bütün ortamlarda kaygı duyması anlamına gelirken durumluk kaygısı daha çok belirli koşullardaki tehdit edici durumlarda ortaya çıkmaktadır (Börü, 2000). Buna göre sürekli kaygı seviyesi yüksek olan kişilerin karamsarlığa, endişe hâline düşme olasılığının daha fazla olacağı söylenebilir. Bu bireylerin sürekli kaygı seviyesi düşük olan kişilere göre durumluk kaygısı yaşamalarını daha sık ve kolay hale getirebilir.

Durumluluk kaygısı yabancı dil öğrenme sürecinde de sıkça ortaya çıkabilmektedir. Halat'a (2015) göre bu durum dil öğrenme sürecinin doğasında var olan bir gerçekliktir. Bireyler, yabancı bir dil öğrenirken alışık oldukları davranış şekillerinin dışında yeni davranışlar sergilemektedir. Buna bağlı olarak durumluk kaygısı ortaya çıkabilmektedir. Burada öğretmenin tutum ve yaklaşımı oldukça etkilidir. Bu nedenle yabancı dil öğrencilerinin söz konusu kaygı durumunun farkında olması ve bu durumu başarılı şekilde yönetmesi dil öğrenme sürecine katkı sağlayacaktır.

2.3.2. Yabancı Dil Kaygısı

Yabancı dil öğrenme sürecini olumlu veya olumsuz olarak etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Bunların birçok farklı kaynağı vardır. Psikolojik etmenler de yabancı dil öğrenimini etkileyen önemli bir husus olarak öne çıkmaktadır. Bu açıdan dil öğretimi alanını bireyin psikolojisinden bağımsız olarak düşünemeyiz. Dil öğrenme sürecini etkileyen söz konusu psikolojik etmenlerin başında ise “kaygı” gelmektedir. Kaygı kavramını yabancı dil öğrenme olgusu bağlamında ilk olarak ele alan ve bunun temelini oluşturan Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) yabancı dil kaygısını, dil öğrenme sürecinin belirsiz yapısından kaynaklı, yabancı dil öğrenme ortamlarına özel bir kişilik algısı, duygu ve davranışların bir bütünü olarak açıklamıştır.

Önceki bölümde değinilen kaygı türleri düşünüldüğünde yabancı dil kaygısı, durumluk kaygısı ile açıklanabilecek bir kaygı türüdür. Bu bağlamda değerlendirilen yabancı dil kaygısı, sadece belli ve özel bir durumda ortaya çıkan kaygı durumu ile ilişkilendirilmiştir. MacIntyre (1999) yabancı dil kaygısını sadece yabancı dil öğrenme sürecinde ve öğrenme ortamlarında öğrenilen dilde bir üretim yapılması gerektiği zaman duyulan bir kaygı olarak açıklamıştır (Akt. Batumlu ve Erden, 2007). Dolayısıyla bir süreklilik söz konusu değildir. Sürekli kaygı taşıyan birey yabancı dil öğrenme durumu dâhil her durumda ve her zaman kaygı ve endişe duyabilir. Fakat ana dilinde iletişim kurarken herhangi bir kaygı hissetmeyen bireyler öğrendikleri yabancı dili kullanırken endişe yaşayabilir.

Horwitz vd. (1986) yabancı dil kaygısını açıklarken üç bileşenden hareket eder; iletişim, olumsuz değerlendirilme ve sınav kaygısı. İletişim kaygısı; yabancı dil öğrenen bireyin hedef dilde iletişim kurma becerisinde hissettiği korkuyu tanımlar. Ana dilinde belirli bir yetkinlik kazanmasına karşın öğrendiği dilde iletişim kurarken yaşanan kaygı bu kapsamda ele alınır. Sınav kaygısı ise bireylerin sınavlarda başarılı olamayacağını düşündüğü durumlarda ortaya çıkan korkudur. Burada birey genellikle gerçekçi olmayan hedefler koyar ve bu mükemmeliyetçi hedeflerin altında kalma kaygısı yaşar. Olumsuz değerlendirme korkusu ise başkaları tarafından hoşnut olunmayacağı şekilde değerlendirilme endişesi şeklinde kendini gösterir. Bu çalışmanın amacını oluşturan akran değerlendirme uygulaması ifade edilen bağlamda değerlendirilebilir. Sınıf ortamında yapılan akran değerlendirme uygulamasında

öğrencilerin bir kısmı, arkadaşı tarafından olumsuz değerlendirileceği endişesi yaşadığını ifade etmiştir.

Yabancı dil kaygısının nedenlerine bakıldığında ise kaygıya neden olan etmenlerin dil öğrenen öğrencilerin yeterlik düzeyi ve sınav uygulamalarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra yabancı dil derslerinin zorluk düzeyi, öğretmenlerin davranışları, öğrencilerin dildeki yetenek düzeyleri, kültürel ve bireysel farklılıkları da kaygıya neden olan diğer önemli hususlar olarak değerlendirilir (Aydın ve Zengin, 2008). Ayrıca bireyler arasındaki nedenler, yabancı dil öğrenmeye yönelik kişisel farklılıklar, öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki, öğrenme ortamı ile öğretmenlerin inançları kaygıya neden oluşturan diğer unsurlar olarak gösterilebilir (Young, 1991). Buna göre yabancı dil öğreniminde yaşanan kaygı durumuna ilişkin birçok unsurun etkili olduğunu söylemek mümkündür. İfade edilen sebeplerin iyi yönetilmesi hâlinde kaygı durumunun kontrol altında tutulması bir dereceye kadar mümkün olabilir.

2.3.3.Yazma Kaygısı

Kendi ana dilinde veya yabancı bir dilde, bir yazma eylemi gerçekleştirirken kaygı duyulabilir. Bu süreçte birey yazmaya başlayamaz veya yazma süreci rahatsız edici bir durum hâlini alır. Sıkça karşılaşılan bu durum, ilgili literatürde yazma kaygısı, engeli, korkusu olarak açıklanır. “Yazma kaygısı” ve “yazma endişesi” terimleri söz konusu durumun karşılığı olarak sıkça kullanılmaktadır (Shawis ve Atea, 2010). Yazma kaygısı; en genel ifadesiyle yazma sürecinde hissedilen endişe ve kaygı durumu olarak açıklanabilir. Daly ve Wilson (1983) ise bu terimi; “Bireyin potansiyel olarak değerlendirme gerektirdiğini düşündüğü yazma durumlarına yaklaşma ya da bunlardan kaçma eğilimiyle ilişkili bir durum ve konuya ilişkin bireysel farklılık” olarak açıklamıştır.

Yukarıdaki tanımlardan hareketle yazma kaygısı, kişinin yazma isteğini ve başarısını etkileyen önemli bir olgu olarak ifade edilebilir. Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenciler yazmanın zor bir beceri olduğunu düşündüğünden yazmaya önyargılı yaklaşmakta ve bu nedenle yazmaktan uzak durabilmektedir. Özellikle de yazdıklarının değerlendirileceği çalışmalarda daha çok gerilmekte ve kaygı duymaktadır (Maden, Dincel ve Maden, 2015). Yazma kaygısının temelinde birçok

faktör bulunmaktadır. İlgili literatürde başarısız olma korkusu, kişinin olumsuz şekilde eleştirilmesi, nesnel ölçütlerden uzak olan öznel değerlendirmeler yapılması, arkadaşlarının hatalarını fark etmesi gibi birçok farklı nedenlerle kişiler yazma becerisine yönelik kaygı duyabilmektedir.

Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında yazma kaygısının nedenleri arasında birçok etken gösterilmektedir. Zorbaz (2011) çalışmasında bireyin yazma becerisindeki yetersizliğini kaygıya neden olan bir unsur olarak açıklamıştır. Düşüncelerini kâğıda nasıl aktaracağını bilmeyen, anlatımı doğru ve düzgün olmayan, hedef dilin dil kurallarına hâkim olmayan ya da bu konularda endişe yaşayan kişilerde de yazma kaygısının yüksek seviyede olabileceğini ayrıca ifade etmiştir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde öğrenmenin eksik gerçekleşmesine bağlı olarak yazma kaygısının ortaya çıktığı savunulabilir.

Okuma alışkanlığı da yazma kaygısı nedenleri arasında gösterilen diğer bir etkidir. Yani okuma alışkanlığıyla yazma kaygısı arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Okuma, kişide birçok konuda bilgi birikimi oluşturmaktadır. Bu sayede bilgisi olan kişide ne yazacağına dair kaygı durumu az olacaktır. Ayrıca okuma alışkanlığı olan birey okumaları sırasında iyi bir yazının nasıl olduğunu fark etmekte ve bu yazıları örnek alarak yazma becerisini geliştirebilmektedir (Zorbaz, 2011). Dört temel dil becerisinin birbirinden bağımsız olarak düşünülmesinin mümkün olmadığı bilinmektedir. Her bir dil becerisi diğerini doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Bu nedenle okumanın geliştirilmesi yazma becerisini de geliştirecek ve dolaylı olarak yazma kaygısının azalmasına katkı sağlayacaktır.

Kaygının olumlu ve olumsuz yönlerinin bulunduğu ve iyi yönetilmesi gerektiğine daha önce vurgu yapılmıştı. Maden vd. (2015) kaygının çok fazla veya hiç olmamasını kişinin zararına olacak bir durum olarak açıklamıştır. Öğrencilerin hiç kaygı duymaması genel uyarılmışlık hâlinin düşük olduğuna işaret eder. Bu durum da başarısızlığı beraberinde getirebilir. Bu durumun tam tersi -kaygı düzeyinin çok fazla olması- de öğrenciyi olumsuz olarak etkilemektedir. Kaygı düzeyi çok fazla olan bir kişide aşırı stres, korku, endişe görülmekte ve bu durum yazmadan kaçınmaya sebep olmaktadır. Sonuçta kaygının olmaması ya da çok fazla olması kişinin başarısızlık nedenleri arasında ifade edilebilir. Bu bağlamda yazma çalışmalarında bir dereceye kadar kaygının olması ve bu kaygının belirli bir düzeyde

kalmasını sağlamak gerekir. Ancak bu şekilde bir kaygının yararlı olabileceğinden bahsedilebilir aksi takdirde kaygı başarısızlıktan başka bir şey getirmeyecektir.

Yazma kaygısının nedenlerine bakıldığında değerlendirme süreçlerinin öğrencide yazma kaygısına neden olan başlıca sebeplerden olduğu görülmektedir. Gerek geleneksel gerekse alternatif değerlendirme yöntemleri birtakım özelliklerinden dolayı kişide yazma kaygısı oluşturabilmektedir. Bu araştırmanın konusu göz önüne alındığında öğretmen, öz ve akran değerlendirme türlerinin tanınmasında fayda olduğu düşünülmektedir. Öğrenciyi kaygıya sevk eden değerlendirme yöntemlerinden bahsedilirken ilk olarak akla öğretmen değerlendirmesi gelir fakat kaygıyı oluşturan sadece öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi değildir. Rankin-Brown (2006) öğrencilerin kendisini değerlendirmesi, öğretmenin değerlendirmesi veya arkadaşının değerlendirmesinin de kaygıyı oluşturan nedenler arasında olduğunu belirtmiş ve bu durumların öğrencilerde yazma kaygısını tetiklediğini ifade etmiştir. Ayrıca öğrencinin yazdığı yazının birisi tarafından değerlendirilmesi sonucunda yanlışlarının fark edilebilme düşüncesiyle yazma kaygısının ortaya çıktığını savunmuştur (Akt. Topuzkanamış, 2014). Buna göre yazılı anlatım değerlendirme sürecinin irdelenmesi yazma kaygısına ilişkin sürecin daha iyi anlamlandırılmasına olanak tanıyacaktır.

1.4. Yazma Becerisi Değerlendirme Süreci

Öğretimin olduğu her dönemde ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulmuş ve birçok araçla öğrenci başarısı ortaya konmaya çalışılmıştır (Başol, 2015). Değerlendirme kavramı, ölçme sürecinde yapılan gözlemlerin bazı ölçütlere göre bakılıp karar verilmesidir. Ölçme ve değerlendirme eğitim öğretim sürecinde bütünlük ve aşamalık arz eden önemli bir basamaktır (Bağcı ve Başar, 2013). Eğitim sistemi girdi, süreç, çıktı ve kontrol öğelerinden oluşmaktadır. Eğitim sürecindeki girdilerin kontrolü değerlendirme aracılığıyla yapılmaktadır. Değerlendirme, girdilerin planlandığı gibi işleyip işlemediğinin ya da herhangi bir eksiğin olup olmadığının belirlenip hedeflenen hale getirilmesini sağlayan bir araçtır. Değerlendirme sadece girdi aşamasına değil süreç, çıktı ve kontrol aşamalarına da katkı sağlamaktadır (Yaşar, 2011). Kısacası değerlendirme, eğitim öğretimin bütün aşamalarında yararlanılan ve eğitime katkı sağlayan bir araçtır.

Yazma eğitimi amaçlı bir eğitimidir. Konu seçimi ile başlayan süreç ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesine kadar olan bütün bir süreci kapsamaktadır (Göçer, 2010). Breland (1983) yıllardır yazma becerisinin iki anlayışla değerlendirildiğini ifade etmiştir: Doğrudan ve dolaylı değerlendirme. Doğrudan değerlendirme, çoğunlukla koşulları sağlanmış bir ortamda gerçekleştirilen sınavın öğretmenler tarafından değerlendirmesidir. Dolaylı değerlendirmede ise dil bilgisi, yazının yapısı gibi yazma bilgisi hakkındaki çok özel göstergelerden yararlanılarak bireyin yazma becerisi hakkında tahminde bulunulur. Bu anlayışla ileri derecede beceriler de ölçülebilir. Yazma becerisinde ölçme ve değerlendirme öğretim başında, öğretim sürecinde ve öğretim sonunda olmak üzere üç aşamada ele alınmaktadır (MEB 2006). Öğretimin başında öğrencilerin sahip olduğu ön bilgiler belirlenmeye çalışılır. Öğretim sürecinde öğrencilerin eksik olduğu bilgiler süreç içerisinde belirlenmeye, öğretimin sonunda ise elde edilen ürüne göre öğrencilerin başarıları değerlendirilerek belirlenmeye çalışılır (Karadağ ve Maden, 2013). Bu değerlendirme, ortaya çıkan ürünü değerlendirilmesi şeklinde olabileceği gibi yazılı bir metnin oluşturulma süreci boyunca da gerçekleşebilir.

Yazma eğitiminde değerlendirme, yazılı anlatım becerilerinin doğru kullanılması ya da eksikliklerin giderilmesi açısından oldukça önemlidir. Değerlendirme sürecinde yapılan çalışmalar diğer becerilerin kullanımı açısından da değerlendirene yol göstermektedir (Karadağ ve Maden, 2013). Yani yazılı anlatımda yapılan değerlendirme öğrencinin yazılı anlatım becerisinin görülmesine ve geliştirilmesine yaracak bir araç olması dışında diğer temel beceri düzeylerinin tespit edilmesine de olanak tanır.

Yazılı anlatımda içerik değerlendirmesi ve biçim değerlendirmesi olmak üzere iki tür değerlendirme yapılmaktadır. İçerik değerlendirmesinde konu anlatılırken kullanılan üslûb, cümle ve paragraflar arasındaki ilişki, anlatım bozuklukları, ana fikrin verilmesi ve verilen fikirlerin düşünceyi geliştirme yöntemleriyle desteklenmesi gibi özelliklere bakılarak bir değerlendirme yapılır. Biçim değerlendirmesinde ise kâğıdı kullanma şekline, harflerin yazılışına, dil kurallarına uygun olarak yazılmış olmasına gibi genel görünüm ile alakalı kurallara bakılarak değerlendirme yapılmaktadır (Karadağ ve Maden, 2013). Kısacası yazılı bir metin değerlendirilirken içerik ve biçim bir bütün olarak ele alınarak değerlendirilir.

Değerlendirme türleri temelde geleneksel ve alternatif değerlendirme olarak ayrılır. Geleneksel değerlendirme yöntemlerinde öğretmen merkezli bir yapı mevcuttur. Öğrencinin pasif kaldığı bu yöntemde amaç, hiçbir şey bilmeyen öğrenciyi bilgi ile donatmaktır. Önemli olan süreç sonunda ortaya konulan üründür. Alternatif değerlendirme yöntemlerinde ise öğrenci merkezli bir yapı söz konusudur. Öğrencinin değerlendirme sürecinde aktif olarak bulunduğu alternatif yöntemde ortaya konan üründen ziyade süreç boyunca gerçekleştirilen öğrenmeler ve bunların nasıl gerçekleştiği önemlidir.

Yazılı anlatımları değerlendirmek sadece yapılan sınavlarla değil süreç boyunca kullanılacak araçlardan olan *öğretmen değerlendirmesi*, *öz değerlendirme* ve *akran değerlendirme* gibi çoklu değerlendirme araçları ile de yapılabilmektedir (Göçer, 2014). Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımının sağlandığı öz değerlendirme ve akran değerlendirmeye ek olarak ortak değerlendirme yaklaşımından da ayrıca yararlanılabilir (Yurdabakan, 2005). Söz konusu değerlendirme türleri, özellikle gelişim sürecinin çok önemli olduğu yabancı dil öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabilir. Geri bildirim ve düzeltme aşamalarında aksamalar öğrenmede ciddi sorunlara neden olabileceği gibi ileriki aşamalarda da öğrenme güçlüklerine yol açmaktadır. Fakat yerinde kullanılması durumunda öğrenme düzeyini artırdığı söylenebilir (Ülper, 2008). Bu açıdan öğrencinin öz değerlendirme ile yanlışlarını kendisinin fark etmesi veya öğretmen ve arkadaşlarından dönüt alması yazma sürecinin daha sağlıklı yürütmesine olanak sağlar. Bu süreçte öğrenci yazma becerisini geliştirirken yazılı bir metni değerlendirme kabiliyeti kazanmaktadır. Bütün bu olumlu yönlerinin yanı sıra söz konusu değerlendirme türlerinin birtakım sınırlılıklarının bulunduğunu göz önünde bulundurulmalıdır.

2.4.1. Öğretmen Değerlendirmesi

Öğretmen değerlendirmesi, öğrencilerin sınıf içi veya sınıf dışı etkinliklerine öğretmen tarafından dönüt verilmesi süreci olarak açıklanabilir. Bu bağlamda öğretmen süreç içerisinde öğrencilerin yazma çalışmalarını değerlendirir. Bu değerlendirme sürecinde öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına, dil bilgisi

kuralına uyması, düşüncelerinin belli bir mantık çerçevesine göre düzenlenmesi, öğrencilerin fikirlerinin kendilerine ait olması, yaratıcılığını kullanması, açık ve akıcı olması gibi yazılı anlatımda kullanılması gereken kural ve becerileri uygulaması göz önünde bulundurulur (Maltepe, 2007). Öğretmen bu süreçte öğrencinin bütün etkinliklerine sözlü veya yazılı dönütte bulunabilir.

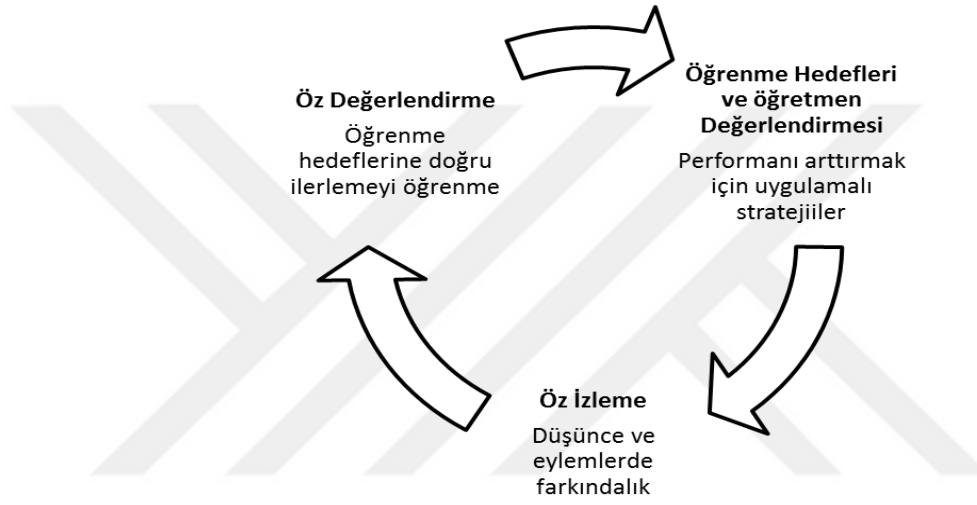
Yabancı dil öğretimi açısından değerlendirildiğinde, öğrencilere geri bildirim verme sürecinde öğretmen dönütü, en yaygın kullanılan ve en baskın dönüt türüdür. Öğretmenin öğrenciler tarafından gerek otorite olarak kabul edilmesi gerekse daha doğru dönüt alacaklarını düşünmeleri nedeniyle öğrenciler de bu değerlendirme türünü daha çok tercih edebilmektedir. Zhang (1995) yaptığı çalışmada öğrencilerin, öğretmenlerini güvenilir bilgi kaynağı olarak gördüğü için öğretmen dönütünü tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır (akt. Çınar, 2014). Bu sonuç, öğretmen değerlendirmesine yönelik öğrenci bakışını ortaya koyması yönüyle değerlidir.

Diğer dönüt türlerinde olduğu gibi öğretmen değerlendirmesinin de birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan en çok öne çıkan, kalabalık sınıflardaki öğretmen dönütlerindeki zorluklardır. Kalabalık sınıflarda öğretmen çok fazla dönüt vermek zorunda kalabilmektedir. Zamanın sınırlı olduğu düşünüldüğünde bu yöntemin çok ciddi zaman kaybına neden olabileceği bilinmelidir. Diğer bir soruna işaret eden Berkow (2002) bu değerlendirme türünde, öğrencilerin yazdığı yazıları bir öğretmene verdiği ve öğretmen tarafından kontrol edilen yazıda gerekli düzeltmelerin kırmızı kalemle işaretlenerek öğrenciye geri verildiğini belirtmiş fakat çoğu öğrencinin bu dönütleri tekrar okumadığını ve yazdığı birçok şeyi unuttuğuna vurgu yapmıştır. Bu nedenle Ware ve O'Dowd (2008) öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmek isteyen öğretmenlerin yeni ve etkili metotlar geliştirmesi veya uyarlaması gerektiği üzerinde durmuştur.

2.4.2. Öz Değerlendirme

Literatürde öz değerlendirme (self-assessment/evaluation) veya öz geribildirim (self-feedback) olarak adlandırılan kavram, alternatif değerlendirme yöntemleri arasında adı sıkça duyulan bir değerlendirme türüdür. En temel anlamıyla öz değerlendirme; bireyin kendi kendini değerlendirme süreci olarak açıklanabilir. McLaughling (1991)

bu kavramı ‘‘Kişinin endişelerini tanımlamak, başarı kriterleri oluşturmak ve birinin eylemlerinin sınıftaki etkilerini değerlendirmek için en uygun yöntemleri belirlemekle ilgilenen yansımanın bir yönü; öz değerlendirme, kişinin eylemlerini dikkatli bir şekilde gözlemlemeyi, analiz etmeyi ve yaptıklarının sonuçlarını yorumlamayı kapsar.’’ şeklinde açıklamıştır. Lee (2008) ise alternatif bir değerlendirme yöntemi olan öz değerlendirmeyi ‘‘Öğrencilerin kendi hedeflerinin farkında olması, kendi öğrenmelerini yine kendi başına değerlendirmesi’’ olarak belirtmiştir.



Şekil 2. Öğrencilerin öz değerlendirme döngüsü.

Kaynak: McMillan H, Hearn J (2008) Student self-assessment: the key to stronger student motivation and higher achievement. *Eduactional Horizons*.

Yukarıdaki şekil öğrencilerin öz değerlendirme sürecinin döngüsel kombinasyonunu göstermektedir. Kısaca açıklamak gerekirse öğrenciler, örgütlü/organize bir öz değerlendirme sürecinde, karşılama beklenen hedefleri belirler. Görev ve faaliyetlerine göre kendilerine sağlanan kriter ve rubriklerle dayalı olarak yaptıkları performans ve stratejilerini eleştirir ve nihayetinde öğrenme sürecini mükemmelleştirecek plan ve stratejiler oluştururlar (Karakaya, 2017). Kısacası öz değerlendirmesi sürecinde birey, kendini değerlendirme sorumluluğunu alır. Bir bakıma yansıma yaparak kendini doğrularıyla yanlışlarıyla eksikleriyle gözlemleme fırsatı oluşturur.

Yukarıda ifade edilen öz değerlendirme uygulamalarında ölçütler önceden belirlenmeli ve bu ölçütler kullanılacak kişiye ve konuya göre planlanmalıdır. Ross

vd. (1998) göre öz değerlendirme uygulamaları yapılırken “değerlendirme sürecinde kullanılacak ölçütlerin belirlenmesinde öğrencileri sürece dâhil etme, belirlenen ölçütleri kendi çalışmalarında nasıl kullanacaklarına dair rehberlik etme, öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri hakkında geri bildirimlerde bulunma, öğrencilere, amaç ve planlarını belirlemede yardımcı olma” gibi hususlara dikkat etmelidir. (Akt. Aslanoğlu vd., 2009).

Öz değerlendirme uygulaması öncesi veya sırasında öğretmen rehberlik görevini üstlenmektedir. Bu uygulama öğrencilere herhangi bir yönerge verilmeden kendi başına bırakılmasıyla tam olarak gerçekleşemez. Değerlendirme ölçütleri ve öz değerlendirmeye ilişkin dönüt öğretmen tarafından öğrenciye mutlaka bildirilmelidir. Benzer şekilde Klenowski (1995) öğrencilere çalışmalarında yol gösterilmesinin, öğrencilerin sadece yüzeysel hatalarını görüp geçmesi yerine, kazanması gereken temel becerilerinin gelişmesine ve değerlendirme ölçütlerini içselleştirmesine katkı sağlayacağını ifade etmiştir (akt. Göçer, 2014). Dolayısıyla değerlendirme kriterleri belirlenmemiş bir öz değerlendirme uygulaması eksik bir uygulama olacaktır.

Diğer alternatif değerlendirme türlerinde olduğu gibi öz değerlendirme de birtakım olumlu ve olumsuz özellikler barındırmaktadır. Olumlu özelliklerini Ellington (1997’den aktaran Uysal, 2008) şöyle sıralamıştır:

- “Öğrencilerin daha azla sorumluluk almalarına “öğrenme için değerlendirme” sürecine aktif bir şekilde katılmalarını sağlar.
- Öğrencilerin kendilerine hedef koyma ve zaman yönetimi becerilerini geliştirir.
- Öğretmenlerin belirlemiş oldukları ve öğrencilerin genelde haberdar olmadığı ölçütlere göre değerlendirme yapılmasından doğabilecek sorunları en aza indirir.
- Öğrencilerin için en hızlı şekilde dönüt alabilmelerini sağlar.
- Öğrencilerin bireysel çalışmalarını kendi kendilerine değerlendirmelerini, kendi yanlışlarından yeni şeyler öğrenmelerini sağlar.
- Öğrenmeyi ve içselleştirmeyi artırır.”

Genellikle olumlu yönleri ön planda olan öz değerlendirme diğer alternatif değerlendirme türlerinde olduğu gibi birtakım sınırlılıklara sahiptir. Bunlar arasında öne çıkan değerlendirmenin geçerliliği ve güvenilirliğidir. Bu uygulamada öğrencilerin kendilerini değerlendirirken yüksek puan verme eğilimine girebilirler. Buna bağlı olarak söz konusu değerlendirmenin geçerliliği ve güvenilirliği düşebilmektedir.

2.4.3. Akran Değerlendirmesi

Literatürde akran değerlendirme (peer evaluation), akran yanıtı (peer response) , akran incelemesi (peer review), akran düzeltme (peer editing), akran eleştirisi (peer critiquing) ve akran geribildirim (peer feedback) gibi farklı adlandırmalarla açıklanan akran değerlendirme; öğrencilerin, yaşlılarının çalışmalarını yorumlayarak bu çalışmaların niteliği hakkında çeşitli kararlara varmalarını sağlayan bir süreçtir. Bu bakımdan, değerlendirme sürecinde olması gereken doğruluk, etkililik, yenilikçilik gibi öğrencilerin edinmesi gereken değerleri ve kaliteli bir dönüt verme, öğrencilerin kendi ilerlemelerinin derecesini gösterme ve de kendini ve akranlarını değerlendirme gibi becerileri bünyesinde taşımaktadır (Temizkan, 2009). Evans, McNutt ve Fletcher'e göre (1993) akran değerlendirme, öğrencilerin akranlarını detaylı olarak değerlendirdikleri ve akranlarından detaylı geri dönüşler alarak öğrenmelerini ve hatalarını düzeltmelerini sağlayan bir yaklaşımdır (akt. Dündar, 2016). Strijbos ve Sluijsmans (2010) ise akran değerlendirmesini "Öğrencilerin akranlarının performanslarını nitel ve nicel olarak değerlendirdikleri ve öğrencilerin yansıtma, tartışma ve işbirliği yapmalarının teşvik edildiği bir düzenek." olarak açıklamaktadır (akt. Kaya, 2013). Bu tanımlardan hareketle akran değerlendirme, belirli ölçütlerden hareketle akranının çalışmalarını inceleyerek ona geri bildirim verme süreci olarak açıklanabilir. Bu değerlendirme, tek kişi tarafından yapılabileceği gibi birden fazla kişi tarafından da gerçekleştirilebilmektedir.

Akran değerlendirme yalnızca not vermek amacıyla kullanılan bir yöntem değildir. Geleneksel değerlendirme türlerinden farklı olarak akran değerlendirmenin esası öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif katılımlarını sağlamaktır. Bu sayede öğrencilerin eleştirel düşünme, bağımsız öğrenme ve öz sorumluluk gibi

becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Falchikov ve Goldfinch, 2000). Bu bağlamda akran değerlendirmenin; “Öğrencilerin öğrendikleri konuları test etmelerine ve bu konular hakkında eleştirel düşüncelerine yardımcı olmak, öğrencilere hem kendi çalışmalarını hem de diğer öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken hangi kriterleri kullanmaları gerektiği konusunda yardımcı olmak, öğrencilerin akranlarının çalışmalarını değerlendirmek üzere belirledikleri kriterleri objektif bir şekilde kullanmalarını sağlamak, öğrencilerin diğer öğrencilerin çalışmalarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlamak amacıyla iş birlikçi çalışmalarını sağlamak, öğrencilerin akranlarının çalışmaları hakkında geri bildirim vermelerini sağlamak” gibi amaçlara hizmet ettiği söylenebilir (Temizkan, 2009). Söz konusu amaçların gerçekleşmesinde akran değerlendirme sürecinin doğru şekilde yürütülmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle akran değerlendirme sürecine etki eden etmenleri bilmek fayda sağlayacaktır.

Yukarıda ifade edilen amaçlara ek birçok farklı hedefe ulaşmak amacıyla gerçekleştirilen akran değerlendirmesinin niteliğini etkileyen birtakım etkenler bulunmaktadır. Bu etkenleri Norcini (2003’den aktaran Cihanoğlu, 2008) dört başlık altında açıklamıştır:

- *“Güvenirlilik:* Gözlenen başarıların sayısı, katılımcı akranların sayısı, değerlendirilen uzmanlık alanlarının sayısı.
- *İlişkiler:* Akranlar arasında ilişki önemli değerlendirme bilgilerini de beraberinde getirir.
- *Riskler:* Edimlerin ortaya çıkacağı ortamların risk düzeyinin yüksek olması, çıktılarının bazen düşük bazen de yüksek ortalamalara sahip olmasına neden olabilir.
- *Eşitlik:* Akran değerlendirmenin temel noktalarından biri de, öğrencinin diğer öğrencilerle eşit olup olmadığıdır. Eşitliğe karşı tehdit iki ana kaynaktan gelir; 1. öğrencilerin değerlendirilirken üstlendikleri etkinlikler farklı olabilir veya aynı karmaşıklıkta olmayabilir. 2. Akran grupları aynı olmayabilir.

Yukarıda ifade edilen etmenlerden hareketle akran değerlendirmesinin birçok olumlu ve olumsuz yönünün olduğu söylenebilir. Akran değerlendirmesinin eğitim öğretim

sürecine etkisinin doğru şekilde anlaşılması adına, yararlarının ve sınırlıklarının bilinmesi önemlidir.

2.4.3.1. Akran Değerlendirmesinin Yararları

Akran değerlendirme yalnızca bir değerlendirme ve not verme aracı değil öğrencilere birtakım davranış ve becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı sürece dayalı bir uygulamadır. Topping (2005) ve Cassidy (2006) akran değerlendirmesinin avantajlarını şu şekilde açıklamışlardır:

- “Öğrencilerin sorumluluklarını ve bağımsızlıklarını artırır.
- Becerilerin gelişimini sağlar.
- Çalışmaların daha kaliteli olmasına yardımcı olur.
- Yüzeysel değil, derin bir öğrenme için öğrencileri motive eder.
- Öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlar.
- Akranlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri de gelişir.
- Değerlendirmeye temel oluşturan beceri ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrenciye bakış açısı sağlar. (Akt. Temizkan, 2009).

Sıralanan maddelere ek olarak akran değerlendirmesinin sosyal faydalarından da bahsetmek mümkündür. Sınıf içerisindeki çalışmaların değiştirilmesi ve herhangi bir akranın değerlendirilmesi süreci bireylerin sosyal becerilerini güçlendirmektedir. Riley (1995’den aktaran Uysal, 2008) öğrencilerin nasıl dönüt verilmesi gerektiğini öğrenmesi ve eleştirileri kabul etmesinin, sosyal beceri gelişiminin göstergesi olduğunu ifade etmiştir.

Yurdabakan (2005) akran değerlendirmesinin, öğrencilerin kendileri veya öğretmenleri dışında başka birilerinden dönüt alabilmesine olanak tanıdığını belirtmiştir. Bu sayede öğrencilerin sosyal becerilerinin de geliştiği söylenebilir. İlgili çalışmasında akran değerlendirmenin faydalarını açıklayan Rollison da (2005) akran dönütlerinin öğretmen dönütlerine göre daha az otoriter olduğu ve bu sayede öğrencinin arkadaşından gelen düzeltmelerde daha az kaygılandığını, akran dönütü ile sınıf içindeki öğretmen otoritesinin daha az hissedildiğini ve uygulama süresince

sınıf içinde gerçekleştirilen düzeltmelerde sınıftaki dayanışmanın güçlendiğini ve arkadaşlıklarını kuvvetlendirdiğini belirtmiştir.

Yukarıda aktarılanlara ek olarak akran değerlendirme uygulaması, öğrencilerin birbirlerinin çalışmasını değerlendirirken eleştirel bakış açılarının gelişmesini sağlar ve bu konuda öğrencileri cesaretlendirerek geri bildirim verme mekanizmalarının devreye girmesine katkıda bulunur. Böylelikle öğretmenin yükünü hafifletir (Temizkan, 2009). Bu sürecin sonunda akran değerlendirmede bulunan bir öğrencinin özerklik duygusu artmış olacaktır. Ayrıca bu uygulama sayesinde öğrenci, değerlendirmeleri yaparken karşılaştığı hataları fırsat olarak görmeye başlar ve bu sayede değerlendirmeyi öğrenmenin bir parçası olarak algılayan öğrencinin motivasyon duygusu yükselir.

2.4.3.2. Akran Değerlendirmesinin Sınırlılıkları

Akran değerlendirmenin yukarıda ifade edilen yararlarının yanında birtakım sınırlılıkları/dezavantajları da bulunmaktadır. Bunları Temizkan (2009), “öğrencilerin süreci ciddiye almayıp eğlence olarak algılayabilmesi, arkadaşlık bağlarının değerlendirmeye yanlılık katması, öğretmen tarafından belirlenen ölçütlerin yanlış anlaşılması, öğrencilerin öğretmen kadar bilgili ve bilinçli olmaması, değerlendirmenin güvenilirlik ve geçerlik açısından düşük olması” şeklinde sıralamıştır.

Öğrencilerin kendinden daha az başarılı olan arkadaşlarının değerlendirmelerini kabul etmeyebilirken bazıları arkadaşının çalışmasına ilişkin değerlendirme sorumluluğunu almak istemeyebilir (Falchikov, 1995’den aktaran Uysal, 2008). Söz konusu durum akran değerlendirme sürecine katılan öğrencilerin kaygılanmasına neden olabileceği gibi onların motivasyonunu da olumsuz olarak etkileyebilir.

Akran değerlendirmesinin diğer bir olumsuz yönü de öğrencilerde sadece rekabet duygusunu artıran bir faktör olarak algılanabilecek olmasıdır. Bu durum öğrenmeyi engelleyen ve öğrencilerin bu yöntemden kaçmalarına, tartışma ve çatışma ortamına girmelerine neden olabilir. Sonuç olarak, ifade edilen olumsuz durumların oluşmaması adına öğretmenlerin değerlendirme sürecini denetim altında tutmaları

oldukça önemli olmaktadır. Uygun kullanım şartları ve ortamı sağlandığında daha sağlıklı bir akran değerlendirme sürecinin yaşanacağı unutulmamalıdır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında, araştırmaya kaynak oluşturan, dil öğretiminde yazma kaygısı ve akran değerlendirmesi ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bu bağlamda ele alınan çalışmaların; amacı, araştırma problemi, örneklem grubu, ölçme araçları ve bulguları incelenmiştir.

Genelde yabancı dil öğretiminde yazma becerisi özelde yazma kaygısı ile ilgili birçok yerli ve yurt dışı kaynaklı çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların çoğu, İngilizcenin öğretiminde olmasına karşın Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin de değerli çalışmalar mevcuttur. Genellikle yazma becerisinin öğretimine odaklanılan söz konusu çalışmalarda, yazma kaygısına ilişkin veriler oldukça sınırlıdır. Bununla beraber yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesi ve yazma kaygısı arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bölümde araştırmanın konusuyla ilgili yerli ve yabancı çalışmalar sırasıyla ele alınmıştır.

Maden, Dinçel ve Maden (2015) “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları” isimli makale çalışmasında “Türkiye’de üniversite eğitimi gören yabancı uyruklu öğrencilerin yazma kaygılarını cinsiyet, uyruk, bildiği yabancı dil, Türkçe öğrenme amacı, Türkçeyi kullanma düzeyi, Türkçe öğrenme süresi, alfabe farkı, kitap okuma alışkanlığı, öğrenim gördüğü fakülte/yüksekokul” gibi değişkenler bağlamında ele almayı ve yazma kaygısının bu değişkenlere göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Tarama modelinde yapılan çalışmaya 2014-2015 yılında Giresun Üniversitesinde öğrenim gören 172 öğrenci katılmıştır. Ölçme aracı olarak “Yazma Kaygısı Ölçeği”nin kullanıldığı çalışmada öğrencilerin birey odaklı kaygı düzeylerinin “ara sıra”, çevre odaklı kaygılarının “çoğunlukla”, yazılı anlatım kurallarına bağlı kaygı düzeylerinin “ara sıra”, yazı aracına ve biçiminde bağlı kaygı düzeylerinin “çoğunlukla”, yazma psikolojisine bağlı kaygı düzeylerinin yine “çoğunlukla” aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin ifade edilen durumlara ek olarak Türkçe yazarken

“çoğunlukla” yazma kaygısı taşıdığı tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların yazma kaygılarının cinsiyet, öğrenim gördüğü fakülte/yüksekokul, Türkçe öğrenme süresi ve yabancı dil bilme durumu açısından farklılık göstermediği; fakat uyruk, kitap okuma alışkanlığı açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu alanda yapılan çalışmaların biri de Hamzadayı ve Çetinkaya (2011) tarafından gerçekleştirilen “Yazılı Anlatımı Düzenlemede Akran Dönütleri: Dönüt Türleri, Öğrenci Algıları” isimli makale çalışmasıdır. Hamzadayı ve Çetinkaya bu çalışmada akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda öğrencilerin akranlarına ne gibi dönütler verdiği ve akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin öğrenci algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Gaziantep Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümünde Yazma Eğitimi dersi alan 76 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Yaprakları” ve “Yapılandırılmış Bilgi Formu” kullanılan çalışmada öğrencilerin belirttiği dönütler çözümlenmiş ve çeşitli boyutlara ayrılarak sınıflandırılmıştır. Çalışmaya göre, eleştiri-övgü karşıtlığı açısından sınıflandırıldığında öğrencilerin eleştiri ve övgü türüne ilişkin görüşlerinin birbirine yakın olduğu; dilsel ölçütler açısından genellikle yansız ve yapıcı eleştiri yapıldığı; özgüllük açısından dönütlerin yarısından çoğunun özgül eleştiri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu, akranlarının sağlamış olduğu dönütlerin yararlı olduğunu belirtmiştir.

Hamzadayı (2015) tarafından bu alanda yapılan diğer bir çalışma “Yabancılar Türkçe Öğretiminde C1 Düzeyinde Yazılı Akran Geribildirimlerine İlişkin Görünümler” adlı makale çalışmasıdır. Bu çalışmanın amacı, “C1 düzeyinde bulunan yabancı öğrencilerin yazılı anlatımını düzenleme sürecinde akranlarına sağladıkları yazılı geribildirimleri betimlemek” olarak belirtilmiştir. Araştırma 2014-2015 öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören C1 düzeyindeki 32 öğrenci ile yapılmıştır. Verilerin elde edilmesinde öğrencilerin yazdıkları ve akran dönütlerinin yer aldığı yazılı dokümanlar kullanılmıştır. Araştırma ile metinlerdeki doğru yazımlara öğrenciler tarafından verilen yanlış dönütlerin yazımsal ulamlara göre dağılımı ve öğrencilerin verdikleri dönütlerin türlerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Buna göre öğrencilerin yalnızca %5,9’unun metinlerdeki doğru yazımlara ilişkin dönüt verdiği, metinlerdeki toplam yanlış

sayısının 381 olduğu ve bu yanlışların yazımsal ulamlara göre en çok biçimbilimsel en az ise sözdizimsel ulamlarda olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca metinlerdeki yanlışlara yönelik dönütlerin çoğunun doğrudan düzeltici dönütleri olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin metinlerde yer alan yanlışlara çözümler bulabildiği sonucuna varılmıştır.

İlgili alanda yapılan bir diğer çalışma İşcan'ın (2015) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Üzerine Bir İnceleme” adlı makale çalışmasıdır. İşcan bu makalesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısını Ürdün Üniversitesi örneğiyle incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini Ürdün Üniversitesi Türkçe bölümünde okuyan 100 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında yabancı dilde hazırlanmış anketin Türkçe çevirisi kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler somatik, sosyal ve bilişsel kaygı kapsamında ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar ilgili bağlamda açıklanmıştır. Araştırma sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin somatik ve sosyal kaygı düzeyleri yüksek, bilişsel kaygı düzeyleri ise düşük olarak tespit edilmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalardan bazıları da bu alana ilişkin ölçme aracı geliştirme çalışmaları olmuştur. Şen ve Boylu (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada iki boyutlu ve 13 maddeden oluşan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği”; Aytan ve Tunçel'in (2015) ise “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği” ilgili alanda geliştirilen ölçme araçlarına örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca Özbay ve Zorbaz (2011) Daly-Miller'in yazma kaygısı ölçeğini Türkçeye uyarladıkları bir çalışma yapmışlardır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapıldığı araştırmada elde edilen bulgular ifade edilen ölçme aracının oldukça güvenilir olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Akbulut'un (2016) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazmaya Yönelik Tutum ve Kaygıları” isimli yüksek lisans tez çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma tutum ve kaygılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel ve nitel veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı çalışmaya, araştırmacının nicel boyutuna ilişkin verilerin elde edilmesinde Türkçe öğrenimi gören 309 öğrenci, nitel kısmı için de 30 öğrenci katılmıştır. Ölçek ve görüşme formlarıyla elde edilen veriler

belirtilen amaç çerçevesinde değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin cinsiyet ve sınıf seviyesiyle yazma tutum ve kaygısı arasında bir ilişki bulunmazken ana dili Arapça olan öğrencilerin yazma kaygıları yüksek, tutumlarının ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen görüşmelerde öğrenciler, yazılı anlatıma hazırlık ve yazma sürecinde stres yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

“Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygılarının İncelenmesi” isimli makale çalışmasında Polatcan (2016) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma kaygılarını dil düzeylerine ve buldukları dil ailelerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Dil Öğretim Merkezinde öğrenim gören 75 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmış, elde edilen veriler ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda dil aileleri ile yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler, yazma öz yeterliği arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılanlar arasında Ural Altay dil ailesine mensup öğrencilerin benzer yapılardan dolayı dilbilgisi kaygı düzeyinin diğerlerine göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dil bilgisi ve yazma kaygısı puanlarının diğer faktörlerin yaklaşık iki katı olduğu ve B1 düzeyindeki katılımcıların diğerlerinden farklı sonuçlar ortaya koyduğu belirtilmiştir.

Çalışmaya kaynak oluşturan bazı araştırmaların hedef kitlesi yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlere yönelik olsa da çalışmaya kaynak olması ve yol gösterici nitelikte olması önemlidir. Bu kapsamda değerlendirebilecek ilk çalışmalardan biri Çınar (2014) tarafından yapılan “The Effect of Feedback on Writing Anxiety in English As A Foreign Language Student” isimli yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu çalışmanın amacı, akran dönütünün İngilizce dil eğitimi alan öğrencilerin yazma kaygısı seviyesine etkisini incelemek ve bu uygulamanın yazma derslerinde kullanımına ilişkin algıları belirlemektir. Bu amaçla öğrencilere İkinci Dil Yazma Kaygı Envanteri uygulanmış ve onlarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ayrıca araştırmacı günlüğüne yer verilmiştir. Bu uygulamaya aynı üniversitenin hazırlık bölümündeki C kurunda öğrenim gören 16 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda akran dönütünün öğrencilerin bilişsel, bedensel ve kaçınma kaygısını azalttığını ortaya koymuştur. Ayrıca katılımcıların yazma dersinde akran dönütü

uygulamasına karşı olumlu algıya sahip oldukları, bu uygulamanın yazma kaygısını azalttığı, öğrencilerin kendilerine olan güvenini artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

İlgili alandaki diğer bir çalışma ise Kaynak (2017) tarafından yapılan yüksek lisans tezidir. Kaynak, “Impact of Peer Feedback on EFL Learners’ Foreign Language Writing Anxiety And Their Ideas About Peer Feedback” adını verdiği çalışmada İngilizce öğrenimi gören Türk hazırlık sınıf öğrencilerinin yazma dersinde akran dönütü uygulamasının yazma kaygısına etkisini incelemek ve öğrencilerin fikirlerini belirlemektir. Anadolu Üniversitesinde gerçekleştirilen çalışmaya hazırlık okulunda İngilizce dil öğrenimi gören ve intermediate seviyesinde bulunan 120 öğrenci katılmıştır. Araştırma ile akran dönütünün yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin yazma kaygılarının azalmasında önemli etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanıyla doğrudan ilgili olmamasının yanında yazma becerisinde akran değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrencilerin görüşlerinin alındığı bir diğer çalışma ise Bayat’ın (2010) “İngilizce Yazılı Anlatım Derslerinde Uygulanan Akran ve Öz Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri” isimli makale çalışmasıdır. Bayat bu çalışmada üniversitede İngilizce hazırlık eğitimi gören öğrencilerin yazma dersinde akran ve öz değerlendirmeye yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla öğrencilere 4 adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. 25 öğrencinin katıldığı çalışmada elde edilen veriler ana temalar altında toplanmış ve buna ilişkin saptamalarda bulunulmuştur. Öğrenmeyi pekiştirme, kendi öğrenmesini değerlendirme, özgüveni pekiştirme ve olumsuzluklar isminde 4 temaya yer verilen çalışmada olumsuz görüşe pek rastlanmamıştır. Buna göre, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirme konusunda olumlu görüşe sahip oldukları, katılımcıların öz değerlendirme uygulamasıyla kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme olanağı bulduğu, akran ve öz değerlendirmenin öğrencilerin özgüvenine olumlu anlamda katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Liu (2008) “The Effect Of Error Feedback In Second Language Writing” adlı makale çalışmada öğrencilerin doğrudan ve dolaylı olarak aldıkları dönütlerin yazmadaki yanlışlarını azaltıp azaltmadığını, dolaylı veya doğrudan verilen dönütlerin üç hata türüne yansımaları ve öğrencilerin hangi dönüt türünü tercih ettikleri sınanmıştır. 12 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada doğrudan ve dolaylı olarak verilen

dönütlerin öğrencilerin yazma hatalarını azalttığını sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dolaylı dönütlerin yazının içeriğinden ziyade biçimsel yanlışlarının azalmasına katkı sağladığı belirlenmiştir.

Bu alanda yapılan diğer bir çalışma da Kurt ve Atay (2007) tarafından gerçekleştirilen “The Effects Of Peer Feedback On The Writing Anxiety Of Prospective Turkish Teachers Of EFL” adlı makaledir. Bu çalışma, Türk İngilizce öğretmeni adaylarının ikili akran geribildirimlerinin yazma kaygısına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Deney ve kontrol grubunun yer aldığı çalışmaya toplamda 86 öğretmen adayı katılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler yazdıklarına ilişkin akran dönütü alırken diğer gruba yalnızca öğretmen dönüt vermiştir. Çalışma sonucunda, akran geribildirimi yapılan öğrencilerin daha düşük kaygıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak deney grubunda bulunan 20 öğrenciyle yapılan mülakat, katılımcıların ikili akran geribildiriminden faydalandıkları sonucunu ortaya koymuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntemli bir çalışmadır. En genel tanımıyla karma yöntem; bir amaç çerçevesinde iki veya daha fazla analiz, veri toplama yolunun kullanılması olarak tanımlanabilir (Greene, Krayder ve Mayer, 2005). Araştırmalarda elde edilen nicel veriler daha fazla kişiye ulaşarak daha yüzeysel bilgiler sunarken nitel yöntem ile elde edilen veriler araştırılan konuya ilişkin daha derinlemesine bilgilerin elde edilmesine imkân sağlar (Greene vd., 2005). Tek denekli olan zayıf deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verilerin elde edilmesinde derecelendirilmiş ölçek formu kullanılırken nitel verilerin elde edilmesinde görüşme sorularından yararlanılmıştır. Böylece elde edilen nicel veriler, görüşme sorularından elde edilen nitel veriler ile desteklenerek derinlemesine inceleme yapılması amaçlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de C1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara’da bulunan Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) Sosyal Destek ve Eğitim Merkezinde (SODEM) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki 24 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan söz konusu öğrenciler arasından 10’u araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verilerin elde edilmesinde de örneklem grubunu oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verilerin toplanmasında öğrencilere akran değerlendirme uygulaması öncesinde, araştırmacı tarafından başına kişisel bilgi formunun eklendiği Şen ve Boylu (2017) tarafından geliştirilen “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan bu ölçek 2 faktörden oluşmaktadır. Bunlar; Eylem Odaklı Kaygı ve Çevre Odaklı Kaygı boyutlarıdır. Bunlardan Çevre Odaklı Kaygı faktörü akran değerlendirmesiyle ilişkili maddelerin de yer aldığı ölçek boyutunu ifade etmektedir. Öğrencilerin söz konusu ölçek maddelerine verdiği yanıtlar, akran değerlendirme uygulaması öncesi ve sonrası olmak üzere karşılaştırılmıştır. Böylece öğrencilerin yazma kaygısı düzeyine ilişkin akran değerlendirmesinin etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verilerin toplanmasında yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerle gerçekleştirilen bir çalışmada Çınar (2012) tarafından geliştirilen görüşme sorularından yararlanılmıştır. Bununla birlikte söz konusu soruların Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygunluğu alan uzmanlarının görüşleri çerçevesinde birtakım değişiklikler yapılarak nitel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu görüşme sorularının uygunluğunu tespit etmek amacıyla çalışma öncesinde 4 öğrenci ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Böylece ifade edilen sorulara nihai şekli verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere, akran değerlendirme sürecinin yazma kaygısına etkisini belirlemek amacıyla beş adet soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu sorulara verdiği yanıtlar katılımcıların izni alınarak ses kayıt programıyla kaydedilmiştir. Söz konusu kayıtlar iki kodlayıcı tarafından çözümlenmiş ve çalışmaya eklenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin elde edilmesinde akran değerlendirme etkinliği öncesi ve sonrasında uygulanan ölçek, görüşme formu ve akran değerlendirme çalışmasına yönelik materyaller kullanılmıştır. Uygulama öncesinde çalışmanın gerçekleştirileceği kurum müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra ön test ve ön görüşme aşamasına başlanmıştır.

Uygulama sürecinde ilk olarak öğrencilere “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği” sunulmuştur. Araştırmacının tarafından bizzat uygulanan ölçek öncesinde öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmış ve öğrenciler çalışmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Ardından belirtilen süre içerisinde genel bilgi formu ve ölçekte yer alan soruları yanıtlamaları istenmiştir. Söz konusu uygulama C1 kurunda eğitim gören, araştırmacının kendi sınıfındaki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

Ölçekte yer alan maddelerin yanıtlanmasının ardından, araştırmaya katılanlar arasından 10 öğrenci ön görüşme sorularına yanıt vermek için gönüllü olmuştur. Bu öğrencilerle ders saati dışında yüz yüze görüşme yapılmıştır. Katılımcıların rızası alınarak sözü edilen görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen kayıtlar, daha sonra değiştirilmeden yazıya aktarılmış ve çalışmanın ilgili bölümüne eklenmiştir.

Ön görüşme ve ön test uygulamalarının ardından katılımcı öğrencilerle akran uygulaması sürecine geçilmiştir. Bu süreçte öğrenciler, öncelikle akran değerlendirmesi/akran geribildiriminin ne olduğu ve nasıl gerçekleştirildiği hakkında bilgilendirilmiştir. Öğrencilere “akran değerlendirmesi eğitimi” verildikten sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. C1 kuru süreci boyunca yapılan çalışmalar 6 hafta sürmüştür. Her uygulama sürecinde öğrencilere üç konu verilmiş ve belirtilen bu üç konunun herhangi birinde Türkçe yazılı anlatım kurallarına uygun bir yazı yazmaları istenmiştir. Öğrenciler yazılarını tamamladıktan sonra her bir kâğıt yazan kişiye denk gelmeyecek şekilde sınıf içerisinde dağıtılmıştır. Her bir öğrencinin kendi arkadaşının kaleme aldığı yazıyı değerlendirmesi istenmiştir. Bu amaçla öğrencilere birtakım temel yazılı anlatım değerlendirme ölçütlerinin yer aldığı “Akran Değerlendirme Formu” verilmiştir. Öğrenciler ifade edilen ölçütlerden hareketle her defasında arkadaşının yazısını değerlendirmiş ve değerlendirme sonucunu arkadaşına iletmiştir.

Akran değerlendirme sürecinin tamamlanmasının ardından öğrencilerle son test ve son görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sürecinde öğrencilerin akran değerlendirme etkinliğinin ardından görüşlerinde herhangi bir değişiklik yaşanıp yaşanmadığına ilişkin veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca akran değerlendirme

etkinliği öncesinde gerçekleştirilen ön görüşme, bu etkinlikten sonra tekrarlanmış ve elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Ayrıca son görüşmede, ilk görüşmeden farklı olarak fazladan bir soru eklenmiştir. Bu soru ile öğrencilerin akran değerlendirme etkinliği süresince hissettiklerine ilişkin görüşlerinin elde edilmesi amaçlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma ile elde edilen nicel verilerin özömlenmesinde SPSS 20.0 programından yararlanılmıştır. Katılımcıların yazma kaygısının belirlenmesi amacıyla ön test ve son testte elde edilen verilerin ortalama puanları hesaplanmış ve böylece katılımcıların uygulama öncesi ve sonrasındaki kaygı düzeyleri belirlenmiştir. Ortalama arttıça kaygı düzeyinin de artacağı düşüncesinden hareketle ölçeğin 1. Faktör boyutuna ilişkin maddeler ters puanlanmıştır. Kaygı düzeyinin belirlenmesinde düşük, orta ve yüksek seviyeleri belirlenmiştir. Bu seviyelerin belirlenmesinde öğrencilerin alabileceği en yüksek puandan en düşük puan çıkarılmış ve elde edilen toplam ilgili düzey sayısına bölünerek hesaplanmıştır. Akran değerlendirmesi ile yazma kaygısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacına yönelik olarak öğrencilerin ölçek sorularına uygulama öncesi ve sonrasında verdikleri yanıtlar arasındaki ilişki ise bağımlı örnekleme t-testi ile denetlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların yüzde ve frekans dağılımları hesaplanarak çalışmaya eklenmiştir.

Çalışmanın nitel boyutunu oluşturan verilerin özömlenmesinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Daha önce katılımcıların rızası alınarak ses kayıt cihazına kaydedilen veriler, araştırmacı ve diğer bir kodlayıcı tarafından dinlenmiş ve değerştirilmeden yazıya aktarılmıştır. Kodlamadan sonra ham veri yeniden gözden geçirilmiş ve eksiklik olup olmadığına bakılmıştır. Elde edilen sözlü veriler özömlenerek çalışmaya eklenmiş ve yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri, yazma becerisine yönelik kaygı düzeyleri, akran değerlendirmesinin yazma kaygısına etkisi ve katılımcıların yazma kaygısı bağlamında akran değerlendirmesine ilişkin görüşlerine yönelik ulaşılan bulgular ele alınmıştır.

4.1. Katılımcılara İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin yazma kaygısına etkisinin incelendiği bu çalışmaya katılan bireylerin cinsiyet, yaş, ana dili, eğitim düzeyi ve Türkiye’de yaşadığı süreye göre dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

		f	%
Cinsiyet	Kadın	13	54,2
	Erkek	11	45,8
Yaş	18-24	12	50,0
	25-30	5	20,8
	31- 35	6	25,0
	36 ve üstü	1	4,2
Ana dili	Arapça	20	83,3
	Türkmen Türkçesi	4	16,7
Eğitim Düzeyi	İlkokul	1	4,2
	Lise	10	41,7
	Üniversite	11	45,8
	Lisansüstü	2	8,3
Türkiye’de yaşadığı süre	1-2 yıl	10	41,7
	3-4 yıl	13	54,2
	5-6 yıl	1	4,2

Araştırmaya katılanların 13'ü (% 54,2) kadın, 11'i (% 45,8) ise erkektir. Bunların 12'si (% 50) 18-24 yaş, 5'i (% 20,8) 25-30 yaş, 6'sı (% 25,0) 31-35 yaş, 1'i (% 4,2) ise 36 üstü yaşında bulunmaktadır. Araştırmaya katılanların 20'si (% 83,3) ana dilini Arapça olarak belirtirken 4'ü (% 16,7) anadilinin Türkmen Türkçesi olduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılanların yarıya yakını (n=11) üniversite mezunu iken 10'u (% 41,7) lise, 2'si (% 8,3) lisansüstü, yalnızca 1'i (% 4,2) ilkokul mezunudur. Kursiyerlerin 10'u (% 41,7) 1-2 yıl, 13'ü (% 54,2) 3-4 yıl, 1'i (% 4,2) ise 5-6 yıldır Türkiye'de yaşadığını belirtmiştir. Bu katılımcıların Türkçe dışında bildikleri yabancı dillere ilişkin elde edilen veriler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Bildiği Yabancı Dillere İlişkin Sonuçlar

	f	%
İngilizce	16	66,7
Arapça	2	8,3
Fransızca	2	3,5
Hiçbir dil bilmeyen	4	16,7

Katılımcıların bildikleri yabancı dillere bakıldığında 16'sı (% 66,7) İngilizce, 2'si (% 8,3) Arapça, 2'si (% 8,3) Fransızca bildiğini belirtmiştir. Bu sonuçlara göre katılımcıların 4'ü (% 16,7) ana dili dışında herhangi bir yabancı dil bilmemektedir.

Çalışmanın gerçekleştirildiği Türkiye Diyanet Vakfına ait Sosyal Destek ve Eğitim Merkezi genellikle Türkiye'ye iltica eden Suriyeli ve Iraklı öğrencilere hizmet vermektedir. Bundan dolayı öğrencilerin çoğunun uzun süredir Türkiye'de yaşadığı ve ana dilini Arapça olarak belirttiği görülmektedir. Dolayısıyla Türkiye'de Türkçe öğrenen söz konusu örneklerin Türkçe ile uzun süredir ilişkiler geliştirdiği savunulabilir. Bu nedenle söz konusu kitlenin Türkçe öğrenme amaçlarının bilinmesi Türkçe öğretiminin hedef kitleye uygunluğuna katkı sağlayacağı aşikârdır. Bu kapsamda araştırmaya katılanlara, Türkçe öğrenme amaçlarının ne olduğu sorusu yöneltilmiştir. Bu soruda “iş bulmak”, “eğitim almak”, “Türk kültürünü öğrenmek”, “boş zamanı değerlendirmek” ve “diğer” seçenekleri bulunmasına rağmen öğrenciler bu şıklardan yalnızca üçünü işaretlemiştir. Söz konusu veriler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Türkçe Öğrenme Amaçları

		f	%
Birinci Amaç	İş Bulmak	6	25,0
	Eğitim Almak	17	70,8
	Türk Kültürünü Öğrenmek	1	4,2
İkinci Amaç	Eğitim Almak	2	8,3
	Türk Kültürünü Öğrenmek	1	4,2

Araştırmaya katılanların 6'sı (% 25,0) birinci amaç olarak “iş bulmak”, 17'si (% 70,8) “eğitim almak”, 1'i (% 4,2) ise “Türk kültürünü öğrenmek” için Türkçe öğrendiğini ifade etmiştir. İkinci sırada belirtilen amaçlar arasında % 8,3 (n=2) ile “eğitim almak” en çok belirtilen amaç iken “Türk kültürünü öğrenmek” seçeneği 1 kişi tarafından işaretlenmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında, katılımcılar arasında Türkiye’de eğitim almak isteyenlerin oranı oldukça yüksektir. Dolayısıyla Türkçeyi akademik yaşamında kullanacak olan söz konusu bireyler için yazma becerisi oldukça önemli olmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerisinin gelişimini destekleyecek etkinliklerin ve bilimsel çalışmaların yapılması onların bu amaçlarına ulaşmalarına katkı sağlayacaktır.

4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akran Değerlendirme Uygulamasının Yazma Kaygısına Etkisi

Bu başlık altında “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirme uygulaması öğrencilerin yazma kaygısını etkilemekte midir?” sorusuna cevap aranmaktadır. Belirtilen problemin çözümüne yönelik olarak öğrencilere “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği” sunulmuştur. Akran değerlendirme uygulaması öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeğe ilişkin veriler analiz edilmiş ve elde edilen bilgiler karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin ölçekte yer alan sorulara verdikleri yanıtlara bağlı olarak yazma kaygılarına yönelik akran değerlendirme uygulamasının etkisi ölçülmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, öğrencilerin ölçekten aldığı ön ve son kaygı puanlarının toplamına, faktörlere göre dağılımına, yüzde-frekans dağılımına ve ilişkili örneklemede t-test analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Katılımcıların ön test ve son test uygulamasında ölçek maddelerine

verdikleri yanıtlara ilişkin yüzde-frekans dağılımları faktörlerine göre ayrılarak Tablo 6 ve 7’de gösterilmiştir.

Tablo 6. Eylem Odaklı Kaygı Maddelerine İlişkin Yanıtların Yüzde-Frekans Dağılımı (Ön Test)

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Yazmayı severim.	1	4,2	1	4,2	5	20,8	15	62,5	2	8,3
2. Düşüncelerimi yazarak anlatmaktan hoşlanırım.	1	4,2	1	4,2	6	25,0	12	50,0	4	16,7
3. Sevdiğim veya iyi bildiğim bir konuda daha rahat yazı yazarım.	-	-	-	-	2	8,3	7	29,2	15	62,5
6. Yazı yazmak benim için eğlenceli bir iştir.	1	4,2	3	12,5	7	29,2	13	54,2	-	-
9. Sınıf içerisinde yapılan yazma çalışmalarına seyerek katılırım.	-	-	5	20,8	6	25,0	13	54,2	-	-
10. Yazı yazarken kendimi daha iyi hissederim.	-	-	1	4,2	1	4,2	18	75,0	4	16,7
11. Sınıf dışındaki zamanlarımda sürekli yazı yazmaya fırsat oluştururum.	3	12,5	12	50,0	5	20,8	3	12,5	1	4,2

Tablo 6’ya bakıldığında katılımcıların ön testte Eylem Odaklı Kaygı (Faktör 1) boyutuna yönelik maddelere verdiği yanıtların yüzde-frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre “*Yazmayı severim.*” maddesine katılımcıların 1’i (% 4,2) kesinlikle katılmıyorum, 1’i (% 4,2) katılmıyorum, 5’i (% 20,8) kararsızım, 15’i (% 62,5) katılıyorum, 2’si (% 8,3) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “*Düşüncelerimi yazarak anlatmaktan hoşlanırım.*” maddesi de ilk maddeye yakın bir dağılım göstermiştir; katılımcıların 6’sı (% 25,0) kararsız olduğunu 12’si (% 50,0) ise söz konusu ifadeye katıldığını belirtmiştir. Kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum yanıtlarının bulunmadığı “*Sevdiğim veya iyi bildiğim bir konuda daha rahat yazı yazarım.*” maddesine katılımcıların çoğu (n=15) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “*Yazı yazmak benim için eğlenceli bir iştir.*” maddesine ise

katılımcıların 1'i (% 4,2) kesinlikle katılmıyorum, 3'ü (% 12,5) katılmıyorum, 7'si (% 29,2) kararsızım, 13'ü (% 54,2) ise katılıyorum yanıtını vermiştir. Bunun yanında katılımcıların 5'i (% 20,8) “*Sınıf içerisinde yapılan yazma çalışmalarına severek katılırım.*” ifadesine katılmıyorum, 6'sı (% 25,0) kararsızım, 13'ü (% 54,2) ise katılıyorum yanıtını vermiştir. Buna ek olarak katılımcıların çoğunluğu (n=18) yazı yazarken kendini daha iyi hissettiğini belirtmiştir. Ayrıca “*Sınıf dışındaki zamanlarımda sürekli yazı yazmaya fırsat oluştururum.*” maddesine öğrencilerin 3'ü (% 12,5) kesinlikle katılmadığını, 12'si (% 50,0) katılmadığını, 5'i (% 20,8) kararsız olduğunu, 3'ü (% 12,5) katıldığını ve 1'i (% 4,2) ise kesinlikle katıldığını belirtmiştir.

Tablo 7. Çevre Odaklı Kaygı Maddelerine Yönelik Yanıtların Yüzde-Frekans Dağılımı (Son Test)

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
4. Arkadaşlarımın benden daha iyi yazı yazmaları beni rahatsız eder.	2	8,3	8	33,3	9	37,5	4	16,7	1	4,2
5. Yazma ödevlerinden hoşlanmam.	1	4,2	5	20,8	3	12,5	12	50,0	3	12,5
7. Yazı yazarken düşüncelerimi istediğim gibi ifade edememek beni kaygılandırır.	-	-	2	8,3	3	12,5	13	54,2	6	25,0
8. Yazı yazarken kâğıt düzeninin kötü olması beni rahatsız eder.	1	4,2	2	8,3	3	12,5	13	54,2	5	20,8
12. Öğretmenin yazdıklarımı sınıf içerisinde düzeltmesi beni tedirgin eder.	2	8,3	9	37,5	3	12,5	8	33,3	2	8,3
13. Yazarken diğer öğrencilerin hatalarımı görmesi beni rahatsız eder.	3	12,5	4	16,7	8	33,3	4	16,7	5	20,8

Ölçeğin 2. Faktörü olan Çevre Odaklı Kaygı boyutuna ilişkin yanıtların yüzde-frekans dağılımları Tablo 7’de gösterilmiştir. Buna göre “*Arkadaşlarımın benden daha iyi yazı yazmaları beni rahatsız eder.*” maddesine katılımcıların 2’si (% 8,3) kesinlikle katılmıyorum, 8’i (% 33,3) katılmıyorum, 9’u (% 37,5) kararsızım, 4’ü (%

15,7) katılıyorum, 1'i (% 4,2) ise kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “*Yazma ödevlerinden hoşlanmam.*” maddesine ise katılımcıların yarısı (n=12) katılıyorum yanıtını vermiştir. Söz konusu maddeye kesinlikle katılmadığını belirten 1 (% 4,2), katılmadığını belirten 5 (% 20,8), kararsız olduğunu ve kesinlikle katılmadığını belirten 3'er (% 12,5) kişi bulunmaktadır. Kesinlikle katılmıyorum yanıtının bulunmadığı “*Yazı yazarken düşüncelerimi istediğim gibi ifade edememek beni kaygılandırır.*” maddesine katılımcıların 2'si (% 8,3) katılmıyorum, 3'ü (% 12,5) kararsızım, 13'ü (% 54,2) katılıyorum, 6'sı (% 25,0) ise kesinlikle katılıyorum yanıtını işaretlemiştir. “*Yazı yazarken kâğıt düzeninin kötü olması beni rahatsız eder.*” maddesine ise katılımcıların 1'i (% 4,2) kesinlikle katılmıyorum, 2'si (% 8,3) katılmıyorum, 3'ü (% 12,5) kararsızım, 13'ü (% 54,2) ise katılıyorum, 5'i ise kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Ölçeğin öğretmen değerlendirmesiyle ilgili maddesi olan “*Öğretmenin yazdıklarını sınıf içerisinde düzeltmesi beni tedirgin eder.*” ifadesine 2 (% 8,3) kişi kesinlikle katılmadığını, 9'u (% 37,5) katılmadığını, 8'i (% 33,3) katıldığını ve 2'si (% 8,3) kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Katılımcıların 3'ü (% 12,5) ise bu maddeye “kararsızım” yanıtını vermiştir. Ölçeğin son maddesi ve aynı zamanda akran değerlendirme uygulaması ile doğrudan ilgili olan “*Yazarken diğer öğrencilerin hatalarını görmesi beni rahatsız eder.*” maddesine katılımcıların 3'ü (% 12,5) kesinlikle katılmıyorum, 4'ü (% 16,7) katılmıyorum, 8'i (% 33,3) kararsızım, 4'ü (% 16,7) katılıyorum ve 5'i (% 20,8) ise kesinlikle katılıyorum cevabını işaretlemiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Yazmaya Yönelik Kaygı Düzeyi (Ön Test)

	En düşük	En yüksek	X
Faktör 1	7	35	17,21739
Faktör 2	6	30	20,08333
Ölçeğin geneli	13	65	37,2500

Tablo 8'e bakıldığında öğrencilerin “Faktör 1” boyutuna ilişkin ortalama puanlarının $x=17,21739$ olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin Eylem Odaklı Kaygı (Faktör 1) düzeylerinin “orta” seviyede olduğu söylenebilir. Ölçeğin Faktör 2'ye yönelik puanlarının ortalaması ise $x=20,08333$ olarak elde edilmiştir. Buna göre öğrencilerin Çevre Odaklı Kaygı (Faktör 2) düzeylerinin de orta düzeyde

olduğu görülmüştür. Ölçeğin geneline bakıldığında öğrencilerin ortalama puanlarının $x = 37,2500$ olduğu ve buna göre katılımcıların yazma becerisine ilişkin kaygı düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde akran değerlendirmesinin yazma becerisine etkisinin ele alındığı bu çalışmada, bu etkiyi ölçmek amacıyla yukarıda verilen ön test verileri akran değerlendirme uygulaması sonrasında elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda ön test verilerinin son testte elde edilen verilerle faktör bazında yüzde-frekans, toplam puan, ortalama puan, ilişkili t-test yapılarak bu etki belirlenmeye çalışılmıştır. Son teste ilişkin eylem ve çevre odaklı kaygı boyutlarının yüzde-frekans dağılımı, elde edilen puanların ortalaması Tablo 9-11’de gösterilmiştir.

Tablo 9. Eylem Odaklı Kaygı Maddelerine Yönelik Yanıtların Yüzde-Frekans Dağılımı (Son Test)

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Yazmayı severim.	-	-	3	12,5	2	8,3	16	66,7	3	12,5
2. Düşüncelerimi yazarak anlatmaktan hoşlanırım.	1	4,2	1	4,2	2	8,3	18	75,0	2	8,3
3. Sevdiğim veya iyi bildiğim bir konuda daha rahat yazı yazırım.	-	-	-	-	1	4,2	12	50,0	11	45,8
6. Yazı yazmak benim için eğlenceli bir iştir.	2	8,3	1	4,2	4	16,7	14	58,3	3	12,5
9. Sınıf içerisinde yapılan yazma çalışmalarına severek katılırım.	-	-	3	12,5	3	12,5	12	50,0	6	25,0
10. Yazı yazarken kendimi daha iyi hissederim.	-	-	2	8,3	2	8,3	18	75,0	2	8,3
11. Sınıf dışındaki zamanlarımda sürekli yazı yazmaya fırsat oluştururum.	1	4,2	8	33,3	9	37,5	5	20,8	1	4,2

Katılımcıların akran değerlendirme uygulamasının ardından aynı maddeleri tekrar puanladıkları son testin Eylem Odaklı Kaygı (Faktör 1) boyutuna ilişkin yüzde-frekans dağılımları Tablo 9’da gösterilmektedir. Buna göre kesinlikle katılmıyorum yanıtının verilmediği “Yazmayı severim.” maddesine katılımcıların 3’ü (% 12,5) katılmıyorum, 2’si (% 8,3) kararsızım, 16’sı (% 66,7) katılıyorum, 3’ü (% 12,5)

kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “*Düşüncelerimi yazarak anlatmaktan hoşlanırım.*” maddesine ise 18 (% 75,0) kişi katıldığını belirtmiştir. Söz konusu maddeye kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum yanıtı yalnızca 1’er (% 4,2) kişi vermiştir. Kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum yanıtlarının bulunmadığı “*Sevdiğim veya iyi bildiğim bir konuda daha rahat yazı yazarım.*” maddesine öğrencilerin yarısı (n=12) katılıyorum yanıtını vermiştir. Ayrıca bu maddeye 11 (% 45,8) kişi kesinlikle katılmışken, 1 (% 4,2) kişi kararsız kalmıştır. “*Yazı yazmak benim için eğlenceli bir iştir.*” maddesine ise katılımcıların 2’si (% 8,3) kesinlikle katılmıyorum, 1’i (% 4,2) katılmıyorum, 4’ü (% 16,7) kararsızım, 14’ü (% 58,3) , katılıyorum ve 3’ü (% 12,5) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Araştırmaya katılanların yarısı (n=12) “*Sınıf içerisinde yapılan yazma çalışmalarına seveerek katılırım.*” ifadesine katılıyorum, 6’sı (% 25,0) ise kesinlikle katılıyorum cevabını işaretlemiştir. Yine kesinlikle katılmıyorum yanıtının bulunmadığı “*Yazı yazarken kendimi daha iyi hissedirim.*” maddesine 2 öğrenci (% 8,3) katılmadığını, 2’si (% 8,3) kararsız olduğunu, 18’i (% 75,0) katıldığını, 2’si (% 8,3) ise kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Kararsız olanların fazla olduğu “*Sınıf dışındaki zamanlarımda sürekli yazı yazmaya fırsat oluştururum.*” maddesine 9 katılımcı (% 37,5) kararsız olduğunu, 8’i (% 33,3) katılmadığını, 5’i (% 20,8) katıldığını belirtmiştir. Söz konusu maddeye kesinlikle katılan ve kesinlikle katılmayan 1’er (% 4,2) kişi bulunmaktadır.

Katılımcıların Eylem Odaklı Kaygılarının ön test ve son test yüzde-frekans dağılımlarına bakıldığında birtakım farklılaşmaların olduğu görülmektedir. Buna göre son testte yazı yazmanın eğlenceli bir iş olduğuna katılanların sayısında 1, kesinlikle katılanların sayısında ise 3 (% 12,5) artış olduğu görülmektedir. Ayrıca “*Sınıf dışındaki zamanlarımda sürekli yazı yazmaya fırsat oluştururum.*” maddesine yönelik ön testteki katılmama oranının son testte azaldığı ve katılma sayısının arttığı görülmektedir. Bununla beraber “*Sevdiğim veya iyi bildiğim bir konuda daha rahat yazı yazarım.*” maddesine katılım derecesinin son testte arttığını ve yanıtların kesinlikle katılıyorum derecesinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Buna göre son testte genel olarak olumlu bir eğilimin olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Çevre Odaklı Kaygı Maddelerine Yönelik Yanıtların Yüzde-Frekans Dağılımı (Son Test)

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
4. Arkadaşlarımın benden daha iyi yazı yazmaları beni rahatsız eder.	5	20,8	13	54,2	4	16,7	2	8,3	-	-
5. Yazma ödevlerinden hoşlanmam.	7	29,2	7	29,2	5	20,8	2	8,3	3	12,5
7. Yazı yazarken düşüncelerimi istediğim gibi ifade edememek beni kaygılandırır.	-	-	2	8,3	8	33,3	11	45,8	3	12,5
8. Yazı yazarken kâğıt düzeninin kötü olması beni rahatsız eder.	-	-	2	8,3	3	12,5	14	58,3	5	20,8
12. Öğretmenin yazdıklarını sınıf içerisinde düzeltmesi beni tedirgin eder.	2	8,3	8	33,3	4	16,7	9	37,5	1	4,2
13. Yazarken diğer öğrencilerin hatalarımı görmesi beni rahatsız eder.	6	25,0	11	45,8	1	4,2	5	20,8	1	4,2

Tablo 10’da katılımcıların son test uygulamasının 2. Faktörü olan Çevre Odaklı Kaygı boyutuna ilişkin yüzde-frekans dağılımları gösterilmiştir. Buna göre 5 (% 20,8) katılımcı “*Arkadaşlarımın benden daha iyi yazı yazmaları beni rahatsız eder.*” maddesine kesinlikle katılmadığını, 13’ü (% 54,2) katılmadığını, 4’ü (% 16,7) kararsız olduğunu, 2’si (% 8,3) ise katıldığını belirtmiştir. “*Yazma ödevlerinden hoşlanmam.*” maddesine ise öğrencilerin 7’si (% 29,2) kesinlikle katılmadığını ve katılmadığını, 5’i (% 20,8) kararsız olduğunu, 2’si (% 8,3) katıldığını, 3’ü (% 12,5) kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. “*Yazı yazarken düşüncelerimi istediğim gibi ifade edememek beni kaygılandırır.*” maddesinde ise katılımcıların 2’si (%8,3) katılmıyorum, 8’i (% 33,3) kararsızım, 11’i (% 45,8) katılıyorum, 3’ü (% 12,5) ise kesinlikle katılıyorum yanıtını işaretlemiştir. “*Yazı yazarken kâğıt düzeninin kötü olması beni rahatsız eder.*” maddesine ise katılımcıların 2’si (% 8,3) katılmıyorum, 3’ü (% 12,5) kararsızım, 14’ü (% 58,3) katılıyorum, 5’i (% 20,8) ise kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmen değerlendirmesinin ele alındığı “*Öğretmenin yazdıklarını sınıf içerisinde düzeltmesi beni tedirgin eder.*” maddesine 2 (% 8,3) kişi kesinlikle katılmadığını, 8’i (% 33,3) katılmadığını, 4’ü (% 16,7)

kararsız olduğunu ve 9'u (% 37,5) katıldığını, 1'i (% 4,2) ise kesinlikle katıldığını belirtmiştir. “*Yazarken diğer öğrencilerin hatalarını görmesi beni rahatsız eder.*” maddesine ise katılımcıların 6'sı (%25,0) kesinlikle katılmıyorum, 11'i (% 45,8) katılmıyorum, 1'i (% 4,2) kararsızım, 5'i (% 20,8) katılıyorum ve 1'i (% 4,2) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir.

Yazma kaygısı ölçeğinin Çevre Odaklı Kaygı boyutuna ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtlarda ön test ve son test arasında önemli farklılıklar oluşmuştur. Özellikle akran değerlendirmeyle doğrudan ilgili olan 4. ve 13. maddelerin ele alınması çalışmanın amacı açısından oldukça önemlidir. Buna göre, katılımcıların “*Arkadaşlarımın benden daha iyi yazı yazmaları beni rahatsız eder.*” maddesine ön testte katılanların sayısı 4 (% 16,7), kesinlikle katılanların sayısı da 1 (% 4,2) iken son testte bu ifadeye katılanların sayısı 2 (% 8,2) olmuştur. Son testte söz konusu ifadeye hiç kimse kesin olarak katılmazken, kesin olarak katılanların sayısında 3, katılanların sayısında ise 5 artış olmuştur. Sonuç olarak akran değerlendirme uygulamasının ardından bu ifadeye katılmayanların oranı toplam öğrencilerin yarısından fazla olmuştur.

Akran değerlendirme etkinliğiyle doğrudan ilgili bir diğer madde “*Yazarken diğer öğrencilerin hatalarını görmesi beni rahatsız eder.*” maddesidir. Bu maddeye ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlarda akran değerlendirme çalışmaları öncesi ve sonrasında önemli farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Ön testte katılımcıların 9'u (% 37,5) arkadaşlarının kendi hatalarını görmesinden rahatsızken, son testte bu sayı 6'ya düşmüştür (% 25,2). Ayrıca arkadaşlarının kendi hatalarını görmesinin kendisini rahatsız etmediğini belirten öğrencilerin sayısı ön testte 7 (% 29,2) iken, son testte 17'ye (% 70,8) çıkmıştır. Buna göre akran değerlendirme uygulamaları sonrasında öğrencilerin akranlarına karşı daha rahat oldukları, onların kendisini değerlendirmesine daha olumlu baktıkları ve bu durumun kendilerinde daha az kaygıya sebep olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Ölçeğin söz konusu boyutuna ilişkin diğer maddelere bakıldığında genellikle akran değerlendirme uygulamasının öncesine göre katılımcıların daha olumlu bir eğilim gösterdikleri görülmektedir. 5. maddedeki farklılaşma söz konusu duruma uygun bir örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca yine olumlu bir eğilim olmasına karşın 8 ve 12. maddelerde önemli bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Bunlardan 12. Madde

öğretmen değerlendirmesiyle ilişkilendirilebilecek “*Öğretmenin yazdıklarını sınıf içerisinde düzeltmesi beni tedirgin eder.*” maddesidir. Buna göre akran değerlendirme üzerinde yoğunlaşılacak bu çalışmada öğretmen değerlendirmeyle ilişkilendirilebilecek söz konusu maddeye yönelik önemli bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 11. Katılımcıların Yazmaya Yönelik Kaygı Düzeyi (Son Test)

	En düşük	En yüksek	X
Faktör 1	7	35	16,04167
Faktör 2	6	30	17,41667
Ölçeğin geneli	13	65	33,45833

Tablo 11’e bakıldığında öğrencilerin son testteki “Faktör 1” boyutuna ilişkin ortalama puanlarının $x=16,04167$ olduğu görülmektedir. Buna göre çalışmaya katılan öğrencilerin Eylem Odaklı Kaygı (Faktör 1) düzeylerinin “düşük” düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin “Faktör 2” ye yönelik puanlarının toplamı ise $x=17,41667$ olarak elde edilmiştir. Buna göre öğrencilerin Çevre Odaklı Kaygı (Faktör 2) düzeylerinin ise yine orta seviyede olduğu görülmüştür. Ölçeğin geneline bakıldığında öğrencilerin toplam ortalama puanının $x= 33,45833$ olduğu görülmüştür buna göre öğrencilerin yazma becerisine ilişkin kaygı düzeylerinin de “orta” düzeyde olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlar ön testte elde edilen 37,2500 ortalama puanıyla karşılaştırıldığında son testte genel puan ortalamasının 4 puana yakın bir düşüş olduğu görülmektedir. Genel ortalamada yaşanan bu azalma ölçeğin her iki faktör boyutunda da gerçekleşmiştir. Ölçeğin Eylem Odaklı Kaygı ortalamasındaki azalma 1 puanın altındayken, akran değerlendirmesiyle doğrudan veya dolaylı olarak ilgili maddelerin bulunduğu Çevre Odaklı Kaygı boyutunda bu düşüş 3 puana kadar çıkmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin yazma kaygısının akran değerlendirme çalışmasıyla birlikte azaldığı söylenebilir. Katılımcıların ön test ve son test arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan t test analiz sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Katılımcıların Yazmaya Yönelik Kaygı Düzeyi (T-Test)

	N	X	S	t	Sig. 2
Ön test	24	37,2500	5,35886	-	-
Son Test	24	33,45833	5,46912	-	-
Ön test-Son test	-	3,79167	5,55588	3,343	,003

*p< 0.05

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde akran değerlendirmenin yazma kaygısına etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Etki büyüklüğüne yönelik sınamada Cohen'd katsayısı 0.8, etki katsayısı $r= 0.37$ olarak hesaplanmıştır. Bu, akran değerlendirmesinin yazma kaygısını orta düzeyde etkilediğini göstermektedir (Büyüköztürk, Çoklu ve Köklü, 2011; Cohen, 1988). Buna göre akran değerlendirme uygulamasıyla öğrencilerin yazma kaygısının azaldığı savunulabilir.

4.3. Katılımcıların Akran Değerlendirmesi Bağlamında Yazma Kaygısına İlişkin Görüşleri

Bu başlık altında “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin akran değerlendirmesi bağlamında yazma kaygısına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. İfade edilen probleme cevap bulmak amacıyla akran değerlendirme çalışması öncesinde öğrencilere 4 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Akran değerlendirme çalışmalarının tamamlanmasının ardından aynı öğrencilerle 2. görüşmeler gerçekleştirilmiş ve sözü edilen 4 soru öğrencilere tekrar sorularak kişilerin görüşleri arasında farklılıklar açıklanmaya çalışılmıştır. Bu sorulara ek olarak öğrencilerin akran değerlendirme etkinliği süresince neler hissettiğine yönelik son görüşmeye 1 adet soru eklenmiştir. Böylece öğrencilerin akran değerlendirme süreci boyunca hissettiklerini açıklamaları istenmiştir.

Bu başlık altında katılımcıların yukarıda sözü edilen görüşme sorularına verdiği yanıtlar ele alınmış ve araştırmanın amacı çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu

bölümde yer alan “S” harfi “soru” kelimesinin kısaltması “K” ise “katılımcı” kelimesinin karşılığı olarak kullanılmıştır.

4.3. Ön Görüşmeye İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılanların akran değerlendirme süreci öncesindeki görüşlerini belirlemek amacıyla 4 adet soru yöneltilmiştir. Bu sorular sırasıyla *yazma kaygısı*, *yazılı anlatımda öz güven ve akran dönütü* ile ilgili sorulardır. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan çalışmaya eklenmiştir.

- I. Görüşmede yer alan ilk soru, akran değerlendirmesinin yazma kaygısına etkisini ele almıştır. Buna göre görüşme yapılan öğrencilerin “*Yazılarınızın sınıf arkadaşlarınız tarafından değerlendirilmesi yazmaya karşı kaygınızı azaltır mı/artırır mı? Niçin?*” sorusuna katılımcıların 6’sı (K1, K3, K4, K5, K6, K9) yazılarının sınıf arkadaşları tarafından değerlendirilmesinin kaygılarını azaltacağını; 3’ü (K2, K7, K10) ise bu durumun kaygılarını artıracaklarını ifade etmiştir. 1 katılımcı (K8) ise bu durumun kendisini etkilemediğini belirtmiştir. Yazılarının akranı tarafından değerlendirilmesinin yazma kaygısını azaltacağına ilişkin bulguları destekleyen öğrenci ifadeleri şöyledir:

K1: Azaltır bence bana göre. Çünkü paylaştıkça hatalarımı, yazdıklarımı arkadaşlarımın yazdıklarını gördükçe ve bazı şüphelerim, hatalarım varsa düzeltebilirim. Kaygımı azaltır bence. Korkumu, endişemi azaltır bana göre.

K3: Azaltır. Çünkü puan falan yok içinde mesela ya da hocanın bakması beni kaygılandırır daha çok ama arkadaşların bakması arkadaşlarla genelde aynı seviyede oluyoruz kaygılandırmaz pek fazla.

K4: Bu çok önemli değil. Ben nereye yanlış yaptım belli oldu. Evet azaltır.

K5: Hayır (artırmaz). Çünkü uygun bir şekilde beraber arkadaşlarımızla yazmalar paylaşıyoruz bu bana göre güzel bir şey yani. Kaygılanmam.

K6: Bence yani benim yazmam arkadaşlarım tarafından değerlendirirse ben hiç kaygılanmam bu artmıyor çünkü yani bence

tek hedefim bu hatalarım ya da yanlışlarım sadece düzeltiliyor ama kim tarafından bu beni ilgilendirmez eğer arkadaşlarım eğer arkadaşlarım bu ilgilendirmez, artırmaz.

K9: Kaygımı azaltır. Çünkü geliştirmek istiyorum kendimi yazmayla ne kadar fazla insanla şey yaparsam paylaşırsam yanlışlarımı öğrenir daha fazla kendimi geliştiririm yani hangi konuda yazacağım yani. Evet azaltır.

Ön görüşmede akran değerlendirmenin yazma kaygısını artıracığına yönelik bulguları destekleyen öğrenci ifadeleri ise şöyledir:

K2: Evet (artırır). Çünkü mesela arkadaşlarımın benim yanlışlarımı görüyorsa utaniyorum bazen mahcup oluyorum. Evet kaygılanıyorum. O yüzden kaygım artıyor.

K7: Artırır. Çünkü yazmada benim hatalarım var biliyorum yani bunların farkındayım bu kaygımı artırır.

K10: Azaltmıyor bence bir kaygı oluyor sonunda bende. Ben bakarsam bir sıkıntı olmuyor ama başkası bakarsa sıkıntı oluyor bende. Hem de öğretmenim olmadığı arkadaşım olduğu için bir sıkıntı oluyor bende. Kaygım artıyor.

Araştırmaya katılan öğrencilerden biri yazılı anlatım ürününün sınıf arkadaşı tarafından değerlendirilmesinin yazma kaygısını etkilemeyeceğini belirtmiştir. İfade edilen bulguyu destekleyen öğrenci ifadesi şöyledir.

K8: Normal bir şey etkilemez beni fikirlerimi paylaşıyorum. Kaygımı etkilemez.

Öğrenci ifadelerine bakıldığında Akran değerlendirme etkinliğiyle beraber yazma kaygısının azalacağını belirten katılımcıların çoğu (K1, K3, K4, K5, K6) hatalarını fark etme imkânı bulduğu gerekçesiyle söz konusu durumdan kaygı duymadıklarını belirtmiştir. Kaygı duyduğunu ifade eden öğrencilerin (K2, K7, K10) gerekçesi ise genellikle hatalarının başkaları tarafından görülecek olmasıdır.

- II. “Yazmada düşüncelerinizin sınıf arkadaşlarınızla paylaşılması yazmaya karşı kendinize olan güveninizi etkiler mi? Niçin?” sorusuna öğrencilerin 5’i (K1, K2, K4, K5, K6) yazdıklarının arkadaşlarıyla paylaşılmasının kendilerini mutlu edeceğini ve bu nedenle akran değerlendirme etkinliğinin kendilerine olan güveni artıracığını belirtmiştir. Söz konusu bulguları destekleyen öğrenci ifadeleri şöyledir:

K1: Etkiler. Ama olumlu şekilde etkiler bence. Çünkü düşüncelerimi, yazdıklarımı ve arkadaşlarımın düşüncelerini, yazdıklarını gördükçe benim düşüncelerim doğru muydu, yanlış mıydı, güzel miydi güzel değildi onları görebilirim. İyi bir şekilde etkiler bence.

K2: Evet, çok etkiler. Güvenim daha artıyor, daha güçlü hissediyorum kendimi. O yüzden çok etkiliyor.

K4: Evet, etkiler. Çünkü ben bir şey yaptım ve paylaşıyor güvenimi artar.

K5: Artar. Çünkü beraber aynı yeni fikir geliyor yani güzel bir şey.

K6: Evet, tabi ki etkiler. Çünkü yani eğer benim yazmam arkadaşlarımla paylaşıyorum bu çok önemli benim için. Özellikle benim hatam arkadaşlarım görecek ve bu güzel geliyor ve güvenim artıyor.

Buna ek olarak söz konusu soruya “Eğer iyi yazarsam güvenim artar, kötü yazarsam güvenim azalır.” şeklinde yanıt veren 3 katılımcı (K3, K8, K9) bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin yazma becerisinde kendisine güvenini sağlayan ve böylece yazma kaygısının azalmasına katkı sağlayan görüşlerine yönelik öğrenci ifadeleri şöyledir:

K3: Bu konuya bağlı. Hangi konuda yazdıysam. Yazabileceğim bir konuda bir de güvenimi çok fazla etkilemez. Yazamayacağım bir konuda olumsuz etkiler.

K8: Eğer ben iyi yazdıysam beni güvenimi artırıyor eğer kötü yazdıysam güvenimi azaltıyor.

K9: Etkiler. Çünkü çok fazla yaşanmışlığım yok bu yüzden de çok fazla şey yazamam. Paylaşmak güvenimi azaltmaz da daha fazla şey öğrenip arkadaşlarımla paylaşırsam daha iyi olur benim için. Ama güvenimi azaltır bence daha küçük yaşta olduğum için başkalarına aktardığım zaman çokta basit yazıyorum çokta profesyonel değilim o yüzden başkalarıyla paylaşılması değil de sadece kendime yazıp kendimi geliştirip ondan sonra paylaşmayı istiyorum. Güvenimi azaltıyor yani.

Ayrıca katılımcıların biri (K10) bu etkinin yazdığı konuya göre değişebileceğini vurgulamıştır. Buna göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirme çalışması yapılırken, seçilecek konunun özenli seçilmesi ve seviyeye uygun olarak sunulmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

K10: Konuya göre. Eğer sevdiğim ve yazabileceğim bir konuya ya da yazabileceğim bir konu olursa ya da yazmak istediğim bir konu olursa bir güven veriyor tam tersi olmazsa yazmam bile güvenimi etkiliyor.

Bu soruya katılımcıların biri (K7) ise söz konusu durumun kendine olan güveni olumlu veya olumsuz olarak etkilemediğini ifade etmiştir.

K7: Hayır etkilemez. Çünkü ben kendime çok güveniyorum düşüncelerime güveniyorum fark etmez yani benim için.

III. Görüşmenin üçüncü sorusu öğrencilerin yazma sürecinde akran değerlendirmesine ilişkin hissettiklerini belirleme amacına yöneliktir. Bu amaca yönelik öğrencilere “*Yazma etkinliklerinizin sınıf arkadaşlarınız tarafından değerlendirilmesinden hoşlanırsınız? Niçin?*” sorusu yöneltilmiştir. Buna göre öğrencilerin 6’sı (K2, K3, K4, K5, K6, K7) arkadaşlarının yazdıklarını değerlendirmesinden hoşlandığını, 3’ü (K8, K9, K10) bu durumdan hoşlanmadığını belirtmiştir. Belirtilen katılımcıların ifadeleri şöyledir:

K2: Evet, tabi çok hoşlanırım tabi. Çünkü onların düşünceleri farklı, düşünceleri farklı o yüzden çok hoşlanırım bu şeylerden.

K3: Evet, hoşlanırım Arkadaşlarımla aynı seviyedeyiz hoca baksın bunun seviyesi az olur çok olur bu şey iyi bir şey yazma için ama puan yok onda onun için hoşlanırım.

Akranının verdiği dönütten hoşlandığını belirten öğrencilerin bir kısmı (K4, K5) “kendi yanırlarını görebildikleri için” akran değerlendirme uygulamasından hoşlandıklarını belirtmiştir.

K4: Evet hoşlanırım. Çünkü nereye ben yanlış yaptım bu önemli öğrenmek için.

K5: Evet, hoşlanıyorum yani. Aynı beraber yazıyorum yani güzel bir şey. Aynı yeni fikir geliyorum ve hataları keşfediyorum yani.

K6: Evet hoşlanıyorum. Çünkü ben yazarken en iyi bir şey yapıyor o zaman yani hoşlanıyorum güzel bir şey.

Hoşlanmadığını belirten öğrenciler (K7, K10) “arkadaşlarının kendisiyle aynı seviyede olduğun için” bu dönütün pek faydalı olmayacağını düşünmektedir. Bu

nedenle yazılı anlatımda akran değerlendirme uygulamasından hoşlanmadığını ifade etmiştir.

K7: Çünkü biz sınıfta aynı müsavatayız (denk) herkes yani aynı müsavatayız. Yüksek alçak yok onda. Benim için hoşlanırım da ama bir şey fark etmiyor yani. Hoca çünkü benden yüksek o fark eder yani ama sınıf arkadaşlarım aynı benim şeyimde çok hoşlanmam.

K10: Hayır, pek değil. Ne bileyim ya bir tuhaf geliyor benim için. Bir arkadaşım aynı sınıfta olduk için farklı geliyor. Hem hocam değil de bir arkadaşım olduğu için. Belki de o da yanlışları var neden benim bir şeyime bakar ki ya da düzenliyor ki o yüzden.

Katılımcıların ikisi (K8, K9) otorite olarak öğretmeni gördükleri için arkadaşlarının yerine öğretmenin değerlendirmesini tercih etmektedir. Söz konusu katılımcıların ifadeleri şöyledir:

K8: Yok hoşlanmam. Çünkü hocam kontrol etmesi tercih ediyorum.

K9: Hoşlanmam. Çünkü yani arkadaşlarım büyük ihtimalle benim yaşla aynı insanlar olur öğretmenim benden yaşça büyük olduğu için öğretmenim ne derse o olur ve onun yaşanmış tecrübeleri vardır. Arkadaşlarım beni eleştirdiği zaman aa bunu yazmasan mı bunu böyle etmesen mi dediği zaman kendime güvenimi azaltır ve yazmayla böyle daha ne desem yazamam, hoşlanmam yani.

Kararsız olduğunu ifade eden katılımcı (K1) ise yazma becerisinde kendisinden daha iyi bir durumda olan arkadaşı değerlendirdiğinde bu durumdan hoşlandığını aksi durumda hoşlanmadığını dile getirmiştir. Bu öğrencinin ifadesi şöyledir:

K1: Kararsızım aslında ama benim için bir sıkıntı yok değerlendirsinler. Kötü anlam ifade etmez özellikle değerlendiren kişi iyi bir kişiyse ya da yazması iyiyse bana güzel yönlerde tavsiyeler verebilir bunun için yani hoşlanırım.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yanıtlarına bakıldığında, yazılarının arkadaşları tarafından değerlendirilmesinden genel olarak hoşlandıkları eğilimi göze çarpmaktadır. Buna karşın söz konusu durumdan hoşlanmayanların sayısı ve ifadeleri dikkate değerdir.

IV. Ön görüşmenin son sorusu öğrencilerin akran değerlendirmesi etkinliği sürecinde yaptıkları yanlışlara yönelik kaygı taşıyıp taşımadıklarını belirlemeye ilişkindir. Bu

amaçla öğrencilere “Yazmadaki yanlışlarınızın sınıf arkadaşlarınız tarafından tespit edilmesi sizi gergin hissettirir mi? Niçin?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya öğrencilerin çoğu (K1, K4, K5, K6, K7, K8, K9) yanlışlarının sınıf arkadaşları tarafından değerlendirmesinin kendilerini kaygılandırmadığını yanıtını vermiştir. İfade edilen bulgulara ilişkin öğrenci görüşleri şöyledir:

K1: Hayır, gergin hissetmem. Aksine doğruyu öğrenmiş olurum onun için sıkıntı yok.

K4: Hayır çünkü yani ben daha daha bu yanlış yapmam için gergin hissetmem.

K5: Hayır, gergin olmam. Çünkü yani çok faydalanmak için. Arkadaşlarımın tespit etmesi yani aynı hatalar öğreniyorum ve yeni defa ben hataların öğreniyorum doğru yazıyorum.

K6: Hayır, hiç asla ben bana tedirgin, gergin hissetmiyorum. Gerçekten böyle hissediyorum. Çünkü sadece tek amacım bu hatalar düzeltiyor ama kim tarafından arkadaşlarım, hocam bu önemli değil.

K7: Hayır. Çünkü benim hatalarım var ben öncede söylemişim harf hatalarım oluyor yani bazen tam tersi yani bunlar beni gerginletmez. Öyle bir şey hissetmem yani.

K8: Yok, hissetmem yani. Hatalarım görürsem daha yapmayacağım.

K9: Hayır, hissettirmez pek fazla. Çünkü ne kadar yanlışımı ne kadar fark edersem o kadar ders çıkarırım

Yazıdaki yanlışlarının sınıf arkadaşı tarafından tespit edilmesinin kendisini gergin hissettirdiğini belirten üç katılımcı (K2, K3, K10) bulunmaktadır. Fazla yanlış olduğunu düşündüğünden kendisini gergin hisseden ve yazdığını değerlendiren arkadaşı dışında diğer akranlarının bulunduğu bir sınıfta kendisini daha gergin hissettiğini belirten (K2, K10) katılımcıların ifadeleri şöyledir:

K2: Bazen gergin hissediyorum bazen normal davranıyorum. Bu yanlışlara göre değişiyor. Mesela çok yanlışlar oluyorsa çok gergin oluyorum az yanlışlarım oluyorsa olmuyorum o yüzden gergin hissedirim.

K10: Eğer aramızda olursa ikimizsek sadece başka kimse yoksa hayır pek etmez ama bütün sınıf içinde oluyorsa karakterim olarak

evet istemem gergin olurum. Bir şey yüzünden ben hep doğru yapmaya çalışıyorum ya o yüzden ben bir yanlışımlı olursa tedirgin olurum.

Yukarıda belirtilenlere ek olarak katılımcıların biri (K3) yazıdaki yanlışımlının sınıf arkadaşı tarafından tespit edilmesinin kendisi gergin hissettirdiğini ve hatalarının öğretmeni tarafından düzeltilmesinin daha iyi olduğunu ifade etmiştir.

K3: Evet, eder. Çünkü hatalarımı görüyorlar. Ben hatamı kendi hocamla arasında düzeltsem daha iyi olur ama arkadaşlarımdan tedirgin olurum.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ifadeleri göz önüne alındığında genel olarak hatalarının sınıf arkadaşları tarafından tespit edilmesinin kendilerini gergin hissettirmedikleri eğilimi görülmektedir. Bununla beraber öğrencilerin bir kısmı bazı durumlarda gergin hissettiği bazı durumlarda ise bu gerginliği duymadığı saptanmıştır.

4.4. Son Görüşmeye İlişkin Bulgular

Son görüşme akran değerlendirme sürecinin ardından gerçekleştirilmiş ve katılımcılara 5 adet soru yöneltilmiştir. Yöneltilen soruların 4'ü ön görüşme sorularıyla aynıdır. 5. soru ise öğrencilerin yazma çalışması ve ardından yapılan akran değerlendirme uygulaması süresince hissettiklerinin tanınması amacına yöneliktir. Söz konusu sorular sırasıyla *yazma kaygısı, yazılı anlatımda öz güven, akran dönütü ve akran değerlendirme sürecinde hissedilenlerle* ilgilidir.

Bu başlıkta katılımcıların son görüşme sorularına verdikleri yanıtlar açıklanmıştır. Öğrencilerin söz konusu görüşme sorularına, ön görüşmede verdikleri yanıtların akran değerlendirme sürecinin ardından farklılık oluşup oluşmadığı üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin daha önce belirttiği görüşlerinden farklılaşanlar görüşlere vurgu yapılmış ve bu yanıtlar ilgili soru altında açıklanmıştır. Katılımcıların söz konusu sorulara verdikleri yanıtlar şöyledir:

- I. Görüşmenin ilk sorusu “*Yazılarınızın sınıf arkadaşlarınız tarafından değerlendirilmesi yazmaya karşı kaygınızı azaltır mı/artırır mı? Niçin?*” sorusudur. Bu soruya 6 kişi (K1, K2, K4, K5, K8, K9) ifade edilen durumun kaygılarını

azalttığını, 4 kişi ise (K6, K3, K7, K10) kaygılarını artırdığını belirtmiştir. Kaygıların azaldığını belirten katılımcıların öne sürdükleri en önemli neden “kendi hatalarının farkına varmaları” olmuştur. Söz konusu bulgulara ilişkin öğrenci görüşleri şöyledir:

K1: Azaltır bence ya da hiç etkilemez yani. Azaltır çünkü iyi yönde değerlendiriyorlar. Hatalarımı görmüş olurum. Faydalanırım onların fikirlerinden, düşüncelerinden.

K2: Evet, azaltıyor çünkü bazı yanlışlar yapıyorum o yanlışları görüyorum.

K4: Kaygımı azaltır. Bazen yanlış neredeyse yaptım bilmek istiyorum çünkü bana göre bu yanlış yapmak daha sonra yapmamak.

K5: Kaygılanmıyorum. İyi bir şey çünkü yani birinci hatalarımdan öğreniyorum yazma üslubum daha iyi var. Çok faydalanmak için yani.

K8: Aynı bir şey hissettim. Fark etmiyor sonuçta yanlışlarımı görmek önemli.

Akran değerlendirmesinin kaygısını artırmamasının nedeni olarak onları otorite kabul etmeyen öğrencilerde bulunmaktadır. Arkadaşları, öğretmen gibi profesyonel biri olmadığı için kendisini kaygılandırmadığını belirten öğrenci görüşü şöyledir:

K9: Yazmaya karşı kaygımı azalttı yani benim için fark etmez arkadaşlarımı bakarsa ya da bakmazsa yanlışlarımı söylerse ya da söylemezse benim için fark etmiyor. Çünkü benim için önemli olan profesyonel birinin bana görüşlerini belirtmesi. Bunun için arkadaşlarımın fikrini de almak güzel ama en esas ondan almam. Arkadaşlarımın değerlendirmesi kaygılandırmıyor, azaltıyor.

Yazınlarının sınıf arkadaşı tarafından değerlendirilmesinin yazma kaygısını artırmadığını belirten katılımcıların ileri sürdüğü nedenler arasında “değerlendiren akran” özellikleri ön plana çıkmaktadır. Değerlendiricinin kendisinden daha kötü seviyede olması nedeniyle kaygısının arttığını ve kendisini değerlendiren kişinin tanıdığı kişi olmaması nedeniyle de kaygılandığını belirten katılımcıların (K6, K10) ifadeleri söz konusu bulgulara desteklemektedir.

K6: Artırır çünkü bazı arkadaşlar benden daha kötü yazmada. Eğer o iyidir yani bu hiç kaygılandırmıyor ama bu benden daha kötü yazmada yani bu sanki haksız o yüzden kaygılanıyorum.

K10: Aynı fikirde kaldım sevmedim. Kaygımı artırdı. Hem de tanıdığım kişiler olmayınca o da daha fazla oldu. Benim hatalarımı, yanlışlarımı gördüler kaygım arttı.

Yanlışlarının arkadaşları tarafından görülmesi nedeniyle kaygı duyduğunu belirten katılımcılar bulunmaktadır. Buna göre akran değerlendirme sürecinin söz konusu problemi normalleştirme konusunda eksik kaldığı öz eleştirisi yapılabilir.

K3: Kaygım arttı çok arttı. İşte her şeyi gördü arkadaşım. Gramer falan her şeyi her hatalarımı gördü.

K7: Bence artırır. Kaygılanırım. Çünkü biraz harflerde falan hatam var yani onların farkındayım arkadaşlarım görse bence daha iyi olur benim için. Görsünler de çünkü hatalarımı bileyim ama yine de kaygılanıyorum.

Katılımcıların son görüşmedeki ilk soruya verdikleri yanıtlara bakıldığında, öğrencilerin görüşlerinde çok büyük değişikliğin olmadığı fakat kimi öğrencilerin (K3, K6) görüşlerinde farklılık olduğu görülmektedir. K3 ön görüşmede yazılarının sınıf arkadaşları tarafından değerlendirilmesinin yazma kaygısı artırmayacağını belirtmişken son görüşmede kaygısını çok arttığını belirtmiştir. Ön görüşmede söz konusu soruya “kaygımı artırmaz” yanıtını veren katılımcı (K6) ise bu görüşünün değiştiğini, kaygısının yazısını değerlendiren kişiye göre değiştiğini belirtmiştir. Katılımcıların ön görüşme ve son görüşme arasındaki görüşlerinde çok fazla değişiklik olmamasına karşın, kimi öğrencilerle hatalarının görülmesi ve değerlendiren kişiye bağlı olarak kaygılarının artması akran değerlendirme sürecinde söz konusu psikolojik durumların aşılamadığını göstermektedir.

- II. Akran değerlendirmenin öğrencilerin yazma öz güvenine etkisini ele alan “*Yazmada düşüncelerinizin sınıf arkadaşlarınızla paylaşılması yazmaya karşı kendinize olan güveninizi etkiler mi? Niçin?*” sorusuna öğrencilerin 2’si (K2, K10) bu durumun kendilerini etkilediği fakat olumlu veya olumsuz olmasının yazılan konu ve yazdığı metnin ne kadar iyi olduğuna bağlı olarak değiştiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu ise (K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9) düşüncelerinin sınıf arkadaşları tarafından paylaşılmasının kendilerini olumsuz

olarak etkilemediği yanıtını vermiştir. Ayrıca bu durumun kendilerini olumlu olarak etkilediğini belirten katılımcıların nedenlerinin farklılaştığı görülmektedir. Katılımcıların geneli “kendi yanlışların fark ettiği, arkadaşlarının fikir ve düşünceleri öğrenme fırsatı bulduğu ve yazdıklarının arkadaşları tarafından beğenilmesinin kendisini iyi hissettirdiği” gibi sebeplerden dolayı yazmada kendilerine olan güveni artırdığını savunmuştur. Söz konusu bulguları destekleyen katılımcıların ifadeleri şöyledir:

K1: Etkiler olumlu şekilde tabi ki de. Çünkü onların görüşlerini, fikirlerini görmek aynı şekilde benim fikirlerimi görmeleri, değerlendirmeleri benim için faydalıdır.

K6: Evet, olumlu yönde etkiler. Çünkü eğer benim yazmam güzel onlara hoşuna gidiyor bu yani çok iyi hissettiriyor. Ben çok iyi hissettiriyor. Eğer bir şey kötü ben yazdım belki yani herhangi bir arkadaş iyi bir fikir var o zaman bu benim yazmam geliştiriyor.

K4: Güvenimi olumlu etkiler. Çünkü bu yazım güzel ya da kötü, bazen yanlış var bu önemli değil en önemli ne olduğunu öğrenmemdir.

K5: Güvenimi artırıyor. Çünkü yeni görüşler var, fikirler var güzel bir şey.

K8: Hiç değiştirmedim. Hatalarım görünce daha iyi olur benim için daha güvenimi artırdı.

K9: Kötü olarak etkilemiyor. Çünkü herkesin fikrini öğrenmek tabi ki de yani güzel bir şey. Beni korkutmuyor ya da kendime güvenimi azaltmıyor.

Her durumda kendi yazılı anlatım becerisine güvendiğini ve bu nedenle yazılarının sınıf arkadaşlarıyla paylaşılmasının kendilerini olumsuz olarak etkilemeyeceğini belirten 2 katılımcı (K3, K7) bulunmaktadır.

K3: Hayır (olumsuz olarak) etkilemedi. Çünkü çok iyi yazdım.

K7: Hayır, (olumsuz olarak) etkilemez. Çünkü ben kendime güveniyorum yazmada düşüncelerime güveniyorum. Bu konuda etkilemez hatta güvenimi artırır.

Yazılarının sınıf arkadaşlarıyla paylaşılmasının yazdıkları konuya veya yazının güzel olup olmamasına göre değiştiğini belirten katılımcılar (K2, K10) da bulunmaktadır.

Buna göre zor bir konuda yazmak veya yazdığı metnin çok iyi olmadığını düşünmek kişide kaygı durumunu ortaya çıkarabileceği söylenebilir.

K2: Evet, etkiler. Mesela ben bir yazı yazdım ve o yazı çok güzel olursa o zaman bu şeyden çok hoşlanırım onlar gördüyse benim yazılarım benim seviyem yüksek olursa çok etkiliyor.

K10: Dediğim gibi konuya göre eğer ben yazmak istersem ya da yazabildiğim şeyi paylaşabilirim ama yazmak istemediğim bir konuya etkiler yazamayacağım anlamında.

Görüşmenin ön test ve son test yanıtlarına bakıldığında birtakım farklılıkların olduğu görülebilmektedir. Buna göre K2 ön görüşmede yazılarının sınıf arkadaşlarıyla paylaşılmasının kendine olan güvenini artıracaklarını belirtirken son görüşmede yazdıklarının iyi olması durumunda güveninin artacağını aksi durumda güveninin olumsuz şekilde etkileneceğini ifade etmiştir. Ayrıca ön görüşmede iyi yazdığına güvenin artacağını kötü yazdığına ise öz güveninin azalacağını belirten K3, K8, K9 akran değerlendirme sürecinin ardından yapılan son görüşmede, bu durumun kendilerine olan güveni artıracaklarını belirtmiştir. Buna göre katılımcıların söz konusu süreç boyunca görüşlerinin olumlu yönde geliştiği savunulabilir. Ayrıca K7 ön görüşmede yazılarının akranları tarafından değerlendirilmesinin kendisini olumlu veya olumsuz olarak etkilemeyeceğini belirtmişken son görüşmede bu durumun kendisine olan güveni artırdığını savunmuştur.

- III. “*Yazma etkinliklerinizin sınıf arkadaşlarınız tarafından değerlendirilmesinden hoşlanırsınız? Niçin?*” şeklindeki görüşmenin 3. Sorusuna katılımcıların 6’sı (K1, K2, K3, K4, K5, K6) yazılarının sınıf arkadaşları tarafından değerlendirilmesinden hoşlandıklarını, 3’ü (K7, K8, K10) hoşlanmadığını, 1’i (K9) ise dönütün verilme şekline göre değiştiğini belirtmiştir. Söz konusu soruya verilen yanıtlara ilişkin nedenlerin farklılık gösterdiği görülmektedir. Hoşlandıklarını belirten katılımcıların çoğu (K1, K3, K4, K5) “kendi hatalarını fark etme imkânı buldukları için”, 2’si (K2, K6) ise “değerlendiren kişinin seviyesine” göre hislerinin farklılaştığını belirtmiştir. Söz konusu bulguları destekleyen öğrenci ifadeleri şöyledir:

K1: Sıkıntı yok benim için. Hoşlanırım diyebilirim. Çünkü aynı şekilde hatalarımı, düşüncelerimi onların hatalarını,

düşüncelerini gördükçe kendim faydalanırım. Hatalarımı düzeltirim.

K2: Evet, hoşlanırım. Aynı önceki gibi mesela benim yazılarım çok güzel olursa o zaman çok güzel olacak yani onlar diyecek ki o çok güzel yazıyor, onun seviye yüksek diye o yüzden hoşlanırım.

K3: Hoşlanırım. Hatalarımı söyler bana çünkü puan vermez.

K4: Hoşlanırım. Eğer onlar hatalarımı görüyorsa öğretmen ya da öğrenci olması fark etmez, bu önemli değil. Ben hatayı nerede yaptım bu önemli.

K5: Hoşlanıyorum. Eğer onlar hatalar görüyor falan fark etmez eğer hoca, öğrenciler fark etmez. En önemli ben hata ne yaptım o.

K6: Hoşlanırım ama bir şart ile çok iyi yazmada ben katılıyorum ama eğer kötü ben hiç faydalanmıyorum.

Yazılarının sınıf arkadaşları tarafından değerlendirilmesinden hoşlanmadığını belirten katılımcıların ileri sürdükleri neden “arkadaşlarının yerine öğretmenin değerlendirmesi”dir. Buna göre söz konusu öğrencilerin öğretmeni daha bilgili ve dolayısıyla otorite olarak kabul ettiklerinden böyle bir değerlendirme yaptıkları düşünülebilir. Öğrencilerin ifadeleri şöyledir:

K7: Hayır, hoşlanmam. Çünkü onlarda aynı benim müsavatayız (denk). Hoca değerlendirse daha etkilendirir beni daha iyi olur.

K8: Aynı fikirdeyim, hoşlanmam. Hocamın kontrol etmesini tercih ederim.

K10: Hiç hoşlanmam. Bakmasınlar, görmesinler yani sonunda bir öğretmen var o baksın, o görsün hazırladıklarımızı.

Katılımcıların 1’i ise (K9) yazılarını değerlendiren akranının değerlendirme yaklaşımına göre bu durumdan hoşlanıp hoşlanmadığını belirtmiştir. Bu durum akran değerlendirmesinde ölçütlerin önemini bir daha ortaya koymaktadır. Dolayısıyla yazma becerisi akran değerlendirme sürecinde akran özellikleri arasında farklılıkların öğrencilerin hislerini etkilediği söylenebilir.

K9: Benim için onların fikri de önemli ama çok kötü eleştirmeleri beni etkiler kötü anlamda etkiler. Ama farklı konularda anlayışlı bir şekilde beni uyarırlarsa faydalıdır, hoşlanırım. Çok olumsuz yaklaşan varsa her yazdığımı bir şey bulmuşsa bu kişi hoşlanmam

ama kararında davranan biri olursa olumlu ve olumsuz yanlarıyla söyleyen olursa hoşlanırım.

Ön görüşme ve son görüşme arasındaki farklara bakıldığında, ön görüşmede kararsız olduğunu belirtmesine karşın ikinci görüşmede hoşlandığını belirten bir katılımcı (K1) bulunmaktadır. Ayrıca ön görüşmede akranı tarafından puan almayacağını düşündüğü için söz konusu durumdan hoşlandığını ifade eden K3, yazmada akran değerlendirmesi uygulaması sürecinde arkadaşları tarafından puanlamaya tabi tutulmasına karşın son görüşmede yine bu uygulamadan hoşlandığını belirtmiştir. Ön görüşme ve son görüşme arasındaki farklar göz önüne alındığında genel eğilimin söz konusu durumdan hoşlanmaya doğru evrildiği söylenebilir.

- IV. Son görüşmenin 4. sorusu öğrencilerin hislerini anlamak ve akran değerlendirme uygulaması ile farklılaşan görüşleri belirlemek amacıyla yöneliktir. Bu amaçla katılımcılara “*Yazmadaki yanlışlarınızın sınıf arkadaşlarınız tarafından tespit edilmesi sizi gergin hissettirir mi? Niçin?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya katılımcıların 7’si (K1, K4, K5, K6, K7, K8, K9) gergin hissetmem, 2’si (K2, K3) ise gergin hissettiğini belirtmiştir. Ayrıca 1 katılımcı “değerlendiren kişinin özelliklerine” bağlı olarak bu durumun değiştiğini ifade etmiştir.

Yazılarındaki yanlışlarının sınıf arkadaşları tarafından tespit edilmesinin kendilerini gergin hissettirmedeğini belirten katılımcılar; hatalarını fark ettiği, yeni öğrenmeler yaşadığı, yeni fikirlerle karşılaştığı, yanlışlarını düzeltme fırsatı bulduğu için söz konusu durumda gergin hissetmediklerini belirtmiştir. Bu bulguları destekleyen öğrenci ifadeleri şöyledir:

K1: Hayır hissetmem. Çünkü aynı şekilde dediğim gibi hatalarımı görmüş olurum, öğrenmiş olurum.

K4: Hayır, gergin hissetmiyorum. Fark etmez aynı öğrenmeme sebep oluyor.

K5: Hayır, gergin hissetmem yani çok faydalanmak var. Ama yani benim için bir kişi yazmaya tespit edilmesi keşke benden daha iyi, benden daha yeni fikir var çünkü yani sonunda faydalanmak için, öğrenmek için.

K6: Genel olarak gergin olmam. Çünkü hatalarım düzeltilmesi çok iyi bir şey benim için. Öğreniyorum ama eğer bu arkadaş haklı düzeltilmesiyle kabul ediyorum ama haksız kabul etmiyorum.

K7: Hayır hissetmem. Çünkü hatalarımı biliyorum, harf hataları yazıyorum biliyorum onu benim için hiç fark etmez yani gergin olmam.

K8: Yok, gergin olmam. Hatalarım görmem için, düzeltmem için, bir daha yapmamam için bu iyi bir şeydir.

K9: Hayır hissettirmez. Yanlışlarımı bilmek güzel bir şey. Onun da bana söylemesi yanlışlarımı fark etmeme sebep olur bu güzel bir şey bence yani eleştiri kabul etmek sonra öğrenmek.

İfade edilen durumda kendilerini gergin hissettiklerini belirten katılımcıların ileri sürdükleri nedenler ise kendi basit yanlışlarını görmek (K2) ve değerlendiren kişinin kendisinin zayıf yönlerini görmesi olarak açıklanmıştır.

K2: Evet, gergin hissederim. Çünkü bazı yanlışlar çok küçük oluyor ben böyle bir yanlış nasıl yaptım ki diyorum kendime bu yüzden gergin hissediyorum.

K3: Evet, gergin olurum. Hatalarımı görüyor, bir de burada yanlışlık oluyor burada yanlışlık var gibi falan hangi yerde zayıfım, gramer mi şey mi görüyor.

Araştırmaya katılanların 1'i (K10) ise yazılarındaki yanlışlarının başkaları tarafından görülmesinin gergin hissettirip hissettirmemesini, değerlendiren kişinin özelliklerine göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Değerlendirenin kendisine yakınlık durumu ve başarı düzeyi ifade edilen özellikler arasında belirtilmiştir. Değerlendirenin başarılı biri olması durumunda gergin hissettiğine vurgu yapmıştır.

K10: Kişiyeye göre değişir. O kişi kim olduğunu eğer bana yakın mı, yakın değil mi ya da başarılı mı, başarısız mı? Eğer başarılı biriyse gergin olurum. Hep doğru yapmaya çalışıyorum ben ama benden daha başarılıysa göreceğim ve ben ondan neden daha başarılı değilim diyeceğim ondan dolayı.

Son görüşmede öğrencilerin dördüncü soruya verdikleri yanıtların ön görüşmedeki yanıtlarla birtakım benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Buna karşın bazı görüşlerin farklılaştığı da tespit edilebilmektedir. Buna göre ön görüşmede kendisini gergin hissetmeyenlerin sayısında (n=7) herhangi bir farklılaşma olmamıştır. Söz konusu

durumda kendilerini gergin hissedenlerin sayısında ise 1 azalma olmuştur. Buna ek olarak ön görüşmede hatalarını öğretmeni ile düzeltmesi gerektiğini vurgulayan K3 son görüşmede bu düşüncesinden vazgeçtiği görülmektedir. Hem ön görüşmede hem de son görüşmede katılımcıların genel eğiliminin yazılarının başkaları tarafından değerlendirilmesinin onları gergin hissettirmediği yönündedir.

- V. İkinci görüşmenin son sorusu yazma becerisinde akran değerlendirme sürecinin tanınmasına yöneliktir. Bu amaçla öğrencilere “*Yazdığınız metin sınıf arkadaşınız tarafından değerlendirildiğinde nasıl hissettiniz? Bütün süreci değerlendiriniz?*” sorusu sorulmuştur. Böylece öğrencilerin yapılan uygulama sürecini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin 3’ü (K3, K7, K9) bu süreçte kendilerini kötü kabul edilebilecek gergin veya endişeli şekilde hissetmediğini yani normal olduğunu, 4’ü (K2, K4, K6, K10) bu süreçte kendilerini kaygılı ve endişeli, 2 kişi (K5, K8) heyecan ve merak hissettiğini belirtmiştir. Bu heyecanın ve gerginliğin kaynağını “hatalarının ortaya çıkması, düşüncelerinin başkası tarafından okunuyor olması, yazısını değerlendiren kişinin tavrı” olarak açıklamışlardır. Söz konusu bulguları destekleyen öğrenci ifadeleri şöyledir:

K2: Heyecanlı hissettim bir de çok telaşlandım, kaygılandım. Çünkü bazı yanlışlar var sonra hatırladım yanlış yaptım. Mesela genelde başlık, sonuç bunları yapmadım bu yüzden kaygılandım.

K4: Çok heyecanlandım ama sonra rahatladım. Çünkü bazen çok yanlış yaptım ama sonra son sınavda yapmıyorum. Yani yapmayacağım artık. Şimdi yaptım ama sonra yapmayacağım. Heyecanlandım, kaygılandım acaba ne kadar yanlış yaptım öyle düşünüyorum.

K6: Biraz merak ediyorum hatalarım hakkında ama hatalarım bilmeyi istiyorum. Hem merak ediyorum hem öğrenmek istiyorum. Biraz da endişeleniyorum tabi ki.

K10: Dedim ki, inşallah kâğıdımı iyi biri alır dediğim gibi çok tanımadığım birkaç kişi var ya. Aslında hatalarım değil de düşüncelerim için görmesini istemedim ondan. Düşüncelerim falan görmesin bu yüzden de endişelendim.

Katılımcıların bir kısmı akran değerlendirme sürecinde heyecanlandığını belirtmiştir. Bunun nedenlerini arkadaşının kendi kâğıdını göreceği olması, nasıl yazdığını merak etmesi olarak açıklamışlardır.

K8: Biraz heyecanlı hissettim. O bakacak ne yazdığımı, düşüncelerimi bakacak bu yüzden heyecanlandım.

K5: birinci şey yeni bir şey yaptım ben bilmiyordum tespit etmek bu çalışmalar güzel bir şey. Çok heyecanlıyım ve merak ediyorum. Nasıl ben yazdım, nasıl güzel ama çirkin çok merak ettim.

Yukarıda verilen öğrenci ifadelerine bakıldığında yaşanan heyecan durumunun genel olarak yazma eylemi sonrasında akran değerlendirme sürecinde yaşandığı görülmektedir. Bu durumun birtakım olumsuz yönleri olduğu gibi öğrencilerin daha heyecanlı ve eğlenceli bir değerlendirme süreci yaşamasına katkı sağladığı söylenebilir. Bunun yanında bu süreçte kendini rahat hissettiğini, gergin olmadığını ve bu uygulamadan faydalandığı belirten katılımcılar (K3, K7, K9) da bulunmaktadır. Bu katılımcılar, “hatalarının farkında olduğu, çok güzel yazdığı ve uzman bir kişi tarafından değerlendirilmediği için” herhangi kötü bir şey hissetmediklerini belirtmişlerdir. Bununla beraber eğer öğretmen gibi uzman birisi değerlendirseydi heyecanlı veya gergin hissedebileceğini belirten katılımcı (K9) bulunmaktadır.

K3: Şimdi nereyi okuyor acaba, anlıyor mu, anlamıyor mu diye düşündüm sürekli. Ama çok rahattım çünkü iyice yazmıştım. Güzel yazmıştım ama işte o da ona bağlı artık nasıl değerlendirdiyse

K7: Hatalarımın çıkacağına farkındaydım. Ama kötü bir şey hissetmedim yani normal bir şey. Heyecanlanmadım, endişelenmedim. Kendime güvendim normal bir şeydi.

K9: Normal hissettim yani gergin değildim falan. Çünkü ben de başka birininkini değerlendirdim ama bir öğretmen, uzman kadar iyi değerlendiremedim. Ne kadar bilsem de yanlışları yazamadım. Ama gergin hissetmedim, heyecanlanmadım. Hocalarım değerlendirseydi daha fazla heyecanlanırdım. Arkadaşlarım olduğu için hissetmedim bir şey.

Ayrıca yazısını değerlendiren kişinin kendisinden başarısız olduğunu düşündüğü için kendisini rahatsız hissettiğini belirten bir öğrenci (K1) bulunmaktadır. Söz konusu öğrenci, kâğıdının kimde olduğunu bilmediğinde kendini daha rahat hissettiğini fakat kimde olduğunu öğrendikten sonra rahatsızlık hissettiğini belirtmesi kayda değerdir.

K1: Sınıftan çıktıktan sonra öğrendim. Kâğıdım Zekiye'deymiş. Şöyle başladı söylemeye şunu şöyle yapmışın şunu şöyle yapmışsın

onda biraz üstünlük olmasın onun seviyesi benden daha düşük şey rahatsız oldum. Fakat en başta kâğıdımın kimde olduğunu bilmiyorken hiçbir şey fark etmedi benim için, hissetmedim, bir şey. Sonunda ise kâğıdımı kontrol edeni öğrenince rahatsız oldum.

Elde edilen bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerisinde akran değerlendirmeye yönelik genel olarak olumlu bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Bu uygulama sürecinden rahatsızlık duyan katılımcıların çok az olması ifade edilen durumu desteklemektedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar çerçevesinde söz konusu uygulama geliştirilebilir ve yabancı dil öğretiminde daha etkin bir şekilde kullanılabilir.



SONUÇ

Çalışmanın bu bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin yazma kaygısına etkisi ve öğrencilerin akran değerlendirmesi bağlamında yazma kaygısına ilişkin görüşleri ortaya konulmuş, araştırma ile ulaşılan sonuçlar ilgili alan yazın ışığında değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlardan hareketle birtakım öneriler sunulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin yazma kaygısına etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmaya yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 24 öğrenci katılmıştır. Bu katılımcıların demografik bilgilerine bakıldığında büyük çoğunluğun ana dilinin Arapça olduğu, genellikle lise ve üniversite mezunu oldukları, Türkiye’de 1 yıldan daha uzun süredir yaşadıkları ve genellikle İngilizce bildikleri saptanmıştır. Maden (2015) yaptığı çalışmasında alfabe farklılıklarının yazma kaygısında etkili olduğu ve Arap alfabesi kullananların en yüksek kaygıya sahip olduğunu saptamıştır. Bu çalışmanın örneklemini oluşturan bütün katılımcıların Arap alfabesi kullanıyor olması onların yazma kaygılarını etkileyen olumsuz bir değişken olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tümü Suriyeli ve Iraklı öğrencilerden oluşmaktadır. Bunda Türkiye Diyanet Vakfına bağlı Sosyal Destek ve Eğitim Merkezinde gerçekleştirilen Türkçe kurslarının genellikle Suriyeli ve Iraklı göçmenlere hizmet vermesi belirleyici olmuştur. Söz konusu katılımcıların Türkçe öğrenme amaçlarına bakıldığında “Türkiye’de eğitim almak” ve “iş bulmak” yanıtlarının öne çıktığı tespit edilmiştir. Buna göre katılımcıların çoğunun gelecekte Türkçeyi akademik amaçla kullanacağı sonucuna varılabilir. Buna karşın yapılan çalışmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yaklaşık %73’ünün yazma becerisinde sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, ülkemizde yükseköğrenim görmek isteyenlerin yazma alanında yaşadığı sorunların önemli bir yönünü oluşturmaktadır (Tok, 2013).

Bu nedenle öğrencilerin yazma kaygılarının söz konusu amaç çerçevesinde değerlendirilmesi elde edilen verileri daha anlamlı kılmıştır.

Yazma becerisi yabancı dil öğrenme sürecinde anlatma ve anlamının sağlanabilmesi adına birçok işleve sahiptir. Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin kazandırılmasında isteklendirme, güven ve eleştiri dikkate alınmalıdır. Yabancı dil öğrenen bireyin hedef dilde kendini yazılı olarak anlatırken kendine güvenmeme, yanlış yapma, yetersizlik ve değerlendirme korkusu duyması kişinin düşünceleri tam olarak yazıya aktarmasını güçleştirmekte ve kişinin yazma eyleminden kaçınmasına yol açmaktadır (Maden, 2015). Yazma kaygısı olarak ortaya çıkan söz konusu durumun asgari düzeye indirilmesi ve kontrol altına alınması bu açıdan oldukça önemlidir. Bu nedenle yazma kaygısına etki eden faktörlerin belirlenmesi önemlidir. Young (1991), yaptığı çalışmada kaygıyı ortaya çıkaran nedenler arasında “sınıf içerisindeki uygulamalara” vurgu yapmıştır. Zorbaz (2011) da çalışmasında öğrencilerin yazılarına verilen dönütlerin yapısına göre öğrencide kaygı uyandırabileceğini ifade etmiştir. Buna göre yabancı dil öğretimi sürecinde değerlendirme ve dönüt türlerinin kişide yazma kaygısına sebep olabileceği gibi bu kaygının düşmesine de katkı sağladığı söylenebilir. Bu bağlamda Türkçe dışındaki diğer dillerin öğretiminde yapılan çalışmalarda alternatif değerlendirme yöntemlerinden olan akran değerlendirmenin yazılı anlatım becerilerine genellikle olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Hansen ve Liu, 2005, Kaynak 2017, Çınar 2014, Kurt ve Atay, 2007). Buna göre değerlendirme sürecinde yaşanan kaygı durumları söz konusu değerlendirme sürecini etkileyebileceği gibi kişinin yazma kaygısına da etki edebilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin yazma kaygısına etkisini tespit etmek amacıyla yapılan araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verilerin toplanması amacıyla uygulanan ölçeğin ön test ve son test bulgularına göre; katılımcıların ön test ve son testteki Eylem Odaklı Kaygı düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu ve birbirlerine çok yakın ortalamalara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla ölçeğin Eylem Odaklı Kaygı boyutuna ilişkin olarak akran değerlendirme uygulaması öncesi ve sonrasında ciddi bir farklılaşmanın olmadığı ama söz konusu ölçek boyutuna ilişkin kaygının son testte kısmen de olsa azaldığı sonucuna varılmıştır.

Elde edilen bulgulardan hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Çevre Odaklı Kaygı boyutuna ilişkin ön test ve son test verileri arasında önemli bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Akran değerlendirme ile ilgili doğrudan ve dolaylı olarak ilgili maddelerin bulunduğu ölçek boyutuna yönelik elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin akran değerlendirmesi öncesinde daha yüksek kaygıya sahip olduğu, son testte ise bu kaygı düzeyinin ciddi oranda azaldığı, özellikle akran değerlendirme maddelerine verilen yanıtlar arasında önemli farklılaşmaların olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla katılımcıların son testte daha olumlu bir yaklaşım sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında akran değerlendirme süreci boyunca söz konusu uygulamanın benimsenmiş olması etkili olmuştur.

Akran değerlendirme uygulamasının ardından yazma kaygısındaki azalma dolaylı olarak yazılı anlatım becerisini de olumlu şekilde etkilemektedir. Tighe (1987), yazma kaygısı yüksek olan bireylerin yazmadaki özgüvenlerinin düşük olmasının yanında yazma becerilerinde de geri olduklarını, bu durumun yazma becerisinin gelişimini engellediğini ve yazmada kendilerine yardımcı olabilecek diğer derslerden de kaçındıklarını belirtmiştir (Akt. Maden, 2015).

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin elde edilen veriler, öğrencilerin yazma becerisine ilişkin kaygılarının akran değerlendirme uygulamaları öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermiştir. Yapılan bağımlı örneklem t-test analizi sonucunda ($p < 0.05$) öğrencilerin akran değerlendirme uygulamalarıyla birlikte yazma kaygısının azaldığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen söz konusu sonuçlar Hansen ve Liu (2005) Çınar (2014), Kurt ve Atay (2007), Kaynak'ın (2017) çalışmalarında elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmenin yazma kaygısına etkisini belirlemeye yönelik derinlemesine tespitler yapmak amacıyla yukarıda ifade edilen nicel veriler elde edilen nitel verilerle desteklenmiştir. Nitel verilerin elde edilmesinde akran değerlendirme uygulaması öncesi ve sonrasında gerçekleştirilen ön görüşme ve son görüşme sorularına verilen yanıtlar kullanılmıştır. Son görüşmede soru sayısı artırılarak öğrencilerin ifade edilen süreci değerlendirmeleri istenmiştir. Söz konusu sorular öğrencilerin yazma kaygısı, öz güveni, dönüt sürecine karşı

tutumu ve uygulama sürecinin değerlendirmesine yönelik görüşlerini belirleme amacına yöneliktir. Elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar şöyledir:

Görüşme sorularına verilen yanıtların son testte daha olumlu bir eğilim gösterdiği savunulabilir. Bunun yanında öğrencilerin yazma becerisinde akran değerlendirmesine ilişkin belirttiği tereddütler dikkate değerdir. Buna göre, n test ve son testte öğrencilerin yazılarının sınıf arkadaşları tarafından değerlendirilmesinin onların yazma kaygısını genel olarak azalttığı söylenebilir. Bu kaygılarının azaldığını belirten katılımcıların ileri sürdükleri en önemli neden “yanlışlarını fark etme imkânı” bulmalarıdır. Kaygılarının arttığını ifade eden öğrencilerden bazıları ise değerlendiren kişinin yeterli olmadığı ve kendinden daha başarısız olduğu için bu değerlendirmeden endişe duyduğunu belirtmiştir. Elde edilen bu sonuç Falchikov’un (1995) kimileri kendinden daha az başarılı akranlarının vermiş oldukları dönütleri doğru kabul etmeyebilir çıkarımını destekler niteliktedir.

Görüşme formunun ikinci sorusuna ilişkin bulgulardan hareketle, araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu (%80) “yazıdaki düşüncelerinin sınıf arkadaşıyla paylaşılmasının kendilerine olan güveni olumsuz olarak etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar kendi yanlışların fark ettiği, arkadaşlarının fikir ve düşünceleri öğrenme fırsatı bulduğu ve yazdıklarının arkadaşları tarafından beğenilmesinin kendisini iyi hissettirdiği için kendilerine olan güvenlerinin arttığını belirtmiştir. n görüşme ile karşılaştırıldığında akran değerlendirme uygulamasından sonra öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinde artış olduğunu savunulabilir. Selfe (1981) yaptığı çalışmada kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin yazmaktan hoşlanmadıkları, yazma becerisine yönelik öz güvenlerinin düşük olduğu ve yazılarının değerlendirilmesinden korktukları sonucuna ulaşılmıştır (akt. Zorbaz, 2011). Buna göre akran değerlendirme uygulamaları öncesinde, bu değerlendirme süreci hakkında bilgi sahibi olmayan bireylerin akranları tarafından değerlendirilme fikrinden pek hoşlanmaması ve öz güvenlerinin düşük olması Selfe’nin ifade ettiği nedenlerle açıklanabilir.

Yabancı bir dili öğrenen kişi kendini yazma becerisi yönünden zayıf ve yetersiz gördüğünde zaman zaman kaygısı artabilmektedir. Alan yazında “olumsuz benlik kavramı” olarak belirtilen söz konusu durumda yazma becerisi zayıf olan, kendisini bu konuda yetersiz gören kişilerin yazmadan kaçında eğilimi gösterdikleri ortaya

çıkılmaktadır (Zorbaz, 2014). Ön görüşme yazılarının iyi olması durumunda kendilerine olan güvenin artacağını belirten katılımcıların son görüşmede sayılarının azalması ifade edilen duruma örnek olarak gösterilebilir. Bu sonuç, Topping'ın (1998) olumlu dönüt alanların kaygılarının azaldığı böylece olumsuz dönütleri kabullenmelerinin daha kolay olduğu çıkarımını destekler niteliktedir. Çünkü iyi yazan öğrenci olumlu dönütlerle karşılaştığında öz güveninde artış, yazma kaygısında ise azalma olduğu gibi aksi durumda tam tersi bir durumla karşılaşabilmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma etkinliklerinde akranları tarafından değerlendirilmekten genel olarak hoşlandıkları, araştırma ile ulaşılan diğer bir sonuçtur. Akran değerlendirme sürecinin ardından yapılan görüşmede katılımcıların söz konusu yaklaşımlarının güçlendiği ve ifade edilen durumdan hoşlanma eğiliminin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenleri arasında “hatalarının farkına varma imkânı elde etmiş olmak” öne çıkmaktadır. Söz konusu durumdan hoşlanmadıklarını belirtenlerin nedeni ise “otorite olarak kabul edilen öğretmenin daha doğru değerlendirmeler yaptığı” algısıdır. Ayrıca değerlendiren kişinin yaklaşımına vurgu yapan katılımcılar da bulunmaktadır.

Yazılarının başkaları tarafından değerlendirilmesinin kendilerini gergin hissettirip hissettirmedigine ilişkin soruya ilişkin bulgulardan hareketle; katılımcıların kaleme aldığı yazılarının başkaları tarafından değerlendirilmesinden “kendi yanlışlarının farkına vardıkları, yeni fikir ve düşünceler öğrenebildikleri” için kendilerini genellikle gergin hissetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kendisini gergin hissedip hissetmeme durumunun değerlendiren kişinin kendisine olan yakınlığına, başarılı veya başarısız olma durumuna göre değiştiğini vurgulayanlar da bulunmaktadır. Bu bulguya göre kendisinden daha az başarılı olanlardan gelen dönütlerin kişileri daha çok gergin hissettirdiği sonucuna varılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik akran değerlendirme sürecinin tanınması amacıyla son görüşmenin son sorusunda öğrencilerden bütün bir süreci değerlendirmeleri ve ne hissettiklerini açıklamaları istenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle; bu süreçte kendisini kaygılı ve endişeli hissedenlerin oranı %40 olarak belirlenmiştir. Diğer katılımcıların ise heyecanlı, merak içinde ve normal hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Hatalarının

ortaya çıkması, düşüncelerinin başkası tarafından okunuyor olması ve yazısını değerlendiren kişinin tavrı gibi hususlar heyecan ve gerginlik durumunun nedenleri olarak açıklanmıştır.

Yukarıda belirtilen ifadeler ek olarak kendisinden hoşlanmadığı için yazılı metnini olumsuz olarak değerlendirdiğine inanan katılımcılar da bulunmaktadır. Buna göre söz konusu katılımcının yapılan değerlendirmenin nesnel olmadığına vurgu yaptığı görülmektedir. Ellington'a (1997) göre öğrenciler nesnel değerlendirme yapabilme yeteneği konusunda eksik olduklarından özellikle ilk başlarda öğrenci görüşleri fazla öznel olabilmektedir (Akt. Uysal, 2008). Bu nedenle süreç içerisinde kâğıdının kim tarafından değerlendirildiğini bilmek veya bilmemek kişide kaygıya neden olabilmektedir. Buna göre bireysel farklılıkların akran değerlendirmede kişinin kaygısını artırabileceği sonucuna varılabilir. Söz konusu durumun önüne geçmek amacıyla değerlendirme ölçütlerinin akran değerlendirmede bulunacak öğrencilere açıklanması elzemdir.

Öneriler

Bu çalışma ile ulaşılan sonuçlardan hareketle yabancılara Türkçe öğretmenlere ve bu alanda gerçekleştirilecek araştırmalara birtakım öneriler getirilmiştir. Öğreticilere yönelik öneriler şunlardır:

- Yazma eğitimi sürecindeki akran değerlendirmenin öğrencilerin yazma kaygılarını azalttığı belirlenmiştir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki öğretmenler, yazılı anlatım becerisinin kazandırılması sürecinde akran değerlendirme uygulamasından çokça yararlanmalıdır.
- Yabancı dil öğretmenlerinin amacı yalnızca öğrencilerin sahip oldukları bilgileri ölçmek ve onlara salt bilgi aktarmak olmamalıdır. Öğretici, öğrenciyi değerlendirme sürecine dâhil etmeli ve öğrenciye yazılı bir metni değerlendirebilme becerisi kazandırmalıdır.
- Ulaşılan sonuçlara göre bireysel farklılıklar ve değerlendirme konusundaki bilgi eksikliklerinin akran değerlendirme sürecinde öğrencilerin kaygılarını artırdığı belirlenmiştir. Bu nedenle yazılı bir metnin akran değerlendirmeye

tabi tutulması sürecinde standardı sağlamak amacıyla öğrencilere açık ve anlaşılır ölçütler mutlaka verilmelidir.

- Öğrencilerin yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler de konu hakkında bilgilendirilmeli ve onlarda farkındalık oluşturulmalıdır. Öğrencilerin akran değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunlar göz önünde bulundurularak öğretim süreci düzenlenmelidir. Bu nedenle akran değerlendirme uygulamasından önce öğretici mutlaka sınıfa hazırlanmış şekilde gelmelidir. Yazma becerisinde akran değerlendirme uygulamasının birtakım hazırlıkları gerekli kıldığı unutulmamalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlere ilişkin yukarıda sıralanan önerilere ek olarak bu alanda gelecekte yapılacak çalışmalara da bir takım tavsiyeler getirilmiştir. İfade edilen öneriler özet olarak şöyle belirtilebilir:

- İngilizce başta olmak üzere diğer dillerde genelde alternatif değerlendirme yöntemleri özelde de akran değerlendirmenin yazma kaygısı veya diğer becerilerdeki kaygı durumlarına etkisi üzerinde birçok çalışma yapılmıştır. Buna karşın yabancılara Türkçe öğretiminde ilgili alandaki çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle alandaki araştırmacılar dil becerilerinin kazandırılmasında akran değerlendirmeye ilişkin öğrenci ihtiyaçlarını ve görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazılı anlatım değerlendirmelerinde akran dönütünün faydalarını merkeze alan bilimsel çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Birtakım sınırlılıklarından dolayı göz ardı edilen söz konusu değerlendirme türünün birçok yararlı yönünün bulunduğu bu sayede ortaya konulmalıdır. Bu çalışma ileri düzey (C1) dil becerilerine sahip bireylerle gerçekleştirilmiştir. Bununla beraber özellikle diğer seviyelerdeki öğrencilerle ilgili de kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açık F (2008) Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. Gazimağusa, K.K.T.C, Mart 27-28
- Akbulut S (2016) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli.
- Akgün A, Gönen S, Aydın M (2007) İlköğretim ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi www.e-sosder.com*. 6(20): 283-299
- Akpınar M, Kranda S (2016) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akran değerlendirmesine ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(29): 56-374
- Aksan D(2009) *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim* (Türk Dil Kurumu, Ankara).
- Akyol H (2010) *Türkçe Öğretim Yöntemleri* (Pegem Akademi, Ankara).
- Alpert R, Haber RN (1960) Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. (61): 201-205
- Alshirah M (2013) Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi,

- Arıza Martine AV (2005) The process-writing approach: an alternative to guide the students' compositions. *Profile*. 6(1): 37-46.
- Aslanoğlu A, Dizdarođlu B, Yanardađ M (2009) Öz değerlendirme: öğrencilerimiz güvenilir olabilir mi? *I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi Bildiri Kitabı*. 475-486 (A.Ü Eğitim Bilimleri Fakóltesi Yayınları, Ankara).
- Aydın S, Zengin B (2008) Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 4(1): 81-94.
- Aydın Y (2016) Lise öğrencilerinin yabancı dil kaygısının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kırşehir.
- Aytan N, Tunçel H (2015) Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 12(30): 50-62.
- Bağcı H, Başar U (2013) Yazma eğitimi. Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur (Ed.) *Yabancılara Türkçe öğretimi El Kitabı*,309-331 (Grafiker Yayınları, Ankara).
- Barın E (2004) Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* 1(1): 19-30.
- Başol G (2015) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Pegem Akademi, Ankara).
- Batumlu ZD, Erden M (2007) Yıldız teknik üniversitesi yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 3(1): 24-38.
- Bayat N (2014) Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 14(3): 1123-1141.
- Bayat Ö (2010) İngilizce yazılı anlatım derslerinde uygulanan akran ve öz değerlendirme etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Dil Dergisi* (150): 70-81.

Berkow P (2002) Telescope study guide: english composition writing for an audience (McGraw Hill Companies, New York).

Blau A (1995). A unitary hypothesis of emotion: 1. anxiety, emotions of displeasure, and affective disorders. *Psychoanalytic Quarterly* 24(1): 75-103. <http://www.pep-web.org/document.php?id=PAQ.024.0075A> (23.11.2017).

Börü A (2000) Üniversite giriş sınavlarında öğrencilerin yaşadığı kaygı ve nedenleri (Eskişehir TMS Dershanesi örneği). Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim İletişimi ve Planlaması Anabilim Dalı, Eskişehir.

Büyüköztürk Ş, Çokluk Ö, Köklü, N (2011) *Sosyal bilimler için istatistik (9. Baskı)* (Pegem Akademi, Ankara).

Breland HM (1983) The direct assessment of writing skill: A measurement review. (College Entrance Examination Board, New York). <https://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/7/researchreport-1983-6-direct-assessment-writing-measurement.pdf> (11.28.2017).

Cihanoğlu M.O (2008) Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikçi öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.

Cohen J (1988) *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Lawrence Earlbaum Associates, Hillsdale NJ).

Coşkun E (2002) Lise 2. sınıf sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Cüceloğlu D (1996) *İnsan ve Davranışı (6.Basım)* (Remzi Kitabevi, İstanbul).

Çakır İ (2010) Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 28(1): 165-176.

- Çakmak Ö, Hevedanlı M (2005) Eğitim ve fen-edebiyat fakültelerini biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* www.e-sosder.com, 4(14): 115-127.
- Çınar G (2014) The effect of peer feedback on writing anxiety in English as a foreign language students. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Mersin.
- Daly JA, Wilson DA (1983) Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English* 17 (4): 327-341
- Demirel Ö (1999) *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi* (Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul)
- Demirel Ö, Şahinel M, (2006) *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (Pegem Akademi, Ankara).
- Durmuş M (2013) *Yabancılara Türkçe Öğretimi (2. Baskı)*. (Grafiker Yayınları, Ankara).
- Dündar M.S (2016) Akran değerlendirmesinin uzaktan eğitimde kullanımı ve akademik başarıya etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı, Samsun.
- Enç M (1980) *Ruhbilim Terimleri Sözlüğü* (Türk Dil Kurumu, Ankara).
- Er O, Biçer N, Bozkırlı KÇ (2012) Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 1(2): 52-53.
- Ergür DO (2004) Yabancı dil öğrenimi sürecinde kaygı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 26(26): 48-53.
- Falchikov N, Goldfinch J (2000) Student peer assessment in higher education: a meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research* 70(3): 287-322.

- Falchikov N (1995) Peer feedback marking: developin peer assessment. *Innovations in Educatin & Training International* 32(2): 175-187
- Gabrielatos C (2002) EFL writing: product and process. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476839.pdf> (11.11.2017).
- Göçer A (2010) Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazlı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi örneği). *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18(1): 271-290.
- Göçer A (2014) *Yazma Eğitimi* (Pegem Akademi, Ankara).
- Gömlüksiz MN, Koç A (2013). Bilgisayar Kullanımı öğretiminde ekran değerlendirme. 5. *International Computer Technologies Symposium*. Elazığ, Türkiye, 22-24 Eylül <http://web.firat.edu.tr/icits2011/papers/27739.pdf> (23.11.2017).
- Greene JC, Krayder H, Mayor E (2005) *Combining Qualitative And Quantitative Methods In Social Inquiry*. Somekh ve C. Lewin (Ed.) *Research methods in the social sciences*, 275-282 (Sage, Londra).
- Gün M (2012) İletişimsel yöntem (communicative method). Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur (Ed.) *Yabancılara Türkçe öğretimi El Kitabı*, 309-331 (Grafiker Yayınları, Ankara).
- Güneş F (2007) *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma* (Nobel Yayınları, Ankara).
- Güneş F (2013) *Türkçe öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller* (Pegem Akademi, Ankara).
- Güneş F (2014).Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: yaklaşım ve modeller. Abdullah Şahin (Ed.) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*, 337-360 (Pegem Akademi, Ankara).
- Gürgen İ (2008) *Türkçe Öğretimi* (Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir).

- Halat S (2015) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Hamaratlı E (2015) Yabancılara Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi (Mısır örneği). Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Zonguldak.
- Hansen GH, Liu J (2005) Guiding principle for effective peer response. *ELT Journal* 59(1): 31-38 <http://teachingcomp.pbworks.com/f/Hansen%20and%20Liu.pdf> (22.12.2017).
- Hamzadayı E (2015) Yabancılara Türkçe öğretiminde C1 düzeyinde yazılı akran geribildirimlerine ilişkin görüşler. *Zeitchirft für die Welt der Türken (ZfWT)* 7(2): 287-298.
- Hamzadayı E, Çetinkaya G (2011) Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: dönüt türleri, öğrenci algıları. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(1): 147-165.
- Horwitz EK, Horwitz MB, Cope J (1986) Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal* (70): 125-132.
- İbili Z (2015) Selanik Aristoteles üniversitesindeki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonlarının araştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale.
- İşcan A (2014) Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tarihçesi. Abdullah Şahin (Ed.) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*, 3-29 (Pegem Akademi, Ankara).
- İşcan A (2015) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi* 3(14): 135-152.

- İşeri K, Ünal E (2012) Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8(2): 67-76.
- Kara M (2008) Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara a1-a2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken* 3(3): 157-195.
- Karadağ Ö, Maden S (2013) Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Abdurrahman Güzel, Halit Karatay (Ed.) *Türkçe Öğretimi El Kitabı*, 265-300 (Pegem Akademi, Ankara).
- Karakaya B (2017) Self-assessment in second language speaking ability: an evaluation of students' accuracy and perception of growth. Master Thesis, Bahçeşehir University, Graduate School Of Educational Sciences, The Department of English Language Teaching, İstanbul.
- Kaya M, Varol K (2004) İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (17): 31-63.
- Kaya S (2013) İşbirlikçi öğrenme ve akran değerlendirmenin akademik başarı, bilişüstü yeti ve yardım davranışlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sivas.
- Kaynak M (2017) Impact of peer feedback on EFL learners's foreign language writing anxiety and their ideas about peer feedback. MA Thesis, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, English Language Teaching Program, Eskişehir.
- Köknel Ö (1989) *Genel ve Klinik Psikiyatri* (Nobel Kitabevi, İstanbul).
- Kurt G, Atay D (2007) The effect of peer feedback on the writing of prospective turkish teachers of EFL. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 3(1): 12-23.

- Lee H (2008) Students' perceptions of peer and self assessment in a higher education online collaborative learning environment. Dissertation Thesis, The University of Texas, Presented to the Faculty of Graduate School, Austin. <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/17877/leeh.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (18.11.2017).
- Liu Y (2008) The effect of error feedback in second language writing. *Arizona Writing Papers in SLA & Teaching* 15: 65-79.
- Lüle Mert E (2014) Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 2(1): 23-48.
- Maden S, Dinçel Ö, Maden A (2015) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 4(2): 748-769.
- Maltepe S (2007) Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerinde oluşturulan yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*. S. (26): 143-154.
- McLaughlin, H J (1991) The reflection of the blackboard: Student teacher self evaluation. *Alberta Journal of Educational Research* (37): 141-159.
- McMillan H, Hearn J (2008) Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815370.pdf> (11.18.2017).
- MEB (2006) *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7,8. Sınıflar)* (MEB Yayınları, Ankara).
- Oral G (2003) *Yine Yazı Yazıyoruz* (Pegem Akademi, Ankara).
- Özbay M, Zorbaz KZ (2011) Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8(16): 33-48.

- Özdemir E (2013) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Özkan E, Kınay İ (2015) Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 4(3): 1290-1301.
- Polatcan F (2016) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının incelenmesi. *Route Education and Social Science Journal* 3(3): 1-13.
- Razı S, Razı N (2014) Yabancı dil olarak türkçe okuma öğretimi. Abdullah Şahin (Ed.) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*, 373-390 (Pegem Akademi, Ankara).
- Richards JC, Schmidt R (2002) *Longman Dictionary Of Language Teaching And Applied Linguistic* (Longman, Malaysia).
- Rollinson P (2005) Using peer feedback in the esl writing class. *ELT Journal* 59(1): 23-30.
- Scovel T (1991) The effect of on foreign language learning: a review of the anxiety research. *A Journal of Research in Language Studies* 28(2): 129-142.
- Shawish JA, Atea M (2010) An investigation of palestinian EFL majors' writing apprehension: causes and remedies. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512894.pdf> (27.10.2017).
- Şen Ü, Boylu E (2017) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi* 6(2): 1122-1132.
- Şengül M (2014) Türkçe öğretmenlerinin yazma öğrenme alanına ilişkin öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterlikleri. *International Journal of Language Academy* 2 (4): 348-374.

- Tabak G, Göçer A (2013) 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)14(2): 147-169.*
- Temizkan M (2009) Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 6(12): 90-112.*
- Temur T, Çakıroğlu A (2010) *Yazılı ve Sözlü Anlatım (1.Baskı)* (Pegem Akademi, Ankara).
- Tiryaki EN (2013) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi 1(1): 38-44.*
- Tok M (2013) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 10(23): 1-25.*
- Topping K (1998) Peer assesment between students and in colleges and universities. *Review of Educational Research 62 (3): 249-276.*
- Topuzkanamış E (2014) Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Türk Dil Kurumu (2005) *Türkçe Sözlük* (Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara).
- Uysal K (2008) Öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecine katılması: akran değerlendirme ve öz değerlendirme. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Bolu.
- Ülper H (2008) Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı), Ankara.
- Ünsal G (2008) Yazma öğretimi. *Dil Dergisi (142): 46-60.*

- Varişoğlu MC, Varişoğlu B (2014) Yabancı dil öğrenme kaygısı. Abdullah Şahin (Ed.) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*. 49-64 (Pegem Akademi, Ankara).
- Ware, PD, O'Dowd R (2008) Peer feedback on language form in telecollaboration. *Language Learning & Technology* 12 (1): 43-63.
- Wilson JTS (2006) Anxiety in learning english as a foreign language: its associations with student variables, with overall proficiency, and with performance on an oral test. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, Departamento de Filologias Onglesa y Alemana, Granada.
- Yangın B (1998). Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede ELVES yönteminin etkisi. Doktora Tezi, Hacette Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yaşar M (2011) Ölçme ve değerlendirmenin önemi. Satılmış Tekindal (Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, 1-7 (Pegem Akademi, Ankara).
- Yıldız Ü, Tunçel H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Abdullah Şahin (Ed.) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*. 175-205 (Pegem Akademi, Ankara).
- Yılmaz F, Arslan S (2014) ÇOMÜ TÖMER' de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Turkish Studies* 9(6): 1181-1196.
- Young DJ (1991) Creating a low-anxiety classroom environment: what does the language anxiety research suggest? *Modern Language Journal* 75(4): 426 – 437.
- Yurdabakan İ (2005) Yapılandırmacı kuram, aktif öğrenme ve eğitimde alternatif değerlendirme yaklaşımları arasındaki ilişki. Emin Alıcı (Ed.) *II. Aktif Eğitim Kurultay Kitabı*, 133-140 (Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir).
- Zorbaz KZ (2011) Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *E- Journal of New World Scinence Academy* 6(3): 2271-2280.

EKLER

EK 1: Genel Bilgi Formu

1. Adı Soyadı:

2. Kur Düzeyi:

A1 ()

A2 ()

B1 ()

B2 ()

C1 ()

3. Cinsiyeti:

Kadın ()

Erkek ()

4. Yaşı:

5. Ana Dili:

6. Eğitim Düzeyi:

İlkokul ()

Lise ()

Üniversite ()

Lisansüstü ()

7. Türkçe Öğrenme Amacı:

İş Bulmak ()

Eğitim Almak ()

Boş Zamanı Değerlendirmek ()

Türk Kültürünü Öğrenmek () Diğer ()

8. Ne kadar süredir Türkiye'de yaşıyorsunuz?

EK 2: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERE YÖNELİK YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler,

Bu ölçek, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma kaygısına ilişkin genel tutumunun belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla hazırlanan ölçekte sizlere yazma kaygısı hakkında bazı sorular sorulmuştur. Bu sorulara vereceğiniz cevaplar Türkçe dersleriyle ilgili sorunların tanınmasına, derslerin kalitesini artırmaya ve geliştirmeye yardımcı olacaktır. Bu nedenle soruları mümkün olduğunca doğru cevaplandırmanızı rica ediyorum. Ölçekte yer alan her ifadenin sizin için ne kadar doğru olduğunu derecelendirmeye bakarak (1,2,3,4,5) maddelerinden yalnızca birini işaretleyiniz. Maddelerde “doğru” veya “yanlış” yoktur. Bu nedenle maddeleri dikkatlice işaretleyip bir sonraki maddeye geçiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Betül KARATEKE BAYAT

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Yabancılarla Türkçe Öğretimi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Yazmayı severim.	1	2	3	4	5
2. Düşüncelerimi yazarak anlatmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
3. Sevdiğim veya iyi bildiğim bir konuda daha rahat yazı yazarım.	1	2	3	4	5

4. Arkadaşlarımdan benden daha iyi yazı yazmaları beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5
5. Yazma ödevlerinden hoşlanmam.	1	2	3	4	5
6. Yazı yazmak benim için eğlenceli bir iştir.	1	2	3	4	5
7. Yazı yazarken düşüncelerimi istediğim gibi ifade edemem beni kaygılandırır.	1	2	3	4	5
8. Yazı yazarken kâğıt düzeninin kötü olması beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5
9. Sınıf içerisinde yapılan yazma çalışmalarına seveceğim şekilde katılıyorum.	1	2	3	4	5
10. Yazı yazarken kendimi daha iyi hissediyorum.	1	2	3	4	5
11. Sınıf dışındaki zamanlarımda sürekli yazı yazmaya fırsat oluşturmuyorum.	1	2	3	4	5
12. Öğretmenin yazdıklarımı sınıf içerisinde düzeltmesi beni tedirgin eder.	1	2	3	4	5
13. Yazarken diğer öğrencilerin hatalarımı görmesi beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5

EK 3: Yazılı Anlatım Konuları

Adı Soyadı:

Aşağıda verilen konulardan herhangi birini seçerek yazılı anlatım kurallarına uygun bir yazı yazınız.

1. Okuduğunuz bir kitap veya izlediğiniz bir film hakkında bilgi vererek sizde uyandırdığı duygu ve düşünceleri anlatınız.
2. “Eşitlik, adalet anlamına gelmez.” Sözüünü açıklayan bir yazı yazınız.
3. Olağanüstü (sıra dışı) güçleriniz olsaydı neler yapardınız?

EK 4: Yazılı Anlatım Akran Değerlendirme Formu

YAZILI ANLATIM AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Adınız: **Yazıyı Yazanın Adı:**

Konu:

Değerli öğrenciler, arkadaşınızın yazdığı metni aşağıda belirtilen yazılı anlatım değerlendirme ölçütlerine göre değerlendiriniz. Değerlendirme sonucunda arkadaşınızın puanını ilgili yere yazınız.

1. Yazı Planı (Başlık, giriş, gelişme, sonuç; yazının güzelliği, sayfa düzeni) uygun mudur?

Yorum ve önerileriniz:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Konuyu anlama, paragraflar arası anlam bütünlüğü ve mantık uygunluğu sağlanmış mıdır?

Yorum ve önerileriniz:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Yazı açık, net ve anlaşılır cümleler ile yazılmış mıdır?

Yorum ve önerileriniz:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Kelimeler yerinde ve uygun şekilde kullanılmış mıdır? Kelime kullanımı ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Yorum ve önerileriniz:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Yazıda gramer, noktalama, imla, büyük harf-küçük harf kullanımı veya başka bir hata yapılmış mıdır?

Yorum ve önerileriniz:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

	Kötü	İyi	Çok İyi
Kelime Kullanımı			
Gramer			
Yazım ve Noktalama			
İçerik (Muhteva)			
Plan			

EK 5: Görüşme Soruları

GÖRÜŞME SORULARI

- 1. SORU:** Yazılarınızın sınıf arkadaşlarınız tarafından değerlendirilmesi yazmaya karşı kaygınızı azaltır mı, artırır mı? Niçin?
- 2. SORU:** Yazmada düşüncelerinizin sınıf arkadaşlarınızla paylaşılması yazmaya karşı kendinize olan güveninizi olumlu veya olumsuz olarak etkiler mi? Niçin?
- 3. SORU:** Yazma etkinliklerinizin sınıf arkadaşlarınız tarafından değerlendirilmesinden hoşlanır mısınız? Niçin?
- 4. SORU:** Yazmadaki yanlışlarınızın sınıf arkadaşlarınız tarafından tespit edilmesi sizi gergin hissettirir mi? Niçin?
- 5. SORU:** Yazdığınız metnin sınıf arkadaşınız tarafından değerlendirildiğinde nasıl hissettiniz? Bütün süreci değerlendiriniz? (Yalnızca son test)

EK 6: Yazma ve Yazılı Akran Değerlendirme Örnekleri

Adı Soyadı: Lina Kammoun

Aşağıda verilen konulardan herhangi birini seçerek yazılı anlatım kurallarına uygun bir yazı yazınız.

1. Okuduğunuz bir kitap veya izlediğiniz bir film hakkında bilgi vererek sizde uyandırdığı duygu ve düşünceleri anlatınız.
2. "Eşitlik, adalet anlamına gelmez." Sözüü açıklayan bir yazı yazınız.
3. Olağanüstü (sıradışı) güçleriniz olsaydı neler yapardınız?

- 1 -

- Dünyada en güzel hobî okumadır. Okumada başka bir hayat vardır. Kitapları okuyorken zihninde canlandırılmaktadır. Çocukğumdan beri annem bol bol kitap bana getirir, sayesinde okumayı çok severim. Her zaman tatilde sobsız beklerim, ve en sevdiğim kitapları satın alabilirim en sevdiğim kahraman güzel vakit geçirdim, yazı gecelerim uyuyamam çünkü elimindeki şahane bir kitap, zevkle ve neşenle bunu okurdum. Kitaplar okurken farklı ve yeni görüşler anlatabilirim, yeni düşünceleri öğrenirim, iyi ve faydalı bir kitap farklı duygular yaşatabilirim: mutluluk, öfke, üzölmek, Her duygular

YAZILI ANLATIM AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Adınız: ...Fuat...Gelebi. Yazıyı Yazanın Adı: ...Lina...Karaman
Konu:1.....

Değerli öğrenciler, arkadaşınızın yazdığı metni aşağıda belirtilen yazılı anlatım değerlendirme ölçütlerine göre değerlendiriniz. Değerlendirme sonucunda arkadaşınızın puanını ilgili yere yazınız.

1. Yazı Planı (Başlık, giriş, gelişme, sonuç; yazının güzelliği, sayfa düzeni) uygun mudur?

Yorum ve önerileriniz:

Başlık, giriş ve sonuç birbir karışmış
ve çok uygun değildir.

2. Konuyu anlama, paragraflar arası anlam bütünlüğü ve mantık uygunluğu sağlanmış mıdır?

Yorum ve önerileriniz:

Konu anlamlı, bütünlüğünde bir
az yanlışlık var, mantık uygun.

3. Yazı açık, net ve anlaşılır cümleler ile yazılmış mıdır?

Yorum ve önerileriniz:

Yazı açık, net anlaşılıyor ama
cümlelerde gramer olarak yanlışlık
var.

4. Kelimeler yerinde ve uygun şekilde kullanılmış mıdır? Kelime kullanımı ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Yorum ve önerileriniz:

Kelime kullanımları uygun değil.
bazı yerlerde

5. Yazıda gramer, noktalama, imla, büyük harf-küçük harf kullanımı veya başka bir hata yapılmış mıdır?

Yorum ve önerileriniz:

Yazıda gramer olarak yanlışlık
var. noktalamada aynı, imlada çok
az hatası var.

	Kötü	İyi	Çok İyi
Kelime Kullanımı		X	
Gramer	X		
Yazım ve Noktalama	X		
İçerik (Muhteva)		X	
Plan		X	

Adı Soyadı: Fadiya Hazu

Aşağıda verilen konulardan herhangi birini seçerek yazılı anlatım kurallarına uygun bir yazı yazınız.

1. Okuduğunuz bir kitap veya izlediğiniz bir film hakkında bilgi vererek sizde uyandırdığı duygu ve düşünceleri anlatınız.
2. "Eşitlik, adalet anlamına gelmez." Sözü nü açıklayan bir yazı yazınız.
3. Olağanüstü (sıradışı) güçleriniz olsaydı neler yapardınız?

Eşitlik Her Zaman Adalet Değildir

Adalet çok anlam taşıyan bir kelimedir ve her yerde en önemli konulardan biridir. Adalet olsaydı bu dünyada herkes huzur içinde yaşardı. Bizim çağımızda adalet olduğunu sanmıyorum keşke olsaydı her şey farklı olurdu o zaman herkes hak ettiğini yaşardı, ama maalesef yok adalet yok işte. Ancak eşitlik her zaman adalet değildir bunu okuduğumda aklıma bir fotoğraf geldi, bir kaç gün önce facebookta birisi bir fotoğraf paylaşmıştı, üç kişi bir maç izliyordular ama stadyumda değil dışarıdan izliyorlardı, ben o anda öyle düşündüm onları yeterli parası yok bilet almaya ama maçı stadyumda izlemek nasıl bir duyguymuş merak etmişler! sonra garib bir şey fark ettim bu üç kişinin ayaklarının altında birer kotu var o duvarı aşmak için ve

maçı güzelce izlemek ve iyi görmek için yalnız bu üç kişi aynı boyda değildi birisi çok kısa boyluydu kotu olmasına rağmen hiç bir şey görmüyordu. O anda işte fotoğrafın başka anlam taşıdığını fark ettim üç kişiyede aynı kotuyu vermişler ve eşit olmasına rağmen kısa boylu olan hiç bir faydası dokunmamış bu yüzden eşitlik her zaman adaletli değildir ve buna benzer binlerce olaylar yaşıyoruz.

Sonuç olarak adaletin çok önemli olduğunu söylemek istiyorum fakat adaleti doğru bir şekilde uygulamak daha çok önemlidir.

Herkesi adaletli bir yerde yaşamalarını ve adaletli davranacaklarını diliyorum.

YAZILI ANLATIM AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Adınız: Zekiye Dıgembentı Yazının Adı: Fadriya Nazı
Konu: "Eşitlik, adalet anlamına gelmez"

Değerli öğrenciler, arkadaşınızın yazdığı metni aşağıda belirtilen yazılı anlatım değerlendirme ölçütlerine göre değerlendiriniz. Değerlendirme sonucunda arkadaşınızın puanını ilgili yere yazınız.

1. Yazı Planı (Başlık, giriş, gelişme, sonuç; yazının güzelliği, sayfa düzeni) uygun mudur?

Yorum ve önerileriniz:

iyi başlamış, girişte de iyi yazmış, gelişmesi
dağınık değil, sonuç iyimış, yazı güzelliği
hiç düzenli değil

2. Konuyu anlama, paragraflar arası anlam bütünlüğü ve mantık uygunluğu sağlanmış mıdır?

Yorum ve önerileriniz:

konu için anlam var ve sağlan var

3. Yazı açık, net ve anlaşılır cümleler ile yazılmış mıdır?

Yorum ve önerileriniz:

Açık değil

4. Kelimeler yerinde ve uygun şekilde kullanılmış mıdır? Kelime kullanımı ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Yorum ve önerileriniz:

yani iyi kötü değil, normal.....
.....
.....
.....

5. Yazıda gramer, noktalama, imla, büyük harf-küçük harf kullanımı veya başka bir hata yapılmış mıdır?

Yorum ve önerileriniz:

kötü yazmış.....
.....
.....
.....

	Kötü	İyi	Çok İyi
Kelime Kullanımı		✓	
Gramer		✓	
Yazım ve Noktalama	✓		
İçerik (Muhteva)		✓	
Plan			

Adı Soyadı: Mr. Alhabesh

Aşağıda verilen konulardan herhangi birini seçerek yazılı anlatım kurallarına uygun bir yazı yazınız.

1. Okuduğunuz bir kitap veya izlediğiniz bir film hakkında bilgi vererek sizde uyandırdığı duygu ve düşünceleri anlatınız.
2. "Eşitlik, adalet anlamına gelmez." Sözüü açıklayan bir yazı yazınız.
3. Olağanüstü (sıradışı) güçleriniz olsaydı neler yapardınız?

Olağanüstü güçlerim olsaydı ben ufkunla, işinlanmak görünmez, ve başkalarının düşüncelerini okumak isterdim. ufkunla çok isterdim çünkü yıldızları, gezegenleri, uzayın nasıl bir yer olduğunu çok merak ediyorum, dünyamızın bir nokta bile olmadığı bir saman yolunda seyretmek isterdim, birde başkalarının düşünceyi söyleyemedikleri her düşüncüyü okumak isterdim. Çünkü inanılmaz meraklı birisiyim. birde işinlanmak isterdim istediğim zamanda istediğim yerde çünkü tek hayalim dünyayı tek başıma gezmek. birde adalet değeri olmamasını isterdim haklıları ve haksızları ayıracak bir deyenek

belki o zaman dünya daha adaletli bir
yer olurdu --- bir kadar.. ~~h~~
bir kadar

YAZILI ANLATIM AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Adınız: Ahmed Karim Yazıyı Yazanın Adı: Nur Alhabe Sh
(3) ^{üncü} Konu: Acağan üstü güçleriniz el yazı

Değerli öğrenciler, arkadaşınızın yazdığı metni aşağıda belirtilen yazılı anlatım değerlendirme ölçütlerine göre değerlendiriniz. Değerlendirme sonucunda arkadaşınızın puanını ilgili yere yazınız.

1. Yazı Planı (Başlık, giriş, gelişme, sonuç; yazının güzelliği, sayfa düzeni) uygun mudur? ^{الفراغات در ترتيب العنينة} ^{الخط} ^{دورا} ^{مدخل} ^{مقدمة} ^{عنايه الخ}

Yorum ve önerileriniz: ^{أكو ربطا}

Başlık yoktu ve düzenli değildi, üç
Paragraf yoktu ve el yazı kötüydü

2. Konuyu anlama, paragraflar arası anlam bütünlüğü ve mantık uygunluğu sağlanmış mıdır? ^{الربط بين القطع ال 3} ^{ربط الموضوع}

Yorum ve önerileriniz:

Konu güzeldi ve sona kadar fikirleri
güzel bir şekilde devam etti

3. Yazı açık, net ve anlaşılır cümleler ile yazılmış mıdır? ^{حلولى}

Yorum ve önerileriniz:

Çok iyi bir el yazı değildi

Anlatım Beşerhuğu

4. Kelimeler yerinde ve uygun şekilde kullanılmış mıdır? Kelime kullanımı ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Yorum ve önerileriniz:

Kelimeleri güzel bir şekilde kullandı
ve doğru ifadeleri seçti.

5. Yazıda gramer, noktalama, imla, büyük harf-küçük harf kullanımı veya başka bir hata yapılmış mıdır? جواب

Yorum ve önerileriniz:

Bazı hatalar vardı ama çok
değildi.

	Kötü	İyi	Çok İyi
Kelime Kullanımı			✓
Gramer		✓	
Yazım ve Noktalama		✓	
İçerik (Muhteva)			✓
Plan	✓		

الاداء والسنن

ترتيب

جواب

15 ten 9 verebilirim



Adı Soyadı: Sana Alward

Aşağıda verilen konulardan herhangi birini seçerek yazılı anlatım kurallarına uygun bir yazı yazınız.

1. Okuduğunuz bir kitap veya izlediğiniz bir film hakkında bilgi vererek sizde uyandırdığı duygu ve düşünceleri anlatınız.
2. "Eşitlik, adalet anlamına gelmez." Sözü nü açıklayan bir yazı yazınız.
3. Olağanüstü (sıradışı) güçleriniz olsaydı neler yapardınız?

"Adalet Hükümün esasıdır"

-Bu deyim herkes bilir ve onu uygulandırsa herkes çok mutlu olacaktır.

Adalet, Eşitlik çok farklıdır, çünkü Eşitlik demek aynı insanlar için aynı davranışları, ve bu Adalet yoktur. Çünkü insanın koşulları başka birinden farklıdır.

Bir örnek anlatma için budur:

İki kişi bir yarışmaya katılmak istiyorlar ama bir kişi onun gözü bir problem var ve o buru yok. Eşitlik kuralıyla bu problemi sahibi mutlaka kazanmış olacak.

Ama Adalet'e göre bir gözüm var bu insan bir iyi gözlük ona verilecek, o vakit iki kişi Eşittir.

Ne kadar mutlu olacağız Adaleteli davranmalıyız.

YAZILI ANLATIM AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Adınız: Fadiya Hazu Yazıyı Yazanın Adı: Sana Alward
Konu: 2. Adalet

Değerli öğrenciler, arkadaşınızın yazdığı metni aşağıda belirtilen yazılı anlatım değerlendirme ölçütlerine göre değerlendiriniz. Değerlendirme sonucunda arkadaşınızın puanını ilgili yere yazınız.

1. Yazı Planı (Başlık, giriş, gelişme, sonuç; yazının güzelliği, sayfa düzeni) uygun mudur?

Yorum ve önerileriniz:

Başlık var, giriş yapılmış ama güzece aktarmamış
gelişme iyi değil, sonuç yapılmış ve iyidir.
Sayfa düzeni iyidir.

2. Konuyu anlama, paragraflar arası anlam bütünlüğü ve mantık uygunluğu sağlanmış mıdır?

Yorum ve önerileriniz:

Evet sağlanmış ama bana göre yazı daha
uzun olmalıydı fikirleri ortaya daha iyi
çıkardı ve mantığını daha iyi anlattık.
fikir olarak zayıftır bence

3. Yazı açık, net ve anlaşılır cümleler ile yazılmış mıdır?

Yorum ve önerileriniz:

Yazısı orta anlaşılıyor ama biraz
zorlandım anlamakta çünkü harfları birbirinden
uzak yazıyor ve kelimeler bazan birbirine
karışıyor ve yazım hataları var.

4. Kelimeler yerinde ve uygun şekilde kullanılmış mıdır? Kelime kullanımı ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Yorum ve önerileriniz:

...kelimeler yerinde kullanılmış ama ek hatası yapmış bazı yerlerde

5. Yazıda gramer, noktalama, imla, büyük harf-küçük harf kullanımı veya başka bir hata yapılmış mıdır?

Yorum ve önerileriniz:

...gramer zayıftır, noktalama iyidir, imla hatası var, büyük harfler bazı yerlerde doğru kullanılmış bazı yerlerde yanlış kullanım

	Kötü	İyi	Çok İyi
Kelime Kullanımı		✓	
Gramer		✓	
Yazım ve Noktalama		✓	
İçerik (Muhteva)	✓		
Plan	✓		

EK 8: Araştırma İzni



SOSYAL DESTEK ve EĞİTİM MERKEZİ



12.06.2017

Sayın Betül KARATEKE BAYAT;

Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi bölümündeki tez çalışmanızla ilgili olarak kurumumuzda eğitim gören öğrencilere uygulama yapma talebiniz uygun görülmüştür. Söz konusu çalışmanın alana faydalı olmasını umuyor, iyi çalışmalar diliyorum.

TÜRKİYE DIYANET VAKFI
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
Dr. Mediha Eldem Sokak No: 72/B
Kocatepe/ANKARA
Tel: 0312 416 90 00 Faks: 0312 416 90 00
Selman AKTAŞ
Sosyal Destek ve Eğitim Merkezi Müdürü

Öz Geçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı: Betül KARATEKE BAYAT

Uyruğu: T.C.

Doğum Yeri ve Tarihi: Korkuteli/ANTALYA – 1991

E Posta: betulkaratekee@hotmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Tarih
Lise	Antalya Muratpaşa Lisesi	2005-2009
Lisans	Gazi Üniversitesi/Türkçe Öğretmenliği Bölümü	2009-2013

İŞ DENEYİMLERİ

Görev	Kurum	Yıl
Türkçe Okutmanı	Türk Hava Kurumu Üniversitesi	2014- 2015
Türkçe Okutmanı	Yunus Emre Enstitüsü	07/2016- 10/2016
Türkçe Okutmanı	Türkiye Diyanet Vakfı	2017-2018
Türkçe Okutmanı	Yunus Emre Enstitüsü	2018-

YABANCI DİL

İngilizce

YAYINLAR

ERDEM, D. M., GÜN, M., SALDUZ, H., **KARATEKE, B.** (2015). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B1 Düzeyindeki Gürcü Öğrencilerin Yazma Hataları.” Journal of Educational Sciences. s.4.

ERDEM, D. M., GÜN, M., **KARATEKE, B.** (2015). “İleri Seviye İçin Hazırlanan İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretim Setinin Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi.” International Journal of Language Academy. s.6 ss.8-17