TÜRKİYE CUMHURİYETİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

DİLBİLİM (YABANCI DİL ÖĞRETİMİ)

ANABİLİM DALI

DERS DIŞI ETKİNLİK OLARAK ORTAK GÜNCE UYGULAMASININ YAZMA BECERİSİNE KATKISI

Yüksek Lisans Tezi

Nurda KARADENİZ KAYALI

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Sıla AY

Ankara-2017

TÜRKİYE CUMHURİYETİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

DİLBİLİM (YABANCI DİL ÖĞRETİMİ)

ANABİLİM DALI

DERS DIŞI ETKİNLİK OLARAK ORTAK GÜNCE UYGULAMASININ YAZMA BECERİSİNE KATKISI

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Sıla AY

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı	İmzası
.....	.....
.....	.....
.....	.....

Tez Sınavı Tarihi .....

TÜRKİYE CUMHURİYETİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim.(……/……/2…..…)

Nurda KARADENİZ KAYALI

……

İmkan verilmiş olsaydı çok daha iyisini başaracağından emin olduğum

Anneme ve Babama…

ÖNSÖZ

Öğrenci-öğretmen ortak günce uygulaması, bu çalışmanın temel konusunu oluşturmaktadır.

Birinci bölümde çalışmanın amacı açıklanarak, alanyazına yapacağı katkı ve sınırlılıkları ortaya koyulmuş ve araştırmanın yanıt aradığı sorular detaylı şekilde ifade edilmiştir. İkinci bölümde ise kuramsal çerçevede, araştırmada bahsi geçen kavramlar açıklanmıştır.

Çalışmanın yöntemi, uygulanması ve verilerle ilgili detaylara üçüncü bölümde yer verilmiştir. Ardından, dördüncü bölümde araştırma sorusuna dayalı bulgular ve ilgili yorumlar yer almaktadır. Son bölümde de çalışmanın sonuçları, uygulamaya dair öneriler ve ardıl çalışma önerileri sunulmuştur.

Bu çalışma aracılığıyla yıllar süren öğrenim hayatım boyunca bana emek vererek bu güne ulaşmamı sağlayan tüm öğretmenlerime, kendileriyle karşılaşmasaydım tüm öğretmenlik hayatımın farklı olacağını düşündüğüm, meslek hayatımda aldığım her karar ve attığım her adımda vizyonlarından ve duruşlarından etkilendiğim çok değerli Yrd. Doç. Dr. Kamile Hamiloğlu ve Dr. Gökçe Kurt hocalarıma hürmetlerimi sunarım.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde bana değerli önerileri ve rehberliği ile yardımlarını esirgemeyen, her aşamada değerli görüşleri ve desteği ile beni yönlendiren, danışmanlığımı

kabul eden ve yol gösteren Sayın Yrd. Doç. Dr. Sıla Ay'a en derin saygılarımı ve teşekkürlerimi bildirmeyi bir borç bilirim. Her görüşmemizin bir yol gösterici olması sayesinde güdülenebildiğim için, tezin yazılması dışında da verdiği destek için bir kez daha minnettarlığımı sunarım. Değerli katkılarıyla tezin bu hali almasını sağlayan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Dilek Peçenek ve Yrd. Doç. Dr. Nejla Gezmiş'e de teşekkür ederim.

Çalışmanın yapılmasında gerekli izin ve desteğini esirgemeyen Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu idarecilerine, ve özellikle de Doç Dr. Cem Balçıkanlı'ya; verilerin toplanmasında ve çalışmanın titiz şekilde yürümesinde büyük emekleri olan Okt. Yeşim Çekicel ve manevi kardeşim Okt. Sinem Demir'e de teşekkürü borç bilirim.

Son olarak beni yetiştiren ve her adımımda arkamda olan, maddi ve manevi yardımlarını esirgemeyen sevgili aileme; tez yazım sürecinde, sabrı ve özverisiyle sürekli bana destek olan eşim Dr. Yalçın Kayalı'ya teşekkür etmek istiyorum. Onların bana olan inancı ve güveni, bu tezin yazılmasının en önemli sebeplerinden biridir.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **i**

İÇİNDEKİLER ..... **iii**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **vi**

KISALTMALAR ..... **vii**

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş **1**

1.1. Tezin Konusu **1**

1.2. Tezin Amacı **1**

1.3. Tezin Önemi **1**

1.4. Araştırma Soruları **4**

1.5. Sınırlılıklar **5**

1.6. Sayıltılar **6**

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve **7**

2. 1. Yazma Becerisi **7**

2. 2. Yazma Öğretimi Yaklaşımları **9**

2.2.1. Ürün Odaklı Yaklaşım **9**

2.2.2. Süreç Odaklı Yaklaşım **10**

2.3. Yazmanın Sınanması **12**

2.4. Tüm Dil Öğrenme **17**

2.5. Öğrenci-öğretmen Ortak Günceleri **19**

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem 24

3.1. Araştırmanın Modeli: 24

3. 2. Çalışma Grubu 25

3. 3. Veri Toplama 26

3.4. Araştırmanın Uygulanması 28

3. 5. Verilerin Çözümlenmesi 30

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular 31

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular 32

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular 33

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular 34

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular 35

4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular 37

4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Ait Bulgular 38

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç ve Tartışma 41

5.1. Sonuçlar 41

5.2. Öneriler 44

KAYNAKÇA 55

ÖZET 65

ABSTRACT **66**

EKLER **67**

EK-1: DERECELİ ÖLÇME ANAHTARI **67**

EK-2: GUIDELINES FOR RATERS **68**

EK-3: ÖĞRETMEN İLK METİN 1 ..... **73**

EK-4: ÖĞRETMEN İLK METİN 2 ..... **74**

EK-5: ÖĞRETMEN İLK GÖREV 1 ..... **75**

EK- 6: ÖĞRETMEN METNİ **76**

EK-7: ÖĞRETMEN METNİ **78**

EK- 8: ÖĞRENCİ METNİ **81**

EK- 9: ÖĞRENCİ METNİ DÜZELTME İSTEĞİ **83**

EK-10: ÖĞRENCİ 1. GÖREV METNİ **84**

EK- 11: ÖĞRETMEN İKİNCİ GÖREV METNİ **85**

EK- 12: ÖĞRENCİ İKİNCİ GÖREV METNİ **87**

EK- 13: ÖĞRENCİ METNİ **89**

EK- 14: ÖĞRENCİ METNİ **90**

EK- 15: ÖĞRENCİ METNİ **91**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo.1. Araştırma Kullanılan Deney Deseni 24

Tablo 2. Bağımsız Örneklem T-Testi (Öntest) 31

Tablo 3. Deney Grubu Öğrencilerinin Bağımlı Örneklem T-Testi (Görev Tamamlama) 32

Tablo 4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bağımlı Örneklem T-Testi (Görev Tamamlama) 33

Tablo 5. Bağımlı Örneklem T-Testi (Organizasyon) 33

Tablo 6. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bağımlı Örneklem T-Testi (Organizsyon) 34

Tablo 7. Bağımlı Örneklem T-Testi (Dilbilgisel Doğruluk) 35

Tablo 8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bağımlı Örneklem T-Testi (Dilbigisel Doğruluk) 35

Tablo 9. Bağımlı Örneklem T-Testi (Sözcük Bilgisi) 36

Tablo 10. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bağımlı Örneklem T-Testi (Sözcük Bilgisi) 36

Tablo 11. Bağımlı Örneklem T-Testi (Bütünsel) 37

Tablo 12. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bağımlı Örneklem T-Testi (Bütünsel) 37

Tablo 13. Bağımlı Örneklem T-Testi (Toplam Değerlendirme Notu) 38

Tablo 14. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bağımlı Örneklem T-Testi (Toplam Değerlendirme Notu) 39

Tablo 15. Bağımsız Örneklem T-Testi 39

KISALTMALAR

YDYO	Yabancı Diller Yüksekokulu
YDOİ	Yabancı Dil Olarak İngilizce
İDOİ	İkinci Dil Olarak İngilizce
ELT	English Language Teaching (İngilizce Öğretmenliği)
ELL	English Language and Literature (İngiliz Dili ve Edebiyatı)
TDK	Türk Dil Kurumu
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
OAÇ	Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi
DİAOÖÇ	Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
TDK	Türk Dil Kurumu

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

1.1. Tezin Konusu

Bu tez çalışmasının konusu, ders dışı bir etkinlik olarak öğrenci-öğretmen ortak günce uygulaması ve bunun yazma becerilerine katkısıdır.

1.2. Tezin Amacı

Bu tezin amacı, yazma becerisi geliştirmeye yönelik sınıf dışı bir etkinlik olan öğrenci-öğretmen ortak günce uygulamasının, öğrencilerin yazma becerisindeki edimlerini etkileyip etkilemediğini belirlemektir. Bu tez çalışmasında, öğrencilerin gerçek okuyuculara sahip oldukları bireyselleştirilmiş bir ortam yaratılarak, yazma becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

1.3. Tezin Önemi

Yapılan tez çalışmasının öneminden bahsedilen bu bölümde, öğrenci-öğretmen ortak günceleri ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Örneğin, Çeçen'in (2008), 15 hafta boyunca devam eden çalışmasında, deney ve kontrol gruplarının kullandıkları toplam sözcük, önad, belirteç, ad, eylem ve bağlaçların toplam sayısına ulaşmak için öğrencilere betimlemeli bir metin yazdırılmıştır. Öğrencilerin metinlerinden elde edilen veriler incelenmiş, toplam sözcük sayısında ve önad, belirteç, ad, eylem ve bağlaçların kullanımında bir artış olup olmadığına bakılmıştır. Sonuçlar, öğrenci-öğretmen günce

kullanımının geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrenci-öğretmen ortak günceleri yazma becerisini geliştirmenin yanında, işbirliği yaratarak dönütü genişletmenin ve zenginleştirmenin bir aracı olarak düşünülmektedir. Arkadaş-arkadaşa etkileşimin de öğretimde önemli olduğunu göz önüne alan bir çalışmada da, öğretmenleri ile ortak günce yazan öğrenciler ile arkadaşları ile ortak günce yazan öğrenciler arasında ürettikleri yanıtın içeriğinde ve sayısında önemli bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Amerika'da 52 dördüncü sınıf öğrencisinin katılımcı olduğu bu çalışmanın sonuçları, öğrencilerin arkadaşları ile paylaştıkları konu ve yazdıkları sıklık açısından öğretmenleri ile yazdıkları konuların ve sıklığın aynı olduğunu ortaya koymuştur (Hail, George ve Hail, 2013).

Öğrenci-öğretmen ortak güncelerinin çalışıldığı bir diğer çalışmada, Kore'den Kanada'ya henüz taşınmış olan, birinci sınıfta okuyan ikinci dil öğrencisinin, okuma yazma alıştırmaları 10 ay boyunca incelenmiştir. Güney Florida Üniversitesinde, Kim (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencinin ve öğretmenin ürettikleri metinlerin ve öğrencinin çizimlerinin analizi yapılmıştır. Son olarak, öğrenci ve babası ile ana dilinde görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Sonuçlar öğrenci-öğretmen ortak günce kullanımı sayesinde, öğrencinin öğrenmeyi sahiplendiğini göstermiştir. Ortak günceler yazma alıştırmalarında gelişmeyi desteklerken okuma becerilerini de geliştirmiştir (Kim, 2011).

WhatsApp elektronik öğrenci-öğretmen ortak günce uygulamasının YDOİ Lisans Suudi öğrencilerin yazma becerisine, sözcük bilgisi, sözcük seçme ve redif kullanımına etkisini araştıran, AlImam Mohammad Ibn Saud İslami Üniversitesi, Diller ve Kültür bölümü lisans öğrencileri (30) ile gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, öğrenciler whatsapp uygulamasında oluşturulan grupta farklı konular üzerine yansıtıcı görüşlerini paylaşmışlardır. Öğrenciler tarafından sınıf çalışmasından daha çok bir oyun gibi görülen WhatsApp elektronik öğrenci-öğretmen ortak günce uygulamasının, öğrencilerin sözcük bilgisinin önemli iki alanı, sözcük seçme ve kullanımına dair çok olumlu bir etkisinin olduğu ortaya konmuştur (Alsaleem, 2013).

İran'daki Golestan Üniversitesinde yapılan bir başka çalışmada ise öğrenci-öğretmen ortak günce uygulamasının, öğrencilerin dilbilgisi gelişimine ve yazma becerilerinde güvenlerine etkisi araştırılmıştır. Bahar akademik yılı boyunca, 68 öğrencinin düzenli olarak katıldığı derslerde kontrol grubu normal öğrenim alırken; deney grubu her derste bir metin yazarak toplam 12 metin üretmiştir. Kontrol ve deney gruplarının öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında, ortak güncelerin öğrencilerin dilbilgisini geliştirmede ve yazma becerilerinde özgüven geliştirmede dikkate değer bir etkisi olduğunu görülmüştür (Rokni ve Seifi, 2013).

Kore'deki bir üniversitede İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen birinci sınıf öğrencilerinin günce kullanımının yazma kalitesi, okuduğunu anlama ve yazma kaygılarına etkisi araştırılmıştır (Song, 1997). Yapılan çalışmada, yazma kalitesi öğrencilerin yazdığı iki makaleyi bütüncül bir biçimde değerlendirilerek ölçülmüştür.

Okuma başarısı ise TOEFL sınavının iki okuma parçası kullanılarak değerlendirilmiştir. Yazma kaygısı için günce yazma sürecinden önce ve sonra bir yazma kaygı ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, istatistiksel olarak anlamlı bir seviyede olmasa da, günce yazan grubun üç alanda da geliştiğini göstermiştir. Öğrenci-öğretmen ortak güncelerinin yabancı dil öğretiminde kullanılması, özellikle okuma becerisi öğretiminde etkili bir teknik olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Özet olarak, ortak güncelerin yazma edimine, öğrencilerin yazma ile ilgili tutumlarına, dilbilgisi, okuma ve sözcük bilgisi becerilerine etkileri ile ilgili çalışmalarla karşılaşılmaktadır. Ortak güncelerin yazma becerisinin ve okuma becerisinin gelişimine katkı sağladığının ortaya koyulduğu tüm bu çalışmalar, alana önemli katkılar sağlamaktadır. Ancak bu tez çalışması, söz konusu çalışmalardan farklı olarak Gazi Üniversitesi YDYO olarak öğrencilerin yazılı sınavlarını değerlendirirken kullanılan dereceli ölçme anahtarının kapsamındaki görev tamamlama (görev tamamlama ve içerik), organizasyon (tutarlılık ve bağdaşıklık), dilbilgisel doğruluk, sözcük bilgisinin değerlendirmesi, bütünsel alt başlıklar ve toplam değerlendirme notu bakımından etkisinin olup olmadığına dönük olduğu için, alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Araştırma Soruları

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Öğrenci-öğretmen ortak günce uygulaması yapmış olmanın, öğrencilerinin yazma sınavlarındaki edimlerinde, görev tamamlama (görev tamamlama ve içerik) değerlendirmesi bakımından bir etkisi var mıdır?

2. Öğrenci-öğretmen ortak günce uygulamasının, öğrencilerinin yazma sınavlarındaki edimlerinde, organizasyon (tutarlılık ve bağdaşıklık) değerlendirmesi bakımından bir etkisi var mıdır?

3. Öğrenci-öğretmen ortak günce uygulamasının, öğrencilerinin yazma sınavlarındaki edimlerinde, dilbilgisel doğruluk bakımından bir etkisi var mıdır?

4. Öğrenci-öğretmen ortak günce uygulamasının, öğrencilerinin yazma sınavlarındaki edimlerinde, sözcük bilgisinin değerlendirmesi bakımından bir etkisi var mıdır?

5. Öğrenci-öğretmen ortak günce uygulamasının, öğrencilerinin yazma sınavlarındaki edimlerinde, bütünsel bir etkisi var mıdır?

6. Öğrenci-öğretmen ortak günce uygulamasının, öğrencilerinin yazma sınavlarındaki edimlerinde toplam değerlendirme notuna bir etkisi var mıdır?

1.5. Sınırlılıklar

Çalışmanın verileri, Gazi Üniversitesi'nde İngilizce Öğretmenliği (ELT) ve İngiliz Dili Edebiyatı (ELL) hazırlık sınıflarında öğrenimlerini sürdüren öğrencilerden elde edildiği için, çalışmanın sonuçları da yine bu bağlamda değerlendirilmiştir.

Çalışmanın verileri toplanırken Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu (YDYO) müfredatına ve sınav sistemine bağlı kalındığı için, öntest ve sontest metinleri, müfredatın ve sınav hazırlama biriminin ön gördüğü şekilde belirlenmiştir.

1.6. Sayıltılar

Bu araştırma aşağıdaki sayıltılara dayalı olarak yürütülmüştür:

1- Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında ele alınan ölçütler yansızlık açısından yeterlidir.

2- Kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler deney ve kontrol gruplarını aynı şekilde etkilemiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

2. 1. Yazma Becerisi

Öğrenciler tarafından üretilen herhangi bir metnin ya da yazının incelendiği çalışmalarda öncelikle yazmanın tanımı ile başlamak gerekli görülmektedir. Alanyazında yazmanın ne olduğuna dair birçok kez tanım yapılmaya çalışılmıştır. Yazma, herhangi bir bilginin, görüşün kalıcılığını sağlayan, nesiller hakkında bize bilgi veren bir iletişim aracıdır. İnsanoğlu da yazıyı konuşmadan çok sonra öğrendiği hâlde bizler o günlere ait bilgileri yine yazı sayesinde öğrenmekteyiz (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005). "İnsanlar, duygu, düşünce, istek ve tasarımlarını, hayallerini başkalarına aktarmak, uzaktakilere duyurmak, gelecek nesillere ulaştırmak isterler ve bunun için de yazıya başvururlar" (Özbay, 2002). Tüm bu tanımlar yazma kavramını anlamamıza yardım ederken, ortaya çıkan gerçek de yazma becerisinin öğretiminin çok karmaşık ve zorlayıcı bir süreç olduğudur. Bu tez çalışmasının konusu da oluşturan YDOİ ya da İDOİ öğretiminde yazma becerisinin öğretimi ve sınanmasına ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

Yazma becerisi, yabancı dil öğretiminde yer alan dört beceriden biridir. Yazma becerisi, gelişimsel değişimleri içeren karmaşık bir süreçtir (Tops, Callens, Cauwenberghe, Adriaens ve Brysbaert, 2013). Bu süreçte yazarın, duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etmek ve okuyucuya anlamlı bir mesaj vermek için birçok bilişsel işlemi koordineli bir şekilde gerçekleştirmesi gerekir (Flowers ve Hayes, 1981). Çünkü bu mesaj; iletişimi,

başkalarıyla etkileşimi, kendini ifade etme becerisini geliştirmeyi, duygu ve düşünceleri yansıtabilmeyi sağlar (Santangelo, 2014). Başka bir ifadeyle yazma, öğrenmenin ve ne bildiğimizi göstermenin en güçlü araçlarından birisidir. Bu nedenle zorlu ve karmaşık süreçleri bünyesinde barındıran zihinsel bir faaliyet olarak ifade edilmektedir (Saddler, Moran, Graham ve Harris, 2004).

Nunan (2003) da kuvvetli bir yazılı metin üretmenin, İngilizceyi ana dili olarak konuşanlar dâhil, tüm İngilizce öğrencileri için zahmetli olduğunu savunmuştur.

Yazma, sadece alanda çalışma yapmış kişiler tarafında değil, öğrenciler tarafından da hangi akademik düzeyde olursa olsun, önemli ve kritik becerilerden biri olarak düşünülür. Ayrıca, ikinci ve yabancı dil öğrenicileri için daha da büyük bir öneme sahiptir. Yine ikinci ve yabancı dilde yazılı metne son haline vermeden önce güdüsel, sosyal, bilişsel ve kültürel etmenler gerektiği için ikinci ve yabancı dil öğrenicileri, yazmayı karmaşık ve karışık bir beceri olarak görür (So ve Lee, 2013).

İngilizce yazma becerisine hâkim olmanın zorluğu ve karmaşıklığı, anlamlı bir mesaj üretebilmek için öğrencilerin tüm yazma bileşenlerini aynı anda ele alması gereğinden kaynaklanır. Sözü geçen yazma bileşenleri amaç, içerik, organizasyon, dilbilgisi, yazım denetimi, sözcük kullanımı ve yazma mekaniğidir (So ve Lee, 2013). İkinci dilde yazma becerisinin karmaşık bir beceri olarak görülmesi, yazma becerisinin öğretimini dair yaklaşımları önemli kılmaktadır.

Yazma becerisinin öğretiminde en erken yaklaşımlar, konuşma becerisinin önceliğini vurgulayan İşitsel Dilsel Yöntemin egemen olması sebebiyle, kontrollü ya da yönlendirmeli yazma kavramına dayandırılmıştır. 1940lar ile 1960lar arasındaki Davranışçı Öğrenme Kuramına dayanan, dönemin en yaygın yaklaşımı tümcenin yapısına odaklanan kontrollü yaklaşımdır. Davranışçı Öğrenme Kuramına dayanan bu yaklaşımda yazı, öğrenenlerin hata yapmasına fırsat bırakmayan taklit etkinliklerinden oluşmuştur. Bu tümce düzeyli dilbilgisi etkinlikleri, öğrencilerin özgün cümleler üretmesine katkı sağlamamıştır. Bununla birlikte, tümcenin ötesinde söylem düzeyine metinsel güdümleme getiren organizasyonel yapı, 1960'ların ortalarında ürün yaklaşımının sınırlandırması sebebiyle ön plana çıkmıştır. Bu gelişme öğretmenlerin açıklama, anlatım, tanımlama, örneklendirme, sınıflandırma, karşılaştırma ve zıtlık, neden ve sonuç ve genelleme gibi metin türlerine yoğunlaşmasına neden olmuştur. 1970lerde ise bilişsel psikolojinin çalışmalarına dayanarak, yazmanın doğrusal bir süreçten ziyade yinelemeli bir süreç olduğunu iddia eden süreç odaklı yaklaşım ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, yazma becerisi disiplinler arası bir araştırma konusuna dönüşmüştür (Matsuda, 2001). Yazma becerisinin öğretimi yaklaşımlarından, ürün odaklı ve süreç odaklı yaklaşımlar aşağıda açıklanmıştır.

2. 2. Yazma Öğretimi Yaklaşımları

2.2.1. Ürün Odaklı Yaklaşım

Ürün odaklı yaklaşım, öğrencinin örnek metnin bir bölümünü taklit etmesinin amaçlandığı ve genelde dil öğreniminin ilk aşamalarında verilen iyi tasarlanmış bir eğitim

aracıdır (Gabrielatos, 2002). Ürün odaklı yaklaşımın benimsendiği sınıflarda, öğrencilere bir metin örneği verilir ve öğrencinin verilen metni taklit ederek yeni bir metin üretmesi beklenir.

Ürün odaklı yaklaşım, YDOİ öğretmenleri tarafından kullanılan en yaygın ve geleneksel yaklaşımdır. Brown, ürün odaklı yöntemler söz konusu olduğunda, verimli öğrenme durumunun dilbilgisel doğruluğa bağlı olduğu kadar, metnin iyi organize edilmesine de bağlı olduğunu ileri sürmüştür (Brown, 2002). 1960'lı ve 1970'li yıllarda yazma becerisi öğretiminde, öğrencilerin dili tümce düzeyinde iyice öğrenmeleri gerektiği inanışı vardı. Bu nedenle yazma dersleri tutarlı bir paragraf yazabilmeleri beklentisinden önce, ilk aşamada tümce oluşumlarına ve dilbilgisi alıştırmalarına odaklanmıştı. Bu tarz yönelimler tekrar etme ve yeniden yaratma yoluyla elde edilir.

2.2.2. Süreç Odaklı Yaklaşım

Geleneksel ürün odaklı eğitime alternatif olarak, süreç odaklı yaklaşım, günümüzde İngilizce yazma eğitiminde öğretmenler tarafından benimsendiği ve İngilizce yazma konusunda da fayda sağladığı için kabul görmektedir (Yang ve Fang, 2009). Süreç odaklı yazma, öğrencilerin kendilerini yazma konusunda iyi bir şekilde geliştirebilecekleri bir araç olarak görülmüştür.

Süreç odaklı yaklaşım kavramı O`Brien tarafından, öğretmenlerin öğrencilere dilbilgisel alıştırmalar açısından değil de düşüncelerin keşfi ve anlamları açısından yazma konusunda cesaret veren bir etkinlik olarak tanımlanmıştır (O'Brien, 2004). Tribble`a göre

(1991) bu yaklaşım İngilizcenin yazılı yapılarının öğretiminde, alışılmış bir modeli taklit etmektense, yaratıcılığın yazar üzerindeki öneminin ifade edilmesinde ve olumlu yazmanın ortaya çıkarılmasında bir araç olarak görülmüştür. Buna ek olarak, Silva ve Matsuda (2012) bu yaklaşımın öğrencilerin kendi seslerini keşfetmelerine yardımcı olduğunu savunur.

İyi bir İngilizce kullanıcısı, eğitimde etkili ve yeterli bir şekilde araştırabilen ve yazabilen bireyler olarak düşünülür. Süreç odaklı yaklaşım içeriği ve fikirleri araştırmayı gerektirdiği için, dil öğrenen kişilere bu sürecin dolayı faydaları olacaktır. Dahası Tribble (1991) süreç odaklı yaklaşımın, öğrencilerin bireyselliğinde ve yeteneğinde büyük etkisi olduğunu, yazıyı öğreten bir yaklaşım olarak örnek metnin kopyalanmasından öte sürecin kendisine odaklandığını söylemiştir. Raimes (1983) süreç odaklı yaklaşımda şunu göstermiştir; öğrenciler çalışmalarını eğitimcilere vermeden önce belli bir zaman aralığında belli bir konu üzerine yazı yazmazlar. Onun yerine, yazıları aracılığıyla konulara bakarlar- ki bu yöntem çeşitlendirilmiş sınıf alıştırmalarına daha fazla önem verdiği için, öğrencilere çok büyük katkı sağlar.

Süreç odaklı yazma esas olarak planlama, taslak, gözden geçirme gibi yazmanın aşamalarına yoğunlaşır (Harmer, 2007). Diğer bir deyişle süreç odaklı yaklaşım yazarın yapılandırmacı görüşüne sahiptir. Yazarı toplumsal öğrenci ve iletişimci olarak görür (Murray, 1980). Süreç odaklı yaklaşımda öğrenme yöntemleri çok önemli role sahiptir ve öğrenme çizgisel olmayan ve düzensiz olarak düşünülebilir.

2.3. Yazmanın Sınanması

Yazmanın ve yazma becerisinin öğretimin zor ve karmaşık olduğuna değindikten sonra, yazma becerisine ilişkin sınamanın ne kadar zahmetli olduğuna göz atmak da fayda olduğu düşünülmektedir. Bu tez çalışmasında veriler, öğrencilerin yazma sınavları aracılığıyla toplandığı için ilgili kavramlara bu bölümde yer verilmiştir.

So ve Lee'nin (2013) değindiği yazma bileşenleri, metindilbilimin öne çıkardığı metinsellik ölçütlerinden "bağdaşıklık, tutarlılık ve bağlamsallık" ölçütlerini kapsamaktadır. Belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünü olarak tanımlanan metnin değerlendirilmesinde kullanılan bu ölçütler, öğrencilerin yazılı sınavlarında ürettikleri metinler değerlendirilirken kullanılan dereceli ölçme anahtarı içinde yerini alır.

Alanyazında karşılaşılan çalışmalarda, farklı bileşenler altında yazma becerisinin değerlendirildiğini göstermiştir. Örneğin, WebQuest teknolojik modelinin yazma başarısına ve kaygısına etkisinin araştırıldığı bir çalışmada (Awada ve Ghaith, 2014), öğrencilerin yazdığı paragrafları 3 deneyimli öğretmen değerlendirmiştir. Paragraflar değerlendirilirken, fikirlerin kalitesi, odak, organizasyon, sözcük seçimi ve dil mekaniği bileşenleri göz önüne alınmıştır.

6+1 Analitik yazma ve değerlendirme modelinin kullanıldığı doktora tez çalışmasında (Özkara, 2007) ise, ABD'de bulunan Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuarındaki (NWREL) araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ölçek kullanılmıştır. Bu

ölçekte, nitelikli bir yazıda olması gereken özellikler ve bu özelliklerin ölçülmesinde kullanılacak kriterler bulunmaktadır. Geliştirilen bu ölçek, nitelikli bir yazıda olması gereken özellikleri yedi başlık altında toplamıştır. Bu başlıklar araştırmacı ve konuyla ilgili akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda, fikirler, organizasyon, üslup, sözcük seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum (Ideas, organization, voice, word choice, sentence fluency, conventions ve presentation) olarak belirlenmiştir.

Yine Ghalib ve Al-Hattami'nin (2015) çalışmasında, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda yazma dersinde öğrencilerin düzeylerini belirlemek için analitik ve bütüncül dereceleme anahtarlarını karşılaştırmıştır. Kullanılan analitik dereceleme anahtarında değerlendirme, içerik, bağdaşıklık, sözdizimsel yapılar, sözcük bilgisi ve yazmanın mekaniği olmak üzere 5 alt beceriye göre yapılmıştır.

Bu tez çalışmasında kullanılan dereceli ölçme anahtarındaki bileşenler ise görev tamamlama, organizasyon, dilbilgisel doğruluk, sözcük bilgisi ve de bütünsel etkidir. Görev tamamlama ve içerik olarak değerlendirilen ilk başlık, görevin gerçekleşmesi, içeriğin uygunluğu olarak tanımlanabilir. Hyland (2003) görevi "öğrenenlerin problemlerini çözmek için aldıkları yön olarak tanımlamıştır. Ayrıca görevler öğrenilecek somut parçalar olmadığı, katılınması gereken etkinlikler olduğu için görevlerin önemli olduğunu eklemiştir. Öğrencilere görevler verildiğinde, öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerini oluşturmaları ve metinleri anlama, yazma becerilerinin kontrolü için fırsat sağlanmış olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda görevler sadece yazma sınıflarında

çeşitliliği zenginleştirmez, aynı zamanda farklı amaçlar için farklı ortamlar yaratarak yazmaya karşı öğrencileri güdüler.

İDOİ ya da YDOİ yazma sınıflarında görevler, gerçek görevler ve eğitimsel görevler olarak iki gruba ayrılır (Hyland, 2003). Gerçek görevler, gerçek dünya ile alakalı, özgün görevlerdir. Eğitimsel görevler ise, öğrenme amaçlarına hizmet edecek şekilde düzenlenmiş faydalı araçlardır. İDOİ ya da YDOİ yazma sınıflarında, görevler öğrenenlerin tür bilgisini ve noktalama, yazma öncesi beceriler gibi alt becerilerini olduğu kadar kompozisyon becerilerini geliştirmek için düzenlenir.

İkinci başlık olarak organizasyon, metnin tutarlı ve bağdaşık olması ile alakalıdır. Bağdaşıklık, bir yazının metin olmasını sağlayan metin içi ilişkileri kuran dille ilgili özelliklerin tümünü belirtir. Bağdaşıklık, metni oluşturan tümceler arasındaki bağıntıların düzenlenişidir. Metin, bağdaşık tümce dizilişleridir ve birden çok tümceciğin kendi içindeki bir bağıntısı ve ilişkisi ile oluşmuştur. Bu durumda bağıntı, tümcelerin art arda gelmesini ve metnin çizgiselliğini belirtir (Günay 2013). Ayrıca, Halliday ve Hasan'ın (1976) "Cohesion in English" adlı çalışmalarında bağdaşıklığın kısmen dilbilgisi ile kısmen sözcüklerle sağlandığı; bu nedenle dilbilgisel (grammatical) bağdaşıklık ve sözcüksel (lexical) bağdaşıklık olmak üzere iki tür bağdaşıklıktan söz edilebileceği belirtilmektedir.

Metinle ilgili herşeyi kapsadığı düşünülen metinsellik kavramı, temel olarak tutarlılık ile açıklanabilir. Metin; iletişim aracı olarak kullanılan dilin, insanlar arasında bilgi alışverişini veya aktarımını sağlayan vazgeçilmez kanallarından biridir. Sosyal hayatta iletişim ve bildirişim etkinliklerinin gerçekleşmesinde rol oynayan metin kavramı, DİAOÖÇ (Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi) metninde ise "belirli bir yaşam alanına ilişkin (sözlü ya da yazılı) her türlü söylem" olarak tanımlanmakta; metnin, "bir görev yerine getirilirken –destekleyerek ya da etkinlik sürecini veya amacını oluşturarak- dil etkinliklerinin oluşmasına" ortam hazırladığı ifade edilmektedir (TELC, 2012).

Diğer alt başlık sözcük bilgisidir. Sözcük, dilin örgüsünü oluşturması açısından söz varlığının önemli bir ögesidir. Bireyin etkin bir şekilde kullandığı veya etkin bir şekilde kullanmasa da bildiği sözcüklerin tümü onun sözcük dağarcığını oluşturur. Sözcük dağarcığı, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikimi ifade etmektedir (Güleryüz 2002) ve bireyin sahip olduğu sözcük sayısı, onun anlama ve anlatma yeteneğini etkiler. Bu nedenle sözcük öğretiminin, dil eğitiminde ayrı bir yeri olduğu söylenebilir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Sözcük dağarcığının genişliği, kişiye konuşma akıcılığı ve kolaylığı sağlar. Aynı zamanda bireyin diğer dil becerilerinin gelişimini de etkiler. "Dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin bireye kazandırılması, bireyin bu becerileri aktif olarak kullanabilmesi, edinilmiş sözcük dağarcığı ile yakından ilişkilidir" (Karatay, 2004). Çünkü sözcük dağarcığının, insanların söylenenleri anlamasında ve duygularını, düşüncelerini anlatmasında önemli bir işlevi vardır. Bunun için sözcük öğretimi, öğrencilerin dört temel beceriyi tam ve eksiksiz olarak kullanabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Hem alıcı hem de üretici becerilerde

büyük önem taşıyan sözcük bilgisi, AOÇ'de de yerini alır ve kişinin hangi düzeyde kaç sözcük bilmesi gerektiği açıklanmıştır.

TDK (Türk Dil Kurumu)'nun bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip, kurallarını tespit eden bilim dalı, gramer olarak tanımladığı dilbilgisi, yabancı dil öğretimi alanyazınında dilbilgisi öğretimi üzerine bir tartışma alanı oluşturmuştur ve bu yönüyle, dilbilgisi öğretiminin "sorunlu" ve "tartışmalı" bir konusu olduğunu söylenebilir (Peçenek, 2014).

Son başlık olarak, bütüncül etki ise genel olarak öğrenci performansından ne kadar memnun olunduğu ile alakalıdır. Bütüncül sınama, "yazı, yazının öz niteliklerini birleştiren tek bir ölçekle en iyi ele geçirilen tek bir varlıktır" düşüncesi ile önemi vurgulanan, sınamaya evrensel bir yaklaşımdır (Wiseman, 2012).

Bu tez çalışmasında verilerin toplanmasında kullanılan dereceli ölçme anahtarındaki kavramları açıkladıktan sonra, açıklanan kavramların dereceli ölçme anahtarı kullanırken nelere karşılık geldiğini görmek için değerlendiriciler için hazırlanan rehber (Bkz. EK 2) gözönüne alınmıştır.

2.4. Tüm Dil Öğrenme

Tüm Dil, Rausseau'nun romantik doğalcılığının, John Dewey' nin demokratik faydacılığının, Piaget'nin çocuklar kendi kendine öğrenir gözleminin ve Levy Vygotsky'nin ve diğerlerinin öğrenmede sosyal yapılandırmacı-işbirlikli etkileşiminin devamı, yeni bir ilerlemeci öğrenme yaklaşımıdır (Lewis, 1997)

Tüm Dil, öğretme ve öğrenmenin anlatımsal modellerini içerir. Öğrenciler okumayı, edebiyatın eğlenceli bütün parçalarını okuyarak ve dilin doğal bütünlüğünü koruyarak öğrenir. Öğrenci merkezli öğrenme, öğrenciler etrafındaki dünyanın anlamını, kendileri oluşturduklarında gerçekleşir. Öğrenme, yeni öğrenmeler için, yeni adımlar atarak, keşfederek ve hatalar hoş karşılanarak anlamlı olur (Lewis, 1997).

Metinler özgün ve anlamlı (yazılı) metinlerdir. Okumayı öğrenme, zihinde var olan gerçek/anlamlı bir amaçla ve anlamak için okumaktır. Yazmayı öğrenme, gerçek okuyucu kitlesi için yazmaktır. Okuma ve yazmayı öğrenme eş zamanlı öğrenme aracılığı ile diğer disiplinler ve diğer yeteneklerin geliştirilmesi için birlikte, eşzamanlıdır.

Tüm Dil sınıflarında öğretmen bir kolaylaştırıcı, yol gösterici, yardımcı ve öğrenme toplumunda etkin bir katılımcıdır. Tüm Dil sınıflarında değerlendirme, öğrencilerin kendilerini ve diğerlerini değerlendirdikleri, işbirliğine dayanarak gerçekleşen, bireyselleştirilmiş değerlendirmedir. Öğretmenleri ile iletişim halinde ve onların rehberliğinde yapılan değerlendirmeler, yeni öğrenme deneyimi eklemek ve geliştirmek amaçlıdır (Brockman, 1994).

Tüm Dil yaklaşımı, beceri, alıştırma ve doğrudan yönergeli okuma ve öğrenme modelinden, öğrencinin ve anlamın merkezde olduğu bütünsel ve hareketli bir değişimi temsil etmektedir (Goodman, 1986).

Dr. Carol Gilles, Tüm Dil ile olan kendi kişisel hikayesini anlattığı yazısında şöyle der:

> Tüm dil ile ilk karşılaşmam Colombiya, Missouri Üniversitesinde, Ken Goodman'ın doktora öğrencisi olan Dr. Dorothy Watson'dan "Miscue Analysis" dersini aldığımda oldu… Dr. Dorotthy bizi, tüm dilin temelini oluşturan Dewey (1938, 1943) Vygotsky (1978), Inhelder ve Piaget (1959), Halliday (1975), Rosenblatt (1938/1976) ve diğerlerinin araştırması ile tanıştırdı. Bunu esas alarak, okuyucuların daha bağımsız olmasını sağlayacak bütünsel taktikler geliştirdik. Özel ihtiyaca sahip öğrencilerimizle dil taktiklerini, ilk başlarda çekinerek, denediğimizi hatırlıyorum. Normalde kullandığım renkli çalışma sayfaları yerine, ilk defa sessiz okuma ve günce yazdırmayı denediğimizde öğrencilerden gelen olumlu yanıta çok şaşırdım. Meslektaşlarım beceri ve alıştırma etkinlikleri kullanıp, çalışma sayfalarına güvendiğinden, önceden hazırlanmış müfredattan sapmak riskli bir uygulamaydı. Benim taktiklerimi önemsemediler ve öğrencilerimin ilerleme kaydetmeyeceğinden emindiler ama ilerlediler (Gilles, 1988)

2.5. Öğrenci-öğretmen Ortak Günceleri

Tüm Dil yaklaşımında kullanılan tekniklerden biri olan öğrenci-öğretmen ortak güncelerinin önemli özelliklerinden biri, öğretmenin öğrenciye model olacak yazılı metin oluşturmasıdır.

Öğrenci-öğretmen ortak günceleri, öğretmenlere öğrencilerin yazma becerisini ölçmek için özgün değerlendirme olanağı sunar. Ortak günceler tüm öğrencilere uygulanabilirken, özellikle kültürel ve dilsel olarak farklı olan öğrencilere öğretmeni ile bağlantı kurması için yardımcı olabilir. Bu günceler içerdikleri özgün iletişimden dolayı yazma becerilerini geliştirmeye yardımcı olur. Ortak günceleri sınıfta kullanmak, yazma fırsatı çeşitliliğini artırır.

Öğrenci-öğretmen ortak günceleri, bazı öğretmenlerin dili öğrenmeye yeni başlayan öğrencileri, dil öğrenme deneyimi ile ilgili yazılı iletişime dahil etmede faydalı buldukları bir araçtır (Linnell, 2010). Aslında çeşitli bağlamlarda ve farklı deneyim seviyelerinde, günlük tutmak sadece öğrenciler için değil aynı zamanda kişisel gelişimleri dikkate alındığında öğretmenler için de değerli bir araç olarak görülmektedir (Bain, Mills, Ballantyne, ve Packer, 2002).

Werderich (2006) öğrenci-öğretmen ortak güncelerinin öğrenmenin bireyselleştirilmesi için etkili bir oturum olduğunu ortaya koymuştur. Orta kademe

okullardaki erkek öğrencilerinin öğrenci-öğretmen ortak güncelerine verdiği yanıtların incelendiği bir çalışmada, ortak güncelerde öğretmenlerin okuyucu, yanıtlayıcı, yönlendirici ve güdüleyici olarak dört farklı görev aldığı bulunmuştur.

Darhower (2004) öğrenci-öğretmen ortak güncelerinin "öğrenme hedefleri ve faaliyetlerinin öğrenme sürecinin büyük bölümünü oluşturduğu etkileşimli bir yazma ortamı" olduğunu bulmuştur. Schwarzer (2004) ise öğrenci-öğretmen ortak günceleri aracılığıyla iletişim kurmak için kullanılan stratejileri vurgulamıştır. Bu stratejiler arasında öğrencilerin farklı amaçlarla birinci dil kullanımlarını ve öğretmenlerin özgün etkileşimi pekiştirdikleri yazılı çabalarını sayabiliriz. Aynı şekilde Mirhosseini (2009) öğrenci-öğretmen ortak güncelerinin YDOİ yazma öğretimini zenginleştirme ve anlamlı öğretme-öğrenme deneyimi yaratma becerisini vurgular.

Bazı çalışmalar özellikle ortak güncelerin hedef dilde yazma üzerindeki rolüne yoğunlaşır. Örneğin, Linnell (2010) öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini dilbilgisi yapılarına çekmek için, öğrenci-öğretmen ortak günce kullanabileceği yolları işaret eder ve öğretmenlerin öğrencilere "tesadüfen" yapıcı dönüt verebilecekleri birkaç öneri sunar. Çalışmalarında öğrenci-öğretmen ortak güncesine yoğunlaşmasına rağmen, Kennedy ve Trofimovich (2010) öğrencilerin öğrenci-öğrenci ortak güncelerinde ifade ettikleri dil farkındalığını da araştırmışlardır. Bu çalışmada öğrenciler kendi sesletimlerini değerlendirmişler ve arkadaşlarının yorumlarını yanıtlamışlardır. Öğretmenler bu günceleri ders bitip, notlar verilene kadar okumamıştır. Kennedy ve Trofimovich (2010) öğrencilerin sesletim dereceleri ile güncelerinde yaptıkları nitelikli üstdil yorumları arasında yüksek bir

korelasyon bulmuştur. Bu da öğrenciler birbirleri ile sesler ve üretim ile alakalı ne kadar çok etkileşim içindeyse, gerçek sesletimlerinin de o kadar iyi olduğunu göstermektedir.

1980ler ve 1990larda belirli eğitim ortamlarında kapsamlı ve söyleşimsel etkileşimi teşvik eden öğrenci-öğretmen ortak günceleri, yaygın bir öğretme ve öğrenme aracı haline gelmiştir. İster orta kademe sınıflarında ister yetişkinler arasında kullanılsın; anadil ya da ikinci dil ya da yabancı dil ortamlarında kullanılsın; hatta engelli öğrenciler arasında kullanılsın, ya da farklı kültürel artalandan gelen öğrencilerde kullanılsın; öğrenci-öğretmen ortak güncelerinin, öğrenme için tehdit edici olmayan bir yol sağladığı iddia edilir. Bu sebeple de öğrencileri öğrenme ortamları ve deneyimleri konusunda eleştirel düşünmeye güdüler (Bode 1989; Peyton 2000).

Bu tür etkileşimin sağladığı en önemli katkı yazmaların sürekli olması, geniş bir zaman sürecinde gerçekleşmesi ve her iki tarafın da düzenli olarak etkin olmasıdır. Ortak güncelerin diğer bir özelliği de ilginin yapıda değil iletişimde olmasıdır. Yazışmada karşıdaki kişi, yani öğretmen, karşılıklı iletişimde etkin katılımcıdır, bu sebeple odak, yazılı metnindeki doğruluktan ziyade, anlaşılan içerik ve anlamdadır.

YDOİ ve İDOİ öğretiminde, öğretmen uygun sözcük kullanımı, dilbilgisi, imla ve söz diziminde model olduğu kadar konuşmaya rehberlik eden kişidir. 6. Sınıf öğrencileri ile ortak günceleri nasıl kullandığını açıklarken Leslie Reed (1988) ortak güncelerin faydalarını; öğrencilerle dostane ilişkinin kurulması, akademik konuları, nasıl

öğretildikleri ve değerlendirildiklerinin tartışılması, her öğrenci ile bireysel iletişim kurulması ve bireysel öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması şeklinde özetlemiştir.

Ek olarak, araştırmacılar öğrenci-öğretmen ortak günce kullanıcılarının yazıların değişiminde çok çeşitli dil ve söz bilim stratejisi ortaya koyduklarını gösterir (Shuy 1988). YDOİ ve İDOİ yazma becerisi için, öğrenci-öğretmen ortak günceleri kapsamlı yazma alıştırması olanağı sağlar.

Öğrenci-öğretmen ortak günce yazma çoklu dil ve kültür ortamlarında, yönergeleri bireyselleştirir; yabancı dilde özgüven ve akıcılık kazanılmasına yardım eder; diğer yazı türlerine aktarılabilecek fikir ve içeriğe yoğunlaşır; hatta öğrencilerin dilbilgisel doğruluğunu geliştirdiği gibi yeni biçimsel ve sözdizimsel yapılar denemesine de sebep olur (Weissberg 1998).

Sınıf mevcudu yüksek olan öğretmenler, her öğrenci ile sözlü olarak birebir ilgilenemezler, ama ortak günceler öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf içinde ve dışında yaşadıkları sorunlara yoğunlaşmasına izin verir. Öğrenciler de öğretmenleri ile kurdukları birebir iletişim imkanını takdir ederler. Böylece, günceler sayesinde öğrenciler, dinlendiklerini, sınıf içinde yerleri olduklarını ve tanındıklarını hissederler (Denne-Bolton, 2013).

Yazma kaygısı, öğrencilerin yazma etkinliğinden hemen önce geliştiğinden bir tür durum kaygısıdır (state anxiety). Yazma kaygısı, aynı zamanda bir tür dil kaygısıdır

(Cheng, Horwitz & Schallert, 1999). McLoad yazma kaygısını, bir kişinin gerekli becerilere sahip olmasına rağmen; yazma süreci boyunca zorluk yaşadığı durumlarla ilişkilendiren bir kaygı türü olarak açıklar. Yazma kaygısı yazı yazma gerekli olduğunda, duygusal olarak üzüntü, kızgınlık, korku olarak ya da fiziksel olarak çeşitli kramplar şeklinde ortaya çıkabilir (Özbay & Zorbaz, 2011). Grabe ve Kaplan (2014) yazmanın birçok bileşenden oluştuğunu iddia eder. Yazmanın kaygıya sebep olması gerçeği, yazmanın karmaşık doğasına bağlanabilir. Ayrıca Daly (1978) yazma kaygısını, yazma eğilimlerinde kişisel farklılıklarla ilişkilendirir. Karakter özellikleri, öğrenicilerin yazma yeterlikleri üzerine görüşleri, öğretmen görüşleri, öğrenci-öğretmen etkileşimi, sınıf ortamı ve sınavlar gibi faktörler yazma kaygısının kaynakları arasındadır (Karakaya & Ülper, 2011). Ortak güncelerin, öğrencilerin yazma akıcılığına, yansıtıcı görüşlerine, kaygılarına ve içsel güdülenmeleri üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmada, Tayvanlı 41 öğrencinin yazdıkları toplam 984 yazılı kayıtları incelenmiştir. Elde edilen veriler, güncelerin, öğrencilerin yazma akıcılığının gelişimine, içerik, organizasyon ve sözcük bilgisi alt alanında yazma edimine, yansıtıcı farkındalıklarına ve içsel güdülenmelerine olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuştur (Barjesteh, Vaseghi, ve Gholami, 2011). Sonuçlar, ortak güncelerin öğrencilerin yeni şeyler düşünmesine izin verdiğini, özgüvenlerini artırdığını, fikirlerini ve duygularını paylaşmanın onları olgunlaştırdığını göstermiştir. Son olarak, öğenciler yazdıklarını tekrar okuduklarında, İngilizce yazmaya karşı güvenlerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Tüm bu etkiler gözönüne alındığında, ortak güncelerin yazma kaygısı üzerinde olumlu etkisi olabileceği sonucuna ulaşılabilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli:

Araştırma deseninin, araştırmanın sorularını cevaplamak ya da hipotezlerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından kasıtlı geliştirilen bir plan olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2001: 1). Bu araştırmada araştırma sorularına yanıt bulmak için nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin (öğrenci-öğretmen ortak günceleri), bağımlı değişkenler (öğrencilerin yazma edimleri) üzerindeki etkileri sınandığından, deneysel bir araştırma yöntemi olup, deneme modelinde bir çalışmadır. Araştırmada deneysel modellerden " Öntest- sontest deney ve kontrol gruplu model" gruplar arası desen kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan deney deseni aşağıda verilmiştir.

Tablo.1. Araştırma Kullanılan Deney Deseni

Deney Grubu:	Öntest (1. Vize Yazılı Sınav Sonuçları)	Uygulama (Öğrenci-öğretmen Ortak Günce Uygulaması)	Sontest (3. Vize Yazılı Sınav Sonuçları)
Kontrol Grubu	Öntest (1. Vize Yazılı Sınav Sonuçları)	Sontest (3. Vize Yazılı Sınav Sonuçları)	

3. 2. Çalışma Grubu

Çalışma kapsamında, Gazi Üniversitesi YDYO, İngilizce Öğretmenliği ve İngiliz Dili Edebiyatı Hazırlık programında öğrenim gören öğrencilerin yazma sınavlarındaki edimlerine ortak günce uygulamasının etkileri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği (ELT) ve İngiliz Dili Edebiyatı (ELL) bölümünü kazanan öğrenciler iki aşamadan oluşan bir muafiyet sınavına girmektedirler. İlk aşamada okuma ve dinleme becerisi ölçülürken; ikinci aşamada yazma ve konuşma becerisi ölçülmektedir. Sınavda başarılı olamayan öğrenciler bir yıllık zorunlu hazırlık eğitimine devam etmektedirler.

Dersler dört beceri bütünleşmiş olarak dönem başına 1 ana ders kitabı ve 3 beceri kitabı, toplam 6 kitap ve materyal birimi tarafından hazırlanan sınıf içi materyalleri aracılığıyla yürütülmektedir. Her sınıfın iki öğretmeni olup, 24 ders saatini paylaşarak dersler yapılmaktadır.

İlk dönem boyunca ELT ve ELL öğrencileri karma olarak ders görmektedirler ancak ikinci dönem ELT öğrencileri kendi sınıflarında, ELL öğrencileri kendi sınıflarında ders görmeye başlamaktadır. Sınıflar akademik başarı durumları itibariyle karmadır. Her dönem Sınav Hazırlama Birimi tarafından hazırlanan 3 ara sınav, 5 quiz ve 8 portfolyo notu ile başarı notu belirlenir. Portfolyolar, öğrencilerin kendilerinin hazırlayıp sundukları, sınav merkezli değerlendirmeye ek olarak performansa dayalı değerlendirme olanağı sunan etkinliklerdir. Hafta hafta ya da aşama aşama puan toplanarak dönem sonunda

başarı puanını etkileyen portfolyolar, farklı becerileri geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Portfolyolar sınıf içi sözlü sunum yapma, hafta sonu ödevlerini tamamlama, skeç canlandırma, ders kitabının interaktif alıştırmalarını yapma, günce görevi gören yaratıcı yazma etkinliklerini yapma ve akademik yazma etkinliklerini içerir. Öğrenciler Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi 'ne (CEFR- Common European Framework of Reference for Languages) B1 seviyesinden başlarlar ve eğitim-öğretim yılı tamamlandığında C1 seviyesine gelmeleri beklenir.

Deney grubu 5 erkek, 14 kız olmak üzere toplam 19 öğrencidir. Deney grubunun bölümlere göre dağılımı ise şu şekildedir: İngilizce Öğretmenliği 17 ve İngiliz Dili Edebiyatı 2. Deney grubunun lise türüne göre dağılımı ise şu şekildedir: Öğretmen Lisesi 11 ve Anadolu Lisesi 8. Deney grubu öğrencilerinden Genel Lise mezunu yoktur. Kontrol grubu 12 kız ve 4 erkek olmak üzere toplam 16 öğrencidir. Kontrol grubunun bölümlere göre dağılımı şu şekildedir: 12 İngilizce Öğretmenliği ve 4 İngiliz Dili Edebiyatı. Kontrol grubunun lise türüne göre dağılımı ise şu şekildedir: 10 Öğretmen Lisesi, 5 Anadolu lisesi ve 1 Genel Lise.

3. 3. Veri Toplama

Öğrencilerin yazma becerisindeki edimlerini göstermek için 1. ve 3. vizede öğrencilerin ürettikleri metinlerden aldıkları notlara bakılmıştır. Üretilen metinler, kullanılan dereceli ölçme anahtarında bulunan görev tamamlama (görev tamamlama ve içerik), organizasyon (tutarlılık ve bağdaşıklık), dilbilgisel doğruluk, sözcük bilgisinin

değerlendirmesi, bütünsel alt başlıklar ve toplam değerlendirme notu bakımından incelenmiştir.

Yazma sınavlarında öğrencilerden verilen üç konudan birini seçerek 120-150 sözcük kullanarak bir paragraf yazmaları istenir. Öğrencilerin kişisel farklılıkları gözönünde bulundurularak, aynı özellikte farklı konular öğrencilere verilmektedir. 1. vizede öğrencilerin paragraf yazacakları konular "ELT/ELL bölümü seçme nedenleri, iyi bir İngilizce öğretmeninin özellikleri ve bir yabancı dili yurtdışında öğrenmenin avantajları" dır. Karşılaştırma paragrafı yazacakları 3. vizede ise öğrencilere "ülkelerinde bulunan iki şehri, sevdikleri iki spor türünü ve tanıdıkları iki İngilizce öğretmenini" karşılaştırma konuları verilmiştir. Öğrencilerin metinleri, güvenirliği artırmak amacı ile iki öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. Her öğretmen 50 puan üzerinden notunu verdikten sonra, iki öğretmen arasında ölçütün yüzde onundan fazla bir fark söz konusuysa ölçüt üzerinde tekrar görüşme yapılarak değerlendirme sona erdirilmiştir. Her sınav için değerlendirme toplam notu 100 puan üzerinden verilmiştir.

Kullanılan dereceli ölçme anahtarında "görev tamamlama, organizasyon, sözcük bilgisi, dilbilgisel doğruluk ve bütünsel etki" alt başlıkları her biri eşit ağırlığa (10 puan) sahip olarak yer alır (bkz. EK 1). Öğretmenlere dereceli ölçme anahtarı ile ilgili hazırlanan rehber (bkz. EK 2) ile anahtarın en etkili şekilde kullanılması amaçlanmıştır.

3.4. Araştırmanın Uygulanması

Çalışmadaki veriler 2014-2015 eğitim-öğretim yılının güz döneminde 10 hafta boyunca toplanmıştır. ELT ve ELL Hazırlık programının toplam 8 sınıfından biri deney bir diğeri ise kontrol grubu olarak çalışılmıştır.

Öğrenci-öğretmen ortak günce uygulaması konusunda izin almak için okul idaresine başvurulduğunda, öğrencilerin hali hazırda çok yoğun bir programda öğrenim aldıkları için böyle bir uygulamanın ilave yük getireceği yanıtı alınmıştır. Öğrencilere daha fazla yük yüklenmemesi ve adaletli olunması adına, portfolyo uygulamalarından birinin yerine bu uygulamanın yapılması şartıyla izin verilmiştir. Bu sebeple, öğrenci-öğretmen ortak günce uygulaması, öğrencilerin yaratıcı yazma etkinlikleri yaptıkları creative-me portfolyosunun yerine geçmiştir.

Araştırmacı tarafından her öğrenciye birbirinin aynısı olan birer defter dağıtılmıştır. Sonrasında, öğrencilere bu defterlerin okulda kısıtlı zaman sebebiyle yapılamayan paylaşımlara ortam hazırlamak için başlandığı açıklanmış, okul dışında neler yaptıklarını anlatmaları istenerek günce kullanımına başlanılmıştır (bkz. EK 3 ve EK 4) .

Öğrenci-öğretmen ortak günceleri internet üzerinden de farklı yollarla tutulabilirken, bu çalışmada defter kullanılmasının sebebi öğrencilerin internet erişimi olamayacağı düşüncesidir. İnternet üzerinden ders kitabının online etkinliklerini yapacakları durumda ortaya çıkan sorunlar üzerinden bu çıkarım yapılmıştır.

Öğrencilerden gelen defterlere sonraki haftaya kadar yazmaları için farklı bir soru ya da görev verilerek günceleri tamamlanmış ve öğrencilere defterleri geri dağıtılmıştır (bkz. EK 5)

Görevlerin hepsi, her öğrenci için farklı olacak şekilde ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmiştir. Örneğin, çalışmanın başlandığı hafta içinde memleketinden meyve (nar) getiren öğrenciden, narın nasıl yetiştirildiğini açıklaması istenmiştir. Öğrenciye örnek ve rehber olarak domates yetiştirmenin nasıl yapıldığı açıklanmıştır (bkz. EK 6).

Öğrenciye farklı ve çeşitli yapılar ve sözcükler konusunda içerik sunularak, öğrencilerin üreteceği metin konusunda kaygı duyması engellenmeye çalışılmıştır.

Yine uygulamanın yapıldığı günlerde sınıfın diğer öğretmeni ile yurtdışına çıkmaya dönük bir projeyle ilgilenen bir öğrenciye, öğretmen kendi yurtdışına çıkış sürecini anlatmıştır (bkz. EK 7). Öğrenci de ilgili projenin detaylarını anlatmıştır (bkz. EK 8).

Öğrencilerin yazılı metinlerde yaptıkları yazım ve dilbilgisi hatalarında düzeltme yapılması konusunda iki çeşit görüş vardır. Bir grup araştırmacı hataların düzeltilmesi gerektiğine inanırken, diğer araştırmacılar öğretmenin yazım, dilbilgisi ya da el yazısındaki hataları düzeltmemesi gerektiğine inanır. Öğretmenin, yapılan hataları engellemek adına örnek yapılar kullanması ve de problem sözcük ya da yapıların doğru

kullanımına daha sık yer vermesi gerektiği savunulur. Bu araştırmada araştırmacı öğrenci hatalarını düzeltmemiş yalnızca örnek yapılara ve sözcüklere yer vermeye çalışmıştır. Sadece bir öğrenci düzeltilme isteğinde bulunmuştur. Bu öğrencinin defteri dışında düzeltme yapılmamıştır (bkz. EK 9).

3. 5. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma kapsamında toplanan 1. ve 3. vize yazılı sınav sonuçları ile ilgili veriler *ibm SPSS 22.0* versiyonuna girilmiştir. Örneklemin büyüklüğünün otuzdan az olması nedeniyle hipotez testlerinde normal dağılıma bakılmaksızın parametrik olmayan test yöntemlerinden faydalanılmıştır. Deney grubunun ortak günce uygulamasına 24 öğrenci ile başlanmıştır ancak 5 öğrenci uygulamaya katılmama hakkını kullandığı için 19 öğrenci ile devam edilmiştir. Özetle, deney grubunda uygulamaya katılan 24 öğrenciden, 5 katılımcı dışarıda tutularak, 19 katılımcının verileri çözümlenmiştir. Kontrol grubunda ise 16 öğrencinin verileri çözümlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik olarak, araştırma sorularına dönük elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir. İstatistiklerde kulanılan öntest ve sontest verileri tez çalışmasının 3.3. Veri Toplama bölümünde açıklandığı gibi 100 puan üzerinden verilen notlarından oluşmaktadır.

Uygulama öncesinde kontrol ve deney gruplarındaki katılımcılar arasında yazma becerisi ile ilgili olarak anlamlı bir fark olmadığından emin olmak için, kontrol ve deney gruplarının öntest yani 1. vize sonuçlarına bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 2. Bağımsız Örneklem T-Testi (Öntest)

Bağımsız Örneklem T-Testi (Öntest)

		Levens'in Varyans Eşitliği Testi		Ortalamaların eşitliği için t-test						
								Standart Hata	95% Güven Aralığı Fark	
		F	Sig.	t	Sayı	Sig. (2-tailed)	Ortalama Fark	Farkı	Alt Sınır	Üst Sınır
GÖREV TAMAMLAMA	Varyansların eşit olduğu varsayımı	.104	.749	-1.584	35	.125	-3.671	2.318	-8.428	1.085
	Varyansların eşit olmadığı varsayımı			-1.579	33.410	.126	-3.671	2.324	-8.446	1.103
ORGANİZASYON	Varyansların eşit olduğu varsayımı	.327	.572	1.067	35	.295	3.181	2.980	-2.934	9.296
	Varyansların eşit olmadığı varsayımı			1.056	33.814	.302	3.181	3.012	-3.038	9.400
DİLBİLGİSİ	Varyansların eşit olduğu varsayımı	1.831	.187	-1.679	35	.105	-3.500	2.084	-7.777	.777
	Varyansların eşit olmadığı varsayımı			-1.651	34.105	.113	-3.500	2.119	-7.906	.906
SÖZCÜK BİLGİSİ	Varyansların eşit olduğu varsayımı	2.166	.153	-.577	35	.569	-1.190	2.064	-5.426	3.045
	Varyansların eşit olmadığı varsayımı			-.569	32.194	.575	-1.190	2.094	-5.531	3.150
BÜTÜNCÜL	Varyansların eşit olduğu varsayımı	.734	.399	-.991	35	.330	-1.452	1.465	-4.459	1.554
	Varyansların eşit olmadığı varsayımı			-.982	34.276	.336	-1.452	1.479	-4.503	1.599
ToplamDN	Varyansların eşit olduğu varsayımı	.640	.431	1.812	35	.081	3.367	1.858	-.446	7.180
	Varyansların eşit olmadığı varsayımı			1.828	34.146	.079	3.367	1.842	-.418	7.152

Tablo 2 incelendiğinde, sonuçlar toplam değerlendirme notu ve yazmanın tüm bileşenleri açısından iki grup arasında **anlamlı bir fark olmadığını** ortaya koymuştur. Bu nedenle, her iki grup da yazma yetenekleri açısından homojendir.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Öğrenci-öğretmen ortak günce uygulaması yapmış olmanın, öğrencilerin yazma sınavlarındaki edimlerinde, görev tamamlama (görev tamamlama ve içerik) değerlendirmesi bakımından bir etkisi var mıdır sorusuna cevap bulmak için, kullanılan derecelendirmeli ölçme anahtarında, öğrencilerin ilgili bölümden aldıkları notlara bakılmıştır. Öntest için 1. vize yazılı sınav sonucuna bakılırken, sontest için 3. vize yazılı sınav sonuçlarına bakılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest verileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını göstermek için, aynı örneklemin farklı dönemlerdeki değerleri eşleştirilmiş t testi ile karşılaştırılmıştır. (Bkz. Tablo 3)

Tablo 3. Deney Grubu Öğrencilerinin Bağımlı Örneklem T-Testi (Görev Tamamlama)

		Bağımlı Örneklem İstatistikleri							
		Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması	95% Güven Aralığı Fark		t	Sayı	Sig. (2-tailed)
					Alt Sınır	Üst Sınır			
Pair 1	ÖNTEST-SONTEST	-1.300	6.914	1.546	-4.536	1.936	**-.841**	**19**	**.411**

Tablo 3 incelendiğinde anlamlılık değerinin -0.84, $p > 0.05$ olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubu öğrencilerinin ortak günce uygulaması öncesi ve sonrası arasındaki fark, **görev tamamlanması** değerlendirmesi bakımından **istatistiksel olarak önemsizdir.** (sig.>0,05)

Tablo 4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bağımlı Örneklem T-Testi (Görev Tamamlama)

		Bağımlı Örneklem İstatistikleri							
		Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması	95% Güven Aralığı Fark		t	Sayı	Sig. (2-tailed)
					Alt Sınır	Üst Sınır			
Pair 6	ÖNTEST-SONTEST	-.1176	2.3948	.5808	-1.3490	1.1137	**-.203**	**16**	**.842**

Tablo 4 incelendiğinde anlamlılık değerinin -0.20, p > 0.05 olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol grubu öğrencilerinin 1. vize ile 3. vize sonuçları arasındaki fark **görev tamamlanması** değerlendirmesi bakımından **istatistiksel olarak önemsizdir.** (sig.>0,05)

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Öğrenci-öğretmen ortak günce uygulamasının, öğrencilerinin yazma sınavlarındaki edimlerinde, organizasyon (tutarlılık ve bağdaşıklık) değerlendirmesi bakımından bir etkisi var mıdır sorusuna cevap bulmak için, öğrencilerin ilgili bölümden aldıkları notlara bakılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest verilerinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını göstermek için, aynı örneklemin farklı dönemlerdeki değerleri karşılaştırılmıştır. Eşleştirilmiş t testine ait istatistikler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Bağımlı Örneklem T-Testi (Organizasyon)

		Bağımlı Örneklem İstatistikleri							
		Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması	95% Güven Aralığı Fark		T	Sayı	Sig. (2-tailed)
					Alt Sınır	Üst Sınır			
Pair 2	ÖNTEST-SONTEST	-3.400	4.978	1.113	-5.730	-1.070	**-3.055**	**19**	**.007**

Tablo 5 incelendiğinde anlamlılık değerinin -3.06, $p < 0.05$ olduğu görülmektedir. Bu durumda **organizasyon** değerlendirmesi bakımından deney grubu öğrencilerinin ortak günce uygulaması öncesi ve sonrası notları arasında **istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur**. (sig.< 0,05)

Tablo 6. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bağımlı Örneklem T-Testi (Organizsyon)

		Bağımlı Örneklem İstatistikleri							
		Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması	95% Güven Aralığı Fark		T	Sayı	Sig. (2-tailed)
					Alt Sınır	Üst Sınır			
Pair 1	ÖNTEST-SONTEST	-.4706	2.0952	.5082	-1.5478	.6066	**-.926**	**16**	**.368**

Tablo 6 incelendiğinde anlamlılık değerinin -0.93, $p > 0.05$ olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol grubu öğrencilerinin 1. vize ile 3. vize sonuçları arasındaki fark **organizasyon** değerlendirmesi bakımından **istatistiksel olarak önemsizdir.** (sig.>0,05)

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Öğrenci-öğretmen ortak günce uygulamasının, öğrencilerinin yazma sınavlarındaki edimlerinde, dilbilgisel doğruluk bakımından bir etkisi var mıdır sorusuna cevap bulmak için, öğrencilerin ilgili bölümden aldıkları notlara bakılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest verilerinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını göstermek için, aynı örneklemin farklı dönemlerdeki değerleri karşılaştırılmıştır. Eşleştirilmiş t testine ait istatistikler Tablo 7'deki gibidir.

Tablo 7. Bağımlı Örneklem T-Testi (Dilbilgisel Doğruluk)

		Bağımlı Örneklem İstatistikleri							
		Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması	95% Güven Aralığı Fark		t	Sayı	Sig. (2-tailed)
					Alt Sınır	Üst Sınır			
Pair 3	ÖNTEST-SONTEST	.750	3.552	.794	-.913	2.413	**.944**	**19**	**.357**

Tablo 7 incelendiğinde anlamlılık değerinin 0.94, p > 0.05 olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubu öğrencilerinin ortak günce uygulaması öncesi ve sonrası arasındaki fark **dilbilgisel doğruluk** bakımından **istatistiksel olarak önemsizdir.** (sig.>0,05)

Tablo 8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bağımlı Örneklem T-Testi (Dilbigisel Doğruluk)

		Bağımlı Örneklem İstatistikleri							
		Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması	95% Güven Aralığı Fark		t	Sayı	Sig. (2-tailed)
					Alt Sınır	Üst Sınır			
Pair 1	ÖNTEST-SONTEST	-1.1176	2.8036	.6800	-2.5591	.3238	**-1.644**	**16**	**.120**

Tablo 8 incelendiğinde anlamlılık değerinin -1.64, p > 0.05 olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol grubu öğrencilerinin 1. vize ile 3. vize sonuçları arasındaki fark dilbilgisel doğruluk değerlendirmesi bakımından **istatistiksel olarak önemsizdir.** (sig.>0,05)

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Öğrenci-öğretmen ortak günce uygulamasının, öğrencilerinin yazma sınavlarındaki edimlerinde, sözcük bilgisinin değerlendirmesi bakımından bir etkisi var mıdır sorusuna cevap bulmak için, kullanılan derecelendirmeli ölçme anahtarında, öğrencilerin ilgili bölümden aldıkları notlara bakılmıştır.

Uygulamanın yapıldığı deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest verilerinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını göstermek için, aynı örneklemin farklı dönemlerdeki değerleri karşılaştırılmıştır. Eşleştirilmiş t testine ait istatistikler Tablo 9'daki gibidir.

Tablo 9. Bağımlı Örneklem T-Testi (Sözcük Bilgisi)

		Bağımlı Örneklem İstatistikleri							
					95% Güven Aralığı Fark				
		Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması	Alt Sınır	Üst Sınır	t	Sayı	Sig. (2-tailed)
Pair 4	ÖNTEST-SONTEST	1.100	3.354	.750	-.470	2.670	**1.466**	**19**	**.159**

Tablo 9 incelendiğinde anlamlılık değerinin 1.47, p > 0.05olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubu öğrencilerinin ortak günce uygulaması öncesi ve sonrası arasındaki fark **sözcük bilgisinin değerlendirilmesi** bakımından **istatistiksel olarak önemsizdir.** (sig.>0,05)

Tablo 10. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bağımlı Örneklem T-Testi (Sözcük Bilgisi)

		Bağımlı Örneklem İstatistikleri							
					95% Güven Aralığı Fark				
		Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması	Alt Sınır	Üst Sınır	t	Sayı	Sig. (2-tailed)
Pair 1	ÖNTEST-SONTEST	.1765	2.0073	.4869	-.8556	1.2085	**.362**	**16**	**.722**

Tablo 10 incelendiğinde anlamlılık değerinin 0.36, p > 0.05 olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol grubu öğrencilerinin 1. vize ile 3. vize sonuçları arasındaki fark sözcük bilgisi değerlendirmesi bakımından **istatistiksel olarak önemsizdir.** (sig.>0,05)

4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Öğrenci-öğretmen ortak günce uygulamasının, öğrencilerinin yazma sınavlarındaki edimlerinde, bütünsel bir etkisi var mıdır sorusuna cevap bulmak için, kullanılan derecelendirmeli ölçme anahtarında, öğrencilerin ilgili bölümden aldıkları notlara bakılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest verilerinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını göstermek için, aynı örneklemin farklı dönemlerdeki değerleri karşılaştırılmıştır. Eşleştirilmiş t testine ait istatistikler Tablo 11'deki gibidir.

Tablo 11. Bağımlı Örneklem T-Testi (Bütünsel)

		Bağımlı Örneklem İstatistikleri							
					95% Güven Aralığı Fark				
		Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması	Alt Sınır	Üst Sınır	T	Sayı	Sig. (2-tailed)
Pair 5	ÖNTEST-SONTEST	-.050	4.148	.928	-1.991	1.891	**-.054**	**19**	**.958**

Tablo 11 incelendiğinde anlamlılık değerinin -0.05, $p > 0.05$ olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubu öğrencilerinin ortak günce uygulaması öncesi ve sonrası arasındaki fark **bütünsel etki** bakımından **istatistiksel olarak önemsizdir.** (sig.>0,05)

Tablo 12. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bağımlı Örneklem T-Testi (Bütünsel)

		Bağımlı Örneklem İstatistikleri							
					95% Güven Aralığı Fark				
		Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması	Alt Sınır	Üst Sınır	T	Sayı	Sig. (2-tailed)
Pair 1	ÖNTEST-SONTEST	2.8235	14.8713	3.6068	-4.8226	10.4696	**.783**	**16**	**.445**

Tablo 12 incelendiğinde anlamlılık değerinin 0.79, p > 0.05 olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol grubu öğrencilerinin 1. vize ile 3. vize sonuçları arasındaki fark da bütünsel etki değerlendirmesi bakımından **istatistiksel olarak önemsizdir.** (sig.>0,05)

4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Öğrenci-öğretmen ortak günce uygulamasının, öğrencilerinin yazma sınavlarındaki edimlerinde toplam değerlendirme notuna bir etkisi var mıdır sorusuna cevap bulmak için, kullanılan derecelendirmeli ölçme anahtarında, öğrencilerin toplam aldıkları notlara bakılmıştır.

Uygulamanın yapıldığı deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest verilerinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını göstermek için, aynı örneklemin farklı dönemlerdeki değerleri karşılaştırılmıştır. Eşleştirilmiş t testine ait istatistikler Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Bağımlı Örneklem T-Testi (Toplam Değerlendirme Notu)

		Bağımlı Örneklem İstatistikleri							
		Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması	95% Güven Aralığı Fark		T	Sayı	Sig. (2-tailed)
					Alt Sınır	Üst Sınır			
Pair 6	ÖNTEST-SONTEST	-.050	4.148	.928	-1.991	1.891	**-.054**	**19**	**.958**

Tablo 13 incelendiğinde anlamlılık değerinin -0.70, p > 0.05olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubu öğrencilerinin ortak günce uygulaması öncesi ve sonrası arasındaki fark **toplam değerlendirme notu** bakımından **istatistiksel olarak önemsizdir.** (sig.>0,05)

Tablo 14. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bağımlı Örneklem T-Testi (Toplam Değerlendirme Notu)

		Bağımlı Örneklem İstatistikleri							
		Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması	95% Güven Aralığı Fark		T	Sayı	Sig. (2-tailed)
					Alt Sınır	Üst Sınır			
Pair 1	ÖNTEST-SONTEST	-3.0000	9.6760	2.3468	-7.9749	1.9749	**-1.278**	**16**	**.219**

Tablo 14 incelendiğinde anlamlılık değerinin -1.29, $p > 0.05$ olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol grubu öğrencilerinin 1. vize ile 3. vize sonuçları arasındaki fark da toplam değerlendirme notu bakımından **istatistiksel olarak önemsizdir.** (sig.>0,05)

Bağımsız gruplar için t testi, iki gruba ait olan ortalamaların birbirinden farklı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan bir istatistiksel analiz yöntemidir. Bulgular ile ilgili son olarak, deney ve kontrol gruplarının sontest sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Bağımsız Örneklem T-Testi

Bağımsız Örneklem T-Testi

		Levens'in Varyans Eşitliği Testi		Ortalamaların eşitliği için t-test						
		F	Sig.	t	Sayı	Sig. (2-tailed)	Ortalama Fark	Standart Hata Farkı	95% Güven Aralığı Fark	
									Alt Sınır	Üst Sınır
GÖREV TAMAMLAMA	Varyansların eşit olduğu varsayımı	12.712	.001	.530	35	.600	.5559	1.0492	-1.5742	2.6860
	Varyansların eşit olmadığı varsayımı			.550	32.347	.586	.5559	1.0116	-1.5037	2.6155
ORGANİZASYON	Varyansların eşit olduğu varsayımı	.062	.806	-1.600	35	.119	-1.4441	.9027	-3.2767	.3885
	Varyansların eşit olmadığı varsayımı			-1.604	34.379	.118	-1.4441	.9002	-3.2728	.3846
DİLBİLGİSİ	Varyansların eşit olduğu varsayımı	.258	.615	1.789	35	.082	1.2912	.7216	-.1738	2.7562
	Varyansların eşit olmadığı varsayımı			1.792	34.251	.082	1.2912	.7205	-.1726	2.7549
SÖZCÜK BİLGİSİ	Varyansların eşit olduğu varsayımı	2.871	.099	2.440	35	.020	1.4676	.6014	.2468	2.6885
	Varyansların eşit olmadığı varsayımı			2.520	33.289	.017	1.4676	.5825	.2830	2.6523
BÜTÜNCÜL	Varyansların eşit olduğu varsayımı	1.242	.273	1.724	35	.094	1.1853	.6875	-.2104	2.5810
	Varyansların eşit olmadığı varsayımı			1.773	33.973	.085	1.1853	.6687	-.1736	2.5442
ToplamDN	Varyansların eşit olduğu varsayımı	.085	.773	1.072	35	.291	3.0647	2.8592	-2.7398	8.8692
	Varyansların eşit olmadığı varsayımı			1.078	34.652	.289	3.0647	2.8433	-2.7095	8.8389

Tablo 15 incelendiğinde, gruplararası t-test sonuçları, deney ve kontrol grupları arasında görev tamamlama bakımından ($t= 0.55$, $p > 0.05$), organizasyon bakımından ($t= -1.60$, $p > 0.05$) ve dilbilgisi bakımından ($t = 1.79$, $p > 0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Ancak, iki grubun **sontest sonuçları sözcük bilgisi bakımından karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir** ($t = 2.44$, $p < 0.05$). Deney ve kontrol gruplarının sontest notları bütüncül etki ($t = 1.72$, $p > 0.05$) ve toplam değerlendirme notu ($t = 1.07$, $p > 0.05$) bakımından karşılaştırıldığında ise yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç ve Tartışma

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu tez çalışmasında, öğrenci – öğretmen ortak güncelerin yazma becerisine katkısının olup olmadığı incelenmiştir. Ortak günce uygulaması, öğrencilerin yazma sınavlarındaki edimlerinde görev tamamlama, dilbilgisel doğruluk, sözcük bilgisi ve bütünsel etki değerlendirmesi bakımından olumlu yönde etkilememiştir. Aynı şekilde, günce yazmış olmanın toplam değerlendirme notunda bir artış olduğu da gözlenmemiştir. güncelerin öğrencilerin toplam değerlendirme notunda artış gözlenmemiştir.

Ancak, ortak günce uygulaması öğrencilerin toplam değerlendirme notunu olumlu yönde etkilememesine rağmen, organizasyon değerlendirmesi bakımından öğrencilerin sonuçlarını artırmada faydası olmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının sontest sonuçları gruplararası t-test yapılarak karşılaştırıldığında, sözcük bilgisi bakımından deney grubu lehinde bir artış gözlemlenmiştir. Gözlenen bu artışın deney grubunun öntest souçları ile son test sonuçları arasında gözlenmemi olmasının nedeni, kontrol grubu öğrencilerinin 3. vize yazılı sınavlarında sözcük bilgisi alanında almış oldukları puanların azalmasıdır Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında gözlenen söz konusu farklılık ortak günce uygulamasından kaynaklanmamaktadır.

Bu tez çalışmasında elde edilen sonuçlar, Rokni ve Seifi'nin (2013) ortak günce yazmanın öğrencilerin dilbilgisi yetkinliğine olumlu etkisini ortaya koyduğu çalışmalarının sonuçları ile örtüşmemektedir. Bu tezatlık, Rokni ve Seifi'nin öğrencilerin dilbilgisi yetkinliğini yazma etkinliğinde değil testler aracılığıyla ölçmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Tez çalışmasının sonuçları, Rokni ve Seifi'nin çalışma sonuçları ile zıtlık gösterirken, öğrenci-öğretmen ortak güncelerinin dilbilgisel doğruluk bakımından istatistiksel olarak bir etkisinin olmadığı sonucu, Puengpipattrakul (2009), Barjesteh, Vaseghi ve Gholami (2011) ve Dabbagh'ın (2017) çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu durum için yapılabilecek en uygun açıklama, güncelerin yazılırken öğrenciler tarafından yapılan dilbilgisi hatalarının tolere edilmesi ve güncelerde odağın içerik ve iletişimde olmasıdır. Bu sebeple, öğrenciler öğretmenin yanıtlarını dilbilgisel açıdan taklit etmemiş olabilir.

Çeçen'in (2008) ortak güncelerin, toplam sözcük sayısını artırdığını ortaya koyduğu çalışmasının aksine, bu tez çalışmasında sözcük bilgisi değerlendirmesi bakımından bir etkinin olmaması çalışmada toplanan verilerin yazılı sınavlar aracılığıyla toplanmış olması ile açıklanabilir. Zira öğrencilerin ürettikleri metinlerde kullanılan sözcük sınırı, öğrencilerin sınırı aşması durumunda toplam değerlendirme notunu olumsuz olarak etkileyeceği için öğrencilerin daha fazla sözcük kullanımı engellenmiş olabilir. Ayrıca Çeçen'in (2008) çalışmasında betimlemeli bir metin yazdırılmış olması, öğrencileri daha çeşitli sözcükler kullanmaya yönlendirmiş olmasına karşın, bu tez çalışmasında böyle bir sınırlama olmaması da sözcük çeşitliliğinin daha az olmasına gerekçe olarak düşünülebilir.

Tez çalışmasının, toplam değerlendirme notu bakımından etkisinin olmadığı sonucu, ortak güncelerin yazma edimine olumlu etkisinin olduğunu ortaya koyan Wafa, Syafei ve Riyono (2010) ile Dabbagh'ın (2017) çalışmaları ile örtüşmemektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin sınav kaygılarının yazma edimlerini olumsuz yönde etkilemesi ile açıklanabilir çünkü bahsi geçen çalışmalarda verilerin sınavlar aracılığıyla toplanmadığı görülmüştür. Sınav kaygısıyla ilgili alanyazında pek çok farklı tanım mevcuttur. Yapılan kapsamlı tanımlardan birinde sınav kaygısı; sınav veya benzeri değerlendirilme durumlarının yaratacağı olası olumsuz sonuçlar veya başarısızlıkla ilgili endişenin eşlik ettiği fenomenolojik, psikolojik ve davranışsal tepkiler olarak nitelendirilmektedir (Sieber, O'Neil ve Tobias 1977'den aktaran: Zeidner, 1998). Diğer bir tanıma göre ise sınav kaygısı; öğrencilerin sınav veya herhangi bir sınanma durumu sırasında hissettiği rahatsızlık, kaygı veya endişedir (Onyeizughbo, 2010). Bu kaygının öğrencilerin gerçek edimlerini ortaya koymasını engellemesi mümkündür.

Öğrenci- öğretmen ortak güncelerinin öğrencilerin yazılı sınavlarındaki edimlerine etkisinin ortaya konduğu tez çalışmasında, toplam değerlendirme notu bakımından ortak güncelerin uygulandığı deney grubunun lehine istatistiksel olarak önemli bir fark bulunmamasına rağmen, Tuan (2010)'ın da ortaya koyduğu gibi günceler öğrenenlerin yazmaya güdülenmesini artırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmesinin yanında öğrenci ile öğretmen arasında yakın bir ilişkinin kurulmasına katkı sağlamaktadırlar (Tuan, 2010). Tez çalışmasında da öğrencilere öğretmenleri ile sınıf dışında paylaşıma uygun ortam sağlayan günceler, öğrenciler ile öğretmen arasında daha samimi ilişkilerin oluşmasına

sebep olmuştur. Öğrenci ile öğretmen arasındaki olumlu ilişki, öğrencilerin öğrenmeye karşı güdülenmelerini artırdığı gözlenmiştir.

Bu uygulamanın sonucunda, öğrenci-öğretmen ortak güncelerin, öğrencilerin yazılı sınavlarının edimlerini görev tamamlama, dilbilgisel doğruluk, sözcük bilgisi değerlendirmesi bakımından olumlu etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Toplam değerlendirme notunda da artış olmamasına rağmen, istatistiksel veriler organizasyon değerlendirmesi bakımından ortak günce uygulamasının faydası olduğunu ortaya koymuştur.

5.2. Öneriler

Araştırma sorularının yanıtlandığı nicel verilere ek olarak, uygulama boyunca öğretmen tarafından toplanan nitel gözlemler de olmuştur. Ay (2007), ortak güncelerin yazmaya başlanmasının ders başlangıcı ile olmasının önemi vurgulamıştır. Ders başlangıcı ile başlayan uygulamalar, dersin bir parçası durumuna gelir; böylece öğrenciler tarafından daha çok katılım sağlanabilir. Bu tez çalışmasında uygulamaya 1. vizeden sonra yani ders başlangıcı ile birlikte başlanmadığı için, öğrencilerin tamamından katılım sağlanamamıştır.

Gazi Üniversitesi YDYO ELT ve ELL Hazırlık Birimi çok yoğun bir program takip ettiği için ortak günce uygulamasının sınıf dışı bir etkinlik olarak değil, bir portfolyo quizinin yerine geçmesi öğrencilerin katılımını olumsuz etkilemiştir. Gönüllüğe dayalı olması, yazma kaygısı ve sınav kaygısından uzak bir ortam olarak düşünülen ortak günce uygulaması bu

bağlamda gölgelenmiştir. Öğrenciler uygulamaya katılmadığında, bir portfolyo uygulamasına katılmama hakkını kullanma olarak yorumlanmıştır.

Uygulamada öğrencilerin internet üzerinden yapılacak bir uygulamaya katılamayacakları ön görülerek defter dağıtılmıştır. Ancak ortak günceler geliştirilen bazı yazılımlar aracılığıyla ya da İnternet ortamında da uygulanabilir. Örneğin, stajlar öğrencilerin alana aşina olmalarına büyük bir katkı sağlar. Jensen-Hart, Shuttleworth, ve Davis'in (2014) çalışmalarında, sosyal Hizmet alanında öğrenim gören bir staj öğrencisi ile üst denetçisi arasındaki iletişimi sağlamak için Alcea yazılımı tarafından geliştirilen bir stajyer gelişim takip sistemi, öğrenci-öğretmen ortak güncesi olarak kullanılmıştır. Bu sistem öğrencilere saatleri, etkinlikleri ve deneyimlerini haftalık olarak günce formlarına girmelerini sağlamıştır. Şifre ile korunan sistem sayesinde, alan üst denetçisi yazılanları elektronik ortamda görüp yorum yapabilmiştir. Uygulama, yansıtıcı uygulama, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini geliştirme amaçlı tasarlanmıştır. Üst denetçi ile öğrenci arasındaki olumlu ilişki staj deneyimimin en önemli unsurudur. Eğer iletişim sorunlarını etkili bir şekilde çözülürse, hem olumlu bir ilişki başarılmış hem de verimli bir denetim sağlanmış olur. İşte bahsedilen tüm amaçların gerçekleşmesinde günceler etkisini ortaya koyar. Öğrenci-öğretmen ortak günceleri öğrencilerin, kuramsal bilgilerinin hemen hayata geçirilmesi, yaşadıkları sorunlara anında cevap bulabilecekleri, danışanları ile ilgili durumları tartışabilecekleri ve üst denetçileri aracılığıyla staj deneyiminden en fazla fayda sağlayabilecekleri bir düzlem sağlar. İnternet ortamındaki günceler, bilgi çağında etkin şekilde kullanabilecekleri elektronik iletişim becerilerini geliştirir (Jensen-Hart, Shuttleworth ve Davis, 2014). Bu çalışmada günceler defter kalem aracılığıyla tutulduğu için, elektronik iletişim becerilerinin geliştiği söylenemez.

Öğrenci-öğretmen ortak güncelerinin her öğrenci için bireyselleştirilmiş ortam sağlaması özelliği bu tez çalışmasında da örneklerini göstermiştir. Resim sanatına özel ilgisi olan bir öğrenci kendisine verilen "çalışma" (work) fiili ilgili eş dizimlerin posterini hazırlama görevini EK 10.'te bir çizgi filim karakteri ile ortaya koymuştur. (Bkz. EK 10. Öğrenci 1. Görev Metni). Candy (1991), özerklikle ile ilgili olarak özerk öğrenmenin bireysel olduğunu ve öğrencinin önceki öğrenme deneyimleri aracılığıyla yönlendirildiğini söylemiştir. Bu öğrenci de bize, kendi öğrenme biçemine göre ürettiği metinleri şekillendirdiğini göstermiştir. Kendi bireyselleşmiş iletişim yolu sayesinde, ikinci dilde yazma konusunda daha üretken ve özenli davranmıştır. Bu sebeple, öğrenci - öğretmen güncelerinin öğrencileri özerk olmaya yönlendirdiği söylenebilir.

Öğrencinin bu ilgisine dönük olarak, öğretmen onunla yaptığı yazışmasını bu düzeyde sürdürmeye devam etmiştir. (Bkz. EK 11. Öğretmen İkinci Görev Metni) Öğretmenler nasıl öğrencilerin ihtiyaçlarına ve seviyelerine göre kendilerini uyarlama yoluna gidiyorlarsa onların ilgi alanlarına göre de uyarlamaya gidebilirler. EK 11'de öğretmen çizim konusunda yetenekli olmadığı için, çizilmeye çalışan çizgi film karakteri belirli bir alanda zorluk yaşayan öğrenciler konusunda anlayış geliştirmesine yardım etmiştir. Öğretmenlerin nasıl güçlü ve zayıf yönleri varsa öğrencilerin de zayıf yönlerini kabul edip ona uygun yönerge, etkinlik ve ders malzemesi düzenlenebilir. Özerk öğrenmenin, öğrenenin öğrenme sorumluğunu alması ile kastedilen, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi ile başlayıp, içerik ve ilerlemenin tanımlanması, kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçilmesi, edinim sürecinin gözlenmesi, edinilenin değerlendirilmesiyle sonlanan tüm aşamalardan bahsedilmektedir. Bu bağlamda, içerik belirlemede öğrencilere

verilen anlamlı girdilerin etkisinden çok, öğrencilerin kullanılacak teknikler konusunda özgür bırakılmasının tutum konusunda olumlu etkisinden söz edilebilir.

Öğrencinin ürettiği ikinci görev metninde (Bkz. EK 12 Öğrenci Metni), öğrenci yazıları konusunda ne kadar yalınsa, çizimleri konusunda o kadar özenli ve detaycı olduğu açık şekilde görülebilir. Her öğrencinin kendi güçlü olduğu alanlarda, ilgili olduğu konularda daha iyi işler çıkardıkları ortaya konmuştur.

Dönüt, ödül ve cezalar sadece öğretmenler tarafından öğrencilerini güdülemek için kullanılır. Öğretmenlerin de güdülenmeye ve ödüle ihtiyaç duyduklarını düşündüğümüzde öğrenci-öğretmen ortak güncelerinin, öğrencileri kendilerini daha açık ifade etmeye teşvik ettiği söylenebilir. (Bkz. EK 13. Öğrenci Metni)

Öğretmenine ödül olarak kendi çizimini yapan öğrenci (Bkz. EK 13 Öğrenci Metni.), öğretmenini büyük emekler vererek uyguladığı öğrenci-öğretmen ortak günceleri konusunda bir kez daha güdülemiştir.

Verilerin topladığı sırada hamilelik sürecinde olan öğretmene öğrencisi tarafından yazılan not (Bkz. EK 14 Öğrenci Metni) ortak güncelerin öğrencilerle dostane ilişkinin kurulmasından ötesine geçilebileceğini göstermiştir. Sözlü olarak paylaşamayacağı tüm durumları metinlerde rahatlıkla aktarabilmişlerdir.

Öğretmenin ders dışı etkinlik olarak sürdürdüğü defter yoluyla ortak uygulanan günceler 10 hafta boyunca ve 15 öğrenci ile devam ettiğinden Denne-Bolton'un (2013) "öğrenci hatalarını düzeltmek gerekmediği için ortak günceler için harcanacak zaman oldukça kısadır" olarak ifade ettiğinin aksine söz konusu süreç, öğretmen için oldukça yoğun geçmiştir.

Boud (1988)'un özerk öğrenme tanımı şu şekildedir: öğreten tarafından verilen yönergeler dahilinde öğrenenin belli bir öğrenme sorumluluğunu aldığı bir öğrenme yaklaşımıdır. Öğrenci – öğretmen ortak günce uygulamasına katılan öğrenciler yazma sıklığı konusunda özgür bırakılmıştır. Buna rağmen, öğretmenine yazma konusunda gecikme yaşamış bir öğrenci, geç kaldığı için özür dilemiştir. (Bkz. EK 8 Öğrenci Metni.) Boud (1988)'un özerk öğrenme tanımında olduğu gibi, öğrenci- öğretmen ortak günce uygulamasının, öğrencileri kendi sorumlulukları dahilinde herhangi bir gecikme söz konusu olduğunda bunun sorumluluğunu almaya ittiği söylenebilir.

Günceler kalıplaşmış güdüleme tümceleri yerine, bireysel ve özel nduğu için öğrencilerin derse genel katılımlarına ve diğer ödevleri yapmalarına katkı sağlamıştır. (Bkz. EK 15. Öğrenci Metni). Öğrenci güncede aklının başına geldiğinden bahsetmiş ve davranış olarak tüm dönem boyu aynı sorumluluk ve özveriyle çalışmaya devam etmiştir. Kendisine olan inancını her yazısında hissettiren öğretmen, öğrenci davranışındaki her türlü olumlu değişikliği gözlemlemiştir.

Öğrenci-öğretmen ortak güncelerinin, öğrencilerin günceleri yazarken kendi sözlü iletişim yetilerini kullanarak yazma becerilerini geliştirdiği söylenmiştir. Öğrencinin kendi

deyimiyle “aklının başına geldiği” ni yazması, sözlü olarak kullandığı bir kalıbı ikinci dilde denemesini göstermiştir. (Bkz. EK 15. Öğrenci Metni)

Öğrenciler için bireyselleştirilmiş ortam sağlamanın, öğrencinin yabancı dil öğrenimi sürecinde, öğrenciyi başarıya götürecek etki yaratabilir. Son olarak, iletişimci yaklaşımla birlikte, yabancı dil öğretiminde etkili olan bir farklılık olarak anılmaya başlanan, “Fırsat bulduğunda iletişim başlatma yönelimi” olarak tanımlanan iletişim kurma isteğine ortak güncelerin etkisinden söz edilebilir (MacIntrye vd., 2001’den aktaran Ay, 2014). Bağlamın, iletişim kurma isteğini artırmada etkisinden söz edilebilir. Öğrencilere ikinci dilde iletişim kurma seçeneği verilmediğinde, iletişim davranışları ikinci dilde duydukları özgüvene dayalı kalacaktır (Clément, Baker, ve MacIntyre, 2003). Ancak, ikinci dilde iletişim imkanı sunan ortak günceler aracılığıyla, öğrencilerin iletişim kurma isteği desteklenmiş ve bu bağlamda yazmaya karşı güdülenmeleri sözkonusu olabilir.

Çalışmada elde edilen sonuçlara ve de bir dizi nitel gözleme dayalı olarak tez çalışması ile ilgili önerilere yer verilmiştir.

1. Ortak güncelerin en temel üç özelliği, öğrencilere yazacakları içeriği seçme konusunda özgürlük sağlaması, kaygıdan uzak bir ortamda seçtikleri konu ile yazmaları ve de öğretmenin bireyselleştirilmiş söyleşimsel dönütüdür. Öğrenci-öğretmen ortak güncelerinde öğretmen, dilbilgisel açıdan öğrenci talep etmediği sürece düzeltme yapmaz; sadece öğrencilere model olur. Bu bağlamda, öğrencilerin yazılarında dilbilgisel doğruluk bakımından etki beklenmemelidir.

2. Öğrenciler metin üretirken, yazma kaygısından uzak iletişimde bulundukları için, her hangi bir sınır olmaksızın akıcı şekilde yazmaya teşvik edilir. Bu bağlamda öğrencilere yazma sınavlarında konulan sözcük sınırı kaldırılabilir.

3. Çalışmanın verileri, yazma sınavları aracılığıyla toplandığı için, yazma edimleri olumsuz etkilenmiş olabilir. Zira yazma sınavları, genel başarı notunu etkilediği için öğrenciler risk almamış olabilirler. Veriler, yazma sınavları aracılığıyla toplanmadığında daha sağlıklı sonuçlar alınabilir.

İleriki çalışmalara dönük öneriler ise şöyledir:

1. Öğrenci-öğretmen ortak güncelerin kullanımına dayalı yabancı dil yazma becerisini geliştirmenin öğrenci akademik başarısına ilişkin ulaşılan sonuçlara dönük olarak, ortak günce uygulamasının tamamen gönüllülüğe dayalı olarak yapıldığında etkilerinin ne olduğuna bakılabilir.

2. İnternete erişim problemi yaşamayan öğrenciler ile, ortak güncelerin internet ortamında tutulması aracılığıyla öğrencilerin bilgisayar becerileri geliştirilebilir. Ayrıca bilgisayar ortamında eklentiler ve görsel malzemeler aracılığıyla yaratıcılıklarını daha fazla kullanabilecekleri bir ortam imkanı sunulmuş olur. Bu sebeple, ileriki çalışmalarda elektronik ortak günce uygulaması aracılığıyla hem öğrencilerin çağa uygun bilgisayar becerileri geliştirilmiş olunabilir, hem de güncelerin daha etkili kullanımı sağlanmış olunabilir.

3. Öğrenci-öğretmen ortak güncelerin akademik başarıya etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için bu çalışmada, Yüksek Okul Sınav Hazırlama Birimi tarafından belirlenen 1. vize öntest ve 3. vize sontest olarak değerlendirilmiştir. Bu sebeple öntest ve sontest metinler farklılık göstermiştir. Öntest ve sontest metinlerin aynı olduğu çalışmalar ile yazılı sınavlardaki edime etki araştırılabilir.

Yazı yazmak için okyanus sahillerine giden

bir yazar, sabaha karşı kumsalda dans eder

gibi hareketler yapan birini görür.

Biraz yaklaşınca, bu kişinin sahile

vuran denizyıldızlarını, okyanusa atan genç bir

adam olduğunu fark eder. Genç adama yaklaşır:

- Neden denizyıldızlarını okyanusa atıyorsun?

Genç adam yanıtlar;

- Birazdan güneş yükselip, sular çekilecek.

Onları suya atmazsam ölecekler. Yazar sorar;

- Kilometrelerce sahil , binlerce denizyıldızı var.

Ne fark eder ki?

Genç adam eğilir, yerden bir denizyıldızı

daha alır, okyanusa fırlatır.

- Onun için fark etti ama...

Öğretmenlik mesleği insan yetiştirmesi özü gereği, her bireyde fark yaratmayı hedefleyen kutsal bir meslektir. Her bir birey değerli ve eşsizdir. Sadece bir kişi için olumlu bir etki yaratmak dahi büyük bir öneme sahiptir. Yapılan uygulama, tüm süreç gözönüne alındığında, günceler aracılığıyla paylaşımda bulunan bireysel öğrenciler ve öğretmenleri için fark etti..

Gazi Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği ve İngiliz Dili ve Edebiyatı Hazırlık programında öğrenim alan bu öğrencilerim için, okyanusa fırlatılan denizyıldızları gibi fark ettiğini umarak, geleceğin öğretmenleri olarak etki alanının büyümesi dileklerimle…

KAYNAKÇA

Alsaleem, B. I. A. (2013). The effect of "Whatsapp" electronic dialogue journaling on improving writing Vocabulary Word Choice and Voice of EFL Undergraduate Saudi Students. *Arab World English Journal*, *4*(3), 213-225.

Awada, G., & Ghaith, G. (2014). Impact of Using the WebQuest Technological Model on English as a Foreign Language (EFL) Writing Achievement and Apprehension. *Arab World English Journal, Special Issue on CALL 1*, 81-93.

Ay, S. (2007). Yabancı Dil Öğretiminde Ortak Günce Kullanımı. Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi, Dil Dergisi, 134, 60-71.

Bain, J. D., Mills, C., Ballantyne, R., & Packer, J. (2002). Developing reflection on practice through journal writing: Impacts of variations in the focus and level of feedback. *Teachers and Teaching*, *8*(2), 171-196.

Barjesteh, H., Vaseghi, R., & Gholami, R. (2011). The effect of diary writing on EFL college students' writing improvement and attitudes. In *International Conference on Languages, Literature and Linguistics, Singapour: IACSIT Press*.

Beyreli L., Çetindağ Z. ve Celepoğlu A. (2005). Yazılı ve sözlü anlatım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bode, B. A. (1989). Dialogue Journal Writing. *Reading Teacher*, *42*(8), 568-71.

Boud, D. (1988). Introduction to the second edition in Boud, D (Ed) Developing student autonomy in learning (7-16). London: Kogan Page

Brockman, Beth (1994). "Whole Language: A Natural for the Adult Education Classroom." [ED 376 428]

Brown, H. D. (2002). English language teaching in the "post-method" era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 9-18.

Büyüköztürk, Ş. (2001). Deneysel desenler. *Ankara: PegemA Yayıncılık*.

Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.

Çeçen, Z. Ş. (2008). Ortak Günce Kullanımının Yabancı Dilde Yazılı Metin Üretimine Etkisi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Cheng, Y. S., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language learning*, *49*(3), 417-446.

Dabbagh, A. (2017). The Effect of Dialogue Journal Writing on EFL Learners' Descriptive Writing Performance: A Quantitative Study. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, *6*(3), 71-80.

Daly, J. A. (1978). Writing apprehension and writing competency. *The journal of educational research*, *72*(1), 10-14.

Darhower, M. (2004). Dialogue journals as mediators of L2 learning: A sociocultural account. *Hispania*, 324-335.

Denne-Bolton, S. (2013). The Dialogue Journal: A Tool for Building Better Writers. In *English Teaching Forum* (Vol. 51, No. 2, pp. 2-11). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037.

Flowers, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. College Composition and Communication, 32 (4), 928-950.

Gabrielatos, C. (2002). "EFL Writing: Product and Process." ELT News, 133, 134 & 135.

Ghalib, T. K., & Al-Hattami, A. A. (2015). Holistic versus Analytic Evaluation of EFL Writing: A Case Study. *English Language Teaching*, *8*(7), 225.

Gilles, C. (1988). *Whole Language Strategies for Secondary Students*. Richard C. Owen Publishers, Inc., PO Box 585, Katonah, NY 10536.

Goodman, K. S. (1986). *What's Whole in Whole Language? A Parent/Teacher Guide to Children's Learning*. Heinemann Educational Books, Inc., 70 Court St., Portsmouth, NH 03801.

Goodman, K. S., Shannon, P. , Freeman, Y. , Murphy, S. , (1988). Report card on basal readers. New York: Richard C. Owen.

Grabe, W., & Kaplan, R. B. (2014). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Routledge.

Güleryüz, H. (2002). Yaratıcı Çocuk Edebiyatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Hail, C., George, S., & Hail, J. (2013). Moving beyond Journaling to Dialogues in Writing. *Critical Questions in Education*, *4*(1), 42-51.

Harmer, J. (2007). How to teach writing. Longman, Essex.

http://www.tdk.gov.tr/

Hyland, K. (2003). Second language writing. Ernst Klett Sprachen.

Jensen-Hart, S., Shuttleworth, G., & Davis, J. L. (2014). Dialogue Journals: A Supervision Tool to enhance Reflective Practice and Faith Integration. *Social Work and Christianity*, *41*(4), 355-372.

Karakaya, İ., & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(2), 691-707.

Karatay, H. (2004). İlköğretim İkinci Kademede Türkçe Ders Kitaplarının Ortak Kelime Kazandırma Yönünden Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

Kennedy, S., & Trofimovich, P. (2010). Language awareness and second language pronunciation: A classroom study. *Language Awareness*, *19*(3), 171-185.

Kim, D. (2011). A young English learner's L2 literacy practice through dialogue journal. *Journal of Reading Education*, *36*(1), 27-34.

Lewis, W. (1997). *Whole language and adult education*. ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication. Literacy Learning Across the Curriculum. Literacy in the National

Linnell, K. M. (2010). Using dialogue journals to focus on form. *Journal of Adult Education*, *39*(1), 23.

Matsuda, P. K. (2001). Voice in Japanese written discourse: Implications for second language writing. *Journal of Second language writing*, *10*(1), 35-53.

Mirhosseini, S. A. (2009). For our learn of English: Dialogue journal writing in EFL education. *An Australian journal of TESOL, 24 (1),* 40-48.

Murray, D. M. (1980). Writing as process: How writing finds its own ortalamaing. In T.R. Donavan and B.W. McLella d (Eds), *Eight approaches to teaching composition*, 3-20. Urbana, IL: NCTE.

Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL quarterly*, *37*(4), 589-613.

O'Brien, T. (2004):"Writing in a foreign language: Teaching and learning."*Language Teaching* 37.01 1-28.

Onyeizughbo, E. U. (2010). Self efficacy, gender and trait anxiety as moderators of test anxiety. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *8*(1), 299,312.

Özbay, M. (2002). Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi. Sadık Tural Armağanı. Ankara: Can Reklamevi Basın Yayın.

Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). "Kelime Öğretiminde Örneklemenin Önemi ve Divanü Lügati't Türk". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5* (10), 49-58.

Özbay, M., & Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'ın Yazma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması/Adaptation Of Daly-Miller's Writing Apprehension Test To Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,8*(16) 33-48.

Özkara, Y. (2007). 6+1 Analitik Yazma Ve Değerlendirme Modelinin 5. Sinif Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi Yayınlanmamış Doktora Tezi

Peçenek, D. (2014). Dilbilim Eğitimi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi Öğrenimine ve Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Başkent University Journal of Education, 1*(1), 93-111.

Puengpipattrakul, A. W. (2009). The use of journals to develop grammatical accuracy in writing. *Manusya: Journal of Humanities*, *12*(1), 90-108.

Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford University Press, 200 Madison Ave., New York, NY 10016.

Reed, L. (1988). Dialogue journals make my whole year flow: The teacher's perspective. *Dialogue journal communication: Classroom, linguistic, social, and cognitive views*, 56-72.

Saddler, B., Moran, S., Graham, S. & Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality, 12*(1), 3-17.

Santangelo, T. (2014). Why is writing so difficult for students with learning disabilities? A narrative review to inform the design of effective instruction. *Learning Disabilities--A Contemporary Journal*, 12(1), 5-20.

Schwarzer, D. (2004). Student and teacher strategies for communicating through dialogue journals in Hebrew: A teacher research project. *Foreign Language Annals, 37*(1), 77-84.

Shuy, R. W. (1988). The oral language basis for dialogue journals. *Dialogue journal communication*, 73-87.

Silva, T., & Matsuda, P. K. (Eds.). (2012). On second language writing. Routledge.

So, L., & Lee, C. H. (2013). A Case Study on the Effects of an L2 Writing Instructional Model for Blended Learning in Higher Education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 12*(4), 1-10.

Song, M. (1997). The Effect of Dialogue Journal Writing on Writing Quality, Reading Comprehension, and Writing Apprehension of EFL College Students. (Pennsylvania Indiana Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi)

TELC Language Tests. (2012). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme. 22 Ağustos 2017 tarihinde https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_için_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Tuan, L. T. (2010). Enhancing EFL Learners' Writing Skill via Journal Writing. *English Language Teaching*, *3*(3), 81-88.

Tribble, C. (1991). Concordancing and an EAP writing program. *CAELL Journal*,*1*(2), 10-15.

Tops, W., Callens, C., Van Cauwenberghe, E., Adriaens, J. & Brysbaert, M. (2013). Beyond spelling: the writing skills of students with dyslexia in higher education. *Reading and Writing*, *26* (5), 705-720.

Wafa, A., Syafei, M., & Riyono, A. (2010). Keeping Journal Writing to Improve the Writing Ability of the Tenth Grade Students of SMA N 1 JEKULO KUDUS in The Year 2009/2010. *Sosial dan Budaya*, *3*(2).

Weissberg, R. (1998). Acquiring English Syntax Through Journal Writing. *College ESL*, *8*(1), 1-22.

Werderich, D. E. (2006). The teacher's response process in dialogue journals.*Reading Horizons*, *47*(1), 47-73.

YANG, L. C., & FANG, C. (2009). The Use of Peer Feedback in the Teaching of College English Writing. *Journal of Higher Education Research, 1*, 028, (179-200).

Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the art. New York: Plenum.

ÖZET

Yazma becerisi, öğrencilerin akademik hayatta, iş hayatında kısacası tüm hayatlarında başarılı olmaları için anahtar bir beceri olduğu için, yabancı dil öğretimi alanında yazma becerisinin öğretimi büyük bir öneme sahiptir. Yazma becerisi geliştirme amaçlı öğrenci-öğretmen ortak güncelerinin uygulandığı bu çalışmanın kuramsal kısmında yazma becerisi, yazma öğretimi yaklaşımları, yazma kaygısı ve tüm dil öğrenme kavramlarına değinilmiştir. Amacı, öğrenci-öğretmen ortak güncelerinin öğrencilerin yazma sınavlarındaki edimine olumlu bir etkisinin olup olmadığını araştırmak olan çalışmada, öntest- sontest deney ve kontrol gruplu model gruplar arası desen kullanılmıştır. Öğrencilerin 1. vize sonuçları öntest ve 3. vize sonuçları sontest olarak kullanılmıştır. Sonuçlar, deney grubu ile uygulamanın yapılmadığı kontrol grubu arasında yazma sınavlarındaki edimlerinde, görev tamamlama (görev tamamlama ve içerik), dilbilgisel doğruluk, sözcük bilgisi ve bütünsel etki değerlendirmesi bakımından öğrenci-öğretmen ortak güncelerinin olumlu bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Aynı şekilde, güncelerin toplam değerlendirme notunu da artırmadığını ortaya çıkmıştır. Ancak, organizasyon değerlendirmesi bakımından deney grubu öğrencilerinin ortak günce uygulaması öncesi ve sonrası notları arasında bir artış bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: *yazma becerisi, yazma becerisinin öğretimi, öğrenci-öğretmen ortak günceleri*

ABSTRACT

Since writing skill is the key skill in terms of a learner's success in school, at work and in life, teaching writing skill has a key importance in foreign language teaching area. In this research, student-teacher dialogue journals are used within the purpose of improving writing skill. For this reason, in the literature review, writing skill, teaching writing approaches, writing anxiety, whole language and dialogue journals have been mentioned. In the research whose purpose is to show whether student- teacher dialogue journals have a positive effect in terms of writing performance, a pretest posttest control group quasi-experimental design has been employed. 1st Midterm results have been used as pre-test and 3rd midterm results have been used as post-test for the writing performance. The results show that there has not been an increase in terms of task achievement, grammar, vocabulary and holictic assessment between the experimental group that student-teacher dialogue journals are used for 10 weeks and the control group that student-teacher dialogue journals are not used. Similarly, no positive effect was observed in terms of overall writing scores. However, there has been an increase in terms of organization assessment.

Key words: *writing skill, teaching writing, student-teacher dialogue journals*

EKLER

EK-1: DERECELİ ÖLÇME ANAHTARI

TASK ACHIEVEMENT (CONTENT/ TASK FULFILMENT)		COHERENCE& COHESION (ORGANIZATION)	GRAMMAR	VOCABULARY
9-10	**excellent to very good:** **a)**all content points elaborated **b)**meets task type requirements	**excellent to very good:** **a)**fully coherent text **b)**cohesive on both sentence and paragraph level **c)** Demonstrates full command of spelling, punctuation, layout and capitalization.	**excellent to very good:** **a)**wide range of structures **b)**few inaccuracies that do not hinder or disrupt communication/ minimal errors, perhaps due to ambition	**excellent to very good:** **a)**wide range of vocabulary **b)**accurate vocabulary communicating clear ideas relevant to content
6-8	**good to average:** **a)**all content points mentioned **b)**most content points elaborated **c)**some inconsistencies in task type requirements	**good to average:** **a)**good sentence-level cohesion **b)**some paragraph-level coherence and cohesion **c)** Occasional errors in spelling, punctuation, layout and capitalization	**good to average:** **a)**good range of structures **b)** occasional inaccuracies hinder or disrupt communication	**good to average:** **a)**good range of vocabulary **b)**occasionally inaccurate vocabulary communicating mainly clear ideas **c)** overall relevant to content
4-5	**fair to poor:** **a)**most content points mentioned **b)**some content points elaborated **c)**many inconsistencies in task type requirement	**fair to poor:** **a)**some sentence-level cohesion **b)** frequent lack of paragraph-level coherence and cohesion. **c)** frequent errors in spelling, punctuation, layout and capitalization	**fair to poor:** **a)**limited range of structures **b)**frequent inaccuracies hinder/disrupt communication	**fair to poor:** **a)**limited range of vocabulary **b)**frequently inaccurate vocabulary communicating some clear ideas **c)**occasionally relevant to content with chunks lifted from prompt
1-3	**very poor:** **a)**some content points mentioned **b)**no content point elaborated **c)**does not meet task type requirements	**very poor:** **a)**lack of sentence and paragraph-level cohesion **b)** text not coherent **c)** fails to address this aspect of the task with any effectiveness	**very poor:** **a)**no range of structures **b)**mostly inaccurate	**very poor:** **a)**no range of vocabulary **b)**mostly inaccurate vocabulary, communicating few clear ideas **c)**mostly irrelevant to content with several chunks lifted from the prompt
0	**inadequate:** no assessable language	**inadequate:** no assessable language	**inadequate:** no assessable language	**inadequate:** no assessable language

EK-2: GUIDELINES FOR RATERS

The writing rating scale above is an analytic one divided into 4 (task achievement, coherence & cohesion, grammar and vocabulary) parts. The most important thing that you have to be careful while you do the markings; **Do not penalize a student for the same mistake twice.** The paragraph may contain lots of grammar mistakes. Penalize it only in the grammar section. (not in the task achievement section.)

A. TASK ACHIEVEMENT (CONTENT/TASK FULFILMENT):

Things you are looking for:

- ✓ ***Depth of coverage:***

-which content points are mentioned?
-which content points are elaborated?

- ✓ ***Task type requirements:***

-Are the task-specific conventions observed? (Appropriate content, purpose)

- ✓ Word limit: +10 and -10 is acceptable. If the student exceeds +10 word limit or writes less than -10, it will be penalized = -**3 from task achievement.**

- ✓ If the student has written an irrelevant paragraph(a different topic from the instruction), **0 from task achievement.**

B. COHERENCE& COHESION (ORGANIZATION):

Things you are looking for:

- ✓ **Is there a suitable topic sentence?(1-2pts)**
- ✓ **Is there a suitable concluding sentence?(1-2pts)**

- ✓ **Is the script cohesive?**
- ✓ **Is the script coherent?**

-logical organization of ideas/whether the ideas follow one another logically
-clear correct marking of the relationship between sentences and their parts
-variety and appropriateness of linking devices

- ✓ **Punctuation, capitalization, spelling**

-correct use of punctuation marks

Demonstrates full command of spelling, capitalization and layout (If the student has written more than 1 paragraph, it will be penalized= -3 **from coherence&cohesion**)

- ✓ **Formal/informal style/ tone of writing**

C.GRAMMAR

Things you are looking for:

- ✓ **Grammatical range**

-Is there a range of grammatical structures?/expected grammatical structures (e.g. narrative/process paragraph)

(Variety of grammatical features used- tenses, structures, modals etc- and proportions of accurate/inaccurate sentences and clauses

- ✓ **Grammatical accuracy**

-Is the grammar correct?

(The occurrence and reoccurrence of specific mistakes and bad grammar leading to unclear ortalamaing)

D.VOCABULARY

Things you are looking for:

- ✓ **Lexical range**

-Is there a range of vocabulary items? (variety of words and expressions used)

- ✓ **Lexical accuracy**

- Is the vocabulary used accurately?(words used accurately/inaccurately-ortalamaing and spelling)

- ✓ **Lexical relevance**

- Is the vocabulary relevant to the topic (s) specified in the task?
-

E. HOLISTIC RATING

Things you are looking for:

- ✓ **Are you satisfied with the student's performance in this writing task?**

- ✓ If the student has written an irrelevant paragraph (a different topic from the instruction), **0 from holistic rating.**

DEĞERLENDİRİCİLER İÇİN REHBER

Derecelendirme anahtarı, 4 (görev tamamlama (görev tamamlama ve içerik), organizasyon (tutarlılık ve bağdaşıklık), dilbilgisel doğruluk, sözcük bilgisi) bölümlerine bölünmüş analitik bir ölçektir. İşaretleme yaparken dikkatli olmanız gereken en önemli şey; bir öğrenciyi aynı hatayla iki kez cezalandırmayın. Paragraf çok fazla dilbilgisi hatası içerebilir. Sadece dilbilgisi bölümünde cezalandırın. (Görev tamamlama bölümünde değil.)

A. Görev tamamlama (İçerik/ Görevin gerçekleşmesi)

- Kapsama Derinliği:

-Hangi içerik noktalarından bahsediliyor?

-Hangi içerik noktaları ayrıntılı olarak hazırlanmıştır?

- Görev türü gereksinimleri:

-Göreve özel uyuşma gözlemlendi mi? (Uygun içerik, amaç)

-Sözcük sınırı: +10 ve -10 kabul edilebilir. Öğrenci, +10 sözcük sınırını aşarsa veya -10'dan az yazarsa, görev tamamlamasından -3 cezalandırılacaktır.

-Öğrenci, alakasız bir paragraf (talimatlardan farklı bir başlık) yazmışsa, görev tamamlamasından 0 alır.

B. Bağdaşıklık ve Tutarlılık (Organizasyon):

Aradığın şeyler:

 Uygun bir konu tümcesi var mı? (1-2 puan)

 Uygun bir sonuç tümcesi var mı? (1-2 puan)

 Metin tutarlı mı?

 Metin bağdaşık mı?

- fikirlerin örgütlü organizasyonu / fikirlerin birbirini mantıksal olarak takip edip etmediği

-Tümceler ve parçaları arasındaki ilişkinin doğru bir şekilde işaretlenmesi

-Bağlayıcıların çeşitliliği ve uygunluğu

 Noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, yazım denetimi

- noktalama işaretlerinin doğru kullanımı

Yazım, büyük harf kullanımı ve mizanpaj komutlarını gösterir (Öğrenci birden fazla paragraf yazarsa organizasyon bölümünden -3 cezalandırılır)

 Resmi / gayrı resmi stil / yazı tonusu

C. DİL BİLGİSİ

Aradığın şeyler:

 Dil bigisel (Kullanılan yapıların) Çeşitliliği

- dilbilgisel çeşitlilik var mı? / Beklenen dilbilgisi yapıları gözlenmekte mi? (örn. Anlatı / süreç paragrafı)

Dilbilgisel Doğruluk

- Dilbilgisi doğru mu?

(Belirli hataların ortaya çıkması ve tekrar oluşması ve net olmayan anlamaya yol açan kötü dilbilgisi)

D. Sözcük Bilgisi

Aradığın şeyler:

 Sözcüksel çeşitlilik

- Sözcük çeşitliliği var mı? (Kullanılan sözcüklerin ve ifadelerin çeşitliliği)

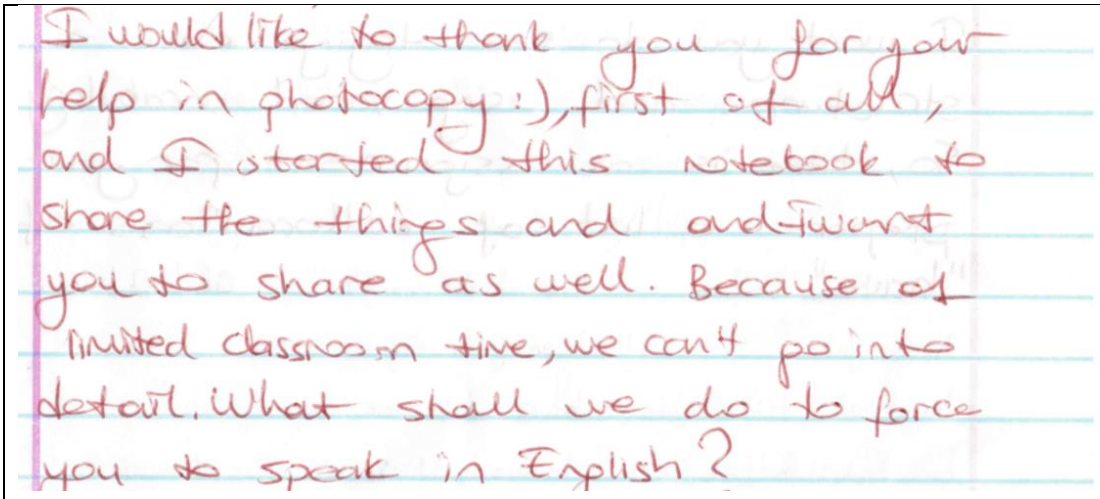
 Sözcüksel doğruluk

- Sözcük doğru kullanılıyor mu? (Doğru kullanılan sözcükler / yanlış anlamlar - anlam ve yazım)

 Sözcüksel Alakalılık

- Sözcükler görevde belirtilen konu (lar) ile ilgili mi?

EK-3: ÖĞRETMEN İLK METİN 1

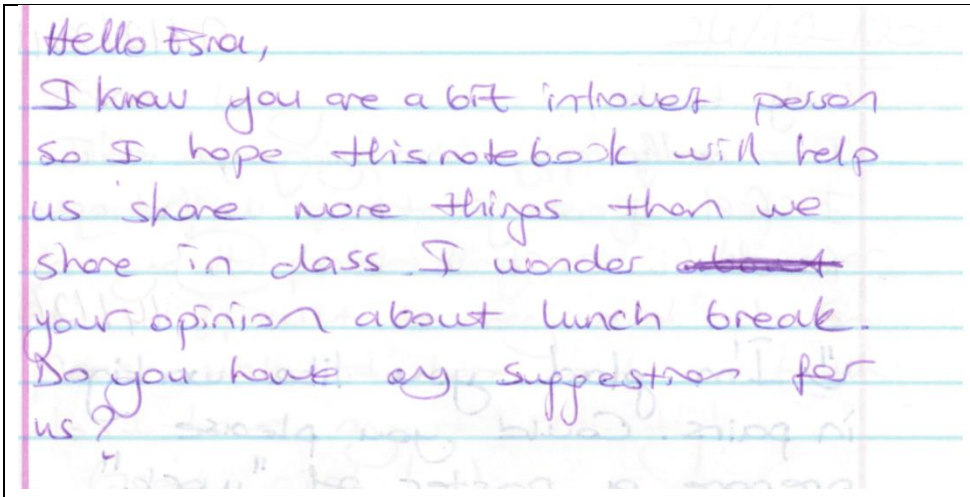

I would like to thank you for your help in photocopy:),first of all, and I started this notebook to share the things and and I want you to share as well. Because of limited classroom time, we can't go into detail. What shall we do to force you to speak in English?

I would like to thank you for your help in photocopy:),first of all, and I started this notebook to share the things and I want you to share as well. Because of limited classroom time, we can't go into detail. What shall we do to force you to speak in English?[1]

Öncelikle bana fotokopide yardım ettiğin için, teşekkür ederim. Ve bu defteri paylaşımda bulunmak için başlattım. Tabi ki senin de paylaşmanı isterim. Sınırlı sınıf zamanı yüzünden, fazla detaya giremiyoruz. Seni İngilizce konuşmaya zorlamak için ne yapmalıyız? [2]

[1] Öğrencilerin yazıları, okuma kolaylığı sağlanması için örneklerin altına yeniden yazılmıştır. Bu işlem sırasında öğrencilerin yazıları düzeltilmeksizin kopyalanmıştır.
[2] Ortak günce örneklerinin çevirileri, anlam temel alınarak yapılmış, yabancı dildeki yanlışlar dikkate alınmamıştır.

EK-4: ÖĞRETMEN İLK METİN 2

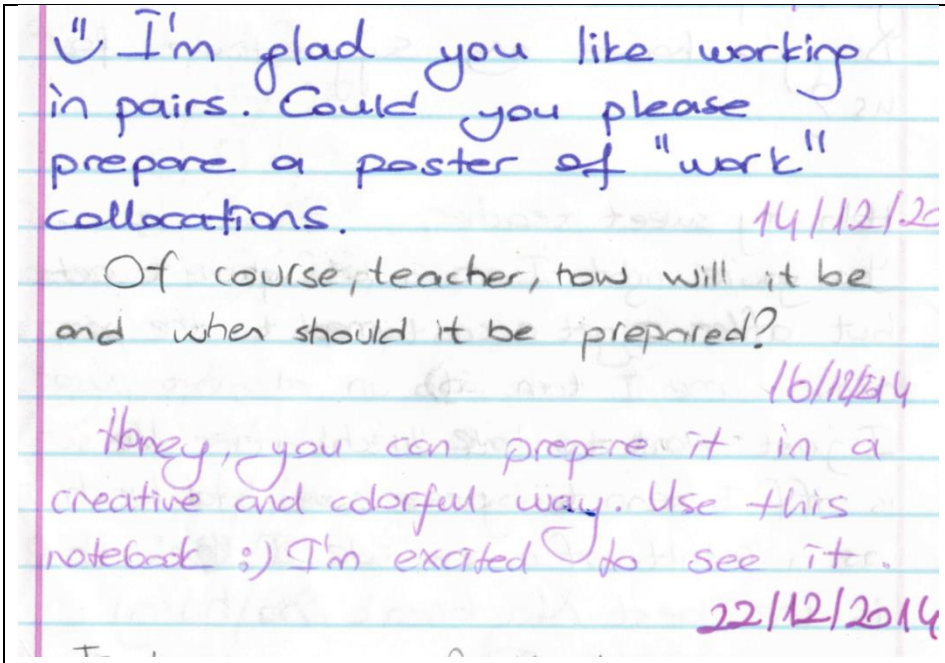

Hello Esra,
I know you are a bit introvert person so I hope this notebook will help us share more things than we share in class. I wonder ~~about~~ your opinion about lunch break. Do you have any suggestion for us?

Hello Esra,

I know you are a bit introvert person so I hope this notebook will help us share more things than we share in class. I wonder your opinion about lunch break. Do you have any suggestion for us?

Merhaba Esra, senin biraz içe dönük olduğunu biliyorum, o yüzden umarım bu defter daha fazla şey paylaşmamıza yardım eder. Öğle yemeği konusundaki fikrini merak ediyorum. Bize yapabileceğin öneri var mı?

EK-5: ÖĞRETMEN İLK GÖREV 1



Teacher: :) I'm glad you like working in pairs. Could you please prepare a poster of 'work' collacations?

Student: Of course,teacher, how will it be and when should it be prepared?

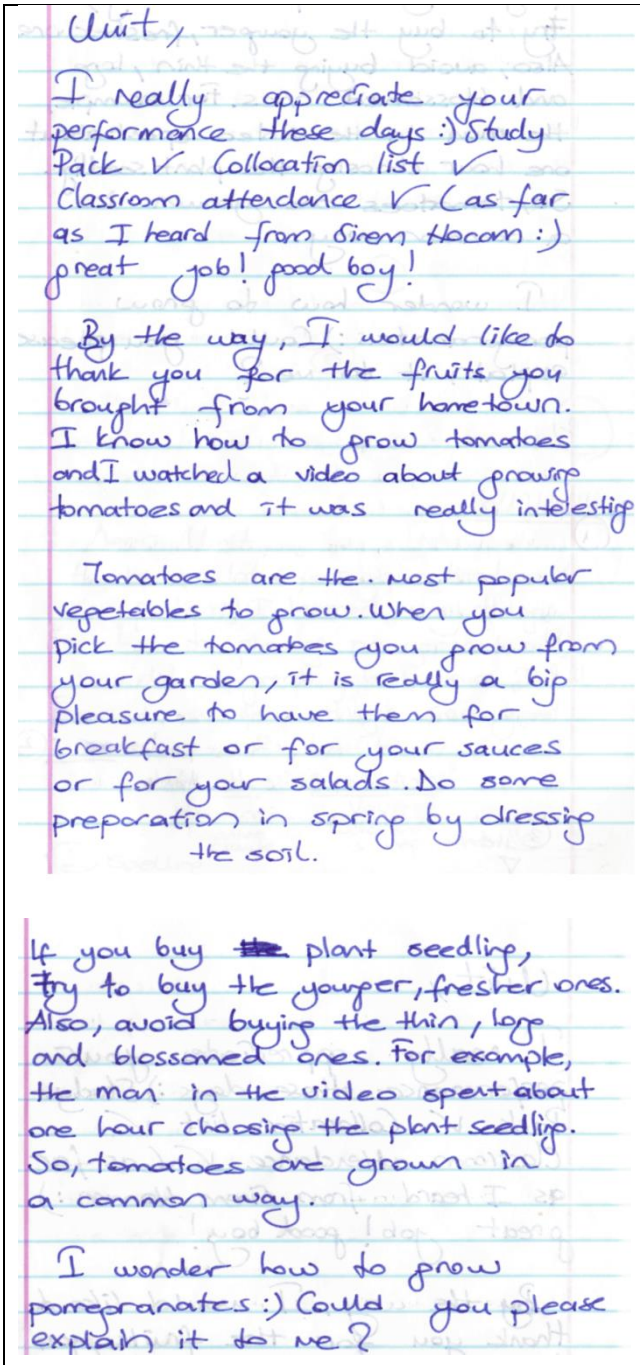
Teacher: Honey, you can prepare it in a creative and colorful way. Use this notebook:)I'm excited to see it.

Öğretmen: ☺ Partnerli çalışmayı seviyor olmana sevindim. "Çalışma" eylemi ile eşdizim posteri hazırlar mısın lütfen?

Öğrenci: Tabi ki, hocam, nasıl olacak ve ne zaman hazırlanmalı?

Öğretmen: Tatlım, renkli ve yaratıcı olacak şekilde hazırlayabilirsin. Bu defteri kullan ☺ Görmek için sabırsızlanıyorum.

EK- 6: ÖĞRETMEN METNİ



Ümit,

I really appreciate your performance these days:)Study Pack, Collocation list, Classroom attendance, (as far as I know from Sinem Hocam:) great job! good boy!

By the way, I would like to thank you for the fruits you brought from your hometown. I know how to grow tomatoes and I watched a video about growing tomatoes and it was really interesting.

Tomatoes are the most popular vegetables to grow. When you pick the tomatoes you grow from your garden, it is really a big pleasure to have them for breakfast or for your sauces or for your salads. Do some preparation in spring by dressing
the soil.

If you buy plant seedling, try to buy the younger, fresher ones. Also, avoid buying the thin, long and blossomed ones. For example, the man in the video spent about one hour choosing the plant seedling. So, tomatoes are grown in a common way.

I wonder how to grow pomegranates :) Could you please explain it to me?

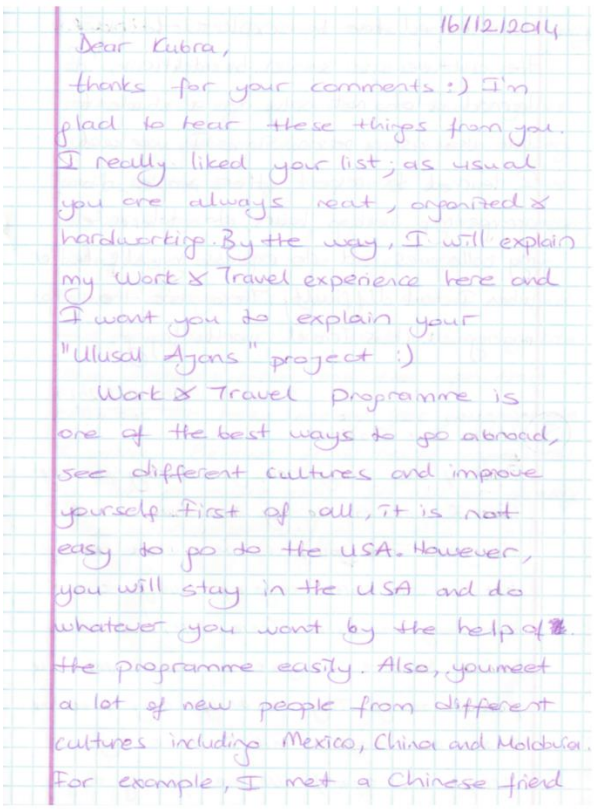
Ümit, son günlerdeki performansını gerçekten takdir ediyorum. Hafta sonu ödevleri, eşdizim listesi, derslere devam (Diğer Sınıf hocan Sinem Hocadan duyduğum kadarıyla☺) harika gidiyorsun akıllı çocuk!

Bu arada memleketinde getirdiğin meyveler (nar) için çok teşekkür ederim. Ben domates nasıl yetiştirilir biliyorum ve domates yetiştirme ile ilgili bir video izlemiştim. Gerçekten çok ilginçti.

Domatesler yetiştirilmesi en yaygın olan meyvelerdendir. Yetiştirdiğin domatesleri bahçeden kahvaltıya, soslarına ya da salatalarına kullanmak ne güzeldir. Baharda toprağı gübreleyerek hazırlık yapın. Eğer fide alacaksınız, en taze ve en canlı olanları almaya çalışın. Ayrıca ince, uzun ve çiçekli olanları almaktan kaçının. Örneğin, izlediğim videodaki adam fide seçimi için neredeyse bir saat harcadı. Bu yüzden, domatesler yaygın biçimde yetişir.

Ben nar nasıl yetiştirilir merak ediyorum. Bana açıklayabilir misin?

EK-7: ÖĞRETMEN METNİ

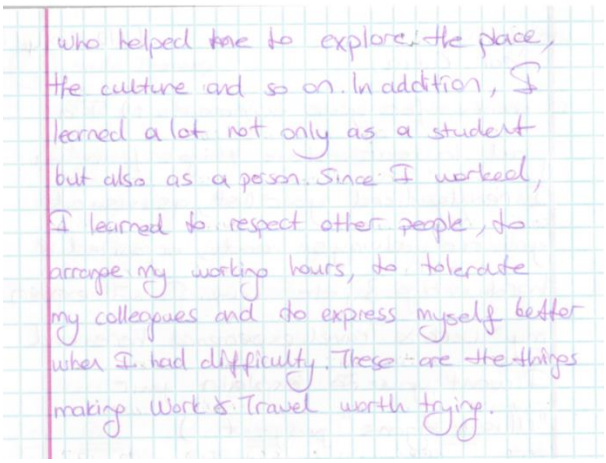


16/12/2014

Dear Kubra,

thanks for your comments :) I'm glad to hear these things from you. I really liked your list; as usual you are always neat, organized & hardworking. By the way, I will explain my Work & Travel experience here and I want you to explain your "Ulusal Ajans" project :)

Work & Travel programme is one of the best ways to go abroad, see different cultures and improve yourself. First of all, it is not easy to go to the USA. However, you will stay in the USA and do whatever you want by the help of the programme easily. Also, you meet a lot of new people from different cultures including Mexico, China and Moldova. For example, I met a Chinese friend



who helped me to explore the place, the culture and so on. In addition, I learned a lot not only as a student but also as a person. Since I worked, I learned to respect other people, to arrange my working hours, to tolerate my colleagues and to express myself better when I had difficulty. These are the things making Work & Travel worth trying.

Dear Kübra,

thanks for your comments:)I'm glad to hear these things from you. I really liked your list, as usual you are always neat, organized and hardworking. By the way, I will explain my Work and Travel experience here and I want you to explain your 'Ulusal A jans'project:)

Work and Travel Programme is one of the best ways to go abroad, see different cultures and improve yourself.First of all, it is not easy to go to the USA. However, you will stay in the USA and do whatever you want by the help of the programme easily. Also, you meet a lot of new people from different cultures including Mexico, China and Moldovia. For example, I met a Chinese friend who helped me to explore the place, the culture and so on. In addition,I learned a lot not only as a student but also as a person.Since I worked, I learned to respect other people, to arrange my working hours, to tolerate my colleagues and to express myself better when I had difficulty. These are the things making Work and Travel worth trying.

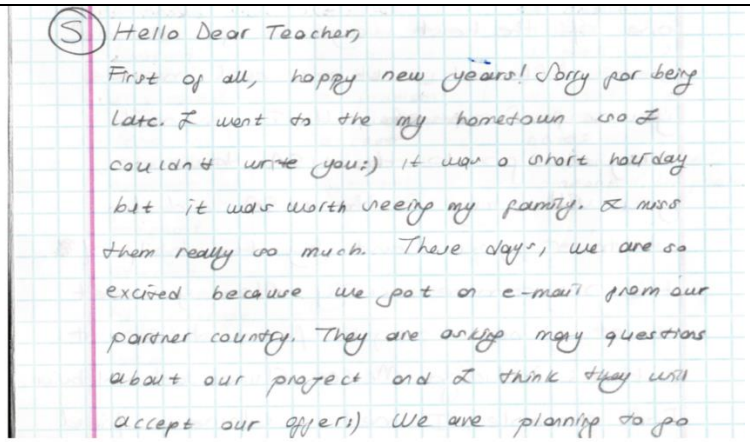
Sevgili Kübra,

Yorumların için çok teşekkür ederim. Böyle şeyleri senden duymak çok güzeldi. Listeni çok beğendim, her zaman düzenli, tertipli ve çalışkansın! Şimdi sana benim yurtdışı programına (Work&Travel) katılışımı anlatacağım. Senden de sizin Ulusal Ajans projenizden bahsetmeni istiyorum. Work&travel programı yurtdışına çıkmak, yeni kültürler keşfetmek ve kendini geliştirmek için en iyi programlardan biridir.

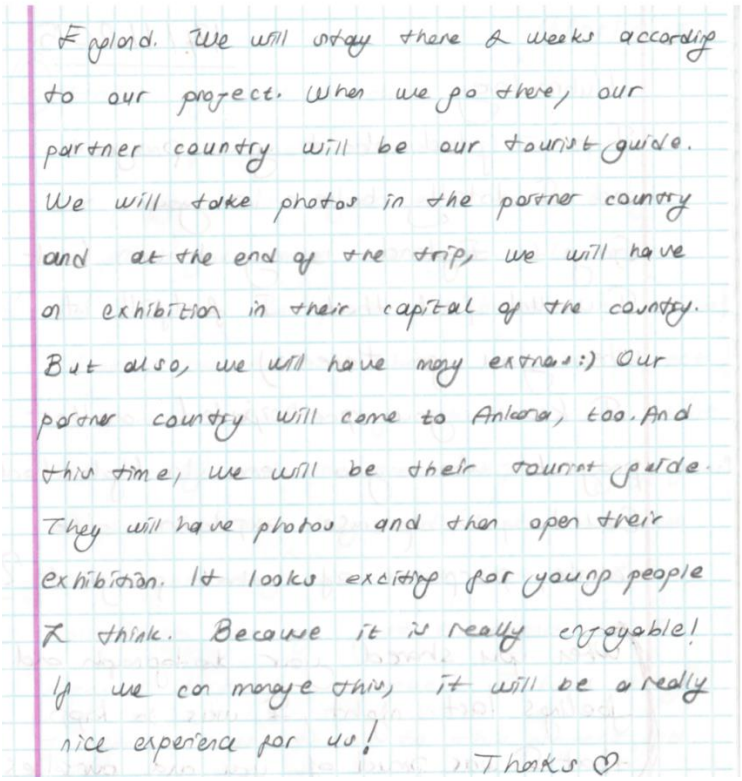
Öncelikle, Amerika'ya gitmek çok kolay değilken bu program aracılığıyla kolaylıkla Amerika'da kalıp istediğin her şeyi yapabilirsin. Ayrıca Moldovya, Çin ve Meksika

dahil çok farklı kültürlerden insanlarla tanışırsın. Örneğin, kaldığım şehri, oradaki kültürü keşfetmeme yardım eden Çinli bir arkadaşım olmuştu. Hem öğrenci hem de insan olarak o kadar çok şey öğrendim ki! Çalıştığım için diğer insanlara saygı duymayı, iş saatlerimi ayarlamayı, çalışma arkadaşlarımı tahammülü ve zorluk yaşadığımda kendimi daha iyi ifade etmeyi öğrendim. İşte tüm saydıklarım Work&Travel programını çok değerli kıldı.

EK- 8: ÖĞRENCİ METNİ



Hello Dear Teacher,
First of all, happy new years! Sorry for being late. I went to the my hometown so I couldn't write you:) It was a short holiday but it was worth seeing my family. I miss them really so much. These days, we are so excited because we got an e-mail from our partner country. They are asking many questions about our project and I think they will accept our offer:) We are planning to go



England. We will stay there 2 weeks according to our project. When we go there, our partner country will be our tourist guide. We will take photos in the partner country and at the end of the trip, we will have an exhibition in their capital of the country. But also, we will have many extras:) Our partner country will come to Ankara, too. And this time, we will be their tourist guide. They will have photos and then open their exhibition. It looks exciting for young people I think. Because it is really enjoyable! If we can manage this, it will be a really nice experience for us!
Thanks ♡

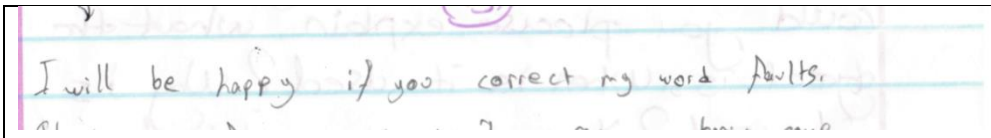
Hello Dear Teacher,

First of all, happy new years! Sorry for being late. I went to my hometown so I

couldn’t write you:) ıt was a short holiday but it was worth seeing my family. I miss them really so much. These days, we are so excited because we got an e-mail from our partner country. They are asking may questions about our project and I think they will accept our offer:) We are planning to go England. We will stay there a weeks according to our project. When we go there, our partner country will be our tourist guide. We will take photos in the partner country and at the end of the trip, we will have an exhibition in their capital of the country.But also, we will have many extras:)Our partner country will come to Ankara, too.And this time, we will be their tourist guide.They will have photos and then open their exhibition. It looks exciting for young people I think. Because it is really enjoyable!If we can manage this, it will be a really nice experience for us! Thanks

Merhaba sevgili öğretmenim, öncelikle yeni yılınız kutlu olsun. Geç kaldığım için özür dilerim. Memleketime gittiğim için size yazamadım. Kısa bir tatil olsa da ailemi görmeye değerdi. Onları çok özlüyorum. Bu günlerde çok heyecanlıyız çünkü partner ülkemizden bir mail aldık. Projemizle ilgili bir sürü soru sormuşlar ve bence önerimizi kabul edecekler. İngiltere’ye gitmeyi planlıyoruz. 2 hafta kalacağız. Oraya vardığımızda, partner ülke bizim turist rehberimiz olacak. Fotoğraf çekeceğiz ve gezi sonunda başkentte çektiğimiz fotoğraflardan oluşan bir sergi yapacağız. Daha bitmedi. Aynı şekilde partner ülke de bizim ülkemize gelecek ve bu kez biz onların rehberi olacağız. Fotoğraflarını çekip sergilerini yapacaklar. Gençler için ilginç bir proje olacak bence. Çünkü gerçekten eğlenceli olacak. Eğer başarabilirsek bizim için çok güzel bir deneyim olacak.

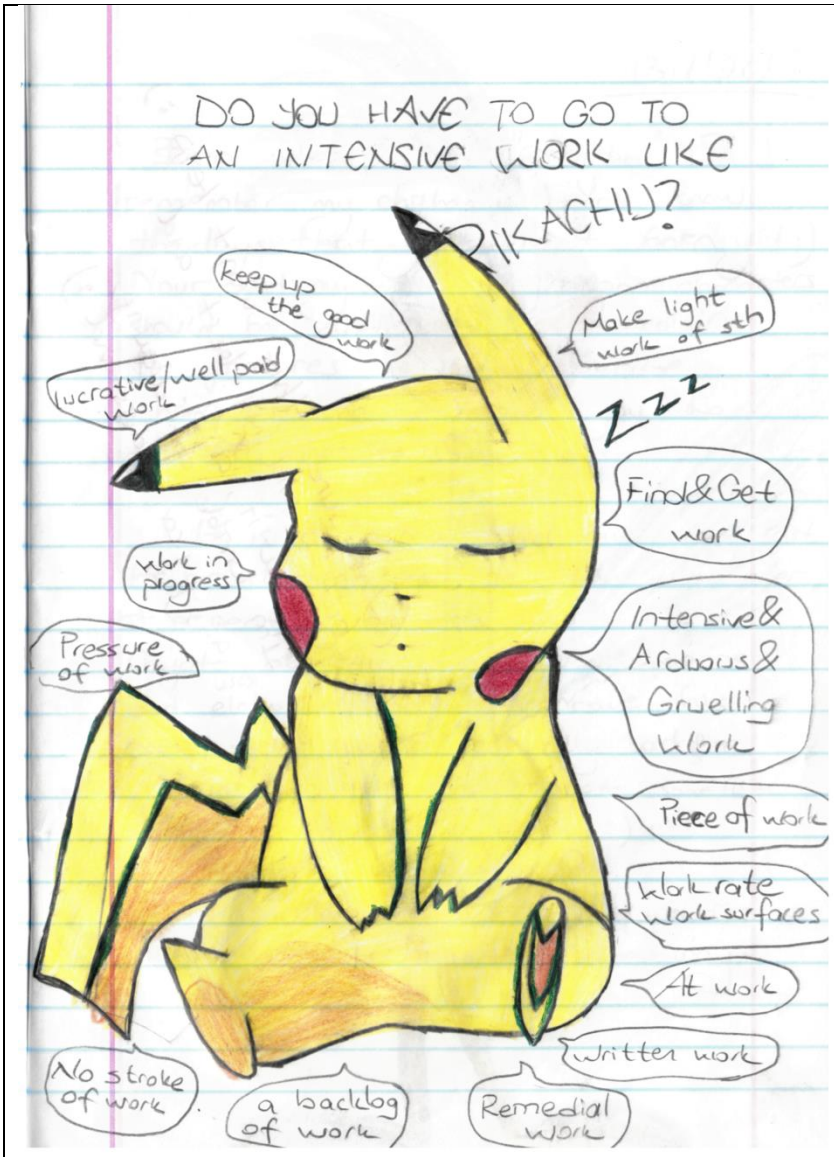
EK- 9: ÖĞRENCİ METNİ DÜZELTME İSTEĞİ



I will be happy if you correct my word faults.

Sözcük hatalarımı düzeltirseniz sevinirim.

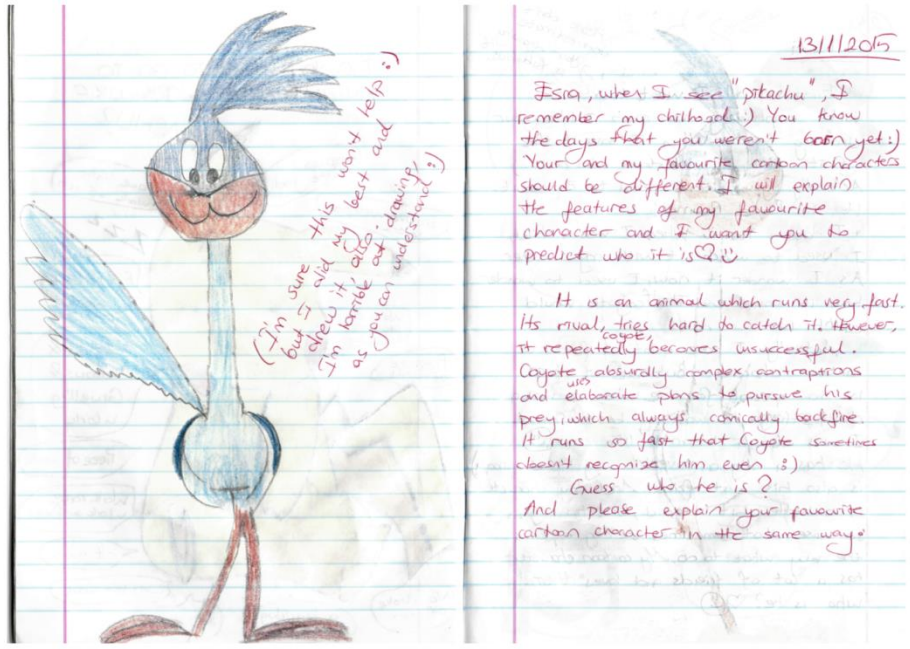
EK-10: ÖĞRENCİ 1. GÖREV METNİ



Do you have go to an intensive work like Pikachu?

Pikachu gibi çok kapsamlı bir işe mi gitmek zorundasın?

EK- 11: ÖĞRETMEN İKİNCİ GÖREV METNİ



(I'm sure this won't help ☺ but I did my best and drew it, also. I'm horrible at drawing, as you can understand ☺

Esra, when I see 'pikachu' ,I remember my childhood☺ You know the days that you weren't born yet ☺ Your and my favorite cartoon characters should be different. I will explain the features of my favorite character and I want you to predict who it is☺. It is an animal which runs very fast. Its rival, Coyote, tries hard to catch it. However, it repeatedly becomes unsuccessful. Coyote absurdly complex contraptions and elaborate plans to pursue his prey, which always comically backfire. It runs so fast that Coyote sometimes doesn't recognize him

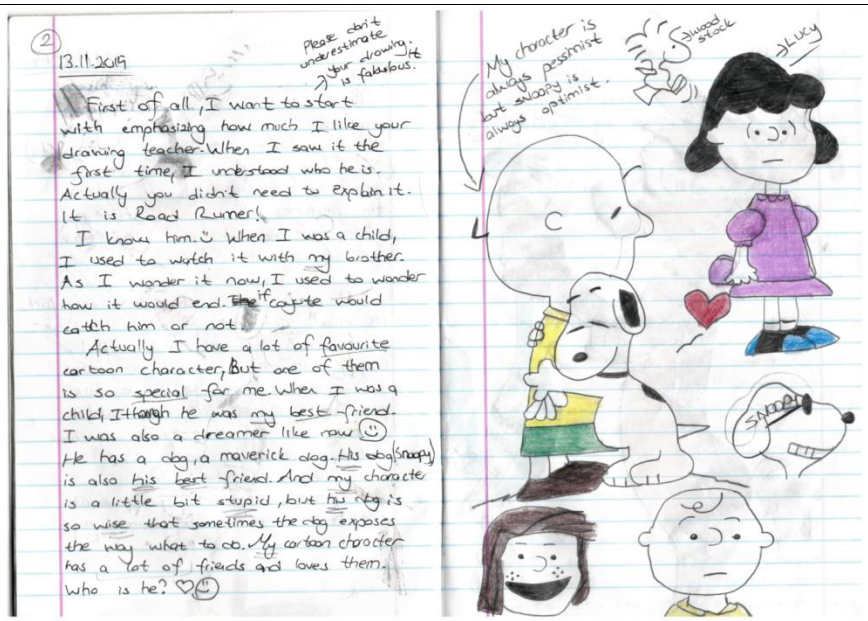
even ☺ Guess who he is! And please explain your favorite cartoon character in the same way.

Eminim bu çizim çok fazla işe yaramayacak ☺ ama elimden geleni yaptım ve çizdim. Anlaşıldığı üzere çizimde berbatım☺

Esra Pikachu'yu görünce çocukluğumu hatırladım. Hani sizin daha doğmadınız günleri. İkimizin en çok sevdiğimiz çizgi film karakterlerinin çok farklı olduğuna eminim. Ben kendi sevdiğim çizgi film karakterini açıklayacağım, sen de kim olduğunu tahmin edeceksin.

Çok hızlı koşan bir hayvandır. Rakibi, Coyote onu yakalamak için çok uğraşmasına rağmen, bir çok kez başarısız olur. Coyote avını yakalayabilmek için zorlu tuzaklar kurup planlar yapsa da hepsi ters teper. Kendisi öyle hızlı koşar ki Coyote bazen fark edemez bile. Kim olduğunu tahmin et ve lütfen aynı şekilde senin en sevdiğin çizgi film karakterini açıkla.

EK- 12: ÖĞRENCİ İKİNCİ GÖREV METNİ



First of all, I want to start with emphasizing how much I like your drawing teacher. When I saw it the first time, I understood who he is.Actually you didn't need to explain it. It is Road Runner!

I know him. :) When I was a child,I used to watch it with my brother. As I wonder it now, I used to wonder how it would end. The coyote would catch him or not.

Actually, I have a lot of favorite cartoon character, but one of them is so special for me. When I was a child, I thought he was my best friend. I was also a dreamer like now☺He has a dog, a maverick dog. His dog(Snoopy) is also his best friend. And my character is a little bit stupid, but his dog is so wise that sometimes the dog exposes the way what to do. My cartoon character has a lot of friends and loves them. Who is he?__☺

My character is always pessimist, but Snoopy is always optimist.

Öncelikle, çiziminizin ne kadar beğendiğimi vurgulayarak başalamak istiyorum öğretmenim. Ilk görüşte kim olduğunu anlladım. Aslında açıklamanıza bile gerek yoktu, tabi ki Road Runner! Çocukken abimle birlikte izlerdik, ordan tanıyorum. Şuan hala merak ettiğim gibi, nasıl sonlanacağını merak ederdim; Coyote yakalayabilecek mi yoksa yakalayamayacak mı?

Aslında sevdiğim bir çok çizgi film karakteri var ama biri benim için çok özel. Çocukken onun benim en yakın arkadaşım olduğunu düşünürdüm. Şimdi olduğu gibi eskiden de bir hayalperesttim. Başına buyruk bir köpeği vardı. Köpeği (Snoopy) onun aynı zamanda en yakın arkadaşıydı. Benim sevdiğim karkater biraz aptaldı ama köpeği öyle bilgeydi ki bazen ne yapması gerektiğini ona köpek söylerdi. Daha bir çok arkadaşı vardı hepsini çok severdi. Sizce kim?

Benim en sevdiğim karakter her zaman kötümser, Snoopy ise her zaman iyimser.

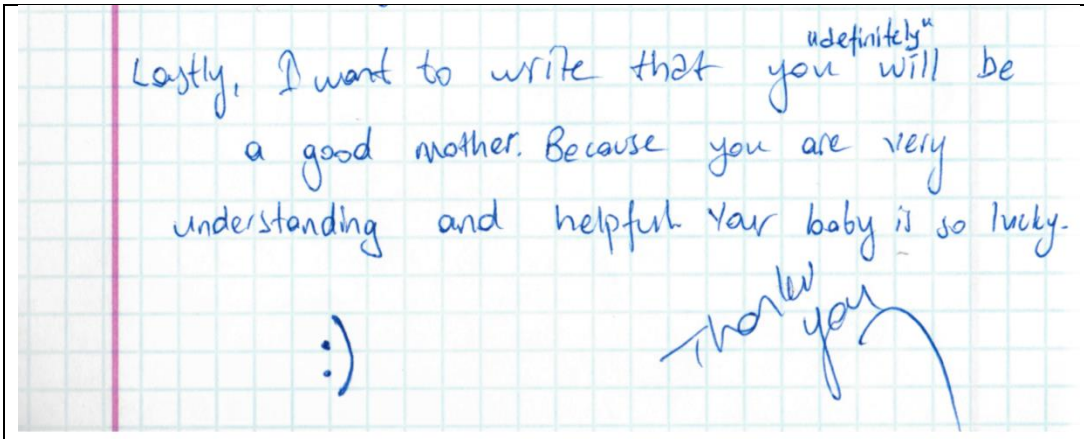
EK- 13: ÖĞRENCİ METNİ



I just wanted to give you a gift by drawing it but I couldn't draw well☺

Çok güzel çizemesem de sizi bu çizimi hediye etmek istedim☺.

EK- 14: ÖĞRENCİ METNİ



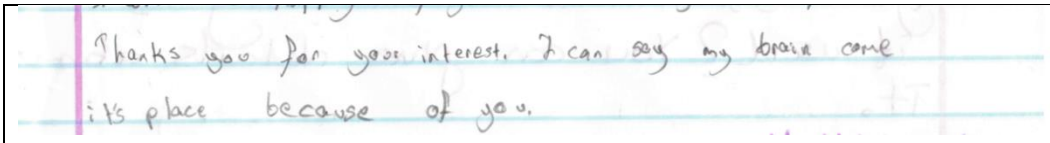
Lastly, I want to write that you “definitely” will be a good mother. Because you ar

e very understanding and helpful.Your baby is so lucky.

:)

Son olarak,-kesinlikle- çok iyi anne olacağınızı söylemek istedim. Çünkü çok anlayışlı ve yardımseversiniz. Bebeğiniz çok şanslı, teşekkürler. ☺

EK- 15: ÖĞRENCİ METNİ



Thanks you for your interest. I can say my brave came it's place because of you.

İlginiz için çok teşekkür ederim. Sizin sayenizde aklımın başına geldiğini söyleyebilirim.