

TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE YAZMA BECERİLERİ*

Arş. Gör. Yusuf DOĞAN**

Giriş

Günlük hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olan dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan en önemli ve en temel araç niteliğindedir. İnsanların birbirleriyle iyi bir şekilde anlaşabilmeleri, baş döndürücü bir hızla değişen ve gelişen dünyadaki yeniliklerden haberdar olabilmeleri, sağlıklı bir iletişimin varlığına bağlıdır. İletişimin sağlıklı olabilmesi için de dilin doğru, anlaşılır ve etkili olarak kullanılması gerekir. İletişimin sağlanması konusunda dilin üstlenmiş olduğu bu önemli görev, dil eğitimi ve öğretiminin önemini de beraberinde getirmektedir.

İlköğretimden yüksek öğretime kadar tüm kademelerdeki eğitim ve öğretim faaliyetleri de genel anlamda bir iletişim faaliyetidir. Millî Eğitim Temel Kanunu ve Programlarda belirtilen amaçlara ulaşılabilmesi, beklenen davranışların öğrenciler tarafından sergilenebilmesi, iletişimin sağlıklı olmasına, dolayısıyla da Türkçemizin doğru ve etkili olarak kullanılmasına bağlıdır. Türkçenin doğru ve etkili kullanımı öğrencilerin tüm derslerindeki ve hayattaki başarılarını etkiler. İşte bundan dolayı, Türkçenin eğitimi ve öğretimi son derece önemli bir konudur.

İlköğretim okulu mezunu her vatandaşın, içinde yaşadığı toplumu ilgilendiren olayları gazeteden, televizyondan takip edebilecek, ihtiyaçlarını giderebilecek, haklarını talep edip sorumluluklarını yerine getirebilecek kadar Türkçeyi öğrenmiş olması gerekir. Ancak ilköğretim mezunları bir yana, lise hatta üniversite mezunu gençlerin bile Türkçeyi kullanma

* Bu makale, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 2002 yılında Prof.Dr. Alemdar YALÇIN danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinin verilerinden hareketle yazılmıştır.

** Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, ydogan@gazi.edu.tr

konusundaki yetersizlikleriyle sık sık karşılaşmaktadır. Öğrenim görmemiş kişilerin kısıtlı bir kelime kadrosuyla konuşmaları, meramlarını anlatmakta zorlanmaları, bir dilekçe yazamamaları doğal karşılanabilir. Ama ilköğretim, lise hatta üniversite mezunları kendilerini rahat bir şekilde ifade edemiyorlarsa, bu durum, çocukların yeterince eğitilemediğini gösterir (Ercilasun, 1996:13). Bu olumsuz sonucun elbette birçok nedeni vardır. Bu nedenlerin en başta gelenlerinden biri şüphesiz öğretmen yetiştirmedeki yetersizliklerdir. Öğretmen yetiştirme konusu üzerinde dururken, üniversite sınavını kazanıp eğitim fakültelerine gelen öğrencilerin - bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının- okuma ve yazma düzeylerinin bilinmesi; eksikliklerin giderilmesi ve uygulanan programların düzenlenmesi çalışmalarında önem arz edecektir.

Bu makaleye kaynaklık eden araştırmada, üniversitelerimizin eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayı öğrencilerin okuma ve yazma becerileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan tespitten sonra, mevcut durum değerlendirilmiş, olumsuzluklar ve eksiklikleri gidermek için yapılabilecek çalışmalar konusunda öneriler ortaya konmuştur.

Araştırmanın Problemi

Dil becerileri, anlama ve anlatma genel başlıkları altında; okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört grup olarak ele alınır. Kişinin tam ve doğru olarak iletişim kurabilmesi için mesajları iyi anlaması, anladığını değerlendirerek mesajlarını da aynı şekilde karşı tarafa iletmesi gerekir. Tabi ki karşı taraf da sağlıklı iletişim için gerekli olan şartları taşımalıdır.

Anlama ve anlatma becerileri ile ilgili amaçlar İlköğretim Türkçe Programında;

“1. Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;

2. Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak;” (İlköğretim Okulu Programı, 1997:59) şeklinde yer almaktadır. Liselerde uygulanan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programının Genel Amaçlar Bölümünde ise anlama ve anlatımla ilgili olarak şu amaç bulunmaktadır:

“Öğrencilere dinlediklerini, okuduklarını, incelik ve derinlikleriyle kavratmak; onların duyduklarını, gördüklerini, düşündüklerini ve anladıklarını, söz veya yazı ile plânlı, etkili, akıcı ve anlaşılır bir şekilde ifade etme kabiliyetlerini geliştirmek” (Tebliğler Dergisi, 1992:4).

Hem Temel Eğitim Okulları Türkçe Programında hem de Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında belirtildiği gibi, bir dili kazanmış sayılmak için, duygu ve düşüncelerin sözlü ya da yazılı olarak o dilde ifade edilebilmesi gerekir (Göğüş, 1978:167). Aksi takdirde o dilin tam olarak bilindiği iddia edilemez. Üniversite sınavlarına girip, sınavı kazanarak Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerine gelen öğrencilerin bile kelime serveti bakımından fakir, cümle kurma açısından yetersiz ve beceriksiz olmaları, mecazları ve ayrıntıları kavramakta zorlanmaları, ülkemizdeki ilk ve orta öğretimin, Türkçeyi konuşurken ve yazarken kullanmayı beceren insan yetiştirmeyi başaramadığını ortaya koyuyor (Tural, 1992:43). Buradan hareketle araştırmanın problemi şu şekilde ifade edilebilir: Türkçe öğretmeni adaylarının üniversiteye geldiklerindeki temel bilgi, beceri ve okuma düzeyleri yeterli midir? Öğretmen adayları, temel bilgileri (dil bilgisi kuralları, imlâ, noktalama vb.) bilseler bile bunları yazılı anlatımlarında yeterince uygulayabilmekte midir?

Konuyla İlgili Araştırmalar

Anne-baba ve öğretmenlerin, çocukların Türkçeyi kullanmaları konusundaki yakınmaları; hem yazılı hem de görüntülü basında karşılaşılan Türkçenin yanlış kullanımı ile ilgili örnekler, okullarımızdaki Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı eğitiminin tam olarak hedefine ulaşamadığını göstermektedir. Bu konu, Kantemir (1976), Tekin (1980), Özçiçek (1983), Hastaoğlu (1986), Çiftçi (1991), Köstekçi (1992), Aşlıoğlu (1993), Özbay (1995), Küçük (1998), Kurudayıoğlu (2000) tarafından yapılan araştırmalarda da açık bir şekilde ortaya konmuştur.

Kantemir (1976)'in liselerde, Türk Dili ve Edebiyatı öğretimini incelemek ve bu öğretimin etkinliğini, Millî Eğitimin genel amaçlarını ve kültür yönünden fonksiyonunu gerçekleştirme derecesini anlamak amacıyla Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin bu konudaki görüş ve eğilimlerini tespiti çalıştığı araştırması, Türkiye genelinde, il ve ilçeleri kapsayan, toplam 600 klâsik lise, teknik lise ve meslek lisesinde yapılmıştır.

Kantemir'in araştırmasında, öğretmenlerin, Türk dili ve edebiyatı öğretiminin Millî Eğitimin genel amaçlarını gerçekleştirmesi konusunda doygun olmadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin yalnızca % 6'sı, Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin Millî Eğitimin amaçlarını gerçekleştirdiğini, %74.17'si amaçların kısmen gerçekleştiğini, %15.83'ü de amaçların gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, amaçların gerçekleştirilememesi nedenleri arasında; kitaplar, kaynaklar, araçlar, süre ve kitaplık kolu çalışmalarının yetersizliğini; dil ve kompozisyon uygulamalarıyla metinlerin yetersizliğini; derslerin hayattan uzak, ezbere yönelik olmasını ve yaratıcılığa yer verilmemesini; öğrenci-

lerin temelden zayıf yetişmelerinin bulunduğunu ifade etmişlerdir (Kantemir, 1976:73-74).

Tekin (1980)'in araştırması, 1977-1978 eğitim ve öğretim yılında, yüksek öğretim kurumlarının birinci sınıfında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda, yüksek öğretime gelmiş öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri açısından yeterli düzeyde bulunmadıkları tespit edilmiştir. Bu durum karşısında da ilkokuldan itibaren lise sonuna kadar süren Türkçe öğretiminin “okuduğunu anlama gücü” ve “yazılı anlatım becerisi” hedeflerine yeterli düzeyde ulaşmadığını söylemenin yanlış olmayacağı ifade edilmektedir (Tekin, 1980:49-50).

Özçiçek (1983)'in çalışmasında “Ortaokullarda Türkçe Öğretiminin Etkililiği” araştırılmıştır. Araştırma çerçevesinde ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınmış ve ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri değerlendirilmiştir. Alınan görüşlerden ortaya çıkan sonuç, Türkçe öğretiminin, mevcut durumuyla Türk Millî Eğitiminin ilgili amaçlarını ancak kısmen gerçekleştirebildiğini göstermektedir. Bu durumda, ders kitaplarının Türkçe öğretimini karşılamada yetersiz oluşunun; derslerde de en çok metin okuma, soru-cevap ve anlatım yöntemlerinin uygulanışının; dersin işleniş sırasında sadece ders kitabının kullanılmasının; diğer ders öğretmenlerinin, ana dili kullanımında titiz davranmamalarının; aile ve çevreden kaynaklanan olumsuz durumların etkili olduğu belirtilmektedir. Özçiçek'in araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri de değerlendirilmiş, değerlendirme sonunda öğrencilerin hem okuduğunu anlama hem de yazılı anlatım becerileri açısından yeterli düzeyde bulunmadıkları belirtilmiştir (Özçiçek, 1983:94-95).

Hastaoğlu (1986)'nin araştırmasında da “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Eğitimi” ele alınmıştır. Bu çalışmada da, araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin büyük kısmı, Türkçe eğitim ve öğretiminin, Millî Eğitimin ilgili amaçlarını ancak kısmen gerçekleştirdiğini, buna paralel olarak da öğrencilerin dil yeteneklerinin tam anlamıyla gelişmediğini ifade etmişlerdir. Bu durumun ortaya çıkmasında, Türkçe derslerinin yalnızca birkaç yöntem (özellikle soru-cevap yöntemi) ile işlenmesinin, kitabın en temel ders aracı olmasının ve kitabı destekleyici görsel ve işitsel araçların eksikliğinin etkili olduğu belirtilmektedir (Hastaoğlu, 1986:59,63).

Bir grup yüksek öğrenim öğrencisi üzerinde yapılan kelime serveti araştırmasında da Çiftçi, üniversite öğrencilerinin, kompozisyonlarında kullandıkları dilin “günlük-umumî dil”in kelime kadrosu ve ifade tarzına çok yakın olduğunu belirtmektedir (Çiftçi, 1991:120).

“Üniversite Öğrencilerinin Cümle Hataları Üzerine Bir Analiz Çalışması” adını taşıyan Köstekçi (1992)’nin araştırmasında ise Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Filoloji 1. sınıf öğrencilerinin cümle formasyonları, ifade yetenekleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Köstekçi, adı geçen araştırmasının sonuçlarında; üniversite birinci sınıf filoloji öğrencilerinin cümlelerinde eksiklikler, bozukluklar olduğunu, öğrencilerin imlâ ve noktalama açısından yetersiz olduklarını belirtmekte, bu sonuçların da ilk ve orta öğretimde belirtilen konular üzerinde yeterince durulmadığını gösterdiğini ifade etmektedir (Köstekçi, 1992:80-82).

Aşılıoğlu’nun “Ortaokullarda Türkçe Öğretimi” adlı araştırmasında, “Türkçe öğretimi, amaç ve ilkeler; yöntem ve teknikler; dinleme, konuşma, okuma, yazma öğretimi; dil bilgisi öğretimi; öğretim ortamları ve ölçme değerlendirme açısından nasıl ele alınmalıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın hareket noktası, mevcut Türkçe öğretimi neticesinde öğrencilere iyi bir dil eğitimi verilmediğidir. Bunun sonucunda da belli bir öğretim kademesini tamamlamış öğrencilere dinleme, okuma, yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin yeterli düzeyde kazandırılmadığı için Türkçe öğretiminin amaçlarına ulaşılamadığı ifade edilmektedir (Aşılıoğlu, 1993:6). Öğrencilerde dil kullanımı ile ilgili olarak görülen eksiklik ve yanlışlıklar arasında; noktalama ve imlâ yanlışlıkları, yetersiz yazılı anlatım çalışmaları sonucu ifadelerdeki bozuklukları yer almaktadır. Türkçenin dikkatsizce kullanılmasının sonucunda, iletişim aracı olarak kullanılan dilin, iletişim kurmada yetersiz durumda kaldığı ifade edilmektedir (Aşılıoğlu, 1993:9,137,246).

Konumuzla ilgili çalışmalardan bir diğeri de Özbay tarafından yapılan ve ilköğretim okulu son sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım bilgi ve becerilerini konu alan çalışmadır. Değerlendirme sonunda öğrencilerin yazılı anlatım bilgisi testindeki genel başarı oranı % 64 olarak belirlenmiştir. Araştırmada bu oranın “başarılı” kabul edilemeyeceği görüşüne yer verilmiştir (Özbay, 2000:173). Bu araştırma çerçevesinde, öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarının değerlendirilmesinin sonucunda da çok fazla hataya rastlanmıştır. Bu hataların imlâ, uyumsuzluk, noktalama hataları, tekrar sıklığı ve aykırı kelime kullanımı başlıklarında yoğunlaştığı ifade edilmiştir. Bu hususlar, okullarımızdaki hem yazma çalışmalarının hem de dil bilgisi öğretiminin yeterli olmadığını göstermektedir. Cümleler ele alındığında da, öğrencilerin her iki cümlesinden birinin hatalı olması, araştırmanın yapıldığı okullarda yazılı anlatım uygulamalarının yeterli derecede yapılmadığını ya da verilen bilgilerin öğrenciler tarafından davranışa dönüştürülemediğini göstermesi açısından dikkat çekicidir (Özbay, 2000:175-176).

Küçük (1998)'ün yaptığı araştırmada ise şehirleşmenin, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerisine etkileri ele alınmıştır. Araştırmada, ülkemizdeki Türkçe eğitiminin, programda belirtilen hedefleri kazandırıcı nitelikte olmadığı, bunun da, ders araç ve gereçlerinin yetersizliğinden ve özellikle ders kitapları olmak üzere bu araçların öğrencilerin seviye farklılıklarını dikkate alıcı nitelikte olmamasından kaynaklandığı ifade edilmektedir. Bu durumda da örgün eğitimde yetersiz ve sağlıklı bir ana dili eğitimi verildiği belirtilmektedir (Küçük, 1998:156).

1992 yılından itibaren uygulanmaya başlanan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programının, Millî Eğitimin ve dersin genel amaçlarını gerçekleştirme durumuyla ilgili olarak 1998 yılında yapılan bir başka araştırmada ise, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin % 62.8'i, müfettişlerin % 66.7'si 1992 Türk Dili ve Edebiyatı Programının, Millî Eğitimin genel amaçlarını "kısmen" gerçekleştirebildiğini ifade etmişlerdir (Işıksalan, 1998:59).

İlk ve orta öğrenimden sonra yüksek öğrenimini tamamlayıp hayata atılan insanların kullandıkları dilde de yetersizlikler ve yanlışlıklarla karşılaşmak çok şaşırtıcı olmasa gerek. İşi yazı yazmak olan ve her gün köşelerinde milyonlarca kişiye hitap eden, köşe yazarlarının yazılarında da çok sayıda hataya rastlanması, deneyimli bir gazetecinin "Ne acı ki, Türkiye'de kendi ana dili ile yarım sayfa yazı yazabilecek yazar sayısı çok az." şeklindeki ifadesi bu alandaki eksikliği net olarak ortaya koymaktadır (Kurudayıoğlu, 2000:224-227).

Hangi işle uğraşırsa uğraşsın her insan kendi ana dilini iyi bilmek zorundadır. Ana dili eğitimi ve öğretimi işi Türkçe öğretmenlerinin işidir. Günümüzde Türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler, geleceğin Türkçe öğretmenleridirler. Türkçe öğretmeni adayı bu öğrencilerin fakülteye geldikleri anda bazı bilgi ve becerilere sahip olmaları ve öğretmenliğe adım atıncaya kadar da bu bilgi ve becerileri geliştirmeleri gerekir. Bu husus, eğitim ve öğretimin kalitesinin yükseltilmesi açısından son derece önemli bir konudur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ana dili etkili kullanabilme, öğrencilere ana dili öğretecek olan öğretmenlerde bulunması gereken en önemli özelliktir. Dili etkili kullanabilme başlığının altında da, anlama ve anlatma yetenekleri karşımıza çıkar. İyi bir ana dili öğretmenin anlama ve anlatma becerileri açısından yeterli düzeyde bulunması, mesleğini hakkıyla icra edebilmesi için gerekli olan unsurların başında gelir.

Dünyadaki bütün ülkeler eğitim sistemlerinde ana dillerinin eğitimine büyük önem verirler. Çünkü, daha önce de belirtildiği gibi, düşünme ve iletişim kurma becerilerinin temelinde dilin etkili kullanımı vardır. Toplum içinde sağlıklı iletişim kurabilmek, ana dilin verimli kullanılması ile mümkündür. Ana dilin etkili ve verimli kullanılması, hem bireyin toplum içindeki diğer insanlarla anlaşması hem de öğrenmelerin gerçekleşmesi için gereklidir (Tekin, 1980:17).

Toplumumuzun kalkınması için eğitim ve öğretim faaliyetlerinin her alanda en iyi şekilde uygulanması gerekir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin tamamı da dil aracılığıyla yapıldığı için, Türkçeyi iyi öğrenmenin önemi kendiliğinden ortaya çıkar. İşte bunun için ilkokul çağından itibaren her bireye ana dilimiz olan Türkçe, ilgili programlar çerçevesinde öğretilmelidir. Bu konuda Türkçe öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Türkçe öğretmenlerinin ana dilimiz Türkçeyi iyi öğretebilmeleri için öncelikle kendi meslekî bilgi, pedagojik formasyon ve genel kültür düzeylerinin yeterli seviyede olması gerekir. Makaleye kaynaklık eden çalışma, kaliteli Türkçe öğretmeni yetiştirmeye katkı sağlamayı amaçlamıştır. Hiç şüphesiz Türkçe öğretmenlerinin kaliteli yetişmesi, Türkçenin eğitim ve öğretimine, dolayısıyla da Türk toplumunun eğitimine büyük katkı sağlayacaktır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Eğitim Fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümlerindeki öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmada örneklemin tespitinde ise bünyesinde hem normal öğretim hem de ikinci öğretim öğrencisi bulunan eğitim fakülteleri ele alınmıştır. Buna göre üniversiteye giriş puanı esas alınarak yüksek düzey, orta düzey ve düşük düzey olmak üzere üç grup belirlenmiştir. Üniversiteye giriş puanına göre Gazi Üniversitesi (yüksek düzey), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (orta düzey) ve Niğde Üniversitesi (düşük düzey) kabul edilmiştir. Araştırmada kullanılacak veriler, adı geçen üniversitelerin eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümlerinde 2000-2001 eğitim ve öğretim yılının ilk döneminde (güz yarı yılı) toplanmıştır.

Araştırma çerçevesinde öğrencilere, 45 sorudan oluşan Türkçe (okuma-anlama) testi uygulanmıştır. Yazılı anlatım becerilerini ölçmek amacıyla da öğrencilere kompozisyon yazdırılmıştır. Araştırma, testin uygulandığı ve kompozisyon yazdırıldığı zaman sınıfta bulunan öğrenci sayısı ile sınırlıdır (Türkçe testi 305 öğrenciye uygulanmış; değişik nedenlerden dolayı kompozisyonlardan bir kısmı değerlendirilmemiş, kompozisyonu değerlendirilen öğrenci sayısı ise 206 olmuştur).

Materyallerin Toplanması

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin okuma-anlama becerilerini ölçmek amacıyla 45 soruluk bir Türkçe testi hazırlanmıştır. Türkçe testi, daha önceki yıllarda üniversite sınavında çıkmış sorulardan ve üniversite sınavına hazırlık kitaplarındaki sorulardan hareketle hazırlanmıştır. Bu işlem yapılırken, teste alınmak için 100'ün üzerinde soru belirlenmiştir. Belirlenen soruların arasından, tecrübeli Türkçe öğretmenlerinin de görüşleri alınarak, bir seçme yapılmış ve 45 soruluk Türkçe testi oluşturulmuştur. Türkçe testi hazırlanırken soruların özellikle okuma-anlamaya yönelik olmasına özen gösterilmiştir. Türk testinde yer alan 45 soruluk test; *Sözcükte Anlam ve Yapı* (6 soru); *Cümlede Anlam* (12 soru); *İmlâ, Noktalama, Ses Bilgisi* (4 soru); *Cümlenin Öğeleri* (3 soru); *Anlatım Biçimi ve Nitelikleri* (2 soru); *Anlatım Bozuklukları* (5 soru) ve *Paragrafta Anlam* (13 soru) olmak üzere yedi maddeyi kapsamaktadır. Bu maddelerdeki soru sayıları ise üniversite sınavında, belirtilen konulara verilen ağırlığa göre saptanmıştır.

Hazırlanan Türkçe testi 2000-2001 eğitim ve öğretim yılının birinci yarı yılında Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma yapacağımız gruplardaki öğrencilere, alan olarak en yakın olan öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümündeki öğrenciler olduğu düşünülmüştür. Bu yüzden hazırlanan testin “Ön Uygulama”sı bu bölümde yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda öğrencilerle de görüşülerek testteki sorular değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme neticesinde testteki sorulardan bazıları çıkartılarak yerine yenileri konulmuş ve teste son şekli verilmiştir.

Sorular iki grup hâline getirilerek uygulanmıştır. Böylece araştırma çerçevesinde değerlendirilecek cevapların sağlıklı olması sağlanmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek için ise öğrencilere üçü soyut, üçü de somut olmak üzere altı konu verilmiş ve öğrencilerden, bunlardan birini seçerek dört yüz kelimedenden az olmayacak şekilde birer kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyon konuları şunlardır:

Soyut Konular: Sevgi, İyilik, “Kendinden sonrakileri düşünen milletler, yaşamak ve ilerlemek hakkına sahip olurlar.” öz deyişi.

Somut Konular: Toprak, Karanlık, Renkler.

Araştırma grubu içerisinde yer alan öğrencilerin, araştırmaya gönüllü olarak katılımı söz konusu olduğu için seçilen konuların genele daha çok hitap etmesi amaçlanmıştır.

Araştırma için gerekli olan verilerin toplanması Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ile Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde ise iki öğretim elemanı ile görüşülmüş ve gerekli veriler bu iki öğretim elemanı tarafından toplanarak araştırmacıya gönderilmiştir. Verilerin her üç üniversiteden toplanmasından sonra değerlendirme safhasına geçilmiştir.

Türkçe Testi İle İlgili Değerlendirmeler

Okuma-anlama testi ile ilgili değerlendirmeler yapılmadan önce Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programından, testte yer alan sorularla ilgili olarak davranışlar tespit edilmiştir. Lise Müfredat Programında, Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programındaki gibi davranışlar belirtilmediği, konuların yalnızca adları verildiği için buradaki konulardan hareketle davranış cümleleri oluşturulma yoluna gidilmiştir. Böylelikle okuma-anlama testinde yer alan soruların ölçtüğü davranışlar ve bu davranışların hangi sınıftan itibaren verilmeye başlandığı belirlenmiştir. Buradan hareketle Türkçe öğretmeni adayı bir öğrencinin dil becerilerini kullanmadaki eksikliklerinin neler olduğu ve hangi sebepten kaynaklanmış olabileceği ortaya konmuştur.

Bu yazının dayanağı olan araştırmada, Türkçe testinde yer alan sorular üzerinde tek tek durulmuş ve değerlendirmeler yapılmıştır. Kırk beş soru üzerinde tek tek durmak, bu makalenin sınırları içerisinde mümkün olmayacağından burada, öğrencilerin en çok zorlandıkları ve kolay cevaplandıkları sorularla ilgili bir değerlendirme ile yetinilecektir. Bu kapsamda öğrencilerin, % 30'un üzerinde değişen oranlarda yanlış cevaplandıkları sorular, zorlanılan sorular; % 90'ın üzerinde değişen oranlarda doğru cevaplandıkları sorular ise kolay cevaplanan sorular olarak ele alınmıştır.

Öğrencilerin Türkçe testindeki soruları doğru olarak cevaplama-daki genel ortalamaları % 81.3'tür. Aşağıda da belirtileceği gibi bazı sorular yaklaşık yarı yarıya yanlış cevaplanmış, bunun yanında tüm öğrencilerin doğru cevapladıkları sorular da olmuştur. Türkçe testindeki genel ortalama puan ile ilgili değerlendirmelere ilerleyen bölümlerde de yer verilecektir.

En fazla yanlış cevaplandırılan soru (% 47.13 oranında yanlış cevaplandırılmıştır), öğrencilerin mecazlı sözleri kavrayabilme durumlarını ölçmekteydi. Mecazlı sözleri anlatımda kavrayabilme ile ilgili davranış,

altınca sınıftan itibaren kazandırılan davranışlar arasında yer almaktadır. Bu konuyla ilgili başarının düşük olması, öğrencilerin mecazlı ifadeleri kavramakta zorlandıklarını göstermektedir.

% 47.10 oranında yanlış cevaplandırılan bir başka soruda da öğrencilerin, kelimeleri doğru anlamlarıyla kullanabilme, yanlış anlamda kullanılan kelimeleri kavrayabilme becerileri ölçülüyordu. Ölçülen davranış yine altıncı sınıftan itibaren kazandırılan davranışlar arasında yer almaktadır. Kelimelerin anlamlarıyla ilgili ayrıntıları bilmek ve bunlara dikkat etmek oldukça önemlidir. Bu sorunun çok yüksek oranda yanlış cevaplanması, öğrencilerdeki dikkat eksikliğine ve öğrencilerin kavramlar arasındaki farkları bilmemelerine bağlanabilir.

Öğrencilerin hem Türkçe testinde hem de kompozisyon kâğıtlarında büyük oranda yetersiz oldukları konulardan biri de noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanma hususudur. Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilme davranışı, birinci sınıftan itibaren kazandırılmaktadır. Ancak noktalama işaretleri ile ilgili olan soru % 35.56 oranında yanlış cevaplandırılmıştır. Bu sonuçta, öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma konusunda yeterli özeni göstermemelerinin de etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin en çok zorlandıkları sorular arasında anlatım bozuklukları ile ilgili sorular da yer almaktadır. Bu gruptaki sorulardan birinde, verilen cümlede gereksiz kelime kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğunun bulunması istenmektedir. Bu soru % 43.71 oranında yanlış cevaplandırılmıştır. Bir cümlenin açık ve anlaşılır olması için gereksiz kelime/kelimelerin kullanılmaması gerektiğini kavrayabilme davranışı lise ikinci sınıftan itibaren üzerinde durulan konular arasında yer almaktadır. Bu sonucun, dikkat eksikliği ve anlam inceliklerini bilmeme ile yakından ilgili olduğu söylenebilir.

Paragraf sorularının bazılarında da öğrenciler oldukça zorlanmışlardır. % 32 ilâ % 45 oranlarında yanlış cevaplandırılan paragraf sorularında ölçülen davranışlar, sekizinci sınıftan itibaren kazandırılan davranışlarla ilgilidir. Bu sonuç, okuma-anlama çalışmalarına eğitim-öğretim çalışmalarının her kademesinde daha fazla önem verilmesi gereğini ortaya koymaktadır.

Türkçe testinde en çok zorlanılan sorulardan hareketle öğrencilerle ilgili olarak özetle şunlar söylenebilir:

Öğrenciler mecazlı ifadelere, atasözlerine, öz deyişlere, deyimlere aşina değildir. Mecaz anlam ifade eden kelimeleri, kelime gruplarını kavramakta zorlanmaktadırlar.

Kelimelerin anlamını, kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavramakta ve bunun doğal sonucu olarak kelimelerin yanlış anlamda kullanılma durumlarını tespit etmekte güçlük çekmektedirler.

Yakın ve farklı anlamları birbirinden ayırmakta zorlanmaktadırlar.

Anlatımda kullanılan ifade şekillerini tespit etmekte ve cümledeki kelimelerin dizilişinin anlamı ne ölçüde etkilediğini belirlemede gerekli davranışları gösterememektedirler.

Noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanılması konusunda bilgi ve beceri eksiklikleri vardır. Bu durum, gerekli yerde noktalama işaretlerini kullanmama ve noktalama işaretlerini yanlış kullanma şeklinde kendini göstermektedir.

Cümlenin anlamlı bir bütün olmasında önemli olan hususlara dikkat etmemektedirler. Bu konuyla ilgili eksiklikleri tespit etmede ve gidermede ciddi sorunları vardır.

Okunan metinlerdeki düşünceyi kavrama, anlam bütünlüğünün nasıl oluştuğunu fark etme ve metni oluşturmada kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını kavrama konularında da eksiklikleri vardır.

Belirtilen bu tespitlerden hareketle, eğitim-öğretim faaliyetlerinde yukarıdaki hususlara dikkat edilmesi gerektiğini söylemek gerekir.

Öğrencilerin Türkçe testinde % 90'ın üzerinde doğru cevaplandıkları sorularla ilgili olarak da şunlar belirtilebilir:

Kolay cevaplandırılan soruların büyük bir kısmında, öğrencilerden soru içinde bir karşılaştırma yapmaları istenmektedir. Öğrencilerden bu karşılaştırmayı bazen soru kökünde verilen örnek ile seçenekler arasında, bazen de doğrudan doğruya seçenekler arasında yapmaları istenmektedir. Soru içinde verilen unsurlar arasında karşılaştırma gerektiren sorularda karmaşık bir yapı söz konusu değildir. Öğrenci, soru kökünde hazır olarak verilmiş durumla, seçenekleri veya seçeneklerdeki durumları birbiriyle karşılaştırarak istenen seçeneği kolayca bulabilmektedir. Öğrenci bu tip sorularda, göz önünde bulunan unsurları birbiriyle rahatlıkla karşılaştırabilmektedir. Ancak yukarıda, öğrencilerin zorlandıkları sorularla ilgili olarak yapılan değerlendirmelerde de belirtildiği gibi, soruda yer alan durumları bilgi birikimleriyle birlikte değerlendirmeleri istendiğinde öğrenciler zorlanmaktadırlar. Çünkü bu durumlarda sorudaki yapı biraz daha karmaşık olmakta ve çok yönlü düşünmeyi gerektirmektedir.

Türkçe öğretmeni adayı öğrencilerin, basit yapılarıdaki başarılarını, temel dil yeteneklerini geliştirerek, karmaşık yapılarda da göstermele-

ri, eğitim ve öğretimin kalitesinin yükseltilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu husus, üniversitede eğitim ve öğretim çalışmalarını yürütenler tarafından da göz önünde bulundurulmalıdır.

Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi

“Yazı yazmayı öğrenmek, her şeyden önce düşünmeyi öğrenmektir.” diyen bir düşünür, dilin düşünce ile ilgisini çok açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Düşünen insan, aynı zamanda, düşündüğü şeyleri de anlaşılır bir şekilde ifade edebilmelidir. Bu da iyi bir dil eğitimi ile olur. Türkçe öğretiminde bir öğrencinin ne derece ilerlediği yazılı kompozisyonundan; bildiklerini, gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini, doğru, etkili, açık bir biçimde anlatıp anlatamamasından anlaşılır (Karaalioglu, 116).

Batı dillerinden alınmış olan kompozisyon (composition) kavramı, hangi alanda kullanılırsa kullanılsın, eldeki malzemenin, ahenkli bir şekilde, bir araya getirilmesi anlamına gelir (Tural, 1999:160). Kompozisyon derslerini insan olmanın başlangıcı sayan yazarlarımız da vardır (Kaplan, 1972:101).

Bu yazının başında dil becerilerinin önemli bir ayağı olan “yazılı anlatım”ın insan hayatındaki yeri ve önemi üzerinde durulmuş; ama ne yazık ki ilköğretim mezunlarından üniversite mezunlarına kadar her kesimdeki insanımızın bu konuda oldukça yetersiz olduğu belirtilmiştir. Şimdi ise araştırma kapsamında yer alan Türkçe öğretmeni adayı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini tespit etmek amacıyla yazdırılan kompozisyonlar üzerinde durulacaktır.

Öğrencilerin, yazdıkları kompozisyonlar “şekil” ve “içerik” açılarından ele alınmıştır. Puanlamanın % 40’ını şekil, % 60’ını ise içerik oluşturmuştur. Şekil değerlendirmesinde cümle yapısı (15 puan), paragraf düzeni (10 puan), imlâ (5 puan), noktalama (5 puan) ve kâğıt düzeni (5 puan) başlıkları ele alınmıştır. İçerik değerlendirmesi ise, ana düşüncüyü bulabilme (30 puan), ana düşüncüyü yan düşüncelerle destekleyip geliştirebilme (10 puan), ana düşünce ve yan düşünceleri kompozisyon bütünlüğü içinde ifade edebilme (10 puan), örnekler verebilme (5 puan), atasözü, deyim ve diğer genel kültür unsurlarıyla destekleyebilme (5 puan) başlıklarından hareketle yapılmıştır.

Öğrencilerin kompozisyon kâğıtları okunarak puanlanmış, alınan notların genel ortalaması 47.51 olarak hesaplanmıştır. Diğer bir deyişle öğrenciler, yazdıkları kompozisyonlardan 100 üzerinden ortalama olarak 47.51 puan almışlardır. Bu oldukça düşündürücü bir sonuçtur. Bu sonuca benzer sonuçların elde edildiği bir çalışma da Deniz (2000) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada köyde ve kentte yaşayan öğrencilerin yazılı

anlatım becerilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, köyde yaşayan öğrencilerin yazılı anlatım başarı seviyeleri 100 puan üzerinden 40, kentte yaşayan öğrencilerin yazılı anlatım başarı seviyeleri de 48 olarak tespit edilmiştir (Deniz, 2000:133). Araştırmada uygulanan Türkçe testinden alınan notların ortalaması % 81.3'tü. Türkçe testinden alınan puanların genel ortalaması ile kompozisyonlardan alınan puanların genel ortalaması arasında oldukça büyük bir fark vardır. Bu farkla ilgili görüşlere sonuç bölümünde yer verilecektir.

Öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarında çok çeşitli hata ve eksiklikle karşılaşmıştır. Bu hata ve eksiklikler şu başlıklar altında toplanabilir: *Noktalama Hatası* (cümle sonunda nokta kullanılmaması, gerekli yerde virgül kullanılmaması, gerekli yerde birleştirme çizgisinin kullanılmaması, gerekli olmayan yerde birleştirme çizgisinin kullanılması, gerekli yerde noktalı virgölün kullanılmaması, gerekli olan yerde kesme işaretinin kullanılmaması, gerekli olan yerde soru işaretinin kullanılmaması), *İmlâ Hatası* (hâl eki olan “-de” ile bağlaç olan “de”nin yazımıyla ilgili yanlışlıklar, bağlaç olan “-ki” ile ilgi zamiri olan “-ki”nin yazımıyla ilgili yanlışlıklar, soru ekinin yazımıyla ilgili yanlışlıklar, kelimelerle ilgili yazım yanlışlıkları, nispet i’sinin kullanılmaması, bazı harflerin yazımındaki yanlışlıklar, cümle başında küçük harf kullanımı, gereksiz yere büyük harf kullanımı, hâl eklerinin yanlış kullanımı, hecelerinin yanlış bölünmesi, özel isimlerin yanlış yazılması), *Yapısı Bozuk Olan Cümleler*, *Tekrar Sıklığı*, *Eksiklik* (özne eksikliği, tamlayan/tamlanan eksikliği, nesne eksikliği, cümlede ek eksikliği, kompozisyona başlık koymama), *Aykırı Kelime Kullanımı*, *Fazlalık*, *Sıra Yanlışlığı*, *Gerekli Yerde Paragraf Yapmamak*, *Gereksiz Yerde Paragraf Yapmak*, *Şüpheli Bilgiler*, *Bilgi Yanlışlıkları*.

Yukarıda sıralanan başlıkların hepsi üzerinde ayrı ayrı durulmayacaktır. Ancak bu hata ve eksikliklerle ilgili bariz birkaç örnek üzerinde durmak da yerinde olacaktır. Örneğin öğrencilerin % 32.42’sinin kâğıdında sonuna nokta konulmamış cümleler tespit edilmiştir. Hâlbuki cümle sonuna nokta konulması gerektiği ilkökul birinci sınıfta öğretilmektedir.

Öğrencilerin kâğıtlarında çok fazla rastlanan bir başka yanlışlık ise hâl eki olan “-de” ile bağlaç olan “de”nin yazımıyla ilgilidir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 64.2’si bu yanlışlığı yapmıştır. Temeleğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nda, dördüncü sınıfta kazandırılacak davranışlar arasında “-de durum takısını bitişik, dahi anlamına gelen de’leri ayrı yazabilmek” davranışı yer almaktadır (İlköğretim Okulu Programı, 1997:107). Diğer bir ifadeyle ilkökul dördüncü sınıfta kazanılması gereken bir davranışı, üniversite birinci sınıfa gelmiş Türkçe öğretmeni adayı öğrencilerin % 64.2’si hâlâ sergileyememektedir.

Kompozisyon kâğıtlarında en fazla rastlanan yanlışlıklardan bir diğeri de kelimelerle ilgili yazım yanlışlıklarıdır. Öğrencilerin % 45.25'inin kâğıdında yanlış yazılmış kelimelere rastlanmıştır.

Öğrencilerin % 39.26'sının kâğıdında da yapısı bozuk olan cümleler tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle yaklaşık her beş öğrenciden ikisi, yazılı anlatımlarında doğru ve eksiksiz cümle kuramamaktadır. Bu sonuç karşısında tüm eğitim ve öğretim kademelerinde görevli olan kişilerin konuyu enine boyuna değerlendirmesi gerekir.

Sonuç

Türkçe Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri üzerine yapılan çalışmada ortaya çıkan sonuçlar, bu alanda daha önceden yapılmış çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlarla benzerlikler göstermektedir.

Ülkemizde zorunlu olan sekiz yıllık ilköğretim ve ardından gelen üç yıl süreli orta öğretim sonunda, her iki kademedede uygulanmakta olan programlardaki dille ilgili amaçlara tam anlamıyla ulaşamamaktadır. Başlangıçtan itibaren her kademedede öğrencilere kazandırılacak davranışlar tam olarak kazandırılmadığı için öğrenci, bir üst sınıfa, eksiklikleriyle birlikte geçmekte, okuduğu sınıfta da var olan eksikliklerine yenileri eklenmekte ve her geçen yıl olması gereken noktadan biraz daha geride kalmış bir şekilde öğrenimine devam etmektedir. Bu durum üniversite sınavını kazanan öğrencilerde bile kendisini göstermektedir.

Dilimizi iyi öğretemememizi bir tek nedene bağlamak, konuya çok yüzeysel yaklaşmak anlamına gelir. Elbette ki birçok yönüyle yaşamımızı kuşatan bir varlık olan dilin öğretimiyle ilgili sorunları ders programlarından araç-gereçlere, öğretmenin kalitesinden sınav sistemine kadar çok geniş bir yelpazede değerlendirmek gerekir. Burada, araştırma gereği öğretmen yetiştirme konusuyla ilgili değerlendirmelere yer verilecektir.

Hiç kuşkusuz eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisinde yer alan unsurların başında “öğretmen” gelmektedir. Bütün dallar açısından bakıldığında, öğretmenlik mesleğinin, saygınlığını büyük ölçüde kaybettiğini görüyoruz. Özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında çok değer verilen öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirmesinde birçok neden akla geliyor. Bu nedenler arasında, öğretmenlerin yetiştirilmeleriyle ilgili yetersizlikleri ve uzun yıllar boyunca öğretmen açığını kapatmak amacıyla “iş bula-mamış üniversite mezunlarının” öğretmen (hem de sınıf öğretmeni) yapılmalarını belirtebiliriz. Oysa Millî Eğitim Temel Kanunu “Öğretmenlik bir ihtisas mesleğidir.” diyor (Kavcar, 1986:242-243). Tabi ki iyi yetişmemiş, nitelikleri yetersiz, mesleği öğretmenlik olmayan kişilerin öğret-

menlik yapımları sonucunda eğitimin kaliteli olması beklenemez. Öğretmen ihtiyacı ne kadar acil ve büyük olursa olsun, bu durum, niteliksiz öğretmen yetiştirilmesini haklı göstermez. Nitelikli öğretmenlere sahip olmayı, eğitimimizin en temel sorunu olarak görmedikçe, eğitimin toplumsal gelişmemize gerçek bir katkı sağlayacağını düşünmek hayal olur (Akyüz, 2001:396).

Unutulmaması gereken noktalardan biri de iyi ve nitelikli öğretmen yetiştirmek için her şeyden önce nitelikli adaylara gerek olduğudur. Öğretmen adayları seçilirken, yetenek, başarı, kişilik gibi nitelikler kesinlikle göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen adaylarının, test sisteminin ölçemediği, yazılı ve sözlü anlatımlarının değerlendirilmesi son derece büyük önem arz etmektedir. Öğretmen adayları merkezî sınavın dışında, tutarlı ve güvenilir bir kompozisyon sınavı ile mülâkattan geçirilmelidir (Kavcar, 1987:270-271). Müzik Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümlerine özel yetenek sınavı ile öğrenci alındığı gibi, özel bir alan olan Türkçe Öğretmenliği Bölümüne öğrenci alınırken de alanın özelliği ve önemi göz önünde bulundurulmalıdır.

Üzerinde durulması gereken bir başka konu Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin müfredat programlarıdır. İlköğretimde okutulan Türkçe dersi ile liselerdeki Türk Dili ve Edebiyatı dersi, birbirinin devamı niteliğinde olan derslerdir. Ancak bu derslerin programları incelendiğinde, programların yapılarının birbirine benzer nitelikler göstermediği anlaşılır. İlköğretim Okulları Türkçe Programı'nın başında, programla ilgili genel amaçlar belirtilip bunların açıklamaları yapıldıktan sonra "İlkokuma-Yazma"dan başlanarak 1. sınıftan 8. sınıfa kadar Anlama, Anlatım ve Dil Bilgisi ile ilgili özel amaçlar ve her beceri ile ilgili olarak kazandırılacak davranışlar sıralanmıştır. Bu programda dil becerilerinin oldukça ayrıntılı bir biçimde ele alınmış olması, ilköğretimde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin plânlanması konusunda sağlıklı bir işleyişin tesisi açısından önemlidir. Ancak dil öğretimindeki mevcut durum, yeniden gözden geçirilmesiyle ilgili olarak bu programın, öğretmeninden Bakanlık yetkililerine, bilim adamlarından öğrenci temsilcilerine kadar konuyla ilgili her kesimden ve yurdun her köşesinden kişilerin katılımıyla oluşturulacak kurullarda çok geniş bir biçimde ele alınması ve bu konuyla ilgili yurt çapında alan araştırmaları yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Yalçın, 1993:225).

İlköğretim Okulları Türkçe Programı'nda yukarıda bahsedilen, her sınıf için belirlenen özel amaçlara ve dil becerileri ile ilgili ayrıntılı davranışlara, liselerde uygulanan Türk Dili ve Edebiyatı Programı'nda rastlanmıyor. Lise Programındaki yapı, İlköğretim Okulları Türkçe Prog-

ramı'nın yapısından çok farklıdır. Bu farklılık, hem öğretmen hem öğrenci açısından, Türkçe dersi ile Türk Dili ve Edebiyatı dersinin sanki farklı derslermiş gibi algılanmasına neden olmaktadır. Ayrıca lise programında, her konu ile ilgili özel amaçların ve davranışların belirlenmesi; dersin plânlaması, işlenişi, değerlendirilişi açılarından eğitim ve öğretimin kalitesini artıracak hususlar olarak düşünölmelidir.

Zorunlu eğitimin on iki yıla çıkarılmasının düşünöldüğü günümüzde ana okulundan lise son sınıfa kadar Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı dersi içinde Türk Dili, Edebiyat ve Kompozisyon dersi müfredat programlarının birbirini tamamlayan ve birbirinin devamı olacak şekilde yeniden düzenlenmesi hususu bir zorunluluk hâline gelmiştir.

Üzerinde durulması gereken noktalardan biri de eğitim ve öğretim etkinlikleridir. Türkçe ve edebiyat derslerinin klâsikleşmiş birkaç yöntemle işlenmesinden, ders kitabının en temel araç olarak kullanılmasından ve yardımcı kaynaklardan, görsel ve işitsel araçlardan yeterince yararlanılmamasından; dil derslerinin, hayattan kopuk olarak ele alınmasından, test mantığının hâkim olduğı bir yaklaşımdan dolayı bu derslerden istenen verim alınamamaktadır. İlkokuldan başlayarak "aşağıdakilerden hangisidir?" kalıbına sıkıştırılan öğrenciler, en basit bir konu hakkında değerlendirme yapmaları istendiğinde bocalamakta ve doğru dürüst cümle kuramamaktadırlar (Yıldız, 1998:421).

Test yönteminin olumsuz yönlerinden birisi de, bilgiyi uygulamaya dönüştürememesidir. Testin bilgiyi ölçmesi, ancak uygulama ve davranışı değerlendirememesi sebebiyle bilgi hep öğrenme aşamasında kalmakta, uygulama ve davranış aşamasına dönüştürememektedir. Nitekim araştırma yaptığımız grubu oluşturan öğrenciler, üniversite sınavına giren öğrencilerin % 10'luk kısmında yer almakta olup % 2 ilâ % 5'lik başarı dilimine girmiş öğrencilerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin Türkçe testini doğru cevaplama ortalaması % 81.3'tür. Öğrencilerin, yazdıkları kompozisyonlardan aldıkları puanların ortalaması ise % 47.51'dir. Öğrencilerin testi cevaplama oranları ile kompozisyon kâğıtlarından aldıkları notların ortalamaları arasındaki fark ancak bununla açıklanabilir. Bu da öğrencilerin, bildiklerini yazılı anlatımlarında uygulayamadıklarını göstermektedir. Yani öğrenim hayatları boyunca elde ettikleri bilgiler, beceri hâline dönüşmemektedir.

Öğrencinin geleceğini etkileyen sınavların test tekniğıyle hazırlanıyor olması beraberinde, okulların, öğretmenlerin, öğrencilerin de kendilerini bu sistemde başarılı olma yönünde programlamalarını getirmektedir. Her şeyiyle test sistemine bağı olan eğitim ve öğretim neticesinde hem sözlü hem yazılı anlatımda; anlatıma güzellik, derinlik, çekicilik katan deyim, atasözü vb. kültür unsurlarının kullanılamaması; anlatımı

zenginleştiren mecazlı ifadelere yer verilememesi; dil sanatlarının adından bile habersiz olunması doğaldır. Bu sistemde öğrenciler bir şeyi (doğru cevabı) bulmaya şartlanmış durumdadırlar. En önemli olan husus seçenekler arasından doğru olanın bulunmasıdır. Böyle bir sistemde düşüncenin gelişimi, sözlü ve yazılı ifadenin güzelliği olabilir mi?

Burada araştırma neticesinde ortaya çıkan bir konuya daha değinmekte yarar vardır. Kompozisyon yazdırılan öğrenciler, seçtikleri konunun ana fikrini bulmakta zorlanmamakta ancak bu ana fikri yardımcı fikirlerle; atasözü, deyim, dil sanatları vb. kültür unsurlarıyla, örneklerle tam olarak destekleyerek açıklayamamaktadırlar. Bunun, test mantığının gençlerin beynine yerleşmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Okullarımızdaki kompozisyon derslerinin ilkokuldan itibaren işlenme şekli de öğrencinin yazılı anlatım becerisini olumsuz etkiler niteliktedir. İlköğretim birinci kademedeki başlayan kompozisyon çalışmaları, öğrencinin ruh dünyasına hitap edecek ve onun başarabileceği niteliklerde konulardan oluşması gerekirken birden bire atasözü ve özdeyişlerin açıklandığı çalışmalar hâline gelmektedir. Atasözleri ve özdeyişlerdeki düşünceler savunulması gereken konulardır. Savunulması gereken konular ise geniş kültür ister. Yeterince sözlü ve yazılı anlatım denemesi yapmamış öğrencilerin bu şekilde işlenen derslerle başarıya ulaşmaları imkânsızdır (Burdurlu, 1984:12).

Bunun yanında kompozisyonun “Giriş, Gelişme ve Sonuç” bölümlerinden oluştuğunun ve bu bölümlerde nelerin yazılması gerektiğinin her fırsatta tekrarlanması, bununla birlikte yeterli uygulamaların yapılmaması sonucunda çocuğun kafasında kompozisyon kavramının, “Giriş, gelişme, sonuç bölümlerinden oluşan ve atasözleri ile özdeyişlerin açıklandığı yazılı çalışmalar” olarak yerleşmesine neden olmaktadır. Böyle bir durum, kompozisyon kavramı etrafında bazı sınırlar çizmek ve öğrencileri bu sınırlar içerisine hapsedmek anlamına gelir. Bu açılardan bakıldığında okullarımızdaki kompozisyon derslerinin verimli bir şekilde işlendiğini söylemek oldukça zordur.

İlköğretim Türkçe Programı'nın Genel Amaçları arasında “Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak,” yer alır (MEB, 1997:59). Bu maddede çocuk psikolojisine uygun mantıkî bir sıra vardır. Burada hem sözlü hem de yazılı anlatımda yapılacak çalışmalar gelişmiş güzel bir tarzda değil, zorluk derecesine göre sıralanmıştır. Kompozisyon yazmaya yeni başlayan bir çocuk için görüp izlediğini yazmak, çekici olduğu kadar aynı zamanda kolaydır da. Dinlediği veya okuduğu bir konu hakkında yazmak biraz daha karmaşık ve zor olan bir çalışma niteliği

taşır. İnceleme sonunda düşündüklerini ve tasarladıklarını yazmak ise daha zordur (Baymur, 1968:33). İşte, başlangıç aşamasında görevli olmaları nedeniyle sınıf öğretmenleri dahil her Türkçe öğretmenin bu derecelendirmeye göre hareket etmesi gerekir.

Yazma becerisi, dil becerileri içinde en zor ve karmaşık olanıdır. Bu yüzden özel ilgi ve yöntemler gerektirmektedir. Oysa öğretmenler bu yöntemle yetiştirilmemektedir. Üniversitelerin Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde öğretmen adayları için plânlı, çağdaş yazma teknikleri konusuna ağırlık verilmelidir. İlk ve ortaöğretimi bitiren bir öğrencinin yazılı anlatım açısından istenilen düzeyde olmamasının nedenlerinden biri teste, diğerinin de bu açılardan iyi yetişmemiş öğretmen olduğu söylenebilir.

Öğrenci açısından yazma işi, yalnızca “Kompozisyon” adlı derste geçerlidir. Kompozisyon dersi öğrenciye yazma sorumluluğunun yüklediği tek derstir. Ana dili olarak Türkçenin başarıya ulaşması, dersle ilgili etkinliklerin, Türkçe ve edebiyat derslerinin dışına taşırılmasına, öğrenimin her alanına yaygınlaştırılmasına bağlıdır. Bunun yanında Türkçe öğretimi, anlama-anlatım faaliyetlerini gerçekleştirecek nitelikte kuramsal ve uygulamalı çalışmalara dayalı olmalı ve aynı zamanda tüm ders öğretmenlerinin bu konuya eğilmesi gereklidir (Adalı, 1983:33-34).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde önemli olan noktalardan biri de ölçme ve değerlendirme konusudur. Hangi ders olursa olsun belirlenen hedeflere ne derece ulaşıldığını, kazandırılacak davranışların ne kadarının kazandırıldığını anlamak için o dersle ilgili ölçme ve değerlendirme işlemleri yapılır. Türkçe derslerinde en yaygın olarak uygulanan ölçme şekli kısa sorulu cevaplardan oluşan yazılılardır. Bu yazılıların içerisinde kompozisyon soruları da yer alır. Yapılan ölçme neticesinde ortaya çıkan sonuçlar, dersle ilgili yapılacak düzenlemelerde, konuların işlenmesinde uygulanacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde belirleyici olmalıdır. Ancak ülkemizde her nedense ölçme işi ya hakkıyla yapılmamakta ya da ölçme sonucu ortaya çıkan verilerden gerektiği gibi yararlanılmamaktadır. Bu kanaate, eğitim ve öğretim sistemimizin, belirlenen amaçlara tam olarak ulaşmamasından hareketle varılabilir.

Bugün, sağlıklı iletişimin sağlanması konusunda içinde bulunulan sıkıntılar, dil becerilerini etkili ve verimli olarak kullanmakla ortadan kalkacaktır. Dilin iyi öğretilmesi için de dili öğretecek olan öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi gerekir. Ülkemizdeki Türkçe eğitiminin geliştirilmesi ve Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin programlarında belirtilen amaçlara ulaşılabilmesi için, Türkçe Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayı öğrencilerle, test tekniğinin getirdiği zararlı alışkanlıkları giderici çalışmalar yapılma-

lıdır. Bu amaçla Türkçe Eğitimi Bölümlerinde okutulan derslerle ilgili olarak yeniden bir yapılanmaya gidilmesi gerekir. Bu şekilde yetişen öğretmenlerin göreve başlamalarıyla birlikte, Temel Eğitimde yukarıda bahsedilen olumsuzluklar hızla giderilecek, kardeşlik, dayanışma, milli bütünlük ruhu gerçekleşecektir. Her alanda sağlıklı iletişimin gerçekleşmesi de ülke kalkınmasına çok önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- ADALI, Oya. (1983). *Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne. Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı*, (379-380), 31-35.
- AKYÜZ, Yahya. (2001). **Türk Eğitim Tarihi**. İstanbul: Alfa Yayınları.
- AŞILIOĞLU, Bayram. (1993). **Ortaokullarda Türkçe Öğretimi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- BAYMUR, Fuat. (1968). **Türkçe Öğretimi Birinci Kitap**. İstanbul.
- BURDURLU, İbrahim Zeki. (1984). *Sözlü ve Yazılı Anlatım Eğitimi. Yeni Defne*. C.3. S.34.
- ÇİFTÇİ, Musa. (1991). **Bir Grup Yüksek Öğrenim Öğrencisi Üzerine Kelime Serveti Araştırması**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- DENİZ, Kemalettin. (2000). **Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu**. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- ERCİLASUN, Ahmet Bican. (1996). *Türk Dili İle İlgili Sorunlar. Millî Eğitim*, (129), 12-18.
- GÖĞÜŞ, Beşir. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- HASTAOĞLU, Hüseyin. (1986). **İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Eğitimi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- İŞIKSALAN, Nilay. (1998). *1992 Türk Dili ve Edebiyatı Ders Programı İle MEB Lise 1. Sınıf Edebiyat Kitabının Değerlendirilmesi (Alan Araştırması-Ankara Örneği)*. **Millî Eğitim**, (140), 56-66.

- İLKÖĞRETİM OKULU PROGRAMI.** (1997). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- KANTEMİR, Enise. (1976). **Türkiye’de Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi.** İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- KAPLAN, Mehmet. (1972). *Kompozisyon.* **Hisar**, 101.
- KARAALİOĞLU, Seyit Kemal. (Tarihsiz). **Sözlü-Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı.** İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- KAVCAR, Cahit. (1986). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi.* **Ortaöğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları**, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, 221-254.
- KAVCAR, Cahit. (1987). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi.* **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, XX (1-2), 261-273.
- KÖSTEKÇİ, Mehmet. (1992). **Üniversite Öğrencilerinin Cümle Hataları Üzerine Bir Analiz Çalışması.** Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- KURUDAYIOĞLU, Mehmet. (2000). **1998 Yılı İçinde Ulusal Gazetelerimizdeki Yazarların Köşe Yazılarında Türkçeyi Kullanma Becerileri Üzerine Bir Araştırma.** Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- KÜÇÜK, Salim. (1998). **Şehirleşmenin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Becerisine Etkileri.** Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- TEBLİĞLER DERGİSİ. (1992). Millî Eğitim Bakanlığı. Ankara: (No: 2370).
- ÖZBAY, Murat. (2000). **İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri -Alan Araştırması-**. Ankara.
- ÖZÇİÇEK, Necati. (1983). **Ortaokullarda Türkçe Öğretimin Etkinliği.** Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- TEKİN, Halil. (1980). **Okuduğunu Anlama Gücü İle Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi.** Ankara: Mars Matbaası.

- TURAL, Sadık. (1992). **Sorulara Cevaplarla Kültür, Edebiyat, Dil**. Ankara: Ecdâd Yayınları.
- TURAL, Sadık. (1999). Aktaran: Rıdvan Çongur. **Söz Sanatı, Güzel Söz Söyleme**, Ankara: TRT Yayınları.
- YALÇIN, Alemdar. (1993). *Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri*. **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları**, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, 222-231.
- YILDIZ, Sadettin. (1998). *Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin Meseleleri ve Bazı Teklifler*. **Türk Dili**, (557), 421-423.