

Writing Skills' Level Of Students Studying At Turcology Departments In Poland

Cem Erdem

Adam Mickiewicz University, Poznan

Abstract

Writing proficiency is one of the most difficult areas that individuals acquire. It constitutes an important in the studies of Turkish language and literature education for quality of academic studies that carried out in Turcology departments abroad. In this context, it is expected that this proficiency should be developed adequately in the individuals who will use Turkish as a scientific language. The purpose of this dissertation is to describe the quality of educational activity and writing proficiency which are substantial for Turkic studies departments in Poland. In this study implements the quantitative method has been used. The writing skills of the research were addressed and the level of competence of the students was leveled under the European co-application text. Written expression evaluation form was utilized in the study. Results were tabulated with a statistically independent sample test and single factor analysis of variance (Anova). The survey was carried out in 2012-2013 and 2013-2014 academic years in spring semesters. Thirty four students of the third year of Turkic Studies departments in Poland have been chosen with the stratified random sampling method from Jagiellon University, Warsaw University and Adam Mickiewicz University Turcology departments in Poland. At the end of the study, significant differences were found between the writing levels of the study group students. The findings show that students' writing skills are inadequate to use Turkish as a language of science and it is necessary to observe the education programs and periods.

Keywords: Writing Skill, Teaching Turkish language, Common European Framework of Reference (Cefr), Poland



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 19, No 1, 2018
pp. 174-184
DOI: 10.17679/inuefd.313874

Received : 16.05.2016
Accepted : 09.01.2018

Suggested Citation

Erdem, C. (2018). Writing Skills' Level Of Students Studying At Turcology Departments In Poland, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(1), 174-184. DOI: 10.17679/inuefd.313874

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Writing proficiency is one of the most difficult areas that individuals acquire. It constitutes an important in the studies of Turkish language and literature education for quality of academic studies that carried out in Turcology departments abroad. In this context, it is expected that this proficiency should be developed adequately in the individuals who will use Turkish as a scientific language Teaching language skills is an important area in teaching Turkish language and literature abroad. Turkish language and literature is taught in universities in many countries of the world today. In this study, written expression skills of the students of Polish Turcology departments are discussed. As regards writing skills, the examinations carried out in this study have been carried out in accordance with the European Union common reference texts in order to provide a standard result. The study group is composed of selected students with stratified random sampling from 3rd year students who are studying in Polish Turcology departments. Participants have similar characteristics in terms of the period they have studied. It has been conducted in Poland for 3 years in undergraduate program of university education. Research has been conducted with a final year students as it is possible that objective end results will end within the year, making it more feasible to reveal the findings. Research in the spring semesters of 2012-2013 and 2013-2014 education,

- Jagiellon University - Krakow
- Warsaw University - Warsaw
- Adam Mickiewicz University - Poznan

Purpose

The purpose of reserchment is to define qualification of listening skill activity which are substantial for Turcology departments in Poland.

Method

For this study, survey model was used and the study was designed with a relational survey model, which is a kind of general survey model. According to Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, and Demirel (2008, p.22) this method allows to study in the field of education to find out the probability and to make better predictions by investigating possible relationships beyond just describing situations or events. In order to evaluate the skills of writing, speaking and listening, the forms of achievement have been prepared taking into account the achievements in the relevant skill areas in the European Union joint application (Cefr). The acquisition lists for the relevant skill areas in the Cefr are designed as holistic assessment forms. When these holistic forms were prepared, appropriate descriptive scales were used for the levels in Cefr. These descriptive scales are two associate professors in the field of Turkish language and literature and an assistant in the field of Turkish education. Associate professor and lecturer in the field of Turkish Language and Literature, and has been given final forms in accordance with the feedbacks. The descriptive parts of the evaluation forms for the relevant skill area are as follows. Written expression evaluation form; Consistency and coherence, spelling control, linguistic information accuracy, word control, general written interaction, word levels, general language levels and total writing production. A total of 34 written expression texts obtained as a result of the applications were evaluated according to the related evaluation forms by 5 scorers. The scorers code each of the items on the evaluation form according to a ranking scale of 1 to 5 points. 1 point on evaluation forms; (A1); 2 points (A2); 3 points (B1); 4 points (B2); 5 points are arranged so that the level (C1) meets the descriptive scales. In order to determine the level of correlation between the scores obtained from the 5 scorers, the SPSS program was used and the interclass correlation coefficient was found to be 0.75.

Discussion & Conclusion

In the light of the findings about writing skills, University of Cracow Jagiellon University "A2"; Warsaw "B1" and Poznan Adam Mickiewicz University "B1". "C1" for the departments of Cracow and Warsaw Turcology as prescribed in the lesson plans; For Poznan Turcology, "B2" level is planned as the target level. Significant differences were found between the writing scores of Turcology departments. There were significant differences in writing scores between Krakow-Poznan and Warsaw-Poznan Turcology

departments in favor of Poznan [$F = 5,490$; $p < .05$]. There was no significant difference between Krakow and Warsaw Turkology departments ($p > .05$).

Recommendations

It has been determined that the level of writing skills of the students of the Turkology department in Poland is not at a level that makes it possible to use Turkish as a language of science. Recommendations
It seems that the levels of skill levels in the Polish Turkology departments do not reach the level of competence in different skill areas. Krakow and Warsaw Turkology departments are required to take precautions for all language skills and Poznan Turkology department must take the necessary measures to achieve the program's writing skills.

After basic level Turkish acquisition, it is anticipated that the courses will be carried out in Turkish, which will contribute to both the development of the skill areas and the success of the literature.

It is considered that the classification and execution of the courses carried out in relation to the language skill areas will bring about a better definition of the objectives for the skill areas. For this reason, it is thought that it would be beneficial to make the skill areas carried out under the Turkish language named courses as independent courses related to Turkish skills in the program.

In order to determine the level of language skills of learners who are Turkish as a foreign language, exams and evaluation forms developed in accordance with the language achievements standardized by Cefr can be designed

Polonya Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri

Cem Erdem

Adam Mickiewicz University, Poznan

Öz

Yazma becerisi bireylerde en zor kazanılan becerileri alanlarından biridir. Yurt dışında Türkoloji bölümlerinde yürütülen Türk dili ve edebiyatı öğretimi çalışmalarında da akademik çalışmaların niteliği bakımından önemli bir beceri alanını oluşturmaktadır. Bu bağlamda Türkçeyi bilim dili olarak kullanacak bireylerde bu becerinin yeterli düzeyde gelişmiş olması beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı; Polonya'daki Türkoloji bölümü öğrencilerinin yazma beceri düzeylerini tespit etmektir. Yazma beceri düzeylerini tespit etmek için tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada yazılı anlatım değerlendirme formundan yararlanılmıştır. Yazma değerlendirmelerine ilişkin veriler istatistikî olarak bağımsız örneklem t testi ve tek faktörlü varyans analizi (Anova) ile anlamlandırılmış ve sonuçlar tablolaştırılmıştır. Araştırma 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim öğretim dönemi bahar yarıyollarında Polonya'da Jagiellon Üniversitesi, Varşova Üniversitesi ve Adam Mickiewicz Üniversitesi Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerinden tabakalı seçkisiz örnekleme ile seçilmiş 34 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda çalışma grubu öğrencilerinin yazma düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular öğrencilerin yazma becerilerinin Türkçeyi bilim dili olarak kullanmada yetersiz olduğunu, ilgili bölümlerdeki eğitim programlarının ve sürelerinin gözden geçirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Yazma Becerisi, Türk dili öğretimi, Avrupa Ortak Başvuru Metni, Polonya.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 19, Sayı 1, 2018
ss. 174-184
DOI: 10.17679/inuefd.313874

Gönderim Tarihi : 16.05.2016
Kabul Tarihi : 09.01.2018

Önerilen Atıf

Erdem, C. (2018). Polonya Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 19(1), 174-184. DOI: 10.17679/inuefd.313874

GİRİŞ

Yazma, bilginin elde edilmesi ve aktarılması ile ilgili süreçlerden oluşan bir beceri (Carter vd., 2002, s. 246) alanı olarak duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile aktarma eylemi (Sever, 2004, s. 24); düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanma ve okunaklı olarak düşünce üretebilmek (Akyol, 2000, s. 146) şeklinde tanımlanmaktadır.

Yazılı anlatımın belirleyici özelliği düşünmektir (Yakıcı, Yücel, Yelok ve Doğan, 2002, s. 48). Anlatma becerileri içerisinde olan yazma, duygu ve düşüncelerin planlı bir bütünlük içerisinde aktarılmasına imkân veren bir beceri alanıdır. Bu beceri alanı, diğer beceri alanlarının birikimlerini planlı ve organize bir biçimde yansıtması bakımından önemli dönütler sağlamaktadır. Yazma, entelektüel ve sosyal gelişimde kritik bir araç olarak görülmektedir. (Bruning ve Horn, 2000). Hansen (1996,) da yazılı anlatımı değerlendirmenin beceri alanları için çok değerli bulguların ortaya çıktığı bir süreci ifade ettiğini belirtmektedir. Bu bağlamda beceri seviyelerinin niteliğine ilişkin gözlemlenebilir sonuçların elde edilmesi öğretim etkinlikleri açısından önem taşımaktadır. Öğrenciler yazma ile neyi ne kadar öğrendiklerini ve kullanabildiklerini somut bir biçimde ortaya koyarlar.

Yazma; planlama, organize etme ve sentezleme gibi birçok biliş ve bilişüstü basamakların kullanıldığı (Englert, Mariage, Okolo, Shankland, Moxley, Courtad, Jocks-Meier, O'brien, Martin ve Chen, 2009) bir alan olması dolayısıyla beceri alanları içerisinde öğrencilerin en çok zorluk çektiği (Marchisan ve Albert, 2001) alanlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Küçük (2007) yazmayı, algısal ve psiko-motor yönü yüksek düzeyde olan bir beceri alanı olarak ifade etmekte ve öğrencilerin yazılı anlatımı genellikle konuşmaya göre daha zor bulduğunu bu durumun da öğrencilerin yazı yazmaktan çekinmelerine yol açtığını ifade etmektedir.

Baş (2002, s. 66)'a göre yazma, zor uğraş kabul edilmesine karşın, öğrenilebilen ve sık sık yapılan etkinliklerle de geliştirilebilen bir beceridir. Yazılı anlatım becerisinin gelişmesi, sürekli ve planlı yapılan etkinliklerle mümkündür. Yazma, okuma ile birlikte formel eğitim yoluyla kazanılan dil becerilerinden kabul edilir (Coşkun, 2007, s. 50; Erdem, 2017 s. 2). Üretimin çıkış noktası olması ve bireyleri üretimin bir parçası hâline getirmesi, bu eylemin toplum içerisindeki yeri ve önemini irdelemesi bakımından dikkat çekicidir. Bununla birlikte insanlar, duygu, düşünce, istek ve tasarımlarını, hayallerini başkalarına aktarmak, uzaktakilere duyurmak, gelecek nesillere ulaştırmak isterler ve bunun için de yazıya başvururlar (Özbay, 2002, s. 173). Öğrencilerin kendilerini ifade becerisi, geleceğe dair düşünce ve bilgilerini yazma yoluyla aktarabilme imkânlarına bağlı olarak şekillenecektir (Applebee, Langer, Mullis, Latham, ve Gentile, 1994, s. 25). Görüldüğü gibi yazma bir keyfiyetten çok ihtiyaç biçiminde kendini göstermekte, sağlıklı bireyler için önemli bir kendini gerçekleştirme alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Sitko (1998, s. 112) yazmanın karmaşık bir süreç olduğunu ifade ederken yazmayı öğrenmenin ise daha zor bir süreci içinde barındırdığını söylemektedir. Yazmayı bilmek, onu öğrenme sürecinin varlığını da zorunlu kılar. Öğrenme sürecinde öğrencinin eğilimleri, davranışları, yazma yeterlilik algısı sürecin içerisinde değerlendirilmelidir (Hammann, 2005). Etkili yazma becerilerinin gelişmesinde kalıplaşmış yapılar, genişletilmiş açıklamalar ve derinlik önemli bir yer tutmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin yazma becerilerinde strateji kullanma düzeylerinin önemli olduğu düşünülmektedir (Bagents, 2008; Erdem, 2012, Melanlıoğlu ve Atalay, 2016; Topuzkanamış, 2009, Oxford, 1990).

Nitekim yazma eğitiminin temel ilkesi yazdırmaktır. Bu beceriyi bir düşünce süreci olarak algılamak ve bilmek önemlidir (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 111). Fritzsche, yazma eyleminin bireydeki motivasyonel rolüne dikkat çekerek bu beceri alanının kişinin toplumsal ihtiyaçlarına cevap veren üç özelliği üzerinde durur.

- Yazmak, iletişimi gerçekleştirir.
- Yazmak, düşünce üretmeyi ve anlamayı güçlendirir.
- Yazmak, amaca ulaşmak için olguları dil yoluyla sembolik olarak ifade etmeyi sağlar (Fritzsche, 2001, s. 14-17).

Yazmak ile düşünmek arasında sıkı bir ilişki vardır. Yazmanın en büyük amacı belki en büyük başarısı düşünecek yetenekte olan kişileri düşündürmektir (Baraz, 1978, s. 12). Özdemir ve Binyazar (2002, s. 15) yazmayı kişisel, toplumsal ve uğraşsal bir zorunluluk olarak ifade etmektedir. Vygotsky'e (1998, s. 186) göre ise yazma, bilinçli bir çaba ve çözümleyici bir eylem gerektiren bir süreçtir. Yazmanın yaratıcılıkla ve düşünmeyle ilişkisi bulunan bütünsel bir süreç (Elbow, 1998, s. 7; Ataman, 2009, s. 101) olması başarılı bir yazılı anlatımı gerektirmekte bireyi sağlam ve zengin bir kelime hazinesine sahip olmaya, bol ve dikkatli okumaya, iyi bir gözlemci olmaya, dilin özelliklerini ve inceliklerini bilmeye, geniş düşünmeye, duygu ve düşünceleri mantıklı ve ahenkli bir düzen içinde sunabilmeye, özgün olmaya ve yazma işini zevkle yapabilmeye bağlı kılmaktadır (Deniz, 2003). Yazma öğrencilere keşfetme, organize etme ve özel konulardaki düşünceleri sentezleyerek aktarma becerisi kazandırmaktadır (Graham ve Harris 2005). Yazma,

bilgi ve düşüncelerin kalıcılığının sağlanması bakımından önemli olduğu kadar diğer dil becerilerini desteklemesi bakımından da önemli bir alandır. Yazma becerisinin temel amaçları arasında şunları saymak mümkündür: İletişim becerilerini geliştirme; öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme; zihinsel becerileri geliştirme; sosyal becerileri geliştirme; zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme (Güneş, 2007, s. 162-163). Yazma sürecinin en önemli basamağını planlama oluşturmaktadır (Graham ve Harris 2005). Öğrencilerin yazma becerileri bir paragrafta veya anlamlı bir bütünlükte gramer ve mekanik yazma yetenekleri ile kendini tamamlar (Pajares, 2003). Avrupa Birliği Ortak Başvuru Metninde yazma becerisine ilişkin olarak kazanımlar şu şekilde belirlenmiştir.

A1: Bu seviyede temel kullanıcı, kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilecek durumda olmalıdır. Otel kayıt formuna isim, uyrak ve adres yazabilecek durumda olmalıdır.

A2: Kişisel bilgi formları doldurabilecek ve teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilecek durumda olmalıdır.

B1: Seviyesinde bildiği ya da ilgi alanına giren konularla bağlantılı bir metin; deneyim ve izlenimlerini betimleyen kişisel mektuplar yazabilmelidir.

B2: Seviyesinde ilgi alanına giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler, belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenleri ileri süren bir kompozisyon ya da rapor, olayların ve deneyimlerin kendisi için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilmelidir.

C1: Seviyesinde görüşlerini ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilmeli; önemli bulduğu konuları ön plana çıkaran karmaşık konuları mektup, kompozisyon ya da rapor halinde hedef okuyucu kitlesine uygun bir üslupla yazabilmelidir.

C2: Seviyesinde uygun bir üslupla açık, akıcı bir şekilde, okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anlamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırma ile bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler; meslekî ya da edebî yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilmelidir (Cefr, 2001, s. 24).

Bu hedefler standart bir yazma becerisinde ölçme ve değerlendirme fırsatı sunmaktadır.

Türk dili ve edebiyatı öğretimi bugün dünyanın pek çok ülkesinde üniversitelerde öğretilmektedir. Yurt dışında gerçekleştirilen Türk dili ve edebiyatı öğretiminde dil becerilerinin öğretimi önemli bir alanı teşkil etmektedir. Beceri alanlarının öğretim etkinlikleri sonrasında seviyelendirilebilmesi ise program ve öğretim etkinliklerini paydaşların değerlendirebilmesini mümkün kılmaktadır. Bu çalışmada Polonya Türkoloji bölümlerindeki öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri Avrupa Birliği ortak başvuru metni kazanımları doğrultusunda seviyelendirilmiştir. Araştırma Polonya örneği üzerinde dil çıktılarına odaklanmakta, Avrupa Birliği uyum sürecinin eğitim ayağı olan Bologna süreci ile program, eğitim süresi gibi standartlaştırılmış yapıların Türk dili öğretimi yazma becerisi üzerine örnek sunmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma için tarama modeli kullanılmış olup çalışma genel tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel'e göre (2008, s. 22) bu yöntem eğitim alanında, sadece durumları ya da olayları betimlemenin ötesinde olası ilişkileri araştırarak olguyu daha iyi anlamaya ve tahminlerde bulunmaya yönelik çalışmalar yapmaya imkân tanımaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Polonya Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerinden tabakalı seçkisiz örnekleme ile seçilmiş öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcılar, öğrenim gördükleri dönem (süre) açısından benzer özellik göstermektedir. Polonya'da üniversite öğretim süreci lisans programlarında 3 sene olarak gerçekleştirilmektedir. Hedeflenen nihai kazanımların bu yıl içerisinde son buluyor olması elde edilen bulguları daha nesnel olarak ortaya koyabilmeyi mümkün kıldığı için araştırma son sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim öğretim bahar yarıyılarında,

- Jagiellon Üniversitesi- Krakov
- Varşova Üniversitesi - Varşova
- Adam Mickiewicz Üniversitesi- Poznan

Üniversiteleri Türkoloji bölümlerinde gerçekleştirilmiştir. Bu bölümlerde öğrenim gören öğrenci sayısının istenen düzeyde olmaması nedeniyle örneklem sayısını artırmak için 2 yılı kapsayan bir veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun bölüm ve cinsiyet değişkenine göre dağılımı tablo 1'de gösterilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma için tarama modeli kullanılmış olup çalışma genel tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Büyüktürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel'e göre (2008, s. 22) bu yöntem eğitim alanında, sadece durumları ya da olayları betimlemenin ötesinde olası ilişkileri araştırarak olguyu daha iyi anlamaya ve tahminlerde bulunmaya yönelik çalışmalar yapmaya imkân tanımaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Polonya Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerinden tabakalı seçkisiz örnekleme ile seçilmiş öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcılar, öğrenim gördükleri dönem (süre) açısından benzer özellik göstermektedir. Polonya'da üniversite öğretim süreci lisans programlarında 3 sene olarak gerçekleştirilmektedir. Hedeflenen nihai kazanımların bu yıl içerisinde son buluyor olması elde edilen bulguları daha nesnel olarak ortaya koyabilmeyi mümkün kıldığı için araştırma son sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim öğretim bahar yarıyılarında,

- Jagiellon Üniversitesi- Krakov
- Varşova Üniversitesi - Varşova
- Adam Mickiewicz Üniversitesi- Poznan

Üniversiteleri Türkoloji bölümlerinde gerçekleştirilmiştir. Bu bölümlerde öğrenim gören öğrenci sayısının istenen düzeyde olmaması nedeniyle örneklem sayısını artırmak için 2 yılı kapsayan bir veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun bölüm ve cinsiyet değişkenine göre dağılımı tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Gruplarının Bölüm ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Bölümler	Cinsiyet			
		Kız	Erkek	Toplam	
Grup	Krakov	N	10	-	10
		%Grup	%100	%0	%100
		%Toplam	%29.4	%0	%29.4
	Varşova	N	11	2	13
		%Grup	%84.6	%15.4	%100
		%Toplam	%32.3	%5.8	%38.2
	Poznan	N	10	1	11
		%Grup	%90.1	%9.9	%100
		%Toplam	%29.4	%2.9	%32.4
	Toplam	N	31	3	34

Veri Toplama Araçları

Yazma, konuşma ve dinleme becerilerini değerlendirmek amacıyla Avrupa birliği ortak başvuru metninde (Aobm) (Cefr,2001) yer alan ilgili beceri alanlarına yönelik kazanımlar ölçüt alınarak kazanım formları hazırlanmıştır. Aobm'de yer alan ilgili beceri alanlarına ilişkin olarak verilen kazanım listeleri holistik değerlendirme formları şeklinde tasarlanmıştır. Bu holistik formlar hazırlanırken Aobm'de yer alan düzeylere uygun tanımlayıcı ölçek maddelerinden yararlanılmıştır. Aobm'ye göre dil öğreniminde ilerlemenin en büyük kanıtı öğrenenin gözlemlenebilir dil faaliyetlerinde yer alabilme ve iletişimsel stratejiler kullanma kabiliyetidir (Aobm, 2001, s. 5). Bu bağlamda holistik değerlendirme formları gözlemlenebilir becerileri bütünlükleyici olarak tanımlamaya imkân verecek şekilde tasarlanmıştır. Bu tanımlayıcı ölçek maddeleri Türk dili ve edebiyatı alanında iki doçent, Türkçe eğitimi alanında bir yardımcı. doçent, ve Türk dili ve edebiyatı alanında doktora yapmakta olan üç uzmandan gelen görüşler doğrultusunda dilsel ve yapısal bakımdan değerlendirilmiş ve dönütlere uygun şekilde formlara son şekli verilmiştir. Değerlendirme formlarının ilgili beceri alanına yönelik tanımlayıcı bölümleri şu şekildedir. Yazılı anlatım değerlendirme formu; tutarlılık ve bağdaşıklık, yazım kontrolü, dil bilgisel doğruluk, sözcük kontrolü, genel yazılı etkileşim, sözcük düzeyleri, genel dil düzeyleri ve toplam yazma üretimi olmak üzere 8 tanımlayıcı bölüm içermektedir.

Verilerin Analizi

Uygulamalar sonucunda elde edilen toplam 34 yazılı anlatım metni 5 puanlayıcı tarafından ilgili değerlendirme formlarına göre değerlendirilmiştir. Puanlayıcılar, değerlendirme formundaki maddelerin her birini 1 ile 5 puan arasındaki bir sıralama ölçeğine uygun olarak kodlamıştır. Değerlendirme formlarında 1 puan; (A1); 2 puan (A2); 3 puan (B1); 4 puan (B2); 5 puan ise (C1) düzeyi tanımlayıcı ölçek maddelerini karşılayacak şekilde düzenlenmiştir. Araştırmacıların düzey ifadelerinden etkilenmemeleri için formda düzeyler için yalnızca sayısal betimlemelerde bulunmuş ve her materyal için puansal değerlendirmelerde bulunmaları istenmiştir. Değerlendirmede puanlayıcılara her çalışma için formdaki uygun bölümü işaretlemeleri gerektiği ve değerlendirmelerinde nesnel davranmalarının önemi açıklanmıştır. Verilerin analizi sırasında yapılan bütün puanlayıcı değerlendirmelerinde her bir öğrencinin 5 puanlayıcıdan aldığı puanın ortalaması kullanılmıştır. 5 puanlayıcıdan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon düzeyinin belirlenmesi için SPSS programı kullanılmış korelasyon katsayısı (interclass correlation coefficient) 0.75 olarak bulunmuştur. Elde edilen değer 0.70'in üzerinde olması, değerlendirmenin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (Şencan, 2005).

BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin yazma becerileri "tutarlılık ve bağdaşıklık, önermeye dönük açıklık, yazım kontrolü, dil bilimsel doğruluk, sözcük kontrolü, sözcük düzeyleri, genel dil düzeyleri, toplam yazma üretimi" tanımlayıcı ölçekleri kapsamında değerlendirme formuna alınmış ve bu kriterler üzerinden puanlayıcılar değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Polonya Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin yazma düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Türkoloji Bölümleri Yazma Becerisine İlişkin Betimleyici Veriler

Üniversiteler	N	\bar{X}	S	En düşük Puan	En Yüksek Puan
Krakov (1)	10	2,95	,258	2,76	3,13
Varşova (2)	13	3	,433	2,73	3,26
Poznan (3)	11	3,43	,388	3,17	3,69
Toplam	34	3,12	,423	2,96	3,27

Tablo 2'de Polonya'daki Türkoloji bölümlerine ilişkin ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek puanlar verilmiştir. Türkoloji bölümlerine ilişkin veriler karşılaştırıldığında en düşük ortalamaya Krakov (\bar{X} =2,95) en yüksek ortalamaya ise Poznan (\bar{X} =3,4) Türkoloji bölümü öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Varşova (\bar{X} = 3.0) ve Krakov (\bar{X} =2,95) Türkoloji bölümleri arasında ise küçük bir ortalama farkı olduğu (\bar{X} =0,05) tespit edilmektedir.

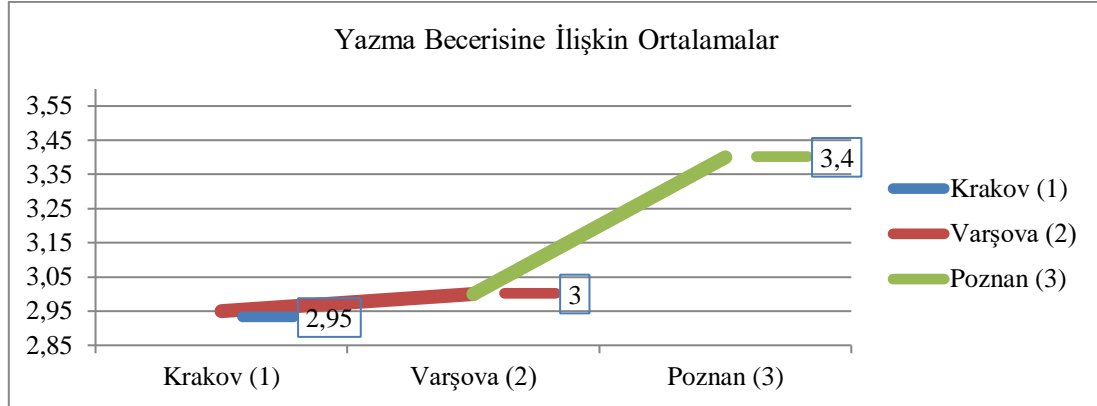
Tablo 3. Yazma Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Manidar Fark
Gruplar Arası	1,545	2	,772			
Gruplar İçi	4,361	31	,141	5,490	,009*	3-1, 3-2
Toplam	5,906	33				

(F=5,490; p>05; η^2 = .08)

Yapılan analiz sonucu Türkoloji bölümlerine ilişkin yazma puanları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Tablo 3'e göre Krakov-Poznan (p=,02; p<.05) ile Varşova-Poznan (p=0,03; p<.05) Türkoloji bölümleri yazma puanları arasında Poznan lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir [F=5,490; p<.05]. Krakov ve Varşova Türkoloji bölümleri arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır (p=,95). Bununla birlikte Varşova Türkoloji bölümü öğrencilerinin Krakov bölümüne göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları tespit edilmiştir. Varyansa göre hesaplanan ilişki gücü ölçümleri bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki korelasyon eta kare (η^2) ile tanımlanmaktadır. Cohen (1988) d'nin yorumu için kesme noktaları bakımından etki büyüklükleri d= .02'de "küçük", d= .05'te "orta" ve d= .08 olduğunda ise "büyük" olarak gruplanmıştır (Cohen, 1988, s. 25). Yazma puanları üzerine bölüm değişkeninin etki büyüklüğünü belirlemek için eta kare

(η^2) değerine bakılmıştır. Yazma becerisi puanları açısından elde edilen eta kare değeri ($\eta^2 = .08$) göz önünde bulundurulduğunda, bu değişkeninin yazma puanları üzerinde "büyük" düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Şekil 1'de yazma becerisine ilişkin ortalama değişim grafiği verilmiştir.



Şekil 1. Bölümlere ilişkin yazma becerisi ortalama puanları

Yazma becerilerine ilişkin olarak geliştirilmiş olan holistik değerlendirme formu 5'li sıralama ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Form için hazırlanan her düzey Aobm'de yer alan hedefleri içerecek şekilde amaçlarla ilişkilendirilmiştir. Her öğrenci için verilen puanlayıcı ortalamaları değerlendirilerek üç Türkoloji bölümü için öğrencilerin yazma beceri düzeyleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında Krakov- A2 ($\bar{x} = 2,95$); Varşova- B1 ($\bar{x} = 3,0$) ve Poznan- B1 ($\bar{x} = 3,4$) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4. Yazma Becerisi Puan Düzeyleri

Düzye	Puan Aralıkları
A1	1
A2	2
B1	3
B2	4
C1	5

Bulgular değerlendirildiğinde Krakov öğrenci ortalamalarının A2 düzeyinde bir yığılma gösterdiği fakat ortalamasının ($\bar{x} = 2,95$) sonuç bakımından B1 seviyesine çok yakın olduğu görülmektedir. Varşova Türkoloji bölümü öğrencilerinin yazma puanı ortalaması incelendiğinde B1 seviyesini karşıladığı tespit edilmektedir. Yine ortalamalar dikkate alındığında Poznan Türkoloji bölümünün B1 düzeyi için tam olarak yetkinlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Bulgular Poznan Türkoloji bölümü öğrencilerinin ortalama puanlar bakımından en düşük ($\bar{x} = 3,14$) ve en yüksek ($\bar{x} = 3,69$) ile Aobm'de karşılanan B1 seviyesini karşıladığını göstermektedir. Varşova ($\bar{x} = 2,73$) ve Krakov ($\bar{x} = 2,76$) Türkoloji bölümleri için ise en düşük ortalama puanlar bakımından öğrenci seviyelerinin A2 düzeyinde anlamlılık bulunduğu tespit edilmektedir. Bu düzeyin Türkçeyi akademik anlamda kullanmayı mümkün kılmayacağı düşünülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yazma becerisine ilişkin elde edilen bulgular ışığında Krakov Jagiellonski Üniversitesi öğrencilerinin yazma seviyesi "A2"; Varşova Üniversitesi "B1" ve Poznan Adam Mickiewicz Üniversitesi "B1" olarak tespit edilmiştir. Ders planlarında ön görülen haliyle Krakov ve Varşova Türkoloji bölümleri için "C1"; Poznan Türkoloji için ise "B2" seviyesi hedef düzey olarak planlanmıştır.

Türkoloji bölümlerine ilişkin yazma puanları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Krakov-Poznan ile Varşova-Poznan Türkoloji bölümleri yazma puanları arasında Poznan lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir [$F = 5,490$; $p < .05$]. Krakov ve Varşova Türkoloji bölümleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Polonya'daki Türkoloji bölümü öğrencilerinin yazma becerisi düzeylerinin Türkçeyi bilim dili olarak kullanmayı mümkün kılacak seviyede olmadığı tespit edilmiştir. Yazma becerisine ilişkin elde edilen bulgular ışığında Krakov Jagiellonski Üniversitesi öğrencilerinin yazma seviyesi "A2"; Varşova Üniversitesi

"B1" ve Poznan Adam Mickiewicz Üniversitesi "B1" olarak tespit edilmiştir. Ders planlarında ön görülen haliyle Krakov ve Varşova Türkoloji bölümleri için "C1"; Poznan Türkoloji için ise "B2" seviyesi hedef düzey olarak planlanmıştır.

Türkoloji bölümlerine ilişkin yazma puanları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Krakov-Poznan ile Varşova-Poznan Türkoloji bölümleri yazma puanları arasında Poznan lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir [F=5,490; p<.05]. Krakov ve Varşova Türkoloji bölümleri arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>.05).

Polonya'daki Türkoloji bölümü öğrencilerinin yazma becerisi düzeylerinin Türkçeyi bilim dili olarak kullanmayı mümkün kılacak seviyede olmadığı tespit edilmiştir.

Öneriler

Polonya Türkoloji bölümlerinde beceri düzeylerine ilişkin seviyelerin farklı beceri alanlarında yeterlilik seviyesine ulaşamadığı görülmektedir. Krakov ve Varşova Türkoloji bölümlerinin tüm dil becerileri için, Poznan Türkoloji bölümünün ise yazma becerisi için programda belirlenen kazanımlara ulaşacak tedbirler alması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

Temel seviye Türkçe ediniminden sonra derslerin Türkçe olarak yürütülmesinin hem beceri alanlarının gelişimine hem de edebiyat başarısına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dil beceri alanlarına ilişkin olarak yürütülen derslerin müstakil olarak sınıflandırılması ve yürütülmesinin beceri alanlarına yönelik hedefleri daha iyi tanımlamayı beraberinde getireceği düşünülmektedir. Bu nedenle Türk dili isimli dersler altında yürütülen beceri alanlarının programda Türkçe becerilerine ilişkin müstakil dersler hâline getirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil beceri düzeylerini tespit edebilmek amacıyla Aobm'nin standartlaştırdığı dil kazanımlarına uygun geliştirilmiş sınavlar ve değerlendirme formları tasarlanabilir.

Not: Bu çalışma "Polonya'daki Türkoloji Bölümlerinde Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Öğrencilerin Türkçe Becerileri" isimli doktora tezinden üretilmiştir

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Applebee, A. N., Langer, J. A., Mullis, I. V. S., Latham, A. S. & Gentile, C. A. (1994). NAEP writing 1992 writing report card. Princeton, NJ: National Assessment of Educational Progress.
- Ataman, M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1, 74- 83.
- Bagents, S. L. (2008). Focused on writing: encouraging self-regulation in the middle school. Degree of Doctor, The University of Alabama, Alabama.
- Baş B., (2002). Türkçe temel dil becerilerinin öğretiminde atasözlerinin kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 60-68.
- Baraz, T. (1978). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Üzerine, Kütahya.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35, 25-37.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. B.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Carter R. A. (2000). *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cefr, (2001). *Common European Framework of Reference for Languages (Avrupa Ortak Başvuru Metni)*. Ankara: Meb.
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. Boston: Newbury House.
- Deniz, K., (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu, *Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 233-255.
- Elbow, P. (1998). *Writing without teachers*, Usa: Oxford University Press.
- Englert, C., Mariage, T., Okolo, C., Shankland, R., Moxley, D. Courtad, C. Jocks-Meier, B., O'brien, J., Martin, N., & Chen, H. (2009). The Learning-To-Learn Strategies Of Adolescent Students With Disabilities: Highlighting, Note Taking, Planning, And Writing Expository Texts, *Assessment For Effective Intervention*. 34(3) 147-161.

- Erdem C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 162-186.
- Erdem C. (2017). Teaching Turkish Language and Literature: The Barriers to Improving Writing Skills in High Schools from a Teacher's Perspective, *International Online Journal of Educational Sciences*, 9 (3), 641-652.
- Fritzsche, J. (2001). *Zur didaktik und methodik des deutschunterrichts band 2: schriftliches arbeiten*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Graham, S. & Harris, R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The Journal Of Special Education*, 39(1), 19-33.
- Güneş, F., (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hammann L, (2005). Self-Regulation in academic writing tasks, *English Language Teaching*, 17(1), 15-26.
- Hansen, J. (1996). Evaluation: The center of writing instruction. *The reading Teacher*. 50, 188-195.
- Küçük, S. (2007). *Yazılı anlatım ve yaratıcılık*, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- Marchisan M. L. & Alber S. R. (2001). The write way: tips for teaching the writing process to resistant writers. *Intervention in School and Clinic*, 36, 154-162.
- Melanlıoğlu, D. ve Atalay T. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazma Öz Yeterliklerinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Etkisi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 697-721
- Oxford, Rebecca L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*, New York: Newbury House.
- Özbay, M. (2002). *Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi*, Sadık Tural Armağanı, Ankara.
- Özdemir, E. & Binyazar, A. (2002). *Yazma öğretimi yazma sanatı*. İstanbul: Papürüs Yayınevi.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature, *Reading ve Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Sever, S., (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Sitko, B. M. (1998). Knowing how to write: metacognition and writing instruction. Hacker, D. J., Dunlosky, J. ve Graesser, A. C. (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* içinde (s. 93-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Topuzkanamış, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Vygotsky, L. S. (1998). *The problem of age*. New York: Plenum Press.
- Yakıcı A., Yücel, M., Yelok, V. S., Doğan M. (2012). *Yazılı anlatım üniversiteler için Türkçe -1*, Ankara: Yargı Yayınevi.

İletişim/Correspondence

(dr Cem Erdem

cemerdem@gmail.com

cemerdem@amu.edu.pl