

Levels of Turkish Language Teacher Candidates' Efficiency of Written Expression

Hasan BAĞCI
Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education

Abstract

This study was conducted to determine the level of Turkish Language Teacher Candidates' knowledge and skills of written expression. The research is a descriptive field research. The EVREN of the study is comprised of the last class university students of Turkish Department of Education and the sample of the study is comprised of 570 students selected randomly from 8 universities. The study aiming at determining whether the Turkish Language Teacher Candidates (TLTC) are educated enough in terms of getting writing skills, one of the four main skills of language consists of two phases. In the first phase it was tried to determine the TLT Candidates' field knowledge of written expression through '' field knowledge test of written expression'. Candidates' proficiency of written expression was tried to be determined in the second phase of the study. For this, candidates did written expression activity. As a scale 'Writing Assessment' developed taking the views of experts was used to determine the level of TLT candidates. As a result of the evaluation, candidates showed success of 76 % in the field of written expression and in the level of written expression skills 60 %. These rates show us that the future teachers of Turkish do not have the expected proficiency in terms of writing skills.

Keywords: *Writing, writing skills, Turkish teacher candidates*

SUMMARY

Language, the most common means of communication among people makes societies become a nation saving them from being a mass. Language education starts in the family within a particular system and continues in formal educational constitutions more regularly and formally. Turkish teachers are primarily expected to have the skills of using the language effectively as those who will teach Turkish in formal and informal constitutions. Emotions and thoughts can be expressed orally and written, as well. Writing is a need and an essential part of life like speaking. Writing is a vital skill including an individual's all acquisitions in the field of language skills. Feelings, thoughts and dreams can be transferred to others, even carried beyond the times through writing. Written expression in the curricula of primary Turkish education is defined as an effective means in communication and expression of individuals (MEB, 2005). Writing skill is not considered separately from other language skills and it is in interaction with all skills. Because, development of other will contribute to another (Sever, 2004).

Lots of studies have been done on the qualities of teachers responsible for raising effective human beings needed for the society. In these studies, a good and effective teacher's qualities have been generally focused on. According to Sisman (1999), a good teacher should have the ability to use his mother tongue well and powerful communication skills. Only those who have developed their mother tongue can use it as a means of thinking, learning and communication. Turkish and Turkish Literature teachers have important responsibilities on this matter. Therefore, it is a must for Turkish teachers both to develop themselves and strive continually to raise their students well (Kavcar, 1998). Because, skills of comprehension and understanding starting before the school age show a healthy improvement in the school area. The school needs qualified teachers in order to improve these skills. The most important skill that a Turkish teacher should have is certainly to be able to use the mother tongue effectively both in oral and written expressions (Kavcar,1998)

PURPOSE

The main goal of the research is determine the proficiency of TLT candidates in the level of written expression knowledge and skills. To reach the determined goals answers to the questions of sub-problems below are sought:

What are points of Achievement test of TLT candidates in the field of written expression according to the type of teaching? (Day-night)

Do the texts of students taking part in the study show meaningful differences according to gender, type of teaching, academic success, will of doing MA and frequency of writing practice in their free time?

Do the composition points of students taking place in the study show meaningful differences according to the gender, type of teaching, academic success, will of doing MA and frequency of writing practice in their free time?

As a result of evaluation of the above mentioned sub-problems, the levels of field knowledge of written expression and skills have been identified.

METHOD

The study aiming at determining the levels of TLT candidates' field knowledge of written expression and skills is a descriptive field study in the survey model. The population of the study is comprised of the last class university students of Turkish Department of Education and the sample of the study is comprised of 570 students selected randomly from 8 universities. Firstly, multiple test of written expression was applied in order to determine the level of TLT candidates' field knowledge of written communication. Secondly, after consulting the views of experts, candidates were made to write about a topic on someone they know or a topic they prefer out of five topics to determine the level of TLT candidates' field knowledge of written communication.

FINDING AND RESULTS

1. The general average in the achievement test of field knowledge of written expression prepared to determine the TLT candidates' level of written expression was determined as 76%. In other words, the level of TLT candidates towards written expression remained limited with 76 points out of 100.

2. The average of score of TLT candidates' achievement in the test showed a meaningful difference according to gender, will of doing MA and their average score.

3. The average of score of TLT candidates' achievement in the test did not show a meaningful difference according to the type of teaching and frequency of free time writing activity.

4. The average of TLT candidates' composition scores showed a significant difference according to variables of the type of teaching and general academic average. General average composition score of those candidates taking part in the study remained as 60 out of 100.

CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

According to the findings of the study, success rate of TLT candidates' field knowledge of written expression was determined as 76%. Dogan (200) found in a similar study that general average success of first class students of Turkish Language Teaching Department in the multiple comprehension test of reading consisting of 45 questions was defined as 81%. This rate is higher than the success rate obtained from the research. This determined rate of 76% cannot be regarded as so successful in terms of results obtained from the research. Because, the multiple choice tests have the disadvantage of including chance factor to find the right answers. Even if the rate 76 % is regarded as 'success', it is necessary that knowledge should be converted into skills for proficiency of written expression. For this reason, the proficiency of candidates' converting knowledge of written expression into skills was investigated in the second part of this study. The results obtained from this section showed parallel to findings of the studies done before (Özbay, 1995; Doğan, 2001). This situation can be interpreted as that they do not have the proficiency of converting knowledge into skills no matter on which level they are.

With the findings obtained in the study, it was found that girl teacher candidates were more successful in the field knowledge of written expression and it might be said that type of teaching is not so important in the success of field knowledge of written expression. Besides, those candidates who had will of doing MA seemed to be more successful. Depending on this result, those who want to get an MA after undergraduate study can be said to be more successful in written expression and this is good news. TLT candidates taking part in the study, who had high general academic success, were seen to be more successful as a result. This finding can be accepted as a natural result of

the study. Because, it is expected that those who had high general academic success would also have success in the field knowledge of written expression.

The average score of TLT candidates' field knowledge of written expression did not show a significant difference according to the frequency of free time writing practice. This result was contrary to expectations. Another outcome was that variables like being male or female did not have an effect on the success scores of candidates. Those who study at day time were seen to be more successful in writing composition obeying the rules.

Those who want to get an MA and those who don't want developed their writing skills equivalently. This finding confirms our expectation that academic achievement may be effective in writing skills. Another finding is like that those often doing free writing practice were more successful. These findings confirm that writing is a skill developing with frequency of writing practice.

The average general success of candidates' writing skill is 60 %. Doğan (2002) found average score of written expression skills as 47 % in his study. Comparing the results of both studies, it was determined that success rate grew high as the students got close to the end of their studies. It may be concluded that classes taken towards their fields play an important role in increase their achievement. However, this determined score cannot be regarded as success for the future teachers of Turkish.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Yeterlilik Düzeyleri*

Hasan BAĞCI

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışma, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, betimsel nitelikte bir alan araştırmasıdır. Araştırmanın evrenini, üniversitelerin Türkçe Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencileri, örneklemini ise eğitim fakültelerinden “random” yöntemiyle belirlenen 8 üniversiteden toplam 570 öğrenci oluşturmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının dört temel dil becerilerinden biri olan yazma becerileri bakımından yeterli seviyede yetiştirilip yetiştirilemediğinin belirlenmesi amacıyla taşıyan çalışma, iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgileri hazırlanan “Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Testi” ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise adayların yazılı anlatım becerilerinin yeterlilik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için adaylara yazılı anlatım etkinliği yaptırılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım beceri düzeylerinin belirlenmesi için uzman görüşleri de alınarak geliştirilen “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda adaylar yazılı anlatım alan bilgisinde % 76, yazılı anlatım beceri düzeyinde ise % 60’lık bir başarı göstermişlerdir. Bu oranlar geleceğin Türkçe öğretmenlerinin yazma becerileri bakımından beklenen seviyedeki yeterliliğe sahip olamadıklarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yazılı anlatım, yazma becerisi, Türkçe öğretmeni adayları

İnsanlar arasında en yaygın iletişim aracı olan dil, toplulukları bir yığın olmaktan kurtararak bir millet hâline getirir. Sosyal bir varlık olan insan ise hayatı boyunca çevresindekilerle iletişim kurma ihtiyacı hisseder. Bu yüzden insan için konuşma ve yazma becerisi, iletişiminin en önemli araçlarından biridir. Dil eğitimi ailede başlayıp belirli bir sistem dâhilinde daha düzenli ve daha kontrollü olarak örgün eğitim kurumlarında devam eder. Bu dönemde belirlenen hedeflere ulaşmak için Türkçe eğitimcilerine ve Türkçe öğretim programlarını hazırlayanlara büyük sorumluluklar düşmektedir.

*Bu çalışma Prof. Dr. Murat ÖZBAY danışmanlığında hazırlanan “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tezinden üretilmiştir. Bu tez Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 2007’de savunulmuştur.

Dil eğitiminin temel hedefi, bireylerin niteliklerini çağın gereklerine uygun olarak geliştirmektir. Bu temel hedefe ulaşmak için disiplinler arası çalışmalara ağırlık verilir. Gelişmiş ülkelerde bu hedeflere ulaşabilmek için farklı disiplinlerden yararlanma yolları aranmaktadır. Bu amaçla psikoloji, sosyoloji, nöroloji ve davranış bilimleri alanlarında ortaya konulan gelişmeler dil öğretimine uygulamalı olarak yansıtılmaya başlanmıştır (Özbay, 2003).

Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında Türkçe öğretimini yürütecek olan başta Türkçe öğretmenlerinden Türkçeyi, etkili bir şekilde kullanabilme becerisine sahip olmaları beklenir. Türkçe öğretmenlerinin eğitim ve öğretim programlarında hedeflenen anlama ve anlatma becerilerini öğrencilerine kazandırabilmesi için de öncelikle kendilerinin yeterli alan bilgisine sahip olması gerekir. Duygu ve düşünceler sözle ifade edilebileceği gibi yazıyla da ifade edilebilir. Yazmak, bir ihtiyaçtır ve konuşma gibi hayatın ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Bu yüzden doğru ve amacına uygun yazılı anlatım becerisi kazanmanın önündeki engeller aşılabilmelidir.

Yazılı Anlatım ve Özellikleri

Yazma, bireyin dil becerileri alanındaki bütün kazanımları bünyesinde barındıran önemli bir beceridir. Çünkü yazma, etkili ve daha kalıcı bir iletişim yoludur. Yazıyla duygu, düşünce ve hayaller başkalarına aktarılabilir, sınırlar hatta çağlar ötesine taşınabilir. Atalarımızın “Söz uçar yazı kalır, hatırda kalmaz satırda kalır.” sözleri bunu çok güzel özetlemektedir. Milletlerin ortak kültür mirasını bugünlere kadar taşıyan yazının önemi bilgi çağında daha da iyi anlaşılmaktadır. Bilgiye ulaşma ve bilgiyi paylaşmada internet kullanıcısının hızla arttığı düşünülürse bilgi aktarımında yazının önemi daha iyi anlaşılacaktır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biri olarak ifade edilmektedir. Programda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından faydalanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2005).

Yazma İhtiyacı

Kendini ifade etme insanda bulunan doğal bir eğilimdir. Çünkü insanlar duygu ve düşüncelerini, tasarılarını ve sezgilerini, bir konu hakkındaki görüşlerini belirtme ve paylaşma ihtiyacı hisseder. Çocukluk dönemindeki ağlama, bağırtı, el yüz hareketleriyle görünürlük kazanan bu istekler, daha sonra konuşma ve yazma aracılığıyla gerçekleşir.

Bütün bu ifadelerden hareketle yazmanın kişisel bir zorunluluk ve gereksinim hatta bir tutku olduğu söylenebilir. Yazma, kişisel olduğu kadar toplumsal bir zorunluluktur. Diğer dil becerilerinden ayrı düşünülmeyen yazma becerisi bütün becerilerle etkileşim içindedir. Çünkü birinin gelişimi ötekinin gelişmesine katkı

sağlayacaktır. Sözelimi, okuduğunu anlama becerisindeki gelişme sözcük dağarcığını zenginleştirmekte; bu durum çocuğun yazma ve konuşma becerilerini de etkileyerek onun daha iyi yazabilmesi ve konuşabilmesini sağlamaktadır. Dilin beceri alanlarındaki bu gelişme ise, dinlediğini anlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Sever, 2004).

Bütün dil becerileri birbirini doğrudan etkilediğinden bu becerilerin gelişimini birbirinden tamamen ayrı düşünmek yanlıştır. Bu sebeple, gelişen her bir beceri diğerlerinin de gelişmesine yardımcı olacaktır. Konuşma becerisi gelişmemiş bireylerden başarılı bir yazılı anlatım becerisi beklenemez. Kişi ancak okuyarak veya dinleyerek daha fazla kelime hazinesine sahip olabilir. Konuşma esnasında kazanılan kelimeler, kelime grupları, dil yapıları ve ifade kalıpları, duygu ve düşüncelerin yazılı olarak aktarılmasında doğrudan etkili olmaktadır. Okuma, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir (Yalçın, 2002). Okuma becerisi ile yazma becerisi arasında da çok yakın bir ilişki vardır. Önceleri okunan metinlerin taklidiyle başlayan ilk yazma örnekleri, zamanla okunan güzel metinlerle karşılaştırmalar yapılarak ilerleme gösterirken kazanılan donanım ve bireysel yazı üslubuyla mükemmelleşmeye başlar. Bu mükemmelleşmeye doğru giden süreçte okumanın rolü hiç de azımsanamaz. Duygu ve düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesinde okunan metinler vasıtasıyla kazanılan kelimelerin başarıyla ve yerli yerinde kullanılması gerçekleşebilir. Çünkü okuyarak ve dinleyerek kazanılmış pasif durumdaki kelimeler ancak konuşma ve yazma ile aktif duruma geçebilir.

Sonuç olarak birbirinden tamamen ayrı düşünölemeyen her becerinin gelişim düzeyi bireyden bireye farklılık gösterebilir. Yazma becerisi gelişmiş bireylerin yanında konuşma becerisi daha fazla gelişmiş bireyler de olabilir. Dinleyerek anlayabilen bireylerin yanında okuyarak daha iyi anlayabilen bireyler de bulunabilir. Bu gerçekten hareketle bir becerideki gelişmişliğin diğer becerilerin de gelişmesine yardımcı olacağı unutulmamalı ve Türkçe eğitiminde hedef kitlenin bütün dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yürütölmelidir.

Etkili Öğretmenin Nitelikleri

Toplumun ihtiyaç duyduğu yetişkin insan gücünü yetiştirmekle sorumlu olan öğretmenlerin nitelikleri üzerine bugüne kadar birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda genellikle iyi ve etkili bir öğretmenin nitelikleri üzerinde durulmaktadır. Erden (1998) etkili bir öğretmende bulunması gereken nitelikleri; kişisel nitelikler ile mesleki bilgi ve beceriler olmak üzere iki grupta incelemiştir. Kişisel nitelikler arasında hoşgörölü ve sabırlı, cesaretlendirici ve destekleyici, açık fikirli ve esnek olma gibi özelliklerden bahsedilirken mesleki bilgi ve beceriler için de genel kültür, konu alanı bilgisi ile mesleğe yönelik bilgi ve becerileri sıralamaktadır.

Şişman'a (1999) göre iyi bir öğretmen ana dilini iyi kullanma ve güçlü iletişim becerilerine sahip olmalıdır. Ana dilini ancak ana dili gelişmiş bireyler, etkili bir düşünme, öğrenme ve iletişim aracı olarak kullanabilir. Burada Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Örgün ve yaygın eğitim kurumları

içinde, Türkçe eğitimi ve öğretiminin farklı problemlerine çözüm getirecek olanlar, bu farklı eğitim ve öğretimin gerektirdiği formasyona sahip Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile konunun uzmanlarıdır. Bu bakımdan Türkçe öğretmenlerinin çok iyi yetiştirilmesi gerekmektedir.

Gelişmiş ülkelerin aksine ülkemizde öğretmen yetiştirmede nitelikten çok niceliğe önem verildiğinden, yapılan çalışmalar kaliteyi yükseltmekten ziyade sayıyı arttırmak yönünde olmuştur. Bu durum Türkçe öğretmenliği için de geçerlidir. Bütün branşlardaki öğretmenlerin nitelikli olmasının yanı sıra Türkçe öğretmenlerinin hem kendini çok iyi yetiştirip eksik yanlarını gidermeleri hem de öğrencileri iyi eğitmek için yorulup usanmadan çaba göstermeleri şarttır (Kavcar, 1998). Çünkü çocuğun okul öncesinde gelişmeye başlayan anlama ve anlatma becerileri okul ortamında daha sağlıklı bir gelişim gösterir. Okulda bu becerilerin geliştirilmesi için de nitelikli Türkçe öğretmenlerine ihtiyaç vardır. Bu sebeple her seviyedeki insanımıza Türkçeyi öğretecek, sevdirecek, okuma zevk ve alışkanlığı kazandıracak; bu yolla millî kültürümüzü benimsetip birlik ve bütünlüğümüzün devamını temin edecek nitelikli ve donanımlı yetişmiş Türkçe öğretmenlerine ihtiyaç vardır. Türkçe alanında iyi öğretmen yetiştirmek ve ana dilimizi yeterince öğretmek için nitelikli adayların seçimi, uygun bir eğitim ortamı oluşturulması, tutarlı ve güvenilir kompozisyon ve konuşma sınavından geçirilmeleri gereği üzerinde durulmalıdır (Kavcar, 1986).

Araştırmanın Önemi

Ana dilinin etkili kullanılması, hem birey hem de toplum açısından çok önemlidir. Kendini doğru ve tam olarak anlatabilen, karşındakileri doğru ve tam olarak anlayabilen bireylerin yetiştirilmesinde Türkçe öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Aslında pek çok dersteki başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamama, anladıklarını yazılı ve sözlü olarak anlatamama yatmaktadır (Tekin, 1980). Her türlü eğitim ve öğretim faaliyeti ana diliyle yapıldığından Türkçe öğretmenlerinin alan bilgisi ve pedagojik formasyonlarının yeterli seviyede olması gerekir. Öğrencilere ana dili eğitimi verecek olan Türkçe öğretmenlerinde bulunması gereken en önemli özellik, hiç kuşkusuz Türkçeyi etkili bir şekilde sözlü ve yazılı olarak kullanabilmesidir (Kavcar, 1998). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgi ve beceri seviyelerini belirlemek için yapılan bu çalışma, nitelikli Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesine de yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Eğitim ve öğretim programları geliştirilmeye her zaman açık olduğundan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgi ve becerileri bakımından hangi seviyede olduklarının tespiti, program geliştirme çalışmalarına da yardımcı olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerindeki yeterliliklerini belirlemektir.

Problem Cümlesi

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi ve beceri düzeyleri hangi seviyededir?

Alt Problemler

Bu araştırmada belirlenen genel amaca ulaşmak için aşağıdaki alt problemlerin cevapları aranmıştır:

1. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim türüne (I. ve II. öğretim) göre Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Testi başarı puanları nedir?

2. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Testi başarı puanları, *cinsiyet, öğretim türü, akademik başarı ortalaması, lisansüstü eğitim yapma isteği ile boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığı* değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım metinleri (kompozisyon) puanları, *cinsiyet, öğretim türü, akademik başarı ortalaması, lisansüstü eğitim yapma isteği ile boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığı* değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Yukarıda ifade edilen alt problemlerin değerlendirilmesi sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi ve beceri düzeyleri tespit edilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi ve beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir alan araştırmasıdır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümlerinde eğitim gören son sınıf öğrencileri, örneklemini ise random yöntemiyle bünyesinde I. ve II. öğretim öğrencisi bulunduran 8 üniversiteden seçilmiş toplam 570 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Teknikleri

İlk olarak, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi düzeylerini belirlemek için çoktan seçmeli Alan Bilgisi Başarı Testi uygulanmıştır. Testin geçerlilik ve güvenilirliği Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü dördüncü sınıf öğrencilerine (I. Öğretim 50, II. Öğretim 50 olmak üzere toplam 100

öğrenciye) yapılan ön (pilot) uygulama ile belirlenmiştir. Yapılan uygulama sonucunda 30 sorudan oluşan başarı testinin alfa katsayısı .72 olarak bulunmuştur. Madde güçlükleri 0.30 ile 0.90 arasında değişmektedir. Soruların madde güçlükleri ile faktör yükleri Ek 1’de tablo halinde verilmiştir.

İkinci olarak da Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım beceri düzeylerini belirlemek için adaylara uzman görüşleri de alındıktan sonra 5 ayrı konudan tercih ettikleri biri hakkında veya kendilerinin belirlediği her hangi bir konuda yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır. Seçilen konular ve uzmanlardan aldıkları puanlar sırasıyla şu şekildedir:

Tablo 1.

Seçilen Konular ve Uzmanlardan Aldıkları Puanların Dağılımı

KONU BAŞLIKLARI		Puanlar
1.	Millî kültür ve dil ilişkisini ele alan bir yazı hazırlayınız.	36 p.
2.	İyi bir Türkçe öğretmeninde bulunması gereken özellikleri düşünerek idealinizdeki öğretmenliği anlatınız.	35 p.
3.	Toplumsal çöküşü hazırlayan nedenler ve çözüm önerileri üzerine düşüncelerinizi anlatınız.	34 p.
4.	Okuduğunuz bir kitap veya izlediğinizde çok etkilendiğiniz bir film hakkındaki düşüncelerinizi anlatınız.	33 p.
5.	Görsel ve işitsel iletişim araçları vasıtasıyla dilimizdeki kirlenmeyi konu alan bir yazı hazırlayınız.	28 p.
6.	Bunların dışında istediğiniz bir konuyu anlatan ayrıntılı bir yazı yazabilirsiniz.	Serbest

Uzman puanlamalarından sonra belirlenen ilk 5 konu seçilmiş diğer konular elenmiştir. Seçilen konuların almış olduğu puanların yüksek olması konuların geçerliliğine işaret etmektedir. Elde edilen verilerden hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler, verilerin özelliklerine uygun analiz teknikleri ve SPSS - 11.0 programı kullanılarak çözümlenmiş, bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın değişkenleri doğrultusunda aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi düzeylerinin belirlenmesi için Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Testi uygulanmış ve adayların başarı durumları yüzde ve frekans değerleri verilerek belirlenmiştir.

2. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım beceri düzeylerinin belirlenmesi için de adaylara yazdırılan metinler Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği’ne göre değerlendirilmiştir. Ölçek daha önce yapılan yazılı anlatım değerlendirme çalışmalarında kullanılan ölçeklerden uyarlanarak uzman görüşleri de alındıktan sonra uygulanmıştır.

Öğretmen adaylarının yazılı anlatım metinlerinin değerlendirilmesinde objektifliği sağlamak için her öğrencinin kâğıdı araştırmacı ile Türkçe öğretimi ile Türk Dili ve Edebiyatı ABD’nda doktora yapmış iki öğretim elemanı da olmak üzere üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Daha sonra üç değerlendirmecinin verdikleri puanların ortalaması alınarak asıl değerlendirme sonuçlarına ulaşılmıştır.

3. Her iki aşamada elde edilen değerlerin anlamlılığını test etmek için t testi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemini, “Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi testi başarı puanları öğretim türüne (I. ve II. öğretim) göre nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemle ilgili olarak araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının 30 soruluk yazılı anlatım alan bilgisi başarı testindeki her soruya verdikleri cevapları, yüzde ve frekans dağılımları analiz edilerek değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım alan bilgisi testinde bulunan otuz soru hazırlarken araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının öncelikle kendilerinin, hedef kitlelerine kazandıracakları bilgilere ulaşmış olmaları gerektiğini düşünerek 1981 ve 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programları’ndaki davranışlar ile kazanımlar temel alınmıştır. Bu itibarla sorular;

Kelime Bilgisi, Noktalama ve İmla Bilgisi, Anlatım Bozukluğu Bilgisi, Paragrafta Anlam Bilgisi, Paragraf Tamamlama Bilgisi, Anlatım Biçimleri Bilgisi, Ana Fikri Bulma Bilgisi başlıkları altında hazırlanmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının belirlenen sorulara verdikleri cevapların yüzdelik ve frekans dağılımları da öğretim türlerine (I. ve II. öğretim) göre tablolaştırılmış ve her soru tek tek değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçları aşağıdaki tablo 2’de görüldüğü gibidir.

Tablo 2:

I. ve II. Öğretimdeki Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Testi Puanlarının Soru Bölümlerine Göre Durumları

Üniversiteler	Öğrt. Türü	SORU BÖLÜMLERİ							Ort. %
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	
		%	%	%	%	%	%	%	%
TOPLAM	I.	89	66	81	74	79	65	82	76
TOPLAM	II.	90	65	79	69	77	65	83	75
ORTALAMA	I. / II.	90	66	80	72	78	65	83	76

1. Bölüm : Kelime Bilgisi
2. Bölüm : Noktalama ve İmla Bilgisi
3. Bölüm : Anlatım Bozukluğu Bilgisi
4. Bölüm : Paragrafta Anlam Bilgisi
5. Bölüm : Paragraf Tamamlama Bilgisi
6. Bölüm : Anlatım Biçimleri Bilgisi
7. Bölüm : Ana Fikri Bulma Bilgisi

İlk dört sorudan oluşan “*Kelime Bilgisi*” bölümünde, Türkçe öğretmeni adaylarının cümle içerisinde kullanılan kelimelerin anlamları ile bunların cümleye kattıkları anlamları kavrama düzeyleri ve yeterlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 2’den de anlaşıldığı gibi I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 89’luk, II. öğretimdeki adaylarının ise % 90’lık başarı ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının bu bölümdeki genel başarı ortalaması da % 90 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, bu bölümde II. öğretimdeki adayların I. öğretimdeki adaylara göre biraz daha başarılı oldukları söylenebilir.

Altı sorudan oluşan “*Noktalama ve İmla Bilgisi*” bölümünde ise Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı bir metindeki noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanabilme ve kelime, kelime grubu ile herhangi bir cümledeki imla kurallarını uygulayabilmeye yönelik bilgi birikimleri ile yeterlilik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 66’lık, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının ise % 65’lik bir başarı ortalamasına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının bu bölümdeki genel başarı ortalaması da % 66 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, bu bölümde I. öğretimdeki adayların II. öğretimdeki adaylara göre biraz daha başarılı oldukları söylenebilir.

Dört sorudan oluşan “*Anlatım Bozukluğu Bilgisi*” bölümünde, Türkçe öğretmeni adaylarının kurallarına uygun anlamlı bir cümle kurabilme ve bu özellikleri taşımayan cümleleri ayırt edebilme yeterlilik düzeyleriyle ilgili bilgi birikimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 2’deki verilerden de anlaşıldığı gibi bu bölümde I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 81’lik, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının ise % 79’luk bir başarı ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının bu bölümdeki genel başarı ortalaması da % 80 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle I. öğretimdeki adayların II. öğretimdeki adaylara göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

Beş sorudan oluşan “*Paragrafta Anlam Bilgisi*” bölümünde, Türkçe öğretmeni adaylarının kurallara uygun, anlamlı, sağlam ve tam bir paragraf ile bu özellikleri taşımayan paragrafları ayırt edebilme yeterlilik düzeyleri ve bilgi birikimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 2’deki verilerden de anlaşıldığı gibi I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının bu bölümde % 74’lük, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının ise % 69’luk bir başarı ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının bu bölümdeki genel başarı ortalaması da % 72 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle bu bölümde de I. öğretimdeki adayların II. öğretimdeki adaylara göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

Yirmi ilâ yirmi altıncı sorular arasındaki altı sorudan oluşan “*Paragraf Tamamlama Bilgisi*” bölümünde, Türkçe öğretmeni adaylarının tam ve kurallarına uygun sağlam bir paragraf ile değişik bölümleri eksik bırakılan bir paragrafı anlam bütünlüğünü de düşünerek ayırt edebilme yeterlilik düzeyleri ve bilgi birikimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 2’den de anlaşıldığı gibi I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının altı sorudan oluşan bu bölümde % 79’luk, II. öğretimdeki Türkçe

öğretmeni adaylarının ise % 77'lik bir başarı ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının bu bölümdeki genel başarı ortalaması da % 78 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle bu bölümde de I. öğretimdeki adayların II. öğretimdeki adaylara göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

Yirmi altı, yirmi yedi ve yirmi sekizinci sorulardan oluşan “*Anlatım Biçimleri Bilgisi*” bölümünde, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı bir metni oluştururken hangi anlatım biçimini tercih etmeleri gerektiği ve tercih ettikleri anlatım biçiminin özellikleri konusunda yeterli bilgi birikimlerine sahip olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Tablodan da anlaşıldığı gibi hem I. öğretimde hem de II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının bu bölümde % 65'lik bir başarı ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının bu bölümdeki genel başarı ortalaması da % 65 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle bu bölümde I. öğretimdeki adaylar ile II. öğretimdeki adayların dengeli bir başarı oranlarına sahip oldukları söylenebilir.

Testin son iki sorusundan oluşan “*Ana Fikri Bulma Bilgisi*” bölümünde, Türkçe öğretmeni adaylarının tam ve kurallarına uygun sağlam bir paragrafta ana fikri belirleyebilmeye yönelik bilgi birikimleri ve yeterlilik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 2'den de anlaşıldığı gibi I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının bu bölümde % 82'lik, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının ise % 83'lük bir başarı ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının bu bölümdeki genel başarı ortalaması da % 83 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle bu bölümde II. öğretimdeki adayların I. öğretimdeki adaylara göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma yönelik bilgi seviyelerini belirlemek için hazırlanan ve otuz sorudan oluşan bu bölümdeki genel başarı ortalamaları % 76 olarak belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma yönelik bilgi seviyeleri 100 üzerinden 76 puanla sınırlı kalmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının en başarılı oldukları bölüm % 90'lık başarı oranıyla “*Kelime Bilgisi*” bölümü olurken, bunu % 83'lük başarı oranıyla “*Ana Fikri Bulma Bilgisi*”, % 80'lik başarı oranıyla “*Anlatım Bozukluğu Bilgisi*”, % 78'lik başarı oranıyla “*Paragraf Tamamlama Bilgisi*”, % 72'lik başarı oranıyla “*Paragrafta Anlam Bilgisi*” ve % 66'lık başarı oranıyla “*Noktalama ve İmla Bilgisi*” bölümleri izlemektedir. Adayların en başarısız oldukları bölüm ise % 65'lik başarı oranıyla “*Anlatım Biçimleri Bilgisi*” bölümüdür.

% 76'lık bu başarı oranı çoktan seçmeli bir test neticesinde elde edilen sonuçlar bakımından çok da yeterli sayılamaz. Çünkü öğrencilerin bilgi birikimlerini ölçmeye ve herhangi bir alandaki yeterlilik düzeylerini belirlemeye yönelik olarak uygulanan çoktan seçmeli test sorularının öğrencilere sorunun cevabını tercih etme fırsatı vermesiyle doğru cevabı belirlemede diğer test türlerine göre olumlu katkıları vardır. Geleceğin Türkçe eğitimi ve öğretimi görevini üstlenecek adayların % 76'lık yazılı anlatım bilgi düzeyi “başarı” olarak kabul edilse bile, yazılı anlatım yeterliliği için kazanılan bilgiler

beceriye dönüştürülemezse bir anlam ifade etmeyecektir. Bunun için araştırmannın ikinci bölümünde adayların yazılı anlatıma yönelik bilgilerini beceriye dönüştürebilme yeterlilikleri ölçülmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular daha önce yapılan çalışmaların sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Bu durum, adayların hangi seviyede olursa olsun bilgilerini beceriye dönüştürmede gerekli olan yeterliliğe sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmannın ikinci alt problemini, “Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Testi başarı puanları “Cinsiyet, öğretim türü, akademik başarı ortalaması, lisansüstü eğitim yapma isteği, boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığı ile günlük tutma veya beğendiği şiirlerden bir şiir defteri oluşturma alışkanlığı.” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemle Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puan ortalamaları bağımsız değişkenlere göre “t” testi ve tek yönlü Anova Varyans analizleri yapılarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3.
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Testi Puanlarına İlişkin “t” Testi Sonuçları

CİNSİYET	N	\bar{X}	S	t	Sd	P
Erkek	281	22,28	3,20	2,254	568	,025
Kız	289	22,87	3,10			

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. [$t_{(568)} = -2,254$; $P < .05$].

Elde edilen bulgulardan hareketle kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre yazılı anlatım alan bilgisi testinde daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 4.
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Türüne Göre Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Puanlarına İlişkin “t” Testi sonuçları

ÖĞRT-TÜRÜ	N	\bar{X}	S	t	sd	P
I. Öğretim	285	22,78	2,97	1,513	568	,131
II. Öğretim	285	22,38	3,33			

Tablo 4’te de görüldüğü gibi Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi testi başarı puanları ortalaması öğretim türü (I. ve II. öğretim) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(568)} = 1,513$; $P > .05$].

Tablo 5.
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Lisans Üstü Eğitim Yapma İsteği Değişkenine Göre Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Testi Başarı Puanlarına İlişkin “t” Testi Sonuçları

LES_YAPMA	N	\bar{X}	S	T	sd	p
Evet	318	22,93	2,92	3,036	568	,003
Hayır	252	22,13	3,39			

Tablo 5’te de görüldüğü gibi Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi testi başarı puanları ortalaması lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$t_{(568)} = 3,036; P < .05$]. Bu bulgu, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından lisansüstü eğitim yapmak isteyen adayların lisansüstü eğitim yapmak istemeyen adaylara göre yazılı anlatım alan bilgisi testinde daha başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6a.
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Testi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark (Tukey)
Gruplar Arası	236,099	2	118,049	12,302	,000	1-3 2-3
Gruplar İçi	5440,849	567	9,596			
Toplam	5676,947	569				

Tablo 6b.
Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Sıklık	Sıra	N	\bar{X}	S
İyi	1	33	23,43	3,54
Orta	2	336	23,01	2,87
Geçer ve Başarısız	3	201	21,72	3,38
Toplam		570	22,58	3,16

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi testi başarı puanları ortalaması adayların akademik başarı ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(2-567)} = 12,302; P < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tukey HSD çoklu testi sonuçlarına göre; akademik başarı derecesi “iyi” olan adayların yazılı anlatım alan bilgisi testi başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=23.43$) ile başarı derecesi “geçer ve başarısız” olan adayların başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=21.72$) arasında başarı derecesi “iyi” olan adaylar lehine ve akademik başarı derecesi “orta” olan adayların yazılı anlatım alan bilgisi testi başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=23.01$) ile başarı derecesi “geçer ve başarısız” olan adayların başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=21.72$) arasında başarı derecesi “orta” olan adaylar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgu,

araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından akademik başarı ortalaması “iyi” ve “orta” olanların, akademik başarı ortalaması “geçer ve başarısız” olanlara göre beklendiği gibi daha başarılı oldukları şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 7a.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Serbest Yazma Çalışmaları Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Testi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	62,342	4	15,586	1,568	,181
Gruplar İçi	5614,605	565	9,937		
Toplam	5676,947	569			

Tablo 7b.

Serbest Yazma Çalışmaları Yapma Sıklığı Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Sıklık	Sıra	N	\bar{X}	S
Her gün	1	18	21,94	2,92
Haftadabir	2	67	22,85	2,53
Onbeş günde bir	3	64	22,61	3,93
Ayda bir	4	188	22,94	3,15
Yapmıyorum	5	233	22,25	3,09
Toplam		570	22,58	3,16

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi testi başarı puanları ortalaması, serbest yazma çalışmaları yapma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(4-565)} = 1,568$; $P > .05$]. Serbest yazma çalışmaları yapma sıklığı değişkenine göre; gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte serbest yazma sıklığı ayda bir olanların yazılı anlatım alan bilgisi testi başarı puanları ortalaması ($\bar{X} = 22,94$) diğer serbest yazma çalışmaları yapma sıklığı grubundaki adayların başarı puanları ortalamalarından daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemini, “Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım (kompozisyon) puanları, “Cinsiyet, öğretim türü, akademik başarı ortalaması, lisansüstü eğitim yapma isteği, boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemle ilgili olarak araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine verilen konu başlıklarından birisi veya kendilerinin belirlediği herhangi bir konu başlığında yazdıkları metinlerden (kompozisyonlardan) hareketle kompozisyon değerlendirme ölçeğine göre elde ettikleri puan ortalamaları bağımsız değişkenlere göre “t” testi ve tek yönlü Anova Varyans analizleri yapılarak değerlendirilmiştir.

Tablo 8.
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yazılı Anlatım (Kompozisyon) Puanlarına İlişkin “t” Testi Sonuçları

CİNSİYET	N	\bar{X}	S	t	Sd	P
Erkek	281	59,28	10,24	-1,793	568	,073
Kız	289	60,82	10,25			

Tablo 8’de de görüldüğü gibi Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(568)} = -1,793$; $P > .05$].

Tablo 9.
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Türü Değişkenine Göre Yazılı Anlatım (Kompozisyon) Puanlarına İlişkin “t” Testi Sonuçları

ÖĞRT-TÜRÜ	N	\bar{X}	S	t	sd	P
I. Öğretim	285	61,52	9,50	3,424	568	,001
II. Öğretim	285	58,61	10,79			

Tablo 9’ da da görüldüğü gibi Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon puanları ortalaması öğretim türü (I. ve II. öğretim) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$t_{(568)} = 3,424$; $P < ,05$]. Bu bulgu, araştırmaya katılan I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının, II. öğretimdeki adaylara göre kurallara uygun bir kompozisyon metni yazmada daha başarılı oldukları şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 10.
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Lisans Üstü Eğitim Yapma İsteği Değişkenine Göre Kompozisyon Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

LES_YAPMA	N	\bar{X}	S	t	sd	P
Evet	318	60,58	10,47	1,360	568	,174
Hayır	252	59,41	9,98			

Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon puanları ortalaması lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(568)} = 3,036$; $P > ,05$].

Tablo 11a.
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Yazılı Anlatım (Kompozisyon) Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Fark (Tukey)
Gruplar Arası	681,421	2	340,711			
Gruplar İçi	59231,177	567	104,464	3,262	,039	2-3
Toplam	59912,598	569				

Tablo 11b.

Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Sıklık	Sıra	N	\bar{X}	S
İyi	1	33	58,97	11,05
Orta	2	336	60,98	10,23
Geçer ve Başarısız	3	201	58,72	10,07
Toplam		570	60,06	10,26

Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon puanları ortalaması araştırmaya katılan adayların akademik başarı ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(2,567)} = 12,302$; $P < ,05$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tukey HSD çoklu testi sonuçlarına göre; akademik başarı derecesi “iyi” olan adayların kompozisyon puanları ortalaması $\bar{X}=58.97$, “orta” olan adayların kompozisyon puanları ortalaması $\bar{X}=60.98$, “geçer ve başarısız” olan adayların kompozisyon puanları ortalaması $\bar{X}=58.72$ olarak belirlenmiştir. Akademik başarı derecesi “orta” olan adayların kompozisyon puanları ortalaması ($\bar{X}=60.98$) ile başarı derecesi “geçer ve başarısız” olan adayların kompozisyon puanları ortalaması ($\bar{X}=58.72$) arasında başarı derecesi “orta” olan adaylar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgu, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından akademik başarı ortalaması “orta” olanların, akademik başarı ortalaması “geçer ve başarısız” olanlara göre daha başarılı oldukları şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 12a.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım (Kompozisyon) Puanlarının Serbest Yazma Çalışmaları Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark (Tukey)
Gruplar Arası	1652,487	4	413,122	4,006	,003	3-4
Gruplar İçi	58260,111	565	103,115			3-5
Toplam	59912,598	569				

Tablo 12b.

Serbest Yazma Çalışmaları Yapma Sıklığı Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Sıklık	Sıra	N	\bar{X}	S
Her gün	1	18	57,56	11,87
Haftada bir	2	67	59,31	10,09
On beş günde bir	3	64	62,25	11,20
Ayda bir	4	188	57,19	10,07
Yapmıyorum.	5	233	59,50	9,12
Toplam		570	60,06	10,26

Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon puanları ortalaması, serbest yazma çalışmaları yapma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(4-565)} = 1,568$; $P < ,05$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tukey HSD çoklu testi sonuçlarına göre serbest yazma çalışmaları yapma sıklığı değişkenlerinden serbest yazma sıklığı “on beş günde bir” olanların kompozisyon puanları ortalaması ($\bar{X}=62,25$) ile serbest yazma sıklığı “ayda bir” olanların kompozisyon puanları ortalaması ($\bar{X}=57,19$) arasında “on beş günde bir” yapanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yine serbest yazma çalışması “yapmayanların” kompozisyon puanları ortalaması ($\bar{X}= 59,50$) ile serbest yazma sıklığı “on beş günde bir” yapanların kompozisyon puanları ortalaması ($\bar{X}= 62,25$) arasında “on beş günde bir” serbest yazma çalışması yapanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından serbest yazma sıklığı “on beş günde bir” olanların, serbest yazma sıklığı “ayda bir” olanlar ile serbest yazma çalışması “yapmayanlara” göre daha başarılı oldukları şeklinde de yorumlanabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi genel başarı ortalamaları % 76 olarak belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma yönelik bilgi düzeyleri yüz üzerinden 76 puanla sınırlı kalmıştır. Doğan (2002) da yapmış olduğu benzer bir çalışmada Türkçe öğretmenliği 1. sınıfında okuyan öğrencilerin 45 sorudan oluşan okuma-anlama testindeki genel başarı ortalamasını % 81 olarak belirlemiştir. Bu oran, araştırmadan elde edilen başarı oranından daha yüksektir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının en başarılı oldukları bölüm % 90’lık başarı oranıyla “*Kelime Bilgisi*” bölümü olurken, bunu % 83’lük başarı oranıyla “*Ana Fikri Bulma Bilgisi*”, % 80’lik başarı oranıyla “*Anlatım Bozukluğu Bilgisi*”, % 78’lik başarı oranıyla “*Paragraf Tamamlama Bilgisi*”, % 72’lik başarı oranıyla “*Paragrafta Anlam Bilgisi*” ve % 66’lık başarı oranıyla “*Noktalama ve İmla Bilgisi*” bölümleri izlemektedir. % 65’lik başarı oranıyla “*Anlatım Biçimleri Bilgisi*” bölümü adayların en başarısız oldukları bölüm olmuştur.

Belirlenen % 76’lık oran, çoktan seçmeli bir testten elde edilen sonuçlar bakımından çok da başarılı sayılamaz. Çünkü öğrencilerin bilgi birikimlerini ölçmeye ve herhangi bir alandaki yeterlilik düzeylerini belirlemeye yönelik olarak uygulanan çoktan seçmeli test sorularının, öğrencilere sorunun cevabını tercih etme fırsatı vermesi ve doğru cevabı belirlemede diğer test türlerine göre şans faktörü taşıması gibi olumsuz özellikleri vardır.

Geleceğin Türkçe öğretimi görevini üstlenecek öğretmen adaylarının % 76’lık yazılı anlatım bilgi düzeyi “başarı” olarak kabul edilse bile, yazılı anlatım yeterliliği için

kazanılan bilginin beceriye dönüştürülebilmesi gerekir. Bunun için araştırmancın ikinci bölümünde adayların yazılı anlatıma yönelik bilgilerini, beceriye dönüştürülebilirlikleri incelenmiştir. Bu bölümden elde edilen sonuçlar, daha önce yapılan benzer çalışmalardan elde edilen bulgularla da paralellik göstermektedir (Özbay, 1995; Doğan, 2001). Bu durum, adayların hangi seviyede olursa olsun bilgilerinin beceriye dönüştürmede gerekli olan yeterliliğe sahip olamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi başarı testi puanları ortalaması cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle, kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre yazılı anlatım alan bilgisi testinde daha başarılı oldukları söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi başarı testi puanları ortalaması, öğretim türü (I. ve II. öğretim) değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuçlara göre adayların yazılı anlatım alan bilgisi başarısında öğretim türünün etkili olmadığı söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi başarı testi puanları ortalaması lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık göstermiştir. Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından lisansüstü eğitim yapmak isteyenlerin, lisansüstü eğitim yapmak istemeyen adaya göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, lisans eğitimi sonrasında alan eğitimine devam etmek isteyenlerin yazılı anlatımda daha başarılı oldukları ifade edilebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi başarı testi puanları ortalaması adayların akademik başarı ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Elde edilen bulgudan hareketle araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından akademik başarı ortalaması “iyi” ve “orta” olanların, akademik başarı ortalaması “geçer ve başarısız” olanlara göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırma sonunda beklenen tabii bir sonuç olarak kabul edilebilir. Çünkü akademik başarı ortalaması daha başarılı olanların olmayanlara göre yazılı anlatım alan bilgisi yönünden başarılı olması beklenir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi başarı testi puanları ortalaması, serbest yazma çalışmaları yapma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Elde edilen bu sonuç ise beklentilerin aksinedir. Çünkü serbest yazma çalışma sıklığı daha fazla olan adayların diğer adaya göre daha başarılı olması beklenmektedir. Yazma becerisi, yazma etkinliğinin sıklığıyla doğru orantılı olarak gelişen bir beceridir. Bu yönüyle araştırmadan elde edilen bulgular beklentilerle örtüşmemektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon (yazılı anlatım beceri) puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgudan hareketle adayların yazma becerisine yönelik başarı puanlarında kız ve erkek değişkenlerinin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon (yazılı anlatım beceri) puanları ortalaması öğretim türü (I. ve II. öğretim) değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık göstermiştir. Elde edilen bulgudan hareketle, araştırmaya katılan I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarına göre kurallarına uygun bir kompozisyon metni yazmada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon (yazılı anlatım beceri) puanları ortalaması lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgudan hareketle, lisansüstü eğitim yapmak isteyenler ile istemeyenlerin yazma becerilerinin eşit derecede geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon(yazılı anlatım beceri) puanları ortalaması adayların akademik başarı ortalaması değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık göstermiştir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu testi sonuçlarına göre; akademik başarı derecesi “orta” olan adayların, başarı derecesi “geçer ve başarısız” olan adaylara göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, akademik başarının yazma becerisinde etkili olabileceği beklentimizi doğrulamaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon (yazılı anlatım beceri) puanları ortalaması, serbest yazma çalışmaları yapma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu testi sonuçlarına göre; serbest yazma çalışmaları yapma sıklığı “on beş günde bir” olanların kompozisyon puanları ortalaması “ayda bir” olanlara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Yine serbest yazma çalışması “yapmayanların” kompozisyon (yazılı anlatım beceri) puanları ortalaması ile serbest yazma sıklığı “on beş günde bir” olanların arasında “on beş günde bir” serbest yazma çalışması yapanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgu, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından serbest yazma sıklığı “on beş günde bir” olanların, serbest yazma sıklığı “ayda bir” olanlar ile serbest yazma çalışması “yapmayanlara” göre daha başarılı oldukları şeklinde de yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının, verilen konulardan birinde veya kendilerinin belirledikleri herhangi bir konuda yazdıkları metinlerden hareketle Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeğine göre elde ettikleri genel puan ortalamaları öğretim türlerine göre de değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonuçlarına göre I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım başarı puanları ortalaması 62 iken II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım başarı puanları ortalaması 59’dur. Adayların genel başarı puanları ortalaması ise 60 olarak tespit edilmiştir. Doğan (2002) da yaptığı çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanları ortalamasını % 47 olarak belirlemiştir. Her iki çalışmadan elde edilen başarı oranları karşılaştırıldığında örgün eğitimin son aşamasına yaklaşıldıkça yazma becerisinde başarı oranının yükseldiği belirlenmiştir. Bu oranlardan hareketle de ilerleyen sınıflarda

alana yönelik alınan derslerin öğrencilerde başarıyı artırmada olumlu etki yaptığı sonucu çıkarılabilir. Fakat yine de belirlenen bu puan, geleceğin Türkçe öğretmenleri için bir başarı olarak kabul edilemez.

Araştırma sonuçları çerçevesinde aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Her şeyden önce öğrencilere yazılı anlatım dersleri sevdirmelidir. Bunun için öğretmen adaylarına yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesine yönelik olumlu tutumlar kazandırılabilir.

2. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için yaratıcı yazma çalışmalarına öncelik verilmelidir. Bu tür çalışmalar zihinde var olan bilgilerin kısa bir sürede ifade edilmesine imkân sağlayabilir.

3. Güzel yazmak bir sanattır. Özel bir kabiliyet ister. Fakat iyi ve doğru yazmak kabiliyete bağlı değildir. Yazmayı öğrenmenin en iyi yolu bizzat yazı yazmaktır. Yazılı anlatım becerisini öğrenciler, ancak kendileri yazarak kazanabilirler (Tekin, 1980). Bunun için de sürekli ve devamlı egzersizler yaptırılabilir.

4. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğretmeni adaylarının paragraf yazmaya yönelik bilgi ve becerilerinin tam olarak yerleşmediği görülmektedir. Öğrencilere bilhassa paragrafların yapısına yönelik (nereden başlaması, nasıl devam etmesi ve nasıl sonlandırılması vb.) uygulamalı çalışmalar yaptırılabilir.

5. Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımlarında dış yapı olarak ifade edilen metnin görsel özelliklerine yönelik eksikliklerin olduğu belirlenmiştir. Bu eksikliklerin giderilmesi için yapılabilecek çalışmalara ağırlık verilebilir.

6. Bu çalışmalar sırasında adaylar doğru yazılmış metinlerin yanında yanlış ve eksik yazılmış metinlerle de karşılaştırılabilir.

7. Derslerde yazılı anlatım metinlerinin değerlendirilmesine yönelik uygulamalı çalışmalara ağırlık verilebilir.

8. Dersin akışını düzenleyecek olan elbette öğretim elemanıdır. Öğretim elemanının karşısında istekli bireylerin olması, onun derse karşı motivasyonunu artıracak gibi dersin daha verimli geçmesine de yardımcı olabilir.

Bu ve buna benzer araştırmalar Türkçe öğretmeni adaylarının varsa alan eğitimindeki yetersizliklerin belirlenmesine ve bu yetersizliklerin giderilmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Doğan, Y. (2001). Türkçe öğretmenliği birinci sınıfta okuyan öğrencilerin okuma ve yazma becerileri ile genel kültür düzeyleri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Kavcar, C. (1986). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yetiştirilmesi. Orta öğretim kurumlarında Türk dili ve edebiyatı öğretimi sorunları, Ankara: TED Yay.
- Kavcar, C. (1998). Türkçe eğitimi ve sorunları. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 65, 5-17
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Özbay, M. (2000). İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri –alan araştırması-. Ankara.
- Özbay, M. (1995). Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma. Yayınlanmış Doktora Tezi. G. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2003). *Türkçe öğretimi bibliyografyası*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- TDK. (2005). *Yazım kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızda Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri - yeni bir yaklaşım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Zülfikar, H. (1997). Türkçenin öğretilmesinde uzmanlık sorunu. *Türk Dili*, 548, 107-112

EKLER

Ek 1.
Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Değerlendirme Ölçeği Faktör Yükleri ve Madde Güçlüğü Gösterge Tablosu

Alan Soruları	Faktör Yüğü	Madde Güçlüğü	Alan Soruları	Faktör Yüğü	Madde Güçlüğü
S1	,786	.73	S16	,754	.55
S2	,742	.97	S17	,811	.94
S3	,820	.93	S18	,642	.60
S4	,586	.96	S19	,772	.88
S5	,680	.91	S20	,694	.88
S6	,697	.63	S21	,837	.86
S7	,770	.49	S22	,666	.72
S8	,741	.30	S23	,778	.68
S9	,731	.73	S24	,655	.91
S10	,748	.86	S25	,742	.61
S11	,863	.86	S26	,731	.32
S12	,807	.85	S27	,744	.91
S13	,775	.72	S28	,654	.73
S14	,735	.76	S29	,638	.85
S15	,720	.61	S30	,771	.80

Alpha = ,7240

İletişim/Correspondence

Hasan BAĞCI
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
15100 Burdur-TÜRKİYE
Tel: 0.248.2134104
hbagci26@hotmail.com