T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZILI ANLATIM DERSLERİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Hasan BAĞCI

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Murat ÖZBAY

ANKARA-2007

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Hasan BAĞCI'ya ait **"Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma"** adlı çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : ……

Üye : ……

Üye : ……

Üye : ……

Üye : ……

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZILI ANLATIM DERSLERİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Bu çalışma, Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, betimsel niteliktedir. Araştırmanın evrenini, üniversitelerin Türkçe Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencileri, örneklemini ise eğitim fakültelerinden "random" yöntemiyle belirlenen 8 üniversiteden toplam 570 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımın geliştirilebilir bir beceri olduğu bilincini kazandıkları fakat adayların yazılı anlatım becerilerindeki yetersizliklerinden yakındıkları ve mesleki yaşamlarında da bu alanda sıkıntı çekeceklerine inandıkları tespit edilmiştir. Yine adaylar derslerde iyi ve doğru yazılmış metinlerden yeterince faydalanamadıklarını bu yüzden dersin sayısının ve haftalık saatinin artırılmasını istemektedir. Adayların büyük çoğunluğu kalabalık sınıf mevcutlarından, ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulamalı çalışmaların eksikliğinden yakınırken Yazılı Anlatım derslerinin kendilerinde olumlu tutum geliştirdiğine inanmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım bilgisi genel başarı ortalamaları % 76 olarak tespit edilmiştir. Adaylarının % 76'lık yazılı anlatım bilgi düzeyi "başarı" olarak kabul edilse bile, yazılı anlatım yeterliliği için edinilen bilginin beceriye dönüştürülememesi bir anlam ifade etmeyecektir. Bunun için araştırmanın son bölümünde adayların yazılı anlatıma yönelik bilgilerini beceriye dönüştürebilme yeterlilikleri de incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının II. öğretimdeki adaylara göre Kompozisyon Değerlendirme Ölçeğine uygun yazılı anlatım (kompozisyon) metinleri oluşturmada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak nitelikli Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilebilmesi için Yazılı Anlatım derslerinin öğrenci beklentileri de göz önünde bulundurularak daha titiz ve daha kapsamlı işlenmesi gerektiği, bunun için de ders öğretim elemanlarına büyük sorumluluklar düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

THE ATTITUDES OF THE CANDIDATES OF TEACHER OF TURKISH TOWARDS THE COURSES OF WRITTEN EXPRESSION AND THE RESEARCH ON WRITTEN SKILLS

This study was conducted to determine the attitudes of the candidates of teacher of Turkish towards the courses of Written Expression and the level of their knowledge and skills of written expression. The study is a descriptive one. The environment of the study consists of the students of last grade attending to the department of Turkish Education at universities and the sampling consists of 570 students from faculties of education of 8 universities chosen randomly.

According to the findings of the study, it was determined that the candidates of teacher of Turkish had the awareness that written expression is an improvable skill but that they complained about their lack of skills at written expression and that they believed they would have difficulty at their professional life. The candidates also expressed that they could not benefit adequately from the text written well and correctly at the courses and asked for an increase at the numbers and hours of the course. Most of the candidates complained that the classes were large and the applications concerning evaluation and assessment were not adequate enough while they believed that the courses of Written Expression improved their attitudes positively and they exhibited positive attitudes towards the courses of Written Expression. The average of general success for the knowledge of Written Expression for the candidates of teacher of Turkish was determined as 76%. Even if the level of written expression for the candidates of teachers with a percentage of 76% is thought to be a success, the fact that the knowledge attained for the competency of written expression cannot be turned into a skill means nothing. That's why candidates' competency of being able to turn their abilities of written expression into skills was examined at the final part of the study. Concerning the findings obtained, it was determined that the candidates of teacher of Turkish at the First Education were more successful in creating written expression (composition) text suitable depending on the criteria composition compared to those at the Second Education.

Finally, it can be expressed that the courses of Written Expression should be worked out in a neat and comprehensive way within the expectations of the students in order to educate qualified teachers of Turkish and that lecturers have a great responsibility in this context.

ÖN SÖZ

İletişimin en temel unsuru olan dilin insan hayatında önemli bir yeri vardır. Duygu ve düşüncelerin nesilden nesile aktarılmasını sağlayan dil, topluma millet olma şuurunu kazandıran önemli bir etkendir.

Kültürel değerlerin gelecek nesillere daha açık ve daha etkili aktarılabilmesi için dilin doğru ve kusursuz kullanılması gerekir. Bu da ancak iyi bir dil eğitimi sayesinde mümkün olabilir. Bir dili iyi ve doğru kullanmak, onun bütün özelliklerini, inceliklerini ve kullanım alanlarını bilmekle mümkündür. Ana dili eğitimi her ne kadar kendi doğal ortamı içinde gelişse de dil eğitimi ve öğretiminin sistemli olarak yürütüldüğü yerler örgün ve yaygın eğitim kurumlarıdır.

Ülkemizde ana dili eğitimi ve öğretimi Türkçe dersleri bünyesinde yürütülmektedir. Türkçe öğretim programlarında bu dersin bilgi değil, bir ifade ve beceri dersi olduğu ısrarla belirtilmiştir. Ana dili öğretiminin, öğrencilerin hem zihin hem de ruh gelişimlerinde önemli bir etkisi vardır. Bu sebeple, hangi seviyede olursa olsun Türkçe dersleri üzerinde daha titiz durulmalı ve bu derse daha fazla önem verilmelidir. Fakat yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı gibi ilk, orta ve üniversite öğrencilerinin Türkçeyi kullanma becerilerinin son derece zayıf olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak da genelde öğrenciler ile öğretim programları gösterilirken dersin hedef kitlelere aktarılmasında asıl rolü üstlenen öğretmenlerin alan derslerine yönelik bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde fazlaca durulmamaktadır.

Nitelikli ve iyi yetişmiş, donanımlı öğretmenlerin rehberliğinde işlenecek derslerden daha verimli sonuçlara ulaşılır. Bunun için Türkçe öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının nitelikleri ile dört temel dil becerilerine yönelik bilgi ve beceri düzeyleri üzerine gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Bu tür çalışmalar

maalesef bugüne kadar ihmal edilmiştir. Bu konuda yapılan birkaç çalışma ise Türkçe öğretmeni adaylarının sadece bilgi düzeylerini belirlemeye yöneliktir.

Sosyal ve psikolojik özellikleri olan hedef kitlenin, herhangi bir derse yönelik tutumunun bilinmesi o dersin başarısına da katkı sağlayacaktır. Bu yüzden Türkçe öğretmeni adaylarının dört temel dil becerisine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması gerekir.

Bu düşünceden hareketle, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerileri üzerine yapılan bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Çalışmanın birinci bölümünde, araştırmanın "Problem Durumu", "Amacı", "Önemi", "Sınırlılıkları" ile araştırmanın konusuyla ilgili olarak daha önce yapılan çalışmaların bulunduğu "İlgili Araştırmalar" bölümlerine yer verilmiştir.

İkinci bölümde, araştırmanın "Yöntem"i anlatılmaktadır. Bu amaçla, sırasıyla "Araştırma Modeli", "Evren ve Örneklem", "Veri Toplama Teknikleri", "Veri Çözümleme Teknikleri" açıklanmıştır.

Üçüncü bölümde, tutum ve tutumu oluşturan ögeler ile tutumların ölçülmesi ve değerlendirilmesi aşamaları ele alınmış ayrıca nitelikli Türkçe öğretmenlerinde bulunması gereken özellikler üzerinde durulmuştur.

Dördüncü bölümde, yazılı anlatım becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi ve yazılı anlatım (kompozisyon) metnini oluşturan unsurlar ile bu unsurlarda bulunması gereken özellikler açıklanmıştır.

Beşinci bölümde, araştırma sonucunda ulaşılan bulgular ortaya konulmuştur. Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumları, yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeyleri değerlendirilerek bunların bağımsız değişkenlere göre anlamlılıkları analiz edilmiştir. Ayrıca yazılı anlatım (kompozisyon) metinlerinde en sık karşılaşılan hatalı cümlelerden örnekler de verilmiştir.

Altıncı bölümde, araştırmada ulaşılan sonuçlar daha önce yapılan benzer içerikli bazı araştırmaların sonuçları da dikkate alınarak bölümler hâlinde değerlendirilmiş ve elde edilen bulgulardan hareketle dersin öğretim elemanlarına, öğretim programı hazırlayanlara, Türkçe öğretmeni adaylarına, anne-babalara ve son olarak da bu konuda akademik çalışmalar yapacak araştırmacılara bazı öneriler de bulunulmuştur.

Bu araştırmanın başından sonuna kadar bilgi birikimi ile bana daima yol gösteren, ilgi ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Murat ÖZBAY'a, görüş ve önerilerinden dolayı hocam Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL'e, özellikle tespit edilen hatalı cümlelerin tasnifinde yardımcı olan hocam Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU ile araştırma süresince desteğini her zaman yanımda hissettiğim hocam Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK'e teşekkür ederim.

Araştırmanın istatistiksel analizlerinin değerlendirilmesinde yol gösteren Öğr. Gör. Dr. Bülent AKSOY'a, üniversitelerdeki uygulamalar sırasında yardımlarını esirgemeyen değerli öğretim üyeleri Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ, Doç Dr. Songül TAŞ, Yrd. Doç Dr. Zeki GÜREL, Yrd. Doç Dr. Musa ÇİFÇİ, Yrd. Doç Dr. Şevkiye KAZAN, Yrd. Doç. Dr. Mustafa ALTUN ile Öğr. Gör. Dr. Zehra GÖRE'ye de şükranlarımı sunarım.

Hasan BAĞCI

İÇİNDEKİLER

ÖZET..... HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.
ABSTRACT..... İİ
ÖN SÖZ..... İİİ
İÇİNDEKİLER..... Vİ
KISALTMALAR CETVELİ..... Xİ
TABLOLAR CETVELİ..... Xİİ
1. BÖLÜM..... 1
GİRİŞ..... 1
1.1. PROBLEM DURUMU..... 1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI..... 5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ..... 8
1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI..... 9
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI..... 10
1.6. TEMEL KAVRAMLAR..... 10
1.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... 13
2. BÖLÜM..... 28
YÖNTEM..... 28
2.1. ARAŞTIRMA MODELİ..... 28
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM..... 28
2.3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ..... 32
2.4. VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ..... 36
2.5. GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI..... 36
3. BÖLÜM..... 38
TUTUM KAVRAMI VE ETKİLİ ÖĞRETMENİN NİTELİKLERİ..... 38
3.1. TUTUM VE ÖZELLİKLERİ..... 38
3.1.1. Tutum Kavramı..... *38*
3.1.2. Tutumun Ögeleri..... *40*

3.1.2.1. Duygusal Öge ... 40
3.1.2.2. Bilişsel (Zihinsel) Öge ... 41
3.1.2.3. Davranışsal Öge ... 42
3.1.3. Tutumun Özellikleri ... 43
3.1.4. Tutum ve Davranış İlişkisi ... 44
3.1.5. Tutumların Ölçülmesi ... 45
3.2. ETKİLİ ÖĞRETMENİN NİTELİKLERİ ... 46
4. BÖLÜM ... 53
YAZILI ANLATIM VE ÖZELLİKLERİ ... 53
4.1. YAZMA İHTİYACI ... 55
4.2. KONUŞMA VE YAZMA İLİŞKİSİ ... 58
4.3. DİNLEME VE YAZMA İLİŞKİSİ ... 61
4.4. OKUMA VE YAZMA İLİŞKİSİ ... 63
4.5. ANLATIMIN ÖZELLİKLERİ ... 65
4.6. YAZILI ANLATIMIN UNSURLARI ... 70
4.6.1. Yazılı Anlatımda Konu ... 70
4.6.2. Yazılı Anlatımda Plan ... 78
4.6.3. Yazılı Anlatımda Başlık ... 86
4.6.4. Yazılı Anlatımda Kelime ... 88
4.6.5. Yazılı Anlatımda Cümle ... 92
4.6.6. Yazılı Anlatımda Paragraf ... 96
4.6.7. Paragraf Yazma Etkinlikleri ... 106
5. BÖLÜM ... 109
BULGULAR VE YORUMLAR ... 109
5.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR ... 109
5.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR ... 128
5.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR ... 134
5.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR ... 198
5.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR ... 204
5.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR ... 210
5.7. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR ... 213
5.7.1 Noktalama Hataları ... 215

5.7.1.1 Cümle Sonunda Nokta Kullanılmaması 216
5.7.1.2 Noktanın Yanlış Kullanılması 217
5.7.1.3 Gerekli Yerlerde Virgül Kullanılmaması 218
5.7.1.4 Virgülün Yanlış Kullanılması 221
5.7.1.5 Gerekli Yerde Noktalı Virgülün Kullanılmaması 222
5.7.1.6 Noktalı Virgülün Yanlış Kullanılması 222
5.7.1.7 Gerekli Yerlerde Soru İşaretinin Kullanılmaması 224
5.7.1.8 Soru İşaretinin Yanlış Kullanılması 225
5.7.1.9 Gerekli Yerlerde İki Noktanın Kullanılmaması 226
5.7.1.10 İki Noktanın Yanlış Kullanılması 226
5.7.1.11 Üç Noktanın Yanlış Kullanılması 227
5.7.1.12 Ünlem İşaretinin Yanlış Kullanılması 228
5.7.1.13 Gerekli Yerlerde Kesme İşaretinin Kullanılmaması 228
5.7.1.13 Gerekli Yerlerde Birleştirme Çizgisinin (Kısa Çizginin) Kullanılmaması 231
5.7.1.14 Birleştirme Çizgisinin (Kısa Çizginin) Yanlış Kullanılması 232
5.7.1.15 Gerekli Yerlerde Tırnak İşaretinin Kullanılmaması 233
5.7.1.16 Tırnak İşaretinin Yanlış Kullanılması 233
5.7.2. İmla Hataları 234
5.7.2.1 Bağlaç Olan "de" ile Hâl Eki Olan "-de" nin Yazılışıyla İlgili Hatalar 236
5.7.2.2 Bağlaç Olan "ki" ile İlgi Zamiri Olan "-ki" nin Yazılışıyla İlgili Hatalar 239
5.7.2.3 Büyük Harfin Yanlış Kullanılması 241
5.7.2.4 Büyük Harf Yerine Küçük Harfin Kullanılması 242
5.7.2.5. Cümle Başında Küçük Harf Kullanılması 244
5.7.2.6 Soru Eki Olan –mi'nin Yazılışıyla İlgili Yanlışlıklar 245
5.7.2.7 Kelimelerle İlgili Yazım Yanlışlıkları 246
5.7.2.7.1 Düzeltme(Uzatma, İnceltme) İşaretinin Yanlış Kullanılması 246
5.7.2.7.2 Ayrı ve Bitişik Yazılış Hataları 250
5.7.2.7.3 Harf Eksikliği 252
5.7.2.7.4 Harf Fazlalığı 256

5.7.2.7.5 Hece / Ek Eksikliği 258
5.7.2.7.6 Hece / Ek Fazlalığı 259
5.7.2.7.7 Yanlış Harf Kullanımı 260
5.7.2.7.8 Nispet î'sinin Kullanılmaması 264
5.7.2.7.9 Ünsüz Uyumu Hatası 264
5.7.2.7.10 Ara Sözlerle İlgili Yanlış Kullanımlar 265
5.7.2.7.11 Diğer İmla Hataları 266
5.7.3 Eksiklik 266
5.7.3.1 Eksik Kelime Kullanımı 267
5.7.4 Fazlalık 269
5.7.4.1 Fazla Kelime Kullanımı 270
5.7.5 Aykırı (Yanlış) Kelime Kullanımı 273
5.7.6 Sıra Yanlışlığı 277
5.7.7 Tekrar Sıklığı 279
5.7.8 Öge Eksikliği 283
5.7.8.1 Yüklem Eksikliği 283
5.7.8.2. Özne Eksikliği 284
5.7.8.3 Nesne Eksikliği 285
5.7.8.4 Tamlayan / Tamlanan Eksikliği 286
5.7.8.5 Dolaylı Tümleç Eksikliği 287
5.7.8.6 Zarf Tümleci Eksikliği 289
5.7.9 Uyumsuzluklar 289
5.7.9.1 Özne - Yüklem Uyumsuzluğu 290
5.7.9.2 Hâl Ekleriyle İlgili Uyumsuzluklar 292
5.7.9.3 Kelime Gruplarıyla İlgili Uyumsuzluklar 295
5.7.9.4 Zaman Uyumsuzlukları 296
5.7.10 Mahallî Söyleyiş Veya Konuşma Dilinin Kullanılması 297
5.7.11. Başlıklar 300
5.7.12. Muğlak İfadeler 302
6. BÖLÜM 307
SONUÇ VE ÖNERİLER 307
6.1. SONUÇLAR 307

6.1.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumlarıyla İlgili Sonuçlar *307*
6.1.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumlarının Bağımsız Değişkenlere Göre Anlamlılıklarıyla İlgili Sonuçlar . *310*
6.1.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Bilgi Düzeyleriyle İlgili Sonuçlar *313*
6.1.4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Bilgi Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Anlamlılıklarıyla İlgili Sonuçlar *314*
6.1.5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ve Bunların Bağımsız Değişkenlere Göre Anlamlılıklarıyla İlgili Sonuçlar *317*
6.2. ÖNERİLER 321
6.2.1. Yazılı Anlatım Dersi Öğretim Elemanlarına Yönelik Öneriler *321*
6.2.2. Öğretim Programı Hazırlayanlara Yönelik Öneriler *326*
6.2.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarına Yönelik Öneriler *327*
6.2.4. Anne ve Babalara Yönelik Öneriler *329*
6.2.5. Araştırmacılara Yönelik Öneriler *330*
KAYNAKÇA 333
EKLER 351
EK: 1) LİKERT TİPİ TUTUM DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ FAKTÖR YÜKLERİ TABLOSU 351
EK: 2) YAZILI ANLATIM ALAN BİLGİSİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ FAKTÖR YÜKLERİ TABLOSU 352
EK:3) YAZILI ANLATIM DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ 353
EK:4) TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARINA YAZDIRILACAK KOMPOZİSYON KONULARINI BELİRLEMEK İÇİN UZMAN GÖRÜŞLERİNİ BİLDİRİR TABLO 354
EK: 5) YAZILI ANLATIM DERSLERİNE YÖNELİK LİKERT TİPİ TUTUM ÖLÇEĞİ 356
EK: 6) YAZILI ANLATIM ALAN BİLGİSİ TESTİ SORULARI 359
EK: 7) ÇALIŞMANIN UYGULAMASINI YAPACAK OLAN ÖĞRETİM ELEMANLARINA GÖNDERİLEN BİLGİ TUTANAĞI. 368

KISALTMALAR CETVELİ

AİBÜ	**:**	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
AKÜ	**:**	Afyon Kocatepe Üniversitesi
SDÜ	**:**	Süleyman Demirel Üniversitesi
Çev.	**:**	Çeviren
c.	**:**	Cilt
Ed.	**:**	Editör/ Editörler
F	**:**	f Değeri
f	**:**	Frekans
KT	**:**	Kareler Toplamı
KO	**:**	Kareler Ortalaması
LES	**:**	Lisansüstü Eğitim
MEB	**:**	Millî Eğitim Bakanlığı
N	**:**	Denek Sayısı
Ort.	**:**	Ortalama
Öğrt. Türü:		Öğretim Türü
P	**:**	Anlamlılık Düzeyi
p.	**:**	Puan
S	**:**	Standart Sapma
Sd.	**:**	Serbestlik Derecesi
s.	**:**	Sayfa
TDK	**:**	Türk Dil Kurumu
TTK	**:**	Türk Tarih Kurumu
vb.	**:**	Ve benzeri
v.d.	**:**	Ve diğerleri
Yay.	**:**	Yayınları
$\overline{X}$	**:**	Ortalama
t	**:**	t Değeri
Ü.	**:**	Üniversitesi

TABLOLAR CETVELİ

Tablo 2.1: Araştırma Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Üniversitelere Göre Dağılımı 29
Tablo 2.2:Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları 30
Tablo 2.3:Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Türüne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları 30
Tablo 2.4:Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Ortalamalarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları 30
Tablo 2.5: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Boş Zamanlarında Serbest Yazma Çalışması Yapma Sıklığına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları 31
Tablo 2.6: Türkçe Öğretmeni Adaylarından Boş Zamanlarında Serbest Yazma Çalışması Yapanların Çalışmalarını Tekrar Gözden Geçirmeleri Sıklığına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları 31
Tablo 2.7: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Günlük Tutma ve Şiir Defteri Oluşturmalarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları 31
Tablo 2.8: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitim Yapma İsteğine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları 32
Tablo 5.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumlarının Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalama Değerleri 110
Tablo- 5.2.1 Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Yazılı Anlatım" Derslerine İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı İçin "t"Testi Sonuçları 128
Tablo-5.2.2 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine İlişkin Tutumlarının Öğretim Türü (I. ve II. Öğretim) Değişkenine Göre Farklılığı İçin "t"Testi Sonuçları 129

Tablo- 5.2.3 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine İlişkin Tutumlarının Günlük Tutma ve Şiir Defteri Oluşturma Alışkanlığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin "t" Testi Sonuçları 129
Tablo- 5.2.4 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine İlişkin Tutumlarının Lisansüstü Eğitim Yapma İsteği Değişkenine Göre Farklılığı İçin "t" Testi Sonuçları 130
Tablo- 5.2.5.a Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine İlişkin Tutumlarının Akademik Başarı Ortalamaları Değişkenine Göre Farklılığı İçinTek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 131
Tablo- 5.2.5.b Akademik Başarı Ortalamaları Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler 131
Tablo -5.2.6.a Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine İlişkin Tutumlarının Serbest Yazma Çalışmaları Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 132
Tablo- 5.2.6.b Serbest Yazma Çalışmaları Yapma Sıklığı Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler 132
Tablo- 5.2.7.a Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine İlişkin Tutumlarının Serbest Yazma Çalışmalarını Tekrar Gözden Geçirme Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 133
Tablo- 5.2.7.b Serbest Yazma Çalışmalarını Tekrar Gözden Geçirme Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler 133
Tablo 5. 3.1: 1. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılımı Tablosu 140
Tablo 5.3.2: 2. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu 142
Tablo 5.3.3: 3. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu 144
Tablo 5.3.4: 4. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu 146
Tablo 5.3.5: 5. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu 150
Tablo 5.3.6: 6. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu 151
Tablo 5.3.7: 7. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu 152
Tablo 5.3.8: 8. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu 153
Tablo 5.3.9: 9. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu 155
Tablo 5.3.10: 10. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu..... 156
Tablo 5.3.11: 11. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu..... 159

Tablo 5.3.12: 12. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu..... 160
Tablo 5.3.13: 13. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu..... 162
Tablo 5.3.14: 14. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu..... 163
Tablo 5.3.15: 15. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu..... 165
Tablo 5.3.16: 16. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu..... 167
Tablo 5.3.17: 17. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu..... 168
Tablo 5.3.18: 18. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu..... 169
Tablo 5.3.19: 19. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu..... 171
Tablo 5.3.20: 20. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu..... 173
Tablo 5.3.21: 21. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu..... 174
Tablo 5.3.22: 22. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Tablosu..... 175
Tablo 5.3.23: 23. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu..... 177
Tablo 5.3.24: 24. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu..... 178
Tablo 5.3.25: 25. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu..... 179
Tablo 5.3.26: 26. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu..... 186
Tablo 5.3.27: 27. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu..... 187
Tablo 5.3.28: 28. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu..... 188
Tablo 5.3.29: 29. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu..... 190
Tablo 5.3.30: 30. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu..... 191
Tablo 5.3. 31: I. Öğretimdeki Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Bilgisi Testi Başarı Puanlarının Soru Bölümlerine Göre Okul Başarı Durumları..... 192
Tablo 5.3.32: II. Öğretimdeki Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Bilgisi Testi Başarı Puanlarının Soru Bölümlerine Göre Okul Başarı Durumları..... 192
Tablo- 5.4.1 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Bilgisi Testi Başarı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı İçin “t” Testi Sonuçları..... 198
Tablo- 5.4.2 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Bilgisi Testi Başarı Puanlarının Öğretim Türü (I. ve II. Öğretim) Değişkenine Göre Farklılığı İçin “t” Testi Sonuçları..... 199
Tablo- 5.4.3 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Bilgisi Testi Başarı Puanlarının “Günlük Tutma ve Şiir Defteri Oluşturma Alışkanlığına Sahip Olma Durumu” Değişkenine Göre Farklılığı İçin “t” Testi Sonuçları..... 199

Tablo- 5.4.4 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Bilgisi Testi Başarı Puanlarının Lisans Üstü Eğitim Yapma İsteği Değişkenine Göre Farklılığı İçin "t" Testi Sonuçları 200
Tablo- 5.4.5.a Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Bilgisi Testi Başarı Puanlarının Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 200
Tablo- 5.4.5.b Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler 201
Tablo- 5.4.6.a Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Bilgisi Testi Başarı Puanlarının Serbest Yazma Çalışmaları Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 202
Tablo- 5.4.6.b Serbest Yazma Çalışmaları Yapma Sıklığı Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler 202
Tablo- 5.4.7.a Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Bilgisi Testi Başarı Puanlarının Serbest Yazma Çalışmalarını Tekrar Gözden Geçirme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 203
Tablo- 5.4.7.b Serbest Yazma Çalışmalarını Tekrar Gözden Geçirme Sıklığı Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler 203
Tablo- 5.5.1 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kompozisyon Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı İçin "t" Testi Sonuçları 204
Tablo- 5.5.2 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kompozisyon Puanlarının Öğretim Türü (I. ve II. Öğretim) Değişkenine Göre Farklılığı İçin "t" Testi Sonuçları 205
Tablo- 5.5.3 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kompozisyon Puanlarının "Günlük Tutma ve Şiir Defteri Oluşturma Alışkanlığına Sahip Olma Durumu" Değişkenine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları 205
Tablo-5.5.4 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kompozisyon Puanlarının Lisans Üstü Eğitim Yapma İsteği Değişkenine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları 206
Tablo- 5.5.5.a Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kompozisyon Puanlarının Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 206
Tablo- 5.5.5.b Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler 207

Tablo- 5.5.6.a Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kompozisyon Puanlarının Serbest Yazma Çalışmaları Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 208
Tablo- 5.5.6.b Serbest Yazma Çalışmaları Yapma Sıklığı Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler 208
Tablo- 5.5.7.a Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kompozisyon Puanlarının Serbest Yazma Çalışmalarını Tekrar Gözden Geçirme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 209
Tablo- 5.5.7.b Serbest Yazma Çalışmalarını Tekrar Gözden Geçirme Sıklığı Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler 209
Tablo- 5.6.1. I. Öğretimdeki Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği Kriterlerine Göre Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Dağılımı 210
Tablo- 5.6.2. II. Öğretimdeki Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kompzisyon Değerlendirme Ölçeği Kriterlerine Göre Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Dağılımı 211
Tablo- 5.6.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği Kriterlerine Göre Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Genel Dağılımı 212
Tablo- 5.6.4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği Kriterlerine Göre Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Üniversite Başarı Dağılımları 212

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölüm, araştırmanın "Problem Durumu", "Amacı", "Önemi", "Sınırlılıkları" ve "İlgili Araştırmalar" alt başlıklarından oluşmaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan en yaygın iletişim aracı olan dil, duygu ve düşünceleri aktaran bir vasıta olduğundan toplulukları bir yığın olmaktan kurtararak bir millet hâline getirir. Bu özelliği ile dil, mensubiyet duygusu oluşturan ve bu duyguyu geliştiren önemli bir unsurdur. Bir insanın iç ve dış dünyası arasındaki bağlantı nasıl dil ile kurulabiliyorsa toplumun bireyleri arasındaki ortak duygu ve düşünce akışı da yine dil ile kurulabilir.

Dil, üzerinde anlaşılıp uzlaşmaya varılan simgeler düzeni olduğu için insanlar gördüklerini, duyduklarını, incelediklerini, düşünüp tasarladıklarını dil yardımıyla anlatırlar.

Dünya, var olduğundan bu yana yaşanan gerçeklerin hem yaşandığı anda hem de daha sonraki dönemlerde anlaşılması yine dil aracılığıyla olmuştur. Bu yönüyle dil, bir hayat tarzını birbirinden uzaklaşmış insanlara da aktarır.

Topluma yön veren insan düşüncesi, her devir ve coğrafyada birbirinden farklı yaşama biçimleri ve değer yargıları oluşturmuştur. Bunların tamamına kültür denir (Ağca, 2001; 3). En geniş tanımıyla kültür,

> "Tarih bakımından mevcudiyeti kesin olarak bilinen bir toplumun sosyal etkileşme yoluyla nesilden nesile aktardığı maddi ve manevi yaşayış tarzlarının temsil ve tecelli bakımından yüksek bir seviyedeki beşiği olan, sebebi ve sonucu açısından ise, ferde ve topluma mensubiyet şuuru, özel bir kimlik kazandırma, bütünleşmiş kılma, yaşanan çevreyi ve şartları kendi hedefleri istikametinde değiştirme arzu ve iradesi veren değer, norm ve sosyal kontrol unsurlarının belirlediği bir sistemdir (Tural, 1982: 52).

Toplumsal şartlar ne olursa olsun sonraki nesillere değişerek de olsa aktarılan bu sistemin taşıyıcısı dildir. Öyleyse dil, onu konuşan milletin yaşayış biçiminin, dünya görüşünün, tarih boyunca geçirdiği evrelerinin ve başka toplumlarla kurduğu ilişkilerinin en geniş anlamda ise kültürünün yansıtıcısıdır.

Aksan'a (1995: 3) göre dil, insanı insan yapan niteliklerin başında gelir. Onun duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına, yaşamını sürdürebilmesine olanak sağlar.

Dil becerileri gelişmemiş kişiler toplumun diğer bireyleriyle sağlıklı bir iletişim kuramayabilir. Çünkü bu kişiler, düşüncelerini doğru ve açık bir şekilde ifade edemedikleri gibi anlatılanları da doğru ve net bir şekilde algılayamaz ve anlayamazlar. Kişinin iletişim yeteneğini büyük ölçüde onun iletişim aracı olan dili kullanabilme becerisi belirler (Tekin, 1980: 17).

Duygu ve düşünceler sözle ifade edilebileceği gibi yazıyla da ifade edilebilir. Yazmak, insanın günlük çalışmalarında olduğu kadar, mesleki bilgilerini başkalarına aktarması açısından da bir ihtiyaçtır ve konuşma gibi hayatın ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Bu yüzden doğru ve amacına uygun yazılı anlatım becerisi kazanmanın önündeki engeller aşılmalıdır. İnsanlardan duygu ve düşüncelerini yanlış anlaşılmaya yer vermeyecek şekilde anlatabilmeleri beklenir. Nitekim bu, ilköğretimi bitiren her öğrencinin kazanması gereken bir beceridir.

Toplumun bütün fertlerinin kendilerine verilmiş olan sorumlulukları yerine getirmeleri ve haklarını eksiksiz olarak kullanabilmeleri için dil eğitimi ve öğretiminin mutlaka başarılı bir şekilde yapılması gereklidir (Yalçın, 1997: 10).

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: 4).

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.

İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda bir dili kazanmış sayılmak için, duygu ve düşüncelerin sözlü ya da yazılı olarak o dilde ifade edilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2000: 7).

Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,

2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,

3. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini kazanmaları,

4. Yazma becerisinin geliştirilmesine paralel olarak öğrencilerin; duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım

kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2005: 6-7).

Üniversite sınavını kazanarak Türk Dili ve Edebiyatı Bölümüne gelen öğrencilerin bile kelime serveti bakımından fakir, cümle kurma açısından yetersiz ve beceriksiz olmaları, mecazları ve ayrıntıları kavramakta zorlanmaları, ülkemizdeki ilk ve ortaöğretimin Türkçeyi konuşurken ve yazarken kullanmayı beceren insan yetiştirmeyi başaramadığını ortaya koyuyor (Tural, 1992: 43; Kaplan, 1972: 9; Güzel, 1987: 436-437).

Bugün bile üniversite sınavlarına girip Türkçe sorularında % 50'lik bir başarıyı zor yakalayan lise mezunu öğrencilerin bulunması bu ifadeleri doğrulamaktadır. Öğrencilerdeki bu başarısızlığın sebepleri olarak aşağıdaki eksiklikler gösterilebilir:

1. Öğrencilerde, hatta öğretmenlerde bile kitap ve gazete okuma alışkanlığının yerleşmemiş olması.

2. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri dışında diğer öğretmenlerin, öğrencileri sadece bilgi yönünden değerlendirmeleri, dil yönünden herhangi bir değerlendirme yapmamaları (Arıcı, 1987: 200).

3. Dil bilgisi öğretimine bazı sınıflarda gereğinden çok zaman ayrılması, bazılarında ise gereğince yer verilmemesi; ayrıca bu öğretimin anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesine yardımcı olacak uygulamalı bir nitelik taşımaması.

4. İmla birliğinin temin edilememiş olması.

5. Kalabalık sınıflar sebebiyle yazılı anlatım alanında her öğrenciye yeteri kadar alıştırma ve ödev yaptırılmaması; verilen ödevlerin düzeltilememesi.

6. Ders kitaplarının yetersiz oluşu ve öğretmenlerin kompozisyon eğitimine yeterli zamanı ayırmaması.

7. Değerlendirilmesinin kolay oluşu sebebiyle Türkçe imtihanlarının test şeklinde yapılması ve değerlendirmelerde beceriyi değil bilgiyi yoklayan soruların tercih edilmesi (Özbay, 2000: 44).

8. Türkçe öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri sırasında yazılı anlatıma yönelik aldıkları derslerin öğretmen adaylarını bu derslere karşı ilgi ve isteklerini arttırıcı seviyede işlenmemiş olması.

9. Akademik çalışmalar neticesinde ulaşılan sonuçların Türkçe öğretmenleriyle yeterince paylaşılamamış olması.

10. Türkçe öğretmenlerinin, değişik sebeplerden dolayı alanlarında yapılan akademik çalışmaları takip edememiş olması.

Çeşitli zaman aralıklarında öğrencilerde görülen bu eksikliklerin sebeplerini araştırmak için bugüne kadar birçok çalışma yapılmıştır. Geleceğin Türkçe öğretmenlerinin, yetiştireceği öğrencilerde de bu tür eksikliklerin olmaması beklenmektedir. Bu beklentilerin karşılanması için Türkçe öğretmeni adaylarının alan eğitiminde yeterli seviyede yetişip yetişmediğinin araştırılması gerekir. Bu gereklilikten hareketle yapılacak çalışmanın konusunu Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerinin değerlendirilmesi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

İnsanı diğer canlılardan ayıran iletişim kurma yeteneği ile dil yeteneği bir zincirin halkaları gibidir. Teknolojik gelişmelerin birbirini izlediği bilgi çağında iletişimin insan hayatındaki önemi de artmıştır. Hayatta daha başarılı olmanın temelinde hiç şüphesiz ana dilini iyi ve doğru kullanmanın etkisi vardır. Bu yüzden hangi alanda olursa olsun insan iyi bir ana dili eğitimine ihtiyaç duyar.

Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında ana dili eğitim ve öğretimini yürütecek olan Türkçe öğretmenlerinden ana dilini, etkili bir şekilde kullanabilme becerisine sahip olmaları beklenir. Türkçe öğretmenlerinin eğitim ve öğretim programlarında

hedeflenen ana dili becerilerini öğrencilerine kazandırabilmesi için de öncelikle kendilerinin yeterli alan bilgisine sahip olması gerekir.

Anlama ve anlatma becerisini yeterli seviyede kazanmış Türkçe öğretmenleriyle yapılacak ana dili eğitimi ve öğretiminde belirlenen hedeflere ulaşılması daha kolay olacaktır.

Bu yüzden araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerindeki yeterliliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bunun için araştırmanın temel problemi, Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerinin değerlendirilmesi ve bu konulardaki sorunların belirlenmesinden oluşmaktadır.

Araştırmada problem cümlesinin cevabını bulmak için ilk önce, Türkçe öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri boyunca yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik olarak aldıkları Yazılı Anlatım derslerine karşı tutumlarının nasıl olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler ile bağımsız değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı analiz edilmiştir.

Daha sonra, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma yönelik alan bilgisi yeterlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen başarı puanları ile bağımsız değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Son olarak Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım beceri düzeyleri Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği kriterlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerden hareketle, belirlenen eksikliklerin giderilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

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

1. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumları nedir?

2. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumları, c*insiyet, öğretim türü, akademik başarı ortalaması, lisansüstü eğitim yapma isteği, boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığı, serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı ile günlük tutma veya beğendiği şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığı* değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim türüne (I. ve II. öğretim) göre yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları nedir?

4. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları, c*insiyet, öğretim türü, akademik başarı ortalaması, lisansüstü eğitim yapma isteği, boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığı, serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı ile günlük tutma veya beğendiği şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığı* değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım (kompozisyon) puanları, c*insiyet, öğretim türü, akademik başarı ortalaması, lisansüstü eğitim yapma isteği, boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığı, serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı ile günlük tutma veya beğendiği şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığı* değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının Kompozisyon Değerlendirme Ölçeğine göre yazılı anlatım (kompozisyon) başarı puanlarından hareketle okul başarı sıralamaları nasıldır?

7. Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım metinlerinde (kompozisyonlarında) karşılaşılan önemli hatalar nelerdir?

Yukarıda ifade edilen alt problemlerin değerlendirilmesi sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeyleri tespit edilmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Ana dilinin etkili kullanılması, hem birey hem de toplum açısından çok önemlidir. Kendini doğru ve tam olarak anlatabilen, karşısındakileri doğru ve tam olarak anlayabilen bireylerin yetiştirilmesinde ana dili öğretimine ve ana dili öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir.

Okuduğunu çabuk, doğru ve net olarak anlayabilen, duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını belli bir maksada yönelik olarak açık ve anlaşılır biçimde yazıyla ifade edebilen öğrenciler, hemen hemen her derste başarılı olur. Aslında pek çok dersteki başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamama, anladıklarını anlatamama yatmaktadır (Tekin, 1980: 18).

Bütün gelişmiş ülkeler ana dili eğitimine önem vermektedir. Bu yüzden cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ülkemizde de ana dili eğitimi ve öğretimine ayrı bir önem gösterilmiş, milletin birlik ve bütünlüğünün tesisi ve çağdaş medeniyet seviyesine ulaşmasının iyi bir dil eğitimiyle mümkün olacağı kabul edilmiştir. (Özbay, 1999: 131). Her türlü eğitim ve öğretim faaliyeti ana diliyle yapıldığından ana dili 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 ana dilini etkili bir şekilde sözlü ve yazılı olarak kullanabilmesidir. Bütün branşlardaki öğretmenlerin nitelikli olmasının yanı sıra Türkçe öğretmenlerinin hem kendilerini çok iyi yetiştirip eksik yanlarını gidermeleri hem de öğrencileri iyi eğitmek için yorulup usanmadan çaba göstermeleri şarttır (Kavcar, 1998: 14).

Türkçe öğretmenliği büyük sorumluluk gerektiren, özel yetenek ve özveri isteyen bir meslek olduğu için bu alanda çalışacak olan öğretmen adaylarının daha farklı bir şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Bütün derslerin öğretmenlerinin yetiştirilmesi önemlidir. Ama ana dili öğretmenlerinin yetiştirilmesi daha da önemlidir. Çünkü ana dili öğretimi bir dört yol

kavşağıdır. Oraya uğramadan geçen hiçbir ders yoktur. Bütün dersler ana diliyle anlatılır (Marshall, 1994: 12-13).

Türkçe öğretmenlerinin mesleğini hakkıyla yerine getirebilmesi için anlama ve anlatma becerileri bakımından yeterli seviyede yetiştirilmesi gerekir. Çünkü iyi eğitimi iyi öğretmenler, nitelikli eğitimi de nitelikli öğretmenler yapar.

Öğretmen adaylarına hem meslekleriyle hem de alan dersleriyle ilgili olumlu tutumların üniversite eğitimleri sırasında kazandırılması gerekir. Çünkü öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri sırasında oluşturacakları tavırlar, onların öğretmenlikleri boyunca mesleğe verecekleri önem ile uygulayacakları öğretme tekniklerini belirlemede çok önemli yer tutacaktır. Bunun için öğretmen adaylarının tutum ve davranışlarının gözlenip ölçülmesi gerekmektedir (Doğan, 1999: 65).

Öğrencilere ana dili eğitimi verecek Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri seviyelerini belirlemek için yapılan bu çalışma, nitelikli Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesine de yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Şüphesiz nitelikli Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi, Türkçenin eğitim ve öğretimine de katkı sağlayacaktır.

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.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar Türkçe öğretmeni adaylarının alan eğitimi açısından yetiştirilmesinde daha sonra yapılacak benzer çalışmalara ışık tutması ve örnek teşkil etmesinden dolayı önemli görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırma için Türkçe öğretmeni adaylarına uygulanan Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutum ölçeği verileri ile öğretmen adaylarına yazdırılan kompozisyon metinleri, örneklemi ve evreni temsil etmek için yeterli sayılmaktadır.

2. Türkçe öğretmeni adaylarına uygulanan yazılı anlatım bilgisi başarı testi, adayların alan bilgisini belirlemek için yeterli sayılmaktadır.

3. Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım (kompozisyon) metinleri adayların gerçek seviyelerini yansıtmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma,

1. Ülke genelinde belirlenen 8 üniversitenin eğitim fakültelerindeki Türkçe Eğitimi Bölümü 4. sınıfında öğrenim gören 570 öğrenciyle,

2. Türkçe öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri süresince aldıkları Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesiyle,

3. Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma yönelik alan bilgisi yeterliliklerini belirlemeyi amaçlayan çoktan seçmeli alan bilgisi testi sorularına verdikleri cevapların değerlendirilmesiyle,

4. Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerini belirlemek için adaylara yazdırılan kompozisyon metinleriyle,

5. Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumlarının, yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanlarının ve yazılı anlatım (kompozisyon) metinlerinden elde edilen puanların bağımsız değişkenlere göre anlamlılıklarının değerlendirilmesiyle sınırlıdır.

1.6. Temel Kavramlar

Araştırmadaki temel kavramlar şunlardır:

Alan Bilgisi Yeterliliği: Öğretmenlik için özel alanın gerektirdiği davranışları gösterme gücü.

Ana Dili: Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1975: 427).

Her dil, evreni kendine özgü bir biçimde algılar, kendine özgü biçimde yorumlar. Her dilin dünyayı anlama ve anlatmada tuttuğu yol, birbirinden değişiktir. Çocuk gözünü, kendisini çepeçevre kuşatan bir dil içinde açar. Bu onun ana dilidir. O dilin ses dizgesini edinir, o dilin anlama ve anlatma yoluyla bilinci uyanır (Adalı, 1983: 31).

Cümle: Bir düşünceyi, bir duyguyu, bir durumu, bir olayı yargı bildirerek anlatan kelime veya kelime dizisidir (Karahan, 2004: 9). Ergin'e (1983: 382) göre en kısa tanımıyla yargı bildiren kelime topluluğu olan cümle, söz diziminin en olgun şeklidir (Cemiloğlu, 1990; 478).

Hizmet Öncesi Eğitim: Kişilere bir meslek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması amacıyla yükseköğretim kurumlarında verilen eğitim.

Konu: Konuşmada, yazıda, eserde ele alınan düşünce, olay veya durum, mevzu üzerinde konuşulan şey olarak tanımlanabilir (TDK, 1998: 1357).

Konu, üzerinde söz söylenen, yazı yazılan, eser oluşturulan olay, durum ya da sorun olarak da ifade edilebilir. Her yapının bir temeli, her fikrin bir dayanağı olduğu gibi her yazının da mutlaka bir konusu olmalıdır.

Öğretmen Adayı: Öğretmenlik programına devam eden, ilk ve ortaöğretim kurumlarında kendi alanında öğretmenlik uygulaması yapan yükseköğretim öğrencisi.

Öğretim Programı: Öğrenci davranışlarında istenilen değişiklik ya da değişiklikler oluşturmak amacıyla ayrıntılı olarak yapılan planlamaya öğretim programı denir (Tekin, 1980: 5).

Paragraf: Bir düşünceyi, duyguyu, bilgiyi, yargıyı, dileği, isteği, öneriyi, olayın bir kesitini tam olarak yalnız bir yönüyle açıklayan cümlelerden oluşan düşünce birimidir.

Plan: Plan, bir bütünün parçalarının düzenlenişi, bir eserin başlıca bölümlerinin genel düzenidir. Herhangi bir konuda sıralanacak fikirlerin, olayların ve duyguların mantıklı olarak düzenlenmesidir (Kantemir, 1991: 153).

Yazıda neyin, nerede, niçin kullanılacağı belirlenmezse söylenmek istenilenler arasında anlamlı bir bağ oluşmayacağından bir bütünlük sağlanamaz. Bunun için planın görevi, zihinde beliren düşünceleri düzene koymak, gereksiz ayrıntıların yazıya girmesini önleyerek yazıda bütünlüğü sağlamaktır (Yalçın, 1986: 81).

Tutum: Tutum, en geniş anlamıyla, bireyin psikolojik bir değer içeren nesne ve konular karşısında vaziyet alma biçimidir.

Tutum Ölçeği: Bir kimsenin ya da bir topluluğun nelere ne derece önem verdiğini belirlemeye yarayan ölçme aracı.

Yöntem: Bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur.

Yazılı Anlatım: Yazılı anlatım, her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya ve böylece kalıcılığını sağlamaya imkân veren bir araçtır (Aktaş ve Gündüz, 2002: 61).

Yazma, konuşmanın birtakım sembollerle tespit edilmesi olduğundan insanlar duygu, düşünce, istek ve tasarımlarını, hayallerini başkalarına aktarmak, uzaktakilere duyurmak, gelecek nesillere ulaştırmak için yazıya başvururlar (Özbay, 2002: 173). Bu yüzden yazılı anlatım, kişinin gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını yazarak anlatması olarak tarif edilebilir.

1.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yazılı anlatım becerisi, alan bilgisi yeterlilikleri ve öğrenci tutumları ile ilgili olarak yapılan çalışmaların kapsamı, yöntemi ve sonuçları hakkında bilgiler verilecektir.

Araştırma sırasında ilk, orta ve yüksek öğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini tespit etmeye yönelik birçok çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaların sonucunda öğrencilerin eğitim ve öğretim programlarında belirlenen yazılı anlatıma yönelik davranışları kazanamadıkları görülmüştür.

Bu başarısızlıkların sebepleri ya öğrencilerde ya da programlarda aranırken Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının alan yeterlilikleri üzerinde gerektiği şekilde durulmamış, hatta bu tür çalışmalar ihmal edilmiştir.

Aşağıda, ilk, orta ve yüksek öğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine yapılan araştırmalar kısaca özetlenerek kronolojik sıra ile tanıtılmaya çalışılmıştır.

Tekin (1980) yaptığı araştırmada üniversitelerin birinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin yeterli seviyede olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Tekin, bunun için hazırladığı okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi testlerini öğrencilere uygulamıştır.

Elde edilen verilerden hareketle yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencilere lise son sınıfına kadar okullarda verilen Türkçe öğretiminin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini yeterli düzeyde geliştirmediği tespit edilmiştir.

Köstekçi (1992) yaptığı yüksek lisans çalışmasında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Filoloji birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki cümle hatalarını belirlemeye ve cümle yapıları oluşturmadaki yeteneklerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sırasında öğrencilere bir otobiyografi bir de konusunun öğrencilere bırakıldığı bir kompozisyon yazdırılmıştır.

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre filoloji birinci sınıf öğrencilerinin cümlelerinde eksiklikler ve bozukluklar olduğu görülmüştür. Hatalı cümle oranları otobiyografi metinlerinde % 8,48 iken kompozisyon metinlerinde % 14,18' dir. Yine öğrencilerin noktalama ve imla bakımından yetersiz oldukları araştırmacı tarafından ifade edilmektedir.

Özbay (1995) tarafından yapılan ve ilköğretim okulu son sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım bilgi ve becerilerini ölçmeyi amaçlayan doktora çalışması iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin yazılı anlatıma yönelik bilgilerini ölçmek için noktalama işaretleri, imla kuralları, anlam, yapı, kelime türleri, cümle, anlatım bozuklukları ve paragraf bilgisi konularını kapsayan çoktan seçmeli 45 sorudan oluşan bir test uygulanmıştır.

Araştırmanın ikinci bölümünde öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri uygulamalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine kazandırılması gereken davranışlardan hareketle tespit edilen sekiz konudan birinde kompozisyon yazdırılmıştır.

Toplanan materyallerin değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım bilgisi testindeki genel başarısı % 64 olarak belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından bu oranın "başarı" olarak görülemeyeceği ifade edilmektedir (Özbay, 2000: 173).

Araştırmanın ikinci kısmını oluşturan kompozisyon metinlerinin değerlendirilmesi sonucunda; öğrencilerin yazılı anlatımlarında noktalama, imla, eksiklik, fazlalık, uyumsuzluk, tekrar sıklığı ve aykırı kelime kullanımı vb. hatalardan kaynaklanan cümlelerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu değerlendirmelerden ilköğretim okullarında yazma çalışmalarının ve gramer öğretiminin yeterli seviyede olmadığı; cümleler düşünüldüğünde de öğrencilerin her iki cümlesinden birinin hatalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca örneklemi oluşturan okullarda yazılı anlatım uygulamalarının yeterli derecede yapılmadığı veya verilen bilgilerin öğrenciler tarafından davranışa dönüştürülemediği de tespit edilmiştir.

Kayman da 1997'de yaptığı yüksek lisans çalışmasında Türkçe öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemeye çalışmıştır. Toplam 102 öğretmene uyguladığı anket sonucunda çarpıcı sonuçlara ulaşmıştır. Kayman'ın yaptığı araştırmadan elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır:

Öğretmenlerin yaklaşık % 78'i Türkçe dersi için ayrılan zamanı yeterli bulmamaktadır. Öğrencilerinin vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuma yapmadığını belirten öğretmenlerin oranı yaklaşık %80'dir. Yine öğretmenlerin % 83'ü yazılı anlatımda öğrencilerinin en çok noktalama ve imla hatası yaptığını belirtmektedir. Konuşma sırasında başladıkları cümleleri tamamlayamayan öğrencilerinin olduğunu söyleyen öğretmenlerin oranı da yarıdan fazladır.

Araştırmada bu olumsuzlukların düzeltilmesi için sadece Türkçe derslerinin ve Türkçe öğretmenlerinin sorumluluk taşımadığı diğer ders öğretmenlerinin de yeri geldikçe yanlışlıkları düzeltmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Duman (1997) "Üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri Dışındaki Bölümlerinde Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi" adlı araştırmada üniversite öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilip geliştirilemeyeceğini belirlemeye çalışmıştır. Yapılan araştırmada Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri dışındaki bölümlerde okutulan Türk Dili dersi hakkında; Türk Dili öğretim elemanlarının, Türk Dili dersi dışındaki öğretim elemanlarının ve bu dersi almak zorunda olan öğrencilerin görüşleri tespit edilmiştir. Araştırmanın son bölümünde yapılan uygulamadan sonra denek grubunun yazılı anlatım becerisinin gelişme düzeyi tablo ve grafiklerle ortaya konulmuştur.

Araştırma sonucunda Türk Dili öğretim elemanları dersin çerçeve programının yetersiz olduğuna inanmakta, çerçeve programda belirtilen amaçlara ulaşılamadığını ifade etmektedir. Türk Dili dersi dışındaki öğretim elemanlarının çoğu, yüksek öğretimde bu dersin gerekli olduğunu belirtmekte ve dersin öğrencilerin anlatım hatalarını düzeltmeye yönelik olarak işlenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Üniversite öğrencilerinin bir kısmı, dersin gereksiz olduğuna inanırken

bir kısmının dersin gerekliliğine inandığı fakat içeriğinin değiştirilmesini arzuladığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın son bölümünde ise öğrencilere yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır. Bu çalışmalar sonunda öğrenci kompozisyonlarında % 25 oranında hata azalması görülmüştür. Elde edilen başarılar, uygun şartlar hazırlanır, istenir ve sistemli bir şekilde çalışılırsa öğrencilerin yazılı anlatım hatalarının üniversite seviyesinde de düzelebileceği kanaatini ortaya koymaktadır (Duman; 1997: 202).

Deniz (2000) " Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent 5. Sınıf Öğrencilerinin Durumu" adlı çalışmasıyla köy ve kentte yaşayan öğrencilerin yazılı anlatım beceri seviyelerini tespit etmeye çalışmıştır. Bunun için köy ve kent yaşamının, ailenin sosyo- ekonomik durumunun, öğrencinin sosyal hayat ve okuldaki durumunun ve öğrenci ile ailesi arasındaki ilişkilerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini tespit etmek için yazdırılan kompozisyon metinleri İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'ndan hareketle araştırmacı tarafından hazırlanan 27 maddelik etkinlik ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda köy ve kent öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı derecede bir fark olduğu görülmüştür. Ölçekteki 27 davranışın 22'sinde kent öğrencilerinin anlamlı başarı farkı gösterdiği tespit edilirken, köy öğrencilerinin sadece 2 davranışta ileri seviyede yeterli oldukları görülmüştür. Sadece 3 davranışta ise köy ve kent öğrencileri arasında anlamlı düzeyde bir başarı farkına rastlanmamıştır.

Bu başarı farklarında öğrencilere yöneltilen Sosyo-Ekonomik Düzey anketinin verilerinden hareketle yaşanılan yerin öğrenciye ve ailesine sunduğu çeşitli sosyo- ekonomik ve kültürel durumların olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Yani kent öğrencilerinin sahip olduğu SED özelliklerinin köy öğrencilerine göre daha iyi olması onların daha avantajlı ve ileri seviyede olduklarını göstermektedir.

Sonuç olarak yazılı anlatım ölçeği doğrultusunda köy öğrencilerinin başarı ortalaması 40 puan olarak hesaplanırken kent öğrencilerinin başarı ortalaması 48 puan olarak hesaplanmıştır. İki grup arasında 8 puanlık belirgin bir fark tespit edilirken her iki grubun da % 50'lik orta başarı seviyesine ulaşamamış olması düşündürücü ve Türkçe öğretimi açısında kaygılandırıcı bir sonuçtur.

Tekşan (2001) "Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi" adlı Doktora çalışmasıyla ilköğretim son sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini kazanmalarında öğretmenin yapacağı ön hazırlık çalışmalarının etkili olup olmadığını araştırmıştır.

Çalışmada öğrencilere hazırlıksız yazdırılan kompozisyon metinleriyle ön hazırlık kapsamında kabul edilerek yazdırılan klasik hazırlıklı, cluster yöntemli ve soru-cevap hazırlıklı kompozisyon metinleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen verilerden hareketle ön hazırlıksız ve ön hazırlıklı yazma çalışmaları arasında anlamlı fark olup olmadığı "t" testi ile kontrol edilmiştir.

Yapılan kontroller sonucunda kompozisyon yazmada, dış yapı yönünden klasik, cluster ve soru-cevap hazırlık türlerinin başarıyı etkilemede anlamlı bir etkisi belirlenememiştir.

Kompozisyonu iç yapı, dil ve anlatım yönünden en başarılı kılan birinci derecede cluster yöntemi, ikinci derecede soru-cevap hazırlıklı yöntem, üçüncü derecede klasik hazırlıklı yöntem ve sonuncu derecede ise hazırlıksız yapılan yazma çalışmalarının olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada her dört türdeki yazma yöntemi çalışmaları; cinsiyete, anne babanın eğitim düzeylerine, anne babanın kitap okuma durumlarına, öğrencilerin evlerine düzenli olarak yayınların girip girmemesine, evlerinde kitaplık bulunup bulunmamasına, öğrencilerin Türkçe derslerinde yazma çalışmalarından hoşlanıp hoşlanmamalarına, günlük tutup tutmamalarına, birisiyle sürekli mektuplaşıp mektuplaşmamaları değişkenlerine göre de değerlendirilmiştir.

Doğan (2002) "Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerileri ile Genel Kültür Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma" adlı yüksek lisans çalışmasında Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin okuma- anlama seviyeleri ile yazılı anlatım becerilerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini iyi, orta ve düşük düzey olarak belirlenen ve bünyesinde I. ve II. öğretim öğrencisi bulunduran üç üniversitenin Türkçe Öğretmenliği Bölümü birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Öğrencilerin okuma- anlama seviyelerini belirlemek için 45 sorudan oluşan okuma- anlama testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda öğrencilerin genel başarı ortalaması % 81,3 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek için ise öğrencilere üçü soyut, üçü de somut olmak üzere altı konu verilmiş ve bunlardan birisi hakkında kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyon değerlendirme ölçeğine göre öğrencilerin kompozisyon puanlarının genel başarı ortalaması ise % 47,51 olarak tespit edilmiştir.

Şekil ve içerik açısından değerlendirilen öğrenci kompozisyonlarında noktalama, imla, kelime eksikliği, kelime fazlalığı, uyumsuzluk, tekrar sıklığı, aykırı kelime kullanımı, sıra yanlışlığı gibi hatalı cümlelerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Ayrıca araştırmadan elde edilen verilere göre gerekli yerde paragraf yapamayan ve yazılarına başlık koymayan öğrencilerin sayısının hiç de az olmadığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmada hatalı cümlelerden örnekler de verilmiştir. Araştırma, sonuçları itibariyle geleceğin Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım becerileri bakımından ne kadar zayıf durumda olduklarını ortaya koymaktadır.

Saraç da 2002'de yaptığı "Türk Dili ve Edebiyatı/ Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları" adlı doktora çalışmasıyla, farklı lisans alanlarından gelen Türk Dili ve Edebiyatı/ Türkçe öğretmeni adaylarının üniversitede aldıkları alan bilgileri, pedagojik formasyonları ve staj uygulamaları arasında fark olup olmadığını tespit etmeyi ve öğretmen adaylarının tutumları ile Anadolu Öğretmen Liselerinde öğretmenlik yapan Türk Dili

ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmada kişisel bilgi formu, alan bilgisi testi, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve öğretmenlik uygulaması değerlendirme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler yüzde, frekans, aritmetik ortalama, varyans analizi ve " t " testinden yararlanılarak yorumlanmıştır. Bu yorumlara göre;

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bölümlere göre değiştiği tespit edilmiştir.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümünde okuyanların alan bilgisi puanları ile diğer iki bölümün öğrencilerinin puanları arasında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adayları ile Anadolu Öğretmen Lisesinde öğretmenlik yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik toplam tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Genel aritmetik ortalamada Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının 93,45 aritmetik ortalama ile kendilerini oldukça yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kaygas'ın 2002'de hazırladığı "Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Dinleme Sonucu Anladıklarını Yazılı Anlatma Becerileri" adlı yüksek lisans çalışması da üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe, Tarih, Coğrafya, İngilizce, Almanca ve Japonca Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini belirlemeyi amaçlayan bir alan araştırmasıdır.

Araştırmada sözel ve yabancı diller olarak ayrılan bölüm öğrencilerine "Gençliğin Kıymeti" adlı metin okutulmuş ve dinlettirilmiştir. Daha sonra öğrencilerden anladıklarını tekrar yapılandırarak anlatmaları istenmiştir. Anlatımlar değerlendirilirken metinsellik ölçütleri içinde gramer, yazım, noktalama kurallarına uygunluk esasları dikkate alınmıştır.

Yapılan değerlendirme sonucunda; sözel bölümler ve yabancı dil bölümleri son sınıf öğrencilerinin; okuma sonucu anladıklarını yazılı olarak anlatma becerileri genel toplamda düşük; dinleme sonucu anladıklarını yazılı olarak anlatma becerileri ise orta yeterliliktedir.

Sözel bölüm öğrencileri okuma sonucu anladıklarını yazılı olarak anlatmada yabancı dil bölümleri öğrencilerine göre daha başarılı olurken; dinleme sonucu anladıklarını yazılı olarak anlatma başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hem sözel bölüm öğrencilerinin hem de dil bölümleri son sınıf öğrencilerin dinleme sonucu anladıklarını yazılı olarak anlatmada daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Samur, 2002'de yaptığı "Yükseköğretim Öğrencilerinin Ana Dili Yeterliliğinin Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans çalışmasında şu sorulara cevaplar aramıştır:

1. Yükseköğretim öğrencilerinin ana dili yeterlilikleri hangi düzeydedir? Öğrencilerin bu yeterlilikleri; bulundukları sınıf düzeylerine, cinsiyete, öğrenim gördükleri alana ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Yükseköğretim öğrencilerinin üniversitelerdeki Türk Dili eğitimiyle ilgili görüşleri ne yöndedir?

3. Üniversitelerde Türk Dili dersini okutan öğretim elemanlarının dersin içeriğine, derse ayrılan zamana ve yükseköğretim kurumlarındaki ana dili eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?

Çalışma, Ankara Üniversitesi'nin İletişim, Eğitim Bilimleri, Veterinerlik ve Ziraat Fakültelerinde öğrenim gören 5753 öğrenci ile Ankara Üniversitesi'nde Türk Dili dersini veren 21 öğretim elemanı üzerinde yapılmıştır. Çalışmada öğrencilerin yeterliliklerini ölçmek için sözcük, cümle ve paragraf yorumu, cümlenin ögeleri, anlatım bozukluğu, ses bilgisi ve yazım kuralları ile noktalama işaretleri

bölümlerinden oluşan 50 soruluk alan bilgisi testi kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre;

1. Öğrencilerin ana dili yeterlilikleri, sınıf düzeyine göre farklılıklar göstermiştir. Birinci sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre ana dili yeterliliğine daha fazla sahiptir.

2. Yükseköğretim öğrencilerinin ana dili yeterliliği % 74 olarak tespit edilmiştir. Bu, beklentilerin altında bir sonuçtur.

3. Sosyal ağırlıklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Bayan öğrenciler erkek öğrencilere göre daha başarılı bulunmuştur.

5. Öğrencilerin ana dili yeterlikleri, öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre de anlamlı farklılık göstermektedir. En yeterli öğrenciler Anadolu ve Fen lisesi mezunlarından oluşurken yetersiz öğrencilerin çoğunluğunu ise özel lise mezunları oluşturmaktadır.

Çakır (2003) "Yazma Öğretimde Süreç Yaklaşımına Dayalı Programın Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirmedeki Rolü" başlıklı makale çalışmasında, süreç yaklaşımına göre düzenlenen yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmedeki rolünü tartışmayı amaçlamıştır.

Çalışmada, öğrencilerin öğretim süreci içinde ürettikleri metinlerden seçilen örnekler nitel olarak incelenmiş ve başlangıç noktasından itibaren öğrencilerin süreç içindeki gelişmeleri örnekler yoluyla tartışılmıştır. Böylece "Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Bölümleri birinci sınıf güz döneminde yer alan Türkçe Yazılı Anlatım dersinin süreç yaklaşımına göre düzenlenmesinin bu dersi alan öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimindeki rolü ne olmuştur?" sorusuna cevap aranmıştır.

Çalışma sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde yürütülen Türkçe Yazılı Anlatım derslerinde yazılan metinler içinden seçilen ve iki öğrencinin

yazma öğretimi sürecindeki değişimlerini sergileyen beş metin ile sınırlandırılmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerin dönem içindeki tüm etkinlikleri yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası süreçlerini içerecek şekilde biçimlendirilmiştir.

Çalışmanın sonucunda yazma öğretiminde yalnızca ürüne değil, sürece ağırlık veren bir yaklaşım izlendiğinde, öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin gelişmesinde etkili olabileceği görülmüştür. Ülkemizde özellikle İngilizce öğretmeni yetiştirme sürecinde bilinen ve kullanılan bir yaklaşım olan süreç yaklaşımı, öğretmen yeterlilikleri içerisinde anılan 'ana dildeki yetkinliği' diğer branşlardaki öğretmen adaylarına da kazandırmada verimli bir yaklaşım olabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Çakır, 2003: 47).

Temizkan (2003) "Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme" adlı yüksek lisans çalışmasında 7. sınıf Türkçe dersini okutan öğretmenlerin yazılı anlatım etkinliğinde yaptıkları uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede ne kadar yeterli olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır.

Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamaları ortaya çıkarmak ve bu uygulamaların yeterliliği hakkında yargıda bulunmak amacıyla çoktan seçmeli 43 sorudan oluşan bir anket formu 7. sınıflara ders veren Türkçe öğretmenlerine uygulanmıştır.

Daha sonra öğretmenlerin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamaların verimlilik derecelerini belirlemek amacıyla random yöntemiyle 18 öğretmenin birer sınıfının öğrenci kompozisyon kâğıtları alınarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sırasıyla; konuyu anlama, açık, sade ve anlaşılır cümle yapısı oluşturma, yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini kullanma ile kelimeleri doğru yer ve anlamda kullanma konularında çok hata yaptıkları görülmüştür. İncelenen 400 kompozisyon kâğıdında öğrencilerin kelimelerin soyut ve mecaz anlamlarını kullanamadıkları da tespit edilmiştir.

Babacan da 2003'te yaptığı çalışmasında Eğitim Fakülteleri Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin yazılı anlatım dersi sınav kâğıtlarını ve ödevlerini değerlendirmiştir. Babacan önce yazılı bir metinde konu, ana düşünce ve yan düşünce kavramları ne demektir ve bunlar nasıl bulunur konuları üzerinde örnek metinleri sınıf ortamına getirerek uygulamalı olarak işlemiştir. Bu uygulama ara sınavlarına kadar sürmüştür.

Ara sınavda öğrencilere Zülfü Livaneli'nin 30 Aralık 2001 tarihinde Sabah Gazetesi'nde yayınlanan "Hayal Gücü Bilgiden Daha Önemlidir" adlı yazısını dağıtarak a) Yazının konusunun b) Yazının yardımcı düşüncelerinin c) Yazının ana düşüncesinin neler olduğunun 40 dakikalık sınav süresince bulunmasını ve yazılı olarak ifade edilmesini istemiştir. Öğrencilerin cevap kâğıtları incelendikten sonra aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

"Yazının yardımcı düşünceleri nelerdir?" sorusuna sınıfın yaklaşık % 50' si yazının özetini yaparak yanlış cevap vermiştir. "Yazının ana düşüncesi nedir?" sorusuna sınıfın % 15'i yazının özetini yaparak cevap vermiştir. "Yazının konusu nedir?" sorusuna yine sınıfın % 10'u özet yaparak cevap vermiştir. Ayrıca birden fazla ana düşünce bulan, yüklem kullanmadan ana cümle yazan, yardımcı cümlelerde de yüklem kullanmayan öğrencilerin sayısı da azımsanmayacak kadar çoktur. Yazım (imla) ve mantık yanlışlığı ile üniversite öğrencisinden beklenmeyen teknik yanlışlıklar yapan öğrencilerin sayısı da bir hayli fazladır.

Babacan'a (2003) göre bu sorunların sebebi ÖSS sınav sistemi ve öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade etmek için gayret göstermemeleridir. Çünkü öğrenciler aldıkları lise eğitimi müfredatında belli temel bilgileri tam olarak kazanamıyor, Türkçeyi yazılı olarak ifade etmekte zorluk çekiyor, belli temel imla kurallarını öğrenemiyor veya yazarak ve okuyarak bol bol uygulama yapamıyor. Üniversiteyi kazanan bireyin üstelik Türkçe öğretmenliğinde okuyan bir bireyin artık bu gibi dil ve yazım hatalarını yapmaması da gerekir.

Uça (2003) "İstanbul'da Seçilen İlköğretim Okullarının Altıncı Sınıf Türkçe Derslerinde Tespit Edilen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Öneriler" adlı yüksek

lisans çalışmasıyla, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin "yazılı anlatım" becerilerinin Millî Eğitim Programı'ndaki genel ve özel amaçlar doğrultusunda gelişip gelişmediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada araştırma grubunu oluşturan 181 öğrencinin yazılı anlatımları, tespit edilen 24 alt probleme göre değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ifadelerinin yanı sıra imla ve noktalama beceri düzeyleri de düşük bulunmuştur. Öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında gerekli yerlerde nokta ve virgül işaretlerini kullanmamasından kaynaklanan hataları daha çok yaptıkları görülmüştür. Bağlaç olan de'nin yanlış yazılması, örneklemi oluşturan üç okulda da en çok rastlanan imla problemidir. Mahallî söyleyiş veya konuşma dilinin yazıya aktarılmasında da hata oranının yüksek olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim ikinci kademeye gelmiş bu öğrencilerin yazılı anlatım konusundaki temel yapıları birinci kademede almış olmaları gerektiğini düşünürsek öğrencilerin yeterli becerileri kazanamadıkları söyleyebilir. Öğrencilerin yazma becerileri kısa sürede değişmez. Yazma, alıştırmalarla, deneyimlerle ve sürekli yazarak kazanılacak bir beceridir. Bu amaçla Türkçe dersi içerisinde öğrencilerin bu beceriyi kazanabilmeleri için gerekli titizliğin gösterilmesi gerekir.

Coşkun (2005) "İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri" adlı doktora çalışmasıyla ilköğretim 5. ve 8. sınıfta öğrenim gören farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki 375 öğrencinin öyküleyici anlatımlarını, metin bağdaşıklığı, metin tutarlılığı ve metin elementleri bakımından değerlendirmiştir.

Bu çalışmada, öğrencilerin yazılı anlatımlarında konu bütünlüğü, metin birimlerini ve metin içi ilişkileri oluşturma düzeyleri ve bu konularda yaşadıkları sorunları örneklerle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bağdaşıklık (cohesion); metindeki küçük dilsel birimler arasındaki ilişkileri kapsamaktadır. Metin Tutarlılığı, metin içindeki anlamsal ve mantıksal bağlantılarla

oluşan metindeki konu akışındaki bütünlükle ilgilidir (Toklu, 2003;124-125; Günay, 2003;99)

"Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği"'ne göre yapılan değerlendirme sonuçlarında 8. sınıf öğrencilerinin, öyküleyici anlatımlarında metin tutarlılığını sağlama bakımında 5. sınıf öğrencilerine göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yazmayı, beyindeki bilgilerin düzensiz bir biçimde sıralanması ve yazıya dökülmesi şeklinde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bu önemli bir sorundur. Bu sorun, öğrencilerin bir metin oluşturabilmek için gerekli olan düşünme, karar verme ve planlama becerilerinin son derece zayıf olduğunu göstermektedir. Bu durum araştırmacının da belirttiği gibi öğrencilerin yazma becerilerindeki sorunlarından daha öncelikli bir sorunla karşı karşıya kalındığını göstermektedir.

Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'ne göre, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin 5. sınıf öğrencilerine göre daha anlamlı yani başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın bir diğer sonucu da ilköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık, metin uzunluğu ve hikâye elementleri değişkenine göre üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta sosyo- ekonomik düzeydeki ve alt sosyo- ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha başarılı olduğudur.

Bu sonuçlar da ilköğretim öğrencilerinin yazma çalışmalarındaki başarı düzeylerini artırmak için daha fazla çaba, gayret ve özveri gösterilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu özveriyi ve gayreti gösterecek olanların başında Türkçe öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri gelmektedir. Bunun bilincinde olan nitelikli öğretmenler yetiştirmek de eğitimcilerin asıl görev ve sorumluluğudur.

Deniz ve Tuna'nın 2006'da yaptığı "İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları" adlı çalışmada, ilköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde 526 öğrencinin Türkçe dersine yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının, cinsiyet, sınıf düzeyleri, anne ve babanın eğitim düzeylerine göre incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanları cinsiyetlerine göre değişmektedir. Kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarında sınıf düzeyleri arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınıflar arası anlamlı farkın kaynağını bulmak için 'Duncan testi' uygulanmıştır. Bu testin neticesine göre 5. sınıf öğrencileri ile 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Türkçe dersine yönelik tutumda sınıf düzeyinin etkili olduğu görüşüne en çok 5. sınıf öğrencileri katılmaktadır.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında annelerinin eğitim durumları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Annelerinin eğitim durumları arasındaki farkın kaynağını bulmak için 'Duncan testi' uygulanmıştır. Testin sonucuna göre anneleri lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik en yüksek tutuma sahip oldukları; diğer okul mezunu olan annelere sahip öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında babalarının eğitim durumları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Babalarının eğitim durumları arasındaki farkın kaynağını bulmak için 'Duncan testi' uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre babası lise mezunu olan öğrencilerin, babası üniversite mezunu olan öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik tutumlarda daha yüksek tutum puanına sahip oldukları sonucuna da ulaşılmıştır.

Yapılan bütün bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre hangi seviyede olursa olsun öğrencilerin yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerinin beklentilerin çok altında olduğu görülmüştür. Bunda hiç kuşkusuz öğrenciler kadar Türkçe dersi öğretmenlerinin de etkisi vardır.

Bu yüzden gelecek nesillerin yazılı anlatım bilgi ve becerileri yönüyle daha iyi yetiştirilmesi için Türkçe dersi öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü yazılı anlatım bilgi ve becerisi yeterli düzeyde gelişmiş Türkçe öğretmenleri, öğrencilerine daha fazla yardımcı olabilir. Bunun için Türkçe öğretmeni adaylarının hizmet öncesi aşamasında Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumlarının ve yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerinin belirlenmesi gerekir.

2. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın yönteminin anlatıldığı bu bölümde sırasıyla; "Araştırma Modeli", "Evren ve Örneklem", "Veri Toplama Teknikleri", "Veri Çözümleme Teknikleri" açıklanmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve becerileri düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma betimsel niteliktedir. "Betimsel çalışmalar bir durumu var olduğu gibi ortaya koyan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir." (Karasar, 1998: 77). Araştırma, niteliği itibariyle "uygulamalı bir alan araştırması", verilerinin değerlendirilmesi bakımından da hem nicel hem de nitel bir çalışmadır (Arseven, 1994: 13-29; Kaptan, 1993: 56-60).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümünde eğitim gören son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evrene giren bütün öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmesi mümkün

olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Evreni daha iyi temsil edeceği düşüncesiyle farklı coğrafi bölgelerden bünyesinde I. ve II. öğretim öğrencisi bulunduran eğitim fakültelerinden "random örneklem" yöntemiyle belirlenen 8 üniversiteden toplam 570 öğrenci araştırma örneklemine alınmıştır.

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nden 80, Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi'nden 70, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 70, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 70, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 70, Afyon Kocatepe Üniversitesi Uşak Eğitim Fakültesi'nden 70, Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi'nden 70 ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 70 olmak üzere toplam 570 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Örnekleme İlişkin Betimsel Veriler

Tablo 2.1: Araştırma Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite Adı	I. Öğretim	II. Öğretim	Toplam
AKÜ	35	35	70
Atatürk Üniversitesi	35	35	70
AİBÜ	35	35	70
İnönü Üniversitesi	35	35	70
Sakarya Üniversitesi	35	35	70
Selçuk Üniversitesi	35	35	70
SDÜ	35	35	70
Gazi Üniversitesi	40	40	80
TOPLAM	285	285	570

Tablo 2.1' den de anlaşılacağı gibi araştırmaya hem I. hem de II. öğretimden 285 olmak üzere toplam 570 öğrenci katılmıştır.

Tablo 2.2:Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzdelik	Toplam
Erkek	281	% 49,3	% 49,3
Kız	289	% 50,7	% 50,7
Toplam	**570**	**% 100,0**	**% 100,0**

Tablo 2.2'den de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının % 49,3'ünü erkekler, % 50,7'sini ise kızlar oluşturmaktadır. Araştırmada her iki cinsten eşit sayıda aday seçimine dikkat edilmiştir.

Tablo 2.3:Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Türüne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğretim Türü	Frekans	Yüzdelik	Toplam
1.öğretim	285	% 50,0	% 50,0
2.öğretim	285	% 50,0	% 50,0
Toplam	**570**	**% 100,0**	**% 100,0**

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim türüne göre dağılımları tablo 2.3'te verilmiştir. Araştırmada her iki öğretim türünden eşit sayıda öğretmen adayı seçimine dikkat edilmiştir.

Tablo 2.4:Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Ortalamalarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Akademik Ortalama	Frekans	Yüzdelik	Toplam
İyi	33	% 5,8	%5,8
Orta	336	%58,9	%58,9
Geçer	193	%33,9	%33,9
Başarısız	8	%1,4	%1,4
Toplam	**570**	**% 100,0**	**% 100,0**

Tablo 2.4'ten, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının % 5,8'inin akademik başarı ortalamaları iyi, % 58,9'unun orta, % 33,9'unun geçer ve %1,4'ünün başarısız olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2.5: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Boş Zamanlarında Serbest Yazma Çalışması Yapma Sıklığına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Serbest Yazma Çalışması Yapma Sıklığı	Frekans	Yüzdelik	Toplam
Her gün	18	% 3,2	% 3,2
Haftada bir	67	% 11,8	% 11,8
On beş günde bir	64	% 11,2	% 11,2
Ayda bir	188	% 33,0	% 33,0
Yapmıyorum.	233	% 40,9	%40,9
Toplam	**570**	**% 100,0**	**% 100,0**

Tablo 2.5'ten de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından % 3,2'si her gün, % 11,8'i haftada bir, % 11,2'si on beş günde bir ve % 33'ü ayda bir serbest yazma çalışması yaparken % 40,9'u ise hiç yapmamaktadır.

Tablo 2.6: Türkçe Öğretmeni Adaylarından Boş Zamanlarında Serbest Yazma Çalışması Yapanların Çalışmalarını Tekrar Gözden Geçirmeleri Sıklığına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Serbest Yazma Çalışmalarını Tekrar Gözden Geçirme Sıklığı	Frekans	Yüzdelik	Toplam
Her zaman	26	% 4,6	% 4,6
Çoğunlukla	73	% 12,8	% 12,8
Bazen	124	% 21,8	% 21,8
Nadiren	108	% 18,9	% 18,9
Hiçbir zaman	239	% 41,9	% 41,9
Toplam	**570**	**% 100,0**	**% 100,0**

Tablo 2.6'dan da anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından % 4,6'sı her zaman, % 12,8'i çoğunlukla, % 21,8'i bazen ve % 18,9'u da nadiren serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirirken % 41,9'luk büyük çoğunluk ise hiçbir zaman gözden geçirmemektedir.

Tablo 2.7: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Günlük Tutma ve Şiir Defteri Oluşturmalarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Günlük Tutma ve Şiir Defteri Oluşturma	Frekans	Yüzdelik	Toplam
Evet	339	% 59,5	% 59,5
Hayır	231	% 40,5	% 40,5
Toplam	**570**	**% 100,0**	**% 100,0**

Tablo 2.7'den de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yarısından fazlası (%59,5) günlük tutma ve şiir defteri oluşturma alışkanlığına sahipken % 40,5'i ise böyle bir alışkanlığa sahip değildir.

Tablo 2.8: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitim Yapma İsteğine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Lisansüstü Eğitim Yapma İsteği	Frekans	Yüzdelik	Toplam
Evet	318	% 55,8	% 55,8
Hayır	252	% 44,2	% 44,2
Toplam	**570**	**% 100,0**	**% 100,0**

Tablo 2.8'den de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının % 55,8'i lisansüstü eğitim yapmak isterken % 44,2'si ise istememektedir.

2.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada kullanılacak verilere ulaşmak için ilk olarak Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan likert tipi tutum ölçeği ön (pilot) çalışması yapıldıktan sonra adaylara uygulanmıştır.

İkinci olarak, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgi düzeylerini belirlemek için çoktan seçmeli alan bilgisi başarı testi uygulanmıştır.

Son 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 konu hakkında kompozisyon metinleri yazdırılmıştır.

Elde edilen verilerden hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Likert Tipi Tutum Ölçeği

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarını belirlemek için likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır. Tutum ölçeği iki kısımdan oluşmaktadır.

Ölçeğin ilk kısmı Türkçe öğretmeni adaylarının bireysel özelliklerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan yedi maddelik bağımsız değişkenlerden, ikinci kısmı ise yazılı anlatım dersleri hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan 27 maddelik bağımlı değişkenlerden oluşmaktadır.

Likert tipte hazırlanmış olan bu maddelerin her biri için "Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Hiç Katılmıyorum" seçenekleri bulunmaktadır. Bu seçeneklerden Tamamen Katılıyorum 4, Katılıyorum 3, Kararsızım 0, Katılmıyorum 2, Hiç Katılmıyorum 1 sayısal puanla değerlendirilmiştir.

Likert tipte hazırlanmış olan bu tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenirliği yapılan ön (pilot) uygulama ile belirlenmiştir. Ön (pilot) uygulamada 30 maddeden oluşan tutum ölçeği Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü I. ve II. öğretim 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ön (pilot) uygulamanın değerlendirilmesinden sonra 3 (üç) sorunun uygulamadan çıkarılmasına karar verilmiştir.

Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Testi

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi başarı düzeylerini belirlemek için alan bilgisi testi kullanılmıştır. Kullanılan sorular çoktan seçmeli test formatına uygun olarak hazırlanmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi başarı düzeylerini belirlemek için hazırlanan 40 sorunun geçerlilik ve güvenirliği Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü I. ve II. öğretim 4. sınıf öğrencilerine yapılan ön (pilot) uygulamayla belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmeden sonra 10

sorunun uygulamadan çıkarılarak 30 sorunun asıl uygulamada kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan ön (pilot) çalışma sonucunda tutum ölçeği ile alan bilgisi başarı testinin uygulanması için bir ders saatinin (yaklaşık 45 dakika) yeterli olacağı belirlenmiştir.

Yazılı Anlatım (Kompozisyon) Metinleri

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım beceri düzeylerini belirlemek için yazdırılacak kompozisyonların konu seçimi uzman görüşleri de alınarak belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarına duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri düşünülen konularda kompozisyon yazdırılmasına dikkat edilmiştir. Bunun için belirlenen konuların adayların kendi yaşantılarıyla birlikte yaratıcı düşüncelerini yansıtabilecek, metin kurgularını dil becerileriyle tamamlayabilecek nitelikte olmasına öncelik verilmiştir.

Verilerin daha sağlıklı ve düzenli olarak alınabilmesi için belirlenen konuların seçiminde Türkçe eğitimi ve Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanlarında 10 uzmanın görüşü de alınmıştır. Uzmanlardan değerlendirme sırasında Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım beceri düzeylerini belirlemek için hangi konuda kompozisyon yazdırılmasının daha verimli sonuçlar vereceğini düşünmeleri, seçilen 16 konuyu 1 ilâ 5 puan arasında değerlendirmeleri, ayrıca kendilerine sunulan konuların dışında varsa önerecekleri konuları da yazmaları istenmiştir.

Uzman görüşlerine göre yüksek puan alan ilk 5 konu ile Türkçe öğretmeni adaylarının bu konuların dışında istedikleri bir konuda da kompozisyon yazabilecekleri belirtilerek ön (pilot) uygulamaya geçilmiştir.

Seçilen konular ve uzmanlardan aldıkları puanlar sırasıyla şu şekildedir:

	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.	400 (dört yüz) kelimeyi geçmeyen bir otobiyografi yazınız.	27 p.
7.	Çocuğun eğitiminde ailenin ve toplumun sorumluluğunu içeren bir yazı hazırlayınız.	26 p.
8.	Çok yakın bir arkadaşınızı veya yakınınızı bütün özelliklerini düşünerek tanıtınız.	23 p.
9.	Hiç unutamadığınız bir anınızı anlatınız.	23 p.
10.	Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyeliğinin olumlu ve olumsuz yönlerini içeren bir yazı hazırlayınız	22 p.
11.	Bireyler arası ilişkilerde sevgi ve hoşgörü duygusunun önemini anlatan bir yazı hazırlayınız.	22 p.
12.	Ahlâk ve Etik kavramları hakkındaki düşüncelerinizi açıklayan bir yazı hazırlayınız.	19 p.
13.	Keşke yapmasaydım diyerek pişman olduğunuz bir davranış hakkındaki duygu ve düşüncelerinizi anlatınız.	18 p.
14.	Doğup büyüdüğünüz veya gezip gördüğünüz köy, kasaba veya şehir hakkındaki düşüncelerinizi anlatınız.	17 p.
15.	Geleceğe yönelik planlarınız hakkındaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı hazırlayınız.	15 p.
16	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.

Bu bölümün ön (pilot) uygulaması da Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü I. ve II. öğretim 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Adayların yazılı anlatım becerileri düzeylerini belirlemek için 1 ders saatinin (yaklaşık 45 dakika) yeterli olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan sonra asıl uygulamaya geçilmiştir.

Asıl uygulamada Türkçe öğretmeni adaylarına 5 konunun yazılı olduğu kâğıtla birlikte boş bir kâğıt da verilmiştir. Uygulamalar 10 Mayıs 2005 ilâ 15 Haziran 2005 tarihleri arasında yapılmıştır.

2.4. Veri Çözümleme Teknikleri

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

1. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumlarının belirlenmesi için likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır.

2. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgi düzeylerinin belirlenmesi için yazılı anlatım testi uygulanmış ve adayların başarı durumları yüzde ve frekans değerleri verilerek belirlenmiştir.

3. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım beceri düzeylerinin belirlenmesi için de adaylara yazdırılan kompozisyon metinleri Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği'ne göre değerlendirilmiştir.

Bütün bu aşamalarda öğrencilerin araştırma grubu olduklarının hissettirilmemesi için gerekli motivasyonu sağlamaya dikkat edilmiştir.

4. Her üç aşamada elde edilen değerlerin iki değişken arasındaki anlamlılığını test etmek için t testi kullanılmıştır.

5. Yine her üç aşamada elde edilen değerlerin ikiden fazla değişken arasındaki anlamlılığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

2.5. Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılan likert tipi tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenirliliği ön (pilot) uygulama ile belirlenmiştir. Yapılan uygulama sonucunda 27

maddeden oluşan tutum ölçeğinin korelasyon katsayısı .65 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri ise Ek:1' de verilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım alan bilgisi düzeylerinin belirlenmesi için de alan bilgisi başarı testi uygulanmıştır. Testin geçerlilik ve güvenirliği ön (pilot) uygulama ile belirlenmiştir. Yapılan uygulama sonucunda 30 sorudan oluşan başarı testinin alfa katsayısı .72 olarak bulunmuştur. Bu da aracın oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Test sorularının faktör yükleri ise Ek:2' de verilmiştir.

Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım beceri düzeylerinin belirlenmesi için Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek daha önce yapılan yazılı anlatım değerlendirme çalışmalarında kullanılan ölçeklerden uyarlanarak uzman görüşleri de alındıktan sonra uygulanmıştır.

Öğretmen adaylarının yazılı anlatım (kompozisyon) metinlerinin değerlendirilmesinde objektifliği sağlamak için her öğrencinin kâğıdı biri araştırmacı, biri Türk Dili ve Edebiyatı ABD'nda doktora yapan bir araştırma görevlisi ile diğeri 13 yıllık meslek deneyimi olan Türkçe/ Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olmak üzere üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Daha sonra üç değerlendirmecinin verdikleri puanların ortalaması alınarak asıl değerlendirme sonuçlarına ulaşılmıştır. Dış yapı (15 puan), iç yapı (65 puan) ve noktalama-imla (20 puan) bölümlerinden oluşan Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği Ek: 3'te verilmiştir.

3. BÖLÜM

TUTUM KAVRAMI VE ETKİLİ ÖĞRETMENİN NİTELİKLERİ

Bu bölümde, öncelikle "tutum kavramı", "tutumun ögeleri", "tutumun özellikleri", "tutum-davranış ilişkisi" ile "tutumların ölçülmesi" alt başlıkları açıklanmış daha sonra da etkili bir öğretmenin nitelikleri ile nitelikli bir Türkçe öğretmeninde bulunması gereken özellikler üzerinde durulmuştur.

3.1. Tutum ve Özellikleri

3.1.1. Tutum Kavramı

Latince uygunluk veya uyum anlamındaki *"aptus"* kökeninden gelen tutum kavramı hakkında değişik görüşler ileri sürülmektedir. Daniel Katz' a göre tutum; bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimidir. Bu yüzden tutumun içinde bir olumluluk veya olumsuzluğun yanı sıra bir de değer yargısına bağlı iki farklı özellik vardır. Bu iki özelliğin birincisine çekicilik- etkileyicilik boyutu, ikincisine de değer yargısını içeren boyut denilmektedir (Tolan vd., 1985: 259).

Ballachey (1962:177)'e göre ise tutum, herhangi bir sosyal objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz değerlendirmeler ve duygularla bu objenin lehinde ya da aleyhindeki yönelimlerden oluşur.

Bireyin şimdiki davranışını belirleyen geçmiş deneyimlerinin bir özeti olarak görülen tutum, bireyin şimdiki ya da gelecekteki davranışıyla ilişkili olarak düşünsel oluşumuna etki yapabilmektedir (Tolan vd., 1985: 259).

Smith'e (1968; 453) göre tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir.

Kağıtçıbaşı (1983: 84-85) Smith'in yaptığı bu tanıma şunları ilave etmektedir:

a. Tutum, bir bireye aittir.

b. Tutum, bireye atfedilen bir eğilimdir. Tutum doğrudan gözlenebilen bir özellik olmayıp, bireyin gözlenebilen davranışlarından dolayı varsayılan yani davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir.

c. Tutum, psikolojik bir objedir. Herhangi bir durum bazıları için bir tutum objesi olduğu hâlde, bazıları için olmayabilir. Yani tutum, bireyden bireye değişebilmektedir.

Bireyleri, belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten tutumların bir kez öğrenildikten sonra değiştirilmeleri oldukça zordur (Sözer, 1996: 9).

Tutumlar, bireyin tutum objesine yönelik davranışlarını yönlendiren, güdülemeye hazırlayan önemli bir etmendir. Bu itibarla tutum, bireyin herhangi bir objeye olumlu veya olumsuz bir duygusal tepki göstereceğini tayin eden, sürekli hazır olma durumu olarak tanımlanabilir (Erden, 1995: 99; Fındıkçı, 1991: 93).

Ralflinton ise tutumu, örtük bir tepki olarak görür ve "bir bireye atfedilen eğilim şeklinde" tanımlar. Araştırmacıya göre, tutum doğrudan gözlenebilen bir özellik değil ancak kişinin gözlenebilen davranışlarından ulaşılan varsayımlardır. Bu manada tutum, davranış değil, davranışa hazırlayıcı eğilim olarak kabul edilir.

Değişmeye karşı dirençli olan tutumun ne olduğuna karar verebilmek için, bireyin o nesneye gösterdiği tepkinin değişik ortamlarda gözlenmesi gerekir (Ülgen, 1997: 88).

Lambert' e göre tutum, bireyin insanlar, gruplar, sosyal konular ve daha genel olarak herhangi bir çevresel olayla ilgili örgütlenmiş ve tutarlı bir düşünce, duygu ve tepki biçimidir. Sosyal psikolojik yönü ağır basan bu tanıma göre tutum, yalnız bir tepki biçimi olmayıp aynı zamanda düşünce ve duyguları da yansıtmaktadır (İnceoğlu, 2004: 17).

Bütün bu anlatılanlardan hareketle tutum, bireyin herhangi bir durum hakkındaki duygu ve düşüncelerinin söz ve davranışlarıyla dışa vurulması olarak tanımlanabilir.

3.1.2. Tutumun Ögeleri

Tutumların zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır. Bu ögeler arasında da iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Zihinsel, duygusal ve davranışsal ögeler arasında bir iç uyum ve örgütlenme, yani eşgüdüm olmadığı sürece tutumun oluşması mümkün değildir. Bireyin bir konu hakkında bildikleri (zihinsel öge), ona nasıl bir duyguyla yaklaşacağını (olumlu, olumsuz, nötr) ve ona karşı nasıl bir tavır ortaya koyacağını (davranışsal öge) belirler. Bireyin bir nesne, durum ya da kişi hakkında zihinsel, duygusal ve davranışsal anlamda ortaya koyduğu duruş, onun tutumunu yansıtır. (İnceoğlu, 2004: 25; Kağıtçıbaşı, 1983: 86). Bu ögelerin özellikleri ise şunlardır:

3.1.2.1. Duygusal Öge

Çevre ile ilgili, duyum ve deneyimlerin sınıflandırılmasının yanı sıra bu sınıflandırmaların olumlu, olumsuz olaylarla, arzulanan ya da arzulanmayan amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Böyle bir ilişkinin varlığı, tutumun duygusal ögesini temsil eder.

Bireyin deneyimleriyle bilgi birikimi duygusal ögenin gelişiminde önemli bir etkendir. Bireyin herhangi bir tutum konusuna olumlu ya da olumsuz duygular içinde

olması, önceki deneyimleriyle ilişkili bir durumdur. Eğer herhangi bir uyarıcıya karşı bireyde olumlu ya da olumsuz duygular oluşmuşsa, bu demektir ki bireyin bu uyarıcılarla daha önce bir ilişkisi olmuş ve o ilişki dolayısıyla da bunları kabullenmiş ya da reddetmiştir (İnceoğlu, 2004: 26).

Duygusal öge, aynı zamanda bireyin değerler sistemi ile de yakından ilişkilidir. Birey, bir nesne, durum ya da kişi ile ilişkiye geçerken sahip olduğu değer sistemi onun ilişki biçimini de belirler.

Duyuşsal özelliklerle başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gösteren araştırmalar, duyuşsal özelliklerin başarının belirlenmesi ve etkilenmesinde önemli bir yeri olduğunu açık bir biçimde ortaya koymaktadır.

Tutumun bu ögesi, bilişsel ögeye oranla daha basittir; olumlu ya da olumsuz tepkiye bir ön eğilimdir. Bununla beraber, duygusal ögesi ağır basan bir tutumun değişmesi daha güçtür. Tutumun oluşmasında duygusal öge etkin değilse, daha doğrusu baskın rolde değilse tutum oluşum süreci çok daha karmaşık ve yavaş gelişir. Özellikle bireyin öz benliğini ilgilendiren konu ya da olaylara karşı tutumu daha çok duygu yüklüdür. O nedenle bu tür tutumun değiştirilmesi daha güçtür (Çıttır, 2003: 11).

Duygusal ögenin yoğunluk ve süreklilik boyutları vardır ve bu tür tutumlar bireyin yaşamı boyunca davranışlarını belirleyebilmektedir.

3.1.2.2. Bilişsel (Zihinsel) Öge

Zihinsel öge, bireyin düşünsel işleyiş süreciyle bağlantılı olup düşünsel ya da zihinsel işleyişin sistemleştirilmesi ve sınırlandırılmasıyla ilgili bir ögedir (İnceoğlu, 2004: 30).

Bilişsel öge, bireyin tutum nesnesi hakkındaki inançlarından oluşur. Bir nesne için var olan olumlu veya olumsuz bir inanç, o nesne için söylenen ifadelerin kabul edilmesi anlamını taşır. Eğer bir nesneye ilişkin olumsuz bir tutum söz konusu ise, o nesne hakkında olumsuz inanç ve inançların olması beklenmelidir.

Tutumun konusunu oluşturan kişi, olay veya nesneye ilişkin her türlü bilgi, deneyim, inanç ve düşünceyi içeren zihinsel ya da bilişsel öge, tutumun önemli bir kesitini oluşturmaktadır (İnceoğlu, 2004: 30).

Bilişsel öge, kişinin belli bir durumla dolaysız bir etkileşimi sonucu oluşabileceği gibi, kitle iletişim araçları, eğitim ve diğer kişiler tarafından gerçekleştirilen bilgilendirmeler kanalıyla oluşan dolaylı bir etkileşim sonucu da oluşabilir.

Kısacası tutumun bilişsel ögesi, bireyin genellikle çevresindeki uyarıcılara ilişkin olarak yaşadığı deneyimlerden oluşmaktadır. Varlığından haberdar olunmayan bir duruma ilişkin olumlu veya olumsuz bir tutum oluşamayacağı için tutum konusu hakkındaki bilgiler gerçeklerle ilgi derecesi oranında kalıcı ya da geçici olabilir.

Varlığı bilinmeyen bir konuya karşı tutum oluşamaz. Tutum konusuyla ilgili bilgiler ne kadar gerçeklere dayanıyorsa, onunla ilgili tutumlar da o kadar kalıcı olur. Bu itibarla bilgi değiştiğinde tutumun da değişeceği bir gerçektir.

3.1.2.3. Davranışsal Öge

Davranışsal öge, bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum konusuna karşı davranış eğilimini yansıtır. Bu davranış eğilimleri sözler ya da diğer hareketlerden gözlenebilir (İnceoğlu, 2004: 30).

Bireyin inanç ve bilgileri sonucunda ortaya çıkan yargısı, onu bir objeye karşı olumlu ya da olumsuz harekete eğilimli hâle getirecektir. İşte bu son oluşum tutumun davranış faktörüdür. Eğer birey herhangi bir objeye karşı olumlu bir tutuma sahip ise o objenin gereği doğrultusunda davranmaya hazır olacaktır (Üstündağ, 2001: 28).

Cüceloğlu (1997: 525)'na göre şu dört faktör var olduğunda,

1. Tutumumuz konusunda kendimize güvenimiz varsa ve bu konudaki düşüncelerimiz gayet açık ve seçikse,

2. Tutumumuzun konusu olan kişi, grup veya nesneyle kişisel bir yakınlığımız varsa,

3. Belirli bir davranış göstermeye niyetliysek ve bu niyet bizim tutumumuza göre gelişmişse,

4. Geçmişte niyet ettiğimiz gibi hareket ettiysek,

davranışlarımızla tutumlarımız arasında sıkı bir ilişkiden bahsedebiliriz

Sonuç olarak bütün araştırmacıların kabul ettiği gibi tutumun; duygu, bilgi ve davranış göstermeye yönelik istek boyutu olmak üzere üç ögesi bulunmaktadır. Bu üç ögeden her biri kendi içinde bir bütün oluşturmakla birlikte diğer ögelerle de birbirine bağlı olarak gelişme gösterebilir. Bu yüzden tutum üzerine yapılacak araştırmalarda daha sağlıklı sonuçlara ulaşabilmek için tutumun bu özelliğinin göz ardı edilmemesi gerekir.

3.1.3. Tutumun Özellikleri

Tutumların genel ortak özelliği, belirli ölçüde örgütlenmiş düşünce yapılarını içermesidir. Tutumlar, diğer sıradan düşünce yapılarından ve bunların oluşturduğu davranışlardan ayırt edilmesi için şu özellikleri taşımalıdır (İnceoğlu, 2004: 35-36):

1. Tutumlara doğuştan sahip olunmaz, onlar sonradan kazanılırlar. Tutum, toplumsallaşma süreci boyunca elde edilir. Bu süreç içerisinde tıpkı diğer davranış biçimlerinin geliştirilmesi, diğer zihinsel yeti ve becerilerin kazandırılmasında olduğu gibi, tutumların oluşmasında da çevresel ögeler etkilidir.

2. Tutumlar geçici düşünsel durumlar değildir. Onlar bir kez ortaya çıktıktan sonra az ya da çok belirli bir süre devam eder. Bunun nedeni tutumların aşamalı olarak biçimlenmesidir.

3. Tutumlar, birey ile nesneler arasındaki ilişkilere tutarlılık ve düzenlilik kazandırır.

4. İnsan- nesne ilişkisinde, özellikle tutumlar aracılığıyla belirlenen bir etkilenme-güdülenme süreci ortaya çıkmaktadır. Bir insan herhangi bir tutumu biçimlendirmede, artık söz konusu bir nesneye yansız bir gözle bakamaz; o nesneye karşı veya ondan yana bir tavır alır.

5. Tutumların oluşması ve biçimlenmesi için birbirleriyle karşılaştırılabilir birçok ögenin bir arada olması zorunludur.

6. Tutumların bireysel düzeyde oluşumu ile ilgili ilkeler, genellenerek toplumsal tutumların oluşmasına da uygulanabilir.

Kısaca bir durum, olay, nesne ya da kişi karşısında belli bir tavır ortaya koymaya, davranış göstermeye hazır olma durumu olarak bilinen tutum ile bireyin kişilik özellikleri, içinde yer aldığı toplumsal ve kültürel çevre, toplumsallaşma süreci, bilgi birikimi ve yaşam deneyimleri arasında yakın ilişki vardır.

Karşılaşılan bir durumu sevmek ya da sevmemek, onu kabullenmek ya da kabullenmemek bireyin takındığı tutumu gösterir.

3.1.4. Tutum ve Davranış İlişkisi

Tutum, bir yandan bireyin çevresine uyumunu kolaylaştırırken diğer yandan davranışları yönlendirici bir özelliğe sahiptir. Bu çerçevede tutumlara ilişkin olarak araştırmalar yapılmasının nedenlerinden birisi de bireyin gelecekteki davranışlarının tahmin edilebileceği beklentisidir.

Tutumlar, pek çok psikolojik değişken gibi doğrudan doğruya gözlenemeyen gizli ya da kuramsal değişkenlerdir. Varlıkları ancak dışa vurulmuş davranışlar ya da sözlü ifadelere dayanılarak anlaşılabilir. Bu nedenle, tutumlarla davranışlar arasında, kuramsal olarak eş yönlü bir etkileşim bulunduğu söylenebilir (İnceoğlu, 2004: 151).

"Tutum, tek başına davranışı meydana getirebilir mi? Bireyin tutumlarının bilinmesi, davranışlarının tahmin edilmesine ne kadar katkı sağlar?" gibi sorulara cevap vermek ancak yapılan araştırmalardan elde edilen verilerle mümkün olabilir.

Bu konuda yapılan araştırmalara göre; davranışı açıklamada tutumların tek başına yetersiz kaldığı veya basit bir nedensel ilişkiyle bu durumun açıklanamayacağı kabul edilmiştir. Bu yüzden tutum ve davranış arasındaki doğrudan ilişkide ortamın da etkili olabileceği belirtilmiştir. Tutum ve ortam faktörlerinden başka "alışkanlıklar" ve "sonuç hakkındaki beklentiler" de kuşkusuz davranışı etkiler (Kağıtçıbaşı, 1983: 96-99). Sonuç olarak tutumdan hareketle davranış tahmini yaparken diğer etkenlerin de göz önünde bulundurulması gerekir.

3.1.5. Tutumların Ölçülmesi

Bireyin bir nesneye ya da görüşe karşı hangi konumda olduğu, tutumun olumlu veya olumsuz özelliklerinin ölçülmesi ile belirlenebilir. Tutum, tamamen kabul edilen ya da karşı çıkılan iki boyut arasındaki bir noktada yer alır.

Tutumların ölçülebilmesi için, tutumun varlığının araştırılması, bilinmesi ve bireyin davranışlarının gözlenmesi gerekmektedir. Çünkü tutum, davranışın gerisinde bulunan zihinsel bir hazırlık olduğundan doğrudan değil dolaylı yoldan yani bireyin tutum maddelerine verdiği cevaplara bakılarak ölçülebilir (Silah, 2000).

Tutumları ölçmek için daha çok dereceli ölçekler kullanılmaktadır. Dereceli tutum ölçekleri, herhangi bir konuya yönelik tutumu ölçülecek kişinin kendisine yönlendirilen özel anlamlı yargılara katılma derecesini saptama esasında temellendirilen ölçeklerdir. Bu ölçeklerde tutumun konusu olan olguyla ilgili özel yargılar oluşturulur. Söz konusu yargılar, tutumu belirlenecek kişilere aktarılır, kişilerin yargılara verdikleri tepkilere göre bireysel ya da grup olarak tutum belirlenir (Çıttır, 2003: 18).

Tutum ölçeği, her şeyden önce ölçme aracının taşıdığı teknik özelliklere sahip olmalıdır. Bireylerin herhangi bir konuya ya da olguya yönelik tutumlarını belirlemek için bugüne kadar beş dereceli tutum ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçekler geliştirenlerin adlarıyla anılmaktadır. Thurstone Ölçeği, Likert Ölçeği, Bogardus Ölçeği, Gutman Ölçeği ve Edward-Kilpatrick Ölçeği (Çıttır, 2003; 19).

Ölçekler sonucunda belirlenen tutumlar, eğitim sürecinin başarı ya da başarısızlığını etkileyebilmektedir. Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumlar başarısız kılabilmektedir.

Tutumları belirlemeye yönelik yapılan ölçümler sosyal ve psikolojik ögeleri içermesinden dolayı genellikle sosyal psikolojinin inceleme konusu olmuştur. Ancak son yıllarda yapılan eğitimle ilgili araştırmalarda, bireyin öğrenilecek materyale, öğretmene, öğrenim gördüğü konu alanına yönelik tutumlarının ölçülmesi çalışmaları hız kazanmıştır.

Bu tür çalışmaların öğretmen adayları üzerine yapılması daha nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine önemli katkı sağlayabilir.

3.2. 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.

Kyriacou ‘etkili öğretimi’ oluşturan değişkenleri üç grupta incelemektedir. Bunların birincisi öğretmen, öğrenci, konu, okul gibi faktörlerin niteliklerine işaret eden genel durum değişkenleri, ikincisi öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi öğretme ve öğrenmeye yönelik stratejilerini vurgulayan süreç değişkenleri, sonuncusu da öğrencilerde istenilen eğitimsel sonuçlara ulaşılıp ulaşılmadığını ve elde edilen başarının düzeyini belirlemeye yönelik sonuç ya da ürün değişkenleridir (Çakmak, 2001: 22).

Ayers ve Gray (1998) etkili öğretimde en büyük rolün öğretmenler üzerinde olduğuna işaret ederken Cooper ve McIntyre (1996) da sınıflarda öğrencilerin etkili öğrenmesini sağlamada öğretmenlerin oldukça önemli roller üstlendiklerini vurgulamaktadırlar.

Yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı gibi etkili bir öğretimde, öğretmen ile onun tutum ve davranışlarının öğrencileri doğrudan etkilediği görülmektedir. Her

devirde olduğu gibi cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren geleceğin nesillerini yetiştirecek öğretmenlere büyük sorumluluklar düştüğüne işaret eden Atatürk 1924 yılı Muallimler Birliği Kongresindeki,

> "Cumhuriyetin fedakâr muallimleri ve mürebbileri! Yeni nesilleri sizler yetiştireceksiniz. Ve yeni nesiller sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti, sizin maharetiniz ve fedakârlığınızın derecesiyle mütenasip bulunacaktır. Cumhuriyet, fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek karakterli koruyucular ister. Yeni nesli, bu özellik ve kabiliyette yetiştirmek sizin başarınız, Cumhuriyetin başarısı olacaktır." (DTCF, 1994: 4).

sözleriyle gelişmiş ülkeler seviyesine yükselmek için en kısa zamanda eğitim ve öğretim kurumlarının yeniden yapılandırılması gerektiğini ifade ederken kurtuluşun nitelikli öğretmenler ile onların yetiştireceği nesillerde olduğunu belirtmiştir.

Küçükahmet (2000;15) üniversite öğrencileri üzerine yaptığı bir araştırmasında *"İdeal bir öğretmen nasıl davranır?"* sorusuyla ideal öğretmeni tanımlamaya çalışmıştır. Öğrencilerden gelen cevaplara göre ideal öğretmen, çağdaş, önyargılı olmayan, dürüst, esprili, öğrencilerini ve mesleğini sevme gibi özellikleri taşımakla birlikte; konusunda uzman, öğrenciyi derse katan, dersini sevdiren, sınıfta tatlı sert olan, öğrencinin bireysel farklılıklarını bilen vb. nitelikleri taşıyan öğretmendir.

Erden (1998: 27) ise etkili bir öğretmende bulunması gereken nitelikleri; kişisel nitelikler ile mesleki bilgi ve beceriler olmak üzere iki grupta incelemiştir. Kişisel nitelikler arasında hoşgörülü 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 (1999:12) göre iyi bir öğretmende bulunması gereken bilişsel, duyuşsal ve kişilik özelliklerinden bazıları şunlardır:

1. Ana dilini iyi kullanma ve güçlü iletişim becerilerine sahip olma.

2. İnsanları ve mesleğini sevme, toplumuna hizmet arzusunda olma.
3. Öğrencilerinin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alarak görevini icra etme.
4. Eğitimde bireysel farklılıklara dikkat etme.
5. Öğretim ve öğrenmeyle ilgili süreç ve yöntemleri bilme.
6. Öğrencileri hayata ve bir üst öğrenime hazırlama.
7. Bilgi kaynaklarıyla sürekli iletişim hâlinde olma.

Ana dilini ancak ana dili gelişmiş bireyler, etkili bir düşünme, öğrenme ve iletişim aracı olarak kullanabilir. Burada Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Daha iyi konuşmak, daha verimli dinlemek, konuşmasını ve dinlemesini bilen bireyler yetiştirmek için öğretmenlerin konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi gerekir (Sever, 1998: 54).

Hâlen ülkemizde Türkçe eğitimi ve öğretiminin ilke, metot, teknik ve araçlarıyla ilgili hususlarını konu edinen özel öğretim metodu dersleri hemen hemen bütün fakültelerde, bu hususta özel bir eğitimden geçmemiş öğretim elemanları tarafından işlenilmektedir. Formasyon kursları sonunda yapılan uygulama çalışmaları ise göstermelik olmaktan öteye geçirilememiştir (Firengiz,1993:130).

Alanının temel konularına hâkim olamayan, bakış açısını kazanamamış, sahasındaki temel konuları ve aralarındaki ilişkileri kuramayan öğretmenlerin mesleğinde başarılı olması çok zordur. Çünkü öğretmenlik mesleğinin yapılabilmesi için bireyin öncelikle aktaracağı konu alanında uzman ve yeterli donanıma sahip olması gerekir.

Öğretmenin alanında yeterli birikime sahip olamaması, öğrencilerin ilgisini çekecek yöntem ve teknikleri kullanamaması sınıf içi etkileşimi olumsuz etkilemektedir.

> "Bireyin başarılı bir öğretmen olabilmesi için, hem iyi bir konu alanı bilgisine, hem de öğretmenlik formasyonu bilgisine sahip olması ve öğretmeye güdülenmesi, öğretmenliğe gönül vermesi gerekir. Kazanılan bu özelliklerin de deneyimle güçlendirilmesi başarılı bir

> öğretmenlik için önemli görülmektedir." (Senemoğlu, 2001: 215).

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.

Türkçe öğretimine ilişkin sorunlar irdelendiğinde; bunların ağırlıklı olarak öğretim programları ve öğretmen yetiştirmeyle ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmenler, hedef kitlelerine öğretimin amaçlarına yönelik davranışlar kazandırma görevi olan kişilerdir. Öğretmenlerin bu görevlerini yerine getirebilmesi için de yeterli bilgi birikime sahip olmaları gerekir.

Türkçe öğretmenlerinin kalitesi, okutacakları öğrenci kitlesinin kalitesini belirleyecek, bu da ülkemizin kalkınmasına ve demokratikleşmesine katkıda bulunacaktır. Çünkü dil ve edebiyat öğretimi, insanın kültürel gelişiminde de etkili olan bir yaşantı alanıdır (Sever, 1998a: 3).

Gelişmiş ülkelerde öğretmen yetiştirmeyle ilgili yeniliklere ve öğretmen adayları üzerine yapılacak çalışmalara büyük önem verilmektedir. Çünkü yakın bir zamanda örgün ve yaygın eğitim kurumlarında görev alacak öğretmen adayları üzerine yapılacak çalışmalar, öğretmen yetiştirme programlarının da varsa eksikliklerinin tamamlanmasına yardımcı olacaktır.

Hizmet öncesi dönemde öğretmen adayları; konu alanı, genel ve özel öğretim yöntemleri ile genel kültür alanlarında en iyi şekilde yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Öğretmen adaylarından ve öğretmenlerden beklenen özelliklerden birisi, öğretim süresince kazandıkları bu bilgilerden faydalanmaları ve bu bilgileri etkili bir biçimde kullanmalarıdır (Çakmak, 1999: 58).

Bunun için öğretmen adaylarına derslere yönelik olumlu tutumların öğretmenlik eğitimi sırasında kazandırılması gerekmektedir. Çünkü öğretmen

adaylarının eğitimi sırasında oluşturacakları tutumlar, onların öğretmenlikleri boyunca mesleğe verecekleri özverileriyle uygulayacakları öğretme tekniklerini belirlemede önemli yer tutacaktır (Doğan, 1999: 65). Bu yüzden öğretmen adaylarının tutum ve davranışlarının gözlenip ölçülmesi ve onlara istenilen olumlu tutumların hizmet öncesi eğitimi aşamasında kazandırılması gerekir.

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: 14).

Güzel (2004: 2746-2748)'e göre eğitim kurumlarımız Türkiye'nin ihtiyacı olan idealist öğretmeni yetiştirememektedir. Bunun sebebini ise eğitim ve öğretimdeki noksanlıklar, eğitim kurumlarında oturmamış ve sık sık değişikliğe maruz kalmış programlar ile alan öğretmeni olmayanların öğretmen olarak görev almalarından kaynaklanan aksaklıklar oluşturmaktadır.

Her şeyden önce alan eğitiminde yeterli donanıma sahip olması gereken Türkçe öğretmenlerinin lisans programındaki alan derslerinin % 42 gibi yetersiz bir oranda kalması ve bu derslerin nitelik ve nicelik bakımından eksikliği de benzer olumsuzluklara sebep olmaktadır.

Mevcut programlarla gerçek anlamda ideal öğretmen yetiştirilemez. Bu yüzden mutlaka programlarda alan derslerinin eğitimi verilmeli, öğretmenler de alan dersleri eğitimi ve öğretimi formasyonuna tabi tutulmalıdır.

Ayrıca Üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Eğitimi Bölümlerine öğretmen olmak için girecek adayların ayrı bir kompozisyon sınavına tabi tutulmaları ileride yetişecek öğretmenlerin seçimi hususunda sağlam bir adım olacaktır (Güzel, 1987: 435-445).

Bütün ders öğretmenlerinin yetiştirilmesi önemlidir. Fakat ana dili öğretmenlerinin yetiştirilmesi çok daha önemlidir. 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 (Özbay, 2004: 2806-2810).

Bugün öğrencilerin Türkçeyi kullanmadaki yetersizlikleri kendilerinden kaynaklandığı gibi, ilköğretim ikinci kademede görev yapan Türkçe branş öğretmenlerinden de kaynaklanmaktadır. Bu durumun nedenleri, Türkçe öğretmeni adaylarının seçiminden, adayların lisans eğitimleri süresince aldıkları ders programlarına kadar geniş bir çerçeve içerisinde aranmalıdır. Çünkü eğitim fakültelerinde nitelikli öğretmen yetiştirmek için genel olarak ders dağılımında dikkat edilecek hususlar istatistiki olarak % 50 Alan Eğitimi, % 30 Alan Bilgisi, % 20 Pedagojik Formasyon Bilgisi şeklinde olmalıdır. Fakat mevcut programlarda bu oranlara dikkat edilmemiştir (Özbay, 2005: 1-12).

Bu olumsuz durumlar giderilmedikçe nitelikli öğretmen yetiştirmede belirlenen hedeflere ulaşılamayacaktır. Çünkü Türkçe öğretmenliği büyük sorumluluk gerektiren, özel yetenek ve özveri isteyen bir meslek olduğu için bu alanda çalışacak olan Türkçe öğretmenlerinin daha farklı bir şekilde ve özenle yetiştirilmesi gerekmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin iyi yetiştirilmesi , hem millî değerler hem de eğitim sistemi açısından üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Çünkü bir okul ancak içindeki öğretmenlerinin niteliği kadar iyidir. İyi eğitimi iyi öğretmenler, nitelikli eğitimi de nitelikli öğretmenler yapar. Nitelikli ve başarılı öğretmenler yetiştirmek için, her şeyden önce nitelikli adayların gerektiği unutulmamalıdır. (Kavcar; 2000: 270).

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.

Ayrıca öğrenciler tarafından hayranlıkla takip edildiğini bilerek bilhassa Türkçeyi kullanmada gerekli hassasiyeti gösteren duyarlı ve nitelikli Türkçe öğretmenlerinin yetişirilmesi de gerekmektedir (Temizyürek, 2004: 1775).

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: 252).

Yeni nesillerin yetiştirilmesinde önemli bir sorumluluğu olan Türkçe öğretmenlerinin hedeflenen düzeyde alan bilgisine ve eğitim formasyonu bilgisine sahip olması gerekmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının alan bilgisinde yeterli donanıma sahip olmaları için de alan bilgisi derslerine yönelik tutumlarının belirlenmesi ve adaylara olumlu tutumların öğretmenlik eğitimleri sırasında kazandırılması şarttır. Çünkü öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim aşamasında oluşturacakları tavırlar, onların mesleki yaşamları süresince yapacağı bütün etkinliklerde önemli bir rol üstlenecektir.

Bunun için Türkçe öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri sonunda alan eğitiminde yeterli bilgi birikimine sahip olması hedeflenmektedir. Belirlenen hedeflere ulaşılmasında adayların alan derslerine yönelik duygu ve düşünceleri ile ders öğretim elemanlarından beklentilerinin tespit edilmesi gerekir.

Bu çalışma, Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçladığından onların bu derslere karşı duygu ve düşüncelerini yansıtacağı gibi varsa eksikliklerin giderilmesine de yardımcı olacaktır.

Türkçe öğretmeni adaylarının alan eğitiminde yeterli bilgi birikimine sahip olmaları için diğer derslere yönelik tutumlarının da belirlenmesi gerekmektedir. Bu ve buna benzer konularda yapılacak akademik çalışmaların artırılması daha nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır.

4. BÖLÜM

YAZILI ANLATIM VE ÖZELLİKLERİ

Bu bölümde dört temel dil becerisinden biri olan yazılı anlatımın önemi ve diğer becerilerle ilişkileri incelenmiştir. Ayrıca yazılı anlatımın dil öğretimindeki yeri, temel unsurları, yazılı anlatım metinlerinde iç ve dış yapının özellikleri ile yazılı anlatım türleri üzerinde durulmuştur.

Psikolojik, aynı zamanda sosyal bir varlık olan insan, hayatı boyunca diğer insanlarla iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir. Bu yüzden insan için konuşma ve yazma becerisi, iletişiminin en önemli araçlarındandır.

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.

Yazının icadıyla başlayan her alandaki gelişme ve ilerlemeler bizde ya yazı icat edilmeseydi ne yapardık düşüncesini doğurmaktadır. İletişim çağında olmamıza rağmen, her gün biraz daha yalnızlaşan insanlar, bu ıstıraplarını gidermek için en çok nelere başvuruyorlar dersiniz? Fotoğraflar, kitaplar, filmler, tablolar, resimler. İşte bunların hepsi geçmişi günümüze taşıyan bir çeşit yazıdır (Ağca, 2001: 174). ifadeleri yazının icadının insanlar için ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Genelde tarihin özelde de uygarlık tarihinin başlangıcı olarak kabul edilen yazının icadıyla beraber, iletişimde büyük gelişmeler ve ilerlemeler olmuştur. Her şeyden önce yazılı iletişime geçilmiştir. Yazının bu son hâliyle iletişimde kullanılması için insanların yaşadıkları mekânların duvarlarına çizdikleri ilk somut şekillerle başlayan gelişmesi, giderek soyut varlıkların insan beyninde algılama biçimlerinin somutlaştırılmasına ve nihayet kâğıda yansıtılmasına kadar bir seyir takip etmiştir.

İnsanlığın geçmişi milyon yıllarla ifade edilirken yazının bu uzun zaman dilimindeki geçmişi sadece 5000 yılı kapsamaktadır. 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.

Bu kadar önemli olan yazılı anlatımın kurallarına uygun olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Aksi hâlde bu kuralları taşımayan yazılı anlatımın kısa sürede yok olması kaçınılmazdır.

İnsanın kendisini ifade etme yollarından birisi olan yazılı anlatım, kompozisyon *(composition)* kelimesiyle de karşılanmaktadır. Fransızca *composition* kelimesinden alınmış, ayrı ayrı parçaları bir araya getiren bir bütün oluşturma biçimi olarak tanımlanan kompozisyon, öğrencilere duygu ve tasarımlarını sıraya koyup açık, etkili bir biçimde anlatmalarını öğretmek amacını güden ders, bu derslerle ilgili yazılı çalışma, tahrir, kitabet anlamlarında da kullanılmaktadır (TDK, 1998:1350).

Hemen hemen bütün batı dillerinde ve bu arada yirminci yüzyılla beraber bizde de yaygın bir şekilde kullanılan kompozisyon terimi Cemiloğlu'na (2001:1) göre *"Bütünüyle güzel sanatlarda, edebiyatta, resimde, mimaride ve müzikte yaygın bir şekilde kullanılan bu sözcük esas itibariyle başlangıçta müzikle bağlantılıdır. Kompozisyonun müzikteki terim anlamı ise beste yapmak olarak ifade edilmiştir. Kompozisyon teriminin esasını ise bütünlük, güzellik ve etki kavramları teşkil etmektedir."*

Düzenleme yapmak olarak da tanımlanan kompozisyonun temelinde parçaları uyum oluşturacak şekilde bir araya getirme anlayışı bulunmaktadır. Bir dilin, anlam taşıyan parçaları, en küçüğünden en büyüğüne doğru sözcük, sözcük topluluğu, cümlecik, cümle, paragraf ve yazı ya da eser olarak ifade edilebilir. O nedenle Türkçe- kompozisyon da kabaca, sözcüklerden cümle, cümlelerden paragraf ve paragraflardan bir yazı veya eser meydana getirmek şeklinde tanımlanabilir (Cemiloğlu, 2001: 2).

Kompozisyonun amacı; sözlü ve yazılı anlatımın temel kurallarını öğretmekle kalmayıp bunlardan yararlanarak okuma-yazma alışkanlığını kazandırmaktır. Bu amaca ulaşmak için ilk ve ortaöğretim kurumları ile üniversitelerin bazı bölümlerindeki yazılı anlatım (kompozisyon) derslerinde doğru, düzgün, güzel ve etkili bir anlatım becerisi kazandırılmaya, sanat eserlerinden zevk alma ve bunları eleştirebilme yeteneği geliştirilmeye çalışılmaktadır.

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 yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2005: 7).

Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olabilir. Yazma çalışmalarında belirlenen amaçlara ulaşmak için öğrencilere yaptırılan etkinliklerin değerlendirilmesi, varsa eksikliklerin giderilmesi gereklidir.

4.1. 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.

Fransa'da çıkan *"Magazine Litteraire"* dergisi, kişiyi yazmaya iten nedenleri belirlemek için ilk romanlarını yayınlamış genç yazarlara, "Niçin yazıyorsunuz?" sorusunu yöneltmiştir. Bu soruya Jacgues Duchateau *"İnsan kendinden bahsetmek, dünyadan söz açmak istiyor."* diyerek cevap verirken Pierre Hulin *"Ben varlığımı duymak için yazıyorum."*, Francoise Emmanuel Sauron ise, *"Yazmak, duygularımı ve yaşadığımı göstermektedir."* cevabını vermiştir. Aynı soruya Eric Westphal *"Yazıyorum çünkü bu, kendimi anlatmamın en doğal biçimi. Hepimiz şu ya da bu yoldan kendimizi anlatmak gereği duyarız. Bir şeyden, bir sıkıntıdan, bir sorundan kendimi kurtarmak için yazıyorum. Yazıyorum çünkü bir şey söylemem gerek, bunu başkalarıyla paylaşmam gerek."* karşılığını vermiştir (Özdemir ve Binyazar, 1998:16).

Türkçeyi en iyi kullanan yazarlarımızdan Memduh Şevket Esendal, kızına yazdığı mektuplarında yazmanın kişiyi kalıcı kıldığına işaret etmektedir. Yazmayı gönüllere taht kurma yollarından biri olarak gören yazar, *"İnsan yaşadıkça birçok üzüntüye düşüyor. Bundan kimse için kurtuluş yoktur. İşte ben kaygılarıma karşılık kendimi yazılarla avutabilirim."* (Esendal, 2001) ifadesiyle yazmanın insana huzur veren bir ihtiyaç olduğunu vurgular.

Yine Abasıyanık'ın şu sözleri yazma ihtiyacı hakkındaki düşüncelerini açıkça ortaya koymaktadır:

> "Söz vermiştim kendi kendime: Yazı bile yazmayacaktım. Yazı yazmak da bir hırstan başka ne idi? Burada namuslu insanlar arasında sakin ölümü bekleyecektim. Hırs, hiddet neme gerekti? Yapamadım. Adanın tenha yollarında gezerken canım sıkılırsa küçük değnekler yontmak için cebimde taşıdığım çakımı çıkardım. Kalemi yonttum. Yonttuktan sonra tuttum öptüm. Yazmasam deli olacaktım." (Sait Faik Abasıyanık, Haritada Bir Nokta'dan)

Yalçın (1998: 147)'a göre yazı yazacak kişinin dört temel yazma nedeni vardır. Bunların öncelik sırası her yazarda değişebileceği gibi, çevre ve zamana göre

de değişiklik gösterebilir. Yazı yolu ile iletişim kurmak isteyen kişi "salt bencillik"(akıllı görünmek, kendinden söz ettirmek, ölümden sonra anımsanmak isteği gibi) duygusu yüzünden yazı yazabilir. "Estetik merak", "Tarihsel dürtü", "Siyasal amaç" gözeterek yazı yazma, diğer nedenleri oluşturur. Yazarın okurlarına göndermek istediği mesaj da başka bir yazma nedenidir.

Karaalioğlu (1987: 78) da içimizdeki uçurumları doldurmak, yalnızlığımıza yepyeni bir dil öğretmek ve bir ıssız adadan ötedeki Robenson'a seslenmek, yaklaşmak ve bütünleşmek için yazmak gerektiğini ifade etmektedir.

"Evvelâ yazmakta bir gayeniz oldu mu?" sorusuna, Adıvar'ın verdiği *"Hiçbir gayem olmadı. Yazmayı yazmak için sevdim. Bir insanın nasıl sesi olur da söylerse ben de bir kuş öter gibi yazdım. Çünkü yazmak, hayatımın en güzel hazzıdır. Ve katiyen şöhret düşünmeden yazdım."* (Ünaldı, 1985: 64). ifadesi yazmanın insana huzur veren bir etkinlik olduğuna işaret etmektedir.

Dili kullanmadaki titizliğiyle ünlü, şair Yahya Kemal'in aşağıdaki sözleri yazma amacını açıkça ortaya koymaktadır:

> "Yazı yazanların birçoğu, insanları şu veya bu yola sevk etmek arzusuyla yazıyorlar. Bu gibilerin yazısından derecesine göre irşâd havası esiyor. Ben, kendi hesabıma nasihat eden yazıcıları sevmem. Bilâkis bildiğini, gördüğün, duyduğunu yazan, âdeta karşısında bir okuyan yokmuş gibi, kendi kafasının ve gönlünün cereyanlarını nakledenleri severim. Çünkü bu yolda yazanların karşısında fikrimin istiklâlinden eminim. Bunlar iddiasız oldukları veya öyle göründükleri için bana daha ziyade emniyet ve huzur verirler. (Yahya Kemal, Edebiyata Dair, 1990: 315-317).

Anna Frank, yüreğimin derinliklerinde yatan bir sürü şeyi gün yüzüne çıkarmak için yazdığını ifade ederken Ceyhun Atuf Kansu da niçin yazdığını şu sözlerle açıklamaktadır:

> "Beni yazmaya iten nedir? Yazma bir çeşit eylemdir. Acıyı yok edebilir miyim? Karanlığı, tutsaklığı yok edebilir miyim? Burada şiir, düzyazı bir eylem gücü kazanır. En sonu bir bireyim ben, bir tek insanım. Benim eylemimdir yazı,

> bireysel eylemimdir. Bir de deyimleme içgüdüsü var. Bir içgüdüdür yazı yazma, şiir, müzik, resim. Deyimleme içgüdüsü. Kendini, doğayı, toplumu, insanları, evreni ve sonsuz çıkmazı, ölümü deyimleme. Ama insan en çok neyi deyimleyebilir? Kendisini." (Özdemir ve Binyazar, 1977: 11).

Kaplan (1949: 10) da yazma ihtiyacını *"Dil düşünmenin aletidir. Dilsiz düşünülmez. Konuşma, günlük hayata ancak elverişli olan basit ve kaba bir vasıtadır. Konuşmaya düşünce tarlasının kara sabanı diyebiliriz. Yazı ise pulluk ve traktör gibi insan dimağının derinliklerine kadar işler."* ifadeleriyle açıklar.

Bütün bu ifadelerden hareketle yazmanın kişisel bir zorunluluk ve gereksinim hatta bir tutku olduğu söylenebilir. Yazma, kişisel olduğu kadar toplumsal bir zorunluluktur. Toplumsal sorunlar ya sözle ya da yazıyla duyurulmaya çalışılır.

Diğer dil becerilerinden ayrı düşünülmeyen yazma becerisi bütün becerilerle etkileşim içindedir. Çünkü birinin gelişimi ötekinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Sözgelimi, 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: 28).

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.

4.2. Konuşma ve Yazma İlişkisi

Sözlü anlatım olarak da ifade edilen konuşma becerisi, öğrenciye kazandırdığı mantıklı düşünme, doğru anlatma alışkanlıkları ile yazılı anlatımın da temelini oluşturur. Konuşma becerisi gelişmemiş bireylerden başarılı bir yazılı anlatım becerisi beklenemez. Bu yüzden dil eğitiminde becerileri birbirinden ayrı düşünmek doğru değildir. Çünkü dil becerileri bir bütünün ayrılmaz parçalarıdır.

Anlaşmanın en yaygın ve doğal biçimi olan konuşmanın önemi Kutadgu Bilig'de *"İnsanda dilince değişir kader, ya yurda baş olur, ya başı gider."* sözüyle çok güzel anlatılmaktadır. Yine eski bir Mısır şiirinde geçen şu mısralar konuşmanın önemini net bir şekilde ortaya koymaktadır:

" Güçlü olmak istersen söz ustası ol:

Dil, yiğit elindeki kamçı gibidir.

İyi konuşan, daha merttir iyi dövüşenden.

Dize getiremezler yüreği dilli olanı,

İyilikle adalet hüküm sürer,

Atalar dilini güzel konuşanı." (Özdemir, 1996: 9).

Konuşma yeteneği doğuştan getirilen bir potansiyel olabilir ama doğru ve etkili konuşma eğitimle kazandırılacak bir beceridir. Bu nedenle başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere bütün öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çünkü çocuğun ana babasından sonra en çok model aldığı şahsiyet öğretmenidir (Temizyürek, 2004: 2770).

Konuşma ile yazma becerileri birbirini etkilemesine rağmen yazılı anlatım, sözlü anlatımdan farklıdır. Çünkü güzel konuşan herkes güzel yazamayabilir. Bu, yazılı anlatımın kendine özgü ilkeleri olan bir etkinlik alanı olmasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte yazmanın konuşmaya göre farklı özellikleri de vardır (Özbay, 2000: 39-40; Göğüş, 1978: 235; MEB, 1981: 327-356; Kantemir, 1991: 114):

1. Yazı, konuşmadaki ses, vurgu, yüz, el-kol imkânlarından yoksundur.

2. Konuşan da yazan gibi düşünür, sözüne giriş arar, düşüncelerini sıralar, kelimelerini seçer, ama yazıda bunlar daha çok önem kazanır çünkü yazı kalıcıdır.

3. Yazanın, konuşana göre daha çok zamanı vardır. Yazacaklarını hazırlayıp toplar eksiklerini çeşitli kaynaklardan arayarak tamamlar. Böylece yazı, anında yapılmış bir konuşmaya göre tam ve daha güvenilir bir yapı kazanır.

4. Yazma, insanı araştırmaya, eksikliklerini tamamlamaya, yanlışlarını düzeltmeye yönelttiği için, insanın bilgi edinmesi, zihince olgunlaşması ve tutarlı düşünce alışkanlığı kazanmasına da yardımcı olur.

5. Konuşmada birtakım yanlışlar fark edilmez, geçilir. Dinleyici, konuşanın gayesini kavramaya çalıştığından kelimelerine ayrı ayrı dikkat etmez. Yazı ise okuyanın gözü önünde durmaktadır, ondaki gereksiz bir kelime, bozuk bir cümle hemen göze çarpar. Yazar, bu yönleriyle yazısına daha fazla özen gösterir. Bundan dolayı yazı, konuşmaya göre daha açık, doğru ve özlü bir nitelik kazanır.

6. Konuşurken dinleyicinin göstereceği tepkiler (yüz ifadesinin değişmesi, soru sorması vb.) konuşmayı şu ya da bu doğrultuda değiştirebilmeye imkân sağlamasına rağmen yazıda böyle bir imkân yoktur.

Yazıda her şeyi önceden hesaplayarak, yazıyı okuyacak kişinin düşünce ya da duyguları tam istenilen biçimde anlamasını sağlayıcı önlemlerin önceden alınması gerekir. Çünkü yapılacak yanlışlar sonradan şu ya da bu biçimde düzeltilemez ve varsa eksiklikler tamamlanamaz. Ayrıca yazılı anlatımın belli ve kesin kuralları vardır. Yazı yazarken bunlara uyulması, düşüncelerin kurallara uygun cümlelerle sıralanması ve aktarılması gerekir.

7. Yazının konuşmadan diğer bir farkı da düşüncelerin kâğıda dökülmesi sırasında başlık, giriş, bölüm, paragraf gibi anlama bağlı biçim ve düzenleme bilgisini gerektirmesidir. Yazının mektup, telgraf, dilekçe, duyuru, inceleme, makale, görüşme (mülâkat) gibi türleri, kendine has biçimler, düzenlemeler ister. Yazma, noktalama ve imla kuralları gibi bilgi ve becerileri de gerektirir.

Anlatıma özen göstermek, duygu ve düşünceleri tam ve doğru bildirmek, biçim ve düzende yanlış yapmamak mecburiyetleri, yazıya, konuşmaya göre daha

güç bir beceri niteliği kazandırır. Ancak yazma, her ne kadar zor olsa da kazanılamayacak bir beceri değildir.

8. Yazı yazmanın tekniğini de iyi bilmek gerekir. Karşımızda bir okuyucu olduğunu var sayarak iyi düşünmek, amacı tam tespit ettikten sonra konuyu kavrayıp anlamak ve düşünceleri sistemli bir şekilde düzenlemek gerekir.

Konuşma ile bir duygu ya da düşünceyi sınırlı olarak iletebilen insan, yazı ile konuşmanın sınırlarını genişletmiştir. İnsan ancak yazı sayesinde geçmişin toplumsal, kültürel ve sanatsal değerlerini bugüne aktarmış ve bugünden de geleceğe aktarabilecektir.

4.3. Dinleme ve Yazma İlişkisi

Temel dil becerilerinden olan dinleme becerisi ile yazma becerisi arasında da çok yakın bir ilişki vardır. Konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliği olarak ifade edilen dinleme, Özbay (2005: 12)'a göre bilgi edinme ve öğrenme yolu olarak en etkin biçimde kullanılması gereken bir beceridir. Çünkü insan, konuşacağı dile ait ilk kelimeleri dinleme becerisi sayesinde öğrenmekte ve hayatı boyunca öğreneceği birçok bilgiyi dinleme yoluyla elde etmektedir.

Dinleme becerisinin insanda doğuştan var olduğu bir gerçektir. Ama bu beceriyi geliştirmek için herhangi bir eğitime gerek yoktur düşüncesine kapılmak ise yanlıştır. Yaşamın her alanındaki ilişkileri kuşatan dinleme beceri ve alışkanlığı, okul öncesi dönemde kendiliğinden doğal biçimde edinilir. Ancak edinilen bu beceriler, öğrencileri dinlediklerini anlayan, ayıran, değerlendiren kişiler hâline getirmez. Bu nedenle, öğrencileri dinlediklerini anlamaya, ayırmaya, eleştirip değerlendirmeye götürecek beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında ana dili öğretimine büyük sorumluluklar düşmektedir (Sever, 2004: 11).

Yapılan araştırmalar, bir kişinin insanlarla birlikte olduğu sürenin % 42 ilâ %45' ini dinlemekle geçirdiğini, öğrencilerin ise okulda öğretmen ve arkadaşlarını

günde 2,5 - 4 saat dinlediklerini, okul başarısının da öğrencinin dinleme yeteneğiyle sıkı sıkıya bağlı olduğunu göstermektedir (Göğüş, 1978: 227).

Dinleme becerisini etkin bir şekilde kullananlar, kullanmayanlara göre daha başarılı, sınıfta anlatılanları iyi dinleyen bir öğrenci ise diğer öğrencilere göre daha aktif olabilmektedir. Sınıfta anlatılanları iyi dinleyen öğrenci, kendisine sunulan bilgileri daha kolay öğrenmekte ve bu bilgileri hafızasında uzun süre saklayabilmektedir. Bu yüzden dinleme en etkili öğrenme yollarından biri olarak kabul edilir ve kişiyi başarıya götüren becerilerin başında gelir.

Dinleme becerisi günlük hayatta da etkin olarak kullanılmaktadır. Teknolojinin getirdiği radyo, televizyon, telefon gibi araçlardan; sinema, tiyatro ve müzik gibi sanatsal faaliyetlerden; toplantı, konferans, seminer, sempozyum gibi etkinliklerden dinleme yoluyla faydalanıldığı; günlük yaşamda bilgi alışverişinin önemli bir kısmının dinleme yoluyla gerçekleştiği dikkate alınırsa, dinleme becerisinin önemi inkâr edilemez (Yangın, 1998: 3).

Dinleme becerisi gelişmiş bir kişinin, konuşma sırasında anlama etki eden vurgu ve tonlamaları, duraklamaları ve ses özelliklerini kolaylıkla fark edebilmesi beklenir. Bu özellikleri kazanmış kişinin yazılı metinlerinde de anlamı doğrudan etkileyen noktalama ve imla kurallarını yerli yerinde kullanması gerekir. Çünkü dinleme becerisi, yazma becerisindeki noktalama ve imla kurallarının kullanılmasını etkilemektedir.

Sözlü ve yazılı anlatımda kullanılacak kelimelere çok dikkat edilmelidir. Çünkü anlamlı en küçük birim olan kelimelerin, cümle içindeki görev ve yapılarındaki değişiklikler cümlenin anlamında da değişikliklere sebep olmaktadır. Aktif veya pasif durumdaki kelime dağarcığı gelişmemiş kişinin hem konuşmada hem de yazmada bir kısır döngü içinde kalması kaçınılmazdır. Bu kısır döngüden kurtulmanın yolu daha fazla kelimeye hâkim olmaktan geçer.

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.

4.4. Okuma ve Yazma İlişkisi

Okuma ile yazma becerileri arasında da yakın bir ilişki vardır. Önce dinleme sonra konuşma daha sonra da okuma becerisini kazanan bireyin en son olarak da yazma beceresini kazanması ve geliştirmesi beklenir.

Her ne kadar okumasını bilmeyen bir öğrenciden yazmasını beklemek yanlış olsa da öğrencilere okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması bir bütünlük arz etmelidir. Anlatma becerileri yaratıcı, anlama becerileri ise alıcı ve kavrayıcı olmayı gerektirir.

Uygar insanın en önemli gereksinmelerinden biri olan okuma, basılı ve yazılı simgeleri anlamlandırma, kavrama ve yorumlama eylemi olduğundan kişinin yaşamında önemli bir yer tutar. Sağlıklı bir ana dili öğretimiyle bu eylemlerin bir alışkanlığa dönüştürülmesi gerekir. Çünkü okuma, yaşamın belirli bir aşamasında biten bir etkinlik değil, bütün bir yaşam boyu kullanılan ve sürdürülen bir etkinliktir.

Sözel iletişim dediğimiz konuşma nasıl dinleme becerisini gerektiriyorsa, yazılı iletişim de okuma becerisini gerektirmektedir. Çünkü okunmayan bir yazı üzerinde düşünülüp yorum yapılamaz, bu nedenle de bir yazı üzerinde düşünmek için onun okunması zorunludur.

Okuma, yazılı bir metni izleyip anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek olarak tanımlanmaktadır. Bu yönüyle okuma, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir (Yalçın vd., 1997: 43).

Anlama ve bilgi edinmenin en önemli yollarından birisi olan okuma becerisinin kazanılmasında hiç şüphesiz okuma eğitiminin büyük rolü vardır. Bu beceri, insanların kendilerini geliştirmesinde önemli bir araçtır.

İyi bir okuma becerisi kazanmış olan insan, öğrenim hayatı boyunca başarılı olurken mesleğinde de ilerleme kaydedebilir.

Okuma, insanın kişiliğini ve düşünce ufkunu geliştiren, bilgi edinmesini sağlayan ve kelime hazinesini zenginleştiren bir faaliyettir. Kişilerin ve toplumların bilinçlenmesi yine okumayla gerçekleşecektir. Eğitimin amacı kişinin ve toplumun bilinçlenmesi olduğuna göre, bireylere mutlaka okuma alışkanlığının kazandırılması gerekir.

Okuma, insanın öğrenme kavrayışını, analiz ve sentez gücünü, yorumlama ve yeni hükümler verme yeteneğini arttırır (Tural,1992:125).

Günlük yaşamın her evresinde insanlar birçok metinle karşı karşıya gelmektedir. Bu metinleri okuyarak anlama, modern ve demokratik toplumda yaşamanın bir gereğidir. Bu yüzden ana dili öğretiminde dilsel becerilerin tümünün bir denge içinde geliştirilmesi amaçlanır. Çünkü bu dört öğretim alanının ilişkileri öğretimin amacını kuşatmaktadır. Bunlar pek çok ortak noktaları bulunmakla birlikte, kendilerine özgü nitelikleri de olan etkinliklerdir (Sever, 2004: 27).

Okuma becerisi ile yazma becerisi arasında da çok yakın bir ilişki vardır. Ancak örgün eğitime başlayan kişinin kazanmaya başladığı ortak beceri olan okuma ve yazma becerileri, kendi aralarında da öncelik ve sonralık sırasını takip etmektedir. Okumayı öğrenen kişinin yazmayı öğrenme aşamasına geçmesi takip edilen en yaygın ve geçerli olan bir yoldur. Çünkü ancak okumayı öğrenen bir kişi, yazmayı başarabilmektedir. Bu öncelik ve sonralık sırası, araya giren bir zaman dilimi değil, birbirini takip eden faaliyetler olarak cümlelerin önce okutturulup sonra yazdırılmasını ifade etmektedir. Bu ardışıklık devamlı olduğundan okuma-yazma becerilerinin kazandırılması bir bütünlük arz eder (Coşkun, 2005: 33).

Yazma, diğer üç becerinin üzerine geliştirilmesi gereken bir etkinlik alanıdır. Dinleme ve konuşmanın olduğu gibi okumanın da yazma becerisinin geliştirilmesinde çok büyük etkisi vardır. Dolmayan havuzun taşması mümkün olmadığı gibi okuma becerisi gelişmemiş kişinin de yazılı anlatımının mükemmel

olması beklenemez. Okunan metinlerde; kelimelerin kullanım özelliklerini, cümle yapılarını, paragraf düzenlerini, paragraflar arası anlama dayalı olarak yapılan geçişleri, metnin genel tertip ve planını, noktalama ve imla özelliklerini somut olarak gören kişinin başarılı yazılı anlatım metinleri oluşturması beklenir.

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.

Dinleyerek aktif ve pasif kelime dağarcığını geliştiren bireyin okuyarak da bu gelişmeyi hızlandırdığı bir gerçektir. Anlayarak okuma alışkanlığı kazanmış bir kişinin kelime dağarcığının da gelişmesi beklenir. 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 düşünülemeyen 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 ana dili eğitiminde hedef kitlenin bütün dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yürütülmelidir.

4.5. Anlatımın Özellikleri

Bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerin söz ya da yazı ile ifade edilmesi olarak tanımlanan anlatımın, güçlü olabilmesi için bazı önemli özellikleri ve kuralları taşıması gerekmektedir.

> "Yazılı ve sözlü anlatımda, duygu ve düşünceler, gelişigüzel ifade edilemez. Yazıya veya söze başlarken belli bir

> amacımızın olması gerekir. Sözgelimi okuyucu ya da dinleyicide heyecan uyandırmak istiyorsak, anlatımımızı bir olaya bağlar ve onları olayın içine çekmeye çalışırız. Anlattıklarımızın bir tablo gibi göz önünde canlandırılmasını istediğimizde de tasvir yaparız. Bize yabancı gelen veya anlaşılması güç durumlar hakkında bilgi ve haber vermek istediğimizde, bunları açıklama yoluna gideriz. Eğer amacımız karşımızdakini belli bir düşünce ve davranışa yöneltmek ise o zaman da konuyu tartışma havası içinde ele alırız. Bütün bunlar yazının değişik yöntemlerde ele alınabileceğini gösterir." (Özkan vd., 2001: 657).

Duygu ve düşünceler hangi yolla ifade edilirse edilsin iyi bir anlatımın temelini, doğru ve sağlıklı fikirler oluşturur. Bunun için anlatıma başlamadan önce sağlıklı fikirler üretebilmeli ve bunları bir araya getirebilmelidir.

Anlatım mutlaka açık, düzgün, özentisiz olmalı; görülen, düşünülen ve bilinenler eksiksiz, fazlasız anlatılmalı; anlatışta açıklık, akıcılık, duruluk, yalınlık ve kişisellik bulunmalıdır (Karaalioğlu, 1987: 172).

İyi bir anlatım için konunun çok iyi kavranması ve benimsenmesi gerekmektedir. Anlatımda konunun tespit edilmesinden sonra bu konu ile ilgili bilgiler toplanır. Bilgi toplama yöntemleri olarak da gözlem, okuma ve düşünme unsurlarından yararlanılır. Bazen de araştırmaya gerek kalmadan yazan veya konuşan kişilerin tecrübelerinden faydalanılabilir.

Konuya karar verilip bilgi toplandıktan sonra planlama aşamasına geçilir. Bu aşamada sadece içerik planlaması değil aynı zamanda yazının türü, anlatım özellikleri gibi diğer faktörler de planlanır. Bunun için fikir, duygu ve görüşler kelimelerle ve herkesçe bilinen kurallarla anlatılır.

Bir mimar nasıl plan yapıyorsa bir yazar da mimar gibi önce yazısının planını tasarlayıp sonra anlatıma geçecektir. Orijinal olmayan plansız anlatım, temelsiz bir bina gibi çökmeye mahkûmdur.

Öğrencilerin herhangi bir konuda istenileni anlatabilmesi, onların konuşma ve yazma yeteneklerine bağlıdır. Konuşma, nasıl dinleyicilere herhangi bir konu

hakkında bir şeyler söylemek ise, yazma da okuyuculara herhangi bir konu hakkında bir şeyler yazabilmektir.

Bu yönüyle yazma öğretimi konuşma öğretimiyle ortak özellikler taşır. Konuşma sırasında dinleyiciyle bire bir ilişki kurulabilir ve dinleyicilerin tepkileri ölçülebilir. Fakat yazarken okuyucunun tepkisi görülemez. Okuyucu sorular soramaz, anlayamadığı noktaların açıklığa kavuşturulmasını isteyemez. Bu nedenle yazılanların anlaşılır olmasına ve yazma öğretimi üzerinde daha titiz durulmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Dili en iyi şekilde kullanmanın yolu yazılı anlatımdır. Buna göre yazılı anlatım, her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, böylece kalıcılığı sağlamaya imkân veren bir araç olarak tanımlanabilir (Aktaş ve Gündüz, 2001: 57). Yazı, sözden üstündür. Çünkü kültürü aktaran yazıdır. Yazı olmasaydı uygarlık bu seviyeye ulaşamazdı.

Yazı yazmak, düşünceleri, duygu ve istekleri mantıklı ve disiplinli bir şekilde anlatmaya çalışmaktır. İnsanlara yazı yazma gücünü veren bilgidir. Bilgi de çalışarak, okuyarak, araştırarak elde edilir. Yalnız iyi bir yazı yazmak için sadece bilgi yeterli değildir. İyi yazı yazmak için iyi niyet ve azim sahibi olmak da gereklidir. Yazı dile dayanır. Öz dilini bütün incelikleriyle bilmek, kelimelerin anlamlarını iyi kavramış olmak gerekir. Yazıda fikir ne kadar iyi olursa olsun dil bozuk oldu mu fikrin hiçbir önemi kalmaz (Emir, 1984: 8).

Yazılı anlatım derslerinde öğrencilerin yeteneksizliklerinden yakınmak doğru değildir. Çünkü yazı öğretilebilir olduğundan öğrencilere belirli bir yazı kültürü verilebilir. Yazı derslerinde yazma becerisi gelişmiş bireyler yetiştirmek amaçlanır. Daha yerinde bir ifadeyle yazılı anlatımın esas gayesi öğrencileri eğitim düzeylerine göre bilgilendirmek ve uygulamalarla yeterliliklerini artırmaktır (Aktaş ve Gündüz, 2001: 58).

Kuşkusuz herkesten şiir, hikâye, roman yazması istenemez. Çünkü bunları yazmak yetenek gerektirir. Yani bir şair, bir romancı ya da bir oyun yazarı olabilmek için yetenek ister. Bunun için özgün ve yetkin bir anlatıma sahip olmak gerekir. Fakat her öğrenim görmüş birey, gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü başkasından yardım almadan yazıyla anlatabilmelidir.

Falih Rıfkı Atay, bu gerçeği şöyle dile getirmiştir: *"Düşündüğünü ve duyduğunu karşısındakine derli toplu anlatabilmek, ne bir meslek ne de bir sanattır. Hikâye yazmak bir sanattır. Fakat başından geçeni anlatmak (yazmak) bir sanat değildir."* (Yörük, 1989: 9).

İyi yazı yazmak için birikimlerin yanında metin oluşturma kuralları da önem taşır. Kurgusu sağlam bir metin her şeyden önce sözcükler arasındaki bağlantıların özenle kurulmuş olmasıyla ortaya çıkar. Bu yüzden yazma işlemine geçmeden önce yazı yazmaya motive olunmalı ve aşağıdaki yazma aşamaları tek tek uygulanarak yazı oluşturulmalıdır:

1. Konunun seçilmesi,

2. Konunun ana maddesinin belirlenmesi,

3. Konunun sınırlandırılması,

4. Konunun amacının tespit edilmesi,

5. Bakış açısını destekleyen düşüncelerin bulunması,

6. Düşüncelerin anlatım sırasına göre düzenlenmesi,

7. Düşünce düzenine ve istenilen anlatım tekniklerine göre yazılması,

8.Yazının dinlendirilmesi (Yazılan metin üzerinde daha nesnel bir değerlendirme yapmak için kısa bir süre yazıdan uzak kalmaktır.),

9. Varsa yanlışları ve eksikleri görmek için yazının okunması,

10.Yazıya son biçimin verilmesi.

Bu aşamalar izlenerek oluşturulan bir yazı, başarılı, ilgi çekici, okunur ve bütünlüğü bulunan bir yazı olacaktır. (Beyreli vd., 2005: 39).

Yazılı anlatımın gayesi, *"Bir mevzuu, o mevzu ile alakalı fikirleri cümlelere ve paragraflara taksim ve tertip ederek bir bütün halinde ifade edebilmektir."* (Tansel, 1985: 26).

İnsanın kendisini doğru ve tam olarak ifade edebilmesi, birikimleriyle doğru orantılıdır. Birikim kazanma yolları önce dış dünyayı algılama sonra da bunları kendi içinde değerlendirme süreçlerini kapsar. Bilgi ve birikimlerin kazanılmasında gözlem, okuma ve düşünme unsurlarından yararlanılır. Bilgi toplama yöntemleri olarak da ifade edilen bu unsurların özellikleri şunlardır:

1. Gözlem Yapmak: İnsanları, çevreyi, varlıkları, olayları, bir bütün olarak hayatı tanımak için gözlem yapmak şarttır. Gözlem beş duyu organımızla dış dünyadan algıladığımız duyumların bütününü oluşturan bir süreçtir.

Sanatta ise gözlem, bir şeyi iyi anlamak için onun belirtilerini gözden geçirme işi olarak tanımlanabilir (Yakıcı vd. 2004: 39).

Gözlem yapmak için mutlaka görmek ama bunun ötesinde görmeyi öğrenmek gerekir. Gözlem, yazılı ve sözlü anlatım becerisinin geliştirilmesi için önemli birikim kazanma yollarından biridir.

2. Düşünmek: Düşünmek, olaylar, durumlar ve nesneler arasında ilişkiler kurularak gerçekleştirilen zihinsel bir eylemdir.

Gözlem ve okuma yoluyla elde edilen birikimlerin zihinsel bir süreçten geçmesiyle başlayan değerlendirme aşamasına düşünme denir. İyi konuşup iyi yazmak için mutlaka düşünmek gerekir. Düşünen insan mutlaka üretir. Tarafsız ve objektif düşünen insanın ortaya koyduğu değer, herkes tarafından kullanılmaya hazır bir malzemedir.

3. Okumak: Yazmada başarılı olabilmek için mutlaka çok okumak ve bu yolla birikim kazanmak gerekmektedir. Kişinin bilgi, duygu ve hayal gücü okumakla gelişir. Okuyan kişinin dil ve anlatım gücü ile düşünme yeteneği, okumayan kişiyle kıyaslanamayacak kadar farklıdır.

4.6. Yazılı Anlatımın Unsurları

Herhangi bir konudaki duygu ve düşüncelerimizi nasıl yazarsak yazalım, güzel ve etkili yazmak esas amacımız olmalıdır. Bu yüzden yazılı anlatımda da beceri ön plandadır. Bunun için iyi yazı yazmanın tekniğini öğrenerek yazılı anlatım becerisini geliştirmek ve bu konudaki eksikleri gidermek mümkündür. Asıl gayesi sanatkâr yetiştirmek olmayan yazılı anlatım derslerinin amacı; hedef kitlede yazamama kaygısını azaltmak, duygu ve düşünceleri anlaşılır, açık bir dille anlatma becerisi geliştirebilmektir.

Başarılı ve etkili bir yazılı anlatımın gerçekleşmesinde dilin temel taşları olan kelimelerin belli bir düzen içinde cümlelere, cümlelerin paragraflara, paragrafların da ihtiyaca göre düzenlenen paragraf üstü birimlere dönüştürülebilmesi gerekir. Bununla birlikte iyi bir yazının aşağıda sırasıyla ifade edilen yazılı anlatım unsurlarının özelliklerini taşıması da zorunludur.

4.6.1. Yazılı Anlatımda Konu

Konu, üzerinde söz söylenen, yazı yazılan, düşünce üretilen bir duygu, bir fikir, bir problem ya da bir olaydır (Kantemir, 1991: 139). Hayatımız boyunca bir şeyler okur, yazar, dinler ve konuşuruz. Bütün bu eylemlerimizin ele aldığı ve işlediği birer konusu vardır. Türü ve yazılış amacı ne olursa olsun her yazı bir konu üzerine kurulur. Çünkü konu, yazarın üzerinde durduğu, hakkında yazı yazdığı duygu, düşünce ya da olaydır.

Yazıda sık sık vurgulanan, tanıtılan, sözcük veya sözcük gruplarıyla dile getirilen ifadeler konuyu oluşturur. Her yazının bir konusu olmalıdır. Bu durumda yazmaya ve konuşmaya değer her şey bir kompozisyon konusu olabilir. (Oğuzkan, 2001: 175). Her yapının bir temeli, her fikrin bir dayanağı varsa, her yazının da

mutlaka bir konusu vardır. Başıboş, ne anlatmak istediği belli olmayan, konusuz bir yazı olmaz. Yazı yazmaya karar veren kişi için her varlık, her olay, her düşünce velhasıl her şey konu olarak seçilebilir (Korkmaz, 1990; 185).

Konular maddesel olduğu gibi ruhsal da olabilir. Uzayda yer tutan bütün cisimler, duyu organlarımız üzerinde tesiri olan etmenler, var olduklarını aklımızla kavradığımız görünmez varlıklar birer konu olabilir.

"Eşya ve olay" gibi yaşadığımız çevre ile *"duygu ve fikir"* gibi iç âlemimizle ilgili unsurlar, biz de birtakım düşünceler yaratır. İşte bunlardan herhangi biri, yazıya konu olabilir (Kantemir, 1991: 139). Yaşantılarımız, anılarımız, düşlerimiz, gözlemlerimiz, okuduklarımız … birer konu alanıdır.

İnsanları yazı yazmak için belli konuları seçmeye zorlayan, kişinin kendisinden veya yaşadığı toplumdan kaynaklanan bazı nedenler vardır. *"Bu nedenler nereden kaynaklanırsa kaynaklansın önemli olan, ele alınacak konuyla insanın ilgilenmesi, o konuyu düşünmesi, o konu hakkında bilgi sahibi olması ve konuyu hissetmesidir."* (Tekşan, 2001: 32). Çünkü insanın ilgilendiği ve hakkında yeterli seviyede bilgi sahibi olduğu konularda yazı yazması başarılı olmasına yardımcı olacaktır.

Konu seçimi, bir yazıyı oluşturan ögelerin başında gelen en zor aşamadır. Okuyucuların ilgisini çeken bir konu üzerinde yazmak, yazıyı başarıya götüren önemli bir unsurdur (Emir, 1984: 68).

"İyi bir konunun özellikleri neler olmalıdır?" sorusuna cevap olarak şunlar sıralanabilir:

1. Seçilen konu, her şeyden önce kendimiz ve okuyucumuz için ilginç olmalıdır. *"Esasen iyi bir yazı, şahsi tecrübe ve müşâhede neticesinde elde edilen malzemeye muhtaçtır; bu, konuya tesir kazandırır."* (Tansel, 1978:5).

2. Seçilen konu, açık ve inandırıcı olmalı, zorlanmadan işlenip geliştirilebilmelidir. Konu ister tecrübeye, isterse de sosyal, somut, soyut bir

inceleme ve araştırmaya dayalı olsun öncelikle anlaşılır olmalıdır (Paçacıoğlu, 1994: 178).

3. Seçilen konu, yazarı da alakadar etmelidir. Çünkü yazarın yabancı olduğu bir konuya, başkalarının alakasını çekmesi imkânsızdır.

4. Ele alınan konunun doğruluğuna yazar inanmalıdır ki başkalarını da inandırabilsin.

5. Seçilen konunun hangi türde yazılacağı belirlenmelidir.

6. Seçilen konunun sınırlandırılması gerekmektedir. Konuyu sınırlandırma, yazmada başarıyı sağlayan temel ögelerden biridir. Konu sınırlandırılmazsa, ortaya konmaya çalışılan düşünceler görünürlük kazanmaz, söylenenler genel olmaktan öteye gitmez. Ayrıca yazıda bütünlük sağlanamaz, konudan sapmalar olur. Kısacası yazı yoğunlaşmaz, bölük pörçük olur (Özdemir ve Binyazar, 1998: 32).

Hiçbir konu, sınırlandırılıp incelenmeden anlaşılmaz ve anlatılamaz. Özdemir ve Binyazar'a (1998: 33) göre konuyu sınırlandırırken şunlara dikkat edilmelidir:

a- Okuyucumuz kimdir? Yaşı, ilgileri, kültür düzeyi, toplumsal durumu…nedir?

b- Yazımızın uzunluğu ne kadar olacak?

c- Konunun hangi yönü üzerinde bilgi, görgü ve yaşantımız vardır?

d- Konuyu geliştirmek için gerekli kaynakları bulabilir miyiz? Bunlardan kolayca yararlanabilir miyiz?

Sonuç olarak yazarın bilgi ve tecrübe birikimi, konuyla ilgili kaynaklara hâkimiyeti ve ulaşma imkânı, buluş yeteneği, gözlem, deney sonuçları, hatıraları, olay, durum ve olguları yorum gücü; yazılı, sesli, görüntülü arşivindeki belgeler, canlı kaynaklarla görüşme imkânları konu seçimini etkilemektedir (Ağca, 1999: 129).

Bir konuda yazı yazmak için öncelikle amacın açık ve net olarak belirlenmesi çok önemlidir. Amacı tam tespit edilemeyen bir yazı, okuyucusunu ikna etmekten uzaktır. Bunun için yazının amacı ve yazılış nedeni çok iyi belirlenmelidir.

Ayrıca yazının okuyucusu olan hedef kitlenin özelliklerinin de yazar tarafından bilinmesi gerekir. Çünkü hedef kitle ve amaç, bir yazının içeriğini etkileyecek önemli unsurlardır.

Yazı yazma tekniğini bilmek de bir başka önemli unsurdur. Yazıyı bir kitlenin okuyacağını düşünerek amacı iyi tespit etmek, konuyu tam kavrayıp anlamak ve konuyu açıklayacak fikirleri sistemli bir biçimde düzenlemek gerekir.

Sosyal ve psikolojik özellikleri olan kişinin ilgi alanları da farklıdır. Bu yüzden isteğe bağlı olarak yapılan yazma eğitimi çalışmalarında konu tespiti yazan kişiye bırakılmalıdır. Öğretmen, öğrencilere yazma konusunda mümkün olduğunca daha çok konu seçme şansı tanımalıdır. Başta ilk ve ortaöğretim olmak üzere daha üst kademelerdeki eğitim programlarında konu tespitiyle ilgili değişik görüşler ileri sürülmüştür.

İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda yazılı anlatımla ilgili olarak "öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak." ifadeleri yer almaktadır (MEB, 2000: 7).

Yazma öğretimi ve yazılı anlatım, öteden beri Türkçe dersinin en önemli etkinliklerinden biri olmuştur ve böyle olmaya da devam edecektir.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nın 6, 7 ve 8. sınıflar için belirlediği özel amaçlar bölümünde yazılı anlatım çalışmalarında şu konulara öncelik verildiği görülmektedir (MEB, 2000: 17-20):

1. Yakın çevreyi, bilinen bir köy, kasaba ve kenti kısaca anlatabilmek,

2. Bayram, tören, şölen, şenlik gibi hareketli bir olayı, yerini ve orada olanları kısaca anlatabilmek,

3. Bir gezide görülenleri ve edinilen izlenimleri anlatabilmek,

4. Okuduğu bir kitabı, izlediği bir filmi tanıtabilmek, özetleyebilmek, o kitap ya da film üzerindeki düşüncelerini belirtebilmek,

5. Bilinen bir kimsenin, örnek bir kişinin fiziksel ve karakter portrelerini çizebilmek; bir ağacı, bir hayvanı, bir yapıyı vb. tanıtabilmek, anlatabilmek,

6. Gördüğü, yaşadığı olaylar üzerindeki duygu ve düşüncelerini belirtebilmek,

7. Okunan bir kitap, dinlenen bir müzik parçası, geziler, bir sergi, izlenen bir film, bir oyun, bir maç vb. üzerine açıklamalarını, eleştirilerini yargılanın saptayabilmek,

8. İleriki öğrenimi ya da hayatıyla ilgili tasarı ve düşüncelerini anlatabilmek,

9. Yurt ve dünya sorunlarıyla ilgili düşüncelerini belirtebilmek.

Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma kazanımlarına ulaşması için şu konulara öncelik verilmesi gerektiği belirtilmektedir(MEB, 2005: 143-146):

1. Yaşanmış veya yaşanması muhtemel bir olayı anlatır.

2. Çevresinde veya kitle iletişim araçlarında rastladığı/ tanık olduğu olay ve durumlara ilişkin eleştirilerini yazar.

3. Bir bilgi veya fikrin açıklamasını yapar.

4. Öğüt verici yazılar yazar.

5. Bir kişiye ait bilgileri birleştirerek o kişinin hayat hikâyesini yazar.

6. Hayallerini değişik yazılı anlatım türleriyle ifade eder.

7. Bir nesneyi, yeri, hizmeti veya kurumu tanıtma yazıları yazar.

8. Yaptığı bir araştırma, gözlem veya deneyde ulaştığı sonuçları yazılı olarak ifade eder.

9. Kendisini tanıtmak amacıyla kısa ve öz olarak hayat hikâyesini anlatır.

Hangi seviyede olursa olsun yazılı anlatım çalışmalarında seçilen konuların güncelliği de öğrencilerde yazma isteği uyandırmada olumlu etki yapacaktır. Ayrıca yazılı anlatım çalışmalarında zaman zaman konu seçimini öğrencilere bırakarak onların ilgi duydukları konularda yazı yazmaları sağlanabilir.

Bu tür uygulamalar, öğrencilerin kendilerine olan güven duygusunu artıracağı gibi cesaret duygusunu da geliştirecek, ortaya konulacak ürünün benimsenmesine her şeyden önemlisi de öğrencilerde var olan fakat gizli kalmış yaratıcılık özelliğinin ortaya çıkmasına yardımcı olacaktır.

Yazılı anlatım çalışmalarında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken en önemli unsurlardan birisi de hazır ve basmakalıp konulardan kaçınmaktır.

Yazılı anlatım çalışmaları için öğrencilere bir konu seçmek hiç de basit bir iş değildir. Öğretmen tarafından öğrencilerin belirleyici özelliklerinin çok iyi bilinmesi konu seçiminde daha faydalı olacaktır. Çünkü öğrenciler kendi ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren çalışmalarla Türkçe dersini seveceklerdir. Bunu sağlamak için de çocukların hoşlanmadıkları, üstelik onlara faydası olmayan mekanik çalışmalardan ve gereksiz tekrarlardan sakınılması gerekir (Öz, 2001: 4).

Yazılı anlatım çalışmalarının amaçlarından birisi de öğrencilerin yaratıcılık özelliklerini keşfettirmek ve daha da geliştirmektir. Bunun için seçilecek konuların bu özellikleri geliştirecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.

Bu itibarla öğrencilerin çevrelerini algılamalarına yardım edecek olan, kendisini başkasının yerine koyabilme gibi yaratıcı çalışmalar konu olarak verilebilir.

Mesela “Başka birisi olabilseydin, kimin yerine geçmek isterdin?”, “Kendini görünmez hale getirebilseydin neler yapmak isterdin?”, “Geçmişte tüm dünyayı etkileyen bir olayı değiştirebilseydin, hangisini seçerdin?”, “Sen bir kar tanesisin. Nasıl oluştuğunu, yeryüzüne nasıl indiğini, ondan sonra başına neler geldiğini anlat.” vb. konularda yazma çalışmaları yaptırılabilir (Macbrgor, 1997: 108-119, Aktaran: Tekşan, 2001:33).

Bu konulara ilave olarak öğrencilerden kendilerini sevdikleri bir hayvan, bir eşya veya bir renk vb. düşünerek ne hissettiklerini belirten bir yazı yazmaları istenebilir. Bu tür etkinlikler öğrencinin kendi yeteneğini fark etmesine, duygu ve düşüncesini özgürce anlatmasına yardımcı olacaktır. Aşağıda bu tür bir uygulama örneği verilmiştir:

BORAN YAĞMURU

“Hayvanlar içinde en sevdiğim aslandır ama hayvan olsaydım bir kuş olmak isterdim. Doğada özgürce yaşayan, kimseye ihtiyacı olmayan bir kuş, boran olmak isterdir. Boranlar, yükseklerde uçan, kendisini korumasını iyi beceren bir kuş türüdür. Avlaması çok zordur ve onu vurana pek rastlanmamıştır ama her hayvanda bulunan düşüme eksikliği nedeniyle tuzaklara pek yakalanır. Ve yakalandığı andan itibaren, özgürlüğünün elinden alınmasına dayanamaz. Ne yer ne içer. Bu sebeple de kendi kendini öldürür. Çok hırçındır. Asla kimseye itaat etmez. Kanının son damlasına kadar eziyet ve zulümlere göğüs gerer, ürkeklikten nefret eder, güvercinleri hiç sevmez. Bunun için boranları çok severim. Bu nedenlerden dolayı, eğer hayvan olsaydım boran olurdum. Çünkü bu hayvanın özellikleri benim düşüncelerimi simgeliyor.” (Oral, 2003: 55).

İlköğretim 8. sınıftaki bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini anlatan yukarıdaki paragraf, hem teknik hem de öğrencinin kelimeleri yerli yerinde seçerek kullanmasındaki başarısı yönüyle özgün, yaratıcı ve güzel bir örnek olarak gösterilebilir.

Olumlu ve onurlandırıcı bir ortam içinde yaratıcılığı öne çıkaran bu tür etkinlikleri yaptıran öğretmenler, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine ve onların kendi fikirlerini özgürce dile getirmelerine gerekli ortamı hazırlamış olacaktır. Buna benzer uygulamalar sınıf içi etkileşime olumlu katkı sağlayacağı gibi öğrencilere diğer arkadaşlarının duygu ve düşüncelerine saygı duyma alışkanlığı da kazandıracaktır.

Yaratıcı yazma çalışmaların asıl amacı, kendini tanıma, düşünerek karar verme, planlama, bu plan ve kararları eyleme dönüştürme sürecinin uygulamalarla yaşama geçirilmesidir.

Yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği kadar, onların okuma isteklerini de artıracaktır. Yazan bir çocuk kendini tanımaya başlar. Bu çalışmalar sayesinde başta kendi arkadaşlarının olmak üzere, başka yazarların eserlerini de okumak ve onları kendi yazılarıyla kıyaslamak isteği duyar (Oral, 2003: 23).

Yazılı anlatım becerilerindeki gelişmelerin daha verimli olması için sınıf içinde yapılan etkinlikler kadar sınıf dışındaki etkinliklerin de sürekli olarak takip edilmesi gerekmektedir. Örgün eğitimde öğrencilerin "sınıf dışında yapmakla yükümlü olduğu görev ve çalışmaları" olarak tanımlanan ödevlerin hedeflenen başarıya ulaşmada önemli bir işlevi vardır. Çünkü öğrenci, verilen ödevi yaparken özgür olmakla birlikte bir sorumluluk da hisseder. Ödev yapmak, otokontrolü sağlar. Derste eksik hatta yanlış öğrenilen bilgilerin tam ve doğrularını öğrenmenin kapısını aralar. Derslerdeki yazma çalışmaları, öğrencilerin o türde ayrıca yapacakları ödevlerle sonuçlanır. Ayrıca yapılan ödevler öğretmen tarafından düzeltilmeli ve değerlendirilmelidir. Başarılı ödevler sınıfta okunmalıdır (Demirel, 1999: 60).

Süre ve zaman sıkıntısı çeken öğretmenlerin, öğrencilerindeki yazılı anlatıma yönelik gelişmeleri tespit etmek için sık sık değişik konularda yazma ödevleri vermesi gerekebilir. Öğretmen, öğrencilerin yazma ödevlerine yönelik konuları belirlerken çocukların yaş, cinsiyet, zekâ ve kültür düzeylerine uygun zevk ve ilgi duyabilecekleri konuları seçmeli, onların yazmaya karşı duydukları çekingenlik,

korku vb. duygularını yenmelerine, bu alanda taşıdıkları yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamalıdır.

Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için verilen yazılı ödevlerin varsa eksiklerinin düzeltilmesinde şu tür etkinlikler yapılabilir:

a. Her Öğrencinin Yazısının Kendisine Düzelttirilmesi: Öğrencinin kendi hatasını kendisinin görmesine fırsat sağladığı ve yazdığı yazıyı muhakkak okuması, hem de tekrar tekrar okumasını gerektirdiği için üzerinde daha fazla durulması gereken bir düzeltme etkinliğidir. Bu etkinlik, aynı zamanda öğrencinin kendisini kontrol etmesine imkân sağladığından verimliliği artırıcı bir çalışmadır.

b. Karşılıklı Düzeltme: Bu etkinlik, yazılı anlatımı geliştirmek için yaptırılan ödevlerin, öğrenciler arasında değiştirilerek düzeltilmesi, oluşturulan küçük gruplarla veya sınıfça düzeltilmesi etkinliğidir.

c. Öğretmenin Düzeltmesi: Yazılı anlatımı geliştirmek için yaptırılan ödevler, yukarıda sıraladığımız düzeltme etkinliklerinden hangisine tabi tutulursa tutulsun, en son olarak her seferinde öğretmen tarafından muhakkak kontrol edilmelidir.

Yapılan kontroller ve düzeltmeler neticesinde öğrencilere verilen konular ile onların yazılı anlatımları arasındaki uyum ve uyumsuzlukların belirlenerek sınıf ortamında incelenmesi, değerlendirmenin son aşamasını oluşturmalıdır. Bu aşama ihmâl edilmeden her uygulamadan sonra muhakkak tekrarlanmalıdır.

4.6.2. Yazılı Anlatımda Plan

Herhangi bir konuda sıralanacak fikirlerin, olayların ve duyguların belli bir mantık düzeninde ele alınması olarak tanımlanabilen plan, yazılı veya sözlü olarak anlatılmak istenen duygu ve düşüncelerin dinleyici veya okuyuculara daha güzel, daha etkili, daha kolay ve daha anlaşılır bir şekilde aktarılmasına yardımcı olan bir anlatım düzenidir.

Plan, yazıda konunun işlenişi sırasında ortaya çıkabilecek ayrıntılardan kurtulmak için ele alınacak fikirlere düzen vermektir. Bu manada plan, konu birliğinin oluşmasına imkân sağladığı gibi yazıda savurganlığın önüne de geçer.

Düzenleme, düzenleyiş ve tertip anlamlarına da gelen plan, herhangi bir konuda oluşturulacak bir metnin iskeletidir. Plan, konusunu düzenli yazmak isteyen kişiyi kararsızlıktan, zaman kaybından kurtardığı için güzel ve daha kolay bir metin oluşturmanın en önemli unsurudur.

Yazılı ve sözlü anlatımda başarılı olabilmek için herhangi bir konuda ifade edilecek bir şeylerin olması yeterli değildir. Aynı zamanda bunların derli toplu, düzenli bir şekilde anlatılması gerekir. Tutarlı ve kendi içinde bütünlük taşıyan bir yazı ancak planlı bir yazıdır.

Yazının ya da konuşmanın içeriğini oluşturacak düşünceler, duygular, gözlem ve yaşantılar dilin ucuna geldiği gibi anlatılamaz, gelişigüzel söylenip yazılamaz. Bunlar aralarındaki ilgi ve önem derecelerine göre ayrılıp sıralanmalıdır. Bu sıralama işine de anlatımın planı denir (Gökşen, 1980: 23).

Yazılı anlatımda plan yapmanın yararları şöyle sıralanabilir:

1. Yazıda birlik, bütünlük ve uyumluluk sağlar.

2. Düşüncelerin ve ele alınan olayın gelişiminde mantık düzeninin oluşmasına zemin hazırlar.

3. Düşünce ve söz tekrarlarını önler.

4. Duygu, hayal ve fikirlerin en uygun sözcük ve deyimlerle anlatılmasına yardımcı olur. Bu da dağınıklığı ve karışıklığı ortadan kaldırır.

5. Yazmayı kolaylaştırır.

6. Yazma süresini kısaltır.

7. Yazının anlaşılmasını kolaylaştırır.

8. Paragrafların uygun yerlerde yapılmasını ve bulunmasını sağlar.

9. Yazıyı, doldurma ve boş sözlerden; bizi de ele alınan konunun dışına çıkmaktan kurtarır.

10. Düzenli yazacak kişiyi, kararsızlık ve zaman kaybından kurtarır.

11. Gittikçe yerleşen ve gelişen bir anlatım disiplini alışkanlığını kazandırır.

12. Bireyin kendisine olan güven duygusunu sağlamlaştırır.

13. Anlaşılmayı ve etkilemeyi daha da kolaylaştırır.

14. Sonuç olarak da yazanın, yazma işini zevk duyarak yapmasını sağlar (Kantemir,1991:154; Par,1997:15; Karaalioğlu,1987:90; Emir,1986:73).

İster bütün bir kitap olsun ister kısa bir yazı her metnin yapısal bir bütünlüğe sahip olması gerekir. Çünkü her metin, birbirini izleyen sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisidir. Bu diziliş rastlantıyla oluşmuş bir durum değildir. Aksine yazar tarafından bilinçli olarak belli bir mantık sırasına, dil bilgisi kurallarına ve metnin işleyişine göre yapılmıştır. "Dilsel göstergelerin düzenli ve tasarlanmış bir bütünü olan metinler, belli bir anlayışa göre oluşturulan anlatım birimleridir." (Akbayır, 2003: 84).

Mustafa Nihat Özön de oluşturulacak metinlerin planlanmasının önemini,

> "Bir konu üzerinde düşünüp aklımıza gelenleri toparladıktan sonra, yapacağımız iş, onları iyi bir sıraya koymak olmalıdır. Fikirlerin birbirini uyarmasında da kendiliğinden olan bir sıra vardır; fakat ne de olsa bunların arasında olabilecek atlamalara karşı bir düzen düşünmek gerekir. İşte yazıda bu düzeni kuracak şeyin adı tertiptir, buna plan da denir.
>
> İnsan bir konu için düşünmeye başladığı zaman birçok fikir birden hatırına gelir. Bunları bir düzene koymayı, hangisini daha önce, hangisini daha sonra söylemek gerektiğini ancak adına plan da dediğimiz tertip öğretir." (Özön, 1960: 64-65).

sözleriyle ifade etmektedir.

Birçok araştırmacının üzerinde durduğu plan kadar iyi bir planın nasıl yapılması gerektiği de çok önemlidir. Yazılı anlatımla ilgili hemen hemen bütün kaynaklarda bir metin hazırlanırken aşağıdaki gibi bir planın uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır (Korkmaz, 1987; Emir, 1986; Karaalioğlu, 1987; Calp, 2005; Akbayır, 2003; Cemiloğlu, 2001; Bilgin, 2006).

1. Okuduklarımız, gördüklerimiz, dinlediklerimiz ve kişisel görüşlerimiz kısacası yazma için edindiğimiz birikimlerimiz, benzer düşünceler biçiminde kümelendirilir. Böylece düşünce tekrarları önlenir.

2. Anlatımda giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun düşecek fikirler, bakış açısına uygun olarak mantık ve önem sırasına göre düzenlenir. Her yazıda bu üç bölüm genellikle bulunur.

Giriş Bölümü: Konunun ortaya konulduğu ve okuyucunun dikkatinin çekildiği bölümdür. Yazının konusuna ve yazarının üslubuna göre, yapılan giriş değişebilir. Fakat yazıya iyi başlamak, okuyucunun ilgisini çekebilmek çok mühimdir. Çünkü okuyucunun karşılaşacağı ilk bölüm olmasından dolayı eserin okunmasında büyük önemi vardır. Genelde yazının ana fikrinin verildiği bölümdür.

Gelişme Bölümü: Konunun açıldığı, örneklendirildiği, ana fikrin yardımcı fikirlerle desteklendiği bölümdür. Bu bölümde ana fikri açıklayıcı, ispat edici, kuvvetlendirici çalışmalar yapılır. Burada mukayeselerden, örneklerden, benzerlik ve zıtlıklardan istifade edilerek teferruata inilir. Bu özelliklerinden dolayı bu bölüm yazının gövdesini oluşturur. Bu yüzden okuyucunun ilgisini devam ettirecek, bazı cümleler veya paragrafları atlamadan okutturacak sağlamlıkta olmalıdır.

Sonuç Bölümü: Konuyla ilgili çözüme veya yargıya varılan bölümdür. Bu bölümün kendisinden sonra bir ifadeyi gerektirmeyecek ve okuyucunun zihninde bir şeyler bırakacak şekilde kuvvetli cümlelerle bitirilmesi gerekir. Bu üç bölüm, roman, hikaye ve senaryo gibi eserlerde serim, düğüm ve çözüm adını alır.

3. Her paragraf, görüş noktasının başka yönünü açıklayan düşünce birimi durumuna getirilir.

Bu özelliklerde bir plan yapılırken şöyle bir yol takip edilebilir:

Seçilen konuşma ve yazma konusu, bir müddet zihinde tasarlanır. Ayrıntılar, bilgiler, duygu ve düşünceler belirlenir. Bunların içinden gereksiz olanlar ayıklanır, asıl maksada uyanlar, ana fikri destekleyenler ise gruplandırılarak bir düzene, bir

sıraya konur. Konuya nasıl başlanacağı, neler yazılacağı ve yazının nasıl bitirileceği hesaplanır. Bütün bu çalışmalar yapıldıktan sonra da yazma aşamasına geçilir (Özkan vd., 2001: 638)**.**

Dr. R. C. Davis'in belirttiğine göre planlama, geleceğe yönelik olmak üzere şu sorulara cevaplar arayarak yapılmalıdır (Kantemir,1991:153):

- Ne yapılacaktır?

- Niçin yapılacaktır?

- Nasıl yapılacaktır?

- Nerede yapılacaktır?

- Ne zaman yapılacaktır?

- Kim tarafından yapılacaktır?

Bu sorularla oluşturulacak bir plan, ele alınacak konu ile ilgili duygu ve düşüncelerin düzenli, etkili ve kalıcı bir şekilde açıklanmasına yardımcı olur. Ortaya konulan metinde duygu ve düşünceler bütünlük ilkelerine bağlı kalınarak daha etkili bir şekilde ifade edildiğinden yazarın düşünceleri okuyuculara daha net aktarılmış olacaktır.

Öğrencilerin yazılı kompozisyon metinlerini oluştururken başarısız olmalarının sebebi olarak plan yapmayı bilmemeleri gösterilebilir. Çünkü plansız veya yanlış yapılmış bir planla oluşturulan metinlerde düşüncelerin düzensiz, gereksiz ayrıntıların ağırlıklı, cümlelerin darmadağın olduğu görülmektedir. Bu ise okuyucu üzerinde olumsuz etki bırakmaktadır. Bundan kurtulmanın yolu, öğrencilere yazılarını yazmadan önce ele alacakları konuyla ilgili oluşturacakları sorulara cevaplar aramaları gerektiğinin öğretilmesidir.

Öğretmenin örnek bir plan hazırlayarak öğrencilerine bu plan doğrultusunda kompozisyonlar yazdırması faydalı olacaktır. Böyle bir uygulama öğrencilere

yazdırılacak kompozisyonların daha düzenli olmasına imkân sağlayabilir. Sever'in (1995) yaptığı bir çalışmada böyle bir uygulamayla öğrencilerdeki olumlu değişiklikler tespit edilmiştir.

Bu tür uygulamalarda öğrencilerin plan hazırlama becerisinin geliştirilmesi için hazırlanan planın bir örnek olduğu, öğrencilerin bunu kullanabileceği ifade edilirken buna benzer planların hazırlanmasının gerekliliği üzerinde de durulmalıdır.

Bu uygulamaların en etkili ve öğrenciler için en faydalı yönü ise planın sınıfta öğretmen denetiminde bizzat öğrencilere yaptırılmasıdır. Uygulamanın oluşturulacak küçük çalışma gruplarıyla da yapılması faydalı olabilir. Hatta bütün sınıfla beraber tahtaya örnek bir planın yazılarak bu plan üzerinde çalışılması, varsa eksikliklerin ve değişikliklerin öğrencilere yaptırılması da yararlı olacaktır.

Öğretmen tarafından sınıfa getirilecek yazılı kompozisyon metinlerinin ana fikir ve yardımcı fikirlerinin belirlenmesi, konuya başlama, konuyu genişletme ve sonuçlandırma bölümlerinin sıralandırılmasına yönelik plan çalışmalarının yaptırılması ayrıca ev ödevlerinin bu etkinlikler doğrultusunda verilmesi de öğrencilerde planlı yazma becerisini geliştirebilir. Daha küçük sınıflarda ise yazılı kompozisyon çalışmalarında konu öğrenciye verilirken ana çizgileriyle planını da vermekte büyük yarar vardır (Gökşen, 1997: 85).

Buffon plan yapmakla yapmamak arasındaki farkı şu sözleriyle açıklamaktadır:

> "Plan yapmamak ve konu üzerinde yeteri kadar düşünmemek yüzünden, akıllı bir insan bocalar ve yazıya nereden başlayacağını bilemez. Zihninde birçok düşünce birden dolaşır, onları değerlerine göre sıraya koyamadığı için birini ötekine tercih edemez, kararsızlık ve şaşkınlık içinde kalır fakat plan yapınca konunun bütün fikirlerini toplayıp kalemi eline alacağı zamanı kolayca kestirir. Zihnindeki meyvanın olgunlaştığı zamanı hisseder, onu bir an önce ortaya koymak ister. Yazmak onun için artık bir zevk olur, düşünceler kolaylıkla birbiri ardından gelir, üslup tabii ve akıcı olur. Yazmak zevkinden doğan hararet bütün eseri kaplar ve her söze hayat verir, sözün kudreti artar, söylenecek şeyleri

> söylenmiş şeylerle aydınlatır ve üslup ışıklı bir güzellik kazanır.” (Emir, 1986: 71; Burdurlu, 1965: 61).

Plan sadece iç yapıda uygulanmaz. Dış yapı olarak adlandırılan ve yazının şekil ve görünüşüyle ilgili bazı özelliklerin de belirli bir plan doğrultusunda yapılması gerekir. Dış yapı; kâğıt düzeni, imla ve noktalama kurallarını içine alır.

Bir yazının içerik planlaması yazıyı dağınıklıktan kurtardığı gibi düşüncelerin organizasyonunu sağlaması yönüyle ne kadar önemliyse; dış yapıyı oluşturan kâğıt düzeni, imla, noktalama ve dil bilgisi kuralları da o kadar önemlidir. Çünkü yazılı bir metin için dış yapı, mağazanın vitrini gibidir. Bunun için her şeyden önce kâğıdın dış görünüşü düzgün olmalıdır.

Çok güzel tasarlanmış ve etkili ifade edilmiş duygu ve düşünceler, kâğıdın düzensizliği ve yazının okunaksızlığı hatta noktalama ve imla yanlışlıkları yüzünden okuyucunun ilgisini çekmeyebilir. Uygun bir şekilde kâğıda yerleştirilemeyen duygu ve düşünceler, hak ettikleri değeri göremediğinden okuyucusuna vermek istediği mesajı etkili bir şekilde aktaramayabilir.

Okuyucu yazılı bir metnin önce dış görünüşüyle karşılaşmaktadır. İlk intiba her şeyde önce yazının okunması için çok önemlidir. Bunun için öğretmenlerin öğrencilerine kompozisyon kâğıtlarında dış yapıya dikkat etmeleri gerektiğini titizlikle vurgulamaları gerekir.

Türkçe öğretim programlarında dış yapıyla ilgili yapılacak etkinlikler açık bir şekilde ifade edilmiştir. Örgün eğitime başlayan öğrencilerin ilk sınıflardan itibaren güzel yazı ve kâğıt düzeni alışkanlığını kazanması için öğretmen rehberliğinde örnek metinlerle çalışılması önerilmektedir.

Öğrencilere gerek sınıf içinde gerekse ev ödevi olarak yazdırılan metinlerin değerlendirilmesinde dış yapı kriterlerine azamî dikkat gösterilmeli, yapılan bariz hatalar sıcağı sıcağına düzeltilmelidir. Alışkanlıklar ancak sürekli tekrarlanarak kazandırılır. Yanlış alışkanlıkları değiştirmek ise yeni alışkanlık kazandırmadan daha fazla zaman istemektedir.

Bir kompozisyon kâğıdının düzgün ve daha güzel görünmesi için dış yapıyı oluşturan özellikler şöyle sıralanabilir (Duymaz, 1986: 113; Kantemir, 1995: 105):

1. Kompozisyon, küçük sınıflarda belirli tipte basılmış matbu kâğıtlara yazılmalıdır. Basılı kâğıt yoksa kompozisyon çizgisiz dosya kâğıdına yazılabilir.

2. Kâğıdın sol üst köşesine öğrencinin adı, soyadı, numarası, sınıfı yazılır.

3. Sağ üst köşeye tarih yazılır.

4. Kompozisyonun başlığı sayfa ortalanarak yazılır.

5. Konuyu bildiren cümle biraz içeriden başlanarak yazılır.

6. Satır aynı hizada başlayıp aynı hizada bitirilir. Satırlar arasında eşit boşluklar bırakılır.

7. Paragraflar arasında iki satır boşluk bırakılır.

8. Kâğıdın sol, sağ, alt ve üst kısımlarında uygun boşluklar bırakılır. Bunda yaygın uygulama şöyledir: A-4 boyutunda bir kâğıtta sayfanın üst ve sol kenarlarında 4.0 cm, alt ve sağ kenarında ise 2,5 cm boşluk bırakılır. Başlık ve dipnotlar dahil olmak üzere metin yazılarının eni en çok 15 cm, boyu ise 24 cm olacaktır.

9. Harfler, doğru ve okunaklı yazılmalıdır.

10. Kompozisyonda mümkün olduğunca az silinti ve kazıntı yapılmalıdır.

11. Yazı bitiminde temiz ve düzgün bir kâğıt verilmelidir.

Öğrencileri kâğıdı güzel kullanmaya alıştırmak ve buna teşvik etmek, yazılı anlatım öncesi kazandırılması gereken önemli bir davranıştır. Bunun bir ön hazırlık ve bu ön hazırlığın da birkaç denemeyle kazandırılmasının zor olduğu bu yüzden bıkmadan ve usanmadan her seferinde üzerinde durulması gerektiğine işaret edilmektedir (Tekşan, 2001: 60).

Temel dil becerilerinin bütün özelliklerini taşıyan yazılı anlatım becerisinin öğrencilere tam olarak kazandırılması için öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü yazılı anlatımın temel unsurunu oluşturan iç yapı ile biçim özelliklerini oluşturan dış yapı alışkanlığı sürekli yapılacak etkinliklerle pekiştirilebilecektir. Burada duyarlı velilerin öğretmenlerle yapacakları bilgi alışverişleri hem çocukları için daha faydalı olacak hem de öğretmenlerin yükünü biraz olsun hafifletecektir.

4.6.3. Yazılı Anlatımda Başlık

"Bir yazının, bir kitabın bölümlerinin başına konulan ve konuyu kısaca tanıtan yazı, serlevha, antet." (TDK,1998: 240) olarak tanımlanan başlık, yazıda ele alınacak duygu ve düşünceleri işaret eder.

Canlı cansız her varlığın bir adı olduğu gibi her yazının da bir başlığı olmalıdır (Korkmaz, 1994: 186). Çünkü bir yazının başlığı, o yazıda ele alınması ve savunulması planlanan duygu ve düşüncelerin aynası konumundadır.

Yazıya başlık seçmek çok önemlidir. Bu itibarla başlık, yazarı konunun özünden uzaklaştırmamalı ve konuya bağlı kalmaya yardımcı olacak şekilde belirlenmelidir.

Başlık, işlenen fikre uygun olduğu takdirde yazının bütününü daha tesirli ve manalı hâle getirir. Yazının başlığından ele alınan konunun anlaşılabilmesi gerekir (Tansel, 1978: 7). Başlığın yazıyı okutturacak bir istek uyandırabilme gücüne sahip olması yazının ruhunu yansıtmasına bağlıdır.

Ana fikrin ihtiva ettiği her şeyi, başlık tek başına ifade edemeyeceği gibi okuyanların esas fikre dikkatini çekmeye yarayan başlık, onları şaşırtmamalı ve ana fikre ait sırları içine alabilmelidir.

Başlık, konunun ana fikrini ifade eden bir unsur olduğundan konudan çok da ayrı düşünülemez. Bu yüzden daha fazla dikkat çekmek için konudan ayrı bir başlık seçmek de doğru değildir.

İyi bir başlıkta bulunması gereken özellikler şunlardır (Aktaş ve Gündüz, 2001: 65):

1. Başlıklar ilgi ve dikkat çekici olmalıdır. Okuyucu ilk kez yazının başlığıyla karşılaşır. Bu yüzden ilgi çekici başlıklar, okuyucuda merak uyandırır.

2. Başlık kısa ve öz olmalıdır. "İyi başlık, okuyanların ilgisini çekmesi bakımından çok tesirlidir. Bu ilgi uzun başlıklar kullanmakla kaybedilir." (Tansel, 1978: 7).

Roman, tiyatro, hikâye, şiir gibi metinlerin başlıkları kısadır. Uzun başlıklar yazının etkisini azaltır. Bilimsel yazılarda uzun başlık, içeriği daha iyi yansıttığında kullanılabilir.

3. Başlıklar anlamlı, orijinal ve doğru olmalı, okuyucuyu aldatıcı ve yanıltıcı bilgiler sunmamalıdır.

4. Başlık, konuyu tam olarak kapsamalıdır. Bu yüzden başlık konuya uygun olmalı, yazıda anlatılanları yansıtabilmelidir.

5. Başlık seçimi gazetecilikte daha çok önem taşır. İyi seçilmiş bir başlık kısa haberler sunup okuyucuyu isteklendirir. Bunun için açık bir ifade biçimi bazen de hayal gücü içermelidir. Haber başlıkları yorum içermemelidir.

Yapılan bir araştırmaya göre köşe yazarlarının yazı başlıklarının "konuyu yansıtan" ve "ana fikri yansıtan" başlıklar olarak iki tipte yoğunlaştığı görülmektedir (Kurudayıoğlu, 2000: 24).

6. Başlık, kim, ne, niçin, nasıl sorularına cevap verebilmeli, içeriği basit bir şekilde formüle edebilmelidir. Olumsuzluk ifade eden başlıkların okuyucu üzerindeki etkisi azdır.

7. Ayrıca başlıklarda mastar fiil, soyut ifadeler ve edilgen yapı kullanmaktan kaçınılmalıdır.

8. Başlık konunun ruhunu verebilmeli, yazıyı okutturacak bir istek uyandırmalıdır.

Bütün bu özelliklerden hareketle, yazı başlığının kısa veya uzun olabileceği ama uygun bir başlıkta bulunması gereken en önemli özelliğin kısa, öz ve anlamlı olması gerektiği söylenebilir.

Okunan metinlerin başlıkları lüzumsuz bir ifade olarak düşünülmeden yazının ana fikri ile ilişiği kavranılırsa, o eser okuyucu için daha da anlamlı hâle gelir.

Öğrencilere yazılarına uygun başlıkları belirleyebilme yeteneğinin kazandırılması için öğretmenlerin sınıf içinde yapacakları etkinliklerde bu konuya da ağırlık vermesi gerekmektedir.

Hangi seviyede olursa olsun bu donanıma sahip olmayan her öğrenci yazılı anlatım becerisi açısından eksik yetişmiş demektir. Bu eksikliklerin giderilmesi için başta sınıf öğretmenleri olmak üzere Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir.

4.6.4. Yazılı Anlatımda Kelime

Herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayalleri sözlü veya yazılı olarak aktarırken en küçük anlamlı birim olan kelimelerden faydalanılır. Çünkü kelime, bir dilin ve bir ifadenin aslî unsurudur. Bu aslî unsur için, "Kendi başına bir manası olan yahut cümlede aldığı vazife ile mana kazanan, ses veya sesler topluluğu." ifadesi kullanılmaktadır (Korkmaz, 1987: 83; Karaalioğlu, 1987: 23, Tansel, 1985: 17).

Kelimeler, canlı cansız varlıkları, kavramları, hareketleri ve onların hâllerini karşılar. Ana diline hâkim olmak demek, aslında kelimelere hâkim olmak demektir. Çünkü fikir, duygu ve hayallerle bunlara ait bütün özellikler kelimelerle ifade edilir. Her kelime bir düşünceyi yansıtır hatta düşünceyi tamamlar (Aksan, 1978: 23).

Sözlü ve yazılı anlatımda duygu, düşünce ve hayallerin karşılığı olan kelimeleri seçerken titiz davranmak ve seçilen kelimeleri taşıdıkları anlamlara uygun

biçimde kullanmak çok önemlidir. Çünkü sözlü anlatımlarda bilhassa da yazılı anlatımlarda yapılan dil yanlışlıklarının büyük bir kısmı, kelimelerin, deyimlerin ve diğer kelime gruplarının taşıdıkları anlamlara ve vazifelerine dikkat edilmeden rastgele kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Bunun için kelime seçiminde gösterilecek titiz davranışlar ifadelere ve üsluba belirli bir seviye kazandıracaktır.

Özdemir ve Binyazar (1998: 36) da *"Yazılarımızın somutluğu, düşüncelerimizin görünürlük kazanması, kullanılan kelimelerin seçimiyle mümkündür." i*fadeleriyle kelime seçiminin önemini ortaya koymaktadır.

Kelimelere verdiği önem ve kullandığı kelimeleri seçerken gösterdiği titizlikle âbideleşmiş ünlü şair Yahya Kemal Beyatlı da *"Kelime benim namusumdur."* diyerek yazar ve şairlerin eserlerini ortaya koyarken seçecekleri kelimelere çok dikkat etmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Bunun için dil öğretiminin önemli bir ayağını kelime öğretimi oluşturmalıdır. Sözlü ve yazılı anlatımda kelimelere hâkim olmak, dil bilgisi bakımından onların mana, yapı, kullanılış ve vazifelerini bilmek; ortaya konulacak ürünlerde bu özellikleri en ince ayrıntısına kadar uygulayabilmekle mümkündür. Bu yüzden iletişim aracı olan dilin en önemli unsuru kelimeler ve kelime hazinesinin zenginliğidir.

Anlatılmak istenenlerin tam ve doğru bir şekilde ifade edilebilmesi için yeterli seviyede kelime hazinesine sahip olunması gerekir. Kelime hazinesinin zenginliği, çok kelime bilmek ve bu kelimeleri yerli yerinde kullanabilmekle mümkündür. Bunun için seçkin yazarların eserlerini bol bol okumak, sözlükleri incelemek, güzel konuşmaları dinlemek, konferans, açık oturum ve tiyatrolara gitmek faydalı olacaktır.

Korkmaz'a (1992:100) göre bir dilin bütün kelimeleri, bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı olarak tanımlanan kelime hazinesi, sözlü ve yazılı anlatımın daha etkili kullanılmasında belirleyici bir etkendir.

Bunun için örgün eğitimde hedef kitlenin seviyesine uygun kelime hazinesini geliştirme çalışmaları yürütülmelidir.

Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nın genel amaçları arasındaki *"Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek."* ifadeleri ile açıklamalar kısmındaki,

> "İnsan kelimelerle düşünür. Biz, en önemsiz bir ihtiyacımızdan en çapraşık duygu ve düşüncelerimize kadar başkalarına açıklamak istediklerimizi ancak kelimelerle anlatabiliriz. Çocuğun kelime dağarcığı, asıl okulda zenginleşir. Özellikle Türkçe dersinin türlü etkinlikleri okuma, dinleme, anlama, anlatma çalışmaları, bu zenginleşmeyi hem bir sisteme bağlar hem de hızlandırır. Öğrenci, okulda duygu ve düşüncelerini, isteklerini daha tam, daha açık ve etkili anlatabilmek için kendine mal etmesi gerekli olan kavramları gittikçe çoğaltarak kazandığı gibi, kelimeler arasındaki ince anlam farklılıklarını ve türlü ilişkileri de öğrenir." (MEB, 2000: 7-12).

ifadeleriyle öğrencilere kazandırılacak kelime hazinesinin önemine vurgu yapılmaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın da 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesini geliştirmeye yönelik kazanımlarından bazıları şunlardır:

> "Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır. İfadeyi zenginleştirmek için kelimelerin değişik anlam özelliklerinden yararlanır. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır. Kalıplaşmış sözler, tekerlemeler ve söz uyumlarından yararlanır. Kelimeler arasında yakın anlam, zıt anlam, eş anlam vb. ilişkileri kurar." (MEB, 2005: 143-146).

Bütün bu ifadelerden, programlarda belirtilen hedeflere ulaşmak için Türkçe öğretmenlerine önemli görevler düştüğü anlaşılmaktadır.

Kelime hazinesinin geliştirilmesinde sözlük çalışmalarından rahatlıkla yararlanılabilir. Dersin işlenişi sırasında öğretmenin ve öğrencinin yanında

bulundurması gereken temel materyallerden birisi de hiç şüphesiz sözlüktür. Sözlük, bir dilin bütün veya belli bir çağda kullanılmış kelime veya deyimlerini alfabe sırasına göre alarak tanımlarını yapan, açıklayan veya başka dillerdeki karşılıklarını veren eser, lügattır (TDK, 1998; 2027).

Yeni kelimelerle karşılaşan öğrencilerin, kelimenin gerçek ve mecaz anlamlarını sözlükten arayarak bulması kelime öğretiminde takip edilecek tekniklerden biridir.

Sözlük çalışmaları öğrencilerin kullandıkları kelimelerin anlamlarını ve kullanılışlarını durulaştırmaya, yanlış kullanımları da düzeltmeye yarar. Aynı zamanda yeni kelimeler öğreterek kelime dağarcığını geliştirmeyi, kelimelerin karşıt anlamlarını, yakın anlamlarını öğrenmelerini, böylece anlam sınırlarını genişletmeyi; sözlük ve başka kaynaklara başvurma alışkanlığını kazandırır.

Öğrencilerde sözlük kullanmayı alışkanlık hâline getirmek için önce öğretmenin bu davranışı sergileyerek örnek olması gerekmektedir. Tekşan (2001: 38)'a göre ayrıca sınıf kitaplıklarında gerektiğinde kullanılmak için genel nitelikli sözlüklerden başka aşağıdaki sözlük türleri de bulundurulmalıdır:

- Eş Anlamlı Kelimeler Sözlüğü

- Zıt Anlamlı Kelimeler Sözlüğü

- Kavramlar (Terimler) Sözlüğü

- Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü

Kelimelerin doğru yazılışlarında, noktalama ve imla kurallarının öğrenilmesinde başvuru kaynağı olan imla kılavuzları da Türkçe dersinin önemli kaynaklarından birisidir.

İmla kılavuzu, sözlükler gibi hem her öğrencide hem de sınıf kitaplıklarında mutlaka bulunması gereken bir ders aracıdır. Türkçe derslerinde öğretmenin zaman zaman öğrencilerini imla kılavuzunu kullanmaya yönlendirmesi hem kelimelerin

yazımından kaynaklanan hataların azalmasına hem de kılavuzun kullanılmasının alışkanlık hâline getirilmesine yardımcı olacaktır.

4.6.5. Yazılı Anlatımda Cümle

"Bir yargı bildirmek için tek başına çekimli bir fiil veya çekimli bir fiille kullanılan kelimeler dizisi, tümce." (TDK,1998: 416) olarak tanımlanan cümle, Korkmaz (1988; 102)'a göre bir fikri, bir duyguyu, bir dileği, bir olayı, bir hayâli vb'ni bir hüküm hâlinde tam olarak anlatmaya yarayan kelime topluluğudur. Karahan (2004: 9) ise cümle için "Bir düşünceyi, bir duyguyu, bir durumu, bir olayı yargı bildirerek anlatan kelime veya kelime dizisi." ifadelerini kullanırken Cemiloğlu (1990: 478) da cümleyi "Söz diziminin en olgun şekli" olarak tanımlamaktadır. Yapılan diğer bütün tanımlardan da hareketle cümle için, tam bir yargının belirtildiği en küçük anlatım birimi ifadesi kullanılabilir.

İnsanlar, dinleyici ve okuyucularına duygu, düşünce ve hayallerini tam ve doğru olarak ancak anlatımlarındaki başarılarıyla aktarabilirler. Anlatımdaki başarı ise, cümlelerin yapı, kuruluş ve anlam bakımından doğruluğuna bağlıdır. Çünkü iyi cümleler, yerinde kullanılan kelimelerden, iyi paragraflar iyi cümlelerden, iyi işlenmiş bir yazı da iyi paragraflardan oluştuğuna göre cümlenin anlatımdaki önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Tansel, 1985: 68). Öyleyse cümle, rastgele dizilmiş kelimelerden değil anlamlı kelimelerden oluşan topluluktur.

Bir cümlede en önemli sözcük yüklem olduğundan yargı bildiren yüklem olmadan cümle kurulamaz. Yüklem genelde cümlenin sonunda bulunur.

Anlatımın temel birimi cümle olduğuna göre, anlatımdaki başarımızla cümlelerimizdeki sağlamlık arasında sıkı bir etkileşim vardır. Sağlam bir cümlenin nitelikleri ise dil bilgisi kurallarına uygunluk, duruluk, akıcılık, yalınlık (sadelik), açıklık, birlik, bütünlük ve çeşitliliktir (Özdemir ve Binyazar, 1998: 139-150; Korkmaz, 1988: 111).

a- Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluk (Doğruluk): Doğru bir cümle, ögelerinin yerli yerinde kullanılması ve ögeler arasındaki anlama dayalı bağlantının

sağlanmasıyla kurulur. Doğru bir cümlede muhakkak özne ve yüklem bulunmalıdır. Yüklem cümlenin sonunda bulunur. Ayrıca cümlede özne, nesne tümleç ve yüklemin yerli yerinde; cümle içindeki kelime gruplarının da gramer kaidelerine uygun olarak kurulması gerekir.

b- Duruluk: Duygu ve düşüncelerin en az kelimeyle ve net olarak anlatılmasıdır. Cümleden bir sözcük çıkarıldığında anlamda bir daralma, anlam gücünde bir zayıflama olmamalıdır. Eş anlamlı sözcükleri ve *'olmak, etmek, eylemek, kılmak'* gibi yardımcı fiilleri yerli yersiz sıklıkla kullanmak cümlenin duruluğunu bozmaktadır (Özdemir ve Binyazar, 1998: 142). Duru cümle kurmak için tekrarlardan ve tek kelimeyle ifade edilebilecek duygu ve düşünceleri birkaç kelimeyle ifade etmekten kaçınmalı, mümkün olduğunca da kısa cümleler kurmaya çalışılmalıdır.

c- Açıklık: Cümle, okuyanlar tarafından kolaylıkla doğru olarak anlaşılmalıdır. Cümlenin bildirdiği yargı, başka anlamlara gelecek şekilde esneklik göstermiyor, okuyucu tarafından kolayca anlaşılıyorsa o cümle açık demektir. Açık cümleden herkes aynı anlamı çıkarır.

Cümle içinde noktalama işaretlerinin yerli yerinde kullanılmaması, cümlenin gramer ve fikir bakımından iyi tertip edilmemesi, kelimelerin yanlış kullanılması ve cümle ögelerinin düzensiz oluşu açıklığı ortadan kaldıran etkenlerdir.

d- Yalınlık (Sadelik): Cümle içinde mümkün olduğunca kelimelerin gerçek anlamlarının kullanılması, mecazlı kullanımlardan ve anlamı net olarak bilinmeyen kelimelerin kullanılmasından kaçınılmasıdır.

e- Akıcılık: Cümlelerde kullanılan kelimelerin seçilmesi ve cümlelerin bir ahenk oluşturarak akıcı bir üsluba zemin hazırlayacak tarzda kurulmasıdır. Bu tür cümlelerle oluşturulan metinlerin okuyucuda olumlu bir istek duygusu uyandırması kaçınılmazdır.

f- Çeşitlilik: Cümlelerin hem yapı olarak hem de kuruluş itibariyle anlamında farklılıklar oluşturmayacak şekilde çeşitlilikler göstermesidir. Bunun için üst üste aynı kipli, aynı yapılı, aynı uzunlukta ve aynı anlamlı cümleler kullanılmamalıdır.

Hangi seviyede olursa olsun yazılı anlatım dersinde başarıyı artırmak için öğretmenlerin sözlü ve yazılı anlatımlarında kullanacakları cümlelere çok dikkat etmeleri gerekir. Öğrencileri için birer prototip olan öğretmenler, davranış ve konuşmalarıyla devamlı takip hatta zaman zaman taklit edilmektedirler.

Öğretmenlerin hedef kitleleriyle karşı karşıya kaldıkları sınıf içi iletişimlerinde sağlam, doğru ve düzenli cümleler kurması belki de bu tür cümlelerin özelliklerini sayfalarca yazdırmasından daha etkili olacaktır.

Yazılı ve sözlü ifadelerde etkili cümle kurma alışkanlığının öğrencilere kazandırılması için yapılacak etkinliklerden bazıları şöyle sıralanabilir:

1. Öğrencilere Anlamlı, Veciz Cümleleri Ezberletme Çalışmaları:

Öğrencilerin hem kelime hem de bilgi kapasitelerini arttırmak için hedef kitlenin gelişme ve algılama seviyesine göre öğretmen tarafından seçilerek sınıfa getirilen veciz cümleler, tahtaya yazılarak veya yazdırılarak öğrencilere ezberlettirilir. Bu anlamlı ve veciz cümleler üzerinde kelime değişiklikleri çalışmalarıyla cümlenin sağlamlığı ve doğruluğu üzerinde egzersizler yaptırılabilir. Ayrıca öğrencilerden buna benzer cümleler yazmaları da istenebilir. Yazılan cümleler sınıf ortamında okunarak değerlendirilir. Ezberlenmesi uygun bulunursa da ezberletilir.

2. Cümle Yazdırma Çalışmaları: İçinde güzel cümlelerin bulunduğu türkü ve şarkı sözlerinin yazdırılması çalışmaları yaptırılabilir. Bu etkinlikler, öğrencilerde duygu yoğunluğunun artmasına sebep olacağı gibi yazma alışkanlığının kazanılmasına da yardımcı olacaktır.

Bu etkinlik için, radyo ve televizyonlarda izlenen ve dinlenen, gazetelerde okunan reklam metinlerinden örnek cümleler sınıfa getirilebilir. Bu örnek

metinlerdeki cümleler üzerinde anlam ve yapı özellikleri düşünülerek değişiklikler yaptırılabilir. Kelime ekleme, kelime çıkarma hatta kelime değiştirme çalışmaları, kurulacak küçük gruplarla sınıf içi etkinlik olarak yapılabilir.

Bu grup çalışmaları, öğrencilerin hangi seviyede olursa olsun birbirleriyle kaynaşmalarına olumlu etki yapacağı gibi eksikliklerini görme ve tamamlamaları için de yararlı olacaktır.

3. Cümle Yapılarını Değiştirme Çalışmaları: Cümleler yapıları bakımından basit, birleşik, sıralı, bağlı vb. türlere ayrılır. Öğrencilere verilen basit bir cümlenin birleşik cümle olarak ifade edilmesi, bunun tam tersi olarak da birleşik bir cümlenin basit bir cümleye dönüştürülerek yazılması istenebilir.

Yükleminin yerine göre cümleler, kurallı ve devrik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu etkinliklerle kurallı cümlelerin devrik; devrik cümlelerin de kurallı cümlelerle yazılması istenebilir. Bu egzersizler öğrencilerin cümle yapılarını kavramalarına çok yardımcı olacaktır.

4. Hatalı Cümleleri Düzeltme Çalışmaları: Hedef kitlenin seviyesine göre seçilerek öğretmen tarafından sınıfa getirilen hatalı cümlelerin, sınıf ortamında düzeltilmesi etkinliğidir. Bu etkinlikler de öğrencilerin hem dil bilgisi ve imla kurallarını öğrenmelerine hem de cümle yapılarındaki özelliklerle kelimelerin cümle içindeki anlamlarından kaynaklanan faklılıkları kavramalarına yardımcı olacaktır.

5. Eksik Cümleleri Tamamlatma Çalışmaları: Etkili ve sağlam bir cümle, her ögenin yerli yerinde kullanılmasını gerektirmektedir. Bir ögesi eksik olarak verilen cümlelerin tamamlanması etkinliklerinde olay yazılarından, hikâye, masal ve tekerlemelerden faydalanılabilir.

Bu etkinlik, öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının gelişmesine olumlu katkılar sağlayacağı gibi sözlü uygulamalarda da dinleme becerilerinin gelişmesine yardımcı olacaktır.

6. Eksik Metni Tamamlatma Çalışmaları: Kısa ve uzun cümlelerden oluşan fakat hem olay hem de kurgusu bakımından tamamlanmamış bir metin öğretmen tarafından sınıfa getirilir ve öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden metnin son kısmının, ilk kısmındaki cümle yapıları da düşünülerek tamamlanması istenir.

Gruplar hâlinde de yapılabilen bu etkinlik öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesine de yardımcı olacaktır. Metni en güzel cümlelerle tamamlayanların sınıf ortamında takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi de öğrenciler arasında tatlı bir rekabetin doğmasına fırsat verecektir.

Yazmaktan ve yazılı ifadeler sunmaktan çekinenlerin bir oyun havası içerisinde yapılacak bu tür etkinliklerle azalacağı görülecektir.

Bugün üniversitelerin değişik bölümlerinden mezun oldukları hâlde bir iş başvuru dilekçesini bile doğru dürüst yazamayan, bir kısa notu tam anlamıyla alamayan hatta bir yeri bile doğru cümlelerle tarif edemeyenlerin bulunduğu toplumumuzda, geleceğin Türkçe derslerini verecek öğretmen adaylarına büyük sorumluluklar düşmektedir. Yukarıdaki etkinliklerle yapılacak yazılı anlatım derslerinin öğrencilerde sağlam cümle kurma, cümlenin anlamına uygun kelimeyi seçme yeteneğini kazandıracağı unutulmamalıdır.

4.6.6. Yazılı Anlatımda Paragraf

Lâtince *"para"* ve *"graf"* kelimelerinin birleşmesiyle oluşan paragraf, "*Bir yazının bölümleri."* anlamına gelmektedir (Bilgin, 2006: 599; Akbayır, 2003: 124; Çatıkkaş, 2001:83).

"Herhangi bir yazının bir satır başından öteki satır başına kadar olan bölümü." (TDK, 1998: 1763) olarak tanımlanan paragraf, ana düşünceyi tamamlayan cümle veya cümlelerin oluşturduğu anlam birliğidir.

Cemiloğlu'na (2001:10) göre ise paragraf, düzyazının anlatım birimidir. Çünkü belirli bir düşünce birliğinin, bir olay ayrıntısının veya herhangi bir varlığın

bütünlük taşıyacak bir tarzda anlatılması, paragraf anlayışının temel şartı kabul edildiğinden; paragraf, anlatım birliği birimi şeklinde de tanımlanabilir.

Son olarak paragraf, bir fikri, bir duyguyu, isteği, öneriyi tam olarak ve bir yönüyle açıklayan ya da tasvir eden cümleler bütünü olarak tanımlanabilir.

İyi planlanmış bir yazıda ana fikri destekleyen ve onun farklı yönlerini ele alan çeşitli fikir, duygu, olay ve olguların ifade edildiği yardımcı fikirler yer alır. Gerek ana fikir gerekse yardımcı fikirlerin ileri sürüldüğü ve savunulduğu bu bölümler paragrafı oluşturur. Bu bölümler yazılanı kolay okuma ve anlama rahatlığı sağladığından çok önemlidir.

Yazılı anlatımdaki paragraflar fikir veya olayları birbirinden ayıran bir zincirin halkaları gibidir. Her paragraf kendi içinde bir bütün, aynı zamanda da bütünün anlamlı bir parçasıdır. İyi bir paragrafta bulunması gereken en önemli özellik bütünlüktür. *"İyi düzenlenmiş bir metinde, her düşünce, olay, durum vb. ayrı paragraflarda işlenir."* (Erkul, 2004: 141).

Paragraf, bir tek cümleden oluşabileceği gibi bir düşünce merkezi etrafında toplanan cümlelerden de oluşabilir. Burada önemli olan, cümlelerin bir tek ana fikir etrafında kümelenmiş olmasıdır. Ana fikri ifade eden cümle, paragrafta geliştirilmesi düşünülen duygu ve düşüncelerin temelini oluşturur. İyi ve doğru düzenlenmiş bir paragrafta bu ana fikir cümlesi yani temel cümle açıkça belirtilmelidir.

Bu temel cümleye bazı kaynaklarda konu cümlesi bazı kaynaklarda da esas cümle denilmektedir. Tansel (1985: 29) esas cümleyi diğer cümlelere bağlamanın, bunu işlemenin birkaç yolunu şöyle sıralar:

1. Esas cümledeki fikir, okuyucuların gizli sorularını cevaplandıracak şekildeki tarif ve açıklama yoluyla açılabilir.

2. Esas cümledeki fikir, tasvir metodu ile açılarak, ifade edilmek istenilen şey okuyanların gözleri önünde canlandırılır.

3. Esas cümledeki fikir, karşılaştırmak suretiyle ve örnek verilerek açılır.

4. Esas cümledeki fikir, deliller ve o fikri ispat eden diğer cümlelerle açılır.

5. Esas cümledeki fikir, tersi fikirlerle de açılabilir.

6. Esas cümledeki fikir, çeşitli ifadelerle tekrar edilerek paragrafı teşkil eden cümleler birbirine bağlanmış olur.

Sağlam bir paragrafın özellikleri ise şöyle özetlenebilir:

1. Paragraflar rastgele cümlelerin oluşturduğu bir yığın değildir. Paragrafı oluşturan cümleler, bir fikri açıklamak için özenle ve bilinçli olarak seçilmelidir. Bu bakımdan cümleler arasında anlam bütünlüğünün bulunması, paragrafın vazgeçilmez bir ilkesidir.

2. Paragrafı oluşturan cümlelerin fikirce sağlam ve zengin, gramer kurallarına ve noktalama işaretlerine uygun olması gerekir. Ayrıca paragraf içinde birbirine bağlanmayan cümleler bir şey ifade etmez.

3. Bir düşünce birimi olan paragrafı oluşturan cümleler arasında anlam bütünlüğü olmalıdır.

Paragrafları oluşturan cümleler arasında olmasını istediğimiz anlam bütünlüğünün, paragraflar arasında da olması metin için ilk koşuldur. Bir paragraftan diğerine geçerken dil, düşünüş, anlam birliği sağlanmalıdır. İyi bir yazı aynı zamanda paragraflar arasında kurulan sağlam bir ilişkiye bağlıdır.

4. Paragrafta ele alınan düşünceyi, olayı vb. kısaca ifade etmeye yarayan cümle “temel cümle”dir. Bu cümle başta bulunabileceği gibi sonda veya paragrafın bütününde yer alabilir.

5. Temel cümledeki ana fikir, tanıtma, açıklama, tasvir, örnekleme, karşılaştırma gibi düşünceyi geliştirme yollarıyla ortaya konulmaya çalışılmalıdır (Erkul, 2004:142).

6. İyi bir paragraf okuyucunun ilgisini canlı tutacak kadar kısa, taşıdığı fikri açıklayacak kadar uzun olmalıdır. *"İyi düzenlenmiş bir paragrafta genellikle cümle sayısı yedi-sekiz dolaylarında olmalıdır."* (Özdemir ve Binyazar, 1998: 131). Paragrafın uzunluğu ya da kısalığı, içindeki yardımcı fikrin önemine, tartışmayı gerektiren bir nitelik taşıyıp taşımamasına göre değişir. Eğer anlatılan bir yardımcı fikir, tartışmayı gerektiriyorsa onu gerektirecek, açıklayacak olan sözlerin sayısı artar ve paragraf da uzar.

8. Her paragraf satır başı yapılarak yazılmalıdır. Paragraflar, yazının türüne, fikrin ehemmiyetine göre ayarlanır; arka arkaya uzun veya kısa paragraflara yer verilmez (Tansel, 1963: 24).

9. İyi bir paragraf oluşturmak için cümleler arasında doğal geçişler kurulmalı, boşluklar bırakılmamalıdır. Bunun için de cümleler arasında şu tür uygulamalarla dil ve düşünce bağlantıları kurulabilir:

a. Bir önceki cümlede geçen sözcük ya da sözcük öbeği bir sonraki cümlede tekrarlanır.

b. Bir cümlede geçen kavram ya da sözlerin yerine onları karşılayan zamirler kullanılır.

c. Cümle başı bağlaçlarından (ama, fakat, çünkü, sanki, yeter ki oysaki vb.) yararlanılır.

d. Aynı düşünceyi değişik biçimde söyleme yoluna gidilir (Özdemir ve Binyazar, 1998:130).

Her yönüyle sağlam bir paragraf oluşturmak için öğrencilere mutlaka değişik konularda paragraflar yazma etkinlikleri yaptırılmalıdır. Bu etkinliklerde başarıya ulaşmak için de hedef kitlenin iyi ve doğru yazılmış paragraflardan oluşan sağlam metinlerle karşılaşması ve bu metinlerin öğretmenlerin rehberliğinde sınıf içi etkinliklerde incelenmesi daha faydalı olacaktır.

Paragrafların gelişigüzel değil belirli bir düzen içinde yazılması gerekir. Bunun için birer düşünce birimi olan paragraflar, iç yapısı bakımından bir kompozisyon metninin bütününde olduğu gibi giriş, gelişme ve sonuç cümlelerinden oluşur. Bu cümlelerin sıralanış biçimine paragrafın planı da denilebilir. Bu cümleler ve özellikleri ise şöyle ifade edilebilir:

Giriş cümlesi, çoğu zaman paragrafın ana fikrini ortaya koyan, anlatma, soru vb. yollarla gayesini veya konusunu belli eden cümledir. Birden fazla da olabilir (Korkmaz, 1988: 118). Giriş cümlesinde bulunması gereken belli birtakım özellikler ise şunlardır:

a. Giriş cümlesi, dil, yapı ve anlam bakımından bir sonraki cümleye bağlı ve uygun olmalıdır.

b. Giriş cümlesinin üslubu gelişme ve sonuç cümleleriyle aynı olmalıdır.

c. Giriş cümlesindeki kip, kişi ve çatı ekleri sonraki cümlelerle tutarlı olmalıdır.

d. Konunun belirtildiği açıklamaya uygun, içinde bağlayıcı öge bulunmayan cümle olmalıdır.

e. Giriş cümlesi kısa, sade, anlaşılır ve ilgi çekici olmalıdır.

f. Giriş cümlesi, yazılacak yazının türüne, konusuna ve seçilecek anlatım biçimine bağlı olarak;

1. Doğrudan kesin bir yargıyla konuya girebilir.

2. Konuyla ilgili bir anekdot, bir olay anlatabilir.

3. Bir atasözü, özdeyiş ya da bir alıntı cümlesiyle başlayabilir.

g- Paragrafın giriş cümlesinde, cümle başı bağlaçları, cümle başı edatları ile zamirler bağlayıcı öge olarak bulunmamalıdır (Akbayır, 2003: 124).

Gelişme cümleleri, giriş cümlesi ile tespit edilen konunun ve hükmün, benzerliklerinden, zıtlıklarından ve örneklerinden yararlanılarak geliştirilir. Bu yüzden paragrafın yardımcı düşünceleri gelişme cümlelerinde bulunur. Giriş cümlesinde verilen konunun ayrıntılı olarak ifade edildiği yardımcı cümlelerle beslendiği için içinde bağlayıcı ögeler bulunur.

Sonuç cümleleri, verilmek istenen duygu ve düşüncenin en kuvvetli bir şekilde ifade edildiği son cümledir. Dilimizde kelime ve cümle vurguları genellikle sonda bulunduğundan bir yazarın vermek istediği mesajı paragrafın sonunda vermesi de genel kabul gören bir ilkedir.

Sıralanan bu özellikleri bünyesinde taşıyan örnek bir paragraf aşağıdaki gibi olabilir (Bilgin, 2006: 615).

> *"Yunus Emre, kendisi yoksul yaşamış olmasa bile, yoksulların, ezilmişlerin, çaresizlerin, ölümleri bir kurtuluş olanların şairidir* ***(Giriş).*** *Çağında ve çevresinde insanlar ekinler gibi biçilmekte, karıncalar gibi çiğnenmekte, talancıların keyfince yaşayıp ölmektedirler. Kıtlık, susuzluk, salgın hastalık bir yandan, inanç kavgaları, kardeş savaşları, yabandan gelen yağmacılar güzelim Anadolu'nun ve topraktan başka dostu olmayan Anadolu halkının altını üstüne getirmedeler* ***(Gelişme).*** *Bütün büyük şairler gibi Yunus da halkın kara gün dostudur. Kılıca, paraya ve belaya insan yüreğinin tükenmezliğiyle karşı çıkmıştır* ***(Sonuç)."***
>
> (Sabahattin Eyüboğlu)

Metinlerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yer alan paragrafların, bu bölümlerin yapısıyla da uyum içinde olması gerekir. Bu itibarla metnin bölümlerini oluşturan giriş, gelişme ve sonuç paragrafları ise şu özellikleri taşımalıdır:

Giriş Bölümü Paragrafı: Yazıdaki konunun, ana düşüncenin ortaya atıldığı bölümdür. Yazının ne ile ilgili olduğunu, yazıda hangi sorunun ortaya konulduğunu, bunun hangi görüş açısından ele alınacağını bu paragraf gösterir. Bu nedenle giriş

bölümü paragrafları okuyucunun ilgisini ilk bakışta çekebilmekte ve konunun ipuçlarını verebilmektedir. Gelişme bölümünü hazırlayan giriş bölümü yazılırken paragrafın ana fikri özetlenmeli, gelişme bölümünün temeli hazırlanmalıdır.

Giriş paragrafları, işlenen konuya, yazarın konuya bakış açısına ve ana düşünceye göre değişebileceği için genellikle şu şekillerde başlayabilir:

1) Konuya doğrudan ve tam bir giriş yaparak,

2) Konuyu ilgi çekici bir biçimde tanıtarak,

3) Konuyla ilgili bir fıkra, atasözü ve özdeyişten yararlanarak,

4) Yaşantıdan, sorulardan ve konuşmalardan yararlanarak.

İlk paragrafın yazının başlığıyla da uyumlu olması gerekmektedir. Metnin kurgusunun genelden özele ya da özelden genele olması da giriş bölümü paragrafını doğrudan etkilemektedir (Beyreli vb., 2005: 56).

Gelişme Bölümü Paragrafı: Konunun daha geniş açıklanabilmesi için örneklerden, karşı fikirlerden, benzerliklerden faydalanılan gövde bölümüdür. Bu bölümde fikirler, görüşler, düzenli bir sıraya konulmalı; nedenler, sonuçlar gösterilmelidir. Gelişme bölümü paragrafında ayrıntılardan, giriş cümlesini destekleyen görüşlerden faydalanılmalıdır. Gelişme bölümü, konunun geliştirildiği, derinleştirildiği, örneklendirildiği, tartışıldığı bölüm olduğundan burada yer alan paragraflar da çeşitlilik gösterebilir.

Gelişme paragrafları, giriş paragrafından farklı olarak konunun ayrıntıları üzerinde durur. Bu yüzden bu bölümdeki paragraflar uzun ve sayı olarak da fazladır.

Gelişme paragraflarının ilk cümlesi genel olarak iki işlevi birden yürütmektedir. Birisi işlenecek konuyu tanıtmak, ikincisi de bağlantı sözcükleri ya da ögeleri ile giriş paragrafını bu paragrafa bağlamaktır (Cemiloğlu, 2001: 36).

Gelişme bölümü paragrafları için de şu değerlendirme yapılabilir:

1. Bu paragraflar da kendi başına bağımsız örnekler gibi bütünlük taşımakta ve planlı bir şekilde sona ermektedir.

2. Yazarlar, bu bütünlükle bağdaşacak şekilde paragrafı genel olarak üstteki paragrafa bağlamaktadırlar. Bu bağlantı kimi zaman cümle başı bağlantı sözcükleriyle, kimi zaman bağlaçlarla, kimi zaman da kelimelerin veya benzer kavramların tekrarı ile gerçekleştirilmektedir.

3. Bu paragraflarda hem daha sonraki paragrafa hazırlık yapmak, hem de bu paragrafı alttaki paragrafa bağlamak için bir anlatım tarzına başvurulmaktadır.

Sonuç Bölümü Paragrafı: Yazılı bir metinde duygu ve düşüncelerin aktarılması sırasında ulaşılan sonuçları ve genellikle de ana düşünceyi içine alan paragraftır. Sonuç paragrafı çoğunlukla tek bir cümleden meydana gelir. En kuvvetli fikir, en önemli görüş, sonuç cümlesinde yer almalıdır. En güzel cümle, paragraf sonuna bırakılmalıdır (Karaalioğlu,1987: 35).

Sonuç paragrafı, yazının başından beri ileri sürülen düşünceleri derleyip toplaması ve yazının bütünlüğünü göstermesi açısından çok önemlidir. Bu yüzden bu bölüm, aynı zamanda bir toparlama ve özetleme bölümüdür.

Sonuç paragrafı, işlenen konu ile bağlantılı olarak varılan neticenin belirli bir yargı olarak ifade edildiği kısımdır. Yazının tamamlanmış olduğu izleniminin uyandırılabilmesi buradaki uygulamalar sonucunda mümkün olabilmektedir. O nedenle en az giriş bölümü kadar sonuç bölümü de yazının bütünlüğü açısından önem taşımaktadır (Cemiloğlu, 2001: 45).

Eğer yazı uzun ve karmaşık bir nitelik taşıyorsa sonuç paragrafı yapmanın gerekli olduğunu ifade eden Özdemir ve Binyazar'a (1998; 138) göre sonuç paragrafı her yazıda bulunmayabilir.

Bir yazıyı okuyan kişinin yazının sonuna doğru yaklaşıldığını anlamasına imkân verecek olan sonuç paragrafının genel özellikleri şöyle özetlenebilir:

1. Özetlemeye, söylenenlerden çıkan sonuçları toparlamaya yönelik bir ifade taşır.

2. Yazının tamamından çıkan veya yazı ile ulaştırılmak istenen mesajı içerir.

3. Kısa ve öz şekilde ifade edilmiş, özdeyişe benzer anlatım uygular.

4. Kararlı bir tarzda belirtilmiş kesin yargılara yer verir.

5. Etki bırakacak tarzda bitirmek için sağlam cümlelerden oluşur.

Sıralanan bu özellikleri taşıyan paragrafların oluşturduğu örnek bir metin aşağıda verilmiştir.

TÜRKİYE'NİN TURİSTİK DEĞERİ

Giriş Paragrafı

Turizm, uluslar arasında ekonomik, siyasal, kültürel taşımayı sağlayan; barışsever kaynaşmalara yol açıyor. Çağımızda büyük bir hızla gelişen taşıtlar, insanları birbirine yaklaştırıyor; bu durum dünya insanlarının karşılıklı tanışıp anlaşmalarında köklü bir etmen oluyor; dolayısıyla da turist çeken bir ülke zenginleşiyor.

Gelişme Paragrafları

Yurdumuz, tabiat ve tarih zenginliği ile, turizm bakımından, eşsiz bir hazinedir. Bir bölgeden öteki bölgeye değişen görünüş ve iklim ayrılıkları Türkiye'yi her mevsimde, her turistin faydalanabileceği ideal bir ülke yapmaktadır. Dünyanın hiçbir ülkesi Türkiye kadar uzun ve zengin bir tarihin mirasına sahip değildir. En eski uygarlıkların izleri, anıtları bizim topraklarımızdadır.

Batılı bir turizm uzmanı diyor ki:

"Doğu ile Batı arasında bir köprü olan İstanbul, Boğaziçi, Büyükada, Yalova, Bursa, Uludağ, Bergama, Efes, İzmir, Antalya..... bir turist için o kadar çekicidir ki buralar, birer altın damarı haline getirilebilir."

Bir başka Batılı uzman da: "yeryüzünde pek az memleket turist çekme bakımından Türkiye ile boy ölçüşebilir." diyor.

Bu değerli övgüler birer nezaket sözü değildir; gerçekten yurdumuz Akdeniz ikliminden Alpler iklimine kadar basamak basamak değişen doğal yapısıyla eşsiz bir cennettir. Deniz kıyıları, yüce dağları, ormanları, gölleri, çağlayanları vb. güzellikleri yanında Türkiye'miz, en eski uygarlıkların anılarını da sınırları içine alır.

Homer zamanındaki eski İyon şehirleri burada idi; Truva, burada bulunuyordu. Efes, Bergama ve öteki uygarlık merkezlerinin başlıca kalıntıları hâlâ burada göze çarpmaktadır. Ünlü filozof Diyojen burada doğmuştur; İskender, Batı Asya seferlerinde buradan geçmiştir. Kördüğüm'ü kestiği yer buradadır. Sezar'ın "Geldim, gördüm, yendim." Diye söz ettiği zafer, Anadolu'nun içlerinde, Zile yakınlarında kazanılmıştır.

İlk Mısır sülâleleri zamanından bile eski olan uygarlık kalıntılarının meydana çıktığı Tarsus'ta Saint Paul (Sen Pol) doğmuş, Efeslilere hitaben mektuplarını yazdığı gezilere buradan çıkmıştı.

Anadolu'nun yüzeyinde yayılmış bulunan dört bin yıllık Hitit uygarlığının eserleri, bir turist için akılları durduracak derecede ilgi çekicidir. Bizans, Selçuklu ve Osmanlı uygarlıklarının sayılmayacak çeşitli, muhteşem anıtları, yurdumuzun her yerinde bütün canlılığı ile ayaktadır.

Sonuç Paragrafı

Sözün kısası, Türkiye'miz bir turist cennetidir: Peri Bacaları, Pamukkale, Kuş Çenneti, Tortum; Abant, Antalya Şelaleleri vb. doğa mucizeleri burada toplamıştır.

(Dr. Hasan Olalı)

4.6.7. Paragraf Yazma Etkinlikleri

Örgün eğitim kurumlarında hangi seviyede olursa olsun hedef kitlenin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için yapılacak etkinliklerde metin yapısı üzerinde ısrarla durulması gerekmektedir. Tam ve doğru işlenmiş bir kompozisyon metninin yapısı, ancak sürekli tekrarlanan yazma çalışmalarıyla kavratılabilir. Çünkü *"İnsan yazdıkça öğrenir ve eksiklerini kabul ettikçe olgunlaşır. Yazarlık, yetenek, tecrübe ve devamlı yazma işidir."* (Zülfikar, 1985: 174).

Hedef kitleye her şeyden önce yazılı anlatımda paragrafların ne işe yaradığı ve paragraf yapmanın hangi kolaylıklar sağlayacağı anlatılmalıdır. Çünkü bir yazının paragraflara bölünerek yazılması onun daha rahat okunmasını sağlar. Yazıda paragraf yapma, duygu ve düşüncelerin gelişimini takip etmeyi ve okunanın daha kolay anlaşılmasına yardımcı olduğu gibi görünüş olarak da metne bir bütünlük katar.

Daha sonra ise giriş, gelişme ve sonuç paragrafları inceletilmelidir. Bu etkinlikler sırasında giriş paragrafı bulunmayan bir metne uygun giriş paragrafları, gelişme paragrafı bulunmayan metinlere gelişme paragrafları, sonuç paragrafları bulunmayan metinlere de sonuç paragrafları yazdırma çalışmaları yaptırılmalıdır. Yapılan bu çalışmaların sınıf ortamında incelenerek varsa eksiklerinin düzeltilmesi de ihmal edilmemelidir. Çünkü *"Çocukların kendi kendilerine yaptıkları çalışmalar değerlendirilmeyince önemini kaybeder ve bir anlam taşımaz."* (Öz, 2001:32).

Paragrafın iç yapısını oluşturan birlik ve bütünlük, ancak cümleler arasındaki bağlantıların kurulmasıyla sağlanır. Hedef kitleye bu beceriyi kazandırmak için de iyi ve doğru yazılmış metinler sınıf ortamına getirilerek paragraf ve paragrafı

oluşturan cümleler üzerinde çeşitli çalışmalar yaptırılabilir. Bu çalışmalardan bazıları şunlar olabilir (Tekşan, 2001: 46):

1) Konu Cümlesini Bulma: İyi ve doğru yazılmış bir paragrafın konu cümlesi öğretmenin rehberliğinde sınıf ortamında öğrencilere buldurulmaya çalışılır. Konu cümlesinin daha etkili yazılıp yazılamayacağı tartışmaya açılarak aynı konu üzerinde benzer konu cümleleri de yazdırılabilir. Belirlenen bu konu cümlesine uygun bir paragraf yazdırma çalışması yaptırılabilir.

2) Paragrafta Birlik ve Bütünlüğü Bulma: İyi ve doğru yazılmış bir paragrafın tespit edilen konu cümlesini destekleyen diğer cümleler anlam, içerik, diziliş vb. yönleriyle incelenebilir. Bu cümlelerin etkili ve doğru olup olmadığı tartışılarak benzer cümlelerin ilave edilmesi çalışması yaptırılabilir.

3) Eksik Cümleleri Tamamlatma: Paragrafın bazı cümleleri öğretmen tarafından eksiltilerek sınıfa getirilir. Öğrencilerden eksik olan bu paragrafın konusu, birlik ve bütünlüğü düşünülerek tamamlanması istenebilir. Tamamlanan bu paragraf en doğru şekliyle bütün öğrencilere yazdırılır.

4) Sıraya Koyma: Bir paragrafı oluşturan cümleler dağınık olarak öğrencilere verilir. Öğrencilerden bu cümlelerle sağlam bir paragraf oluşturması istenir. Oluşturulan paragraf, aslı ile karşılaştırılır. Bu çalışma öğrencilerin yaratıcılıklarına da olumlu etki sağlayacağı için çok faydalı olacaktır.

5) Resim, Grafik ve Fotoğrafları Anlatma: Öğretmen, öğrencilerinden sınıfa getirdiği bir resim, bir grafik veya bir fotoğrafta görülenleri bir paragrafla anlatmasını isteyebilir. Bu tür bir etkinlik, öğrencilerin dikkat ve ilgilerini belirlemeye yönelik olduğu gibi duygu ve düşüncelerini sınırlı da olsa düzenli cümlelerle bir bütünlük içinde anlatabilmesine yardımcı olacaktır.

Sınıf ortamında yapılacak bu ve buna benzer etkinlikleri çoğaltmak mümkündür. Burada önemli olan, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yanlış anlaşılmalara sebep olmayacak şekilde doğru, akıcı, sade ve bir bütün olarak ifade

edebilme becerisini geliştirmektir. Bunun için de Türkçe öğretmenlerine önemli bir görev düşmektedir.

5. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri analiz edilmiş ve analiz sonuçlarına dayalı olarak yorumlar yapılmıştır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemini, "Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları nedir?" sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemle ilgili olarak araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının tutum ölçeğindeki maddelere verdikleri cevapların frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları alınarak analizleri yapılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının tutum ölçeği seçeneklerindeki maddelere verdikleri cevapların frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları Tablo 5.1' de verilmiştir.

"Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutum ölçeği maddelerinin incelenmesi sonucunda, 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 27. maddeler olumlu, 6, 19, 21, 25, 26. maddeler olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Tablo 5.1'deki tutum ölçeğinde yer alan her bir madde için verilen cevaplar "tamamen katılıyorum = 4 ", "katılıyorum = 3", " kararsızım = 0", "katılmıyorum = 2", "hiç katılmıyorum =1" şeklinde puanlanmış ve bu puanlamaya göre aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır.

Tablo 5.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumlarının Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalama Değerleri

Tutum Ölçeği Maddeleri	CEVAP SEÇENEKLERİ										
	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		$\overline{X}$
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	
Madde 1	266	46,7	274	48,1	16	2,8	11	1,9	3	,5	3,35
Madde 2	26	4,6	143	25,1	65	11,4	259	45,4	77	13,5	1,98
Madde 3	10	1,8	60	10,5	41	7,2	289	50,7	170	29,8	1,70
Madde 4	17	3,0	74	13,0	38	6,6	303	53,2	138	24,2	1,81
Madde 5	33	5,8	142	24,9	102	17,9	225	39,5	68	11,9	1,89
Madde 6	248	43,5	255	44,7	12	2,2	43	7,5	12	2,1	3,25
Madde 7	321	56,3	218	38,2	18	3,2	11	1,9	2	,4	3,44
Madde 8	15	2,7	98	17,2	78	13,6	300	52,6	79	13,9	1,81
Madde 9	27	4,7	113	19,8	90	15,9	285	50,0	55	9,6	1,88
Madde 10	252	44,2	251	44,0	22	3,9	31	5,4	14	2,5	3,22
Madde 11	14	2,5	85	14,9	68	11,9	284	49,8	119	20,9	1,75
Madde 12	41	7,2	216	37,9	71	12,4	192	33,7	50	8,8	2,19
Madde 13	44	7,7	272	47,7	70	12,3	156	27,4	28	4,9	2,34
Madde 14	313	54,9	219	38,4	12	2,1	21	3,7	5	,9	3,43
Madde 15	390	68,4	147	25,8	7	1,3	19	3,3	7	1,2	3,59
Madde 16	213	37,4	255	44,7	49	8,6	43	7,5	10	1,8	3,01
Madde 17	340	59,6	211	37,0	6	1,1	9	1,6	4	,7	3,54
Madde 18	209	36,7	242	42,5	35	6,1	70	12,3	14	2,5	3,01
Madde 19	29	5,1	101	17,7	79	13,8	234	41,1	127	22,3	1,78
Madde 20	68	11,9	195	34,2	105	18,5	169	29,6	33	5,8	2,15
Madde 21	151	26,5	186	32,6	114	20,0	95	16,7	24	4,2	2,41
Madde 22	300	52,6	234	41,1	18	3,1	16	2,8	2	,3	3,40
Madde 23	238	41,8	283	49,6	23	4,0	18	3,2	8	1,4	3,24
Madde 24	133	23,3	290	50,9	67	11,7	63	11,1	17	3,0	2,71
Madde 25	20	3,5	102	17,9	59	10,4	263	46,1	126	22,1	1,82
Madde 26	34	6,0	37	6,5	49	8,6	244	42,8	206	36,1	1,65
Madde 27	61	10,7	204	35,8	113	19,8	152	26,7	40	7,0	2,11

Türkçe dersi, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda da belirtildiği gibi hedeflenen amaçlara ulaşmak için öğrencilere türlü davranışları (bilgi, beceri, alışkanlık) kazandıran, dolayısıyla türlü etkinlikleri içeren bir derstir.

Bu derslerde öğrencilerin okuma, dinleme, izleme, konuşma ve yazma becerilerinin dilin kurallarına uygun olarak geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çünkü "*Türkçe öğretimi, anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan okuma, dinleme/ izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi öğrenme alanlarından oluşur. Sözü geçen öğrenme alanları birbiriyle etkileşim hâlinde olduğundan bir bütünlük içinde ele alınmalıdır."* (MEB, 2005: 2).

Öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarıyla güzel konuşma ve yazma alışkanlıklarını geliştirecek olan Türkçe dersi, *"Bir bilgi dersi değil, bir ifade ve beceri dersidir."* (MEB, 2000: 10).

Beceri kavramı ise *" Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet."* (TDK, 2005: 230) olarak tanımlanmaktadır.

Türkçe dersi, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

"Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri; Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları; anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmelerini amaçlar." (MEB, 2005: 4).

Bu amaçlardan hareketle hazırlanan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutum maddelerinden ilki olan ve ortalama puan değeri $\overline{X} = 3{,}35$ olarak belirlenen ***"Yazılı anlatım geliştirilebilir bir beceridir."*** maddesine, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının % 94,8'i olumlu görüş belirterek katılırken, adayların % 2,4'ü olumsuz görüş belirterek katılmamıştır. Kararsız kalan adayların oranı ise % 2,8 olarak belirlenmiştir.

Bu oranlardan hareketle, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun yazılı anlatımın geliştirilebilir bir beceri olduğu bilincini kazandıkları ve buna da inandıkları söylenebilir.

Ortalama puan değeri $\overline{X} = 1{,}98$ olarak belirlenen ***"Yazılı anlatım becerisi doğuştan gelen bir yetenektir."*** tutum maddesine, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının % 29,7'si olumlu görüş belirterek katılırken; adayların % 58,9'luk çoğunluğu olumsuz görüş belirterek katılmamaktadır. Kararsız görüş belirtenlerin oranı ise % 11,4' tür.

Bu oranlardan Türkçe öğretmeni adaylarının yarısından fazlasının yazılı anlatım becerisinin doğuştan gelen bir yetenek değil, aksine sonradan kazanılan bir beceri olduğuna inandıkları sonucu çıkarılabilir.

Öğretmen adaylarına alan yeterliliklerinin kazandırılmasında en önemli süreç, hizmet öncesi dönemdir. Bu süreçte geleceğin öğretmen adaylarına yeterli seviyede alan eğitimi verilmesi hedeflenmektedir. Öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için Türkçe eğitimi lisans programında "Yazılı Anlatım I, Yazılı Anlatım II ile Konuşma ve Yazma Eğitimi" dersleri verilmektedir. ***Bu derslerin Türkçe öğretmeni adayları tarafından yeterli bulunup bulunmadığını belirlemek*** için hazırlanan 3. tutum maddesine; araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının sadece %12,3'ü olumlu cevap verirken % 80,5'i ise olumsuz seçenekleri işaretleyerek dersleri yeterli bulmadıklarını belirtmiştir. Kararsız kalanların oranı ise % 7,2'dir.

Ortalama puan değeri $\overline{X} = 1{,}70$ olarak belirlenen 3. tutum maddesine verilen cevaplardan hareketle; lisans eğitimleri boyunca 3 dönem ve toplam 8 saat olarak alınan derslerin Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu tarafından yetersiz görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Lisans eğitimleri boyunca alınan derslerin haftalık ders saatlerinin öğretmen adayları tarafından yeterli görülüp görülmediğini belirlemek için hazırlanan ve ortalama puan değeri $\overline{X} = 1{,}81$ olarak belirlenen 4. tutum maddesine; öğretmen adaylarının % 16,0'sı olumlu cevap verirken % 67,4'ü olumsuz cevap vermiştir. Kararsız kalanların oranı ise % 6,6 olarak belirlenmiştir.

Bu oranlardan hareketle yazılı anlatım derslerinin haftalık ders saatlerinin de araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu tarafından yetersiz görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe eğitimi lisans programındaki Yazılı Anlatım I-II dersleri haftada 2 saat, Konuşma ve Yazma Eğitimi dersi ise 4 saattir.

Bir dersin haftalık toplam saatinin yetersiz olması, dersin hedeflenen amaçlarına ulaşılmasını engelleyen önemli bir sebeptir. Bu engeli ortadan kaldırmak için öğretmen adaylarının talepleri de dikkate alınarak alan eğitimine yönelik "Yazılı Anlatım I-II ile Konuşma ve Yazma Eğitimi" derslerinin hem sayısı hem de haftalık ders saatlerinin programda yapılan son düzenlemeler ile artırılması ve dersin Konuşma Eğitimi ve Yazma Eğitimi olarak ayrılması olumlu bir adım olmuştur.

Öğretmen yetiştiren programların hepsinde, adaylarının alan eğitiminde yeterli donanıma sahip olmaları hedeflenmektedir. Ruhen ve bedenen alan eğitiminde kendisini yeterli seviyede görenler ile görmeyenlerin mesleki yaşamlarında aynı başarıyı göstermesi mümkün değildir. Herhangi bir ders için yeterli donanıma sahip olmak, öğretmenin kendisine olan güvenini artıracaktır.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerileri bakımından öğretmenlikte kendilerini yeterli görüp görmediklerini belirlemek için hazırlanan ve ortalama puan değeri $\overline{X} =$ 1,89 olarak belirlenen 5. tutum maddesine; adayların sadece % 30,7' si olumlu cevap verirken % 51,4'ü olumsuz cevap vermiştir. Kararsız kalanların oranı ise % 17,9 olarak belirlenmiştir.

Bu oranlardan hareketle araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yarısından fazlasının yazılı anlatım becerilerinin yetersizliğinden yakındıkları ve mesleki yaşamlarında da bu alanda sıkıntı çekeceklerine inandıkları söylenebilir.

Bu sonuçlar, dersin sayısını ve haftalık saatini yetersiz gören öğretmen adaylarının görüşleriyle paralellik göstermektedir.

Türkçe dersi bir bilgi dersi olmaktan çok bir beceri dersidir. Yazılı anlatım becerisi ise diğer üç becerinin üzerine geliştirilerek kazanılan, öğrenilmiş bütün bilgilerin uygulamaya geçirilmesini gerektiren ve dil biliminin unsurlarını bünyesinde barındıran kapsamlı bir beceridir. Bu becerinin verimli ve sağlıklı geliştirilebilmesi için öğrencilerle ve onların ortaya koydukları yazılı ürünlerle tek tek ilgilenmek gerekir. Bu tür uygulamalar, belirlenen hedeflere ulaşmak için önemli bir adım olacaktır.

Eğitimde verimliliği artırmada eğitim ortamının da etkisi vardır. Eğitim ortamında bilgiyi alıcı durumunda olan öğrenci ile bilgiyi aktarıcı durumda olan öğretmenin sağlıklı ve etkili bir iletişimde bulunması gerekir. Daha etkili bir iletişim ve daha verimli bir eğitim için de taraflar arasındaki birebir diyaloğun olumlu katkısı olacaktır.

> "Türk Dili dersinin sınıfta kalabalığa tahammülü yoktur. Bunu pedagoglarımız iyi bilirler. Bir konferansta dahi konuşmacı yüz kişilik salona ancak belli bir zaman hâkim olabilir. Sonra dinleyicinin ilgisi dağılır ve konuşmacıyı takip edenler tek tek sayılacak kadar azalırlar. Kalabalık sınıflardaki dersler de böyle olmakta ve sınıf hâkimiyeti ortadan kalkmaktadır. Hâlbuki Türk Dili öğretiminde hocanın talebe ile çok yakından ilgilenmesi lazımdır." (Özarslan, 1988: 160).

Ortalama puan değeri $\overline{X}$=3,25 olarak belirlenen ve ***Türkçe öğretmeni adaylarının kalabalık sınıf mevcutlarının Yazılı Anlatım derslerinde verimliliği etkilemedeki görüşlerini belirlemek*** için hazırlanan 6. tutum maddesine verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının % 88,2'si olumlu seçenekleri işaretleyerek kalabalık sınıf mevcutlarının verimliliği düşürdüğünü belirtirken öğretmen adaylarının ancak % 9,6'sı olumsuz seçenekleri işaretleyerek kalabalık sınıf mevcutlarının verimliliği düşürmediğini belirtmiştir. Kararsız kalanların oranı ise sadece % 2,2' dir.

Bu oranlardan hareketle araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının büyük bir bölümünün 50-60 kişilik sınıf mevcutlarıyla yapılan Yazılı Anlatım derslerinin verimsizliğine inandıkları ve bu durumdan memnun olmadıkları açıkça anlaşılmaktadır.

Ortalama puan değeri $\overline{X}$=3,44 olarak belirlenen ve ***Yazılı Anlatım derslerinde anlatım türlerinin bütün özellikleriyle sınıfta uygulamalı olarak işlenmesinin bu becerinin gelişmesinde etkili olup olmayacağını ve dersin verimliliğini olumlu yönde etkileyip etkilemeyeceğini belirlemek*** için hazırlanan 7.

tutum maddesine; araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının % 94,5'i olumlu görüş belirtmiştir. Olumsuz seçenekleri işaretleyenlerin oranı sadece % 2,3 iken kararsız kalanların oranı da % 3,2 olarak tespit edilmiştir.

Bu sonuçlardan hareketle, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının hemen hemen tamamının Yazılı Anlatım derslerinde anlatım türlerinin bütün özellikleriyle uygulamalı olarak işlenmesinin verimliliği arttıracağına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma yönelik alan yeterliliğine sahip olması için; en iyi, en doğru ve en başarılı yazılmış metinler ile en kötü, en yanlış ve en başarısız yazılmış metinlerin sınıf ortamında işlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nın ders içeriklerinde de bu tür metinlerin sınıf ortamında işlenmesi gerektiği belirtilmiştir (www.yok.gov.tr). Türkçe öğretmenliği bölümlerindeki sınırlı sayıda ve sınırlı saatteki Yazılı Anlatım derslerinde öğrencilerin mümkün olduğunca iyi ve doğru yazılmış metinlerle karşılaşması için azami dikkat gösterilmelidir.

Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerinde bu özelliklerdeki metinlerden yeterince faydalanıp faydalanmadıklarını belirlemek için hazırlanan ve ortalama puan değeri $\overline{X}$=1,81 olarak belirlenen 8. tutum maddesine;

Türkçe öğretmeni adaylarının % 19,9'u olumlu görüş belirtirken % 66,5' i olumsuz görüş belirtmiştir. Kararsız kalanların oranı ise % 13,6' dır.

Bu sonuçlardan, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yarısından fazlasının adı geçen derslerde iyi ve doğru yazılmış metinlerden yeterince faydalanamadıkları anlaşılmaktadır.

Herhangi bir konuda bilgi birikimine sahip olmak, o konunun dinleyici veya okuyuculara aktarılması için yeterli değildir. Önemli olan, bilginin hedef kitlede kalıcı izler bırakacak şekilde aktarılabilmesidir.

Bilmek, aktarabilme yeteneğinin kazanılmış olduğunu göstermez. *"Bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem. Bilimde ise belli bir sonuca erişmek için, bir plana göre izlenen yol, metot."* (TDK, 1998) olarak tanımlanan yöntem bilgisine sahip olmak ve onu yerli yerinde kullanabilmek gerekir.

Bütün eğitim alanlarında olduğu gibi dil eğitiminde de hedeflenen başarıya ulaşmak için takip edilecek yöntemin iyi belirlenmesi şartır. Bunun için geleceğin Türkçe öğretmenleri yazılı anlatım etkinliklerini yürütürken hedef kitlelerinin özelliklerine uygun olan yöntemi belirleyebilme yeterliliğine sahip olmalıdır.

Türkçe öğretmeni adaylarının hizmet öncesi süreçte, bu yeterliliği kazanıp kazanamadıkları hakkındaki görüşlerini belirlemek için hazırlanan ve ortalama puan değeri $\overline{X}$=1,88 olarak belirlenen 9. tutum maddesine; Türkçe öğretmeni adaylarının % 24,5'i olumlu cevap verirken % 59,6'sı olumsuz cevap vermiştir. Kararsız kalanların oranı ise % 15,9 olarak belirlenmiştir.

Bu sonuçlardan hareketle, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yarısından fazlasının dil öğretim yöntemleri bakımından kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği lisans programında alan dersleri, yan alan dersleri ile eğitim formasyonu derslerinin yanında seçimi bölümlere ve fakültelere bırakılmış seçmeli dersler de bulunmaktadır. Fakülteler ve bölümler bu dersleri belirlerken bünyelerinde bulunan öğretim üyelerinin uzmanlık alanlarına göre hareket etmektedir. İlk bakışta olumlu bir durum gibi görünen bu uygulamalar daha dikkatli incelendiğinde, değişik üniversitelerin aynı bölümlerinden mezun olan Türkçe öğretmeni adaylarının farklı farklı seçmeli dersler aldıkları görülecektir. Uygulamadan kaynaklanan bu tür olumsuzluklar, hem öğretmenler hem de öğretmen adayları arasındaki yeterlilik farkının açılmasına sebep olmaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının seçmeli derslerde yazılı anlatıma yönelik derslere daha fazla ağırlık verilmesine ilişkin tutumlarını belirlemek için hazırlanan ve ortalama puan değeri $\overline{X}$=3,22 olarak belirlenen 10.

tutum maddesine; Türkçe öğretmeni adaylarının % 88,2'si olumlu cevap verirken % 7,9'u olumsuz cevap vermiştir. Kararsız kalanların oranı ise % 3,9 olarak belirlenmiştir.

Bu sonuçlardan hareketle eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği lisans programındaki seçmeli derslerin en azından birkaç tanesinin yazılı anlatım derslerine ayrılmasının alan eğitimi açısından daha faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri sonunda birer yazar olması amaçlanmamaktadır. Fakat Türkçe öğretmeni adaylarının, duygu ve düşüncelerini yazı türlerinde açıklayabilme yeterliliğini kazanmış olması asıl amaçtır. Çünkü İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarından birisi de, öğrencilere yazı türlerinde yazma becerisi kazandırmaktır. Bu becerileri öğrencilerine kazandıracak öğretmen ve öğretmen adaylarının öncelikle kendilerinin bu alanda yeterli donanıma sahip olması gerekmektedir.

> "Güzel, ustaca yazı yazmak herkesten beklenemez. Ama doğru ve iyi yazmak, belli bir eğitim görmüş herkesten beklenir. Kimi kişiler ve bilim adamları, yazar ya da sanatçı olmadıkları için, kendilerinden doğru ve iyi yazmanın beklenemeyeceğini ileri sürerler. Bu kabul edilebilecek bir mazeret değildir. Yazı yazan herkes, ana dilini iyi bilmeli, doğru ve iyi yazmalıdır." (Deligönül, 1988: 24).

İşte ***Türkçe öğretmeni adaylarının bu yeterliliğe sahip olup olmadıklarını belirlemek*** için hazırlanan ve ortalama puan değeri $\overline{X}$=1,75 olarak belirlenen 11. tutum maddesine; Türkçe öğretmeni adaylarının sadece % 17,4'ü olumlu cevap verirken % 70,7'si olumsuz cevap vermiştir. Kararsız kalanların oranı ise % 11,9 olarak belirlenmiştir.

Bu sonuçlardan hareketle, Türkçe öğretmeni adaylarının yaklaşık ¾' ünün (%70,7) yazı türlerinde yazı yazma becerileri bakımından kendilerini yeterli görmediği hatta bu konuda sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde hedeflenen başarıya ulaşmak için yapılacak etkinliklerde devamlılığın olması önemlidir. Bu faaliyetlerinin sonunda belirlenen hedeflere ulaşılıp ulaşılamadığını tespit etmek için ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Çünkü ölçme ve değerlendirme çalışmalarından elde edilen sonuçlar; öğrencinin gelişim düzeyi, ihtiyaçları, bunlara uygun öğrenme etkinliklerinin belirlenmesi ve öğrenme ortamının düzenlenmesi açısından yol gösterici olacaktır.

> "Öğrenme sürecinin değerlendirilmesi, hem öğrencinin hem de öğretmenin başarısını göstermesi açısından da son derece önemlidir. Ölçme değerlendirme sonuçlarının bir gelişim çizgisi içinde istatistiklerle ifade edilmesi, öğrencinin dil gelişim düzeylerini de gösterir. Bu nedenle bütün ölçme değerlendirme etkinlikleri bütünlük ve aşamalık içinde düşünülmelidir."(MEB, 2005: 10)

Türkçe dersi öğretim programlarında, öğretim sürecinin bütün aşamalarının değerlendirilmesine dikkat çekilerek değerlendirme sürecinde öğrencilerin öz güvenlerini zedeleyecek bir tutumun izlenmemesi; güvenilir, tarafsız ve özendirici olunması gerektiği ısrarla vurgulanmaktadır.

İyi ve doğru bir değerlendirme yapabilmek için yeterli bilgi birikimine sahip olmak çok önemlidir. Nitel bir araştırma alanı olan yazılı anlatım becerilerindeki gelişmeleri daha sağlıklı değerlendirebilmek için içerik, dil, anlatım ve dış yapı konularında yeterli donanıma sahip olmak gerekir. ***Türkçe öğretmeni adaylarının bu donanımlara yeterli seviyede sahip olup olmadıkları hakkındaki görüşlerini belirlemek*** için hazırlanan ve ortalama puan değeri $\overline{X}$=2,19 olarak belirlenen 12. tutum maddesine; Türkçe öğretmeni adaylarının % 45,1'i olumlu seçenekleri işaretleyerek olumlu görüş belirtirken % 42,5'i ise olumsuz görüş belirtmiştir. Kararsız kalanların oranı da % 12,4 olarak tespit edilmiştir.

Bu oranlardan hareketle araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yarısının yazılı anlatım becerilerindeki gelişmeleri daha sağlıklı değerlendirebilmek için içerik, dil, anlatım ve dış yapı konularında yeterli donanıma sahip olmadıkları ifade edilebilir.

Ölçme ve değerlendirme çalışmaları, eğitim ve öğretimin önemli bir parçasıdır. Öğrencilerden beklenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarının gelişip gelişmediği ancak ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla belirlenir. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları, eğitim ve öğretim sürecinin sürekli izlenmesi, her aşamada ortaya çıkan sonuçların tespit edilmesi, eksikliklerin tamamlanması ve varsa yanlışlıkların düzeltilmesi imkânını verir.

"İyi bir değerlendirme sistemi;

a- Öğrencilerin neyi bildiğini, ne anladığını ve ne yapabildiğini keşfetmeye yardımcı olur.
b- Öğrencilerin gelişim düzeylerini gösterir.
c- Gelecekteki öğrenme sürecini planlamaya yardımcı olur.
d- Belli bir dönemde öğrencilerin ulaşması beklenen standartları değerlendirme imkânı verir.
e- Öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine ve uygulama yapmalarına yardım eder.
f- Değerlendirme sonuçlarının paylaşılması; öğretmene, öğrenciye ve velilere öğrenme süreci hakkında bilgi verir.
g- Öğretmenlerin ve ilgili kişilerin programın uygulama, izleme ve geliştirme süreciyle ilgili kararlar almasına yardımcı olur.
h- Öğretim programında kullanılan yöntemler ve yaklaşımların yeterliliğini ölçerken öğretmene yardımcı olur.
i- Öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri alanları, zayıf yönlerini ve bilgi boşluklarını tespit etmede önemli bir rol oynar.
j- *Öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesini geliştirecek yaklaşımlar ve öğrenme- öğretme süreçleri tasarlamasına yardım eder."* (MEB, 2005: 328).

Bu kadar titizlikle yapılacak değerlendirmeler sonucunda atılacak adımların daha verimli olmaması için hiçbir engel yoktur. ***Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı metinleri dış yapı ve planlama açılarından değerlendirme yeteneğini yeterli seviyede kazanıp kazanamadıkları hakkındaki görüşlerini belirlemek*** için

hazırlanan ve ortalama puan değeri $\overline{X}$=2,34 olarak belirlenen 13. tutum maddesine verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Türkçe öğretmeni adaylarının % 55,4'ü olumlu seçenekleri işaretleyerek bu yeteneği yeterli seviyede kazandıklarını ifade ederken adayların % 32,3'ü olumsuz seçenekleri işaretleyerek bu yeteneği yeterli seviyede kazanamadıklarını ifade etmiştir. Kararsız kalanların oranı ise % 12,3 olarak belirlenmiştir.

Bu sonuçlar, geleceğin Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme çalışmaları yönünden de daha iyi yetiştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik takip edilecek etkinlikler diğer beceri etkinlikleriyle birlikte yürütülmelidir. Çünkü yazılı anlatım becerisi diğer becerileri de kapsayan bir üst beceri görünümündedir. ***Türkçe öğretmeni adaylarının bunu kavrayıp kavrayamadıklarını belirlemek*** için hazırlanan ve ortalama puan değeri $\overline{X}$=3,43 olarak belirlenen 14. tutum maddesine;

Türkçe öğretmeni adaylarının % 93,3'ü olumlu görüş belirtirken % 4,6'sının olumsuz görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Kararsız kalanların oranı ise % 2,1'dir.

Bu oranlardan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım etkinliklerinin konuşma, dinleme, okuma etkinlikleri ve dil bilgisi öğretimiyle birlikte yürütülmesi gerektiğini kavramış oldukları sonucu çıkarılabilir.

Nitelikli yazılı anlatım ürünleri ortaya koyabilmek için dil bilgisi ve imla kurallarının çok iyi bilinmesi, noktalama işaretlerinin yerli yerinde kullanılabilmesi gerekmektedir. Çünkü dil bilgisi, bir dilin okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür.

> "Dil bilgisi, doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır. Dil bilgisi öğretimiyle, öğrenciler dilin olanaklarını, sınırlarını ve gizli gücünü ortaya çıkarırlar. Ana dili öğretiminde, amaçlara anlam ve anlatma etkinlikleriyle ulaşılırken; bu etkinlikler yazım, noktalama ve dilbilgisi çalışmalarıyla beslenir, bütünleşir. Dil bilgisi

> öğretimindeki, "doğru söyleyiş", "sözcük bilgisi", "doğru cümle kurma", "yazım" ve "noktalama" gibi beceri alanlarına yönelik çalışmaların, öğrencilerin anlama ve anlatma başarılarını da etkilemesi beklenir." (Kavcar ve Oğuzkan, 1987: 72-75).

Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir; ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma ve dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Yani dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgisi öğretiminde kuralların verilmesiyle yetinilmeyip bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyinde uygulamalarına dikkat edilmelidir.

"Dil bilgisiyle ilgili hedeflenen kazanımların değerlendirilip ölçülmesinde, kuralların metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alınması, diğer becerileri desteklemesi açısından oldukça önemlidir." (MEB, 2005: 9).

Sözlü anlatımda duygu ve düşüncelerin daha net ve daha doğru aktarılmasına yardımcı olan jest ve mimikler ile ses ve tonlamaların üstlendiği görevi yazılı anlatımda noktalama işaretleri ile imla kuralları üstlenmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının nitelikli yazılı anlatım ürünleri ortaya koymak için dil bilgisi ve imla kurallarının bilinmesi gerektiğini kavrayıp kavrayamadıklarını belirlemek için hazırlanan ve ortalama puan değeri $\overline{X}$=3,59 olarak belirlenen 15. tutum maddesine; Türkçe öğretmeni adaylarının % 94,2'si olumlu seçenekleri işaretlerken % 4,5'inin olumsuz seçenekleri işaretlediği tespit edilmiştir. Kararsız kalanların oranı ise sadece % 1,3 olarak belirlenmiştir.

Bu oranlardan hareketle, disiplinler arası çalışmalarla başarının daha da arttırılabileceği düşünülerek Yazılı Anlatım derslerinde dil bilgisi konularına da yeterli seviyede ağırlık verilmesinin daha faydalı olacağı söylenebilir.

Hem psikolojik hem de sosyal özellikleri bulunan insan, en yakınından en uzağına kadar çevresindeki olaylara ve bireylere kayıtsız kalamamaktadır. Yazma yeteneğinin geliştirilmesi için sınıf içinde yapılacak her türlü etkinlikte empati

uygulamaları mutlaka yapılmalıdır. Bu durum, öğrencilerin kendi fikirlerini özgürce dile getirmelerini sağlarken, bir yandan da onların başka insanların duygu ve düşüncelerine saygı gösterme alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olacaktır.

> "Çünkü duyguların ve görüşlerin paylaşılması, kabul edilmesi, yazılan eserlerin başkaları tarafından incelenip okunması, dinlenmesi, yazarın iç dünyasının başkaları tarafından anlaşılıp kabul görmesi, çocukların yazın yeteneklerini teşvik edeceği gibi, onların kendilerini daha iyi ve yeterli hissetmelerine de yol açacaktır." (Oral, 2003: 21).

Sınıf içinde farklı bireysel özellikleri olan öğrencilerin farklı kazanımları değişik oranda kazanabilmesi beklenen bir sonuçtur. Bunun için öğretmenler tarafından oluşturulacak küçük çalışma gurupları, öğrencilerin birbirlerinin eksiklerini tamamlayabilecek uygun ortamın oluşmasına zemin hazırlayacaktır. Bu tür uygulamaların neticesinde başarıya ulaşmak için eğitimde etkileşim ilkesinden gereği gibi faydalanılmalıdır.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerisini geliştirmek için sınıf ortamında küçük gruplarla ortak metin yazma etkinliklerinin verimliliği artırıp artırmadığı hakkındaki düşüncelerini tespit etmek için hazırlanan ve ortalama puan değeri $\overline{X}$=3,01 olarak belirlenen 16. tutum maddesine; adaylarının % 82,1'i olumlu cevap vermiştir. Olumsuz seçenekleri işaretleyenlerin oranı % 9,3 iken kararsız kalanların oranı da % 8,6 olarak belirlenmiştir.

Bu bulgulardan ders içi etkinliklerde oluşturulacak küçük gruplarla ortak yazma çalışmaları yaptırılması gerektiği sonucu çıkarılabilir.

Kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak, özgürce kâğıda dökmesi olarak tanımlanan yaratıcı yazma, *"Öğrencilerin cesaretle istediklerini yazabilmelerini sağlayarak onların kendilerine olan güvenlerini de pekiştirecek, duygusal zekâlarının gelişmesine büyük katkılar sağlayacaktır."* (Oral, 2003; 10).

Yaratıcı yazı, hikâyeler, şiirler, senaryolar, fıkralar, makaleler, bilim kurgu yazıları, oyunlar hatta duvar yazıları gibi farklı yazım türlerini kapsar.

Olumlu ve onurlandırıcı bir ortam içinde yaratıcı yazı çalışmaları yaptıran bir öğretmen, çocukların yazma becerilerini geliştirdiği kadar onların okuma isteklerini de artıracaktır. Öğretmenin yaratıcı yazı egzersizleri yapması, hem kendisinin yazma becerisini geliştirecek hem de öğrencilerinin duygularına empati geliştirmesine yardımcı olacaktır. Herhangi bir konuda yarım saat bile düşünüp yazmayı hiç denemeyen bir öğretmenin öğrencilerine de faydalı olması düşünülemez.

Bunun yüzden yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi için belirli aralıklarla değişik konularda yazma çalışmaları yapılmalıdır. ***Türkçe öğretmeni adaylarının bu konudaki görüşlerini belirlemek*** için hazırlanan ve ortalama puan değeri $\overline{X}$=3,54 olarak belirlenen 17. tutum maddesine; Türkçe öğretmeni adaylarının % 96,6'sı olumlu cevap verirken adayların sadece % 2,3'ü olumsuz cevap vermiştir. Kararsız kalanların oranı ise % 1,1 olarak belirlenmiştir.

Bu bulgulardan, hangi seviyede olursa olsun öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için yaratıcı yazma çalışmalarına daha fazla zaman ayrılması ve daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin bütün özellikleriyle iyi ve doğru metinler yazabilme becerisini geliştirmek için yazma etkinliklerinin aşama aşama yürütülmesi gerekmektedir. Bu etkinliklerden birisi de özet çıkarma ve özet yazdırma çalışmasıdır.

Okunan metinlerin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek için metinlerle ilgili hazırlanan sorular ve bu sorulara verilen cevapların doğruluğu ne kadar önemliyse, metnin özetini çıkarma ve yazma çalışmaları da yazma becerisini geliştirmesi açısından o kadar önemlidir. Özetleme becerisi kolay kazanılan bir beceri değildir. Özetleme, hem okunanı anlamayı hem de bunu okuyucunun kendi kelimeleriyle ifade edebilmesini gerektirmektedir. Bu yüzden özetleme ana fikri, yazarın bakış açısını ve metinde sunulan bilgilerin mantıklı bir şekilde aşamalandırılmasını içermektedir (Akyol, 2006: 36).

Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf ortamında bu tür etkinliklerin yaptırılmasına yönelik görüşünü öğrenmek için hazırlanan ve ortalama puan değeri $\overline{X}$ 3,01 olarak belirlenen 18. tutum maddesine; Türkçe öğretmeni adaylarının % 79,1'i olumlu cevap verirken % 14,8'i olumsuz cevap vermiştir. Kararsız kalanların oranı ise % 6,1 olarak belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulardan hareketle lisans derslerinde yazılı anlatım becerisini geliştirmek için özet yazdırma çalışmalarına daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği sonucu çıkarılabilir.

Dersin daha iyi takip edilebilmesi için öğrencilerin derse iyi motive olması gerekmektedir. Öğrencilerini derse iyi motive edebilen bir öğretmen, başarı için en büyük engeli aşmış demektir. Bir dersi sevmekle o derste başarılı olmak arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bunun için psikolojik ve sosyal bir varlık olan insanın duygu dünyası da öğretmenler tarafından ihmal edilmemelidir.

Yazılı Anlatım derslerinin kurallarla âdeta boğularak işlenmesi öğrencilerin derse olan ilgisini azaltabilecektir. Bu da öğrencide derse karşı ilgisizlik hatta nefret duygusu uyandıracaktır. Bu duyguları taşıyan öğrenci ise dersi sadece zorunlu olduğu için alacak, istemeyerek sınıfa girecek ve orada sadece bulunmuş olacaktır.

Türkçe öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri süresince Yazılı Anlatım derslerine girerken isteksizlik duyup duymadıklarını belirlemek için hazırlanan ve ortalama puan değeri $\overline{X}$ =1,78 olarak belirlenen 19. tutum maddesine; Türkçe öğretmeni adaylarının % 22,8' i olumlu cevap verirken olumsuz cevap vererek derse girerken isteksizlik duymayanların oranı ise % 63,4'tür. Kararsız kalanların oranı ise % 13,8 olarak belirlenmiştir.

Bu oranlardan, Türkçe öğretmeni adaylarının yarısından fazlasının (%63;4) Yazılı Anlatım derslerine girerken istekli oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle adayların sadece % 22,3'ü bu derslere girerken istekli görünmemektedir.

19. tutum maddesiyle bağlantılı olarak ***Yazılı Anlatım derslerinin Türkçe öğretmeni adayları tarafından diğer derslere göre sevilme ve tercih edilme durumlarını belirlemek*** için hazırlanan ve ortalama puan değeri $\overline{X}$=2,15 olarak belirlenen 20. tutum maddesine ise; Türkçe öğretmeni adaylarının % 46,1'i olumlu cevap vermiştir. Olumsuz cevap verenlerin oranı % 35,4'tür. Kararsız kalanların oranı ise % 18,5 olarak belirlenmiştir.

Bu oranlar çok düşündürücü ve kaygı vericidir. Çünkü araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının sadece % 46,1'i Yazılı Anlatım derslerini diğer derslere tercih etmektedir.

Dersi anlatan ve dersin akışını bir yönetmen gibi düzenleyen öğretmenin, dersin işlenişi sırasında göstereceği performans ve tutum, öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaparsa o ders, daha faydalı olur.

Geleceğin Türkçe öğretmenlerinin ***Yazılı Anlatım derslerinin sıkıcı geçmesinde öğretmenin etkili olup olmadığı hakkındaki görüşlerini belirlemek*** için hazırlanan ve ortalama puan değeri $\overline{X}$=2,41 olarak belirlenen 21. tutum maddesine; adaylarının % 59,1'i olumlu cevap verirken % 20,9'u olumsuz cevap vermiştir. Kararsız kalanların oranı ise % 20,0 olarak belirlenmiştir.

Bu oranlardan hareketle, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yarısından fazlasının (% 59,1) öğretmenin dersin sıkıcı geçmesinde etkisi olduğu düşüncesini taşıdığı sonucu çıkarılabilir.

Bir önceki soruyla bağlantılı olarak ve ***Yazılı Anlatım derslerinin zevkli geçmesinde öğretmenin sınıf içindeki tutum ve performansının etkili olup olmadığını belirlemek*** için hazırlanan ve ortalama puan değeri $\overline{X}$=3,40 olarak belirlenen 22. tutum maddesine; Türkçe öğretmeni adayların % 93,7'si olumlu cevap verirken olumsuz cevap verenlerin oranı sadece % 3,2' dir. Kararsız kalanların oranı ise % 3,1 olarak belirlenmiştir.

Bu oranlardan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlerin sınıf içi etkileşimdeki rolünün, öğrenciye, derse ve dersin akışına ne kadar etki ettiğini kavramış oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yazılı anlatım becerisini geliştirici etkinliklerden birisi de yazılı metinlerdeki paragrafları yerli yerinde kullanma ve paragraflar arası geçişleri yapabilme yeterliliğini kazandırmaktır. Bu etkinlikler sırasında herhangi bir yazıda ana fikri destekleyecek yardımcı fikirlerin de bulunduğu paragrafları yazabilme denemeleri yapılmalıdır.

Yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için herhangi bir konuda yazdırılacak paragrafların ana cümlesi verildikten sonra anlamda değişikliklere sebep olmayacak şekilde paragraf tamamlama çalışmaları yapılmalıdır. ***Türkçe öğretmeni adaylarının bu tür etkinliklerin yazılı anlatımı geliştirmede etkili olup olmadığı hakkındaki görüşlerini belirlemek*** için hazırlanan ve ortalama puan değeri $\overline{X}$=3,24 olarak belirlenen 23. tutum maddesine; adaylarını % 91,4'ü olumlu seçenekleri işaretleyerek katılırken % 4,6'sı olumsuz cevap vermiştir. Kararsız kalanların oranı ise % 4,0 olarak belirlenmiştir.

Bu oranlardan hareketle, bu tür etkinliklerin sınıf ortamında öğretmen kontrolünde yaptırılması hatta ders dışı etkinliklerde ödev olarak verilmesi daha faydalı olacaktır sonucuna ulaşılabilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerinden hoşlanıp hoşlanmadıklarını belirlemek için hazırlanan ve ortalama puan değeri $\overline{X}$=2,71 olarak belirlenen 24. tutum maddesine; adayların % 74,2'si olumlu seçenekleri işaretleyerek hoşlandıklarını ifade ederken % 14,1'i ise olumsuz cevap vermiştir. Kararsız kalanların oranı da % 11,7 olarak belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerinden zevk alıp almadıklarını belirlemek için hazırlanan ve ortalama puan değeri $\overline{X}$=1,82 olarak belirlenen 25. tutum maddesine; adayların % 21,4'ü olumlu cevap verirken % 68,2'si

olumsuz seçenekleri işaretleyerek zevk almadıklarını belirtmiştir. Kararsız kalanların oranı ise % 10,4 olarak tespit edilmiştir.

26. tutum maddesi olarak hazırlanan ve ortalama puan değeri $\overline{X}$=1,65 olarak belirlenen ***"Mümkün olsa Yazılı Anlatım dersleri yerine başka ders alır mıydınız?"*** tutum maddesine; Türkçe öğretmeni adaylarının sadece % 12,5'i olumlu cevap vermiştir. Adayların % 78,9' u olumsuz seçenekleri işaretlerken kararsız kalanların oranı da % 8,6 olarak belirlenmiştir.

Bu bulgulardan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerinin önemini algılayabildiklerini, gelecekteki mesleki yaşamlarında bu derslerin kendileri için ne kadar önemli olduklarını kavrayabildikleri sonucu çıkarılabilir.

Son olarak da Türkçe öğretmeni adaylarına ortalama puan değeri $\overline{X}$=2,11 olarak belirlenen ve ***Yazılı Anlatım derslerinin sizde bu derslere karşı olumlu bir tutum geliştirdi mi?*** tutum maddesi sorulmuştur. Bu tutum maddesine Türkçe öğretmeni adaylarının % 46,5'i olumlu seçenekleri işaretleyerek cevap verirken % 33,7'sinin olumsuz cevap verdiği tespit edilmiştir. Kararsız kalanların oranı ise % 19,8 olarak belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından Yazılı Anlatım derslerinin kendilerinde olumlu tutum oluşturduğuna inananların oranı (% 46,5) inanmayanların oranına (% 33,7) göre daha yüksektir. Ancak araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerinin kendilerinde bu derslere karşı olumlu tutum geliştirdiğini belirtenlerin oranı bütün adayların yarısından daha azdır.

Bu oranlardan hareketle Yazılı Anlatım derslerinin öğrenci beklentileri de göz önünde bulundurularak daha titiz ve uygulamalara daha fazla ağırlık verilerek işlenmesi gerektiği söylenebilir. Bu konuda da ders öğretim elemanlarına büyük sorumluluklar düşmektedir.

5.2. İkinci Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemini, "Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumları;

"Cinsiyet, öğretim türü, akademik başarı ortalaması, lisansüstü eğitim yapma isteği, boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığı, serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı ile günlük tutma veya beğendiği şiirlerden bir şiir defteri oluşturma alışkanlığı" değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusu oluşturmaktadır.

Bu alt problemle ilgili olarak araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutum ölçeği maddelerine verdikleri cevaplardan hareketle elde edilen veriler "t" testi ve tek yönlü Anova Varyans analizleri yapılarak değerlendirilmiştir.

Tablo- 5.2.1 Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Yazılı Anlatım" Derslerine İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı İçin "t"Testi Sonuçları

CİNSİYET	N	$\overline{X}$	S	t	sd	P
Erkek	281	67,98	8,38	-1,382	568	,168
Kız	289	68,93	8,01			

Tablo-5.2.1 incelendiğinde de görüleceği gibi Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(568)} = -1,382$; $P > ,05$].

Erkek öğretmen adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutum puanları ortalaması $\overline{X}=67,98$ iken kız öğretmen adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutum puanları ortalaması $\overline{X}=68,93$ olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan her iki gruptaki Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutum puanları ortalamaları arasında belirlenen sayısal fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo-5.2.2 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine İlişkin Tutumlarının Öğretim Türü (I. ve II. Öğretim) Değişkenine Göre Farklılığı İçin "t"Testi Sonuçları

ÖĞRT_TÜRÜ	N	$\overline{X}$	S	t	sd	P
I. Öğretim	285	68,37	7,96	-,276	568	,783
II. Öğretim	285	68,56	8,44			

Tablo-5.2.2 incelendiğinde de görüleceği gibi Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutumları "öğretim türü"ne göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(568)} = -,276$; $P > ,05$].

I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutum puanları ortalaması $\overline{X}=68,37$ iken II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutum puanları ortalaması $\overline{X}=68,56$ olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan I. ve II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutum puanları ortalamaları arasındaki sayısal fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo- 5.2.3 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine İlişkin Tutumlarının Günlük Tutma ve Şiir Defteri Oluşturma Alışkanlığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin "t" Testi Sonuçları

GÜNLÜK TUTMA	N	$\overline{X}$	S	t	sd	P
Evet	339	68,5929	8,0809	,457	568	,648
Hayır	231	68,2727	8,3894			

Tablo-5.2.3 incelendiğinde de görüleceği gibi Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutumları günlük tutma ve şiir defteri oluşturma alışkanlığına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(568)} = ,457$; $P > ,05$].

Günlük tutma ve beğendiği şiirlerden bir şiir defteri oluşturma alışkanlığı olan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutum puanları

ortalaması $\overline{X}$=68,59 iken günlük tutma ve beğendiği şiirleri topladığı bir şiir defteri oluşturma alışkanlığı olmayan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutum puanları ortalaması $\overline{X}$=68,27 olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan, günlük tutma ve beğendiği şiirleri topladığı bir defter oluşturma alışkanlığı olan Türkçe öğretmeni adaylarıyla bu alışkanlığı olmayan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutum puanları ortalamaları arasındaki sayısal fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo- 5.2.4 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine İlişkin Tutumlarının Lisansüstü Eğitim Yapma İsteği Değişkenine Göre Farklılığı İçin "t" Testi Sonuçları

LES YAPMA	N	$\overline{X}$	S	t	sd	P
Evet	318	69,2610	8,1033	2,622	568	,009
Hayır	252	67,4563	8,2299			

Tablo-5.2.4 incelendiğinde de görüleceği gibi Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutumları lisans üstü eğitim yapma isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$t_{(568)} = 2,622$; $P< ,05$].

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından lisansüstü eğitim yapmayı düşünenlerin Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutum puanları ortalaması $\overline{X}$=69,26 olarak belirlenirken lisansüstü eğitim yapmayı düşünmeyenlerin Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutum puanları ortalaması $\overline{X}$=67,46 olarak belirlenmiştir. İki grup arasındaki fark, lisansüstü eğitim yapmak isteyenler lehine anlamlı bulunmuştur.

Bu bulgu, lisansüstü eğitim yapmayı düşünen Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutumlarının lisansüstü eğitim yapmak istemeyen adaylara göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo- 5.2.5.a Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine İlişkin Tutumlarının Akademik Başarı Ortalamaları Değişkenine Göre Farklılığı İçinTek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Gruplar Arası	345,997	2	172,998	2,586	,076
Gruplar İçi	37927,730	567	66,892		
Toplam	38273,726	569			

Tablo- 5.2.5.b Akademik Başarı Ortalamaları Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Sıklık	Sıra	N	$\overline{X}$	S
İyi	1	33	69,70	6,40
Orta	2	336	68,96	7,82
Geçer ve Başarısız	3	201	67,43	8,97
Toplam		570	68,46	8,20

Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutumları, akademik başarı ortalamaları değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(2\text{-}567)}$= 2,586; P>,05].

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutumlarında akademik başarı ortalamaları değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte; akademik başarı dereceleri iyi olan Türkçe öğretmeni adaylarının tutum puanları ortalaması $\overline{X}$ = 69.70 iken akademik başarı dereceleri orta olan Türkçe öğretmeni adaylarının tutum puanları ortalaması $\overline{X}$ = 68.96, akademik başarı dereceleri geçer ve başarısız olan Türkçe öğretmeni adaylarının tutum puanları ortalaması ise $\overline{X}$ = 67.43' tür.

Tablo -5.2.6.a Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine İlişkin Tutumlarının Serbest Yazma Çalışmaları Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	507,624	4	126,906	1,899	,109
Gruplar İçi	37766,103	565	66,843		
Toplam	38273,726	569			

Tablo- 5.2.6.b Serbest Yazma Çalışmaları Yapma Sıklığı Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Sıklık	Sıra	N	$\overline{X}$	S
Her gün	1	18	70,56	6,60
Haftada bir	2	67	70,33	8,42
Onbeş günde bir	3	64	69,42	8,95
Ayda bir	4	188	68,16	7,64
Yapmıyorum	5	233	67,75	8,41
Toplam		570	68,46	8,20

Tablo-5.2.6.a ve 5.2.6.b incelendiğinde de görüldüğü gibi araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutumları serbest yazma çalışmaları yapma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(4-565)}$= 1,899; P> ,05].

Serbest yazma çalışmaları yapma sıklığı değişkenine göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım dersine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte; serbest yazma çalışmalarını her gün yapma sıklığını işaretleyen Türkçe öğretmeni adaylarının tutum puanları ortalaması $\overline{X}$=70.56 iken serbest yazma çalışmalarını haftada bir yapma sıklığını işaretleyen Türkçe öğretmeni adaylarının tutum puanları ortalaması $\overline{X}$=70.33, serbest yazma çalışmalarını on beş günde bir yapma sıklığını işaretleyen Türkçe öğretmeni adaylarının tutum puanları ortalaması $\overline{X}$=69.42, serbest yazma çalışmalarını ayda bir yapma sıklığını işaretleyen Türkçe öğretmeni adaylarının tutum puanları ortalaması

$\overline{X}$=68.16, Serbest yazma çalışmaları yapmıyorum; diyen Türkçe öğretmeni adaylarının tutum puanları ortalaması da $\overline{X}$=67.75 olarak belirlenmiştir.

Tablo- 5.2.7.a Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine İlişkin Tutumlarının Serbest Yazma Çalışmalarını Tekrar Gözden Geçirme Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	FarkTukey
Gruplar Arası	759,747	4	189,937	2,861	,023	2-5
Gruplar İçi	37513,979	565	66,396			
Toplam	38273,726	569				

Tablo- 5.2.7.b Serbest Yazma Çalışmalarını Tekrar Gözden Geçirme Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Sıklık	Sıra	N	$\overline{X}$	S
Her zaman	1	26	70,73	7,45
Çoğunlukla	2	73	71,00	7,88
Bazen	3	124	68,35	8,11
Nadiren	4	108	67,70	7,88
Hiçbir zaman	5	239	67,84	8,43
Toplam		570	68,46	8,20

Tablo-5.2.7.a ve 5.2.7.b incelendiğinde de görüldüğü gibi araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutumları, serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(4-565)}$= 2,861; P< ,05].

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tukey HSD çoklu testi sonuçlarına göre; Türkçe öğretmeni adaylarından serbest yazma çalışmalarını "çoğunlukla tekrar gözden geçirenlerin" toplam tutum puanları ortalaması ($\overline{X}$=71,00) ile serbest yazma çalışmalarını "hiçbir zaman tekrar gözden geçirmeyenlerin" toplam tutum puanları ortalaması ($\overline{X}$=67,84) arasında, "çoğunlukla tekrar gözden geçirenlerin" lehine

anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, serbest yazma çalışmalarını çoğunlukla tekrar gözden geçiren katılımcıların Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemini, "Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları öğretim türüne göre nedir?" sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemle ilgili olarak araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının 30 soruluk yazılı anlatım bilgisi testindeki her soruya verdikleri cevapları, yüzde ve frekans dağılımları analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Hedefler, yetiştirdiğimiz kişide bulunmasını istediğimiz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki özelliklerdir. Bir dersin hedefleri ise o dersi alan öğrenciye kazandırılmak istenen yeni davranışlar ya da öğrencinin daha önceki davranışlarında oluşturulmak istenen değişikliklerdir. Öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlar bilgi, beceri, ilgi, tutum ve alışkanlıklarla ilgili olabilir.

> "Her hangi bir eğitim ve öğretim programın etkili olup olmadığı da, o programın hedeflerine ulaşmadaki, yani öğrenci davranışlarında istenilen değişmeleri oluşturmadaki başarı derecesine göre belirlenir. Öğrenci davranışlarında oluşması beklenen değişmelerin gerçekleşip gerçekleşmediği, ölçme değerlendirme yoluyla araştırılır." (Tekin, 1980: 6-12).

Bu ölçümler neticesinde elde edilen başarı dereceleriyle hem takip edilen programın hem programı takip eden öğreticilerin hem de programa tabi olan öğrencilerin düzeyleri belirlenebilir.

Türkçe öğretiminde öğrencilerin genellikle bilgi ve beceri düzeyleri ölçüldüğünden test ve yazılı anlatım türü ölçme araçları kullanılmaktadır. *"Hemen hemen her sahada kullanılan test türü imtihanlarla Türkçe dersinde de öğrencilerin bazı bilgileri ölçülebilir. Fakat bu, dersin bütün amaçlarını ölçmede kullanılamaz."* (Özbay, 2000: 59).

Çünkü Türkçe öğretiminde test türü imtihanların beceriyi geliştirmeye yönelik özellikler taşımadığını da belirtmek gerekir. *"Bu yönüyle test ölçme araçları, bilgi ve beceriyi geliştirmeye yönelik olmaktan ziyade, var olan bilgi ve beceriyi tespit etmeye yöneliktir. Yani genel anlamı ile sonuç belirleyicidir."* (Aşılıoğlu, 1983: 253).

Test türü ölçme araçlarının hedef kitlenin duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmesinde, yazılı veya sözlü anlatım becerisini geliştirmede rolü yoktur.

> **"**Test türü imtihanlar Türkçe öğretiminde kısmen kullanılabilir. Mesela okuduğunu anlama becerisinin veya diğer becerilerin "bilgi seviyesinde" ölçülmesinde testlerden faydalanmak mümkündür. Ancak doğrudan doğruya becerinin ölçülmesinde - yazılı ve sözlü ifade becerisi - kullanılması, hem öğrencilerin yaratıcılık gücünü ortaya koymalarını hem de bu güçlerini geliştirmelerini engeller." (Özbay, 2000: 61).

Onun için araştırmada kullanılan çoktan seçmeli test türüyle Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerileri değil, yazılı anlatıma yönelik bilgi düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır.

Hedef kitleye etkili bir iletişim gerçekleştirebilecek dil becerilerin kazandırılması ana dili eğitimi ve öğretimin temel amaçlarından birisidir. Dil, canlı ve yaşayan bir varlık olduğundan, belli bir yaşta ya da dönemde öğrenilip bitirilen bir bilgi ve beceri alanı değildir. Onun için bireylere ana diliyle ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılmasına ilköğretimden üniversiteye kadar her aşamadaki öğretim kurumlarında devam edilmelidir.

Ana dili öğretiminin öğrenciye kazandırmayı amaçladığı bilgi ve beceriler öğretim kademelerine göre büyük bir farklılık göstermez. Bundan dolayı ana dili öğretiminin amaçları, öğretimin her kademesinde öğrencinin düzey, yetenek, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak seviyelerine göre belirlenir.

Dil becerileri ise dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinlik alanlarının birbirini bütünleyen ilişkileri içinde kazanılır. Bu becerilerin tümünün bir denge

içinde geliştirilmesi, bireyin ana dilindeki yeterliliğini belirleyen en temel ölçüdür. Bu yüzden becerilerin kazanılmasında ve geliştirilmesinde yazılı metinlerden yeterince faydalanılmalıdır. Çünkü *"Türkçe öğretimi, genellikle yazınsal ve öğretici nitelikli metinlerle yapılır. Bu metinler öğretimin temel araçlarıdır. Türkçenin akıcılığı, yalınlığı, deyimleme ve mecaz gücü ile duygu ve düşünce zenginliğinin yansıtıldığı metinlerle gerçekleştirilen çalışma ve incelemeler, öğrencilere yaşantı zenginliği kazandırır."* (Sever, 2004: 9).

Türkçe öğretmeni adaylarının dört temel dil becerisinden en kapsamlısı olan yazılı anlatımdaki bilgi düzeylerini belirlemek, varsa eksiklerini ortaya çıkarmak ve çözüm önerilerinde bulunmak için hazırlanan yazılı anlatım bilgisi testinde otuz soru bulunmaktadır.

Bu soruları 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;

a- Kelime Bilgisi
b- Noktalama ve İmla Bilgisi
c- Anlatım Bozukluğu Bilgisi
d- Paragrafta Anlam Bilgisi
e- Paragraf Tamamlama Bilgisi
f- Anlatım Biçimleri Bilgisi
g- 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.

a. Kelime Bilgisi

Türkçe Sözlük'te *"Anlamı olan ses veya ses birliği, söz, sözcük."* (TDK, 1998: 1264) olarak tanımlanan kelime, anlamı veya görevi bulunan, tek başına da

kullanılabilen ses veya sesler topluluğudur (Ergin, 1983: 265). Diğer bir ifadeyle kelimeler; anlam ve dil bilgisi görevi olan en küçük dil birlikleridir. Anlamı olan kelimeler, canlı, cansız, soyut, somut bütün varlıkları, kavramları ve hareketleri karşılar.

Yapılan tanımlardan hareketle, birer simge olan seslerin bir araya gelmesiyle oluşan kelimelerin; konuşan, dinleyen, okuyan ve yazanlar tarafından ortak bir anlamı ya da görevi olmalıdır.

Bir kelimeden, bir sözden, bir davranış veya olgudan anlaşılan şey, bunların hatırlattığı düşünce olarak ifade edilen anlam ise; bir dili kullananların ortak olarak benimsediği ve kelimelere yüklediği değerdir.

Kelimelere, o kelimeleri kullananlar tarafından kullanıldıkları yerlere göre; gerçek, mecaz, soyut, somut, tekil, çoğul gibi anlamlar yüklenmektedir. Doğru yerde ve doğru anlamda kullanılmayan kelimeler, cümle içinde anlam bozukluklarına sebep olurken iletişimin daha doğru ve daha sağlıklı gerçekleşmesini engellemektedir. Bunun bilincinde olan dil bilimcileri, kelimelerin anlam özelliklerini inceleyen semantik bilim dalını oluşturmuşlardır.

Aslı Yunanca olan "semantik" kelimesi, dilimizde "anlam" karşılığına gelmektedir. Semantik *"Kelimelerin sözcük anlamlarını birbirleriyle karşılaştırarak ya da bu anlamların zaman içindeki gelişmelerini göz önünde tutarak inceleyen bilim, anlambilim."* (TDK, 1998: 1937) olarak tanımlanmaktadır

Genel semantik olarak da ifade edilen anlambilim ise sözcük yığınları içinde, bunların doğruluk derecelerini, konularla olan ilgilerini, insanların sözcüklere karşı olan davranışlarını, işaretler ve sembollerin temsil ettikleri gerçeklerle, onların arasındaki ilgiyi inceler (Üçok,1947). Bu açıklamalardan sonra semantiğin amacı; dili daha sıhhatli bir temsil aracı yapmak, dil özelliğinden doğan yanlış anlaşılmaları ve dilin yanlış kullanılmasını azaltmak şeklinde açıklanabilir.

Bu amacı gerçekleştirmek için semantikçinin görevi ise *"Sözcüklerin yalnız anlamları ile uğraşmak olmayıp, anlatım gücünün ne olacağı, ne gibi kısıtlama ve sınırlamalara da uğrayabileceği üzerinde çalışmaktır."* (Kantemir, 1991: 204)

Dil eğitimi ve öğretiminde önemi belirtilmeye çalışılan kelime ve anlam ilişkisini geleceğin ana dili öğretimini yapacak Türkçe öğretmeni adaylarının kazanıp kazanamadıklarını veya kazanma düzeylerini belirlemek için alan soruları testinin ilk dördü bu bölüme ayrılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının cümle içerisinde kullanılan kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını kavrama bilgisindeki yeterliliklerini belirlemek amacıyla hazırlanan bu bölümdeki soruların asıl amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının örgün eğitimleri süresince başta okuma-anlama becerileri olmak üzere konuşma ve yazma becerilerindeki bilgi düzeylerini belirlemektir.

Çünkü ilköğretim Türkçe dersi programlarında bu becerilere yönelik bilgilerin öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir.

İlköğretim Okulları Türkçe Öğretim Programı'nda 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine kazandırılması hedeflenen davranışlar için, *"Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilmek; kelimeleri bu anlamlarda kullanabilmek.", "Kelimeleri cümle içinde görevlerine göre kullanabilmek.", "Sesteş, anlamdaş ve karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmek.", "Kelimeleri yapılarına göre tanıyabilmek."* ibareleri bulunmaktadır (MEB, 2000: 23).

Yine İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 4 ve 5. sınıf öğrencilerine kazandırılacak kazanımlar için,

"Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.", "Kelimeleri yerli yerinde ve anlamına uygun kullanır.", "Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder.", "Öğrendiği yeni kelimeleri yazılarında kullanır.", "Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun olarak kullanır." ifadeleri yer almaktadır (MEB, 2005a: 135-136).

Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin şu kazanımlara ulaşması hedeflenmektedir:

"Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır.", "Cümleleri açık ve anlaşılır ifadelerle yazar.", "İfadeyi zenginleştirmek için kelimelerin değişik anlam özelliklerinden yararlanır.", "Cümlenin açık, anlaşılır ve akıcı olup olmadığını değerlendirir." (MEB, 2005: 134).

Ana dili öğretiminde kelime ve anlam ilişkisinin Türkçe dersi programlarında dikkatle ele alınması gerektiği yukarıdaki davranış ve kazanım cümlelerinden çok net olarak anlaşılmaktadır.

Gelecek nesillere ana dili eğitimi verecek Türkçe öğretmeni adaylarının, lisans eğitimleri boyunca bu alandaki eksikliklerini gidererek yeterliliklerini tamamlamış olması gerekir. Fakat aşağıdaki tablo incelendiğinde, ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren kazandırılmaya çalışılan bu becerilerdeki eksikliklerin hâlâ giderilemediği görülecektir.

Tablo 5. 3.1: 1. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılımı Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	1. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	24	69	11	31
	II.Öğrt.	29	83	6	17
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	21	60	14	40
	II.Öğrt.	21	60	14	40
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	29	83	6	17
	II.Öğrt.	32	91	3	9
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	22	63	13	37
	II.Öğrt.	27	77	8	23
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	24	69	11	31
	II.Öğrt.	27	77	8	23
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	22	63	13	37
	II.Öğrt.	25	71	10	29
SDÜ.	**I. Öğrt.**	22	63	13	37
	II.Öğrt.	24	69	11	31
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	34	85	6	15
	II.Öğrt.	30	75	10	25
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***199***	***70***	***86***	***30***
	II.Öğrt.	***215***	***75***	***70***	***25***
GENEL TOPLAM		**414**	**72**	**156**	**28**

Türkçe öğretmeni adaylarından herhangi bir metinde karşılaştıkları kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt edebilmeleri ya da kullanılan cümlenin gelişinden kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmeleri beklenir. Adayların bu yeterliliği kazanıp kazanamadıklarını tespit etmek ve kelime bilgisi düzeylerini ölçmek için hazırlanan ilk soruyu I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 70'i, II. öğretimdeki adayların ise % 75'i doğru cevaplandırmıştır. Bu oranlardan hareketle birinci sorunun genel başarı ortalaması % 72 olarak belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yaklaşık 1/3'ü (%28) bu soruyu yanlış cevaplandırmıştır. Bu, hiç de azımsanacak bir oran değildir.

Tablodan da anlaşılacağı gibi I. öğretimde Gazi Üniversitesi öğrencilerinin büyük çoğunluğu (%85) bu soruyu doğru cevaplandırmıştır. İnönü, Selçuk ve SDÜ öğrencilerinin bu soruda diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir. II. öğretimde ise AİBÜ öğrencilerinin %91'lik bir başarı sağladıkları Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin ise diğer öğrencilere göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının Kelime bilgisine yönelik bilgi düzeylerini belirlemek için hazırlanan ikinci soru, birer kelime türü olan bağlaçların cümle içindeki kullanımlarıyla ilgilidir.

Eş görevli kelimeleri veya önermeleri birbirine bağlayan kelime türü olarak tanımlanan bağlaçlar, aynı zamanda birbiriyle ilgili cümleleri, aynı görevdeki ögeleri, kelime gruplarını ve aynı türden kelimeleri birbirine bağlar. Bağlaçlar da edatlar gibi kendi başlarına bir anlama sahip olmadıkları için cümle içinde kullanıldıkları duruma ve yere göre anlam kazanırlar. "C*ümlecikleri birbirine bağlayan en basit dil unsuru olan bağlaçlarla, bağımsız bir yapı arz eden cümlecikleri birbirine bağlar ve onların bir bütünlük içerisinde bulunmasını sağlarız."* (Cemiloğlu, 2001: 97).

Temel Eğitim Okulları Türkçe Dersi Programı'nda bağlaçlarla ilgili olarak öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışlardan bazıları şunlardır:

"Cümle içinde edatı, bağlacı, zarfı tanıyabilmek, kullanabilmek. "ki" ve "de" bağlaçlarını doğru kullanabilmek." (MEB, 2000: 23).

Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri için hedeflenen kazanımlar şöyle sıralanmaktadır:

"Ek olarak kullanılan "-ki" ile bağlaç olan "ki" nin kullanım farlılıklarını kavrar ve uygular.", "Kelimeleri yerli yerinde ve anlamda kullanır.", "İfadeyi zenginleştirmek için kelimelerin değişik anlam özelliklerinden faydalanır." (MEB, 2005: 143-145).

İkinci soru, Türkçe öğretmeni adaylarının cümle içerisinde kullanılan bağlaçların cümleye kattıkları anlam bağlantılarını kurmadaki yeterlik düzeylerini belirlemek için hazırlanmıştır. Aşağıdaki tablo incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının bu konudaki yeterlik seviyeleri görülecektir.

Tablo 5.3.2: 2. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	2. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	34	97	1	3
	II.Öğrt.	35	100	0	0
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	35	100	0	0
	II.Öğrt.	34	97	1	3
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	35	100	0	0
	II.Öğrt.	34	97	1	3
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	32	91	3	9
	II.Öğrt.	35	100	0	0
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	35	100	0	0
	II.Öğrt.	34	97	1	3
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	29	83	6	17
	II.Öğrt.	33	94	2	6
SDÜ.	**I. Öğrt.**	35	100	0	0
	II.Öğrt.	34	97	1	3
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	40	100	0	0
	II.Öğrt.	37	92	3	8
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***275***	***97***	***10***	***3***
	II.Öğrt.	***276***	***97***	***9***	***3***
GENEL TOPLAM		**551**	**97**	**19**	**3**

İkinci soruyu I. ve II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 97'si doğru cevaplandırmıştır. Bu oranlardan hareketle ikinci sorunun genel başarı ortalaması da % 97 olarak belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun bağlaçların kullanımı konusunda hiç de azımsanmayacak derecede başarılı ve bu konuda yeterli seviyede bilgi birikimini kazanmış olduğu söylenebilir.

Tablodan da anlaşılacağı gibi I. öğretimde Gazi Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, AİBÜ, Sakarya Üniversitesi ve SDÜ öğrencilerinin tamamı bu soruyu doğru cevaplandırmıştır. İnönü Üniversitesi öğrencilerinin bu soruda diğer öğrencilere göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

II. öğretimde ise AKÜ ve İnönü Üniversitesi öğrencilerinin tamamı %100'lük bir başarı sağlarken, Gazi Üniversitesi öğrencileri diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız olmuşlardır.

Kelimeler, anlamları bakımında cümle içerisindeki kullanılışlarına göre; gerçek ve mecaz anlamlı kelimeler olarak ikiye ayrılmaktadır. Kelimelerin gerçek anlamları, herkes tarafından kabul edilen, bilinen ve kullanılan ortak anlamlarıdır. Kelimelerin ortak ve gerçek anlamları dışındaki kullanımlarına ise mecaz anlamı denir. Kelimelerin sayılı, kavramların, duygu ve düşüncelerin sayısız olması; onları, kendi anlamlarından farklı anlamda kullanmak zorunluluğunu doğurmaktadır.

Kelimeleri yerli yerinde ustalıkla kullanmak, anlatımın sağlamlığını ve değerini artırır. Bu yüzden duygu ve düşünceleri ifade ederken konuya uygun olmayan, anlamı kesin olarak bilinmeyen kelimeleri kullanmaktan kaçınılmalıdır. Hem yazılı hem de sözlü anlatımda önemli olan, çok sözcük kullanmak değil bilinen sözcükleri yerli yerinde kullanabilmektir. Çünkü bir sözcük, ayrı ayrı yerlerde başka başka anlamlara gelebilmektedir. Kişinin duyduğunu duyurabilmesi, düşündüğünü de düşündürebilmesi için sözcüğü iyi tanıması ve cümledeki kullanılış biçimi yönünden onları iyi değerlendirmesi gerekir.

Cümle içerisinde kelimeleri gerçek anlamlarının yanında mecaz anlamlarıyla kullanabilmek, dilin doğru ve etkin kullanılmasına yardımcı olacaktır. Türkçe öğretmeni adaylarının kelimelerin mecaz anlamlarını kavrama yeterliliklerini belirlemek için hazırlanan üçüncü soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 5.3.3: 3. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	3. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	35	100	0	0
	II.Öğrt.	34	97	1	3
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	34	97	1	3
	II.Öğrt.	31	89	4	11
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	32	91	3	9
	II.Öğrt.	31	89	4	11
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	31	89	4	11
	II.Öğrt.	32	91	3	9
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	33	94	2	6
	II.Öğrt.	31	89	4	11
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	30	86	5	14
	II.Öğrt.	33	94	2	6
SDÜ.	**I. Öğrt.**	34	97	1	3
	II.Öğrt.	32	91	3	9
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	38	95	2	5
	II.Öğrt.	40	100	0	0
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***267***	***94***	***18***	***6***
	II.Öğrt.	***264***	***93***	***21***	***7***
GENEL TOPLAM		**531**	**93**	**39**	**7**

Üçüncü soruyu hem I. hem de II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 93'ü doğru cevaplandırmıştır. Bu oranlardan hareketle üçüncü sorunun genel başarı ortalaması da % 93 olarak belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle yakın bir zamanda Türkçe eğitimcisi olacak adayların bu konuda kendilerinden beklenen yeterli bilgi birikimine sahip oldukları söylenebilir.

Tablodan da anlaşılacağı gibi I. öğretimde AKÜ öğrencilerinin tamamı bu soruyu doğru cevaplandırmıştır. Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin bu soruda diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız (% 86) oldukları görülmektedir.

II. öğretimde ise Gazi Üniversitesi öğrencilerinin tamamı %100'lük bir başarı gösterirken, Atatürk Üniversitesi, AİBÜ, Sakarya Üniversitesi öğrencileri diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız olmuşlardır.

Okuyucu veya dinleyicilerimize herhangi bir konudaki duygu ve düşüncelerimizi ifade ederken sözlü veya yazılı anlatımımıza güç katmak, onu daha ilgi çekici hâle getirebilmek için mecazlı ve sanatlı söyleyişlerin yanında atasözleri,

deyim ve öz deyişlerden de faydalanabiliriz. Çünkü atasözleri ve deyimler, birkaç kelimeyle daha çok ve daha anlamlı mesajlar verebilmektedir. En az iki kelimeden oluşan deyimler,*"Birden fazla sözcüğün klişeleşmesi, yeni ve tek bir anlamda birleşmesiyle oluşan, sözlük anlam*ları *dışında kalıplaşarak yeni bir anlam kazanan sözcüklerdir."* (Kantemir,1991:199).

Deyimler, biçim ve kavram özellikleri olan kalıplaşmış kelime gruplarıdır. Biçim özellikleri yönünden deyimlerin sözcükleri değiştirilip yerine aynı anlamda da olsa başka sözcükler konamaz, hatta deyimi oluşturan kelimelerin yerleri bile değiştirilemez. Kavram özellikleri yönünden ise deyimler, bir kavramı belirtmek için bulunmuş en az iki kelimeden oluşan özel bir anlatım kalıbıdır. Deyimlerin amacı, kavramı özel kalıp içinde çekici ve hoş bir anlatımla belirtmektir.

Bütün bu ifadelerden hareketle deyim, çekici bir anlatımı olan genellikle gerçek anlamından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış sözcük topluluğu olarak tanımlanabilir.

Türkçe, deyim yönünden çok zengin bir dildir. Türkçenin bu zenginliğinden yararlanabilmek için deyimlerin hangi anlama geldiklerinin iyi bilinmesi, hangi durumda, hangi deyimin kullanılması gerektiğinin de öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Bunun için hazırlanan bütün öğretim programlarında bu konuya dikkat çekilmiştir.

Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri için; *"Atasözü, özdeyiş, deyim, kelime, kelime grubu ve benzetmeleri açıklayabilmek.", "Deyimleri anlayıp kullanabilmek."* davranışlarını kazanmaları gerektiği açıkta belirtilmiştir (MEB, 2000: 18-20).

Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri için hedeflenen kazanımlar;

"Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.", "Kalıplaşmış sözler, tekerlemeler ve söz oyunlarından yararlanır.", "Deyim, atasözü ve özdeyişlerle anlatımını zenginleştirir.", "İfadeyi zenginleştirmek için kelimelerim

değişik anlam özelliklerinden yararlanır." şeklinde ifade edilmektedir. (MEB, 2005: 143-144).

Sözlü ve yazılı ifadelerimize akıcılık ve inandırıcılık özelliği katan deyim ve atasözlerinin yerli yerinde kullanılması, ana dili eğitimi verecek bir Türkçe öğretmeninin bu yeterliliğe fazlasıyla sahip olmasını gerektirmektedir. Hizmet öncesi alan eğitiminde öğretmen adaylarının bu yeterliliğe sahip olması hedeflenmiştir.

Dördüncü soru, Türkçe öğretmeni adaylarının cümle içerisinde kullanılan atasözleri ve deyimlerin cümleye kattığı anlam bağlantılarını tespit etme yeterliliğini kazanıp kazanmadıklarını ölçmek için hazırlanmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının bu soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki tablodaki gibidir:

Tablo 5.3.4: 4. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	4. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	35	100	0	0
	II.Öğrt.	33	94	2	6
ATATÜRK.Ü.	**I. Öğrt.**	35	100	0	0
	II.Öğrt.	33	94	2	6
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	31	89	4	11
	II.Öğrt.	33	94	2	6
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	33	94	2	6
	II.Öğrt.	35	100	0	0
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	35	100	0	0
	II.Öğrt.	33	94	2	6
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	29	83	6	17
	II.Öğrt.	32	91	3	9
SDÜ.	**I. Öğrt.**	35	100	0	0
	II.Öğrt.	34	97	1	3
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	40	100	0	0
	II.Öğrt.	40	100	0	0
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***273***	***96***	***12***	***4***
	II.Öğrt.	***273***	***96***	***12***	***4***
GENEL TOPLAM		**546**	**96**	**24**	**4**

Tablo 5.3.4'ten de anlaşılacağı gibi dördüncü soruyu hem I. hem de II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 96'sı doğru cevaplandırmıştır. Bu oranlara göre dördüncü sorunun genel başarı ortalaması da % 93 olarak belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adayları her ne kadar yazılı anlatımlarında konuyla ilgili deyimleri kullanmasalar da bu yüksek orandan Türkçe öğretmeni adaylarının deyimlerin cümle içerisindeki anlamlarını kavramada yeterli donanıma sahip oldukları söylenebilir.

I. öğretimde AKÜ**,** Atatürk Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, SDÜ ve Gazi Üniversitesi öğrencilerinin tamamı bu soruyu doğru cevaplandırmıştır. Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin bu soruda diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

II. öğretimde ise İnönü Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi öğrencilerinin tamamı %100'lük bir başarı sağlarken Selçuk Üniversitesi öğrencileri diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız olmuştur.

b. Noktalama ve İmla Bilgisi

Cümle ve yan cümledeki türlü ögeleri birbirinden ayırmaya yarayan, nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, soru işareti, ünlem işareti, parantez gibi işaretler; duygu ve düşüncelerimizi daha açık ve daha etkili ifade etmek, okumayı ve anlamayı daha da kolaylaştırmak ve cümlelerdeki duraklama yerlerini belirlemek için kullanılmaktadır.

Yazının anlaşılmasını kolaylaştırmak, cümleleri birbirinden ayırmak, anlamı etkili kılmak için de kullanılan noktalama işaretleri, okumanın düzenlenmesini, anlamın aydınlığa kavuşmasını ve okurun dikkatini uyanık tutmasını sağlar.

Yazılardan noktalama işaretlerini atarsak anlam; gölgeler, karanlıklar içinde gömülmüş gibi olur. Çünkü noktalama işaretleri; anlamı aydınlatır, yanlış anlaşılmaların önüne geçer, okumayı düzeltir, durakları belirterek, okuru uyararak, sesin anlatıma katacağı değeri sağlar (Kantemir, 1991: 69).

Sözlü anlatımda olduğu gibi yazılı anlatımda da birtakım kurallara uymak gerekir. Bu kuralların başında noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanmak gelir. Sözlü anlatımda duygu, düşünce ve istekleri daha iyi aktarabilmek için ses tonu

bazen yükseltilir, bazen alçaltılır. Jest ve mimiklerden yararlanılır yerine göre hızlı yerine göre yavaş konuşulur. Konuşmadaki bu özellikleri yazılı anlatımda noktalama işaretleri yardımıyla ortaya koyabiliriz.

Noktalama işaretleri, yazıda akıcılığı, anlaşılırlığı sağlar ve anlatıma güç kazandırır. Yazının kalıcı olduğu düşünüldüğünde yazıda noktalama işaretlerinin yerli yerinde ve doğru kullanılması için gereken özen gösterilmelidir. Bu anlayış, ana dilimize olan saygımızın da bir göstergesidir.

"Yerli yerinde kullanılan noktalama işaretlerinin ne denli yararlı olduğu açıktır. Ancak, gereksiz ve yanlış kullanımlar da yazıyı içinden çıkılmaz bir duruma sokmaktadır. Onun için bu işaretleri kullanırken daha titiz davranmalıyız." (Yakıcı vd., 2004: 343).

Noktalama işaretlerinin yanında imla kurallarının da yazılı anlatımda yerli yerinde kullanılması gerekir. Dili belirli kurallar doğrultusunda yazıya geçirme işine yazım (imla) denir. Kelimeleri yazıya geçirirken iletilmek istenen mesajın doğru aktarılması, okuyucunun metni doğru ve kolay algılaması, yazılı anlatımda önemli bir husustur. Bu da herkes tarafından benimsenen yazım kurallarının yerli yerinde ve doğru kullanılmasıyla başarılabilir.

İmla; bir dilin söz varlığını, o dönemde geçerli olan ses, biçim, köken vb. kurallara uygun olarak yazıya geçirme; dildeki sözcükleri ve ekleri kurallarına uygun olarak yazmadır. Başka bir tanımla bir dilin sözcüklerinin doğru olarak yazıya geçirilmesini sağlayan ortak yazma biçimidir (Yakıcı vd., 2004: 311).

"Yazım kurallarının iki temel işlevi vardır: bunlardan birincisi iletişimi kolaylaştırmak, ikincisi ise yazıda birliği sağlamaktır." (Kavcar vd., 2001).

Bu birliği sağlamak ve iletişimi kolaylaştırmak için duygu ve düşüncelerini cümleler yardımıyla anlatabilen insanların, kullandığı kelimelerin genel kabul görmüş anlamlarını ve doğru yazılışlarını bilmesi ve bu bilgilerini yazılı anlatımlarında uygulayabilmesi gerekmektedir. Korkmaz'a (1988: 157) göre Türkçenin tahribinde, imla kargaşası ve yanlışlığı önemli bir yer tutmaktadır.

Noktalama ve imla bilgisi, yazılı anlatımın temel taşlarındandır. Yazım yanlışı olan cümlelerde anlamda sapma, değişme ve farklılaşma ortaya çıkmaktadır. Türkçe öğretmenliği yapacak olan öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince aldıklar dil bilgisi ve cümle bilgisi derslerinde en ince ayrıntılarına kadar işlenen noktalama ve imla bilgisi konuları, Yazılı Anlatım I – II ve Konuşma ve Yazma eğitimi derslerinin de kapsamına girmektedir.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine kazandırılacak noktalama ve imla bilgisi ile ilgili olarak şu davranışlar sıralanmaktadır:

"Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilmek." , "Yazım yanlışı yapmadan yazabilmek, noktalama işaretlerini doğru ve eksiksiz kullanabilmek." (MEB, 2000: 21-23).

Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik belirlenen kazanımlar için de;

"Dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurar.", "İmla kurallarına uygun olarak yazar.", "Noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır." , "Yazdıklarını dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.", " Metinleri, noktalama işaretleri ve yazım kuralları bakımından inceler.", "Noktalama ve yazımla ilgili kuralları metinler üzerinde uygular.", "Okuduğu metnin dil ve anlatımını daha önce okuduğu metinlerin dil ve anlatımıyla karşılaştırır.", "Noktalama işaretlerinin yanlış ve eksik kullanımından kaynaklanan hataları düzeltir." ifadeleri yer almaktadır. (MEB, 2005: 147-149).

Türkçe öğretmeni adaylarının imla bilgisi yeterliliklerini ölçmek için hazırlanan 5. , 6. ve 7. sorulardaki başarı durumları şu şekilde belirlenmiştir:

Tablo 5.3.5: 5. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	5. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	33	94	2	6
	II.Öğrt.	29	83	6	17
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	31	89	4	11
	II.Öğrt.	33	94	2	6
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	30	86	5	14
	II.Öğrt.	30	86	5	14
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	33	94	2	6
	II.Öğrt.	33	94	2	6
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	30	86	5	14
	II.Öğrt.	33	94	2	6
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	30	86	5	14
	II.Öğrt.	32	91	3	9
SDÜ.	**I. Öğrt.**	32	91	3	9
	II.Öğrt.	31	89	4	11
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	40	100	0	0
	II.Öğrt.	37	92	3	8
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***259***	***90***	***26***	***10***
	II.Öğrt.	***258***	***90***	***27***	***10***
GENEL TOPLAM		**517**	**90**	**53**	**10**

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi beşinci soruyu hem I. hem de II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 90'ı doğru cevaplandırmıştır. Bu oranlardan hareketle dördüncü sorunun genel başarı ortalaması da % 90 olarak belirlenmiştir. Hem I. hem de II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 10'luk bir oranda soruyu yanlış cevaplamış olması, adayların başarı düzeylerinin eşit seviyede olduğuna da işaret etmektedir.

Soruyu I. öğretimde sadece Gazi Üniversitesi öğrencilerinin tamamı doğru cevaplandırmıştır. AİBÜ, Sakarya Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin bu soruda diğer öğrencilere göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

II. öğretimde ise Atatürk Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ile Sakarya Üniversitesi öğrencileri %94'lük bir başarı gösterirken AKÜ öğrencileri diğer öğrencilere göre daha başarısız olmuşlardır.

Tablo 5.3.6: 6. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	6. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	20	57	15	43
	II.Öğrt.	19	54	16	46
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	27	77	8	23
	II.Öğrt.	26	74	9	26
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	20	57	15	43
	II.Öğrt.	22	63	13	37
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	24	69	11	31
	II.Öğrt.	23	66	12	34
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	20	57	15	43
	II.Öğrt.	16	46	19	54
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	21	60	14	40
	II.Öğrt.	24	69	11	31
SDÜ.	**I. Öğrt.**	25	71	10	29
	II.Öğrt.	25	71	10	29
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	27	67	13	33
	II.Öğrt.	22	55	18	45
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***184***	***65***	***101***	***35***
	II.Öğrt.	***177***	***62***	***108***	***38***
GENEL TOPLAM		**361**	**63**	**209**	**37**

Türkçe öğretmeni adaylarının imla bilgisi düzeylerini ve yeterliliklerini belirlemek için hazırlanan altıncı soruyu, araştırmaya katılan I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 65'i, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının ise % 62'si doğru cevaplandırmıştır. Altıncı sorunun genel başarı ortalaması da % 63 olarak belirlenmiştir.

Bu oranlardan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının yaklaşık 2/5'inin (%37) cümle içerisinde kullanılan kelimelerin birleşik mi yoksa ayrı mı yazılacağı konusunda yeterli bilgi birikimine sahip olmadığı ve bu yeterliği kazanamadıkları anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi I. öğretimde Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin % 77'si bu soruyu doğru cevaplandırmıştır. AKÜ, AİBÜ ve Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin bu soruda diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

II. öğretimde de yine Atatürk Üniversitesi öğrencileri %74'lük bir başarı gösterirken, Sakarya Üniversitesi ve AKÜ öğrencileri diğer öğrencilere göre daha başarısız olmuşlardır.

Tablo 5.3.7: 7. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	7. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	20	57	15	43
	II.Öğrt.	15	43	20	57
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	20	57	15	43
	II.Öğrt.	17	49	18	51
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	14	40	21	60
	II.Öğrt.	18	51	17	49
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	24	69	11	31
	II.Öğrt.	17	49	18	51
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	12	34	23	66
	II.Öğrt.	16	46	19	54
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	18	51	17	49
	II.Öğrt.	11	31	24	69
SDÜ.	**I. Öğrt.**	16	46	19	54
	II.Öğrt.	24	69	11	31
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	17	42	23	58
	II.Öğrt.	22	55	18	45
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***141***	***49***	***144***	***51***
	II.Öğrt.	***140***	***49***	***145***	***51***
GENEL TOPLAM		**281**	**49**	**289**	**51**

Türkçe öğretmeni adaylarının imla bilgisini test etmek için hazırlanan yedinci soruda, öğretmen adaylarından seçeneklerdeki yazım yanlışı bulunan cümleyi bulmaları istenmiştir. Bu soruya I. ve II. öğretimdeki öğretmen adaylarının ancak % 49'u doğru cevap verebilmiştir. Öğretmen adaylarının bu sorudaki genel başarı ortalaması da % 49 olarak belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle Türkçe öğretmeni adaylarının yarısından fazlası (% 51'i) imla bilgisi ile ilgili bu soruya yanlış cevap vermiştir. Bu, göz ardı edilecek ve hafife alınacak bir oran değildir. Çünkü bu yanlışlığı yapan öğretmen adaylarının hemen hemen hepsi çok kısa bir zaman sonra ülkemizin değişik yerleşim birimlerinde ana dili öğretmenliği görevlerini yürüteceklerdir.

Tablo 5.3.7'den de anlaşılacağı gibi I. öğretimde İnönü Üniversitesi öğrencilerinin % 69'u bu soruyu doğru cevaplandırmıştır. AİBÜ ve Sakarya

Üniversitesi öğrencilerinin bu soruda diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

II. öğretimde ise SDÜ öğrencileri %69'luk bir başarı gösterirken, Selçuk Üniversitesi ve AİBÜ öğrencileri diğer öğrencilere göre daha başarısız olmuşlardır.

Türkçe öğretmeni adaylarının imla bilgilerini ölçmek için hazırlanan bir diğer soru da sekizinci sorudur. Türkçe öğretmeni adaylarının bu soruyu cevaplamadaki başarı düzeyleri ise şöyledir:

Tablo 5.3.8: 8. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	8. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	5	14	30	86
	II.Öğrt.	7	20	28	80
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	12	34	23	66
	II.Öğrt.	11	31	24	69
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	17	49	18	51
	II.Öğrt.	11	31	24	69
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	10	29	25	71
	II.Öğrt.	5	14	30	86
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	9	26	26	74
	II.Öğrt.	5	14	30	86
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	10	29	25	71
	II.Öğrt.	21	60	14	40
SDÜ.	**I. Öğrt.**	12	34	23	66
	II.Öğrt.	12	34	23	66
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	15	37	25	63
	II.Öğrt.	21	48	19	52
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***90***	***32***	***195***	***68***
	II.Öğrt.	***93***	***33***	***192***	***67***
GENEL TOPLAM		**183**	**32**	**387**	**68**

Tablo 5.3.8'den de anlaşılacağı gibi sekizinci soruya I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 32'si, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının ise % 33'ü doğru cevap vermiştir. Bu sorunun doğru cevaplanma oranının genel başarı ortalaması da % 32 olarak belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle Türkçe öğretmeni

adaylarının yaklaşık 2/3'ü bu soruyu yanlış cevaplamıştır. Elde edilen oranlardan hareketle sorunun adayları çok zorladığı anlaşılmaktadır.

Yedinci ve sekizinci sorulardaki başarısızlık oranlarının yüksek olması veya başarı oranlarının diğer sorulara göre düşük olması, Türkçe öğretmeni adaylarının imla konusunda yeterli donanıma sahip olamadıklarını göstermektedir.

Tablo 5.3.8'de de görüldüğü gibi I. öğretimde AİBÜ Üniversitesi öğrencilerinin % 49'u bu soruyu doğru cevaplandırmıştır. Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin bu soruda diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

II. öğretimde ise Selçuk Üniversitesi öğrencileri %60'lık bir başarı gösterirken Sakarya Üniversitesi ile İnönü Üniversitesi öğrencileri diğer öğrencilere göre daha başarısız olmuşlardır.

Dokuzuncu soruda Türkçe öğretmeni adaylarının noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanabilmeye yönelik bilgi düzeylerini belirlemek için, noktalama işaretleri bulunmayan uzun bir cümle verilerek araştırmaya katılan adaylardan boş bırakılan yerlere gelecek uygun noktalama işaretlerini belirlemeleri istenmiştir. Yanlış kullanıldıkları zaman cümlenin anlamında büyük değişikliklere sebep olan, hatta cümlenin anlamını tamamen değiştiren bu işaretlerin Türkçe öğretmenleri tarafından tam olarak bilinmesi beklenir. Örgün eğitimlerinin son basamağında bulunan Türkçe öğretmeni adaylarının bu konudaki yeterliliklerini gösteren oranlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.3.9: 9. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	9. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	**23**	**66**	**12**	**34**
	II.Öğrt.	18	51	17	49
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	29	83	6	17
	II.Öğrt.	23	66	12	34
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	27	77	8	23
	II.Öğrt.	28	80	7	20
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	22	63	13	37
	II.Öğrt.	25	71	10	29
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	28	80	7	20
	II.Öğrt.	26	74	9	26
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	24	69	11	31
	II.Öğrt.	25	75	10	29
SDÜ.	**I. Öğrt.**	26	74	9	26
	II.Öğrt.	26	74	9	26
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	35	87	5	13
	II.Öğrt.	30	75	10	25
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***214***	***75***	***71***	***25***
	II.Öğrt.	***201***	***70***	***84***	***30***
GENEL TOPLAM		**415**	**73**	**155**	**28**

Dokuzuncu soruyu I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 75'i, II. öğretimdeki adayların ise ancak % 70'i doğru cevaplandırmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının bu sorudaki genel başarı ortalaması da % 73 olarak belirlenmiştir.

Bu oranlardan hareketle, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yaklaşık ¼' ünün noktalama işaretlerinin kullanımı konusunda yeterli seviyede bilgi birikimine sahip olmadığı söylenebilir. Hangi seviyede olursa olsun öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerini belirlemek için yapılan bütün araştırmalarda da görüldüğü gibi noktalama işaretlerinin kullanımından kaynaklanan hatalarının sıklığı dikkat çekmektedir. Bu konudaki eksiklerin giderilmesi için başta sınıf öğretmenleri olmak üzere Türkçe öğretmenleriyle birlikte diğer branş öğretmenlerine de büyük sorumluluklar düşmektedir.

Tablo 5.3.9'daki oranlardan da anlaşılacağı gibi I. öğretimde Gazi Üniversitesi öğrencilerinin % 87'si bu soruyu doğru cevaplandırmıştır. İnönü Üniversitesi öğrencilerinin bu soruda diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

II. öğretimde ise AİBÜ öğrencileri %80'lik bir başarı gösterirken, AKÜ ve Atatürk Üniversitesi öğrencileri diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız olmuşlardır.

Onuncu soru, Türkçe öğretmeni adaylarının paragrafı oluşturan cümlelerdeki noktalama işaretlerinin yerli yerinde kullanılıp kullanmadığına yönelik bilgi düzeylerini belirlemek için hazırlanmıştır. Bu soruda adaylardan boş bırakılan parantez işaretlerinin içine konulacak uygun noktalama işaretlerini gösteren seçeneği belirlemesi istenmiştir. Sorunun adaylar tarafından doğru ve yanlış cevaplanma oranını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.3.10: 10. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	10. Soru			
		D		Y	
		f	%	F	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	**30**	**86**	**5**	**14**
	II.Öğrt.	33	94	2	6
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	28	80	7	20
	II.Öğrt.	27	77	8	23
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	29	83	6	17
	II.Öğrt.	27	77	8	23
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	33	94	2	6
	II.Öğrt.	32	91	3	9
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	30	86	5	14
	II.Öğrt.	30	86	5	14
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	25	71	10	29
	II.Öğrt.	31	89	4	11
SDÜ.	**I. Öğrt.**	32	91	3	9
	II.Öğrt.	28	80	7	20
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	36	90	4	10
	II.Öğrt.	38	95	2	5
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***243***	***85***	***42***	***15***
	II.Öğrt.	***246***	***86***	***39***	***14***
GENEL TOPLAM		**489**	**86**	**81**	**14**

Onuncu soruyu I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 85'i doğru cevaplandırırken II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 86'sı doğru cevaplandırmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının bu sorudaki genel başarı ortalaması da % 86 olarak belirlenmiştir.

Bu oranlar adayların noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanmaya yönelik bilgi birikimlerini belirlemek için hazırlanan bir önceki sorunun doğru cevaplanma oranlarından biraz daha yüksektir. Fakat sorunun araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yaklaşık % 14'ü tarafından yanlış cevaplanması da üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur.

Tablo 5.3.10'dan da anlaşılacağı gibi I. öğretimde İnönü Üniversitesi öğrencilerinin % 94'ü bu soruyu doğru cevaplandırmıştır. Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin bu soruda diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

II. öğretimde ise Gazi Üniversitesi öğrencilerinin %95'lik bir başarı sağladıkları görülürken, Atatürk Üniversitesi ile AİBÜ öğrencileri diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız olmuşlardır.

c. Anlatım Bozukluğu Bilgisi

Sağlam bir metin, yazarının herhangi bir konudaki duygu ve düşüncelerini doğru olarak okuyucularına aktarabildiği cümlelerden oluşur. Duygu ve düşüncelerin net olarak anlatıldığı sağlam bir metinde, dil unsurları olan sesler, kelimeler, kelime grupları, cümleler ve paragraflar anlamı tam olarak ifade edebilmelidir. Her birey usta bir yazar olmayabilir, fakat belirli bir eğitim almış her birey, duygu ve düşüncelerini ifade edebilecek doğru ve sağlam cümleler kurabilmelidir.

Sözlü ve bilhassa yazılı anlatımın temel unsuru cümledir. Bir kısmı dikkat, büyük bir kısmı da bilgi eksikliğinden kaynaklanan cümle yanlışlıkları, okunanların anlaşılmasını imkânsızlaştırmaktadır. Ağca (2001: 234)'ın da ifade ettiği gibi; yapılan çeşitli çalışmalardan sonra Türkçenin hem anlamayı hem de anlaşılmayı kolaylaştıran cümle yapısının nasıl olması gerektiği, ana hatlarıyla belirlenmiştir. Cümle yapımızı bozacak, bilerek veya bilmeyerek yapılan en küçük müdahaleler bile zaman içerisinde dilimize çok büyük zarar verecektir.

"Yazılı anlatımda üslup şahsidir ve elbette saygıya değer. Ancak üslubun şahsiliğini kuralsızlık olarak algılayıp, cümleleri gelişigüzel yazmanın da saygıya

değer bir yanı olmamalıdır." (Ağca, 2001: 234). Bu konuda eli kalem tutan başta yazarlarımız olmak üzere herkese büyük sorumluluklar düşmektedir.

"Cümlelerde görülen mantık yanlışlıkları, çelişkili ifadeler, gereksiz sözler 'anlatım bozuklukları' veya ' dil ve anlatım yanlışlıkları' olarak adlandırılır." (Erkul, 2004: 159).

Cümle içerisinde kelimelerin eksik veya fazla oluşu, gereksiz tekrar edilmesi, sıralamanın yanlış yapılması, sözcük veya ögeler arasında uyumsuzlukların bulunması anlatım bozukluklarına yol açmaktadır. Bu itibarla anlatım bozuklukları, sözcük grupları ve cümlelerle ilgilidir, denilebilir.

Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda bu konunun üzerinde ısrarla durularak 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinde geliştirilmesi hedeflenen davranışlar şöyle sıralanmıştır:

"Yerine göre türlü yapıdaki cümlelerle, doğru olarak 4-8 cümlelik paragraflar kurabilmek.", "Kelimeleri cümle içerisinde görevlerine göre kullanabilmek.", "Kelimeleri cümle içinde yapılarına göre değerlendirebilmek." (MEB, 2000: 16-20).

Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik hedeflenen kazanımlar için,

> "Kelime veya söz gruplarının yanlış anlamda kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluklarını tespit eder ve cümleyi düzeltir.", "Cümlede gereksiz veya yanlış kullanılan kelimeyi/ eki tespit eder ve cümleyi düzeltir.", "Cümlede anlamca çelişen ifadeleri tespit eder ve cümleyi düzeltir.", "Cümledeki anlam belirsizliklerini tespit eder ve giderir.", "Söz dizimindeki yanlışlıktan kaynaklanan bozukluklarını tespit eder ve cümleyi düzeltir.", "Cümlelerdeki tamlama yanlışlarını tespit eder ve cümleyi düzeltir.", "Özne-yüklem, nesne-yüklem uyumsuzluğundan kaynaklanan anlatım bozukluklarını tespit eder ve cümleyi düzeltir.", "Cümlede herhangi bir ögenin eksikliğinden kaynaklanan bozuklukları tespit eder ve cümleyi düzenler." (MEB, 2005: 143-146) ifadelerine yer verilmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki yaşamları boyunca öğrencilerine bu tür anlatım bozukluğu içeren cümleleri tanıtması ve böyle cümleler kurmaları gerekliliğini öğretmesi beklenir. Ana dili eğitimi verecek Türkçe öğretmeni adaylarının anlatımı bozuk olan cümleleri belirlemek için gerekli bilgi birikimine sahip olup olmadıklarını tespit etmek, bu konudaki yeterliliklerini görmek için dört soru hazırlanmıştır.

Anlatım bozukluğu ile ilgili hazırlanan dört sorunun ilki, testin on birinci sorusudur. Bu soruda Türkçe öğretmeni adaylarına beş tane cümle verilmiş ve öğretmen adaylarından bu beş cümleden hangisinde anlatım bozukluğu olduğu sorulmuştur. Soruya verilen cevaplar incelenerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 5.3.11: 11. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	11. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	28	80	7	20
	II.Öğrt.	32	91	3	9
Atatürk Ü.	**I. Öğrt.**	32	91	3	9
	II.Öğrt.	29	83	6	17
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	32	91	3	9
	II.Öğrt.	25	71	10	29
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	32	91	3	9
	II.Öğrt.	29	83	6	17
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	29	83	6	17
	II.Öğrt.	27	77	8	23
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	31	89	4	11
	II.Öğrt.	29	83	6	17
SDÜ.	**I. Öğrt.**	26	74	9	26
	II.Öğrt.	32	91	3	9
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	40	100	0	0
	II.Öğrt.	36	90	4	10
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***250***	***88***	***35***	***12***
	II.Öğrt.	***239***	***84***	***46***	***16***
GENEL TOPLAM		**489**	**86**	**81**	**14**

Tablo 5.2.11'den de anlaşılacağı gibi on birinci soruya I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 88'i, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının ise % 84'ü doğru cevap vermiştir. Bu sorunun doğru cevaplanma oranının genel başarı ortalaması da % 86 olarak belirlenmiştir. Bu oranlardan hareketle araştırmaya katılan

Türkçe öğretmeni adaylarının bu sorudaki başarı durumlarının yeterli olduğu söylenebilir.

On birinci soruyu I. öğretimde sadece Gazi Üniversitesi öğrencilerinin tamamı doğru cevaplandırmıştır. SDÜ öğrencilerinin bu soruda diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

II. öğretimde ise AKÜ öğrencilerinin %91'lik bir başarı sağladıkları görülürken, AİBÜ öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları tespit edilmiştir.

Anlatım bozukluğu ile ilgili hazırlanan ikinci soruda da Türkçe öğretmeni adaylarına beş cümle verilmiş ve adaylardan bu beş cümlenin hangisinde anlatım bozukluğu olduğunun belirlenmesi istenmiştir. Araştırmaya katılan adaylardan alınan cevapların doğru ve yanlış yüzdelikleri şu şekildedir:

Tablo 5.3.12: 12. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	12. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	30	86	5	14
	II.Öğrt.	27	77	8	23
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	34	97	1	3
	II.Öğrt.	32	91	3	9
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	31	89	4	11
	II.Öğrt.	23	66	12	34
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	32	91	3	9
	II.Öğrt.	25	71	10	29
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	31	91	4	9
	II.Öğrt.	27	77	8	23
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	28	80	7	20
	II.Öğrt.	27	77	8	23
SDÜ.	**I. Öğrt.**	30	86	5	4
	II.Öğrt.	32	91	3	9
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	37	92	3	8
	II.Öğrt.	37	92	3	8
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***253***	***89***	***32***	***11***
	II.Öğrt.	***230***	***81***	***55***	***19***
GENEL TOPLAM		**483**	**85**	**87**	**15**

Tablo 5.3.12'de de görüldüğü gibi on ikinci soruya I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 89'u, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının ise % 81'i doğru cevap vermiştir. Bu sorunun genel başarı ortalaması da % 85 olarak belirlenmiştir.

Bu oranlardan hareketle, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından I. öğretimdekilerin II. öğretimdekilere göre % 5 daha başarılı olduklarını söyleyebiliriz. Anlatım bozukluğuyla ilgili bir önceki sorudaki başarı ortalamasına yakın bir başarı ortalamasının belirlenmesi sevindirici bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu oranlardan, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının bu sorudaki başarı seviyelerinin de yeterli olduğu sonucu çıkarılabilir.

On ikinci soruyu hem I. hem de II. öğretimde sadece Gazi Üniversitesi öğrencilerinin % 92'si doğru cevaplandırmıştır. I. öğretimde Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin bu soruda diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülürken, II. öğretimde ise AİBÜ öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının anlatım bozukluğu ile ilgili bilgi düzeylerini belirlemek için hazırlanan üçüncü soruda da Türkçe öğretmeni adaylarından anlatımı bozuk olan cümleyi tespit etmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan adayların başarı yüzdelikleri şu şekildedir:

Tablo 5.3.13: 13. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	13. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	24	69	11	31
	II.Öğrt.	24	69	11	31
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	31	89	4	11
	II.Öğrt.	33	94	2	6
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	25	71	10	29
	II.Öğrt.	21	60	14	40
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	29	83	6	17
	II.Öğrt.	29	83	6	17
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	22	63	13	37
	II.Öğrt.	18	51	17	49
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	22	63	13	37
	II.Öğrt.	21	60	14	40
SDÜ.	**I. Öğrt.**	25	71	10	29
	II.Öğrt.	20	57	15	43
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	32	80	8	20
	II.Öğrt.	36	90	4	10
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***210***	***74***	***75***	***26***
	II.Öğrt.	***202***	***71***	***83***	***29***
GENEL TOPLAM		**412**	**72**	**158**	**28**

Tablo 5.3.13'ten de anlaşılacağı gibi, on üçüncü soruya I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 74'ü, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının ise sadece % 71'i doğru cevap verebilmiştir. Sorunun doğru cevaplanma genel başarı ortalaması da % 72 olarak belirlenmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan elde edilen veriler, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından I. öğretimdekilerin II. öğretimdekilere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Yine verilerden hareketle genel başarı ortalamasının diğer iki soruya göre biraz daha düşük olduğu da görülmektedir. Bu soru araştırmaya katılan adayların 1/3' ü tarafından yanlış cevaplanmıştır.

On üçüncü soruyu I. öğretimde Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin % 89'u doğru cevaplandırmıştır. Sakarya Üniversitesi ile Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin bu soruda diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

II. öğretimde ise Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin % 94'ü soruyu doğru cevaplandırırken, Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız olduğu görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının anlatım bozukluğu ile ilgili bilgi düzeylerini belirlemek için hazırlanan son soruda da adaylardan kendilerine verilen seçeneklerden anlatımı bozuk olan cümleyi tespit etmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının on dördüncü soruya "doğru" ve "yanlış" cevap verme yüzdelikleri şu şekildedir:

Tablo 5.3.14: 14. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	14. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	23	66	12	34
	II.Öğrt.	27	77	8	23
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	31	89	4	11
	II.Öğrt.	31	89	4	11
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	17	49	18	51
	II.Öğrt.	29	83	6	17
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	30	86	5	14
	II.Öğrt.	28	80	7	20
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	27	77	8	23
	II.Öğrt.	24	69	11	31
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	25	71	10	29
	II.Öğrt.	24	69	11	31
SDÜ.	**I. Öğrt.**	22	63	13	37
	II.Öğrt.	31	89	4	11
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	32	80	8	20
	II.Öğrt.	32	80	8	20
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***207***	***73***	***78***	***27***
	II.Öğrt.	***226***	***80***	***59***	***20***
GENEL TOPLAM		**433**	**76**	**137**	**24**

Tablo 5.3.14'ten de anlaşılacağı gibi on dördüncü soruya I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 73'ü, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının ise % 79'u doğru cevap vermiştir. Sorunun genel başarı ortalaması da % 76 olarak belirlenmiştir.

Bu oranlardan hareketle araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yaklaşık 2/3' ünün anlatım bozukluğuyla ilgili bilgi düzeyinin yeterli seviyede olduğu, 1/3'ünün ise yeterli seviyede olmadığını söylenebilir.

Elde edilen oranlardan bu soruda da I. öğretimdeki adayların II. öğretimdeki adaylara göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

On dördüncü soruyu I. öğretimde Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin % 89'u doğru cevaplandırmıştır. AİBÜ öğrencileri bu soruda diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız olmuştur.

II. öğretimde ise Atatürk Üniversitesi öğrencileri ile SDÜ öğrencilerinin % 89'u soruyu doğru cevaplandırırken Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız olduğu görülmektedir.

d. Paragrafta Anlam Bilgisi

"Yazılı bir metinde, ana fikri tamamlayan destek unsurlarından her birinin ifade edildiği cümle ya da cümleler topluluğuna paragraf denir." (Ağca, 2001: 235). Bu manada her paragraf, bir ana fikir çevresinde gelişir. Ana fikir, paragrafın başında, ortasında, sonunda bulunabilir. Ana fikri taşıyan cümle okuyucular tarafından açıkça görülebildiği gibi, gizli de olabilir. Birer fikir birimi olan paragraflar, taşıdıkları fikirlerin gerekliliğine uygun olarak, uzayıp kısalabilir. *"İyi bir paragraf, okuyucunun ilgisini canlı tutacak kadar kısa, taşıdığı fikri açıklayacak kadar uzun olmalıdır."* (Karaalioğlu; 198: 31). Bu açıdan her paragraf kendi içinde birlik ve bütünlük göstermelidir. *"Paragrafta birlik, her cümlenin ana fikir cümlesine bağlanmasından doğar. Bütünlük ise, paragrafı oluşturan cümleler arasında dil, düşünce ve anlam bağlantısı kurulmasıyla sağlanır."* (Akbayır, 2003: 124).

Eğitim-öğretim programlarının hemen hepsinde yazılı anlatımın paragraf çalışmalarıyla geliştirilebileceğine yönelik benzer ifadelere rastlamak mümkündür.

Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinde geliştirilmesi planlanan davranışlar;

"Yerine göre 5-6 cümlelik paragraflar kurabilmek, yazılarını uygun bir plana göre geliştirebilmek.", "6-8 cümlelik paragraflar kurabilmek." (MEB, 2000: 17-20). ifadeleriyle belirtilmiştir.

Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri için;

"Her paragrafta düşünce, duygu ve olayın bir yönünü ele alır.", "Paragraftaki ana düşünce ve duyguyu, yardımcı fikir ve duygularla geliştirir.", " Ana olayı olaylar zinciriyle geliştirir.", "Paragrafların kendi içindeki tutarlılığını ve metinle olan bütünlüğünü sorgular.", "Seviyesine uygun yazılar yazar.", "Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır." (MEB, 2005:143-146). kazanımları yer almaktadır.

Yukarıda zikredilen öğretim programlarıyla yetişmiş ve meslek yaşamları boyunca da benzer programlara dayalı olarak Türkçe eğitimi ve öğretimi görevini yürütecek öğretmen adaylarının, bu konudaki yeterliliklerini belirlemek için hazırlanan ilk soruda; numaralanmış cümlelerden oluşan bir paragraf verilmiş ve paragrafta düşüncenin akışını bozan cümlenin belirlenmesi istenmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının on beşinci soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.3.15: 15. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	15. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	18	51	17	49
	II.Öğrt.	23	66	12	34
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	24	69	11	31
	II.Öğrt.	22	63	13	37
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	14	40	21	60
	II.Öğrt.	17	49	18	51
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	26	74	9	26
	II.Öğrt.	21	60	14	40
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	20	57	15	43
	II.Öğrt.	17	49	18	51
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	26	74	9	26
	II.Öğrt.	22	63	13	37
SDÜ.	**I. Öğrt.**	22	63	13	37
	II.Öğrt.	25	71	10	29
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	26	65	14	35
	II.Öğrt.	25	62	15	38
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***176***	***62***	***109***	***38***
	II.Öğrt.	***172***	***60***	***113***	***40***
GENEL TOPLAM		**348**	**61**	**222**	**39**

Tablo 5.3.15'teki oranlar incelendiğinde de görüleceği gibi on beşinci soruya I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 62'si, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının ise % 60'ı doğru cevap vermiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının bu sorudaki genel başarı ortalaması da % 61 olarak belirlenmiştir.

Bu oranlardan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının yaklaşık 2/5' inin paragrafın düşünce akışını bozan cümleyi bulmada başarısız oldukları söylenebilir. Başka bir ifadeyle Türkçe öğretmeni adaylarının bu konuda yeterli bilgi birikimine sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu başarısızlığın, öğretmen adaylarının yazılı kompozisyon metinlerinde de görüldüğünü düşünürsek, ders öğretim üyelerinin bilhassa yazılı anlatım derslerinde öğrencilerine paragraf oluşturma ve tamamlatma çalışmaları yaptırması gerektiği ifade edilebilir.

On beşinci soruyu I. öğretimde İnönü Üniversitesi öğrencileri ile Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin % 74'ü doğru cevaplandırmıştır. AİBÜ öğrencilerinin bu soruda diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

II. öğretimde ise SDÜ öğrencilerinin % 71'i soruyu doğru cevaplandırırken Sakarya Üniversitesi öğrencileri ile AİBÜ öğrencileri diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız olmuşlardır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının, paragrafın birlik ve bütünlüğü ile düşünce akışındaki düzensizlikleri kavrama yeterliliklerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan on altıncı soruda da; soru kökünde bir cümle verilmiş ve bu cümlenin paragrafı oluşturan beş cümleden hangisinden sonra getirilirse paragrafın anlam akışını ve bütünlüğünü bozmayacağı sorulmuştur.

Bu soruya araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının doğru ve yanlış cevap verme yüzdelik ve frekansları aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.3.16: 16. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	16. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	21	60	14	40
	II.Öğrt.	19	54	16	46
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	16	46	19	54
	II.Öğrt.	17	49	18	51
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	19	54	16	46
	II.Öğrt.	23	66	12	34
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	22	63	13	37
	II.Öğrt.	18	51	17	49
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	17	49	18	51
	II.Öğrt.	13	37	22	63
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	22	63	13	37
	II.Öğrt.	13	37	22	63
SDÜ.	**I. Öğrt.**	18	51	17	49
	II.Öğrt.	13	37	22	63
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	33	82	7	18
	II.Öğrt.	30	75	10	25
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***168***	***59***	***117***	***41***
	II.Öğrt.	***146***	***51***	***139***	***46***
GENEL TOPLAM		**314**	**55**	**256**	**45**

On altıncı soruya I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 59'u, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının ise % 51'i doğru cevap vermiştir. Sorunun doğru cevaplanmadaki genel başarı ortalaması da % 55 olarak belirlenmiştir.

Bu oranlardan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının yaklaşık yarısının (% 45) bu soruda başarısız olduğu söylenebilir.

Tablodan da anlaşıldığı gibi on altıncı soruyu I. öğretimde Gazi Üniversitesi öğrencilerinin % 82'si doğru cevaplandırmıştır. Atatürk Üniversitesi öğrencileri ile Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin bu soruda diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

II. öğretimde ise yine Gazi Üniversitesi öğrencilerinin % 75'i soruyu doğru cevaplandırırken Sakarya Üniversitesi öğrencileri ile SDÜ öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının, duygu ve düşüncelerini tam ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilecek bir paragraf oluşturmaya yönelik bilgi

birikimlerini ölçmek için on yedinci soru hazırlanmıştır. Bu soruda, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarına birbiriyle anlam bağlantısı olan rastgele sıralanmış beş cümle verilerek adaylardan düzenli ve anlamlı bir paragrafın hangi seçenekle oluşturulabileceğini belirlemeleri istenmiştir.

Bu soruya Türkçe öğretmeni adaylarının doğru cevap verme yüzdelik ve frekans dağılımları şöyledir:

Tablo 5.3.17: 17. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	17. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	33	94	2	6
	II.Öğrt.	34	97	1	3
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	32	91	3	9
	II.Öğrt.	34	97	1	3
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	34	97	1	3
	II.Öğrt.	28	80	7	20
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	33	94	2	6
	II.Öğrt.	28	80	7	20
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	32	91	3	9
	II.Öğrt.	32	91	3	9
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	32	91	3	9
	II.Öğrt.	33	94	2	6
SDÜ.	**I. Öğrt.**	34	97	1	3
	II.Öğrt.	32	91	3	9
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	39	97	1	3
	II.Öğrt.	40	100	0	0
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***269***	***94***	***16***	***6***
	II.Öğrt.	***261***	***92***	***24***	***8***
GENEL TOPLAM		**530**	**93**	**40**	**7**

On yedinci soruya I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 94'ü, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının ise % 92'si doğru cevap vermiştir. Bu sorunun genel başarı ortalaması da % 93 olarak belirlenmiştir.

Tablo 5.3.17'den de anlaşıldığı gibi on yedinci soruyu I. öğretimde Gazi Üniversitesi, AİBÜ ve SDÜ öğrencilerinin % 97'si doğru cevaplandırmıştır. Atatürk Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin bu soruda diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir. II. öğretimde ise sadece Gazi Üniversitesi öğrencilerinin tamamı soruyu doğru

cevaplandırırken AİBÜ öğrencileri ile İnönü Üniversitesi öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları tespit edilmiştir.

On sekizinci soru, Türkçe öğretmeni adaylarının paragrafın birlik ve bütünlüğü ile düşünce akışını bozmayacak şekilde ilave cümleler yazabilme ve yerleştirebilmeye yönelik bilgi düzeylerini ölçmek için hazırlanmıştır. Burada, soru kökünde bir cümle verilmiş ve bunun paragrafın anlam akışını bozmayacak şekilde hangi cümleden sonra getirilmesi gerektiği sorulmuştur. Bu soruya araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının doğru ve yanlış cevap verme yüzdelik ve frekansları aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.3.18: 18. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	18. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	21	60	14	40
	II.Öğrt.	17	49	18	51
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	19	54	16	46
	II.Öğrt.	17	49	18	51
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	20	57	15	43
	II.Öğrt.	21	60	14	40
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	26	74	9	26
	II.Öğrt.	21	60	14	40
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	13	37	22	63
	II.Öğrt.	15	43	20	57
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	25	71	10	29
	II.Öğrt.	16	46	19	54
SDÜ.	**I. Öğrt.**	28	80	7	20
	II.Öğrt.	23	66	12	34
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	32	80	8	20
	II.Öğrt.	25	62	15	38
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***184***	***65***	***101***	***35***
	II.Öğrt.	***155***	***54***	***130***	***46***
GENEL TOPLAM		**339**	**59**	**231**	**41**

On sekizinci soruya I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 65'i, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının da % 54'ü doğru cevap vermiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının bu sorudaki genel başarı ortalaması da % 59 olarak belirlenmiştir.

Bu oranlardan hareketle, bu soruda II. öğretimdeki öğretmen adaylarına göre I. öğretimdeki öğretmen adaylarının daha başarılı oldukları söylenebilir. Fakat bu sorunun genel olarak doğru cevaplanma oranı, bu bölümdeki diğer soruların doğru cevaplanma oranlarına göre daha düşük olduğu da görülmektedir.

Tablo 5.3.18'den de anlaşılacağı gibi on sekizinci soruyu I. öğretimde Gazi Üniversitesi ve SDÜ öğrencilerinin % 80'i doğru cevaplandırmıştır. Bu soruda Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

II. öğretimde ise SDÜ öğrencilerinin % 66'sı soruyu doğru cevaplandırırken, Selçuk Üniversitesi öğrencileri (%54) ile Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin (%57) diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları tespit edilmiştir.

On dokuzuncu soru, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının, duygu ve düşüncelerini tam ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilecek bir paragraf oluşturmaya yönelik bilgi birikimlerini ve bu konudaki yeterliliklerini ölçmek için hazırlanmıştır. Bu soruda da Türkçe öğretmeni adaylarından, birbiriyle anlam bağlantısı bulunan fakat yerleri değiştirilerek verilen beş cümlenin nasıl sıralanırsa düzenli ve anlamlı bir paragraf oluşturulabileceğini belirlemeleri istenmiştir.

Verilen cevaplardan elde edilen oranlara göre; Türkçe öğretmeni adaylarının bu sorudaki başarı ve yeterlilik düzeylerini gösterir yüzde ve frekans dağılımları aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.3.19: 19. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	19. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	32	91	3	9
	II.Öğrt.	33	94	2	6
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	33	94	2	6
	II.Öğrt.	28	80	7	20
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	24	69	11	31
	II.Öğrt.	22	63	13	37
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	33	94	2	6
	II.Öğrt.	29	83	6	17
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	30	86	5	14
	II.Öğrt.	32	91	3	9
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	29	83	6	17
	II.Öğrt.	31	89	4	11
SDÜ.	**I. Öğrt.**	32	91	3	9
	II.Öğrt.	32	91	3	9
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	38	95	2	5
	II.Öğrt.	39	97	1	3
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***251***	***88***	***34***	***12***
	II.Öğrt.	***246***	***86***	***39***	***14***
GENEL TOPLAM		**497**	**87**	**73**	**13**

Tablo 5.3.19'da görüldüğü gibi on dokuzuncu soruya I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 88'i, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının ise % 86'sı doğru cevap vermiştir. Sorunun genel başarı ortalaması da % 87 olarak belirlenmiştir.

Bu oranlardan hareketle sorunun, araştırmaya katılan hem I. hem de II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adayları tarafından doğru cevaplanma oranının yeterli seviyede olduğu ifade edilebilir.

On dokuzuncu soruyu I. öğretimde Gazi Üniversitesi öğrencilerinin %95'i, Atatürk ve İnönü Üniversitesi öğrencilerinin ise % 94'ü doğru cevaplandırmıştır. Bu soruda AİBÜ öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

II. öğretimde ise bu soruyu Gazi Üniversitesi öğrencilerinin % 97'si, AKÜ öğrencilerinin ise % 94'ü doğru cevaplandırmıştır. AİBÜ öğrencileri ile Atatürk

Üniversitesi öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları tespit edilmiştir.

e. Paragraf Tamamlama Bilgisi

Metinlerin önemli unsurlarından biri olan paragraflar, gelişigüzel seçilmiş cümlelerden oluşan bir yığın değildir. Aksine bir fikri açıklamak için oluşturulan sağlam bir paragrafın cümleleri arasında; anlam bütünlüğünün bulunması, paragrafın vazgeçilmez bir ilkesidir. Bu yüzden paragraflarda bir cümleden diğerine geçerken bir düşünce ve anlam kopukluğu olmamalıdır.

Birer düşünce birimi olan her paragraf, kendi içinde giriş, gelişme ve sonuç cümlelerinden oluşmalıdır. *Giriş cümlesi,* çoğu zaman paragrafın ana fikrini ortaya koyan cümledir. Bu cümle; dil, yapı ve anlam bakımından bir sonraki cümleye bağlı ve uygun; aynı zamanda da kısa, sade, anlaşılır ve ilgi çekici olmalıdır. Anlatımda bütünlüğün bozulmaması için giriş cümlesinde; cümle başı edatları ve zamirler gibi bağlayıcı ögeler bulunmamalıdır. *Gelişme cümleleri,* girişte verilen konuyu destekleyen cümlelerden oluşur. Bu cümleler genellikle konunun benzer ve zıt yönlerini ele alır. *Sonuç cümlesi ise;* verilmek istenen duygu ve düşüncelerin en kuvvetli bir şekilde ifade edildiği son cümledir. Bir yazarın mesajını paragrafın son cümlesinde vermesi de genel kabul gören bir ilkedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının bir paragrafın giriş, gelişme ve sonuç cümlelerini belirleyebilme yeterliliğine sahip olup olmama düzeylerini ölçmek için hazırlanan bu bölümde altı soru bulunmaktadır.

Bu soruların ilkinde, sonuç cümlesi bulunmayan bir paragraf verilmiş, seçeneklerde verilen cümlelerden hangisinin bu paragrafta sonuç cümlesi olarak kullanılabileceği sorulmuştur. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının bu soruya verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.3.20: 20. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	20. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	30	86	5	14
	II.Öğrt.	34	97	1	3
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	34	97	1	3
	II.Öğrt.	27	77	8	23
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	33	94	2	6
	II.Öğrt.	29	83	6	17
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	32	91	3	9
	II.Öğrt.	32	91	3	9
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	32	91	3	9
	II.Öğrt.	30	86	5	14
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	28	80	7	20
	II.Öğrt.	26	74	9	26
SDÜ.	**I. Öğrt.**	31	89	4	11
	II.Öğrt.	33	94	2	6
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	36	90	4	10
	II.Öğrt.	37	92	3	8
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***256***	***90***	***29***	***10***
	II.Öğrt.	***248***	***87***	***37***	***13***
GENEL TOPLAM		**504**	**88**	**66**	**12**

Tablo 5.3.20'den de anlaşılacağı gibi yirminci soruya I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 90'ı, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının ise % 87'si doğru cevap vermiştir. Bu sorunun genel başarı ortalaması da % 88 olarak belirlenmiştir.

Yirminci soruyu I. öğretimde Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin %97'si, AİBÜ öğrencilerinin % 94'ü ve İnönü Üniversitesi öğrencileri ile Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin ise % 91'i doğru cevaplandırmıştır. Bu soruda Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

II. öğretimde ise AKÜ öğrencilerinin % 97'si, SDÜ öğrencilerinin % 94'ü, Gazi Üniversitesi öğrencilerinin % 92'si ve İnönü Üniversitesi öğrencilerinin % 91'i bu soruyu doğru cevaplandırmıştır. Selçuk Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve AİBÜ öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları tespit edilmiştir.

Yirmi birinci soru, Türkçe öğretmeni adaylarının paragrafın giriş cümlesini tamamlayabilme yeterliliğine sahip olup olmadıklarını belirlemek için hazırlanmıştır. Bunun için öğretmen adaylarına giriş cümlesi eksik olan bir paragraf verilmiş, seçeneklerde verilen cümlelerden hangisinin bu paragrafın giriş cümlesi olabileceği sorulmuştur. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının bu soruya verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.3.21: 21. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	21. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	31	89	4	11
	II.Öğrt.	32	91	3	9
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	33	94	2	6
	II.Öğrt.	31	89	4	11
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	25	71	10	29
	II.Öğrt.	27	77	8	23
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	32	91	3	9
	II.Öğrt.	29	83	6	17
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	29	83	6	17
	II.Öğrt.	26	74	9	26
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	28	80	7	20
	II.Öğrt.	28	80	7	20
SDÜ.	**I. Öğrt.**	31	89	4	11
	II.Öğrt.	32	91	3	9
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	39	97	1	3
	II.Öğrt.	40	100	0	0
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***248***	***87***	***37***	***13***
	II.Öğrt.	***245***	***86***	***40***	***14***
GENEL TOPLAM		**493**	**87**	**77**	**13**

Yirmi birinci soruya I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 87'si, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının ise % 86'sı doğru cevap vermiştir. Adayların soruyu doğru cevaplamadaki genel başarı ortalaması da % 87 olarak belirlenmiştir.

Bu oranlardan hareketle, hem I. öğretimdeki hem de II. öğretimdeki adayların dengeli bir başarı oranına sahip oldukları söylenebilir.

Yirmi birinci soruyu I. öğretimde Gazi Üniversitesi öğrencilerinin %97'si, Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin % 94'ü ve İnönü Üniversitesi öğrencilerinin ise % 91'i doğru cevaplandırmıştır. Bu soruda AİBÜ öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

II. öğretimde ise sadece Gazi Üniversitesi öğrencilerinin tamamı bu soruyu doğru cevaplandırmıştır. Sakarya Üniversitesi, AİBÜ ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları tespit edilmiştir.

Yirmi ikinci soru da Türkçe öğretmeni adaylarının bir paragrafın giriş cümlesini belirleyebilme yeterliliğini ölçmek için hazırlanmış bir sorudur. Adayların bu konudaki yeterliliğini belirlemek için, giriş cümlesi bulunmayan bir paragraf verilmiş, paragrafın anlam akışını bozmayacak şekilde hangi seçeneğin giriş cümlesi olabileceği sorulmuştur.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının bu soruya verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.3.22: 22. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	22. Soru			
		D		Y	
		f	%	F	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	27	77	8	23
	II.Öğrt.	32	91	3	9
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	19	54	16	46
	II.Öğrt.	20	57	15	43
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	17	49	18	51
	II.Öğrt.	26	74	9	26
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	27	77	8	23
	II.Öğrt.	24	69	11	31
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	24	69	11	31
	II.Öğrt.	23	66	12	34
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	26	74	9	26
	II.Öğrt.	27	77	8	23
SDÜ.	**I. Öğrt.**	28	80	7	20
	II.Öğrt.	24	69	11	31
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	34	85	6	15
	II.Öğrt.	35	87	5	13
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***202***	***71***	***83***	***29***
	II.Öğrt.	***211***	***74***	***74***	***26***
GENEL TOPLAM		**413**	**73**	**157**	**27**

Yirmi ikinci soruya I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 71'i, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının ise % 74'ü doğru cevap vermiştir. Sorunun genel başarı ortalaması da % 73 olarak belirlenmiştir.

Bu soru, bu bölümdeki sorulardan doğru cevaplanma oranı en düşük olanıdır. Başka bir ifadeyle, elde edilen bu oranlardan Türkçe öğretmeni adaylarının bu soruda biraz daha fazla zorlanmış oldukları sonucu çıkarılabilir. Çünkü araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yaklaşık ¼'ünden daha fazlası bu soruya yanlış cevap vermiştir.

Yirmi ikinci soruyu I. öğretimde Gazi Üniversitesi öğrencilerinin %85'i, SDÜ öğrencilerinin ise % 80'i doğru cevaplandırmıştır. Bu soruda AİBÜ ile Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

II. öğretimde ise AKÜ öğrencilerinin % 91'i, Gazi Üniversitesi öğrencilerinin % 87'si bu soruyu doğru cevaplandırmıştır. Bu soruda Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız olduğu tespit edilmiştir.

Yirmi üçüncü soruda Türkçe öğretmeni adaylarına sonuç cümlesi bulunmayan bir paragraf verilmiştir. Paragrafın anlam akışı düşünülerek hangi seçenekteki cümle ile tamamlanabileceği sorulmuştur.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının bu soruya verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.3.23: 23. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	23. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	**24**	**69**	11	31
	II.Öğrt.	21	60	14	40
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	19	54	16	46
	II.Öğrt.	23	66	12	34
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	23	66	12	34
	II.Öğrt.	18	51	17	49
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	26	74	9	26
	II.Öğrt.	19	54	16	46
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	16	46	19	54
	II.Öğrt.	27	77	8	23
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	28	80	7	20
	II.Öğrt.	19	54	16	46
SDÜ.	**I. Öğrt.**	29	83	6	17
	II.Öğrt.	28	80	7	20
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	34	85	6	15
	II.Öğrt.	32	80	8	20
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***199***	***70***	***86***	***30***
	II.Öğrt.	***187***	***66***	***98***	***34***
GENEL TOPLAM		**386**	**68**	**184**	**32**

Yirmi üçüncü soruya I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 70'i, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 66'sı doğru cevap vermiştir. Sorunun doğru cevaplanmasındaki genel başarı ortalaması da % 68 olarak belirlenmiştir.

Bu soru, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının 1/3'ten daha fazlası tarafından yanlış cevaplanmıştır. Elde edilen verilerden hareketle, sorunun doğru cevaplanamama oranının hiç de az olmadığı belirlenmiştir.

Yirmi üçüncü soruyu I. öğretimde Gazi Üniversitesi öğrencilerinin %85'i, SDÜ öğrencilerinin % 83'ü, Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin ise % 80'i doğru cevaplandırmıştır. Bu soruda Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

II. öğretimde ise Gazi Üniversitesi ile SDÜ öğrencilerinin % 80'i ve Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin % 77'si bu soruyu doğru cevaplandırırken AİBÜ öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız olduğu tespit edilmiştir.

Yirmi dördüncü soru ise; Türkçe öğretmeni adaylarının paragrafın giriş cümlesinde bulunması gereken özellikleri kavrama yeterliliklerini belirlemeye yönelik hazırlanmış bir sorudur.

Belirli bir yapıya göre oluşturulan her sağlam paragrafın giriş cümlesinde bazı karakteristik özellikler aranmaktadır. Geleceğin Türkçe öğretmenlerinin bu özellikleri bilip bilmediklerini ortaya koyan verilerin yüzde ve frekans değerleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.3.24: 24. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	24. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	**34**	**97**	**1**	**3**
	II.Öğrt.	34	97	1	3
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	33	94	2	6
	II.Öğrt.	31	89	4	11
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	33	94	2	6
	II.Öğrt.	29	83	6	17
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	35	100	0	0
	II.Öğrt.	27	77	8	23
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	29	83	6	17
	II.Öğrt.	31	89	4	11
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	29	83	6	17
	II.Öğrt.	30	86	5	14
SDÜ.	**I. Öğrt.**	34	97	1	3
	II.Öğrt.	33	94	2	6
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	38	95	2	5
	II.Öğrt.	40	100	0	0
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***265***	***93***	***20***	***7***
	II.Öğrt.	**255**	**90**	**30**	**10**
GENEL TOPLAM		**520**	**91**	**50**	**9**

Yirmi dördüncü soruya I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 93'ü, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 90'ı doğru cevap vermiştir. Sorunun cevaplanmasındaki genel başarı ortalaması da % 91 olarak belirlenmiştir.

Bu oranlardan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğunun bir paragrafın giriş cümlesinde bulunması gereken özellikler hakkında yeterli bilgi birikimine sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 5.3.24'teki oranlardan da anlaşılacağı gibi yirmi dördüncü soruyu I. öğretimde sadece İnönü Üniversitesi öğrencilerinin tamamı doğru cevaplandırmıştır. Genel başarı ortalaması oldukça yüksek olan bu soruda Sakarya Üniversitesi öğrencileri ile Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

II. öğretimde ise sadece Gazi Üniversitesi öğrencilerinin tamamı bu soruyu doğru cevaplandırırken İnönü Üniversitesi öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız olduğu belirlenmiştir.

Bu bölümle ilgili hazırlanan son soruda, Türkçe öğretmeni adaylarına bir cümle verilmiş ve adaylardan bu cümleyi, parçanın anlam akışını bozmayacak şekilde uygun bir yere yerleştirmeleri istenmiştir.

Adayların bu sorudaki başarı düzeylerini gösteren oranlar ise aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.3.25: 25. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	25. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	22	63	13	37
	II.Öğrt.	22	63	13	37
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	22	63	13	37
	II.Öğrt.	24	69	11	31
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	17	49	18	51
	II.Öğrt.	18	51	17	49
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	23	66	12	34
	II.Öğrt.	18	51	17	49
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	23	66	12	34
	II.Öğrt.	20	57	15	43
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	21	60	14	40
	II.Öğrt.	22	63	13	37
SDÜ.	**I. Öğrt.**	24	69	11	31
	II.Öğrt.	17	49	18	51
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	28	70	12	30
	II.Öğrt.	29	72	11	28
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***180***	***63***	***105***	**37**
	II.Öğrt.	**170**	**60**	**115**	**40**
GENEL TOPLAM		**350**	**61**	**220**	**39**

Toblo 5.3.25'te de görüldüğü gibi yirmi beşinci soruya I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 63'ü, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının ise % 60'ı doğru cevap vermiştir. Sorunun genel başarı ortalaması da % 61 olarak belirlenmiştir.

Bu sorunun yanlış cevaplanma oranı ise genel toplamda yaklaşık % 39'dur. Bu sorunun, adaylar tarafından bu bölümde en çok yanlış cevaplanan soru olduğu söylenebilir.

Tablodaki oranlardan da anlaşılacağı gibi yirmi beşinci soruyu I. öğretimde Gazi Üniversitesi öğrencilerinin % 70'i doğru cevaplandırmıştır. Bu soruda AİBÜ öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

II. öğretimde de yine Gazi Üniversitesi öğrencilerinin % 72'si bu soruyu doğru cevaplandırırken, SDÜ öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız olduğu tespit edilmiştir.

f. Anlatım Biçimleri Bilgisi

Bir düşünceyi açıklama, bir duyguyu aktarma, bir isteği dile getirme eylemi olan anlatma, açık ya da örtülü bir amaç için yapılır. Sözlü ve yazılı anlatımda, duygu ve düşünceler gelişigüzel anlatılamaz. Belirli bir amaç doğrultusunda uygun bir anlatım biçimi kullanmak, duygu ve düşüncelerin daha iyi anlaşılmasını sağlar.

Anlatım biçimi, belirlenen amaca ve yazı türüne göre uygulanan ifade yoludur. Okuyucu üzerinde etkili olan anlatım biçimi yazıya yön verir. Amacımızla yazımızın anlatım biçimi arasında görünür bir ilişki ve bir etkileşim olmalıdır. "*Yazılı anlatımda; açıklama, tartışma, betimleme (tasvir etme) ve öyküleme (hikâye etme) olmak üzere dört çeşit anlatım biçimi vardır."* (Özdemir ve Binyazar, 1998 : 64).

Yazar, okuyucusunun üzerinde yaratmak istediği etkiye göre, yeri geldikçe bunlardan birine başvurur. Anlatım biçimleri bir yazı bütünlüğü içerisinde karışık

olarak da bulunabilir. Yazılarda anlatım biçimlerinin bir iç içeliği vardır. Ancak bunlardan birinin ağır bastığı görülebilir.

Anlatım biçimleri ve genel özellikleri şunlardır:

Açıklama (Açıklayıcı Anlatım): Bu anlatım biçiminde temel amaç, bilgi vermektir. Öğretici amaçla yazılan düşünce yazılarında yaygın olarak kullanılan bir anlatım biçimidir. Her türlü konu bu anlatım biçimiyle rahatlıkla işlenebilir. Açıklama anlatım biçiminde amaç, önce açık seçik ortaya konur ve anlatım sırasında da gerekirse örneklere, tanımlamalara, karşılaştırmalara, başkalarını tanık göstermeye gidilebilir. Açıklayıcı anlatımda dikkat edilecek hususlar şöyle sıralanabilir:

1) *Konuyu iyice kavramak,*
2) *Bilgileri doğru ve düzenli olarak vermek,*
3) *Gerektiğinde levha, grafik, istatistik, resimlerden faydalanmak,*
4) *Konunun ayrıntılarıyla açıklanmasında örneklerden ve karşılaştırmalardan yararlanmak,*
5) *Açık seçik, yalın, sade ve süssüz bir anlatım kullanmak.* (Kantemir, 1991: 226).

Bu anlatım biçimi, öncelikli olarak bilgi ve yoruma dayandığından herhangi bir eser, metin ya da kavram hakkındaki bilgi ve görüşleri dile getirirken bu anlatım biçiminden yararlanılır. Açıklayıcı anlatım biçimi fıkra, deneme, makale gibi pek çok yazı türünde görülebilir.

Öyküleme (Hikâye Edici Anlatım): Sorunları, düşünceleri, duyguları kısacası anlatmak istediklerimizi bir olay içinde ya da bir olaya bağlayarak vermedir. Okuyucuyu olaya katma ve heyecanlandırma amacı güdüldüğü zaman bu anlatım biçimi kullanılır. Belli bir zaman diliminde meydana gelen olayların anlatıldığı durumlarda başvurulan bir anlatım biçimidir. *"Bu anlatım biçiminde işlenen fikir, olaylar içindedir ve her şey hareket hâlindedir, yani olayların akışı, zincirleme olarak gelişir ve hareket ögesiyle birbirine bağlanır."* (Kantemir,1991: 217).

Hikâye edici anlatım biçimi; roman, hikâye, anı, sohbet, tiyatro ve mülakattan başka biyografi, otobiyografi, tarih, gezi, fıkra türlerinde de kullanılır. Hikâye edici anlatımın belirli ögeleri vardır. Bunlar, *"Olay, kişi, yer ve zamandır."* (Özkan vd., 2001: 660).

Hikâye edici anlatım biçiminde fiiller, görülen geçmiş zaman kipinin basit ve birleşik zamanlarıyla ifade edilir. Öğrenilen geçmiş zaman ise, sadece başkalarından duyulanların anlatımı sırasında kullanılır.

Betimleme (Tasvir Edici Anlatım): Varlıkların kendilerine özgü ayırıcı niteliklerini, bu niteliklerin duyularımız üzerindeki etki ve izlenimlerini belirterek, varlıkları sözcüklerle resimlendirme olarak tanımlayabileceğimiz tasvir edici anlatımda; varlığın, olay veya kavramın karakteristik özellikleri belirginleştirilir. Bu özellikler okuyucunun gözleri önünde canlandırılır.

Tasvir edici anlatımda dikkat edilecek bazı noktalar şunlardır:

1) *Birlik; ayrıntıları bir izlenim verecek biçimde birleştirmektir.*
2) *Canlılık; kendimizden bir şeyler katmaktır.*
3) *Ayrıntıların seçkinliği; nitelikleri vermektir.*
4) *Düzenleme; uzaktan yakına doğru bir anlatım yolu ile önce genel görünüşü belirtmektir.* (Kantemir, 1991: 225).

Tasvir edici anlatım, tahlille birlikte kullanılan, hemen her türde başvurulan ve gözleme dayanan bir anlatım biçimidir. Tasvirlerde sıfat ve sıfat görevli kelimelerin kullanılmasına özen gösterilir.

Tartışma (Tartışmacı Anlatım): Tartışma, bir konu üzerinde birbirine aykırı olan görüşlerin karşılıklı olarak savunulmasıdır. *"Karşımızdakini bizce doğru olan düşünce ve davranışa çekmek, onu yanlış fikirlere kapılmaktan alıkoymak istediğimizde tartışmacı anlatımı kullanırız."* (Özkan vd., 2001: 666). Bu anlatım biçiminde ileri sürülen görüşün mutlaka tartışmaya uygun olması gerekir.

Tartışma, çok yaygın bir anlatım biçimi olmasına rağmen, bazen açıklayıcı anlatım biçimiyle birlikte de kullanılabilir. Genellikle konferans ve panel gibi sözlü anlatım türleriyle eleştiri ve makale gibi yazılı anlatım türlerinde kullanılır.

Tartışmacı anlatım biçiminin başlıca özelliği, inandırıcı olmak ve karşıdakini ikna etmektir. Bunun için de şöyle bir yol izlenebilir:

1) *Önce tartışmada savunulacak olan düşünce belirlenir,*
2) *Bu düşüncenin doğruluğunu kanıtlayan belgeler toplanır,*
3) *Daha sonra bunlar mantıklı bir sıraya konarak düzenlenir*
4) *Tartışılan konunun özelliğine göre de kanıtlardan, örneklerden, karşılaştırmalardan; tümevarım ve tümdengelim gibi anlatım yöntemlerinden birine ya da birkaçına başvurulur.* (Özkan vd., 2001: 667).

Bu anlatım biçiminin en önemli özelliği düşünceleri birtakım delillerle ispat etmeye çalışmaktır.

Burada anlatım biçimlerinden en yaygın olanları açıklanmaya çalışılmıştır. Bunlara ek olarak bazı kaynaklarda anlatım biçimi olarak ifade edilen düşünceyi geliştirme yolları ile bunların önemli özellikleri şu şekildedir:

a) Tanımlama (Tanımlayıcı Anlatım): Bir kavramın, terimin veya sorunun sınırlarının çizildiği anlatım biçimidir. Sınırlandırarak anlatmak, ele alınan kavram, terim veya sorunun olumlu ve olumsuz tanımı şeklinde yapılabilir. Tanımlayıcı anlatım, bir belirleme işlemi görür. Bir paragrafta genellikle bir iki cümleden oluşur ve paragrafın başında veya sonunda bulunur. *"Tanımlayıcı anlatım, bilgi ve düşünce aktaran yazılarla bilimsel yazılarda ağırlıklı olarak kullanılır."* (Yakıcı vd., 2004: 55).

"Tanımlamada bir anlam yoğunlaşması vardır. Okuyucunun anlatılana bakışı ve düşünüşü genellikle bu noktada odaklaşır. Böylece tanımlama okuyucunun söylenileni kavramasına yön verir. Yazıdan sapmaları önler ve düşüncelerin gelişme doğrultusunu gösterir." (Özdemir ve Binyazar, 1998: 120).

Tanımlayıcı anlatım bir belirleme işlevi gördüğünden bir paragrafta genellikle bir iki cümleden oluşur. Paragrafın başında veya sonunda yer alır. Tanımlama cümleleri "denir" sözcüğü ile veya yüklem durumundaki sözcüğe "-dır" eki getirilerek yapılır.

b) Örnekleme (Örnekleyici Anlatım): ***"****Örnekleyici anlatım soyut bir düşünceye somut görünürlük katar, söylemek istediklerimizi okuyucumuzun zihninde canlandırır."* (Özdemir ve Binyazar, 1998; 121). Örnekleyici anlatımda, verilen örneklerle ileri sürülen düşünceler arasında açık ve kesin bir ilişki olması gerekir. Düşüncelerle uyuşmayan örnekler, yazının ikna ediciliğini ve güvenirliğini zedeler.

Örnekleyici anlatım, ileri sürülen düşünceleri desteklemek üzere kullanılır ve bu düşünceleri pekiştirir. Bu örnekler birkaç cümlede veya bir paragrafta verilebilir. Örnekleyici anlatımın kullanıldığı cümleler *"örneğin"*,*"mesela" veya "söz gelimi"* gibi sözcüklerle başlatılabilir.

c) Kanıtlama (Kanıtlayıcı Anlatım): İleri sürülen düşüncelerin bazı görüşlerle desteklenerek kanıtlanmaya çalışıldığı anlatım biçimidir. Tanımlayıcı, açıklayıcı ve örnekleyici anlatımların bir sonucu olan kanıtlayıcı anlatımda okuyucuyu inandırmak ve ikna etmek belirleyici bir unsurdur.

"Kanıtlayıcı anlatımın dört esası olduğu belirtilmiştir. Bunlar: İleri sürülen düşünce veya görüşün kanıtlanması, düşüncenin veya görüşün çözümlenmesi, düşünceyi veya görüşü destekleyen kanıtların düzenlenmesi ve bunlardan elde edilen sonucun özetlenmesidir." (Yakıcı vd., 2004: 56).

Kanıtlayıcı anlatım, düşünce ve bilgi aktaran yazılarda kullanılırken ileri sürülen düşüncelerle ilgili başka görüşlerin bir arada kullanılmasına ortam hazırlar. Bu anlatımda çeşitli kaynaklardan aktarılan görüşler dip not olarak belirtilir.

d) Karşılaştırma (Karşılaştırmalı Anlatım): Ele alınan sorun hakkında çeşitli görüşlerin bir arada sunulduğu anlatım biçimidir. *"Bu anlatım biçimi, farklı görüşlerin sergilenmesini sağladığı için ikna edici bir özelliğe sahiptir. Ayrıca bu anlatım biçiminde pek çok görüş bir arada verilebildiğinden okuyucu ufkunun*

genişlemesine yardımcı olur." (Yakıcı vd., 2004: 57). Karşılaştırmalı anlatım, özellikle düşünce yazılarında sıkça kullanılır.

Öne sürülen bir yargı, bilinen bir gerçeğin verilerinden yararlanarak açıklanabilir. Karşılaştırma, günlük konuşma dilinde olsun, yazı dilinde olsun sık sık başvurulan bir anlatım biçimidir.

Hangi seviyede olursa olsun ana dili öğretiminde yukarıda sıralanan anlatım biçimlerinin öğrencilere kazandırılması gerektiğine eğitim ve öğretim programlarında yer verilmiştir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 7 ve 8. sınıf öğrencileri için hedeflenen kazanımlar arasında da *"Yazılı ifadelerinde tanımlama, örnekleme, tanık gösterme, ilgi kurma, alıntı yapma, sayısal verilerden yararlanma, karşılaştırma gibi düşünceyi geliştirme yollarından faydalanır."* ifadelerine yer verilmektedir (MEB, 2005: 123).

Geleceğin ana dili öğretmenlerinin, yazılı anlatımlarını oluştururken hangi anlatım biçiminin seçilmesi gerektiğini iyi bilmesi gereklidir. Hizmet öncesi eğitimde Türkçe öğretmeni adaylarının bu yeterliliğe sahip olma seviyelerini belirlemek için hazırlanan yirmi altıncı soruya verdikleri doğru ve yanlış cevapların yüzde ve frekans değerleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.3.26: 26. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	26. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	16	46	19	54
	II.Öğrt.	10	29	25	71
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	12	34	23	66
	II.Öğrt.	11	31	24	66
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	4	11	31	89
	II.Öğrt.	11	31	24	66
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	11	31	24	69
	II.Öğrt.	11	31	24	66
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	16	46	19	54
	II.Öğrt.	12	34	23	66
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	6	17	29	83
	II.Öğrt.	6	17	29	83
SDÜ.	**I. Öğrt.**	13	37	22	63
	II.Öğrt.	19	54	16	46
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	17	42	23	58
	II.Öğrt.	9	22	31	78
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***95***	***33***	***190***	***67***
	II.Öğrt.	***89***	***31***	***196***	***69***
GENEL TOPLAM		**184**	**32**	**386**	**68**

Yirmi altıncı soruya I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 33'ü, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının ise % 31'i doğru cevap vermiştir. Sorunun genel başarı ortalaması da % 32 olarak belirlenmiştir.

Tablo 5.3.26'dan da anlaşılacağı gibi hem I. hem de II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının bu sorudaki başarı düzeyleri çok düşüktür. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının ancak 1/3'ü bu soruya doğru cevap verebilmiştir. Bu sorunun başarı düzeyi bütün üniversitelerde düşük olduğu için, yazılı anlatım derslerinde anlatım biçimlerine daha fazla zaman ayrılması ve uygulamalı metin yazma çalışmalarının artırılması gerekmektedir.

Elde edilen oranlardan da anlaşılacağı gibi yirmi altıncı soruyu I. öğretimde AKÜ öğrencileri ile Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin % 46'sı doğru cevaplandırmıştır. Bu soruda AİBÜ öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

II. öğretimde ise SDÜ öğrencilerinin % 54'ü bu soruyu doğru cevaplandırmıştır. Selçuk Üniversitesi öğrencileri diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız olmuşlardır.

Türkçe öğretmeni adaylarının okunan metinlerin hangi anlatım biçimiyle yazıldıklarını belirlemeye yönelik yeterliliklerini ölçmek için hazırlanan yirmi yedinci soruya verdikleri cevapların yüzde ve frekans değerleri ise aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.3.27: 27. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	27. Soru			
		D		Y	
		F	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	33	94	2	6
	II.Öğrt.	30	86	5	14
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	31	89	4	11
	II.Öğrt.	32	91	3	9
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	29	83	6	17
	II.Öğrt.	30	86	5	14
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	32	91	3	9
	II.Öğrt.	31	86	4	14
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	33	94	2	6
	II.Öğrt.	32	91	3	9
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	30	86	5	14
	II.Öğrt.	30	86	5	4
SDÜ.	**I. Öğrt.**	33	94	2	6
	II.Öğrt.	33	94	2	6
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	38	95	2	5
	II.Öğrt.	39	97	1	3
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***259***	***91***	***26***	***9***
	II.Öğrt.	***257***	***90***	***28***	***10***
GENEL TOPLAM		**516**	**91**	**54**	**9**

Tablo 5.3.27'de de görüldüğü gibi yirmi yedinci soruya I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 91'i, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının da % 90'ı doğru cevap vermiştir. Bu sorunun genel başarı ortalaması da % 91 olarak tespit edilmiştir.

Elde edilen oranlardan da anlaşılacağı gibi genel başarı ortalaması çok yüksel olan yirmi yedinci soruyu I. öğretimde Gazi Üniversitesi öğrencilerinin % 95'i doğru cevaplandırmıştır. Bu soruda AİBÜ öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

II. öğretimde de yine Gazi Üniversitesi öğrencilerinin % 97'si bu soruyu doğru cevaplandırmıştır. AKÜ, AİBÜ ile İnönü Üniversitesi öğrencileri diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız olmuşlardır.

Türkçe öğretmeni adaylarının okunan metinlerin hangi anlatım biçimiyle yazıldıklarını belirlemeye yönelik bilgi düzeylerini ölçmek için hazırlanan yirmi sekizinci soruya verdikleri cevapların yüzde ve frekans değerleri de aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.3.28: 28. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	28. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	21	60	14	40
	II.Öğrt.	25	71	10	29
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	28	80	7	20
	II.Öğrt.	27	77	8	23
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	25	71	10	29
	II.Öğrt.	25	71	10	29
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	24	69	11	31
	II.Öğrt.	25	71	10	29
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	29	83	6	17
	II.Öğrt.	26	74	9	26
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	21	60	14	40
	II.Öğrt.	25	71	10	29
SDÜ.	**I. Öğrt.**	28	80	7	20
	II.Öğrt.	25	71	10	29
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	27	67	13	33
	II.Öğrt.	35	87	5	13
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***203***	***71***	***82***	***29***
	II.Öğrt.	***213***	***75***	***72***	***25***
GENEL TOPLAM		**416**	**73**	**154**	**27**

Tablo 5.3.28'den de anlaşıldığı gibi yirmi sekizinci soruya I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 71'i, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının ise % 75'i doğru cevap vermiştir. Bu sorunun genel başarı ortalaması da % 73 olarak belirlenmiştir.

Elde edilen oranlarda da görüldüğü gibi yirmi sekizinci soruyu I. öğretimde Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin % 83'ü doğru cevaplandırmıştır. Bu soruda AKÜ

ile Selçuk Üniversitesi öğrencileri diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız olmuşlardır.

II. öğretimde ise Gazi Üniversitesi öğrencilerinin % 87'si bu soruyu doğru cevaplandırırken AKÜ, AİBÜ, İnönü Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve SDÜ öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

g. Ana Fikir Bulma Bilgisi

Türkçe Sözlük'te *"Belirli bir konuda bir yazının temeli olan düşünce."* (TDK, 2005) olarak tanımlanan ana fikir, okunan bir metnin ancak tam olarak anlaşılmasıyla belirlenebilir. Yazılı anlatım metinlerinde ise bütün duygu ve düşünceler ana fikrin etrafında ifade edilir. Bu itibarla herhangi bir konudaki duygu, ve düşünceleri ifade ederken önce ana fikri içeren cümle veya cümleler yazılmalıdır. Bütün öğretim programlarında olduğu gibi yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri için hedeflenen kazanımlar; *"Yazıda verilen ana fikre ulaşılıp ulaşılmadığını değerlendirir.", "Okuduğu metnin konusunu, ana fikrini/ ana duygusunu belirler."* (MEB, 2005: 134) ifadeleriyle açıklanmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının okudukları bir metinden ana fikri belirleme yeterliliklerini ölçmek için hazırlanan yirmi dokuzuncu soruya verdikleri cevapların yüzde ve frekans değerleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.3.29: 29. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	29. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	31	89	4	11
	II.Öğrt.	34	97	1	3
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	33	94	2	6
	II.Öğrt.	28	80	7	20
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	26	74	9	26
	II.Öğrt.	26	74	9	26
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	30	86	5	14
	II.Öğrt.	26	74	9	26
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	28	80	7	20
	II.Öğrt.	32	91	3	9
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	29	83	6	17
	II.Öğrt.	29	83	6	17
SDÜ.	**I. Öğrt.**	33	94	2	6
	II.Öğrt.	27	77	8	23
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	36	90	4	10
	II.Öğrt.	38	95	2	5
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***246***	***86***	***39***	***14***
	II.Öğrt.	***240***	***84***	***45***	***16***
GENEL TOPLAM		**486**	**85**	**84**	**15**

Tablo 5.3.29'da da görüldüğü gibi yirmi dokuzuncu soruya I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 86'sı, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 84'ü doğru cevap vermiştir. Sorunun genel başarı ortalaması da % 85 olarak belirlenmiştir.

Elde edilen oranlarda da görüldüğü gibi yirmi dokuzuncu soruyu I. öğretimde Atatürk Üniversitesi öğrencileri ile SDÜ öğrencilerinin % 94'ü doğru cevaplandırmıştır. Bu soruda AİBÜ öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

II. öğretimde ise AKÜ öğrencilerinin % 97'si bu soruyu doğru cevaplandırırken AİBÜ ile İnönü Üniversitesi öğrencileri diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız olmuşlardır.

Türkçe öğretmeni adaylarının yine okudukları bir metinden asıl anlatılmak isteneni bulma (ana fikri belirleme) yeterliliklerini ölçmek için hazırlanan otuzuncu soruya verdikleri cevapların yüzde ve frekans değerleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.3.30: 30. Sorunun Doğru-Yanlış Cevap Dağılım Tablosu

Üniversiteler	Öğretim Türü	30. Soru			
		D		Y	
		f	%	f	%
AKÜ.	**I. Öğrt.**	32	91	3	9
	II.Öğrt.	30	86	5	14
ATATÜRK Ü.	**I. Öğrt.**	30	86	5	14
	II.Öğrt.	26	74	9	26
AİBÜ.	**I. Öğrt.**	17	49	18	51
	II.Öğrt.	27	77	8	23
İNÖNÜ Ü.	**I. Öğrt.**	28	80	7	20
	II.Öğrt.	30	86	5	14
SAKARYA Ü.	**I. Öğrt.**	26	74	9	26
	II.Öğrt.	26	74	9	26
SELÇUK Ü.	**I. Öğrt.**	28	80	7	20
	II.Öğrt.	28	80	7	20
SDÜ.	**I. Öğrt.**	30	86	5	14
	II.Öğrt.	30	86	5	14
GAZİ Ü.	**I. Öğrt.**	32	80	8	20
	II.Öğrt.	37	92	3	8
TOPLAM	***I. Öğrt.***	***223***	***78***	***62***	***22***
	II.Öğrt.	***234***	***82***	***51***	***18***
GENEL TOPLAM		**457**	**80**	**113**	**20**

Otuzuncu ve son soruya I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının % 78'i, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının ise % 82'si doğru cevap vermiştir. Buna göre II. öğretimdeki öğretmen adaylarının I. öğretimdekilere göre daha başarılı oldukları anlaşılmıştır. Son sorunun genel başarı ortalaması da % 80 olarak belirlenmiştir.

Tablo 5.3.30'da da görülen oranlardan anlaşılacağı gibi otuzuncu soruyu I. öğretimde AKÜ öğrencilerinin % 91'i doğru cevaplandırmıştır. Bu soruda AİBÜ öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir.

II. öğretimde ise Gazi Üniversitesi öğrencilerinin % 92'si bu soruyu doğru cevaplandırırken Atatürk Üniversitesi öğrencileri ile Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarısız oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi puanlarının soru bölümlerine göre okul başarı durumları ise şu şekildedir:

Tablo 5.3. 31: I. Öğretimdeki Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Bilgisi Testi Başarı Puanlarının Soru Bölümlerine Göre Okul Başarı Durumları

Üniversiteler	Öğrt. Türü	SORU BÖLÜMLERİ							
		1. Bölüm	2. Bölüm	3. Bölüm	4. Bölüm	5. Bölüm	6. Bölüm	7. Bölüm	Ort. %
		%	%	%	%	%	%	%	%
AKÜ.	**I.**	91	62	75	71	80	67	90	**76.5**
ATATÜRK Ü.	**I.**	89	70	92	71	76	68	90	**79.4**
AİBÜ.	**I.**	91	65	75	63	71	55	62	**68.8**
İNÖNÜ Ü.	**I.**	84	70	88	80	83	64	83	**78.8**
SAKARYA Ü.	**I.**	91	62	79	64	73	74	77	**74.2**
SELÇUK Ü.	**I.**	79	61	76	76	76	54	82	**71.5**
SDÜ.	**I.**	90	66	74	76	85	70	90	**78.7**
GAZİ Ü.	**I.**	95	71	88	84	87	68	85	**82.5**
TOPLAM	**I.**	**89**	**66**	**81**	**74**	**79**	**65**	**82**	**76.3**

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

Tablo 5.3.32: II. Öğretimdeki Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Bilgisi Testi Başarı Puanlarının Soru Bölümlerine Göre Okul Başarı Durumları

Üniversiteler	Öğrt. Türü	SORU BÖLÜMLERİ							
		1. Bölüm	2. Bölüm	3. Bölüm	4. Bölüm	5. Bölüm	6. Bölüm	7. Bölüm	Ort %
		%	%	%	%	%	%	%	%
AKÜ.	**II.**	93	58	79	72	83	62	92	**77**
ATATÜRK Ü.	**II.**	85	65	89	68	75	66	77	**75**
AİBÜ.	**II.**	94	65	70	64	70	63	76	**71.7**
İNÖNÜ. Ü.	**II.**	92	64	79	67	71	63	80	**73.7**
SAKARYA Ü.	**II.**	89	60	69	62	75	66	83	**72**
SELÇUK Ü.	**II.**	87	69	72	66	72	58	82	**72.2**
SDÜ.	**II.**	89	70	82	71	80	73	82	**78**
GAZİ Ü.	**II.**	92	70	88	79	89	69	94	**83**
TOPLAM	**II.**	**90**	**65**	**79**	**69**	**77**	**65**	**83**	**75**
ORTALAMA	**I. / II.**	**90**	**66**	**80**	**72**	**78**	**65**	**83**	**76**

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 5.3.31 ve 5.3.32'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.

Kelime Bilgisi bölümünde, I. öğretimde % 95'lik başarı oranıyla Gazi Üniversitesi öğrencileri, II. öğretimde ise % 94'lük başarı oranıyla AİBÜ öğrencileri diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarılı olmuşlardır.

I. öğretimde % 78'lik başarı oranıyla Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin, II. öğretimde ise % 85'lik başarı oranıyla Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre başarısız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

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 5.3.31 ve 5.3.32 tablolarında 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.

Noktalama ve İmla Bilgisi bölümünde I. öğretimde % 71'lik başarı oranıyla Gazi Üniversitesi öğrencileri, II. öğretimde ise % 70'lik başarı oranıyla yine Gazi

Üniversitesi öğrencileri diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarılı olurken, I. öğretimde % 61'lik başarı oranıyla Selçuk Üniversitesi öğrencileri, II. öğretimde ise % 57'lik başarı oranıyla AKÜ öğrencileri diğer üniversite öğrencilerine göre başarısız olmuşlardır.

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 5.3.31 ve 5.3.32'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.

Anlatım Bozukluğu Bilgisi bölümde, I. öğretimde % 91.5'lik başarı oranıyla Atatürk Üniversitesi öğrencileri, II. öğretimde de yine % 89'luk başarı oranıyla Atatürk Üniversitesi öğrencileri diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarılı olurken I. öğretimde % 73.5'lik başarı oranıyla SDÜ öğrencileri, II. öğretimde ise % 68.5'lik başarı oranıyla Sakarya Üniversitesi öğrencileri diğer üniversite öğrencilerine göre başarısız olmuşlardır.

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 5.3.31 ile 5.3.32'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 % 71.5 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle bu bölümde de I. öğretimdeki adayların II. öğretimdeki adaylara göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

Paragrafta Anlam Bilgisi bölümde, I. öğretimde % 84'lük başarı oranıyla Gazi Üniversitesi öğrencileri, II. öğretimde ise % 79'luk başarı oranıyla yine Gazi Üniversitesi öğrencileri diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarılı olurken I. öğretimde % 63'lük başarı oranıyla AİBÜ öğrencileri, II. öğretimde ise % 62'lik başarı oranıyla Sakarya Üniversitesi öğrencileri diğer üniversite öğrencilerine göre başarısız olmuşlardır.

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 5.3.31 ve 5.3.32'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.

Paragraf Tamamlama Bilgisi bölümde, I. öğretimde % 87'lik başarı oranıyla Gazi Üniversitesi öğrencileri, II. öğretimde de % 88.5'lik başarı oranıyla yine Gazi Üniversitesi öğrencileri diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarılı olurken I. öğretimde % 70.5'lik başarı oranıyla AİBÜ öğrencileri, II. öğretimde ise % 70'lik başarı oranıyla AİBÜ öğrencileri diğer üniversite öğrencilerine göre başarısız olmuşlardır.

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.

5.3.31 ile 5.3.32 tablolarındaki verilerden de 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.

Anlatım Türleri Bilgisi bölümde, I. öğretimde % 70'lik başarı oranıyla SDÜ öğrencileri, II. öğretimde ise % 73'lük başarı oranıyla yine SDÜ öğrencileri diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarılı olurken, I. öğretimde % 54'lük, II. öğretimde ise % 58'lik başarı oranıyla Selçuk Üniversitesi öğrencileri diğer üniversite öğrencilerine göre başarısız olmuşlardır.

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 5.3.31 ile 5.3.32'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.

Paragrafta Ana Fikri Bulma Bilgisi bölümde, I. öğretimde % 90'lık başarı oranıyla AKÜ, Atatürk Üniversitesi ve SDÜ öğrencileri, II. öğretimde ise % 94'lük başarı oranıyla Gazi Üniversitesi öğrencileri diğer üniversite öğrencilerine göre daha başarılı olurken, I. öğretimde % 61.5'lik, II. öğretimde ise % 75.5'lik başarı oranıyla AİBÜ öğrencileri diğer üniversite öğrencilerine göre başarısız olmuşlardır.

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 araştırmanın son 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.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemini, "Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları *"Cinsiyet, öğretim türü, akademik başarı ortalaması, lisansüstü eğitim yapma isteği, boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığı, serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme 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- 5.4.1 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Bilgisi Testi Başarı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı İçin "t" Testi Sonuçları

CİNSİYET	N	$\overline{X}$	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. [$t_{(568)} = -2,254$; $P < ,05$].

Araştırmaya katılan erkek öğretmen adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması $\overline{X} = 22,28$ iken kız öğretmen adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması $\overline{X} = 22,87$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre yazılı anlatım bilgisi testinde daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo- 5.4.2 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Bilgisi Testi Başarı Puanlarının Öğretim Türü (I. ve II. Öğretim) Değişkenine Göre Farklılığı İçin "t" Testi Sonuçları

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

Tablo 5.4.2'de de görüldüğü gibi Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması öğretim türü (I. ve II. öğretim) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(568)} = 1,513$; P> ,05].

I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması $\overline{X} = 22,78$ iken II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması $\overline{X} = 22,38$ olarak belirlenmiştir.

İki grup arasındaki sayısal fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo- 5.4.3 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Bilgisi Testi Başarı Puanlarının "Günlük Tutma ve Şiir Defteri Oluşturma Alışkanlığına Sahip Olma Durumu" Değişkenine Göre Farklılığı İçin "t" Testi Sonuçları

GÜNLÜK TUTMA	N	$\overline{X}$	S	T	sd	P
Evet	339	22,65	2,96	,641	568	,522
Hayır	231	22,48	3,43			

Tablo 5.4.3'te de görüldüğü gibi Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması günlük tutma ve beğendiği şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığına sahip olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(568)} = ,641$; P> ,05].

Günlük tutma ve beğendiği şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığı olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması $\overline{X} = 22,65$ iken günlük tutma ve beğendiği şiirleri topladığı bir şiir defteri oluşturma

alışkanlığı olmayan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması $\overline{X} = 22,48$ olarak belirlenmiştir.

İki grup arasındaki sayısal fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo- 5.4.4 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Bilgisi Testi Başarı Puanlarının Lisans Üstü Eğitim Yapma İsteği Değişkenine Göre Farklılığı İçin "t" Testi Sonuçları

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

Tablo 5.4.4'te de görüldüğü gibi Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$t_{(568)} = 3,036$; $P < ,05$].

Araştırmaya katılan ve lisansüstü eğitim yapmak isteyen Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması $\overline{X} = 22,93$ iken lisansüstü eğitim yapmak istemeyen Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması $\overline{X} = 22,13$ olarak belirlenmiştir.

Bu bulgu, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından lisansüstü eğitim yapmak isteyen adayların lisansüstü eğitim yapmak istemeyen adaylara göre yazılı anlatım bilgisi testinde daha başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo- 5.4.5.a Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Bilgisi Testi Başarı Puanlarının Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) 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- 5.4.5.b Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Sıklık	Sıra	N	$\overline{X}$	S
Iyi	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 bilgisi testi başarı puanları ortalaması adayların akademik başarı ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(2\text{-}567)} = 12{,}302$; $P < ,05$].

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 bilgisi testi başarı puanları ortalaması ($\overline{X}$=23.43) ile başarı derecesi "geçer ve başarısız" olan adayların başarı puanları ortalaması ($\overline{X}$=21.72) arasında başarı derecesi "iyi" olan adaylar lehine ve akademik başarı derecesi "orta" olan adayların yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması ($\overline{X}$=23.01) ile başarı derecesi "geçer ve başarısız" olan adayların başarı puanları ortalaması ($\overline{X}$=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- 5.4.6.a Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Bilgisi Testi Başarı Puanlarının Serbest Yazma Çalışmaları Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü 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- 5.4.6.b Serbest Yazma Çalışmaları Yapma Sıklığı Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Sıklık	Sıra	N	$\overline{X}$	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 bilgisi testi başarı puanları ortalaması, serbest yazma çalışmaları yapma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(4\text{-}565)} = 1,568$; $P > ,05$].

Serbest yazma çalışmaları yapma sıklığı değişkenine göre; gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte serbest yazma sıklığı ayda bir olanların yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması ($\overline{X} = 22,94$) diğer serbest yazma çalışmaları yapma sıklığı grubundaki adayların başarı puanları ortalamalarından daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

Tablo- 5.4.7.a Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Bilgisi Testi Başarı Puanlarının Serbest Yazma Çalışmalarını Tekrar Gözden Geçirme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	38,352	4	9,588	,961	,429
Gruplar İçi	5638,595	565	9,980		
Toplam	5676,947	569			

Tablo- 5.4.7.b Serbest Yazma Çalışmalarını Tekrar Gözden Geçirme Sıklığı Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Sıklık	Sıra	N	$\overline{X}$	S
Her zaman	1	26	22,50	2,94
Çoğunlukla	2	73	22,44	3,49
Bazen	3	124	22,94	3,15
Nadiren	4	108	22,81	3,08
Hiçbir zaman	5	239	22,33	3,12
Toplam		570	22,58	3,16

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması, adayların serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(4-565)}$= ,961; P> ,05].

Serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı değişkenine göre, Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı "bazen" olan adayların yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması ($\overline{X}$=22,94) diğer serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı grubundaki adayların başarı puanları ortalamalarından daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci 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, serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı ile günlük tutma veya beğendiği şiirlerden bir şiir defteri oluşturma alışkanlığı* 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- 5.5.1 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kompozisyon Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı İçin "t" Testi Sonuçları

CİNSİYET	N	$\overline{X}$	S	T	sd	P
Erkek	281	59,28	10,24	-1,793	568	,073
Kız	289	60,82	10,25			

Tablo 5.5.1'de de görüldüğü gibi Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(568)} = -1,793$; P> ,05].

Araştırmaya katılan erkek öğretmen adaylarının kompozisyon puanları ortalaması $\overline{X} = 59,28$ iken kız öğretmen adaylarının kompozisyon puanları ortalaması $\overline{X} = 60,82$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle iki grup arasındaki sayısal fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo- 5.5.2 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kompozisyon Puanlarının Öğretim Türü (I. ve II. Öğretim) Değişkenine Göre Farklılığı İçin "t" Testi Sonuçları

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

Tablo 5.5.2' de de görüldüğü gibi Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon puanları ortalaması öğretim türü (I. ve II. öğretim) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$t_{(568)} = 3,424$; $P < ,05$].

Araştırmaya katılan I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon puanları ortalaması $\overline{X} = 61,52$ iken II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon puanları ortalaması $\overline{X} = 58,61$ olarak belirlenmiştir.

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- 5.5.3 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kompozisyon Puanlarının "Günlük Tutma ve Şiir Defteri Oluşturma Alışkanlığına Sahip Olma Durumu" Değişkenine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

GÜNLÜK TUTMA	N	$\overline{X}$	S	T	Sd	P
Evet	339	60,24	9,94	,507	568	,612
Hayır	231	59,80	10,74			

Tablo 5.5.3'te de görüldüğü gibi Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon puanları ortalaması günlük tutma ve beğendiği şiirlerden bir şiir defteri oluşturma alışkanlığına sahip olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(568)} = ,507$; $P > ,05$].

Günlük tutma ve beğendiği şiirleri topladığı bir defter oluşturma alışkanlığı olan Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon puanları ortalaması $\overline{X} = 60,24$ iken

günlük tutma ve beğendiği şiirleri bir şiir defterinde toplama alışkanlığı olmayan Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon puanları ortalaması $\overline{X}$ = 59,80 olarak belirlenmiştir. İki grup arasındaki sayısal fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo-5.5.4 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kompozisyon Puanlarının Lisans Üstü Eğitim Yapma İsteği Değişkenine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

LES_YAPMA	N	$\overline{X}$	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].

Araştırmaya katılan ve lisansüstü eğitim yapmak isteyen Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon puanları ortalaması $\overline{X}$ = 60,58 iken lisansüstü eğitim yapmak istemeyen Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon puanları ortalaması $\overline{X}$ = 59,41 olarak belirlenmiştir.

İki grup arasındaki sayısal fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo- 5.5.5.a Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kompozisyon Puanlarının Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

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

Tablo- 5.5.5.b Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Sıklık	Sıra	N	$\overline{X}$	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 $\overline{X}$=58.97, "orta" olan adayların kompozisyon puanları ortalaması $\overline{X}$=60.98, "geçer ve başarısız" olan adayların kompozisyon puanları ortalaması $\overline{X}$=58.72 olarak belirlenmiştir.

Akademik başarı derecesi "orta" olan adayların kompozisyon puanları ortalaması ($\overline{X}$=60.98) ile başarı derecesi "geçer ve başarısız" olan adayların kompozisyon puanları ortalaması ($\overline{X}$=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- 5.5.6.a Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kompozisyon Puanlarının Serbest Yazma Çalışmaları Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

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

Tablo- 5.5.6.b Serbest Yazma Çalışmaları Yapma Sıklığı Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Sıklık	Sıra	N	$\overline{X}$	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 [$F_{(4\text{-}565)} = 1{,}568$; $P < ,05$].

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 ($\overline{X}$=62,25) ile serbest yazma sıklığı "ayda bir" olanların kompozisyon puanları ortalaması ($\overline{X}$=57,19) arasında "on beş günde bir" yapanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yine serbest yazma çalışması "yapmayanların" kompozisyon puanları ortalaması ($\overline{X}$= 59,50) ile serbest yazma sıklığı "on beş günde bir" yapanların

kompozisyon puanları ortalaması ($\overline{X}$ = 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.

Tablo- 5.5.7.a Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kompozisyon Puanlarının Serbest Yazma Çalışmalarını Tekrar Gözden Geçirme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Fark Tukey
Gruplar Arası	1031,338	4	257,834	2,474	,043	1-4
Gruplar İçi	58881,260	565	104,215			
Toplam	59912,598	569				

Tablo- 5.5.7.b Serbest Yazma Çalışmalarını Tekrar Gözden Geçirme Sıklığı Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Sıklık	Sıra	N	$\overline{X}$	S
Her zaman	1	26	61,95	10,97
Çoğunlukla	2	73	60,10	11,22
Bazen	3	124	60,42	11,78
Nadiren	4	108	55,42	9,59
Hiçbir zaman	5	239	59,52	9,14
Toplam		570	60,06	10,26

Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon puanları ortalaması, adayların serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(4\text{-}565)}$= ,961; P< ,05].

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı "her zaman" olan adayların kompozisyon puanları

ortalaması ($\overline{X}$=61,95) ile serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı "nadiren" olan adayların başarı puan ortalaması ($\overline{X}$=55,42) arasında "her zaman" gözden geçirenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu bulgu, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı "her zaman" olan adayların serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı "nadiren" olan adaylara göre daha başarılı oldukları şeklinde de yorumlanabilir.

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemini, "Türkçe öğretmeni adaylarının Kompozisyon Değerlendirme Ölçeğine göre yazılı anlatım (kompozisyon) başarı puanlarından hareketle okul başarı sıralamaları nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır.

Bu alt problemle ilgili olarak araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine verilen konulardan birinde veya kendilerinin belirledikleri herhangi bir konuda yazdıkları metinlerden (kompozisyonlardan) hareketle Kompozisyon Değerlendirme Ölçeğine göre aldıkları puan ortalamaları öğretim türlerine ve üniversitelerine göre değerlendirilmiştir.

Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo- 5.6.1. I. Öğretimdeki Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kompozisyon Değerlendirme Ölçeğine Göre Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Dağılımı

	Puan Değeri	Aday Sayısı	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Ortalama Puan
DIŞ YAPI	15 p.	285	4,00	15,00	***10,56***
İÇ YAPI	65 p.	285	17,00	57,00	***39,95***
NOKTALAMA VE İMLA	20 p.	285	6,00	16,00	***11,22***
TOPLAM	***100 p.***	***285***			**61.73/ (62)**

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği; *dış yapı, iç yapı, noktalama ve imla* bölümlerinden oluşmaktadır. Ölçekte *dış yapı 15 puan, iç yapı 65 puan, noktalama ve imla ise 20 puan* üzerinden değerlendirilmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım (kompozisyon) metinleri ölçekteki puanlamalar dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Yapılan değerlendirmeler sonucunda I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının Kompozisyon Değerlendirme Ölçeğine göre yazılı anlatım başarı puanları ortalaması 61.73 (62 puan) olarak belirlenmiştir.

Tablo- 5.6.2. II. Öğretimdeki Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kompzisyon Değerlendirme Ölçeğine Göre Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Dağılımı

	Puan Değeri	**Aday Sayısı**	**En Düşük Puan**	**En Yüksek Puan**	**Ortalama Puan**
DIŞ YAPI	15 p.	285	3,00	15,00	***9,98***
İÇ YAPI	65 p.	285	11,00	55,00	***37,65***
NOKTALAMA VE İMLA	20 p.	285	4,00	17,00	***10,97***
TOPLAM	***100 p.***	***285***			**58.6/ (59)**

Yukarıdaki tablodan da anlaşıldığı gibi II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının Kompozisyon Değerlendirme Ölçeğine göre yazılı anlatım başarı puanları ortalaması 58.6 (59 puan) olarak belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının II. öğretimdeki adaylara göre kompozisyon kriterlerine uygun yazılı anlatım (kompozisyon) metinleri oluşturmada daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır.

Adayların genel başarı ortalaması ise aşağıdaki tabloda verildiği gibidir:

Tablo- 5.6.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kompozisyon Değerlendirme Ölçeğine Göre Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Genel Dağılımı

	Puan Değeri	Aday Sayısı	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Ortalama Puan
DIŞ YAPI	15 p.	570	3,00	15,00	***10,27***
İÇ YAPI	65 p.	570	11,00	57,00	***38,80***
NOKTALAMA VE İMLA	20 p.	570	4,00	17,00	***11,09***
TOPLAM	***100 p.***	***570***			**60.16**

Tablodan da anlaşıldığı gibi Türkçe öğretmeni adaylarının Kompozisyon Değerlendirme Ölçeğine göre yazılı anlatım başarı puanlarının genel ortalaması 60.16 (60 puan) olarak belirlenmiştir.

Bu puan, geleceğin Türkçe öğretmenleri için başarı olarak kabul edilemez.

Tablo- 5.6.4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kompozisyon Değerlendirme Ölçeğine Göre Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Üniversite Başarı Dağılımları

OKULLAR	Aday Sayısı	Dış Yapı	İç Yapı	Noktalama ve İmla	Toplam Puan	Başarı Sırası
		15 puan	***65 puan***	***20 Puan***	***100 Puan***	
Gazi Ü.	80	9,69	42,31	11,64	***63,64***	***1***
Süleyman Demirel Ü.	70	10,54	39,69	12,40	***62,63***	***2***
Selçuk Ü.	70	10,60	39,90	10,90	***61,40***	***3***
İnönü Ü.	70	11,03	40,23	9,96	***61,22***	***4***
Erzurum Atatürk Ü.	70	10,04	39,10	10,80	***59,94***	***5***
Sakarya Ü.	70	11,17	36,66	11,24	***59,07***	***6***
Abant izzet Baysal Ü.	70	9,76	35,91	11,40	***57,07***	***7***
Afyon Kocatepe Ü.	70	9,37	36,54	10,46	***56,37***	***8***
Toplam	***570***					

Araştırmaya katılan Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin kompozisyon yazma başarı puanlarından hareketle üniversitelerinin genel başarı sıralaması şu şekilde oluşmuştur:

Kompozisyon Değerlendirme Ölçeğine göre Gazi Üniversitesi öğrencileri 63.64 puan ortalamasıyla ilk sırayı alırken bunları SDÜ öğrencileri 62.63, Selçuk Üniversitesi öğrencileri 61.40, İnönü Üniversitesi öğrencileri 61.22, Erzurum Atatürk Üniversitesi öğrencileri 59.94, Sakarya üniversitesi öğrencileri 59.07, AİBÜ öğrencileri 57.07 puan ortalamalarıyla takip etmektedir. AKÜ öğrencileri ise 56.07 puan ortalamasıyla son sırada yer almıştır.

5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemini, "Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım metinlerinde (kompozisyonlarında) karşılaşılan önemli hatalar nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır.

Bu alt problemle ilgili olarak araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine verilen konu başlıklarından veya kendilerinin belirledikleri herhangi bir konuda yazdıkları metinlerde (kompozisyonlarda) tespit edilen belli başlı hatalar ele alınıp değerlendirilmiştir.

Duygu ve düşüncelerin hem sözlü hem de yazılı olarak dinleyici ve okuyuculara net ve doğru bir şekilde aktarılabilmesi için yargı bildiren cümlelerin düzgün bir şekilde kurulması ve ifade edilmesi gerekmektedir. Çünkü cümle, bir düşünceyi, bir duyguyu, bir hareketi, bir olayı, bir durumu tam olarak bir yargı ifadesiyle anlatan kelime veya kelime grubudur (Özkan vd. 2001: 582).

Karahan (2004: 39)'a göre varlık, kavram, nitelik, durum ve hareketleri karşılayan kelime ve kelime grupları tek başlarına yargı bildirmedikleri gibi duygu, düşünce ve hayallerin ifadesi için de yeterli değildir. Bunun için sözlü ve yazılı anlatımda esas olan cümledir.

Her kelimenin bir anlamı veya görevi vardır. Ancak duygu ve düşüncelerimizi anlatabilmek için bunların belli kurallara göre sıralanması gerekir. Bu sıralama dilin kurallarına uygun olmazsa sağlıklı bir şekilde iletişim kurulamaz. Duygu, düşünce ve hayaller cümlede ifadesini bulurken belli kurallar hâkimdir. Bu

kurallar bir bakıma dilin uyulması gereken kanunlarıdır. Aynı dili kullanan insanlar bu kuralları iyi biliyorlarsa anlaşma sağlayabilirler.

> "Ana dili Türkçe olan insanlar bir şeyler anlatırlarken zihinlerindeki kararlaştırılmış ortak cümle kalıplarıyla hitap edilmedikçe iletişim, gereği gibi gerçekleşmez. Cümlelerin veya paragrafların tekrar tekrar okunması da yoğun bir dikkat sarf edilmesi de bu sonucu değiştirmez." (Zülfikar, 1985: 96).

Dil eğitiminden geçirilen bir öğrencinin yeterli seviyede gelişme kaydedip kaydetmediği yazılı kompozisyonlarından; bildiklerini, gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini, doğru, etkili, açık bir biçimde anlatabilmesinden anlaşılır (Karaalioğlu, 1987:116).

Mehmet Kaplan'ın kompozisyon üzerine söylediği şu sözlere katılmamak mümkün değildir:

> "Batı dillerinden alınan kompozisyon kelimesi, çeşitli şeylerin düzenli olarak bir araya getirilmesi manasını taşır ve çeşitli sahalarda musikide, mimaride ve edebiyatta kullanılır. Kelimenin çeşitli sahalarda tatbiki de gösteriyor ki kompozisyon muhtevadan yahut malzemeden ziyade, onların bir araya getirilişi ile ilgilidir ve bu çok mühim bir şeydir.
>
> Sesler, taşlar, kelimeler ve fikirler için de durum aynıdır. Dünyada bir yığın çalgı aleti, bir ses çeşidi vardır. Bunları gelişigüzel bir şekilde bir araya getirirseniz, sadece gürültü çıkarmış olursunuz. Musiki çeşitli sesler arasında güzel bir düzen kurmaktır. Yahya Kemal, şiiri bir "kelimeler istifi" olarak ifade eder. Güzel bir mısrada, kelimelerin yerini değiştirdiniz mi, derhal büyüsü kaybolur.
>
> Öğrencilere çeşitli örnekler vererek dizi, sıra, istif veya düzenin ehemmiyetini anlatmak lazımdır. Düşünce karşılığının önüne ancak böyle geçebiliriz. Aslında her insan duyar, düşünür ve etrafında olanları fark eder, fakat bunlar bizim içimize karma karışık olarak girer. Her insan bir duygu, düşünce ve intiba deposudur. Konuşur veya yazarken içinde bulunan duruma göre bu depodan bazı şeyler seçer, cümle hâline getirir. Eğer onlar arasında bir bağ kuramazsak, yazılan veya konuşulan şeyler başkalarına saçma gelir. Saçmak ile ilgili olan saçma kelimesi ise düzenin zıddıdır.

> Öğrencilerin imtihan kâğıtlarını okuyorum. Çoğunda bir yığın bilgi var. Fakat konu ile ilgisi yok ve karma karışık. Çeşitli konularda düzensiz bir yığın bilgiye sahip olmak yeterli değildir. Öğrenci herhangi bir konuda lüzumlu ile lüzumsuzu seçebilmeli, fikirlerini bir sıraya koymasını öğrenmelidir. Kompozisyon derslerinin gayesi, öğrencilere kendi duygu ve düşünce dünyalarına bir çekidüzen vermektir. Köpekler bir paçavra buldular mı, didik didik ederler. Bazı öğrencilerin yazıları bende bu intibaı uyandırır. Bundan dolayı kompozisyon derslerini insan olmanın başlangıcı sayarım." (Kaplan, 1972: 9).

Çalışmanın bu bölümünde Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyonlarında tespit edilen hatalı cümleler gruplandırılarak değerlendirilmiştir.

5.7.1 Noktalama Hataları

Yazılı anlatımda cümle çeşitlerini göstermek, cümle ögelerini birbirinden ayırmak, yazının daha iyi anlaşılmasını sağlamak, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, yanlış anlaşılmayı engellemek için gereken yerlere belli işaretler konur, bunlara noktalama işaretleri denir (Özkan vd., 2001: 411).

Konuşma sırasında duraklamalar, vurgu ve tonlama gibi anlatım özellikleri de kısmen noktalama işaretleri ile yazıya yansıtılır. Bu işaretler yazının daha anlaşılır olmasına ve doğru okunmasına yardım eder.

Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlenin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere noktalama işaretleri kullanılır (Yazım Kılavuzu, 2005: 32).

Duygu, düşünce, hayal ve istekleri yazıyla anlatırken söz konusu işaretleri göz ardı etmek, yazının anlaşılmasını zorlaştırır; kelime grupları ve cümleler arasındaki anlam ilgisini kaldırır. Noktalama işaretlerinin kullanıldığı yerleri çok iyi bilmek ve ona göre kullanmak yazılı kompozisyonda başarıyı arttırır (Özbay, 2000: 122).

İşte bütün bu sebeplerle Türkçe öğretim programlarında öğrencilerin seviyelerine uygun olarak kazandırılacak davranışlar arasında "noktalama işaretlerinin yerli yerinde doğru olarak kullanılması" ifade edilmiştir. Fakat daha önce yapılan akademik çalışmalarda da öğrencilerin bu davranışları tam olarak kazanamadıkları belirlenmiştir.

Geleceğin ana dili öğretmeni olacak adayların yazılı anlatım metinlerinde noktalama işaretlerini yerli yerinde ve doğru olarak kullanabilmesi gerekmektedir. Çünkü yazının doğru anlaşılmasında ve iletişimin sağlam temeller üzerine kurulmasında önemli etkisi olan bu işaretleri öğretmen adayları önce kendileri doğru olarak kullanabilmeli sonra da öğrencilerine kullandırabilmelidir.

Yapılan çalışmanın bulgularından hareketle; Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım metinlerinde noktalama işaretlerini istenen seviyede kullanabildikleri söylenemez. Çünkü Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım metinlerinde bu işaretlerin ya hiç kullanılmadığı ya eksik kullanıldığı ya da yanlış ve gereksiz kullanıldığı tespit edilmiştir.

Aşağıda, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım metinlerinde görülen noktalama hatalarından örnekler verilmiştir.

5.7.1.1 Cümle Sonunda Nokta Kullanılmaması

Çok değil sadece birkaç ay sonra adını bile duymadığım bir okulda öğretmen olmaya adayım İşimin hiç de kolay olmadığının farkındayım

En çok etkilendiğim ve çok beğenerek izlediğim film Vizontele'ydi

Güzeli anlatırken kendisi çirkin davranışlarda bulunmamalı

Bizim kültürümüz İslâm medeniyeti ile yoğrulmuş bir kültürdür

Yani her branşta olduğu gibi Türkçe'de de değişim söz konusudur Kaldı ki dil bilgisi konuları bile her geçen yıl farklılaşmaktadır.

Her birinin meydana gelen milli kültüre önemli katkıları vardır

En sonunda da kendini Sen nehrinin serin sularına bırakan Jever'di

Okulun ilk günüydü Herkes heyecanla öğretmenin sınıfa gelmesini bekliyordu.

Yol hedefin çok uzağından geçmiyor

Her şeyi çok iyi biliyordur belki ama bildiklerini bildiremiyorsa hiçbir ehemmiyeti yoktur

Kendi çabalarıyla edindikleri bilgi ve ulaştıkları sonuç, onlar için daha önemli ve özgüven arttırıcı olacaktır

Ama bilirsiniz ki yine yollar kilometreler girecektir aranıza Aynı sahneler tekrarlanır yine

Arayan annemdi Kardeşimin hastalandığını söyledi

Kendini tanımayan, algılayamayan insan başkasının ağzından kendini dinlediğinde, ona inanır

Öğretmenin iyi oluşu benim için ilkokul yıllarında ya da daha sonra yüksek not vermesiyle özdeşleşiyordu

Günler öncesinden hazırlık yaptım Gerekli eşyaları satın aldım

5.7.1.2 Noktanın Yanlış Kullanılması

Öğretmenin genel tanımı şu şekildedir.

Samuray yüzbaşına sorar. "Rumlara ne oldu?" diye.

Şu özellikler karşımıza çıkar.

Çocuk sanki bir kabustan uyanmış gibi irkilerek baktı, yaşlı adamın yüzüne ve adama şöyle cevap verdi.

Kısacası şunu söyleyebiliriz. Mutlu huzurlu refah içinde bir toplum için eğitim şart.

Bu noktada kendime şu soruyu soruyorum: "Bir Türkçe öğretmeni adayı olarak sen neler yapabilirsin?".

Öyle bir istek öyle bir merakla okuyorum ki .

Kültürü oluşturan bir çok etmen vardır: Dil, edebiyat, tarihi geçmiş, coğrafi konum, yemekler, giyim- kuşam ... .

İç konuşmalar, Clint Eastwood'un o karizmatik duruşları ... . Felsefik mesajlar beni çok etkiledi.

Türkçe Öğretmeni Önce Eğitimci… .

5.7.1.3 Gerekli Yerlerde Virgül Kullanılmaması

Bu yüzden her Türk(,) dilini en iyi şekilde öğrenmeli ve konuşmalıdır.

Türkçe(,) geçmişi çok uzun olan köklü bir dildir.

Bu(,) bütün gelişmiş diller için geçerli bir kuraldır.

Türkçe(,) yabancı dil olarak öğrenilmesi zor olan; fakat yazı dili olarak dünyanın en kolay yazılan ve okunan dilidir.

Bir toplumun kültürü(;) diline(,) edebiyatına, sanatına, yaşayış tarzına yansır.

Onun için bu dönemde öğrenci(,) dilini ve onun kurallarını nasıl öğrenirse bunu tüm hayatına o şekilde yansıtacaktır.

Su(,)sadece insanların değil tüm tabiatın yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli olan temel kaynak.

Her şeyiyle bizi anlatan, bizim toplum içindeki rollerimizi gösteren çok güzel bir eser(,) Gençliğim Eyvah.

Şair(,) "Ey kör!" derken sanki bana seslenmişti.

Şeref(,) herkesten farklı düşünür ve düşüncelerinin çalındığını düşünür.

Kültür güçlü bir su birikintisi(,) dil ise akarsu yatağıdır.

Kiraze(,) uzun yıllar sonunda İstanbul'a ulaşır.

Romanın ilerleyen bölümlerinde ise öğretmen(,) babasının suçsuz olduğunu anlamış ve vicdan azabı çekmeye başlamıştı.

Dil(,) bir milletin birliğini savunan en önemli araçtır.

Tabi güleryüz(,) öğretmen olmak için yeterli değildir.

O zevk(,) bazen bir öğrencinin bakışında bazen kara tahtanın önünde bazen de bir sınav kağıdındadır.

Hepimizin bildiği gibi öğrenci(,) sevdiği öğretmenden çekinir ve onu üzmek istemez.

Fakat o(,) yılmaz ve hedefi uğruna canından olur.

Akarsu gibi dediğimiz bu varlık(,) hedefler belirlemelidir akarken; idealleri olmalıdır onu harekete geçiren.

Maraton(,) yaşımız arttıkça hızlanır.

Bu(,) öğretmenliğin entelektüel bir meslek olmasından ileri gelmektedir.

Hiç işgal görmemiş halk(,) Ahmet Celal'in "Düşman gelecek!"sözüne yabancı kalır, önlem almaz.

Papaz(,) çocuğun karısının kolyesini getirir.

Öğrenci(,) beynini matematiğe kapatıyor.

Çocuk(,) yüzünde büyük bir endişeyle sokakta yürüyordu.

Belki bu(,) kısa zamanda çok etkili olmayabilir ama uzun süre içerisinde çok büyük tehlike.

Bazarov(,) nihilist düşünceleriyle Arkadi adlı arkadaşının amcası Pavel Nikoloviç ile ateşli tartışmalara giriyor.

Turgenvey(,) Bazarov karakterini o kadar sağlam ve güçlü çizmiş ki kitabın sonunda onu konduracak bir yer bulamamış ve onu öldürmüştür.

Tutunacak dalı olmayan kadın(,) adama bağlanıyor adamda aşık oluyor.

Genç nesil(,) öğretmenlerin elinde bilinçlenip, kendini bulmaktadır.

Gazeteci(,) bebeği bırakmaya çalıştı, yapamadı.

Kadın(,) evinden ayrılmış kaçıyordu.

Dilimiz(,) korumamız gereken en temel varlığımızdır.

Tüm bu duygular(,) sizin hayata küsmenize, duygularınızın karma karışık olmasına değil hayata dört elle sarılmanıza vesile oluyor.

Her şeyden önce öğretmen davranışlarıyla(,) kılık kıyafetiyle öğrencilerine örnek olmalıdır.

Çağa ve geleceğe ulaşmak(,) görev bilincinde ve ulusunu seven öğretmenlerle gerçekleşir.

Türkçe(,) son yayınlanan bir kitaba göre dünya dilleri içinde bilgisayar yazılım programları hazırlamaya en uygun dil olarak gösterilmiştir.

O(,) gösterdiği birçok kahramanlıktan sonra bile suç işlemiş mahçup bir çocuk edasıyla utanır.

Necip(,) karakteri düzgün, namuslu, mert bir delikanlıdır.

5.7.1.4 Virgülün Yanlış Kullanılması

Bu mesleği yapacak olan, kişinin de bu ve bunun gibi kriterleri taşıması gerekmektedir.

Çünkü geleceğimizin güvencesi olan çocuklarımızı, yetiştiren kişidir.

Ben Türkçe öğretmeninde, bunların dışında bulunması gereken özelliklerden bahsetmek istiyorum.

Öğrencilerin sıkıldığı zamanlarda yine, kültür aktarımı ve dil bilincini sağlamak amacıyla fıkralar anlatmalıdır.

Çünkü insan anadiliyle, doğrar, düşünür, yaşar.

Toplumumuz ihtiyacı olan, yeni beyinleri yetiştirme de şüphesiz öğretmenin rolü büyüktür.

Dili hayatta ve gündelik yaşamında kullanırken, dili, hiç kırmaz ve bir şükrediş edasıyla beşik sallar gibi ahengle dışa vurur.

Çocuk, sanki bir kabustan uyanmış gibi irkilerek baktı, yaşlı adamın yüzüne ve adama şöyle cevap verdi.

Genç nesil, öğretmenlerin elinde bilinçlenip, kendini bulmaktadır.

Staja giderek ideal bir öğretmen tablosu kazandırılmaya çalışmasada, kafamdaki o ideal öğretmeni henüz bulabilmiş değilim.

Bir öğretmen mesleğini tam anlamıyla yürekten, severek yapmalı, ama bunun yanında kendisini, ailesini, dostlarını unutmamalı.

Papatya sevdiğinin, yanına yaklaştığını görünce çok sevindi.

Türkçe öğretmenliği ortaokuldan beri hayalini kurduğum bir meslek, Türkçe öğretmeni olmak ise en büyük hayalimdi.

5.7.1.5 Gerekli Yerde Noktalı Virgülün Kullanılmaması

Oysaki ortaya düşünmeyen, üretmeyen,(;) tüketen, hazları tek yaşam gayesi insan olan insan yığını ortaya çıkıyor.

Yaşamak nedir? Kimine göre çalışmak, çabalamak,(;) kimine göre eğlenmek, gezip, tozma,(;) kimine göre de kendini bu dünyadan soyutlamak…

Bir başka özellikte öğretme)çağı takip eden,(;) kendi alanıyla ilgili olsun olmasın yenilikleri takip eden,(;) araştıran çok yönlü insan olmalıdır.

Türkçe(,) konuşan insan sayısı bakımında beşinci(;) konuşulan alan bakımından üçüncü sırada yer alır.

Bir tarafta özgürlük için her şeyi göze almış bir insan ve yandaşları(;) diğer tarafta sadece kendi menfaatlerini düşünen, çıkarcı, ikiyüzlü ve gambaz insanlar.

Seyrederken umudu, umutsuzluğu; sevinci, üzüntüyü,(;) dostluk ve düşmanlığı ayrıca hırs ve tutkuyu bir arada hissediyorsunuz.

Türkçe öğretmeni: Türk dil yapısına hakim etkili bir Türkçe konuşmalı,(;) her konuya görüşe açık sağlam bir yapıda olmalı.

5.7.1.6 Noktalı Virgülün Yanlış Kullanılması

Türkçe(,) yabancı dil olarak öğrenilmesi zor olan; fakat yazı dili olarak dünyanın en kolay yazılan ve okunan dilidir.

Öğretmenlik mesleği şüphesiz ki meslekler içinde en önemli ve yüce bir meslektir; çünkü bu mesleğin temelinde insan vardır.

Pencerem soğuk; güneş kendini yeni yeni göstermeye başladı.

Fakat; bu sene baharın son bahardan pek farkı yok gibiydi.

Fakat; hiçbir tepki vermedi.

Toplumdaki fertler arasındaki ilişkinin bozulması; karşılıklı sevgi ve saygının yitirilmesi, bireyler arası karmaşıklara ve anlaşmazlıklara yol açacaktır.

İnsan topluluklarının bir araya gelmesinden oluşan millet; maddi ve manevi ortak özellikler taşır.

Unutmamak gerekir ki; öğretmenin sevilmesi demek o dersin de sevileceği demektir.

İşte bir Türkçe öğretmeni kendi dilinin önemini kavramalı; bunu gelecek nesillere en iyi şekilde aktarmalıdır.

Yani öğrencilerle olsun; okul dışı ilişkilerinde olsun gayet seviyeli ve Türkçe'nin kurallarına uygun bir anlatım tarzı seçmeli bireylere örnek olabilmeli karşısındaki yanlışa sevk etmemelidir.

Öğretmen; bir modeldir.

Öğretmen; iyi bir anlatıcı ve iyi bir aktarımcıdır.

Bir zamanlar duymuş olduğu bir sözdür; (")iyi bir Türkçecinin tam bir matematikçi, iyi bir matematikçinin de tam bir Türkçeci olabileceği.(")

Öncelikle iyi bir türkçe öğretmeni dilini doğru bir şekilde; anlatım bozukluklarından arınmış bir şekilde kullanmalıdır.

Fakat gözden kaçırılmaması gereken durum da şudur ki; bu ele alınan unsurlar aynı zamanda çözümü de içinde barındırmaktadır.

Ben diyorum ki; gelin birlik olalım, dilimizi tanıyalım ve yaşatalım.

Asıl önemlisi ise; o şartlarla Türkiye'deki şartları karşılaştırabilmek.

Bunda da en büyük etken verilen eğitimdir; eğitim yetersizliğidir.

Hatta minareye bir Türk bayrağı asıldı diye Bulgar askerlerinin Türklere yaptıkları işkencelerden; sürgünlerden ve ölümlerden de bahsedilmiş.

Ne Kamran; Feride aşkı ne de idealist öğretmen tiplemesi olmadığını anladım.

Örneğin el öpme; artık büyüklerin ellerini dudaklara götürmek yerine çenelerimize koyuyoruz.

Örneğin kitap okumanın gerekliliğinden, faydasından bahsediyorsa sadece bunları söylemekle yetinmedi; sınıfa girerken yanında okuduğu bir kitabı bulundurmalıdır.

Akarsu gibi dediğimiz bu varlık hedefler belirlemelidir akarken; idealleri olmalıdır onu harekete geçiren.

5.7.1.7 Gerekli Yerlerde Soru İşaretinin Kullanılmaması

Neden(?) çünkü bir çıkar, bir kazanç söz konusu.

"Nereye gitsem kimden yardım istesem (?)" yeni endişeler ve yeni yeniler onu bekliyordu !!!

Dünyada gösterime giren bu belgesel savaşın iki tarafını da ele almayı neden amaçlamamış ya da imkansızlıklar mı buna nedendi(?)

Kültür Emperyalizmi bizim ülkemize nasıl girmektedir(?)

Siz olsaydınız siz ne yapardınız(?)

İdeal bir öğretmen ama ben aynısını yapabilirmiydim(?)

Bu noktada kendime şu soruyu soruyorum: "Bir Türkçe öğretmeni adayı olarak sen neler yapabilirsin(?)"

İhtiyar ve onun maşası olanlar gerçek hayatta da var mıydı(?)

Eee bir sene evde mi oturalım (?)

5.7.1.8 Soru İşaretinin Yanlış Kullanılması

Batılılaşmak, onlar gibi konuşmak, dilimizi yabancı kelimelerle renklendirmek? mi

Yukarıdaki konu başlıklarına bakınca beni ilgilendiren tek Türkçe öğretmenliği gibi gözüküyo tabi bir de kitap var ama bi sorsanıza ne kadar kitap okuyosun??

Aydın iletişimi?

Medeniyet Nereye?

……kaçınılmaz etkileşim … bunu yapmadığımız zaman insanlar sizi "kötü olarak" nitelendirir. Bu kadar kolay mı? kötü olmak … demeden önce;

Bu yaşa gelmiş biri için hâlâ ilk okuduğu romanının tadını koruyabilmek az şey midir?

Bugüne kadar küçücük şeyler birike birike kocaman dağlar çıkmadımı karşımıza?

Hadi kazanamadım peki bilgisizmiyim ben?

5.7.1.9 Gerekli Yerlerde İki Noktanın Kullanılmaması

Kısacası şunu söyleyebiliriz.(:) Mutlu huzurlu refah içinde bir toplum için eğitim şart.

Bunlar(:) dil, din ve kültürdür.

Ama şunu söyleyebilirim(:) iyi bir Türkçe öğretmeni alanına hakim olmalı.

Burada şu söylenebilir(:) dil kültürün bir aynasıdır.

5.7.1.10 İki Noktanın Yanlış Kullanılması

Kısaca bunlara değinelim, nedir çözüm yolları:

Bir öğretmenin görevi: sadece dersini anlatmak, sınav yapıp not vermek değildir.

İyi bir Türkçe öğretmeni çok okumalıdır: okumalıdır fakat aynı şekilde yazmalıdır da.

Kuşkusuz ki bu yozlaşmanın, bu çoraklaşmanın sayısız sebebi vardır: Köyden kente aşırı göç, teknolojinin ters etkileri, kültürel yozlaşma vb. sayılabilir.

Her ne kadar çilesi, eziyeti çok olsa da şunu unutmamalıyız ki: Bu dünyada en güzel işi, en kutsal işi yani öğretmenlik mesleğini icra ediyoruz.

Özellikle üzerine basa basa belirtmek istiyorum ki buna en azından Türkçe öğretmenleri dikkat etsinler: Dilimizde Türkçe karşılığı olduğu halde yabancı kelimeleri kesinlikle kullanmamalıdır.

Türkçe öğretmeni: Türk dil yapısına hakim etkili bir Türkçe konuşmalı, her konuya görüşe açık sağlam bir yapıda olmalı.

Çağımız bilgi çağı, iletişim çağı: Günümüzde iletişim çağı olanakları bu kadar gelişmişken, birbirimizle iletişim kurmakta güçlük çekiyoruz.

İdealimdeki Türkçe Öğretmeni:

Anadoludan bir feryat yükseliyor. Bu ses Dertli Divanî-nin sazından geliyor:

5.7.1.11 Üç Noktanın Yanlış Kullanılması

Daha sonra birden ortak geçmişler, ortak hazanlar ve ortak umutlar geliverdi aklıma …

İnsanoğlunun bu konuda son reçetesi ise küreselleşme … Yani ülke vatandaşlığından dünya vatandaşlığına geçiş …

Boran sevgi ve aşkı için dahi olsa insanlığından, sözünden, şeref sözünden taviz vermez asla …

Bana bu iyiliği yaptığı için onu hep eski iyi bir dost olarak hatırlayacağım…

Açıkçası bu cümleyi birçok yerde birçok defa okuduğum için bu cümle artık beni etkilemiyordu ta ki o kitapta karşılaşıncaya kadar…

Ertesi gün bayramdı ve sevdiklerimle beraber güzel bir bayram geçirdim…

Onu ne kadar çok özlediğini… içinde derinlerde hiç dinmeyen kanayan bir şey olduğunu fark etti.

İlk olarak mesleğini severek yapması gerekir bir insanın …

Tabi ne kadar başarılı olduğumuz konusu tartışılır …

Lise sonda hem okul, hem dershane hem özel öğretmen ve haziran gelip çatar …

Bu gereksiz programların bize ve küçük çocuklarımıza ne faydası varki …

Her zaman çevrenizde insanlar doludur, kaçınılmaz etkileşim … Bunu yapmadığımız zaman insanlar sizi "kötü olarak" nitelendirir.

Bu kadar kolay mı? kötü olmak… demeden önce; bir varmış bir yokmuş insanoğlu…

Hadi al beni öldür, canın cehenneme …

Hiçbir şey umurunuzda değildir…

Global bir dilin kırobal eğitimcilerine yani sizlere, bizlere, üzerine alınabilecek kadar zeki herkese duyrulur…

5.7.1.12 Ünlem İşaretinin Yanlış Kullanılması

Hemen savunmaya geçeriz tehlike gördük mü! ..

Elindeki hamuruna uygun şekiller versin ki o da hayata tutunabilmeyi öğrenebilsin!..

Arkadan usulca yaklaşan o! Ben yine aptallaşıyor o bana sarılmadan hiçbir tepki veremiyorum.

"Nereye gitsem kimden yardım istesem" yeni endişeler ve yeni yeniler onu bekliyordu !!!

İnsanoğlu bir akarsu gibidir!

Ancak böyle durur ayakta ve böyle korur toplum kendisini çöküşten!

Ortak bir kültür oluşturmalı!

Bizim tasa etmemiz gerekiyor değil mi!

5.7.1.13 Gerekli Yerlerde Kesme İşaretinin Kullanılmaması

Ankarada yeni bir gün doğuyordu.

Bu sefer Erzuruma Hasibe teyzeme gidiyorum.

Okuduğum kitaplardan Maksim Gorkinin Çocukluğum adlı eseri beni çok etkiledi.

Ahmet Beye öğretmenlik vasfını yakıştıramadım.

Anadoluya sırtımızı döndük, özümüzü ve kimliğimizi batıda aradık..

Yazar Paris 2 nin peşine düşüyor.

Asiye ile hurşid efendinin mektebinde tanıştı.

İlk defa asiyenin sesini yunusun şiirini okurken duydu.

5.7.1.12 Kesme İşaretinin Yanlış Kullanılması

En önemlisi anadilimiz olan "Türkçe"'nin özelliklerini anlatan onu doğru kullanmayı öğrencilere öğretmeyi amaç edinen "Türkçe" dersidir.

Küreselleşen dünya'yla birlikte teknolojik gelişmelerden istifade eden bir insan olmalıdır.

Kitapta Orta Asyalı'ların geçmişte yaşadığı sıkıntılara da ara ara hatırlatmalarla yer verilmiştir.

Ruslar'ın kominizm düşüncesi altında Bulgarlar'ın onlara benzeme isteği ve bu arada Türkleri yok etme hareketleri en ince ayrıntılarına kadar anlatılmış.

Şüphesiz ki Türkçe'nin gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir yere sahip olan Türkçe öğretmenleri üzerlerine düşen görevi tam olarak yerine getirmelidir.

Sonraki zamanlar ben'de gurur yaparak onun peşinden gitmedim ve böylece lise yıllarım bu tatlı hatırayla bitti.

O gün'de yanına gidemedim. Çünkü yanında ailesi vardı.

Türkçe'yi sevmek Türkiye'yi sevmektir.

O devletin dil'ini tahrip etmek istemişlerdi.

Türkistan'daki Türk devletlerinin geçmişte birbirlerinden uzaklaşmalarının sebebi farklı alfabe'leri kullanmalarıdır.

Zengin bir dil, zengin bir edebiyat'ı oluşturur.

Ama birgün bir Kill Bill' de bizim yönetmenlerimizden çıkar mı diye çok merak ediyorum.

Ailede annesinden öğrendiği ilk dil ise anadili'dir.

Mimaride, süsleme sanatlarında, yaşanılan mekanlarda Milli kültür'ün izlerini görmekteyiz.

Örneğin, biz atalarımızın sahip olduğu değerleri, gelenek ve görenekleri, yaşam tarzını en eski metin olarak Göktürk Kitabe'lerinden öğreniyoruz.

Fakat bizim tarihimiz Göktürk'lerin çok öncesine dayanır. Ancak o dönemlerde Türkler henüz yazıyı kullanmadığı için o dönemki sosyal ve kültürel hayat hakkında bilgi sahibi olamıyoruz.

Suat'ta Necip'e karşı bir şeyler hissettiğini anlar.

Kırşehirimiz'in yetiştirdiği nadide insan, kendi söyleyişiyle "Gönüller hizmetçisi ayaklar turabı", Yaşar Kemal'in değişiyle "Bozkırın tezenesi" Neşet Ertaş'tan bahsedeceğim.

Yalnız o Millet'te görülmesi gerekir.

Yunanistan'ın Avrupa Şampiyona'sında aldığı birincilik en çok örneklemidir bunun.

Neden bu ülke Türkiye olmasın Fatih Terim'de bunun farkında.

Türkçe öğretmenleri'ne diğer öğretmenlerden daha çok sorumluluk düştüğüne inanıyorum.

Bizim Ulus'umuzun başlıca sorunu eğitim sorunudur.

5.7.1.13 Gerekli Yerlerde Birleştirme Çizgisinin (Kısa Çizginin) Kullanılmaması

Ama gel gör ki bu ekonominin düzelmesi de o kadar da kolay bir iş değil. İç dinamikleri bozmadan bütün kademe(-)ler uyumlu bir çalışma içerisinde olmalıdır.

Bilhassa kitabın orta bölümlerine gelindiğinde insanda(-)ki duygu yoğunluğu tavan yapıyor olmakla beraber merak duygusunu gitgide artıyor.

Keşke bu yazımı sayın siyasiler, saygı değer eğitim(-)ci büyüklerimiz okuyabilseydi.

Geçmişimize bağlı kalmayı, geleceğimize güvenle bakmayı bu ulvî görevi yapan insan(-)lar sayesinde öğreniriz.

Bizler elimizden geldiğin(-)ce insanları güzel şekillendirmeli, doğruyu göstermeli, milli değerlerimizi öğretmeliyiz.

Ben de bir öğretmen adayı olarak her zaman görevi(-)min bilincinde olarak işimi doğru şekilde yapmaya çalışa(-)cağım.

Ve gelelim 2005 yazına. ben üç senedir yaz sezonunda mahallemizde bulunan balık tesisin(-)de çalışıyorum.

İçinden geçenlerin ne derece acı verici olduğunu, onun kar(-)ma karışık yüz ifadesinden anlamak mümkündü.

Toplum içinde düzgün konuşan bireyler, kendini ifade ede(-)bilen bireyler yetiştirmek istiyorum.

Sonuç olarak öğretmenlik mesleğinin sorumluluğu ağır. Özellikle Türkçe öğret(-)menlerinin sorumluluğu ağırdır.

Medeniyet Cıvılızation; tarihi dönemler içindeki sıcaklı(-)ğını korumuştur. Hemen hemen her dönem içinde çok tartı(-)şılmış, soyut temellere dayandırılarak boş anlamlar çıka(-)rılmaya çalışılmıştır.

Bu ölçülere ne derece sahibim ya da bunları ne ölçü(-)de yerine getirebilirim bilemiyorum.

Tozlu raflar(-)da satıcının garip bakışları arasında arıyor istediği kitabı.

Telefondaki kişi Antalya açık(-)larında bir batık tespit ettiklerinden ve esere el değmemiş olduğundan bahsediyor.

Kıyılarımızda terör es(-)tiren üç savaş gemisinin batırılmasını çizimlerle anlatıyor.

Bana böyle bir soru sorulduğun(-)da hep ideal aydın tipiyle ilgili bu sözler aklıma gelir.

5.7.1.14 Birleştirme Çizgisinin (Kısa Çizginin) Yanlış Kullanılması

Benim için büyük bir-zevk olmakla beraber hayatta mutlu olmak ve mutlu edebilmek olanağı sağlıyor.

Hiçbir gün yok ki toplum-üzerinde olumsuzluklar olmasın.

Bu filmden etkilenip o filmin temasını hayatta uygulamak zor-bir şeydi.

Filmde kendinden bir şey bulup ana düşüncesini hayat-felsefesi haline getirebilirsiniz.

Önemli olan bu durumun ciddiyetini anlamak ve bundan kurtulmak-için neler yapabileceğimizi düşünmektir.

Öğrenci derste hiç-birşey öğrenemiyor.

Hüzün yağan şehrinin keder kokan sokaklarında o hâlâ sıkılmakta-ve düşünmekten uzak bir hayat yaşamaya çalışmaktaydı.

Ne öğretmen adayları kendilerini yenilemekte, geliştirmekte ne-de aldıkları eğitim buna uygun olmaktadır.

5.7.1.15 Gerekli Yerlerde Tırnak İşaretinin Kullanılmaması

(“)Acımak(”) beni ağlatan ilk roman olduğu için ben etkilendim.

Okuduğum kitaplardan Maksim Gorkinin (“)Çocukluğum(”) adlı eseri beni çok etkiledi.

Bir zamanlar duymuş olduğum (“)iyi bir Türkçecinin tam bir matematikçi, iyi bir matematikçinin de tam bir Türkçeci olabileceği.(”) sözü ne kadar doğrudur.

O: “Türk dili dillerinin en zenginlerindendir, yeterki bu dil şuurla işlensin.” ve (“) Türk demek, dil demektir(”) diyerek bu konudaki ileri görüşlülüğünü belirtmiştir.

(“)Martı(”) isimli kitapta Martılardan yola çıkarak insanlara ders veriliyordu.

5.7.1.16 Tırnak İşaretinin Yanlış Kullanılması

Tüm donanımları aldıktan sonra bu bilgileri “en etkili nasıl?” kullanırım sorusuna yanıt olabilecek teknik ve yöntemleri çok iyi bilmelidir.

Asıl olan “kendin” mişsin ... ama “zorundaymışsın” hiç olmazsa maskeni göstermeye,

Yine su “gibi aziz olun” ifadesi suyun kültüre yansıması olarak söylenebilir.

5.7.2. İmla Hataları

Bir dilin belli kurallarla yazıya geçirilmesi yazım (imla) olarak adlandırılmaktadır (Yazım Kılavuzu, 2005: I).

Bir dilin seslerini ifade etmek için kullanılan işaretler sistemine yazı veya alfabe; o dilin kelimelerinin doğru olarak yazıya geçirilmesini temin eden ortak yazma şekline ise imla denir. Başka bir deyişle imla, bir dilin belli bir alfabe düzeniyle yazıya geçirilmesidir. Yani imla dile ait kelimelerin yazı sistemi içinde kazandıkları şeklî kişiliklerdir (Özkan vd., 2001:379).

Bütün dil bilimcilerin ifade ettiği gibi yazılı anlatımda birliği sağlayan ve ifadeyi başarılı kılan unsurlardan biri de imla kurallarıdır. Çünkü gerek sözlü gerekse yazılı anlatımın temel malzemesini kelimeler meydana getirir. Sözlü anlatımda vurgu, tonlama, telaffuz ne kadar önemli ise yazılı anlatımda da imla kurallarına uyulması o kadar önemlidir. Anlamı bilinen kelimeler yazıya aktarılırken yanlış yazılırsa kompozisyon metinlerinde istenen başarı elde edilemez (Özbay, 2000: 129).

Bunun için öğrencilerin duygu, düşünce, istek ve hayallerini yazılı metinlerde de doğru olarak ifade edebilmesinde imla kurallarının önemine dikkat çekilmeli ve bu kuralların doğru şekilde öğretilmesi ihmal edilmemelidir. Hangi seviyede olursa olsun öğrencilerin bu konuda daha iyi yetiştirilmesi için hazırlanan Türkçe öğretim programlarında bu konu üzerinde ısrarla durulmuştur. Bu yüzden hedef kitleye noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanabilme yeterliliğiyle birlikte imla kurallarını doğru olarak kullanma yeteneğinin kazandırılması Türkçe derslerinin hedefleri arasında gösterilmektedir.

İmla kuralları yüzyıllar boyunca yapılan denemeler sonunda ortaya çıkar ve düzenli bir şekil alır. Bununla birlikte dillerin zamanla değişmesi ve gelişmesi, imla kurallarının ise hep aynı kalması bir kısım imla düzensizliklerine yol açabilir. Bu yüzden bu kurallarda da zaman zaman yenilenme ihtiyacı kendini gösterebilir.

> "Bir dilde doğru yazabilmek için dil bilgisi kurallarını bilmek yetmez. Sözü tam ve doğru olarak yazıya aktarmak da

> gerekir; ancak yazının sözü tam olarak karşılaması mümkün değildir. Öte yandan sözü tam olarak karşılamak için yazıyı işaretlerle doldurmak da kullanımı zorlaştırır. İşte bu işaretlerin herkes tarafından aynı şekilde kullanılmasını sağlamak, yazı birlik ve bütünlüğünü gerçekleştirmek, yazıyı ve okumayı kolaylaştırmak için genel bazı kurallara uymak ve işaretleri kullanmak gerekir. Bunların hepsine birden "yazım kuralları" denir (Uludağ, 2005: 142).

Sözlü ve yazılı anlatımın temel malzemesi dildir. Dilin yapı taşları ise kelimelerdir. Bunun içindir ki anlamı başarılı yapan unsurlardan birisi de yazım kurallarına uyulmasıdır. İletişimi kolaylaştırma ve yazıda birliği sağlama gibi iki temel işlevi olan yazım kurallarının gereği gibi kullanılmaması düzenli bir metin yazmanın önündeki en büyük engeldir (Kavcar vd., 2001). Bu yüzden bir dilin imlasını sık sık değiştirmek doğru değildir. Çünkü imla birliği, aynı zamanda yazı dilinde, konuşmada ve eğitimde birlik demektir.

Bu bakımdan imlanın birleştirici olması ve ortalama bir yol tutması gerekir. Ortalama yol ise bir yerde konuşulan dilin, bir bölge ağzının esas alınmasına bağlıdır. Bu itibarla en kolay ve pratik imla, söyleyişe dayanan, ses çeşitleri için ayrı ve işaretli harfler kullanmayan, yani konuşmayı ortalama seslerle yazıya aktaran imladır. İşte dilimizin imlası da İstanbul ağzını esas alan ve her sesin yazıda ayrı bir harfle gösterilmesiyle şekillenen bir imladır (Özkan vd., 2001: 379-380).

Türkçe öğretim programlarında öğrencilere seviyelerine uygun olarak kazandırılacak davranışlar ve kazanımlar arasında *"İmla kurallarını doğru olarak kullanır."* ifadesi yer almaktadır. Fakat değişik seviyedeki öğrencilerin yazılı metinleri üzerine yapılan akademik çalışmalarda bu davranışları tam olarak kazanamadıkları belirlenmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım metinlerinde imla kurallarını istenen seviyede kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım metinlerinde imla kurallarına titizlikle uyulmadığı görülmektedir.

Aşağıda yeni Yazım Kılavuzu (TDK, 2005) dikkate alınarak yapılan değerlendirmeler sonunda Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım metinlerinde (kompozisyonlarında) en çok rastlanan imla yanlışlıklarının bulunduğu cümlelerden örnekler verilmiştir.

5.7.2.1 Bağlaç Olan "de" ile Hâl Eki Olan "-de" nin Yazılışıyla İlgili Hatalar

Her insan gibi benimde iyi bir öğretmen olmak gibi ideallerim var.

Bize hatırlatma yapmasalar olanlarıda unuturuz

Bunu engellemekte yine Türk milletinin fertlerine düşer.

Bu materyallerde öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır.

Buda kültür-dil etkileşiminin en önemli bir göstergesidir.

Bunun yanında başka toplumlarında kültürlerini öğrenmek isteyebilir.

Bu güne kadar bir çok film izlemişsinizdir. Bende izledim.

Ölüm beni her ne kadar korkutmasada bu hayatta biraz daha yaşamak istiyorum.

Bulunduğumuz ilçe de sinemada yoktu.

Belkide şu anda Türkçe Eğitimi böl. olmamında sebebi bu.

Ona göre dil olmadan kültür, kültür olmadan millet, millet olmadanda hiçbirşey olamayacağını savunur.

Bizlerde öğrencilerimiz arasındaki bireysel farklılıkları bilmeli, davranışlarımızı ayarlamalıyız.

Unutmamalıdır ki "Türkçe giderse Vatanda elden gider".

Başka bir milletin himayesinde ölürümde esaret hayatı yaşayamam demiş bir milletin torunlarıda asla böyle bir zulmü ve hayatı kabullenemezdi.

Tabiî ki bunun içinde kendisinin çok güzel bir Türkçe konuşması gerekir.

Bir başka özellikte öğretmen çağı takip eden, kendi alanıyla ilgili olsun olmasın yenilikleri takip eden, araştıran çok yönlü insan olmalıdır.

Bu filmi zaten sizde izlemişsinizdir.

Romanın sonunda bende onlarla birlikte mutlu oldum ve bir kaç damla mutluluk gözyaşları süzülüverdi gözlerimden.

İnsan ne kadar zorda olsa hayatta azmile çalışır, bir şeyler başarmak isterse bunu eninde sonunda yapar.

Toplumumuz ihtiyacı olan, yeni beyinleri yetiştirme de şüphesiz öğretmenin rolü büyüktür.

Öğrencilerimize bilgimizi sonuna kadar sunalım, geleceğimizin onlar da saklı olduğunu bilerek.

Kitabın fiyatıda çok uygunmuş.

Aynı zaman da karşısındaki topluluğuda yansıtabilmelidir.

Buda göstermektedir ki dil ve kültürün gelişmişlik düzeyleri kesinlikle birbiriyle doğrudan orantılıdır.

O bilgilerinde bizimle birlikte yok olup gideceğini unutmamalıyız.

Ancak devleti sağlam temeller üzerine inşa etmek kadar öneme sahip olan bir başka hususta bu sağlam temelleri korumaktır.

Birde milli kültürler gelişirken çeşitli sebeplerle etkileşim içinde bulundukları diğer kültür ve medeniyetlerde ister istemez etkilenmektedirler.

Gelişen teknoloji ile gelenekler ve adetlerimizde ufak tefek değişikliklere uğrar.

Suat'ta Necip'e karşı bir şeyler hissettiğini anlar

Aynı şekilde Necip'de davranışlarında bir aykırılık yapmamıştır.

İslam orduları orayıda almak için saldırırlar.

Umarım bundan sonra da bu şekilde filmler ortaya çıkarda bizde seyretmekten büyük bir zevk alırız.

Bu hamuru iyi yada kötü yönde şekillendirmek onların elinde.

Öğretmen konuları sadece okuyarak değilde, tahtaya yazmalıdır. Önemli noktalarıda değişik renklerle belirtmelidir.

M.E.B bile yetiştirdiği öğretmenlere güvenmemekte, verdiği eğitimden memnun olmamakta ve öğretmen adaylarını bir kezde mezun olduklarında sınava tabi tutmaktadır.

Dini inançları olsada tipik bir fransız ailesi.

Dilin gücü yada milli şuurun gücü teknolojinin son harikalarına üstün gelecektir.

Nasıl olduda kurtula bilmişti o beton yığınlarının içinden

Umarım bizlerde birbirine faydalı oluruz.

Bunun içinde sık sık alıştırma yapmalı, ödev vermeli ve verdiği ödevleri mutlaka kontrol etmelidir.

Son yıllarda hemen hemen her alanda görülen gelişmeler ne yazıkki beraberinde toplumsal çöküşüde getiriyor.

Bizlerinde bu konu üzerinde çalışma yapması gerekmektedir.

Anneminde bir öğretmen olması ve onu model almamda bu mesleği sevmemde kararlılığımı arttırdı.

Ya fakültedeki dersleri takip etmeyip okulu zor zar bitirmiş; yada fakültenin eğitimi iyi değildir.

Çözümde bu olumsuzlukların önüne geçmektir.

İkiside bir fidan olmuşlardı sevgi ve hasret suyuyla beslenen.

Asiye için atılan çirkin iftirada bundan bir şey eksiltmedi.

Bende kendimi bildim bileli hukuk okumayı istedim.

Bunun yanında bir esnafımızda "five a clock tea bulunur" diye bir yazı asmış.

Bu kaçma kovalamacanın neden olduğunu anlamasakta film ilerledikçe diğerleri çözülür.

Bu olay diğer dört duyu organımız içinde geçerlidir.

Hiç te doğru olmasa gerek.

5.7.2.2 Bağlaç Olan "ki" ile İlgi Zamiri Olan "-ki" nin Yazılışıyla İlgili Hatalar

Gerçi Mog Royn'a olan hayranlığım bu filmde yeniden nüks edip etkilenme sebebim bu gibi görünsede kati bir yanıt şunu söyleyebilirimki, sadece gördüğüm bir karede sevdiğim bir insan var diye beni hayatta en çok etkileyen eser bu diyemem.

Bunlar ne mi? Bence izleyin ve görün çünkü eminimki herkes o filmden daha farklı anlamlar çıkartacaktır.

Okumakla sorumlu olduğum bir kitaptı; ama iyiki okumuşum diyorum.

O kadar merak ediyorumki anlatamam.

İyiki hocalarımız o kitapları okutmuş.

İyiki bu kitabı öğretmen olmadan önce okudum ve iyiki Türkçe öğretmeni olacağım diye düşündüm.

Tabiki bir Türkçe öğretmeninin en önemli görevi dilimizi çocuklara en saf en güzel haliyle vermektir.

Onlar bunu öyle bir silah olarak görüyorlarki Bizim gençliğimiz de dahil tüm dünya gençliğinin beynini yıkamak için kullanıyorlar.

Bunlar beni öyle etkilerdiki ilerde ben böyle olmalıydım derdim.

Üniversitede gördümki bazı öğretmenlerimiz bizim iyi bir öğretmen olmamız için çabalıyor.

Ben orta okulda ki Türkçe öğretmenimi hâla hatırlarım.

Son yıllarda hemen hemen her alanda görülen gelişmeler beraberinde ne yazıkki toplumsal çöküşü de getiriyor.

Bu amacı en iyi şekilde gerçekleştirecek de tabiki Türkçe öğretmenidir.

Fakat öyle tatlı gelmiştiki, rüyaların sersemliğinde kendimden geçtim.

Kısaca diyebilirimki; bir Türkçe öğretmeni Türk Dilini, Türk Edebiyatını tam anlamıyla bilmeli ve öğrencilerine öğretmeli.

Ama araştırmalar şunu gösteriyorki biz interneti en çok sohbet etmek için kullanıyoruz.

Demekki tarihin çok eski zamanlarından itibaren yaşamış bir toplumuz.

5.7.2.3 Büyük Harfin Yanlış Kullanılması

Türkçeyi sevmeyen bir insan, Türk milletini, dolayısıyla da Vatanını da sevemez.

Bir Türkçe Öğretmeni öğreteceği dersi ilk önce kendi sevmelidir.

Eğitim Fakültelerinde gösterilen formasyon dersleri bu amaca yöneliktir.

Atatürk ilke ve İnkılâplarına bağlı çağın gerektirdiklerine uyumlu bir insan olmalıdır.

Unutmamalıdır ki " Türkçe giderse Vatanda elden gider".

"Bakıyorumda iyice Hanım oldun. Sabah geç kalkmalar, akşam erken yatmalar…" diye takıldı.

Kiraze zekası sayesinde kısa zamanda saraya girmiş ve Sultanların akıl hocalığını yapmaya başlamıştır.

Martı isimli kitapta Martılardan yola çıkarak insanlara ders veriliyordu.

Tamamiyle Realist bir eserdir.

Çünkü Divan şairi olabilmek için belli bir kültür seviyesine ulaşmak gerekiyordu.

Günümüzde Divan edebiyatına gereken önemin verilmediğine kâniim.

Bir ulusun oluşabilmesi veya bir Devletin kurulabilmesi için gerekli olan şartlardan biri de Millî kültürdür.

Bir kültürün milli olabilmesi için yalnız o Millet'te görülmesi gerekir.

Türk Devletlerinin çoğu savaşla değil kültür emperyalizmi ile yıkılmış ve tarih sahnesinden çekilmişlerdir.

Onlar bunu öyle bir silah olarak görüyorlarki Bizim gençliğimiz de dahil tüm dünya gençliğinin beynini yıkamak için kullanıyorlar.

Bilgiyi yapılandırmada öğrenciye en iyi rehber olan, Edebiyatımızın seçkin örneklerini öğrencilere sevdiren öğretmen; bence en iyi Türkçe öğretmenidir.

Ben bunu Lisedeki Türkçe öğretmenime borçluyum.

Milli Kültürü oluşturan en önemli öğelerden birisi de dildir.

Öğrenciler kütüphane ve Edebiyat alanında ün yapmış kişilerin konferanslarına, panellerine vs. götürülmelidir.

4 Dalda Oskar Ödülü almıştı.

Türkçe Dersleri önemle üzerinde durulması gereken derslerin ilkidir.

Bir milleti oluşturan Milli kültür ögeleri vardır.

Arabistan Çöllerinde yaşayanlarda bu oran yok denecek kadar azdır.

İngiliz Ordusunda

Çanakkale Savaş'ları bizim tarihimizde altın harflerle yazılıdır.

Bu özelliğiyle de Türk Dünya'sının okuması gereken bir kitaptır.

5.7.2.4 Büyük Harf Yerine Küçük Harfin Kullanılması

Türk edebiyatı islamiyetten önce, Türk- İslam dönemi ve islamiyetten sonrası şeklinde incelenir.

Fakat bugün üniversitelerin Türkçe eğitimi bölümlerinde Türk dilinden çok Türk edebiyatı öğretilmektedir.

Okuduğum kitaplar arasında en çok hoşuma giden beni çok etkileyen "çalıkuşu" romanı olmuştur.

Televizyonlarda yayınlanan; gelin- kaynana, bir prens aranıyor gibi toplum kültürümüze uymayan programlar, toplumumuzu ayakta tutan o değerleri yok etmektedir.

Zehra hoca nereden bilecekti ki kaderinde birilerini eğitmek için çıktığı bu yolculukta eğitilsin; öğrensin nasıl onurlu yaşanırmış.

Zehra öğretmen ilerlemeliydi, daha ilerilere gitmeli daha çok insana ulaşmalıydı.

Bahar hoca gibi davranıp, öğrencilerimi her yönden aydınlatmak istediğimi düşündüm.

Her şeyin bitmek üzere olduğu bir anda bir amerikalı çıkar ve dünyayı kurtarır.

Allah en büyük destekçinizdir. Çünkü bilirsiniz ki o, sevenlerin ve sabredenlerin yanındadır.

Türkiye Cumhuriyeti devleti 1970'lerdeki teşkilat yapısının ruhuna sahip olmadığı müddetçe gelecek için müthiş derecede kaygılandığımı belirtmek istiyorum.

Yeterli olsa ben neden oturup Eğitim bilimleri, Türkçe, Tarih, coğrafya çalışayım.

Asiye ile hurşid efendinin mektebinde tanıştı.

İlk defa asiyenin sesini yunusun şiirini okurken duydu.

Atatürk Hava limanını da anlatıyor İstanbul bize.

Paşanın kahvesi'ne yöneldim.

Hayatının baharındaki bir genç kızın anadoluya hiç bilmediği yerlere tanımadığı insanların arasına katılması, orada yaşadıkları çektiği sıkıntılar, acılar ama hayattan yılmayışı; herkes gibi benide etkilemiştir.

Okumuş olduğum "unutma bahçesi" isimli roman "Latife Tekin"e aittir.

Öğrencilerin türkçe dersini sevmelerini istiyorum.

Dini inançları olsada tipik bir fransız ailesi.

Bir saat bir yolculuktan sonra geldiğiniz Abanoz yaylasında karın nasıl da ahenkli yağdığına şahit olursunuz.

5.7.2.5. Cümle Başında Küçük Harf Kullanılması

10-15 dakika bekledikten sonra ilk otobüs uzaktan göründü. yola yaklaştım ve el salladım.

Bir insan birşeyi sevmeli ki sevdirebilsin. önemini bilmeli ki aynı şekilde bilinçli bir nesil yetiştirebilsin.

Eleştiri yapabilmektir. güzeli çirkini, iyiyi kötüyü ayırdedebilmektir.

Toplum, milleti oluşturan en önemli unsurlardan birisi olması açısından hayati önem taşır. fakat günümüzde her alanda olduğu gibi toplum da ciddi bir çöküş avresine girmiştir.

Kuşkusuz bu yozlaşmanın birçok sebebini sayabiliriz. fakat bana göre toplumun sürüklendiği bu hazin durumun ana sebebi toplumun temelini, çekirdeğini teşkil eden aile kurumundaki aksaklıklardır.

Bu filmi zaten sizlerde izlemişsinizdir. bu yüzden fazla uzatmadan benim için en önemli sahnesini anlatayım.

Bu dizelerin şairi kim olabilirdi? Bilmiyordum. kitabı okumaya başladım ve Ömer Hayyamla tanıştım.

Bu dönemde hocalarımızın bazı sözlerini kendimize örnek seçtik. Mesela: bir Türkçe öğretmenine yol göstereceğini düşündüğüm bir söz var.

Hani klasiktir deriz ya: mühendisi de doktoru da yetiştiren öğretmendir.

"bana bir harf öğretenin kırk yıl kölesi olurum"

Ama onu tek düşündüren şey: biriydi. islamiyetten de bahsediyordu film.

Peki kültürel değerlerimizi nasıl aktaracağız? öncelikle dil bilinci kazanılmalıdır.

Atatürk "eğitimdir ki bir milleti ya hür, bağımsız, şanlı, yüksek bir topluluk halinde yaşatır, ya da milleti esaret ve sefalete terk eder" demiştir.

"medeniyetin temeli kültür, kültürün temeli dildir."

Neymiş: ekmek aslanın midesindeymiş. Ekmeği anladık da aslan kim?

5.7.2.6 Soru Eki Olan –mi'nin Yazılışıyla İlgili Yanlışlıklar

Bunlar küçük şeylerdir belki, ama bugüne kadar küçücük şeyler birike birike kocaman dağlar çıkmadımı karşımıza

İdeal bir öğretmen ama ben aynısını yapabilirmiydim

Bana yazık değilmi

Türkçe öğretmeni öğrencilerinden birşeyler istemeden önce bunları yapıyormuyum diye kendisine sorması gerekir.

Acaba ben hayatımı verimli şekilde sürdürebilmişmiydim ?

Hadi kazanamadım peki bilgisizmiyim ben.

Güzel giysiler giysen nolur giymesen nolur, mal-mülk olsa nolur olmasa nolur. Zamanı belli olmayan bir anda gitmeyecekmiyiz?

Esirim Olurmusun?

5.7.2.7 Kelimelerle İlgili Yazım Yanlışlıkları

5.7.2.7.1 Düzeltme(Uzatma, İnceltme) İşaretinin Yanlış Kullanılması

Bu yetenekleri kazandırmayı arka plâna itip ezberle, kuru bilgiyle, imlâyla, noktalamayla vb. çok gerekli olmayan sonradan kazandırılacak uygulamalarla meşgul oluruz.

Hayalim tam bir kabusa dönüştü.

Ama şunu söyleyebilirim iyi bir Türkçe öğretmeni alanına hakim olmalı.

İyi bir öğretmen öğrencisini limana götürecek bir geminin rüzgarı olmalı. Rüzgar olma işi sanıldığı kadar kolay değildir ama.

Ben caddelerde dolaşırken bir Türk kimliği yansıtan genç göremez hale geldim.

Geçmişle kavga etmek ya da onu inkar etmek yerine geçmişle çağımızın getirdiği yenilikleri uzlaştırmalı.

Öğretmenlerimiz ellerindeki imkanları çok iyi ve güzel bir şekilde öğrencilerin lehine değerlendirmelidir.

İnşallah Sivas hala o kitapta okuduğum Sivas kadar sıcaktır!

Özellikle mesleğimizi icrâ ederken kullanacağımız bilgiler; yani dil bilgisi konuları üzerinde ağırlıklı olarak durulmalıdır.

Hasretin güzelliğini de yaprak misâli kaderciliğine kaçmadan; üstelik daha çok tadına varmaya çalışarak yapmalı insan.

Bazı propagandalar, Amerikanvâri düşünceler kitapta olan diğer unsurlar.

Batının ahlâksız olan her yönünü biraz da biz bir şeyler ekleyerek hayata geçiriyoruz.

Dilini ve kültürünü tanımayanların yeni nesle faydalı olamayacağı aşikardır.

Türkçe dersi bilgi dersi değil, ifâde ve beceri dersidir.

Bizler son sınıf öğrencisi olmamıza rağmen halâ acaba dersten kalır mıyız? diye düşünüyoruz.

Öğrencilerin yaptığı ifâde hatalarını ânında düzeltmeli, sınıfta ve toplumda ne şekilde davranışlar göstermesi gerektiğini mümkün olduğunca hatırlatmalıdır.

Bunun imkansız olduğunu söylese de o aklına koyduğunu yapar.

İnsan doğadaki diğer varlıklara göre güçsüz, aciz bir canlıdır.

Bence eğitimci bir insan tâ dedelerinden, ninelerinden yâdigar olan hoşgörüyü asla unutmamalıdır.

Gerçek mânâda öğretmen Reşat Nuri'nin "Çalıkuşu" adlı eserinin sayfalarında yok olmuş gitmiş.

Kainattaki hangi varlığı ele alırsanız alın -hatta kainatı- düşündüğünüz zaman müthiş bir sistem içinde var olduğunu fark edersiniz.

Divan edebiyatı, asırların bilgi ve kültür birikiminin mahsûlü olan bir edebiyattır.

Günümüzde artık klasik edebiyat olarak telakkî edilmektedir.

Günümüzde Divan edebiyatına gereken önemin verilmediğine kâniim.

Manâ bakımından ise bir derinlik ve yoğunluk bulunabilir.

Kendi fikirlerine uyan bir gürûh sâyesinde meşhur oluyor.

Her şeyden kendini sorumlu ilân etti ve bir daha parka gitmeyeceğini, seni de götürmeyeceğini söyledi.

Kişi ömrü boyunca tedavi olmaya ve ilaç kullanmaya mahkumdur.

Büyük alim, Prof. Dr. Fuat Köprülü diyor ki:

Tutunacak dalı olmayan kadın adama bağlanıyor adamda aşık oluyor.

Türk milleti hâkimiyet ruhunu bir kez daha cihâna haykıracaktır.

Öğretmen sevilmediği bir sınıfa da hakim olamamaktadır.

Onu yine merâsim alanında görmüştü.

Öğretmen tüm gücüyle ona vururken bu dayağın neden olduğunu da izâh ediyordu.

Ve bu başıboşluk zamanla telâfisi olmayan hatalara yol açar.

Filmde ana karakterin esaretten kurtuluşu hikaye edilmiş.

Türkçeyi öğretmeliyim, en yalın haliyle dilini kullanmayı, dilini sevmeyi ve ona sahip çıkmayı.

Adeta çamura saplanmış bir imparatorluğun başının aciz ve gericilerle mücadelesini anlatıyor.

Bence insanlar üzerinde hakimiyet kurmak için dilini tahrip etmek en kolay saldırıdır.

Hala o diyaloglar kafamda.

Bireylerin örf, adet, gelenek, din gibi konulardaki özellikleri en iyi diline yansır.

Hayatımı resmen değiştirecek bir mekandayım.

Kabus görüyor gibiyim.

Türkçe öğretmenleri yazarken ve okurken imlâya ve vurguya dikkat etmelidir.

Ahlâkın ve inancın zayıflığı ile insanlar arasındaki ilişkiler kopma noktasına varacaktır.

Kendi dilini iyi bilmeyen ve doğru kullanamayan bir toplum yok olmaya mahkumdur.

Filmde birçok tema ele alınmış: aşk, ölüm, meslek sevgisi, fedakarlık, kin, nefret, vefa…

Türkçe öğretmenleri öğrencilerin zeka alanlarına hizmet etmeli.

Bunu öğrencilere kuru lâfla, öğüt vererek değil de bizzat kendisi kitap okuyarak aşılayabilir.

Kendini doğru ve güzel ifâde edebilen, nerde nasıl konuşulacağını iyi bilen, büyüklerine ve küçüklerine saygıda, sevgide kusur etmeyen insanlar yetiştirilebilir.

Toplum içinde insan kendi milletini, ırkını tanımalı, tarihinden haberdâr olmalı.

Eser zamanı, mekanı, şahısları, konusu, yazarın bize anlatışı yönünden tamamiyle Realist bir eserdir.

Sınıfın yegane hakimi olmak zorunda olan öğretmenlerin günümüzde yalnızca yol gösterici ve yönetici olmaları beklenmektedir.

Bundan sonra o milletin adetlerini, düşünce yapısını daha sonrada dinini kabul ediyorlar.

5.7.2.7.2 Ayrı ve Bitişik Yazılış Hataları

Her akşam haber bültenlerinde duyduğumuz kapkaç cinayetleri, namus cinayetlerine verilen gencecik canlar, kandavalarına, trafik kazalarına verdiğimiz yüzlerce insanımız….

Gerçi Mog Royn'a olan hayranlığım bu filmde yeniden nüks edip etkilenme sebebim bu gibi görünsede koti bir yanıt şunu söyleyebilirimki, sadece gördüğüm bir karede sevdiğim bir insan var diye beni hayatta en çok etkileyen eser bu diyemem.

Mili kültür ve dil ilişkisi bir elmanın iki yarısı gibidir. Bu iki unsur bir birini tamamlar.

Herzaman model olarak kabul edilmiştir.

Eleştiri yapabilmektir. güzeli çirkini, iyiyi kötüyü ayırdedebilmektir.

Bu güne kadar bir çok kitap okudum ama içlerinden en güzeli, beni en çok etkileyeni Tarık Buğra'nın "Gençliğim Eyvah" adlı kitabıydı.

Kısacası milli kültür bir milletin varolma nedenidir.

Unutmamalıyız ki dilimiz hiçbir zaman yokolmayacaktır ama kirlenebilir.

Dini iyi yorumlama, doğru tanımlama ve onu hayata hayat yapıp yaşama çok önem arzediyor.

Ona göre dil olmadan kültür, kültür olmadan millet, millet olmadanda hiçbirşey olamayacağını savunur.

Türkçe öğretmeni, öğrencileri okumaya alıştırmalı, kademeli olarak çok okumaya sevketmelidir.

Gencecik yaşında yaşadıklarından kazandığı tecrübeler o şımarık insanı biranda olgun bir kişi yapmıştır.

O yüzden ilk günden bu yana geçen süre zarfında hep önyargıyla baktım öğretmenliğe.

Filmdeki baş rol oyuncular Meltem Cumbul, Şener Şen çok mükemmeldi.

Okumayan bir toplum gerikalmıştır.

Bu kitabı bir kaç kez okumama rağmen bugün bile hala okumak istediğim bir kitaptır.

İlkbaşlarda bazen içinizden banane bu kadının yaşadıklarından dememeniz imkansız.

Sözümona onlar birbirleriyle iletişmeye çalışıyorlar.

Ben de aşırı kar yağışı dolayısıyla Trabzon'dan Sakarya'ya birbuçuk hafta geç gelmiştim.

Yanılmıyorsam Perşembe günü idi ve gelirgelmez derse girmek için okula gittim.

Ve yahut bahçıvansız bir bahçe tefekkür edin fidanları sulanmamış, toprağı eşelenmemiş.

Kimbilir devletlerin makus kaderi de insanlara benziyor.

Dilini değiştiren birçok Türk boyu şuan kimliklerini kaybetmiş Türklüklerinden eser yoktur.

Genç kuşaklara dilimizi göstermek, kültürümüzü tanıtmak daha ilk okul sıralarından başlatılmalıdır.

İlk okuldan itibaren üniversite için şartlanır onun için çalışırız.

İlk öğretim sekizinci sınıfın başlarıydı.

Türkçe bizim anadilimiz.

Fil hergün taptaze yemyeşil yapraklar getirip timsaha yemesi için hediye ediyormuş. Timsahta gölden ağza layık, en gösterişli balıkları tutum file getiriyormuş.

Tekbir çare vardır:

İdeal öğretmen herşeyden önce insana insan olduğu için değer verendir.

Dilbilgisinde, edebiyat konularında kendimi yeterli görmüyorum.

Ben orta okuldaki Türkçe öğretmenimi hâla hatırlarım.

Yani herbir özelliğiyle öğrencilerine örnek olmalıdır.

Varolan bilgiyi insana sevdirerek veren tek kişi benim için oydu.

Filmler herkeze hitap ederken çeşitleriyle binbir bireye ulaşır veya ulaştırılır.

Baş rolde Tom Hanks'in oynadığı bir film olan "Forst Gurup" filminden etkilenmiştim.

5.7.2.7.3 Harf Eksikliği

Bir milleti(n) dili içinde bulunduğu kültürlerin biran yansımasıdır.

Kırmızı ayakkabılı kız da bur(a)da olduğuna göre otobüs gelecek demektir.

İler(i)deki meslek hayatını, yaşama koşullarını belirler.

Türkçe Öğretmeni, yabancı kelimeleri kulla(n)mayacak.

Fenerbahçe bayraklı dükkanlarda, mağaz(a)larda alış veriş yapmaktır.

Kalp ritminin artmasıdır, kalp kriz(i)dir.

Bi(r) şeyden haberi yok.

Örneğin işlek caddelerde ner(e)deyse kendimizi yabancı bir ülkede yürürmüş gibi hissediyoruz.

Her milletin ayrı bir kültürü onu diğer milletlerden ayıran öğeler(i) vardır.

Bur(a)da unutulmaması gereken bir şey vardır.

Başarısızlık diye bir şey yoktur sadece sonuçlar(ı) vardır.

Sanki beyninde vızıldayan bir arı, bütün gece uyumasını engel(l)emiş.

Yaşamak nedir? Kimine göre çalışmak, çabalama(k), kimine göre eğlenmek, gezip, tozmak, kimine göre de kendini bu dünyadan soyutlamak…

Öğretmen olacak kişi bunu aklında(n) çıkarmamalıdır.

Hayatındaki birtakım olumsuzlu(k)ları sınıfa taşımamalı her zaman güler yüzlü olmalıdır.

Yalnız(ı)m! Bıktım! Yaşam boyunca sevdiklerinden ayrı kalmaktan.

Kimse gerçek özlemin farkında de(ğ)il.

Okul boğaz köprüsünü(n) dizleri dibinde, üstümüsden insanlar geçiyor.

Metafizik temel(l)i filmler yapmaya yöneltdi.

Romanı(n) içeriğinin dolu dolu olmasına sebep olmuştur.

Toplumsal çöküşte(n) kurtulmanın bir yolu bugünün gençlerine ümit aşılamakla olacağına inanıyorum.

Gençler arasında ne Türkçe ne de İngilizce olan uydurma bir dil kullanılmaya başla(n)mıştır.

İyi bir Türkçe öğretmeninin öncelikle yete(r)li derecede mesleki bilgiye ve alan bilgisine sahip olması gerekmektedir.

Hayatımızı(n) yol ayrımlarını takip edebiliyor musunuz?

Eğitiminde de biz Türkler için temel(i) Türkçe öğretmenidir.

Bunu her zaman günce(l)leye bilmeli.

Ne zaman aslımızdan bir şeyler kaybetmeye başaldık o zaman hakimiye(t) bayrağını başkalarına teslim etmedik mi?

Benim ortaokuldaki Türkçe öğretmeni(m)di.

Sadece günü ve kendini kurta(r)mak adına yazılmış bir eserdir.

Türk milletinin canla başla mücade(le)sinin romanıdır.

Bence bu kitabı liselerde İnkılap tarih dersinde ve or(a)da okutmalılar.

Benim ras(t)ladığım bir olayda lokantanın kapısında "fish bulunur" yazısıydı.

Altıncı His'(s)i izledikten sonra gerçekten bu ödülleri hakettiğini gördüm.

Öğretmenli(k) mesleğinin bir idealizim işi olduğunu, idealist olmayanların bu bu meslekte başarılı olamayacaklarına inanıyorum.

Hatalar yapılıyo(r)dur.

Kültür ortaya çıkacağı üz(e)re tamamiyle millidir.

Kâr mefhumu onun belleğinde farklı bir askıdayken zârar da aynı şekilde kim bilir ner(e)deydi ?

Artık ge(n)çler öz kültürlerinden kal gelmiş ki, soluğu cafe ve barlarda, diskolarda alıyorlar.

Türkiye Futbol Federasyon(u) başkanı'nın yaptığı tek yararlı iş Fatih Terim'i getirmesi oldu.

Bu değerlerin sürekliliğin(i) sağlayan dildir.

Herkesten yeni ve bilmediği şeyler(i) almalıdır.

Gerçekten insanlar kötü değillerdir. Onları kötülüğe iten toplumdu(r).

Evet bir bakarız Medlen baba iy(i)lik meleği olarak karşımıza çıkar.

Bir insanın hem iyi hem kötü yönlerinin olabileceği gözden kaçırılmıştı(r).

Ben tenef(f)üs saatinde içeceğim çayı düşünmeden zevkle dersimi işlemek istiyorum.

Teknik açıdan bakıldığında di(y)alogların ve anlatımların çok sağlam olduğunu görebiliriz.

Çif(t)çiler, kışın gelmesiyle rahat bir çalışma dönemi geçirir.

Hocam sa(ğ) olsun onun anlatılarıyla kitap okumayı sevdim.

Öğretmenlik asırldan bu yana kutsal olarak görülmüş bir meslektir.

Fırsat ve olanak tanı(n)malıdır.

Biz de millet olarak bunları unutmuşuz malesef.

Bunu yapcak olan da Türkçe öğretmenidir.

Dersi zevki bir hale getirmek, farklı etkinlikler hazırlamak, dersi öğrencinin en iyi anlayacağı şekilde işlemek bence en güzeli.

Bence insan Türkçe öğretmeniyim derken kendinden emin olmalı ve bunu grurla söyleyebilmelidir.

Savaş, aşk ve hırs duygularını görebiliyoruz bu filde.

İnsan topluluklarının birarya gelmesinden oluşan millet; maddi ve manevi ortak özellikler taşır.

Telafuza çok dikkat etmeli jest ve mimiklerini kendini komik duruma düşürecek şekilde kullanmamalıdır.

Belki de Kamran'dan kaçması hayatının dönüm noktasıydı.

Benim idalimdeki öğretmen yukarıda saydığım unsurları tümünü kesinlikle bünyesinde bulundurmalıdır.

5.7.2.7.4 Harf Fazlalığı

*Bu**n** yazılarımdan da anlaşılır.*

*Babam vefa**a**t etti.*

*Öğretmenler odasında s**i**tres, öğrencilerden yakınma her tenefüs devam ediyordu.*

*Öğretmenlik mesleğinin bir idealiz**i**m işi olduğunu, idealist olmayanların bu bu meslekte başarılı olamayacaklarına inanıyorum.*

*200-300 milyona vekil**i** öğretmenlik de yaparız.*

*Yani salt bilgi aktarma görevinden sıyrılıp "Öğren**i**ci, birey- bilgi" arasında kılavuz rolüne sahip olmalıdır.*

Ülkemizde bizi bizi yapan değerler gün geçtikçe yitirilmeye ve bilinçli olarak törpülenmeye başladı.

Çünkü her milletin kullandığı dili farklıdır.

Umarım yanılmıyorumdur ve güzel filimlere imza atacak başarılı öğretmenler yetiştirebiliriz.

Orda öyleyce cansız duran cesedime baktım.

Tarihin derinliklerinde saklı olan entirikalar çarpıcı bir biçimde ortaya konulmuş.

Hiçbir zaman öğrencileri arasında ayırım yapmayan ve anlattı dersi öğrencilerine sevdiren bir öğretmen olmak istiyorum.

Takdir edersiniz ki ilköğretim okullarında öğrencinin bir hafta içinde en çok muhattap olduğu öğretmenler Türkçe öğretmenleridir.

Öğrenciler arasında ayırım yapmamalı. Hepsine eşit davranmalı.

Bu düşünceler altında daha önce izlediğim filim olan bu His aklıma geldi.

"Eğitim şart" espirisini çok sık duyuyoruz.

Yetişen her nesil bir sonraki nesilin de temelini oluşturacağı için, yetiştirilen bireylerin üstün vasıflarla yetiştirilmesi çok önemlidir.

Espirileri alay boyutuna getirmeden, lâkap takmadan ve onları anladığını hissettiren bir tavır takınmalıdır.

Kampa gönderilen bir baba ve oğulun ilişkisi, mücadeleler, yaşama çabaları, filmi zirveye çıkaran unsurlardır.

Çünkü kelimenin yazılış ve şekilini belirleyen yine bizim kültürümüzdür.

Ne kadar verimli oluruz bunca sitres ve savaştan sonra.

5.7.2.7.5 Hece / Ek Eksikliği

Diğer taraftan asıl işimize yara(ya)cak dersleri belki biraz da üstün körü geçtik.

Bunu belli kitapları okuyarak da gide(re)bilir ama bu konuları eğitimi sırasında hocalarından alırsa daha iyi olur diye düşünüyorum.

Hayal gücümüz ve kurgula(ya)bilmemiz eksik

Ümitle yarınla(ra) bakamıyoruz.

Öğretmen kendi(sini) daha birçok alanda yetiştirmeye çalışmalıdır.

Öğretmen kendi(sini) yetiştirmeyi seven biri olmalıdır.

Benim Türkçe derslerinde tartışıp, araştı(rdı)ğım söylenebilir.

Bugün evden eğitim tartış(ıl)makta iken bizim hala yerimizde saymamız ilginç değil mi?

İdeaları olan kitapları olması(na) rağmen, bunlara yer vermek yerine muhteşem bir fikir dünyası sunuyor.

Büyük çoğunluğun verdiği cevap(lar) içinde "kitap okumak" yer almaktadır.

Teknik olarak kalite(li) bulduğum filmi duygu bakımından sarsıcı olarak nitelendirebilirim.

Baban bunu sana anlatmadı ama ben an(la)tacağım.

Altıncı His ben(im) gibi birçok insanı etkilemiş.

Unutulmama(lı)dır ki tarihini bilmeyen millet unutulmaya ve yokolmaya mahkûmdur.

Sınıfın kontrolünü de sağla(ya)mayacaktır.

Kendi(si)yle barışan insan olmanın dileğiyle.

Kitabın konusunu Rusya'da toprak sahibi aristok(rat) aileler ve bunların çocukları ile ilgili ilişkileri oluşturuyor.

Bu sistemi oluşturan belli kurallar bir zarar gördüğünde oluştu(rdu)ğu bütünü sarsmaktadır.

Bu etkileşim sırasında görülen farklı(lık)lar kültürleri oluşturan insanların aralarındaki farklılıklarla aynıdır.

Ancak biliyoruz ki, ülkemizde olması gereken ile olan birbiriyle çoğu zaman tezat(tır).

5.7.2.7.6 Hece / Ek Fazlalığı

Lakin beni en çok etkileyen şey insanın olmanın bize sunulmuş bir armağan olduğunu filmde çok farklı bir olay örgüsüyle ve orijinal cümlelerle anlatılmasıdır.

Aksi taktirde insanının kendisini aldattığını fark ediyorsunuz.

Okulda bulunan öğretmenler arasında en girişken olanlarının Türkçe öğretmenleri olmalıdır.

Türkçe öğretmeninin bu saydığım faaliyetler gibi her türlü olayda organize edici konumda olmalıdır.

Belki abartmışım gibi görünüyor olabilir ama bizi bu kadar güzel anlatan bir eser için az bile söylediğimi düşünüyorum.

Bu ev de, samurayların liderlerinin kızkardeşlerinin evidir.

Yiyecek ekmekleri ve içecekleri suları olmadığı için çaresizce arkadaşlarının cesetlerini yiyen, kar sularını eritmeye çalışan insanlar …

İnsanlar ancak bu yolla yaşamanın anlamını kazanmış ve benimsemiş olur; bu yolla topluma faydalı bireyler olabilir.

Sinemaya gidilmesini sıklığının bazı artılar kattığına inanarak söyleyebilirim.

Bunun farkında olmayan cahil halk bu duruma fırsat vermekte ve kendi sonlarını hazırlanmaktadırlar.

İslam için son nefesine kadar savaşmış, birkaç Allah sevdalısından birkaçlarıdır.

Hepimiz Atatürkçü gençliği olarak bu topraklara, denizlere, ağaçlara sahip çıkmalıyız.

Bu kültür birikimini de geliştirip yaşatabilmek görevi de tamamen dile düşmektedir.

Nişan arasının uzatılmasının iyi olmayacağı düşüncesiyle köyde düğün hazırlıkları başlamıştı.

Öğretmen, insani olmalıdır, kendini her konuda yetiştirmelidir.

Her şeyden önce sag-sol olayları ve üniversitede gençliği ilk defa muhafazakâr bir yazar tarafından ele alınmış ve oldukça da objektif olarak dile getirilmiştir.

5.7.2.7.7 Yanlış Harf Kullanımı

Onlar için önemli olanın tüm derslerde kazandırılmak istenen, ama becerilemiyen araştırma, düşünme ve problem çözme yeteneğini biraz olsun yerine getirmek olacaktır.

Sohpet koyulaştıkça koyulaştı.

Fen labaratuarında Fen dersi ile ilgili hiçbir şey yoktu.

Herkes nasılda koşturuyor. Şu şöföre bak sanki kırmızı ışıkta bekleyen, iftira yetişmek zorunda olan yalnız O !

Farklı anlaşma yöntemleri vardır. Vucut hareketleri, mimikler, konuşma şeklinde anlaşma sağlanabilir.

Tabi sadece konu bakımından çünkü üslûpları çok farklı.

Yazarın halet-i ruhuyesinin yanında muhakkak ki okuyanında bulunduğu şartlar önemlidir.

21. yy eşiğinde dünya progmotis güç odalarının etkisinde 3. dünya savaşını beklemeye başladı bile.

Onu ambülansın içinde buldum.

Eğitim programlarının yönetime gelen hükümetler tarafından belirlenmesi ve planlanması etkili bir eğitim sistemini oluşturmamaktadır.

Şöför koltuğuna kuruldu ve yolculuğum başladı.

Elif Şafak'ın uslûbunu da yabana atmamak lazım.

Ha unutmadan söyliyeyim bu kitap öz yaşam öyküsü niteliğinde, bir şairin öz yaşam öyküsü.

Bu davranışlarını aşılıyarak onlarında gelişmesine katkıda bulunmalıdır.

Bir öğretmen her gün sigaranın zararlarını anlatır ancak teneffüse çıkar çıkmaz sigarasını yakarsa bu konuşması hiç dikkate alınmaz.

Çünkü bu olursa dünyayı istedikleri gibi döndüremiyeceklerdir.

Ama nerden bilebilirdim uyanamıyacağımı.

Osmanlı'nın devlet teşkilatını mükembel bir şekilde düzenlemesine dikkat çekilmiştir.

Dolayısiyle kültür, dilin yön verdiği, vereceği istikâmete doğru yol alacaktır.

İyi bir Türkçe öğretmeninde bulunması gereken özelliklere bakıcak olursak,

Filmler herkeze hitap ederken çeşitleriyle binbir bireye ulaşır veya ulaştırılır.

Bu hayatımda o ana kadar taddığım en güzel duyguydu.

Uyğurlar kendilerine uyğun göçebe kültürünü unutup, kendisine uyğun olmayan yerleşik kültürü benimsediler.

İnsanlar birbirilerini dinlemedekleri için anlaşmazlıklar ortaya çıkıyor.

Fidan bir anne şevkati ile kucağına aldı ve Can'ın yanaklarını öpüyordu.

Eşine bakarken masmavi gözlerinde yakomozlar beliriyordu.

Hayatındaki en degerli şeyi annesini hatırladı.

Büyük düşünürümüz Çemil Meriç: "Çağdaş eğitim Emile'yi hecelemekte." derken konunun önemine deyinmiyor muydu?

Yanlız, bakıldığında bu çalışmaların bir çoğu bugün boşluk derecesine gelmiştir.

Saldal (Sandal) sefası yapar.

Babaannesini kuçakladı, ayrıldı.

Ona güzelliği, saygıyı, sevgiyi, olaylarda kendine düşeni layığıyla nasıl yapacağını hep öğretmen verir.

Avrupa ile bir birlikteliyi reddedip Türkistan'daki soydaşlarımızla birleşmeliyiz.

Gelenek, görenek dediğimiz olğuları sonraki kuşaklara aktaran bu sayede bu değerlerin sürekliligini sağlayan dildir.

Bizler buğün sahip oldugumuz en degerli şeyi dil sayesinde edinebilmişizdir.

Bizler bunun bilincinde olmalı dilimizi ve kültürümüzü koruyorak milli birliğimizin savunucusu ve bekçisi olmalıyız.

Elimden gelse eseri bir daha okurdum. Farklı bir tat olacağından eminim.

Yüzüne çak kapı kapanmıştı ama o kapıyu ona açan kimse olmamıştı…

Bir sürü gibi gögün yamacına tırmanıyordu.

Eğitim camiyasınsa da karşılaşılan olumsuzluklardır.

Her şeyden önce sag- sol olayları ve üniversitede gençliği ilk defa muhafazakâr bir yazar tarafından ele alınmış ve oldukçada objektif olarak dile getirilmiş.

Bu tür kitaplar derken sadece muhafazakâr yazarların kitaplarını degil olaylara farklı pencereden bakan yazarlarımızın kitaplarını okumaya ihtiyacımız vardır.

Sorgusuzca ona boyun eyen bir ordu yaratmış ve kendi fil kulesinde izlemiş cümbüşünü.

Arka kapattaki yazı ilgimi çekti.

Öğrenci kulüplerinden herkez bi haberdi.

Kitab bir çok kişi tarafından beğenilerek okunmuştur.

5.7.2.7.8 Nispet î'sinin Kullanılmaması

Edebi(î) konuları anlatan bir dergiye abone olmalı.

Öğretmen, ulusun Milli(î) hedefleriyle öğrencileri donatır.

Kısacası milli kültür bir milletin varolma nedenidir.

Bir edebi(î) eser nasıl anlatılır, en güzel tat okunarak alınır.

Batının ya da ABD'nin tarihi(î) geçmişine baktığımız zaman iki yüz ya da üç yüz yıllık bir geçmişe sahip olduğu görülecektir.

Kendi öz ve milli(î) değerlerimiz dururken batının öz değerleri bizi ne kadar yansıtabilir ki?

Dil aslında bir millettin milli kültürünün oluşum aşamasından milli(î) kültürün oluşum aşamasına kadar hep vardır.

Kültür ortaya çıkacağı üzre tamamiyle millidir.

Bu kurallar, gerek dini, gerek örfî, gerekse de ahlaki dizgilerdir.

Gelecek ve şimdi arasında ekonomi, sosyoloji, askeri ve genetik kalıtım konularında büyük yankılar var.

5.7.2.7.9 Ünsüz Uyumu Hatası

İnsanlarımızın ana dillerini yok etmek için Rusca konuşmaya zorlanmalarını bir kez daha gözler önüne seriyor.

Yatağından yavaşca kalktı ve pencereyi açtı.

Okudukca anlayacaksınız ve göreceksiniz ki sizden de bir şeyler var kitapta.

Filmler bundan önce madde odaklı iken günümüzde insan ihtiyaçlarına maddenin cevap verememesi film sektörünüde metafizik temelli filmler yapmaya yöneltdi.

Bu dirilişin önüne set çekmek isteyen çıkar odakları daha önce maddeye dayalı felsefelerini metafiziğe dayalı sapık düşüncelerin ışığında revize etdi

Sonuç olarak insanlar ne zaman kendini anlamayı, kendini tanımayı unutdu o zaman birçok problemin pençesi altında kaldı.

Hayatın sadece ev ve işden ibaret olmadığının farkında olması gerekir.

O rastladığı bir psikoposdan etkilenmiştir.

Dili tıpkı kendi doğurmuş ve beslemişcesine itinalı davranır.

5.7.2.7.10 Ara Sözlerle İlgili Yanlış Kullanımlar

Ara sözler, cümlenin anlamını biraz daha açıklığa kavuşturmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu yüzden cümleye katılan ara sözler iki kısa çizgi ya da iki virgül arasında yazılır (Zülfikar, 1985: 99; TDK, 2005: 41; Özkan vd. ; 2001: 436).

<u>Örnek:</u> Küçük bir sürü *–dört inekle birkaç koyun-* köye giren geniş yolun ağzında durmuştu.

Aşağıda Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım metinlerinde ara sözlerin kullanımıyla ilgili yapılan yanlışlıklara örnekler verilmiştir.

Kültürü oluşturan bir çok etmen vardır: - Dil, edebiyat, tarihi geçmiş, coğrafi konum, yemekler, giyim- kuşam .... -

Bu film(-)1996 yılında olması lazım(-) başrolünde Şener Şen olduğu halde gösterime girmişti.

Sevdiğini bu zalim adamın elinden kurtarmak için hapisten sonra Urfa'dan İstanbul'a gelen ve bu keşmekeşin - kalabalığın içinde kendini kaybeden ve başına türlü türlü maceralar gelen bir adamın hikayesini anlatıyor.

Hayatındaki en degerli şeyi (-)annesini (-) hatırladı.

Göçebe yörükler gibi ertesi yıl - Yerleşik hayata geçtiğimiz - şu an ki binamıza yerleştik.

5.7.2.7.11 Diğer İmla Hataları

Birkaç sözden bahsettip yazımı bitireceğim

Dil aslında bir millettin milli kültürünün oluşum aşamasından milli kültürün oluşum aşamasına kadar hep vardır.

Hatta minareye bir Türk bayrağı asıldı diye Bulgar askerlerinin Türklere yaptıkları işkencelerden; sürgünlerden ve ölümlemlerden de bahsedilmiş.

Türkiyenin soydaşlarımıza burjuva memleketi olarak tanıtıldığı, Türk yazarların Türkiyemizi karalayı yazılarının Bulgarcaya çevrilerek okutulduğu bir ortam bulunmaktadır.

Türkçe öğretmeni sidi taktı.

Soluğu cafe ve barlarda, diskolarda alıyordu…

Genel itâbarıyla gördüğümüz gibi öğretmenlik çok meşakkatlı bir meslek dalıdır.

5.7.3 Eksiklik

Cümledeki anlam hatasına, bulanıklığına ve yanlışlığına sebep olan önemli hatalardan birisi de cümlenin herhangi bir unsurunun eksik kullanılmasıdır. Bu yanlışlık, cümlede bir kelime, kelime grubu veya diğer unsurlardan herhangi birinin

eksik olmasından kaynaklanmaktadır (Bilgegil, 1980: 36, Ercilasun, 1990: 199). Çünkü bu unsurlardan birisinin eksik olması, anlatılmak istenen duygu, düşünce ve fikirlerin tam ve doğru olarak anlaşılmasına engel oluşturur.

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım metinlerinde de bu tür yanlışlıklara sebep olan çeşitli unsurların eksik olduğu cümlelerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Geleceğin Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım metinlerinde bu tür hataların hiç de azımsanmayacak derecede fazla olması düşündürücü bir sonuçtur. Aşağıda bu cümlelerden örnekler verilmiştir.

5.7.3.1 Eksik Kelime Kullanımı

İyi bir Türkçe öğretmeni, her şeyden (önce) Türk dilinin bütün özeliklerini, ana hatlarını vs çok iyi bilmelidir.

Yani şimdi ben o sınavda düşük (puan) alırsam öğretmen olamayacak mıyım?

Maddi yönden çok manevi değeri yüksek (olan) bir meslektir.

Şener Şen 30-35 (yıl) sonra hapisten çıkar ve memleketi Urfa'ya gelir.

İster Matematik ister Türkçe, ister Beden (Eğitimi) öğretmeni olsun farketmez ama ilk başta insani özellikleri taşıması gerekir.

Aslında daha geniş bütçeyle ve teknoloji bakımından daha yüksek seviyede (hazırlanmış) bir çok film izledim; ama Vizontele bütün bunları aratmayacak kadar beni çok etkiledi.

Ülke yöneticisi iyi yetişmemiş ve kendisini idarecilik noktasında yetiştirmemişse o zaman o toplumun çöküşünün belirtileri (görülmeye) başlamış demektir.

Her öğretmenin dikkat etmesi gereken bu kurala (karşı) Türkçe öğretmenleri daha duyarlı olmalıdır.

Müthiş bir silah sesi (ile) sarsıldım.

Değil adım (atacak) kolumu kaldıracak takatim yoktu.

Mühim şahsiyetler üstün (nitelikli) kişilikler olmadığını anladım.

Bugünün öğretmenlerine bakıyorum da (durumları) içler acısı öğretmenliği sadece maddiyat olarak düşünen gelecek nesli yok sayan bilinçsiz bir sürü cahil insandan ibaret.

Davranmasını çok iyi (bilen) bir toplumdur.

Öncelikle beni etkileyen ilk şey (olayın) bir gemide geçiyor olması.

Çocuklar (ne) Karagöz- Hacivat'ı tanıyorlar, ne topaç yuvarlamayı biliyorlar ne de misket oynamayı.

İdealistim ve öyle (olmaya) devam edeceğim.

Bazıları yeniliklere çok çabuk adepte oldu, bazıları ise (bununla) yetinmeyip hep daha değişik şeyler istedi.

Toplumu bu durumdan kurtarmak için en başta (yapılması) gereken halkı eğitmektir.

Onları konuştukları dile (karşı) ilgi uyandıracağız.

Önyargılarımızdan (kurtulup) insanları düşünceleriyle kabul ettiğimiz zaman güzel şeyler olacaktır.

Lise son sınıftaki edebiyat öğretmenim Türkçe dersinin ne (kadar) önemli olduğunu gösterdi.

Bu saydıklarımı aslında (sadece) öğretmenler değil, tüm insanlar gerçekten yaşayabilmelidir.

Teknik (donanımları) ve alan bilgileri olmadan ve bunları beceriye dönüştürmeden tam anlamıyla öğretmek ve eğitmek mümkün değil.

RTÜK başkanı geçenlerde bir konuşma yaptı (ve) bu programların kaldırılacağını söyledi.

Kimi zaman kendini, kimi zaman doğayı ve insanı okuyabilen ender (bir) şahsiyettir.

Çevresini iyi okuyabilen ve bundan notlar çıkarabilen neyi, niçin okuduğunu bilen (bir) kişidir.

İstediği okul,(ve) iş ortamına ulaşması zor olmuştu.

5.7.4 Fazlalık

Fazlalık, cümlede bazı kelime veya kelime gruplarının gereksiz yere kullanılmasıdır. Gereksiz yere kullanılan kelime ve kelime grupları cümle düşüklüğüne yol açar (Ercilasun, 1990: 200). Eş anlamlı kelimeler, tekrarlar, gereksiz yardımcı fiiller cümlede fazlalık oluşturur. Bu tür yanlışlardan kurtulmanın yolu, cümlede bir eksiklik meydana gelmiyorsa gereksiz olan kelimeyi cümleden çıkarmaktır. Çünkü herhangi bir cümlede fazla kelime ve kelimelerin kullanılması da önemli bir anlatım kusurudur.

Bunun için, cümleleri oluştururken gereksiz kelimelerin kullanılması anlatımda akıcılığı engellediğinden kullanılan her kelimenin cümleye nasıl bir anlam katacağı çok iyi düşünülmelidir.

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım metinlerinde de bu tür anlatım kusurlarına sebep olan kelimelerin kullanıldığı cümleler tespit edilmiştir.

Aşağıda bu cümlelerden örnekler verilmiştir.

5.7.4.1 Fazla Kelime Kullanımı

*Günümüz dünyasının en büyük problemlerinden birisi de kelime **kıtlığı** ve yetersizliğidir.*

*Herkes toplumun bir bireyi olarak, tarihten gelen değerler sistemine **onlara** uyarak hayatını devam ettirmelidir.*

*Mehmet Kaplan da dilin bir milletin kültürel değerlerinin başında geldiğini, dolayısıyla dile büyük önem verilmesi gerektiğini **yazdığı** kitaplarında vurgulamaktadır.*

*Günümüzdeki öğretmenliğe bakıcak olursak **bence** bu sistemin çok da yeterli olduğunu sanmıyorum.*

*Öğrencilerin hepsi aktif **olarak** olmalarını istiyorum.*

*Gençlik **eğer** yaptığı güzel işlerin mükafatını göreceği düşüncesiyle her zaman teşvik görecektir; çirkin işlerinde hesabını vereceğini bildiğinden kendini düzgünleyecektir.*

*Dilini anlatırken, bundan haz ve **zevk duymalı**, lezzet almalı bundan.*

*Baş rolde Tom Hanks'in oynadığı **bir film olan** "Forst Gurup" filminden etkilenmiştim.*

*Toplumsal çöküşün birçok nedeni vardır. Bunun en önemli nedeni **kendi** milli kültürümüze, örf ve adetlerimize yabancılaşmak ve başka kültürleri taklit etmektir.*

*Ben **öğretmen olduğumda** yukarıda saydığım nitelikleri taşıyan bir öğretmen olmak istiyorum. Çok çalışmam gerektiğini de biliyorum.*

*Bu durumda, ilkönce, **kısaca,** Türkçe'nin diğer dillerden farkına bir göz atıp, masaya koymak lazımdır.*

*İyi bir **Türkçe öğretmenine gelince;** Türkçe öğretmeni en başta dili doğru ve güzel kullanımıyla kendisini fark ettirmelidir.*

*Türk dilinin konuşulduğu her yerde **bir** Türk kültüründen bahsedebiliriz.*

*"Belki bu yağmur saklar gözyaşlarımı **bu yabancı** herkesten."*

*Bu film gerek adı, gerek olay kurgusu, gerekse **gerektiğinde** insanı heyecanlandırma yönüyle güzel bir film.*

*Bir eğitim sisteminin oluşturulması çok önemli **acil** bir durumdur.*

*Başarılı bir öğretmen olmak **bizim** kendi elimizdedir.*

*Ama ölmeyip **intikam için** Bill ve çetesinden intikam almaya çalışıyor.*

*Kısaca idealimdeki **bu** öğretmenlik bu etmenlerden oluşmaktadır.*

*Bugün başka milletlerin sömürgesi olan milletlere baktığımız vakit **ilk** evvela dillerini değiştirdiklerini görürüz.*

*Aslında okuduğumuz her kitap mutlaka **ki** bir şeyler kazandırıyor.*

*Yüzüklerin Efendisi üçlemesi ve kitabı, fantastik öğelerden kurulu **bu eser** bir kurgudan, derin bir hayal gücünden ibaret olduğu düşünülebilir.*

*Bu sinema filminde **bir** savaşın açtığı derin bir yaradan bahsediliyordu.*

*En çok etkilendiğim filmlerden biri üniversite sınavına hazırlanırken seyrettiğim "Eşkıya" **sinema** filmidir.*

*Yıllar **geçtikten** sonra emekli olunca, geride bıraktıklarına şöyle bir bakıyor.*

*Bence, bu kitabı liselerde İnkılap tarihi derslerinde **orda** okutmalıdır.*

*Yıllar sonra öğrencilik hayatını anımsayan bir kimse, **benim** bana dilimi iyi bir şekilde, Türkçe'yi sevdirebildi diyebilmelidir.*

*İstanbul'un bu anlattıklarından **etkilenmemden** daha çok, filmin postmodernist yanları ve metinlerarası özelliklerinden etkilendim.*

*Savaş olduğu için **bütün** herkes askere gitmek zorundaydı.*

*Çanakkale Savaşları **bizim** tarihimizde altın harflerle yazılıdır.*

*İyi bir aydının ve ideal **iyi** bir Türkçe öğretmeninin sahip olması gereken özelliklerin hepsine sahip olmam dileğiyle…*

***Sonra** sınıfa girip merhabalaştıktan sonra duyduğum ilk "öğretmenim" seslenişinden itibaren âdeta nefes aldığımı, yaşadığımı hissediyorum.*

*Özellikle **efsaneler** yani olağanüstü olaylar işin içine girdiği zaman daha da güzel oluyor.*

*Türkçe öğretmeni **dersten önce** derse başlamadan dikkati çekmelidir.*

*Öğrencilerine anadillerini öğreten bir öğretmen, her şeyden önce kendisi anadili kullanmada **model olmalı**, örnek olmalıdır.*

*Yani toplumda kalıplaşan yada yerleşen bir takım **kıymetler,** değerler vardır.*

*Boran sevgi ve aşkı için dahi olsa insanlığından, **sözünden,** şeref sözünden taviz vermez asla.*

*Öğretmenler, okul ve okul dışında sadece öğrencilere değil, **herkese,** bütün insanlara örnek teşkil eden kişidir.*

*Oysaki **ortaya** düşünmeyen, üretmeyen, tüketen, hazları tek yaşam gayesi insan olan insan yığını ortaya çıkıyor.*

*Her yıl bu yaklaşımlar farklılık **arzetmekte**, gelişmektedir.*

*Baktığımız vakit ilk **evvela** dillerini değiştirdiklerini görmekteyiz.*

*Şimdi ikinci öğretmen tipi yani benim **olacağım** olmak istediğim öğretmen tipini anlatmak istiyorum.*

*Üniversite, insanın kendini geliştirmesi gibi özelliklere ya da **gereklere** sahip.*

*Bu çalışmalarımı bir Türkçe öğretmeni olarak yapmak **elbette** bana mutluluk verecektir **şüphesiz.***

***Bir** saat **bir** yolculuktan sonra geldiğiniz Abanoz yaylasında karın nasıl da ahenkli yağdığına şahit olursunuz.*

5.7.5 Aykırı (Yanlış) Kelime Kullanımı

Bir nesnenin zihindeki soyut ve genel tasarımına kavram denilmektedir. Dil yanlışlıklarının büyük çoğunluğu kavramların doğru olarak bilinmemesinden kaynaklanır. Çünkü sözlü ve yazılı anlatımda kelimeler ya anlamı dışında ya da yanlış anlamda kullanılabilmektedir. Hatta aynı anlama geldiği zannedilen bazı kelimeler, bazen çok ince anlam ve kullanım farklılıklarıyla birbirinden ayrılır.

Söz gelişi; "baş-kafa-kelle" kelimeleri aynı anlamda görünür ama cümle kuruluşunda aynı yerlerde kullanılmaz. Bu tür hatalar yapmamak için kelimelerin hangi kavram için kullanılması gerektiğinin iyi bilinmesi gerekir. Bunun için de zengin bir kelime hazinesi ve anlam bilgisine sahip olmak gerekmektedir.

Kelimelerin anlam farklılıklarını ve kullanıldığı yerdeki anlam nüanslarını iyi bilmemekten kaynaklanan yanlış kullanımlar, cümlenin anlamını da etkilemektedir.

Aşağıda aykırı kelime kullanımından kaynaklanan hatalı cümlelere örnekler verilmiştir:

*Herkezin tek başına oturduğu **sınıflar** olacağını düşünmüştüm.*

*Kampüsü bırak; okuyacak **binamız** yoktu.*

*Toplum, aynı toprak parçası üzerinde bir arada yaşayan ve temel çıkarlarını **sağlamak** için işbirliği yapan insanların tümü şeklinde tanımlanır.*

*Tanıdık **resimler** arasında gözlerim birinde takıldı.*

*Türk milletinin bir toplum hâlinde yaşaması **Türkçe diline** bağlıdır.*

*Bu yüzden dil ile kültür birbirinden **kopmayan** kavramlardır.*

*Dil, bir milletin **insanları** arasında anlaşma sağlar.*

*Verimsiz bireyler böylece **oluşur.***

*Bu bozulmanın, yozlaşmanın **kök** nedeni eğitimdeki bozulmalar mıdır acaba (!).*

*İnsanlarımızın artık **baktığı** tek şey maddiyattır.*

*Eğitim ise bu işin **ninengs** noktasını oluşturuyor.*

*Öyle ki tarihimize dönüp bakınca bile bir çok hükümdarın, devlet adamının tehlikeye düşen milli birliği **toplarken** hep bu araçtan faydalandığını görüyoruz.*

*Kendilerini doğru bir şekilde ifade etmeleri sağlanırsa daha kolay iletişim kuran bireyler haline gelirler ve iletişimsizlik sorunu da böylece en aza **indirgenir.***

*Öğrencilerin hemen hemen bütün sorumluluğu Türkçe öğretmenine **atılır.***

*İyi bir Türkçe öğretmeni deyince dilinin bütün özelliklerini tanıyan **Türkçe diline** değer veren onu hak ettiği yere getirmeye çalışan kişi diyebiliriz.*

*Ve alınan verim hakkındaki düşüncelerine **ses olmaya** çalıştım.*

*Bu konular içerisinde en önemli olanının "dil" olduğunu düşündüğüm için "milli kültür ve dil" ilişkisini ele alan bir yazı **oluşturmayı** uygun gördüm.*

*Amerika'da başlıyor ve Japonya'da **sonlanıyor.***

*Günlük hayatta ve hayatın her aşamasında dili etkili ve güzel kullanmak bireylere sorunsuz ve yanlış anlaşılmaların olmadığı bir **olanak** sağlar.*

*Türkiye Cumhuriyeti, Atatürk önderliğinde birkaç inkılapla birkaç reformla çöküşten **dönmüştür.***

*Bu da okuyucuyu **meraka getirmektedir.***

*Çocukların biraz önce saydığımız çöküntüye **medar olacak** şeyleri ne kadar işleyeceği ya da pek işleyemeyeceği malumumuz.*

*Belki bir aşk, belki bir sevgi, belki bir **hoşlantı,** belki bir örnek, belki de bir yaşamdır.*

*Toplumun bireyleri, o topluma ait **yönergeleri** tam anlamıyla kavrayıp, hayata geçirdiklerinde o toplumda çöküş önlenecektir.*

*İnsana insan **rengini** veren değerler son hızıyla yok olmaktadır.*

*Bu dönemde hocalarımızın bazı sözlerini kendimize örnek **seçtik.***

*Öğretmen; topluma örnek olan, öğrencilerini bilim ve kültür alanında en üst düzeye taşıyabilen ve gelecek nesillerin **oluşumunda** en fazla role sahip olan bir üstün insandır.*

*Zaten gazete yazılarına, tv kanallarına baktığımızda **hem** yabancı manşet veya kelimeleri göreceksiniz.*

***Dehâ** denilecek kadar zeki olan başrol oyuncusuna hayran kaldım.*

*Maddi- manevi **doygunluğa** ulaşmış nesiller yetiştiriliyordur.*

*Kültür unsurlarının en önemlisi olan dil, bir milleti yüzyıllar boyunca ayakta tutabilecek kadar hayati bir **yere** sahiptir.*

*Bugün düşündüğümde bu filmin üzerimde **yarattığı** etkinin sebebini tam olarak anlayamıyorum.*

*Günümüzdeki aşk anlayışı **ve** Leylâ ve Mecnun'un aşk anlayışı arasında karşılaştırma fırsatı buldum.*

*Anadilini çok iyi bir şekilde telaffuz eder ve insanlarla iletişimi çok sağlıklı bir şekilde **yapar.***

*Bütün, bu yukarıda ifade ettiklerimiz, bir öğretmenin **içeriğinde** bulunan vasıflardandır.*

*Bu ve buna benzer konular ilgimi **uyandırmıştı.***

*Bu söze inanma **payım** geçen sene daha da arttı.*

*İşte Türk insanının kanayan yarası. **Kopuk** tutacağada benzemiyor.*

*Yaşama **eylemine** başlıyor.*

*Ya fakültedeki dersleri takip etmeyip okulu **zor zar** bitirmiştir.*

*Her öğrenci **tümüne** hitap edebilmelidir.*

*Son yılarda Türk sinemasının **yarattığı** en mükemmel film bence.*

*"İçinde bulunduğunuz çevreyi tasvir ediniz." Yerine "Hayalinizdeki yaşam alanınızı **tasvirleyiniz"** sorusu sorulur.*

*Dil, milletin kültürünü bize **anlatır**.*

*Benim filmden asıl **etki aldığım** nokta, bu beş hikayenin değişik hikayelerle süslenmiş olmasıydı.*

*Yazar, şair **oluşturmak** belki her öğretmene nasip olmayacak bir onur.*

*Eğitim sisteminin nereye sürüklendiği **aşina**.*

*Kültür, bir milleti diğer milletlerden ayıran, milleti kendine **has yapan** değerler bütünüdür.*

*Yine dilimizde yer alan cirit, güreş gibi spor **adları** bizim sporla olan ilişkimizi göstermesi bakımından önemlidir.*

*İnsanlık onuru taşıyanlar ülkeleri için mücadele **taşırken** bu onurdan yoksun olanlar bir kalemde silmişler ülkelerini ve özgürlüklerini.*

*İnsanların beyinleri yıkanmakta ve yabancı kültürlerin aktarımı **ve kabul edilimi** söz konusu olmaktadır.*

*Filmler, hepimizin hayatında büyük bir yeri olan **bir olgu** durumundadır.*

5.7.6 Sıra Yanlışlığı

Bazı kaynaklarda "takdim- tehir hatası" olarak isimlendirilen sıra yanlışlığı, bir cümle içerisinde veya kelime grubunda önce gelmesi gereken unsurların sonra, sonra gelmesi gerekenlerin önce kullanılmasıyla oluşan ve örneklerine sıkça rastlanan bir anlatım bozukluğudur (Özbay, 2000: 148).

Düzgün bir cümlede kelimelerin ve diğer unsurların belli bir düzen içinde sıralanması ihmal edilmemesi gereken önemli bir kuraldır.

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım metinlerinde bu tür anlatım bozukluklarının sebep olduğu hatalı cümlelerin de kullanıldığı tespit edilmiştir. Aşağıda bu tür cümlelere örnekler verilmiştir.

Toplumsal çöküşümüzün en önemli nedenidir bence ekonomi

İtiraf ediyorum, kesinlikle öğretmen olmayı hak etmiyorum.

Toplum kavramını, "sosyolojik bağlarla birbirine sıkı sıkı bağlanmış aralarında iş bölümü olan insan topluluğu" olarak kısaca tanımlayabiliriz.

Kültürel, sanatsal, teknolojik gelişmeleri takip eden, kendini yetiştirebilen öğretmen ancak bizi daha ileriye götürebilir.

Bir milleti eğer sömürge altına almak istiyorsan işe dilden başlarsın.

Ben caddelerde dolaşırken bir Türk kimliği yansıtan genç göremez hale geldim.

Türkçe öğretmenliği denildiği zaman ilk akla gelen Türkiye ve Türk milletidir.

Tek islamın bu şartı değil mesele.

Bir ölçüde karar okuyucuya bırakılmış.

Dil kültürün bir aynası ve kültürü yansıtan bir canlı varlıktır.

Türkçe öğretimi bölümlerinde de edebiyat derslerinin yoğunlukta olması göze çarpar bir yanlış uygulamadır.

Bu kitap Tebessüm ile Şeref çatışmasından çok çatışmadan doğan bir gizli itiraf edilmemiş aşkı dile getirir.

Bir öğretmenin Türkçe hayat tarzı olmalıdır.

Zehra Hanım her zaman olduğu gibi hızlı hızlı önündekileri yiyor.

Türk milleti geçmişte yoğun olarak tarımla uğraşmış, geçimini bu yolla sağlamış ve bundan dolayı dile birçok tarımla ilgili sözcük girmiştir.

Biz insanlar çok aceleci olduğumuz için, hemen yaptığımız işin başarılı bir şekilde sonuçlanmasını istiyoruz.

Ben henüz ortaokul sıralarındayken her zaman beni en çok etkileyen Türkçe öğretmenlerim olmuştur.

Kendine güvenen, rahatça istediklerini söyleyebilen nesiller böyle yetişecektir.

Üniversitede en iyi öğrendiğim şey bu oldu: "öğrenciye not kaygısı yaşatmamak."

Ayrıca ideal öğretmen ideal insan kavramını da bence beraberinde getiriyor.

Çünkü, sevmediği ve ilgisini çekmediği bir alana yönelirse bir kişi hayatta her zaman başarısız olur.

Ama malesef beni duymuyorlar yapımcılar.

Geçenlerde yine bir film seyrettim "Akıl Oyunları" adında.

Oysa çok yararlı programlar da var televizyonda izlenecek.

Çevresinde daha iyi iletişim kuran bireyler yetişmiş olacak böylece.

Öncelikle iyi bir Türkçe öğretmeni dilini doğru bir şekilde; anlatım bozukluklarından arınmış bir şekilde kullanmalıdır.

"Ben" derdim. Böyle olmamalıydım.

O zaman diğer seçenek geriye kalıyor.

Güzel günlerde yaşadım bu dört yıl boyunca kötü anlar da yaşadım.

5.7.7 Tekrar Sıklığı

Kelime tekrarı, anlatım yetersizliğinin önemli bir göstergesidir. Aynı kelimenin bir cümlede gereksiz yere bir ahenk yaratmayacak biçimde tekrarlanmasından oluşan tekrar sıklığı da fesahat yönünden bir kusurdur (Bilgegil,

1980: 27, Ercilasun, 1990: 195). Yazılı ve sözlü anlatımlarında bu tür yanlışlıkları yapanların kelime dağarcıklarının sınırlı olduğu sonucuna hükmedilmektedir. Tekrar sıklığından kurtulmanın yolu, daha fazla okuyarak aktif ve pasif kelime dağarcığını zenginleştirmektir.

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım metinlerinde tekrar sıklığından kaynaklanan hatalı cümlelerin bir hayli fazla olduğu tespit edilmiştir. Aşağıda bu tür hatalı cümlelere örnekler verilmiştir.

*Türk dilini sadeleştirme **konusunda,** yabancı kelime kullanımının en alt seviyelere düşürülmesi **konusunda** çalışmalar yapmalıdır.*

*Peki o gün çok hasta isem ve sınava çok kötü bir durumda **girdiysem**, soruları anlamakta bile güçlük **çektiysem,** soruların bir çoğunu yanlış **cevapladıysam** şimdi ben öğretmen olamaz mıyım?*

*Ben de bir öğretmen adayı **olarak** her zaman görevinin bilincinde **olarak** işimi doğru şekilde yapmaya çalışacağım.*

Milli kültür; adı üzerinde tek ***bir millete ait olan,*** *ulusal, belli bir toprak üzerinde yaşayan,* belli ***bir millete ait olan*** *kültür.*

*Öğretmenler, kendilerindeki bilgi birikimini toplumun **geleceği için,** insanlığın **geleceği için** öğrencileriyle paylaşanlardır.*

*Bunun sonucunda toplumda çözülmeler **meydana geldi,** halkın arasında bile anlaşmazlıklar **meydana geldi.***

*Dil öğretimini **sağlayan,** öğrencilere bu beceriyi kazandırıp geliştirmesini **sağlayan** ise Türkçe öğretmenleridir.*

***Bizler yani öğretmenler** tanımda da bahsettiğim gibi bir mühendisin yaptığı işi yapıyoruz. Mühendisler binalara şekil verirken **bizler yani öğretmenler** en kutsal varlığa yani insanoğluna şekil veriyoruz.*

*Onun için Türkçe öğretmenliği **çok büyük öneme** sahiptir ve **çok büyük bir önem** taşır.*

Çalışmak** bir haykırıştır; bedeni işlemektir **çalışmak.

*Aşil adının daha sonraki nesillere **adının** aktarılması için, **adının** sonsuza dek anılması **için** burada canla başla mücadele etmektedir.*

*Kendilerine örnek olarak seçtikleri öğretici **gibi** hal ve hareketlerini düzenlemekte onlar **gibi** olmaya çalışmaktadır.*

*Dördüncü sınıfta staja giderken beynimdeki öğretmenlik oturduğundan **dolayı** ve bir şeylerin farkına vardığımdan **dolayı** ikinci sınıftan farklı bir staj geçireceğimi düşünüyordum.*

***Kitaplar**, her yıl basılsa bile birbirinin aynını tekrarlayan **kitaplar** basılmaktadır.*

*Sinema her yerde vakit geçirmek **için** eğlenmek **için** gidilen bir yerdir.*

*Modernleşme **adı altında,** batılılaşma **adı altında** hem kültürümüzü hem de Türkçemizi bozarak kendimizi avutur olduk.*

*Ölüler, ondan yardım isterler ama korktuğu **için** ve nasıl yardım edebileceğini bilmediği **için** yardım çağrılarına cevap veremez.*

*Asıl **olayları** çıkaranların **olaylar** içine girmediğini **anladım.** Üniversitede hocalarının olaylar içinde bulunduğunu **anladım.** Yapılan işçi grevlerinin ne maksatla yapıldığını **anladım.***

***Kitaptaki** kahramanların gerçek hayata ait olması **kitaptaki** akıcılığı bir kat daha artırmıştır.*

*Bunun **en açık** örneğini Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti'nde **açıkça** gördük.*

*Bütün bu birikimlerini ve öğrendiklerini öğrencilerine aktarmalı **ve** onları yönlendirmeli **ve** okumaya teşvik etmelidir.*

*Tiyatro **gibi**, resim sergileri **gibi** sanatsal aktivitelere katılmalıdır.*

*Bundan üç sene öncesine **kadar** evlerimize **kadar** girmesine neden oldu.*

*Şimdi **sol yanında soluna** ağır gelen bir yük var.*

*O dönemde gerekli görülen batılılaşma hareketi şuursuzca yaygınlaştırılmış **ve** sadece eğlence **ve** ahlak kavramlarımızı değiştirmekten ibaret kalmıştır.*

*Kitap, İspanyolların **yaptığı** halka **yaptığı** aşağılayıcı davranışları anlatarak devam eder.*

*Dil, kültürün taşıyıcısıdır. Kültür ve dil de bir milletin tarihi ile **ilgili** yakından **ilgilidir.***

*Farklı olma gayreti içinde olan öğrenciler güzelim dilimizi mahvederken, **bir türlü** gramer hususunda anlaşma birliği sağlayamayan dilcilerimiz de dilimizi **bir türlü** düzlüğe çıkaramamışlardır.*

*Bir Türkçe öğretmeni, **nazik**, kılık kıyafetine dikkat eden, **nezaket sahibi** bir insan olması gerekir.*

*Okula taş duvardan öte **bir** duygusal **bir** yön katmalıdır.*

*Bunun en **açık** örneğini Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti'nde **açıkça** gördük.*

*Bu zor koşullara **dikkat çekerken** hepimizin bildiği masallarla **dikkat çekmiş.***

*Bu **konuyu** da kitabına **konu** alan kişiye teşekkür ediyorum.*

5.7.8 Öge Eksikliği

Duygular, düşünceler, olaylar ve durumlar cümle veya cümlelerden meydana gelen dil birlikleri ile karşılanır. Cümlede yargı bildiren temel öge, yüklemdir.

Cümlenin yapısında bir yüklem ile yüklemin anlamını çeşitli bakımlardan tamamlayan "Özne, nesne, yer tamlayıcısı, zarf" adı verilen başka ögeler de bulunabilir. Yüklemi destekleyen bu ögelerin varlığı, sayısı ve yeri, yüklemin anlamına, soy ve çatı bakımından niteliğine ve ihtiyacına göre değişir (Karahan, 2004: 9-11). Gerektiği hâlde kullanılmayan bu ögeler cümlenin anlamında eksiklik oluşturmaktadır.

Aşağıda Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım metinlerinde tespit edilen ögesi eksik cümlelere örnekler verilmiştir.

5.7.8.1 Yüklem Eksikliği

Filmi beğendim çünkü Haçlı seferlerinin haksızlığını gösteren ilk yüksek bütçeli Holywood yapımı.

Doktor: - Karınızın hastalığı çok ilerlemiş. Son günlerinde onu mutlu edin.

Ertesi gün sabah. Apar topar hazırlanmaya başladı.

Hemen aklıma kendi annem geldi ve ona içimden acaba annem benim için bunca eziyete ve hasrete dayanabilir miydi?

İlk olarak insanların ideallerinin olması ve bu ideallere ulaşmak için elinden geleni yapması.

Bu programların ardından aynı ekranda LÜTFEN yazılı bir pankart.

Bir tarafta özgürlük için her şeyi göze almış bir insan ve yandışları diğer tarafta sadece kendi menfaatlerini düşünen, çıkarcı, ikiyüzlü ve gambaz insanlar.

Ya bu inanca inanmayanlar onlar.

5.7.8.2. Özne Eksikliği

Yunanlılar burada Truvalıların kalelerini aşamamakdadır. Çok güçlü surlara sahiptirler.

Öğretmenlik de bu değil midir? Ne şartlarda olursa olsun, nerede olursa olsun ülkeye, insanlığa hizmet için hiçbir ayrım yapmaksızın elinden geleni yapmaktır.

Tüm dinlerin ortaya çıktığı kutsal yer Kudüs'ün tüm güzelliği ile anlatıldığı bir film.

Ayrıca şiir ve düz yazı yazmaya özendirilmelidir. Bu konu üzerinde durmalıdır.

Hem psikolojik hem sosyal yönden okunması gereken güzel eserlerden biri.

Bence her bireyin kesinlikle okuması gereken bir kitap.

Kadın ve katili hastahaneye götürürler ve yoğun bakıma alınır.

Milleti millet yapan, tarihini milli geçmişini yeni nesillere aktaran en vazgeçilmez kaynaktır.

Buralara işte bu kitaptan geldik. Başka türlü bakmama sebep oldu.

İşin magazin tarafını bir tarafa bırakırsak bütün bu sorunların tek çözümüdür aslında.

Özellikle efsaneler yani olağanüstü olaylar işin içine girdiği zaman daha da güzel oluyor.

Bu kitabı birkaç kez okumama rağmen bugün bile hala okumak istediğim bir kitaptır.

5.7.8.3 Nesne Eksikliği

Öğretmen çok ödev veriyor ve sık sık gösteren öğrencilere de kızıyordu.

Adamın herşeyi var ama bu sefer de rahatlık tepiyor.

Hedefimiz uğruna çalışmalı, elde etmek için uğraşmalıyız.

İşte bu yüzden başarmak istiyorsak işi ehil kişilere vermeliyiz.

Gerçekten beni çok etkiledi ve okumaya karar verdim.

Yine vicdan muhasebesi ve kadının evinde gördüğü fotoğraflar adamı söylemeye yönlendiriyor.

Tarihte milli birliğine sahip çıkan devletlerin torunları, bir paçavra gibi bir kenara atmamalı, ona sımsıkı sarılmalı zirveye taşımalıdır.

Arkadaşlarımın bana anlattıklarından daha üstün buldum.

Böylelikle zincirin halkaları birbirine sıkı sıkıya bağlanır ve hiç kimsenin gücü koparmaya yetmez.

Sınıftaki tüm öğrencilere öğretme gayesinde olmalıdır.

Bence bu tehlikenin herkes farkına varmalı ve önlemek için bir şeyler yapmalıyız.

Fidan bir anne şevkati ile kucağına aldı ve Can'ın yanaklarını öpüyordu.

Bir sınav sonucu yanlışlıkla bu bölüme düşen ve okumak mecburiyeti olanların verimli bir öğretmen olamayacağını düşünüyorum.

Öncelikle Türkçe öğretmenin vatanını, milletini, dilini sevmesi ve öğrencilere de sevdirmeye çalışması gerekir.

Bence bu tehlikenin herkes farkına varmalı ve önlemek için bir şeyler yapmalıyız.

5.7.8.4 Tamlayan / Tamlanan Eksikliği

Bu bölümde tamlayan veya tamlanan ögelerinin olmamasından kaynaklanan eksik cümleler ele alınmıştır.

Öğrencilerin defterlerine baktım, bir yığın gereksiz ödev verdiğini gördüm. Öğrencilere sorduğumda dilbilgisine zaten hiç vakit ayırmadığını öğrendim.

Evet; dilini sevmelidir Türkçe öğretmeni; önemini de bilmeli.

Devlete ve millete yararlı bir fert olmalarını sağlamak öğretmenin en büyük görevidir.

Annesi, bunun bütün kuşlarda görülebilen bir hastalık olduğunu, iyileşeceğini söylese de üzülmeye devam ediyordu.

Okula ilk geldiği günde hissettiği duyguyu anlatması, hayatındaki anlamını ifade etmesi zordu.

Kitapcıdayken ismi ilgimi çekti.

Sizlere şimdi belli başlı sebeplerini sıralayabilirim.

Milli kültür; bir milleti diğer milletlerden ayıran, meydana getirdikleri birikimlerdir.

Öğrencilerin çeşitli zeka alanlarına hizmet etmeli. Birisi çok konuşurken birisi ders boyunca susmamalıdır.

Bu yüzden fazla uzatmadan benim için en önemli sahnesini anlatıyor.

Türlü etkinliklerle kelime dağarcığı zenginleştirilmelidir.

Öğretmen ödüller ve pekiştireçler kullanarak öğrenme seviyesini yükseltmelidir.

Aynı zamanda Rasim ÖZTEKİN'i de çok beğendim. Ama benim için ayrı bir önemi var.

Filmde Sean Penn oynuyordu yönetmeni de daha önce filimlerini seyrettiğim sıra dışı bir yönetmendi.

Buna göre daha çok çalışma isteği olacaktır.

Öğretmen derse geçmeden önce sıraların arasında gezip sorularının olup olmadığını soruyor.

En başta farklı bir senaryosu vardı.

Eserin dili biraz ağır. Fakat her bir cümlesi derin anlamlar içermekte.

İkili dövüş sahneleri ve savaş sahneleri etkileyiciydi.

Film 19. yüzyılda geçmekte.

Özellikle sessiz karaktere sahip Ömer ve kimsesizlere olan ilgisi, ilgimi cezbetmişti.

5.7.8.5 Dolaylı Tümleç Eksikliği

Truva filmi gerçeğine uygun olarak çekilmeye çalışılmış ama yaşanan olağanüstü olaylardan bahsedilmemiş.

Öğretmen eğitim bilimlerinin öğeleri olan pekiştirec, dönüt, değerlendirme, ipucu gibi kavramları uygulamaya koyabilmelidir.

Öğretmen dili çok iyi kullanmalı ve kullandırtmalıdır.

Sevmeden, hiç bir işi başaramayız, verimli olamayız.

Öğrencilerin yaptığı ifâde hatalarını ânında düzeltmeli, sınıfta ve toplumda ne şekilde davranışlar göstermesi gerektiğini mümkün olduğunca hatırlatmalıdır.

Her denemesinde başarısız olur; ancak asla yılmaz.

Yaralanmasına, ölümle karşı karşıya gelmesine rağmen vazgeçmez.

Bitmek tükenmek bilmeyen bir eforla ulaşmaya odaklanırsınız.

Bir gün daha bitti. Ya da yerini teslim etti.

Milli kültürümüzü koruyalım, sahip çıkalım ki, dilimiz varlığını devam ettirsin.

Buralara işte bu kitaptan geldik. Başka türlü bakmama sebep oldu.

Dede Korkut kitabını okumadan önce bu söz biraz abartılı gelmişti.

Tutunacak dalı olmayan kadın adama bağlanıyor adamda aşık oluyor.

Bir ulusun geleceğinin teminatı olan öğretmen, kendisine emanet edilen öğrenciyi hazırlar.

Telefondaki kişi, Antalya açıklarında bir batık tespit ettiklerini ve el değmemiş olduğundan bahsediyordu.

Öğrenci öğretmenini sevdiği zaman dersi de sever ve çalışır.

Öğrenci sevildiği zaman sever, değer verir ve çabalar.

O, derslerde iyi insan olmanın özelliklerini anlatırdı.

Yazar Kırımlı ve Kırım insanlarının geçmişte yaşadıklarından bahsetmektedir.

Öğretmen sınıfta önyargılı davranmamalıdır.

Hatta minareye bir Türk bayrağı asıldı diye Bulgar askerlerinin Türklere yaptıkları işkencelerden; sürgünlerden ve ölümlerden de bahsedilmiş.

Dili tıpkı kendi doğurmuş ve beslemişcesine (ona) itinalı davranır.

Böylelikle öğrencilerini daha iyi anlayacak ve (öğrencilerine) daha yararlı olacaktır.

5.7.8.6 Zarf Tümleci Eksikliği

Aşağıdaki cümleler tek bir cümle şeklinde değerlendirildiğinde bunların yapısında zarfın yer alması gerektiği söylenebilir. Ancak cümleler belli bir paragraf bütünlüğünde ele alındığında bu gibi eksikliklerin pek de önemli olmadığı ifade edilebilir.

Dinleme, izleme, okuma etkinliklerine çokça yer vermelidir. Özellikle öğrencilere söz hakkı vermelidir.

Eğitim bilimlerinin öğeleri olan pekiştirec, dönüt, değerlendirme, ipucu gibi kavramları uygulamaya koyabilmelidir.

Türkiye dışında yaşayan Türklerle ilgili bilgiler vermelidir.

Ortak bir dilin konuşulduğu ülkeleri tanıtmalıdır.

Çünkü dil, tarih, kültür vs. tüm bu unsurların birinin eksikliği diğerini etkiler.

5.7.9 Uyumsuzluklar

Türkçede hem kelime gruplarında hem de cümlelerin ögeleri arasında belli bir uyum vardır. Bilhassa cümlenin fiili ile cümlenin veya kelime gruplarının diğer unsurları arasında bu uyumun kurulamamasından kaynaklanan bazı uyumsuzluklara sık sık rastlanmaktadır.

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım metinlerinde de bu tür uyumsuzlukların bulunduğu cümlelere rastlanmıştır. Aşağıda bu tür cümlelere örnekler verilmiştir.

5.7.9.1 Özne - Yüklem Uyumsuzluğu

Bitanem'i en son 2004 kışında gördü.

İdealimdeki öğretmen, mükemmel, mesleğin hakkını veren bir öğretmen olmaktır.

Öğretmen olabilmek dışardan görüldüğü gibi kolay değildir. Hatta en zor meslektir bence.

Bizler ve tüm toplumlar dillerine gereken önemi verir, onu yabancı dillerin kelimelerinden arındırırsa hem kendi benliklerini, hemde kendi kültürlerini o kadar sağlama almış olurlar.

Fakat genel itibariyle bu toplumlara baktığımızda hiçbirisi tam olarak bir mükemmeliyete ulaşamamışlardır.

Çünkü birçok Türkçe öğretmeni baktığımızda dil kullanımında olsun Türkçe kurallarında olsun birçok hata yapmaktadırlar.

Hasılı güzel bir film seyretmek isteyenlere tavsiyem bu filmi izlesinler.

Herkes izliyor, yardım etmek için çaba göstermiyordu.

Bir insan şizofreni gibi bir hastalıktan kurtulup bunu aşmanın kolaylığını biliyorsa hayatta başaramayacağımız şey yoktur.

Öğretmenlik branşlarından en önemlilerinden bir tanesi Türkçe öğretmenidir.

Türkçe öğretmenleri, toplumsal çevrede, okullarda en çok ihtiyaç duyulan öğretmendir.

Daha sonra vatandaş da bunların kullandığı sözcükleri kullanmaya başlamışlardır.

Ne zaman bir toplum kendi gibi hareket etmeyi bırakıp, başka milletleri örnek alırsa, o zaman tarih sahnesinden silinmişlerdir.

Yetiştireceğimiz her birey bu toplumun bir ferdidir ve ülkemizi ileriye götürecek olan kişilerdir.

Bir ülkenin çocukları tam bir şeyler öğrenmeye açık oldukları zamanda ve yetişkinlik dönemindeki kişiliğinin atıldığı dönemde onları eğitmek büyük bir sorumluluk ve önem ister.

Onlara nasıl şekil verirsek öyle yetişecek.

Her toplum edebiyatı ile kendi benliklerini, kültürlerini yansıtırlar.

Öğretmen, hayatımıza yön vermede yardımcı olan anne babadan sonra kendimize en yakın hissettiğimiz kişiler.

Pek çok insan evlilikten korktuğu için evliliğe yanaşmazlar.

İslam için son nefesine kadar savaşmış, birçok Allah sevdalısından birkaçlarıdır.

Bunun farkında olmayan cahil halk bu duruma hazırlanmaktadırlar.

Ailem beni burada rahat ettirebilmek için elinden ne geldiyse yaptılar.

Sırp askeri, eline aldığı balyoz ve daha bilmediğim bir sürü aletle zavallı insanlara olmadık işkenceler yaptılar, kafalarına balyoz vurarak öldürdüler.

Kimisi eski kültürü ve kimisi de yeni kültürü savundular.

Çözüm önerisine gelince bunu toplum olarak değil herkes fert olarak kendine çekidüzen vermesiyle sağlayabiliriz.

5.7.9.2 Hâl Ekleriyle İlgili Uyumsuzluklar

Bu uyumsuzluk hâl eki almış isimle bu ismin bağlandığı çekimli fiil veya fiiller arasında görülmektedir.

*Bu yazı**da** biraz kendimi örnekleyerek devam edeceğim*

*Çocukları**nı**, kadınları**nı** dokunmama karşılığında tüm altınlarını verdiler.*

*Crowe'nin sayesinde on**ları** yardım etmeyi ve onlarla yaşamayı öğreniyorum.*

*Bu film**e** bir öğretmen olarak ancak lise 2. ve 3. sınıf öğrencilerine tavsiye edebilirim.*

*Kitap okuyucuyu kendisi**ni** öyle bağlıyor ki;*

*Bir eğitim düzeni ve faaliyeti uygulamak istiyorum öğrencileri**mi**.*

*Kış gelip de buzlar eriyince, samuraylar, hem yüzbaşı**nı** teslim etmek hem de imparator ile görüşmek üzere, şehre indiler.*

*Külçe gibi vücudu, bankın üzerin**den** hareketsiz bir taş yığını gibi soğuktu.*

*Öğrenciler yaparak ve yaşayarak dil becerileri**ne** kolay bir şekilde kazanmış olur.*

*Bir yandan-da insa**nı** huzur veren bir şarkıyı mırıldanıyorlardı.*

*Fidan annesinin "Kızım uyanda bana yardım etmeye gel, işe geç kalıyorum" diye bağırdığını duyunca istemeyerek de olsa pencere**ye** kapattı, yavaş adımlarla mutfağa yöneldi.*

*Öğretmen adından da anlıyacağımız gibi biz**i** öğreten, eğiten, bize doğru yolu göstermeye çalışan insan.*

Delikanlılarımızın kendi ayakları üzerinde durmalarında yardım edecek öğretmene ne kadar ihtiyacımız var değil mi?

Sınıf içersinde girdiğinde her şeyi o kapıdan girişte bırakabilen biri olmalıdır.

Öğrencilerini dersini sevdirebilmeli.

Öğrendikleri sadece öğrencilerine değil topluma da aktarabilmelidir.

Toplumsal çöküş maddi ve manevi sebepler kaynaklanabilecek olan ahlâkî çöküşün sonuçlarından birisidir.

Fidan, annesi çok iyi anlıyordu, annesi ile fazla konuşmuyorlardı ve ona kızmıyordu.

Fakat, siyahi arkadaşı savaş ölür.

Bu işten kazandığı paralarla da ünlü bilgisayar şirketi Apple ortak olur.

Ortak değerleri yitiren millet dağılır.

Çok sıkıcı olduğu emindim adeta.

Orada bir süre yaşama mahkum oldu.

Öğretmen konu parçadan hareketle kavratmalıdır.

Karşı tarafada aynı tesiri yaptığı düşünür.

Ama ülkemizde insanların bu benimsemek konusunda hiçbir suçu yoktur.

Samanyolu küçük yıldızın kaybolduğu yüzlerce yıl sonra anlayabildi.

Saçma sebepler dolayı öğrencileri dövüyordu.

*Bu kutsallığının sebebi bir nesli yetiştirmesi, on**ları** olabilecekleri en iyi durumu göstermesidir.*

Hafzalamız teknoloji algılamazken, insanlığın ne kadar ilerlediği ile övünüyoruz.

Bu burada olduğum 4 sene boyunca gerek üniversitede gerekse gittiğimiz okullarda çoğu kez rastladım.

*Asiye ise Musab'**ı** gözü gibi bakıyor, kolluyor, kıskanıyordu.*

Herkes söylenmesi gereken sözü "evet"i söylüyorum.

Toplumsal çöküş insanların ferdi yükümlülüklerini yerine getirmeleri, bireylerin özgün düşünce saygı duymaları ve ahlaki yönergelerin korunmasıyla önlenebilir.

Öğrencilerin yaşını, seviyesi, ilgi ve becerilerini göz önünde bulundurmak verimli öğrenme- öğretme ortamı oluşturacaktır.

Örneğin; derste "fabl" konusu işlenecekse öğretmen, hayvanların ilginç özellikleri anlatarak onları derse karşı güdülemelidir.

Öğrencilerini daima şaşırtmalı, onların derse olan ilgisi daima en üst düzeyde tutabilmelidir.

Kendi kültürümüzde unsurları unutup batıya yönelmişiz.

Üstüne gelen herkes Galatasaray savunması rahatlıkla geçiyor.

5.7.9.3 Kelime Gruplarıyla İlgili Uyumsuzluklar

5.7.9.3.1.İsim Tamlamasıyla İlgili Olanlar

Yapılan değerlendirmeler sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım (kompozisyon) metinlerinde isim tamlamasını oluşturan ilgi ve iyelik eklerinin kullanılmamasından kaynaklanan uyumsuzluklara rastlanmamıştır.

Aşağıda bu tür hatalı cümlelere örnekler verilmiştir:

Bir milletin kültürü olmasa dil de yaşamaz.

Filmin konusu, müzikler beni çok etkiledi.

Böylesine azimli, kararlı bir genç öğretmen ve köy kent demeden görev görevdir diyerek, zor şartlar altında bile öğretmenlik mesleğini yerine getirmesi çok zor ve güzel bir şeydi.

Bu açıdan bakıldığında öğretmenler ciddi çalışmalarda bulunmaları gerekir.

Bunlar neticesinde Türkçenin bazı sorunları çoğunlukla ortadan kalkar.

Türkçe öğretmeni sahip olması gereken bir özellik ise iletişim yeteneğini fazlaca gelişmiş olmasıdır.

Bu sebeple Türkçe öğretmenin yaşayış, giyiniş ve diğer konularla ilgili çok iyi bir model olması gerekmektedir.

Bunun için Türkçe öğretmenin milli değerlerin farkında olması ve bunları benimsemesi gerekmektedir.

Türkçe öğretmenin yeterli oranda genel kültür bilgisi olmalıdır.

Dede Korkut kitabı Türk gencini derinden etkileyecek ona yol gösterecek, yanlış yapmasını engelleyecek bir kitap olduğuna inanıyorum.

Ayrıca Reşat Nuri'nin romanlara değinmeden de geçemeyeceğim.

Son iki yüz yıldır; Türk milleti kendi değerlerini unutarak Avrupa hayranlığı yolunu tutması diline de önem vermesine yol açtı.

Türkçe öğretmenleri bu nedenle diğer öğretmenlerden daha farklı olması gerekmektedir.

Yazıma M. Kemal Atatürk'ün çok özel ve anlamlı bir özdeyişle son vermek istiyorum.

Herkes ben kadar şanslı olması dileğiyle.

Rusya'nın Türk topluluklarına uyguladığı emperyalist politikalarda görmek mümkündür.

Hiç kimse de kalkıp toplum nereye gidiyor neyi takip ediyor, ne okuyor, ne çiziyor, yazıyor diye sorduğu yok.

Her öğrenci farklı kişilik özelliklerine sahip olduğunu öğretmen bilmelidir.

Günümüz öğrencilerin en büyük sorununun bu olduğu düşüncesindeyim.

Öğretmenler sadece öğrencilere değil etrafında bulunan insanlara, öğretmen arkadaşlarına dahi örnek olmaları gerekir.

Toplumlar ahlaksal değerleri yok oluyor.

5.7.9.4 Zaman Uyumsuzlukları

Fidan bir anne şevkati ile kucağına aldı ve Can'ın yanaklarını öpüyordu.

Bildiğim tek şey filmler üzerinde eleştiriyi iyi yapabilmem ve ayrıntılara dikkat ettiğimdir.

Bugün dünyanın birçok yerinde İngilizce konuşulur ama İngiliz kültürü diye birşeyden bahsedemeyiz.

Öğretmenliği sırasında büyük sıkıntılar çekmiş ve şehire eşek sırtında gitmek zorundaydı.

Bence bir Türkçe öğretmeni dört temel dil becerisini hayatının her alanında kullanabilmeliydi.

5.7.10 Mahallî Söyleyiş veya Konuşma Dilinin Kullanılması

Bir dilin, bölgeden bölgeye hatta şehirden şehire değişiklik gösteren, konuşma ve telaffuz farklılıklarına dayalı küçük kollarına ağız denir. İstanbul ağzı, Karadeniz ağzı, Kuzeybatı Anadolu ağzı vs.

Bir lehçe veya şive içerisinde daha küçük yerleşim bölgelerinde yazı diline oranla söyleyiş bakımından farklılık gösteren konuşma biçimleri olan ağızlar, yazı dilindeki kelimeleri birleştirme eğilimi gösterir.

Ortak dilde kullanılmayan pek çok türemiş ve birleşik kelimeler; birçok arkaik şekil, ağızlarda yaşamaktadır. Ağızlarda yaşayan bu şekillerden bazılarının zamanla ortak dile geçtiği olur. Özellikle kentleşme olgusunun yaşandığı son yıllarda, ağızlara özgü birçok ögenin standart dilde kullanılışının yaygınlaştığı görülmektedir (Özkan, 2001: 55).

Bu itibarla ağızlardan ortak dile katılım hem konuşma dilinde hem de yazı dilinde kendini göstermektedir. Anadolu'nun çeşitli yörelerinde az çok farklılıklarla konuşulan Türkçemizin bu özelliklerini Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı metinlerinde de görmek mümkündür.

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Anadolu'nun farklı bölgelerinden eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği bölümüne gelen adayların yazılı kompozisyonlarında da ağız özelliklerini yansıtan kelimelerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Aşağıda, bu kelimelerin kullanıldığı cümlelere örnekler verilmiştir.

Bir sene veriyorlar daha sonra "yok olmadı" deyip hadi bakalım değiştiriyorlar.

Öğrencilerin kafalarının dağılmasını sağlamalıdır.

Bunu ben bilemiyecem tabi.

Bangır bangır söylemesi beni sevindiriyordu.

Bu konu bir Türkçe öğretmeni için kesinlikle es geçilmeyecek özellikte olmalıdır.

Bunu unutmamak gerekir dimi.

Günümüzdeki öğretmenliğe bakıcak olursak bence bu sistemin çok da yeterli olduğunu sanmıyorum.

Neyse bunların hepsi olur.

Öğrencilerin gözünde hep çok yüce, gıptayla bakılan biri olmalıdır.

Dünyamızı doğu ve batı adı altında iki gruba toplasak ve Türkçe kadar, bu iki kültürden de faydalanmış bir dil ararsak biraz hava alırız, biraz da zaman kaybederiz o kadar.

Bana göre öğretmenlik; sınıfta siyasete, atıp tutmaya, tabiri caizse sallamamaktır.

Bu filmi seyreden sağlam kişiler böyle bir kişi bunca şeyi yapıp başardıktan sonra benim gibi her şeyiyle sağlam bir kişi neden yapmasın diyerek kendi içinde bir güç hissedip hayata yeniden sarılması için gaz veren bir filmdir.

Şu ataların sözüne bir kulak verelim hele.

Fazla uzatmayalım anlatmaya çalıştığım Cesur Yürek adlı bir film.

Onun anlattıklarını epeyce dinledim.

Bu sözler beni tepetaklak etti.

Bilerek ve bilmeyerek yanlış kelam ettik ise bütün öğretmenlerimizden özür dileriz.

Eee bir sene evde mi oturalım.

Zor gibi görünüyor belki ama kolay be yoldaşlar

Bunun yanı sıra, aile kurumunun bozulması da toplumsal çöküşü hızlandırmış hatta roketlemiştir.

Bu maçta Ümit hakemle dadaşmaktan başka bir şey yapmadı

düşündüm ve bunu değerlendirmesini yapacağım bir yazı hazırladım.

E düşünmek onun adamı değildi zaten, olabilirdi ama ... E olmadı mı olmuyor ki ...

Oo! Müthiş bir action film gelmiş, manyakmış falan ...

Hangi şartlarda yaşadı şeklindeki sorular onu dürtüklüyor adeta.

Metni kendisi okumadan okutuyor ve alelusul anlattırıp pat diye metni anlama sorularına geçeceğini söylüyor.

Tek sorun, yarım dönem okulda gaza gelip, stajda hüsrana uğrayacağımı bilmek.

Kurgu ve senaryo sıfır hata ile yapılmıştır diyebilirim.

O halde bir Türkçe öğretmeninin amaçları baya bir ağır.

Bu mesleği bırakıcam diye bir cümle kurmak istiyorum.

Bir de son olarak bu kendini bir halt zanneden ABD ve saz arkadaşlarına dur diyecek birileri olmalı

Güzel giysiler giysen nolur giymesen nolur, mal-mülk olsa nolur olmasa nolur.

Napıyorum ben.

İstanbul yaşanması en zor il haline geldi… falan filan. Bu tür haberlerin ardı arkası kesilmiyor artık.

Sonra artık kitap mitap okumuyorum, sıkılıyorum her şeyden dedim.

Artık bende dışarıdakilerden biri olucam. Sahte gülücükler dağıtıp hayattan hep çalmaya çalışıcam.

İlerde karşılaşıcakları zorlukları anlatarak Türkçeyi çok güzel bir şekilde kullanmayı öğretmelidir.

O günü umutla bekliyecem.

Ha unutmadan söyliyeyim bu kitap öz yaşam öyküsü niteliğinde.

Elimden gelen her şeyi yapıcam.

5.7.11. Başlıklar

Yazılı bir metinde başlık çok önemlidir. Çünkü her yazı, her metin başlığı ile adlandırılır. Bir yazıdaki başlık, o yazıda anlatılması düşünülen ana fikrin bir nevi aynasıdır. Nasıl her canlının bir adı varsa, her yazının da bir başlığının olması gerekir. Başlıksız yazı olmaz (Gülensoy, 1998: 311).

Bir yazıya başlık seçmek için de yazının işlediği konuyu doğru tanımak ve doğru tahlil etmek gerekmektedir. Başlık, ana fikre ve yazının genel gelişimine uygun olmalıdır. Bazen, yazının içinden alınan dikkat çekici bir cümle de başlık

olabilir. Fakat cümle hâlindeki başlıklar her zaman ilgi çekmez. Bunun için başlığın kısa olması tercih edilmelidir. Bazen özellikle mizah yazılarında kuşku ve merak uyandırmak için konuyla ilgisi olmayan başlıklar da konabilmektedir.

Yazılı bir metnin başlıksız olması o yazının dikkate alınmamasına da sebep olmaktadır. Bunun için yazılı bir metinde başlığın bulunmaması en önemli eksikliklerden bir olarak kabul edilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım metinlerine başlık koymakta yeterli duyarlılığı göstermediği (I. öğretinde % 42, II. öğretimde % 34 oranında); hatta bu duyarlılığı göstererek başlık koyanların da yazılarının içerikleri ile başlıkları arasında paralelliklerin bulunmadığı, büyük harflerle yazılması gereken başlıkların bir kısmının küçük harflerle yazıldığı ve başlıkların sadece başlık olsun diye konulduğu tespit edilmiştir.

Aşağıda Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım metinlerine koydukları başlıklardan örnekler verilmiştir.

Düşünülmesi Zor Ama Kararlı Öğretmen Adayı

Nedir, Bize Bu Hale Getiren Şey?

Var mı Özgürlük Gibisi.

Çökmeyiş

KROBÂL

Dilimiz Ve Öğretmen

Çalışmaya Ne Gerek

Türkçe Öğretmeni Önce Eğitimci….

Toplumsal Çöküşü Hazırlayan Nedenler ve Çözüm Ö.

Meslekler Arasında Türkçe Öğretmenliği

İnsanlar ve İnsanlık İletişim, Etkileşim v.s.

Okuma Beni!

Kendiyle Barışan İnsana

İdeal öğretmen olabilmek için

Mümkün

Örnek Uygulama Öğretmenim

Pardon !

Ben, Hayallerim ve Geçek

5.7.12. Muğlak İfadeler

Gramer bakımından önemli bir kusuru olmadığı hâlde, kelime veya kelime grupları arasında anlam ilgisinin kurulamaması sebebiyle, duygu ve düşüncelerin yeterince ifade edilemediği, dolayısıyla bulanık, anlamca kapalı, mantık hatalarının bulunduğu cümleler bu başlık altında incelenmiştir.

Bir cümlede yalınlık, duruluk ve açıklık esastır. Sözlü ve yazılı anlatımlarda kurulan cümlelerin vermek istediği duygu ve düşüncenin net ve başka hiçbir anlama gelmeyecek şekilde aktarılabilmesi gerekmektedir. Bu tür kusursuz cümlelerin kurulabilmesi için şüphesiz iyi bir dil eğitimine ihtiyaç vardır. Geleceğin Türkçe öğretmenlerinin de sözlü ve yazılı anlatımlarında bu kusurlardan arınmış cümleler kurması beklenir.

Fakat yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım metinlerinde bu kusurları bünyesinde barındıran cümleleri kullandıkları tespit edilmiştir. Aşağıda bu cümlelerden örnekler verilmiştir.

Öte yandan "AB" bir taraftan "iç sorunlar" bir taraftan sanki el birliği edilmişçesine bizi çöküntüye ve gerilemeye zorlamaktadır.

Ben öğretmenliği istemeyerek seçtim; gerekçem ise toplumla aynı; okulu bitirip sırtını devlete dayamak.

Baksanıza AB'ye de giricez, daha doğrusu müzakerelere başladık.

Bu madde gibi nice güzellikler olduğunu kavramamız, bu güzelliklerden kana kana faydalananlar olarak bize düşen görev olsa gerek.

Bir milletin dilinde bulunan unsurların en çoğu o milletin kültürüne ait öğeleri yansıtır ve baskındır.

Fakat günümüzde her alanda olduğu gibi toplum da ciddi bir çöküş avresine girmiştir.

Çünkü bu film toplumumuzun yapısını çok iyi analiz ederek bu tiplerini birbirinden başarıyla ayıran bir film.

Bu ve daha anlatamadığım birçok nedenden dolayı Vizontele bende en çok yer eden filmlerden bir tanesi. Ayrıca konusu ve oyuncular kim olursa olsun, Türk sineması harcanan her emek, dökülen her ter bence izlenmeye değer.

Böylesine sentez ve böylesine özgünlüğünü korumuş bir dilin eğitimcileri de bir o kadar sentez ve bir o kadar özgün olmalıdır.

Batı modeli tiyatronun Türkiye'ye gelmesi sonucunda çerçeve sahneli yeni tiyatro yapıları kurulmuş, kurumsallaşma yönünde önemli bir adım atılmıştır.

Ağabeyim kendisine çok çektirmiş, benim de adım ve soyadımı öğrenince o hocamın tüyleri diken diken olmuş, dişleri gıcırdamaya başlamış, bana karşı bir kinle dolu olarak köpürmesiyle son bulmuştur.

Lâkin kendimde olduğunu bildiğim hususiyetlerin, birikimlerin ve en önemlisi bilgiye ve öğrenmeye olan açlığımın dolayısıyla yeterliliklerimi artırabilme özelliklerime güveniyorum.

Annemlere Serkan'ın yanına gittiğimi yazıp bir not bıraktım.

Doğru öğreticilik, öğretmenlik tek esas "gönüllülük" insanı sevmek, bilgiyi sevmek, öğretmeyi sevmek, şart bu işte.

Eğitim; ahlaklı dürüst, kendine güvenen, güçlü, başarılı, topluma saygılı ve faydalı insan için önce eğitim Türkçe öğretmeni; önce eğitimci…

Ama bizim çöküşümüz Adapazarı depremini geçeceğe benziyor.

Ülkemizin günümüz koşulları, eğitim program ve plânlarında iyi bir Türkçe öğretmeni olmak ne derece etkili veya karmaşık durum.

Kendimize bir iş edinmek için değil 4 seneyi boşuna okumuş olmayalım.

Türkçe öğretmeni; dilin, yani anadilimizin annesidir.

Ne kadar çok kelime kullanıyorsa, o kadar çok kelimeyle düşünüyorsa bir insan o kadar fazla kelime kullanmalıdır.

Bir birlik ifade eden toplum kavramında birlik ifadesi etmesi gereken unsurlar kaçınılmazdır.

Öyle komik olan bir şeyi sizle paylaşmayı resen sunacağım.

İyi bir öğretmenin niteliklerini bilerek insanlar bir şeylere çaba gösterirler.

Kısaca şöyle bakıldığında Türkçe öğretmeni karşıdan farklılığı vermeli, yansıtmalı.

Yanlız, bakıldığında bu çalışmaların bir çoğu bugün boşluk derecesine gelmiştir.

Maalesef günümüzde ülkemiz sürekli olarak aşağılaşmakta.

Kitabın Finali İlay'ın nişanlısını öldürülmesidir.

Benim için bir Türkçe öğretmeni nasıl olmalıdır? Sorusu sorulduğunda hep ideal aydın tipiyle ilgili bu sözler aklıma gelir.

Dil demek, Türk şeklindeki ünlü sözü Türkçeye verdiği önemi açıklamada sanırım yeterlidir.

Ders etkinliklerini sınıfa taşıyarak okul ve çevre arasındaki bağı kurmalıdır.

İyi bir Türkçe öğretmeni dersini kuru ve standart ölçülerde işlememelidir.

Okulda verilen alan bilgisinin yeterli olması öğretmen adayının zihninin gereksiz ayrıntılarla doldurulması ve gerekli bilgilerden çok gereksiz bilgilerin öğretilmesi biz öğretmen adaylarını olumsuz yönde etkiliyor.

Günlük hayatta çok karşılaşılan olaylara uygun atasözü, deyim, vecize vs. listelenip ilgi çekici olanlar, karşılaştıkları olaylar karşısında kullanmaları sağlanmalıdır.

Aklıma ilk gelen Yahya Kemal'in "Ben kökü mazide bir atiyim" demiş. Ama hayatımda büyük bir anısı olan ve hiçbir karesini unutmayacağım bir film var ki "Titanic".

Hiçbir arkadaşı olmayan bu çocuk, kasabadaki diğer çocuklar tarafından da alay edilen bir kişi, çocukluğunda sadece bir tane arkadaşı oluyor.

Genç beyinler, eğitimli olanları mutlu yarınlara ulaştıracak öğretmenler bekliyor.

İdeal öğretmen, mesleğini sevmeli, öğrencilerini sevmelidir. Bu durum tüm meslekler için geçerlidir.

Bu da Türkçe ders kitabındaki metinler aracılığıyla, ders kitabı dışındaki kaynaklarla, yazılı ve sözlü çalışmalar yaptırarak ve öğretmen kendi yaşantısı yoluyla, örnek davranışlar sergileyerek sağlamalıdır.

Bu değerleri korumak için öğrencilerine yöntem ve teknikler ortaya koyması gerekir.

Çünkü dilimizde o dönemlere ait geçen ata sözcüğü ve tarımla ilgili sözcükler bunun bir kanıtıdır.

Araştırmanın buraya kadarki bölümünde yöntem, kapsam ve içerik, teorik bilgiler, araştırmanın uygulanması sonucunda elde edilen bulgular ortaya konulmuştur. Bundan sonraki bölümde ise araştırmanın sonuçları toplu hâlde değerlendirilmiş ve bu sonuçlardan hareketle bazı öneriler dile getirilmiştir.

6. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan sonuçlar daha önce yapılan benzer içerikli bazı araştırmaların sonuçları da dikkate alınarak bölümler hâlinde değerlendirilmiş ve elde edilen bulgulardan hareketle bazı öneriler dile getirilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım dersine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Sekiz üniversitenin eğitim fakültelerindeki Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 570 Türkçe öğretmeni adayı üzerinde yapılan araştırmanın birinci bölümünde Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım dersine yönelik tutumları ile bu tutumların yedi bağımsız değişkene göre "t" testi ve tek yönlü ANOVA varyans analizleri değerlendirilmiştir.

6.1.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumlarıyla İlgili Sonuçlar

Ülke genelinden seçilen sekiz üniversitenin eğitim fakültelerindeki Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 570 Türkçe öğretmeni adayı üzerinde yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan Türkçe

öğretmeni adaylarının % 94.8'inin yazılı anlatımın geliştirilebilir bir beceri olduğu bilincini kazandıkları, fakat adayların %80.5'inin yazılı anlatım becerilerindeki yetersizliklerinden yakındıkları ve meslek hayatlarında da bu alanda sıkıntı çekeceklerine inandıkları söylenebilir.

Yine araştırmaya katılan adayların %94.5'inin Yazılı Anlatım derslerinde anlatım türlerinin bütün özellikleriyle uygulamalı olarak işlenmesinin dersin verimliliğini artıracağına inandıkları fakat adı geçen derslerde iyi ve doğru yazılmış metinlerden yeterince faydalanamadıkları, bu yüzden dersin sayısını ve haftalık saatini yetersiz buldukları sonucu çıkarılabilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının %88.2'sinin lisans seviyesinde 50-60 kişilik sınıf mevcutlarıyla yapılan Yazılı Anlatım derslerinin verimsizliğine inandıkları ve bu durumdan da memnun olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan geleceğin ana dili öğretmenlerinin % 59.6'sının dil öğretim yöntemleri bakımından, yine adayların %70.7'sinin yazı türlerinde yazma becerileri bakımından kendilerini yetersiz gördükleri hatta bu konularda sıkıntı yaşadıkları sonucu çıkarılabilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayların %42.5'inin yazılı anlatım becerilerindeki gelişmeleri daha sağlıklı değerlendirebilmek için içerik, dil ve anlatım konularında değerlendirme yapabilme yeterliliğine ve bilgi birikimine sahip olamadıkları, dış yapı özellikleri ve planlama açılarından da adayların ancak % 55.4'ünün yeterli bilgi birikimine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının % 93.3'ü yazılı anlatım etkinliklerinin konuşma, dinleme, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle birlikte yürütülmesinin daha faydalı olacağını düşünmektedir.

Nitelikli yazılı anlatım ürünleri ortaya koymak için dil bilgisi ve imla kurallarının iyi bilinmesi gerektiğini düşünenlerin oranı da % 94.2 olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan adayların %82.1'i ders içi etkinliklerde oluşturulacak küçük gruplarla ortak metin yazma çalışmaları yaptırılmasının verimliliği artıracağına inanırken % 96.6'sı da yaratıcı yazma çalışmalarının verimliliği artıracağına işaret etmektedir. Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için özet yazdırma çalışmalarının yaptırılmasına ise adayların %79.1'i olumlu cevap vermiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının %63.4'ünün Yazılı Anlatım derslerine girerken istekli oldukları, başka bir ifadeyle adayların sadece % 22,8'inin bu derse karşı isteksiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu oranlar, adayların yazılı anlatıma ve Yazılı Anlatım derslerine yönelik olumlu tutuma sahip olmaları açısından sevindirici olduğu kadar düşündürücüdür. Çünkü araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının sadece % 46,1'i Yazılı Anlatım dersini diğer derslere tercih etmektedir. Bunun sebebi olarak da araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının %59,1'inin öğretmenin dersin sıkıcı geçmesinde etkisi olduğuna inandıkları sonucu gösterilebilir.

Bu bulgulardan, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlerin sınıf içi etkileşimdeki rolünün, öğrenciye, derse ve dersin akışına ne kadar etki ettiğini kavramış oldukları sonucuna da ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulardan hareketle araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından Yazılı Anlatım derslerinin kendilerinde olumlu tutum geliştirdiğine inananların oranı % 46,5 iken inanmayanların oranı % 33,7'dir. Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerinin kendilerinde bu derse karşı olumlu tutum geliştirdiğini belirtenlerin oranı, araştırmaya katılan bütün adayların yarısından az olmakla birlikte inanmayanlara göre daha yüksektir.

Bu bulgulardan, Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerinin önemini algılayabildikleri, meslek hayatlarında da bu derslerin kendileri için önemli olduğunu kavrayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak Yazılı Anlatım derslerinin öğrenci beklentileri de göz önünde bulundurularak daha titiz ve daha kapsamlı işlenmesi için de ders öğretim elemanlarına büyük sorumluluklar düştüğü söylenebilir.

6.1.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumlarının Bağımsız Değişkenlere Göre Anlamlılıklarıyla İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumlarının *"Cinsiyet, öğretim türü, akademik başarı ortalaması, lisansüstü eğitim yapma isteği, boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığı, serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı ile günlük tutma veya beğendiği şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığı."* değişkenlerine göre "t" testi ve tek yönlü Anova Varyans analizleri yapılarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(568)} = -1{,}382$; $P > ,05$].

Erkek öğretmen adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutum puanları ortalaması 67,98 iken kız öğretmen adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutum puanları ortalaması 68,93 olarak belirlenmiştir.

Her iki gruptaki Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutum puanları ortalamaları arasında belirlenen sayısal fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutumları "öğretim türü"ne göre de anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(568)} = -,276$; $P > ,05$].

I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutum puanları ortalaması 68,37 iken II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni

adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutum puanları ortalaması 68,56 olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan I. ve II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutum puanları ortalamaları arasındaki sayısal fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutumları günlük tutma ve şiir defteri oluşturma alışkanlığına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(568)} = ,457$; $P > ,05$].

Günlük tutma ve beğendiği şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığı olan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutum puanları ortalaması 68,59 iken günlük tutma ve beğendiği şiirlerden bir şiir defteri oluşturma alışkanlığı olmayan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutum puanları ortalaması 68,27 olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan, günlük tutma ve beğendiği şiirleri topladığı bir defter oluşturma alışkanlığı olan Türkçe öğretmeni adayları ile bu alışkanlığı olmayan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutum puanları ortalamaları arasındaki sayısal fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutumları lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık göstermiştir [$t_{(568)} = 2,622$; $P < ,05$].

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından lisansüstü eğitim yapmayı düşünenlerin Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutum puanları ortalaması 69,26 olarak belirlenirken lisansüstü eğitim yapmayı düşünmeyenlerin Yazılı Anlatım dersine ilişkin tutum puanları ortalaması 67,46 olarak tespit edilmiştir.

İki grup arasındaki istatistiksel fark, lisansüstü eğitim yapmak isteyenler lehine anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, lisansüstü eğitim yapmayı düşünen Türkçe

öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutumlarının lisansüstü eğitim yapmak istemeyen adaylara göre daha olumlu olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutumları, akademik başarı ortalamaları değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(2-567)}$= 2,586; P>,05].

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutumlarında akademik başarı ortalamaları değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte; akademik başarı dereceleri iyi olan Türkçe öğretmeni adaylarının tutum puanları ortalaması 69.70 iken akademik başarı dereceleri orta olan Türkçe öğretmeni adaylarının tutum puanları ortalaması 68.96, akademik başarı dereceleri geçer ve başarısız olan Türkçe öğretmeni adaylarının tutum puanları ortalaması ise 67.43' tür.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutumları serbest yazma çalışmaları yapma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(4-565)}$= 1,899; P> ,05].

Serbest yazma çalışmaları yapma sıklığı değişkenine göre, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte; serbest yazma çalışmalarını "her gün yapma" sıklığını işaretleyen Türkçe öğretmeni adaylarının tutum puanları ortalaması 70.56 iken serbest yazma çalışmalarını "haftada bir yapma" sıklığını işaretleyen Türkçe öğretmeni adaylarının tutum puanları ortalaması 70.33, serbest yazma çalışmalarını "on beş günde bir yapma" sıklığını işaretleyen Türkçe öğretmeni adaylarının tutum puanları ortalaması 69.42, serbest yazma çalışmalarını "ayda bir yapma" sıklığını işaretleyen Türkçe öğretmeni adaylarının tutum puanları ortalaması 68.16, "serbest yazma çalışmaları yapmıyorum." diyen Türkçe öğretmeni adaylarının tutum puanları ortalaması da 67.75 olarak belirlenmiştir.

Son olarak, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine ilişkin tutumları, serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden

geçirme sıklığı değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(4-565)}$= 2,861; P< ,05].

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu testi sonuçlarına göre; Türkçe öğretmeni adaylarından serbest yazma çalışmalarını çoğunlukla tekrar gözden geçirenlerin toplam tutum puanları ortalaması (71,00) ile serbest yazma çalışmalarını hiçbir zaman tekrar gözden geçirmeyenlerin toplam tutum puanları ortalaması (67,84) arasında, çoğunlukla gözden geçirenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Bu bulgu, Türkçe öğretmeni adaylarından serbest yazma çalışmalarını çoğunlukla tekrar gözden geçirenlerin Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumlarının serbest yazma çalışmalarını hiçbir zaman tekrar gözden geçirmeyenlere göre daha anlamlı ve olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

6.1.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Bilgi Düzeyleriyle İlgili Sonuçlar

Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgi düzeyleri, uygulanan Yazılı Anlatım Bilgisi Testi sonucundan elde edilen bulgulardan hareketle belirlenmiştir. Yine bu bölümde adayların yazılı anlatım bilgi düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre "t" testi ve tek yönlü ANOVA varyans analizleri de değerlendirilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgi düzeylerini belirlemek için hazırlanan Yazılı Anlatım Bilgisi Testi'ndeki genel başarı ortalamaları % 76 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma yönelik bilgi düzeyleri yüz 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. % 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 eğitimi ve 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 araştırmanın son bölümünde adayların yazılı anlatıma yönelik bilgilerini, beceriye dönüştürebilme yeterlilikleri incelenmiştir.

Elde edilen sonuçlar, daha önce yapılan çalışmalardan elde edilen bulgularla da paralellik göstermektedir (Özbay, 1995; Doğan, 2001). Bu durum, adayların hangi seviyede olursa olsun bilgilerini beceriye dönüştürmede gerekli olan yeterliliğe sahip olamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

6.1.4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Bilgi Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Anlamlılıklarıyla İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının 30 soruluk yazılı anlatım bilgisi başarı testine verdikleri cevaplardan hareketle elde ettikleri puan ortalamalarının *"Cinsiyet, öğretim türü, akademik başarı ortalaması, lisansüstü eğitim yapma isteği, boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığı, serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı ile günlük tutma veya beğendiği şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığı."* değişkenlerine göre "t" testi ve tek yönlü Anova Varyans analizleri yapılarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

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

Araştırmaya katılan erkek öğretmen adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması 22,28 iken kız öğretmen adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması 22,87 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle, kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre yazılı anlatım bilgisi testinde daha başarılı oldukları söylenebilir.

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

I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması 22,78 iken II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması 22,38 olarak belirlenmiştir. İki grup arasındaki sayısal fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi puanları ortalaması günlük tutma ve beğendiği şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığına sahip olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(568)} = ,641$; $P > ,05$].

Günlük tutma ve beğendiği şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığı olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması 22,65 iken günlük tutma ve beğendiği şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığı olmayan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması 22,48 olarak belirlenmiştir. İki grup arasındaki sayısal fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık göstermiştir [$t_{(568)} = 3,036$; $P < ,05$].

Araştırmaya katılan ve lisansüstü eğitim yapmak isteyen Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması 22,93 iken lisansüstü eğitim yapmak istemeyen Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması 22,13 olarak belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından lisansüstü eğitim yapmak isteyenlerin, lisansüstü eğitim yapmak istemeyen adaylara göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması adayların akademik başarı ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(2\text{-}567)} = 12{,}302$; $P < ,05$].

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu testi sonuçlarına göre; akademik başarı derecesi "iyi" olan adayların yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması (23.43) ile başarı derecesi "geçer ve başarısız" olan adayların başarı puanları ortalaması (21.72) arasında başarı derecesi "iyi" olan adaylar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Yine akademik başarı derecesi "orta" olan adayların yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması (23.01) ile başarı derecesi "geçer ve başarısız" olan adayların başarı puanları ortalaması (21.72) arasında başarı derecesi "orta" olan adaylar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bu 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 da araştırma sonunda beklenen tabiî bir sonuç olarak kabul edilebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması, serbest yazma çalışmaları yapma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(4\text{-}565)} = 1{,}568$; $P > ,05$].

Serbest yazma sıklığı "ayda bir" olanların yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması (22,94), diğer serbest yazma çalışmaları yapma sıklığı grubundaki adayların başarı puanları ortalamalarından daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması, adayların serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı değişkenine göre de anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(4-565)}$= ,961; P> ,05].

Serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı "bazen" olan adayların yazılı anlatım bilgisi testi başarı puanları ortalaması (22,94) diğer serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı grubundaki adayların başarı puanları ortalamalarından daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

6.1.5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ve Bunların Bağımsız Değişkenlere Göre Anlamlılıklarıyla İlgili Sonuçlar

Araştırmanın son bölümünde ise Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım beceri düzeyleri, konusunu kendilerinin belirlediği kompozisyon metinlerinden Kompozisyon Değerlendirme Ölçeğine göre aldıkları puanların *"Cinsiyet, öğretim türü, akademik başarı ortalaması, lisansüstü eğitim yapma isteği, boş vakitlerinde serbest yazma çalışması yapma sıklığı, serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı ile günlük tutma veya beğendiği şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığı."* değişkenlerine göre "t" testi ve tek yönlü Anova Varyans analizleri yapılarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

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

Araştırmaya katılan erkek öğretmen adaylarının kompozisyon puanları ortalaması 59,28 iken kız öğretmen adaylarının kompozisyon puanları ortalaması

60,82 olarak belirlenmiştir. İki grup arasında belirlenen sayısal fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon puanları ortalaması öğretim türü (I. ve II. öğretim) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$t_{(568)} = 3,424$; $P < ,05$].

Araştırmaya katılan I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon puanları ortalaması 61,52 iken II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon puanları ortalaması 58,61 olarak belirlenmiştir.

Bu bulgu, araştırmaya katılan I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının, II. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarına göre kurallarına uygun bir kompozisyon metni yazmada daha başarılı olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon puanları ortalaması günlük tutma ve beğendiği şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığına sahip olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(568)} = ,507$; $P > ,05$].

Günlük tutma ve beğendiği şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığı olan Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon puanları ortalaması 60,24 iken günlük tutma ve beğendiği şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığı olmayan Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon puanları ortalaması 59,80 olarak belirlenmiştir. İki grup arasındaki sayısal fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

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

Araştırmaya katılan ve lisansüstü eğitim yapmak isteyen Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon puanları ortalaması 60,58 iken lisansüstü eğitim yapmak istemeyen Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon puanları ortalaması 59,41 olarak belirlenmiştir. İki grup arasındaki sayısal fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon 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 yapılan Tukey HSD çoklu testi sonuçlarına göre; akademik başarı derecesi "orta" olan adayların kompozisyon puanları ortalaması (60.98) ile başarı derecesi "geçer ve başarısız" olan adayların kompozisyon puanları ortalaması (58.72) arasında başarı derecesi "orta" olan adaylar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

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 yapılan Tukey HSD çoklu testi sonuçlarına göre; serbest yazma çalışmaları yapma sıklığı değişkenlerinden serbest yazma sıklığı "on beş günde bir" olanların kompozisyon puanları ortalaması (62,25) ile serbest yazma sıklığı "ayda bir" olanların kompozisyon puanları ortalaması (57,19) arasında "on beş günde bir" yapanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yine serbest yazma çalışması "yapmayanların" kompozisyon puanları ortalaması (59,50) ile serbest yazma sıklığı "on beş günde bir" olanların kompozisyon puanları ortalaması (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.

Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon puanları ortalaması, adayların serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı değişkenlerine göre de anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(4\text{-}565)}$= ,961; P< ,05].

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu testi sonuçlarına göre; serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı "her zaman" olan adayların kompozisyon puanları ortalaması (61,95) ile serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı "nadiren" olan adayların başarı puan ortalaması (55,42) arasında "her zaman" gözden geçirenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu bulgu, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı "her zaman" olan adayların serbest yazma çalışmalarını tekrar gözden geçirme sıklığı "nadiren" olan adaylara göre daha başarılı oldukları şeklinde de yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının, verilen konulardan birinde veya kendilerinin belirledikleri herhangi bir konuda yazdıkları metinlerden (kompozisyonlardan) hareketle Kompozisyon Değerlendirme Ölçeğine göre elde ettikleri genel puan ortalamaları öğretim türlerine ve üniversitelerine 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. Bu puan, geleceğin Türkçe öğretmenleri için bir başarı olarak kabul edilemez.

Elde edilen bulgulardan I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının II. öğretimdeki adaylara göre kompozisyon kriterlerine uygun yazılı anlatım (kompozisyon) metinleri oluşturmada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon yazma başarı puanlarından hareketle üniversitelerinin genel başarı sıralaması ise şu şekilde oluşmuştur:

Gazi Üniversitesi öğrencileri 63.64 puan ortalamasıyla ilk sırayı alırken bunları SDÜ öğrencileri 62.63, Selçuk Üniversitesi öğrencileri 61.40, İnönü Üniversitesi öğrencileri 61.22, Erzurum Atatürk Üniversitesi öğrencileri 59.94, Sakarya Üniversitesi öğrencileri 59.07, AİBÜ öğrencileri 57.07 puan ortalamalarıyla takip etmektedir. AKÜ öğrencileri ise 56.07 puan ortalamasıyla son sırada yer almıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulardan hareketle Yazılı Anlatım dersi öğretim elemanlarına, eğitim ve öğretim programı hazırlayıcılarına, Türkçe öğretmeni adaylarına, anne ve babalara ayrıca Türkçe öğretimi ve yazılı anlatım alanında akademik çalışmalar yapacak araştırmacılara yönelik öneriler dile getirilmiştir.

6.2.1. Yazılı Anlatım Dersi Öğretim Elemanlarına Yönelik Öneriler

Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri boyunca Yazılı Anlatım derslerine yönelik olarak olumlu bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu durum, nitelikli Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi açısından ümit vericidir.

Çünkü dil eğitimi ve öğretimde yazılı anlatım, hangi seviyede olursa olsun bütün öğrenciler tarafından daha az sevilen ve üzerinde çalışılması daha az tercih edilen bir beceridir. Belirli bir bilgi birikimi gerektiren sağlam bir yazılı anlatım becerisine sahip olmak, dil eğitimindeki diğer üç beceri (dinleme, konuşma ve okuma) üzerine geliştirilebilecek bir beceri olarak kabul edilmektedir.

Yazılı Anlatım derslerine karşı olumlu duygu ve düşüncelere sahip bir öğretmen adayının hedef kitlesine daha faydalı olacağı bir gerçektir. Bu yüzden öğretmen adaylarına yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesine yönelik olumlu

tutumların kazandırılmasında ders öğretim elemanlarına büyük sorumluluk düşmektedir.

Her şeyden önce öğrencilere yazılı anlatım dersleri sevdirilmelidir. Çünkü araştırmadan elde edilen bulgulara göre de öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları yazılı anlatım becerilerini etkilemektedir. Bunun için hangi seviyede olursa olsun öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesini engelleyen önemli faktörlerden birisi olan yazamama kaygısı en aza indirilmelidir. Bu kaygıyı azaltmak için, verilecek konuların hedef kitlenin sevisine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Öğrenci, üzerinde fikir yürütemediği bir konuda yazmaya zorlanırsa zihnindeki karmaşa yazdığı metne de yansıyacaktır. Bu bakımdan öğrencinin yazmaya başlamadan önce buna hazır hâle getirilmesi yani motivasyonunun sağlanması gerekir.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için yaratıcı yazma çalışmalarına öncelik verilmelidir. Bu tür çalışmalar zihinde var olan bilgilerin kısa bir sürede ifade edilmesine imkân sağlamaktadır. Yaratıcı yazma çalışmalarıyla herhangi bir konu hakkında "aslında yazacak ne kadar çok şeyin olduğu" ortaya çıkarılırken yazamama kaygısı da giderilebilir.

Yazılı anlatımı geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalarda öğrencilerden günün veya haftanın önemine uygun bir atasözü veya vecizenin açıklanmasını istemek, dersin amacına bir katkı sağlamadığı gibi hedef kitleyi de dersten soğutabilmektedir. Bu tür uygulamalar yerine daha serbest konularda yazma çalışmaları yaptırılmalıdır.

Yazmayı öğrenmenin en iyi yolu bizzat yazı yazmaktır. Yazılı anlatım becerisini öğrenciler, ancak kendileri yazarak kazanabilirler (Tekin, 1980: 53). Öğrencilerin yazma becerileri birden değişmez; ağır ağır gelişir. Çünkü yazma üç beş günde öğrenilecek bir bilgi değil, zamanla kazanılacak bir beceridir. Ancak bunun olumlu bir sonuca ulaşabilmesi için de öğretmenin sürekli denetimi şarttır (Özbay, 2000: 185).

Güzel yazmak bir sanattır. Özel bir kabiliyet ister. Fakat iyi ve doğru yazmak kabiliyete bağlı değildir, yazma zevk ve alışkanlığı ile yazma tekniğini almayı, kompozisyonun temeli olan dil kurallarını, kelime, cümle ve paragraf hakkında yeterli bir bilgiyi öğrenmeyi gerektirir. Bu da sürekli ve devamlı egzersizler yaparak zamanla kazanılır. Bu egzersizlerde ve gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı çalışmalarda yazma konuları belirlenirken öğretim elemanlarına da sorumluluklar düşmektedir. Hangi seviyede olursa olsun hedef kitlenin ilgisi dışında belirlenecek konularda yazılı anlatım çalışmaları yaptırmak faydalı olmayacaktır. Bunun yerine yazma çalışmalarında, öğrencilere ilgi duyacakları, bütün zihnî kuvvetlerini harekete geçirecek, kişiliklerine uygun konuları seçme imkânı verilmelidir (Özbay, 2000: 187).

Yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak öğretim elemanlarının öncelikle hedef kitlesine bir konuya odaklanarak düşüncelerini sıralayabilmesini ve bu düşüncelerini destekleyen yardımcı düşünceleri bir araya getirerek ilişkilendirebilme becerisini de kazandırması gerekir. Bunun için sınıf içi uygulama çalışmalarında bir metin oluşturulurken konu seçimi, tema seçimi, temel fikirlerin belirlenmesi, bu fikirlerin geliştirilmesi ve başka alanlarla ilişkilendirilmesi, planlama, taslak çıkarma, yazma, kontrol etme ve düzeltme aşamalarının kademe kademe öğrencilere gösterilmesi ve yaptırılması faydalı olacaktır. Bu tür bir etkinlikte her aşama için ayrı ayrı çalışma takviminin düzenlenmesi de düşünülebilir.

Bu egzersizler tamamlandıktan sonra öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin belirlenmesi, varsa sorunların tespit edilmesi ve düzeltmelerin yapılması gerekir. Öğrencilerin tespit edilen hatalarını tekrar görebilmeleri için geri bildirimlerde bulunulması da becerinin gelişimini hızlandıracak önemli bir adımdır.

Araştırmadan elde dilen 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 yaptırılmalıdır. Birer metin parçası olan paragraflar yazılı anlatımın temel unsurlarıdır. Giriş, gelişme ve sonuç paragraflarını yazabilen adayların sayısı yok

denecek kadar azdır. Bu konudaki eksikliklerin giderilmesi için öğretim elemanlarının yazılı anlatım derslerinde paragrafa başlama, paragrafı devam ettirme ve paragrafı tamamlama etkinlikleri yapması ve yaptırması gerekmektedir. Bu etkinlikler sırasında grup çalışmalarının faydalı olabileceği unutulmamalıdır.

Yine araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğretmeni adaylarının yaklaşık yarısının yazılı anlatım (kompozisyon) metinlerine başlık koymadığı tespit edilmiştir. Konulan başlıkların büyük bir kısmının da yazının içeriğiyle ilgili olmadığı belirlenmiştir. Başlık, metnin adıdır ve yazılı bir metinde mutlaka bulunmalıdır. Yapılacak etkinliklerde öğrencilere, yazılı anlatım metinlerine uygun başlıklar koymaları gerektiği öğretim elemanları tarafından ısrarla hatırlatılmalıdır.

Herhangi bir metnin şekil olarak kâğıt üzerinde bulunması gereken özellikleri taşıyor olması, okuyucu üzerinde olumlu bir etki yaptığı gibi kişinin yazısına verdiği değeri göstermesi açısından da çok önemlidir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımlarında dış yapı olarak ifade edilen metnin görsel özelliklerine yönelik eksikliklerin olduğu belirlenmiştir. Bu eksikliklerin giderilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırmanın bulgular bölümünden elde edilen verilere göre, geleceğin Türkçe öğretmenlerinin serbest yazma, günlük tutma ve seçtikleri, beğendikleri şiirleri yazarak bir defter oluşturma gibi etkinliklerde bulunma oranları çok düşüktür. Ders dışı etkinlikler olarak yapılması ilk ve orta öğretim programlarında teşvik edilen bu tür etkinlikleri yapmayan bir Türkçe öğretmeninin öğrencilerinden bunları yapmasını beklemesi çok inandırıcı olmayacaktır.

Bunun için Türkçe öğretmeni adaylarına bu tür etkinliklerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde faydalı olacağı hatırlatılmalı, yapanlar örnek teşkil etmesi açısından gerektiğinde ödüllendirilmelidir.

Bir Türkçe öğretmeninin düzgün ve eksiksiz bir yazılı anlatım metni oluşturabilmenin kurallarını öğrencilerine de öğretebilmesi için her şeyden önce kendisinin bu özellikleri taşıyan bir metin oluşturabilme becerisine sahip olması

gerekir. Bunun için Yazılı Anlatım derslerinde bir metinde bulunması gereken özellikler dikkate alınarak metin yazma çalışmalarına ağırlık verilmelidir.

Bu çalışmalar sırasında adaylar doğru yazılmış metinlerin yanında yanlış ve eksik yazılmış metinlerle de karşılaştırılmalıdır. Ayrıca adayların hem grup hem de bireysel olarak farklı metin türlerinde yapacakları uygulamalı çalışmalar, yazamama kaygılarını azaltırken kendilerine olan güven duygularının da gelişmesine yardımcı olacaktır.

Öğretmen adaylarının yazılı bir metindeki eksiklikleri belirleyebilmeleri hatta belirlenen eksikliklerin tamamlanması için ne tür çalışmaların yapılması gerektiğini kavrayabilmeleri gerekir. Adayların bu konudaki eksikliklerinin giderilmesi için derslerde yazılı anlatım metinlerinin değerlendirilmesine yönelik uygulamalı çalışmalar mutlaka yapılmalıdır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan da anlaşılacağı gibi Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyonlarında dil bilgisi konularında bilhassa da noktalama işaretleri ile imla kurallarının yerli yerinde kullanılamamasından kaynaklanan hatalı cümleler tespit edilmiştir. Yazılı Anlatım derslerinde bu tür hatalı cümlelerin düzeltilmesine yönelik uygulamalı çalışmalara ağırlık verilmelidir.

Türkçe öğretiminin ayrılmaz bir parçası olan dil bilgisi öğretiminin amacı, öğrenciye kurallar öğretmek ya da ezberletmek değil, öğrencilerin sözlü ve yazılı ifadelerinde dilinin en ince ayrıntılarını kavrayarak uygulayabilmesine yardımcı olmaktır. Bunun için de yazılı anlatım dersleri dil bilgisi dersleriyle paralel yürütülmelidir. Çünkü uygulamalı yazılı anlatım metni oluşturma çalışmalarının ikinci plana itilerek sadece bilgilerin aktarılmasıyla yetinilen Yazılı Anlatım dersleriyle öğretmen adaylarının yeterli donanıma sahip olması beklenemez.

Sınıf içi etkinliklerde özetleme çalışmalarına daha fazla zaman ayrılırken ders dışı etkinlik olarak adayların yerel gazete ve dergilere yazılar yazmaları teşvik edilmelidir. Bu tür çalışmalar adayın kendisine olan güven duygusunu da artıracaktır.

6.2.2. Öğretim Programı Hazırlayanlara Yönelik Öneriler

Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeyleri üzerine yapılan araştırmanın sonuçlarından da anlaşılacağı gibi lisans programlarından kaynaklanan bazı sorunlar bulunmaktadır.

Her şeyden önce Yazılı Anlatım derslerinin haftalık ders saatlerinin yetersizliği araştırmaya katılan öğretmen adayları tarafından da eleştirilmekte ve yadırganmaktadır. Hizmet öncesi eğitim aşamasında alan eğitiminde yeterli donanıma sahip olamamak daha sonraki dönemlerde adayları bazı sorunlarla karşı karşıya getirebilir. Bu sorunların başında öğretmen adaylarının kendilerine güven noktasında olumsuz duygulara kapılması gelmektedir. Bu olumsuz duygular belki de adayın bütün meslek hayatını etkileyecektir.

Bu ve buna benzer olumsuzlukların giderilmesinde lisans programlarını hazırlayanlara da önemli sorumluluklar düşmektedir.

Lisans programlarında zorunlu derslerle birlikte seçmeli derslere de yer verilmektedir. Seçimi bölümlere bırakılan bu derslerin neler olması gerektiği kesin olarak belirtilmediği için mevcut öğretim elemanlarına göre her fakültede farklı dersler okutulmaktadır. Zorunluluktan kaynaklanan bu tür uygulamalar, aynı bölümlerden mezun olan öğretmen adaylarının hedef kitlelerine aynı programlarla hizmet edecekleri düşünüldüğünde bazı olumsuzluklara sebep olabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarından da anlaşılacağı gibi Türkçe öğretmeni adayları, Yazılı Anlatım derslerinin bir Türkçe öğretmeni için ne kadar önemli olduğunu belirtmektedir. Bu gerçekten hareketle seçmeli derslerden birkaçının yazılı anlatım dersine ayrılması daha uygun olacaktır. Çünkü yazılı anlatım becerisi diğer becerileri de içinde barındıran ve diğer disiplinlerle beraber yürütülmesi gereken bir üst beceridir.

Programda yapılacak birkaç değişiklikle bu tür uygulamalardan kurtulmak mümkündür. Hem YÖK hem fakülte idarecilerine hem de bölüm başkanlıklarına bu konuda büyük sorumluluklar düşmektedir. Programdaki seçmeli derslerin Yüksek

Öğretim Kurumu program hazırlayıcıları tarafından belirlenerek fakültelerde ve bölümlerde uygulamaya geçirilmesi bu sorunu çözecektir. Ayrıca belirlenen bu derslerin daha verimli işlenmesi için kur tanımları ile içerikleri daha geniş ve daha açık bir şekilde ifade edilmelidir. Hatta ilköğretim programlarında olduğu gibi öğrencilere kazandırılacak davranışlar somut olarak ortaya konulmalıdır.

Herhangi bir programın amaçları belirlenirken öğrencinin kendisi, çevresi, bilim ve teknik alanındaki gelişmeler, ilim adamlarının çalışmaları ve görüşleri dikkate alınır (Özbay, 2000:178). Gelişmişliğin göstergesi olarak görülen eğitimdeki ilerlemeler ancak uygulama aşamasında somut olarak görülebilir. Yapılan akademik çalışmalardan elde edilen sonuçlar uygulamaya geçirilmedikçe belirlenen hatalarda bir azalma olmayacağı gibi son gelişmelerden uzak, kendi kısır döngüsü etrafında dolaşan bir eğitim sistemi ortaya çıkacaktır. Eğitim sisteminde programlarla ilgili olarak benimsenen yöntemlerin ve takınılan tavırların en büyük eksikliği, toplumun ve fertlerin ihtiyaçlarından ortaya çıkan genel amaçlar üzerinde fazlaca durulmamasıdır. Bu eksiklikleri gidermek için hazırlanacak bütün programlarda bilim ve teknolojideki gelişmelere uygun hareket edilmelidir.

2006-2007 öğretim yılından itibaren daha nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için takip edilecek yeni bir yüksek öğretim programı hazırlanmıştır. Bu programın araştırmada tespit edilen bazı olumsuz sonuçları giderecek nitelikte olduğu görülmektedir. Hazırlanan yeni programda Yazılı Anlatım derslerinin sayısının ve saatinin artırılması olumlu bir gelişmedir.

6.2.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarına Yönelik Öneriler

Hangi seviyede olursa olsun öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için ders dışı etkinliklere ağırlık verilmesi ve bu etkinlikler sonunda ortaya konulan ürünlerin de kontrol edilmesi daha faydalı olacaktır. Ders dışı etkinliklerin takibi ilk ve ortaöğretimde anne ve babaların sorumluluğunda iken yüksek öğretimde birer yetişkin olan öğrencinin bizzat kendisine bırakılır.

Öğretmenlik bir gönül ve sevgi işidir. Rastgele yapılacak bir iş değildir. Türkçe öğretmenliği ise sabrın ve sevgi sınırlarının sınanarak yürütüldüğü bir meslektir. İletişimin her geçen gün daha fazla önem kazandığı günümüzde duygu ve düşüncelerin yerli yerinde ve sağlıklı bir şekilde aktarılmasında ana dilinin doğru kullanılmasına ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacı giderecek eğitim ve öğretim elemanları ise Türkçe öğretmenleridir.

Dört yıllık eğitim sonunda birer öğretmen olarak mezun olan öğrencilerin her biri alanının uzmanı sayılmaktadır. Her şeyden önce öğretmen adaylarının bunun farkına varması ve sorumluluklarının bilincinde olması gerekmektedir. Çünkü öğretmenler hizmet öncesi eğitim aşamasında kazandıkları bilgi ve becerileri hizmet aşamasında kendilerine teslim edilen öğrencilere en iyi şekilde aktarmak için çaba sarf edeceklerdir. Ancak yeterli bilgi ve beceriye sahip olanlar daha sonraki nesillere bunları aktarabilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının genelde Türkçe eğitimi ve öğretiminde özelde ise yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalarda yeterli donanıma sahip olmaları gerektiğine inanmaları şarttır. Bu yeterliliği kazanmak için şunlar yapılabilir:

Her şeyden önce Türkçe öğretmeni adayları Yazılı Anlatım derslerine gereken önemi göstermeli, dersi sadece geçmek için değil bu konudaki bilgi ve becerilerini daha da artırmak için çalışmalıdırlar.

Türkçe öğretmeni adayları dersin akışına farklı yazı türlerinde yazılmış iyi ve doğru metinler ile kötü ve yanlış metinleri sınıf ortamına taşıyarak katılmalıdır.

Türkçe öğretmeni adayları serbest yazma etkinliklerini sınıf ortamında ders öğretim elemanı ve diğer aday öğretmen arkadaşlarıyla değerlendirebilme çalışmaları yapabilmelidir.

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

Türkçe öğretmeni adayları herhangi bir konudaki duygu ve düşüncelerini içeren yazılarını formatına uygun olan bazı yerel ve ulusal dergilere gönderebilirler. Bu tür dergi ve gazetelerde yazılarının yayımlanması, adaylarda kendilerine güven duygusunun gelişmesine yardımcı olurken yazamama kaygısının ortadan kalkmasına da katkı sağlayabilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının birkaç kişilik çalışma gruplarıyla değişik yazı türlerinde metinler oluşturma etkinliklerinde bulunmaları veya herhangi bir kurum veya kuruluş tarafından düzenlenecek belirli veya serbest konulu ödüllü yarışmalara yazılarıyla katılmaları yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine yardımcı olacaktır.

Bunun için Türkçe öğretmeni adayları kendilerine olan güven duygularını geliştirecek bu tür yarışmalara katılmalıdırlar.

6.2.4. Anne ve Babalara Yönelik Öneriler

"Ağaç yaş iken eğilir." atasözü yarının büyükleri olacak çocuklarımızın zamanında eğitilmesi ve doğru bilgilerle donatılması gerektiğine işaret etmektedir. Hem eğitimcilerden hem de yakın çevremizdeki anne ve babalardan duyduğumuz: *"Bizim çocuklar yazı yazmayı hiç sevmiyorlar veya bizim çocukların kurduğu cümleler çok kötü, kelimeleri yerli yerinde kullanamıyorlar."* gibi yakınmalar, öğrencilerin yazmaya karşı ilgisizliklerini hatta yazmadan kaçış yollarını arama çabalarını işaret etmektedir. Bu arayışların temelinde ise yazmayı öğrencilere sevdirememek yatmaktadır.

Öğrenciler dinleme, konuşma ve okuma becerilerini gündelik hayatlarında daha sık kullanırken yazma becerilerini ise sadece okul ve sınıf ortamında kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin bilhassa da Türkçe öğretmenlerinin programlarla sınırlı olarak geliştirmeye çalıştığı öğrencilerin yazma becerilerinin okul dışındaki mekânlarda da geliştirilmesi için çaba sarf edilmelidir. Öncelikle aile ortamı bunun için en ideal mekândır.

Anne ve babaların çocuklarının eğitimlerine yardımcı olmak için onlara daha fazla zaman ayırmaları ve daha fazla ilgi göstermeleri gerekmektedir. Çünkü eğitim

sadece okul ortamında ve öğretmen-öğrenci ilişkisiyle sınırlı değildir. Uzaktan eğitiminin bile yapılabildiği günümüzde gelişen teknolojik imkânlar da düşünüldüğünde eğitim her ortamda ve her alanda verilebilmektedir. Aile ortamı diğer eğitim alanlarında olduğu gibi genelde dil eğitiminin özelde yazılı anlatım becerisinin geliştirilebilmesi için önemli katkılar sağlayabilir. Bunun için anne ve babalara bazı sorumluluklar düşmektedir.

Anne ve baba, çocuklarının dil gelişimi için her şeyi öğretmenlerden beklememelidir. Çocuklarının dinleme, okuma ve konuşma becerilerindeki gelişmelerine paralel olarak yazma becerilerindeki gelişmelerini de takip etmelidir. Bunun için ders öğretmenlerinden yardım isteyebilmelidir.

Anne ve babalar çocuklarının yazma alışkanlığı kazanmaları için onları yazma etkinlikleri yapmaya teşvik etmelidir. Küçük yaşlardan itibaren günlük tutma, serbest konularda yazılar yazma, beğendikleri şiirleri defterlerine yazma, tasvir yazıları yazma, küçük hikâyeler yazma vb. çalışmalar yaptırılabilir.

Bu yazma çalışmalarından elde edilen ürünlerin aile ortamında değerlendirilmesi, varsa yanlışlıkların düzeltilmesi ve eksikliklerin tamamlanması çalışmaları mutlaka yapılmalıdır. Bu değerlendirme aşamasında çocukları kırmamaya dikkat edilmeli ve onların kendilerine olan güvenlerinin kaybolmasına yol açacak davranışlardan kaçınılmalıdır. Elde edilen güzel ürünlerden sonra ise çocukların ödüllendirilmesi de ihmal edilmemelidir.

Çocukların zaman zaman bu tür çalışmalara teşvik edilmesi de onlarda yazmaya karşı istek uyandıracaktır. Böyle bir aile ortamında yetişen çocuğun dil gelişiminin hedeflenen düzeyde gelişme göstermesi beklendiği gibi onun iyi bir Türkçe öğretmeni olması için de hiçbir engel yoktur.

6.2.5. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Ülkemizde nitelikli öğretmen yetiştirilmesi ve öğretmen yeterlilikleri üzerine birçok akademik çalışma yapılmıştır. Fakat Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve alan yeterlilikleri üzerine yapılmış akademik çalışmaların sayısı yok denecek kadar

azdır. İlk ve ortaöğretim kurumlarında görev ve sorumluluklarının ağırlığı tartışma konusu bile edilemeyen Türkçe öğretmenlerinin alan eğitiminde yeterli donanıma sahip birer öğretmen olarak görev almaları beklenmektedir.

Hizmet öncesi eğitim aşamasında Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım dersine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeyleri üzerine yapılan bu çalışmanın sonuçları, Türkçe öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin diğer becerilere yönelik tutumlarının da belirlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu alanda yapılacak akademik çalışmalar için şunlar önerilebilir:

- Türkçe öğretmeni adaylarının dört temel dil becerisine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi,

- Türkçe öğretmeni adaylarının alan yeterliliklerinin değerlendirilmesi,

- Türkçe öğretmeni adaylarının temel söz varlıklarının tespit edilmesi,

- Türkçe eğitiminde ölçme-değerlendirme ve Türkçe öğretmenlerinin durumunun değerlendirilmesi,

- Ana dili öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması,

- Türkçe öğretmeni adaylarının farklı metin türlerindeki yazılı anlatım beceri düzeylerinin belirlenmesi,

- Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatıma yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi,

- Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanacak ders kitaplarında bulunması gereken kriterlerin değerlendirilmesi,

- Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin karşılaştırılması,

- Öğretim elemanlarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi.

Bu araştırmanın sonunda Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım dersine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu tür araştırmaların diğer beceriler üzerine de yapılması Türkçe öğretmenlerinin daha iyi yetiştirilmesine yardımcı olacaktır.

Bu ve buna benzer araştırmalar Türkçe öğretmeni adaylarının varsa alan eğitimindeki yetersizliklerin belirlenmesine ve bu yetersizliklerin giderilmesine katkı sağlayacaktır. Yazamama kaygısından kurtulmuş, kendi duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde ifade edebilen nesillerin yetişmesi için araştırmadan elde edilen sonuçların dikkate alınarak hayata geçirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

ADALI, Oya. (1983). *Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne*, **Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı,** 379- 380, Temmuz- Ağustos: 31-35

AĞCA, Hüseyin. (2001). **Yazılı Anlatım.** Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık

AKBAYIR, Sıdık. (2003). **Cümle ve Metin Bilgisi.** Samsun: Deniz Kültür Yayınları.

AKSAN, Doğan. (1975). *Anadili.* **Türk Dili,** XXXI., 285: 423-434.

AKSAN, Doğan. (1978). **Anlambilim ve Türk Anlambilimi.** Ankara: A.Ü D.T.C.F. Yayınları.

AKSAN, Doğan. (1995). **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim.** Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dil Kurumu Yayınları.

AKTAŞ, Şerif ve GÜNDÜZ, Osman. (2001). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Akçağ Yayınları.

AKYILDIZ, Hayrettin. (1991). *Etkili Öğretim Açısından Öğretmen Niteliğinin Önemi.* **Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar. 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri.** Kültür Koleji Genel Müdürlüğü Eğitim Araştırma – Geliştirme Merkezi. İstanbul.

AKYOL, Hayati. (2006). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri.** Ankara: Kök Yayıncılık.

ALKAN, Hüseyin. (1991). *Öğretmen Adaylarının Eğitimi Üzerine Öneriler.* **Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar. 1. Sempozyumu Bildiri**

Metinleri. Kültür Koleji Genel Müdürlüğü Eğitim Araştırma – Geliştirme Merkezi. İstanbul.

ALPEREN, Altan. (1995). *Yazı Dinilin Hitabetteki Yeri*. **Türk Dili**. S: 523, 800-809

ARICI, Mürsel (1987), *Türkçe Kompozisyon Öğretimi Üzerine* **İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** 1: 199-200

ARSEVEN, Ali Doğan. (1994). **Alan Araştırma Yöntemi.** Ankara: Gül Yayınevi.

AŞILIOĞLU, Bayram. (1993). **Ortaokullarda Türkçe Öğretimi.** Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

AŞILIOĞLU, Bayram. (1991). *Dil Becerilerinin Gelişiminde Kullanılabilecek Başlıca Öğretim Yöntemleri.* **Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar. 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri.** Kültür Koleji Genel Müdürlüğü Eğitim Araştırma – Geliştirme Merkezi. İstanbul.

AYERS, H. and GRAY, F. (1998). **Classroom Management 'A Practical Approach For Primary And Secondary Teachers'.** London: David Fulton Publishers

AYYILDIZ, Mustafa ve BOZKURT, Ümit. (2006) *Edebiyat ve Kompozisyon Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar.* **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.** Kış 4(1), 45-52

BABACAN, Mahmut (2003a), *Ortaöğretimdeki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Dersi Sınav ve Ödevleri Çerçevesinde Durumu* . **Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi.** S. 122. s: 61-75

BABACAN, Mahmut (2003b), *Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım-1 Dersi Sınav Cevap Kağıtları ve Dönem Ödev Metinlerinde Görülen İfade ve Yazım Yanlışlar.,* **Yaşadıkça Eğitim,** 79, 33-38.

BABADOĞAN, Cem. (1991). *Özetlemenin Öğrencilere Öğretimi.* **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi.** 24. S: 2. 587-594

BALLACHEY, E.L. (1962). **Individual İn Society.** New York: Mc Graw Hill Book Co.

BANGUOĞLU, Tahsin. (2004). **Türkçenin Grameri.** Ankara: TDK Yayınları

BAŞARAN, İbrahim Ethem. (2000). **Eğitim Psikolojisi.** Ankara: Feryal Matbaacılık.

BAŞKAN, Özcan. (1997). *Üniversite Bağlamında Türkçe Kullanım Sorunu.* **Dil Dergisi.** S. 62, 47-59

BAŞKAN, Özcan. (1998). Orta Öğretimde Yazılı Anlatım. **Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildirileri.** (5-6 Haziran) Ankara Üniversitesi TÖMER Gaziantep Şubesi 27-37

BAYRAKTAR, Nesrin ve BURGUL, Ferah. (2004). *Orta Öğretim Sosyal Alan Eğitimi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Alan Bilgisi ve Öğretmen Yeterlilikleri Konusundaki Düşünceleri.* **Gazi Üniversitesi XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri.** Ankara.C. IV, 2511-2527

BEYATLI, Yahya Kemal. (1990). **Edebiyata Dair.** İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları

BEYRELİ, Latif, ÇETİNDAĞ, Zerrin, CELEPOĞLU, Ayşegül. (2005). **Yazılı ve Sözlü Anlatım.** Ankara: PegemA Yayınları.

BİLGEGİL, M. Kaya. (1980). **Edebiyat Bilgi ve Teorileri.** Ankara: Sevinç Matbaası

BİLGİN, Muhittin. (2006). **Anlamdan Anlatıma Türkçemiz.** Ankara: Anı Yayıncılık.

BURDURLU, İbrahim Zeki (1965). **Uygulamalı Türkçe Kompozisyon**. İzmir: Karınca Matbaası

CALP, Mehrali. (2005). *Yazılı Anlatımda Planlama*. **Yazılı ve Sözlü Anlatım.** (Editör: Mehrali Calp) İstanbul: Lisans Yayınları.

CEMİLOĞLU, İsmet. (1994). *Cümle Tahlili Üzerine Bazı Düşünceler*. **Türk Dili Dergisi (511).** TDK Yayınları. s. 29-32

CEMİLOĞLU, İsmet. (2000). *Cümle Tahlilinin Önemi ve Metodu*. **Türk Dili Dergisi (587).** Ankara: TDK Yayınları. s. 478-482

CEMİLOĞLU, Mustafa. (2001). **Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi.** İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

COOPER, P. and MCINTYRE, D. (1996). **Effective Teaching and Learning 'Teachers' and Studens' Perpectives'.** Buchingham and Philadelphia: Open University Pres.

COŞKUN, Volkan, ÖNKAŞ, Nilgün A., İNCE, Vedat. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi.* **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri.** (14-16 Nisan) C. I. 181- 187

COŞKUN, Eyyup. (2005). **İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri.** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .Yayınlanmamış Doktora Tezi.

CÜCELOĞLU, Doğan. (1997). **İnsan ve Davranış: Psikolojinin Temel Kavramları.** İstanbul: Remzi Kitabevi.

ÇAKIR, Özlem. (2003). *Yazma Öğretiminde Süreç Yaklaşımına Dayalı Programın Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirmedeki Rolü.* **Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi.** S.122

ÇAKMAK, Melek. (1999).*İngiltere ve Türkiye'de Deneyimli Sınıf Öğretmenleri ve Aday Öğretmenlerin, İlköğretim Matematik Dersinde İzledikleri Öğretim Stratejileri ve Kullandıkları Öğretim Teknikleri Üzerine Bir Araştırma.* **MEGP Doktora Bursiyerleri Tez Özetleri.** Ankara: YÖK. s: 57-64

ÇAKMAK, Melek. (2001). *Etkili Öğretimin Gerçekleşmesinde Öğretmenin Rolü.* **Çağdaş Eğitim.** Ankara: S.274. s: 22-26

ÇATIKKAŞ, Atâ. (2001). **Örnekli-Açıklamalı Yazılı ve Sözlü Anlatım Kılavuzu.** İstanbul: Alfa Yayınları.

ÇITTIR, Tuba. (2003). **G.Ü Mesleki Eğitim Fakültesi El Sanatları Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Devam Ettikleri Öğretmenlik Programlarına İlişkin Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.** G.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmaış Yüksek Lisans Tezi.

DELİGÖNÜL, Mehmet. (1998). *Türkçe Öğretiminin Genel Sorunları*. **Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı** (1-3 Ekim 1986). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

DEMİREL, Özcan. (1999). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, İstanbul: MEB Yayınları.

DENİZ, Kemalettin. (2000). **Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu.** Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale

DENİZ, Sabahattin ve TUNA, Sibel. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları: Köyceğiz Örneği.* **Millî Eğitim Dergisi,** S: 170. s: 339-349.

DOĞAN, Mustafa. (1999). *İlköğretim Aday öğretmenlerinin Matematiğe Karşı Olan Tutumlarındaki Değişmeler* **MEGP Doktora Bursiyerleri Tez Özetleri.** Ankara: YÖK. 64-70.

DOĞAN, Yusuf (2002), **Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerileri ile Genel Kültür Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma.** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

DTCF. (1981). **Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri.** Ankara: Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları

DUMAN, Asiye. (1997). **Üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri Dışındaki Bölümlerinde Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi.** Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.

DUMAN, Asiye. (1999). *Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesi.* **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Dr. Himmet Biray Özel Sayısı.** 92-95

DURUKAFA, Gönül. (1992). *Cluster Metodu Yaratıcı Kompozisyon.* **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.** C. 8, S: 2, 83-114

DUYMAZ, Recep. (1986). **Uygulamalı Kompozisyon Bilgileri.** İstanbul.

ELBİR, Bilal. (2005). *Yazılı Anlatımla İlgili Bazı Terim ve Kavramlar.* **Yazılı ve Sözlü Anlatım.** (Editör: Mehrali Calp) İstanbul: Lisans Yayınları.

ELBOW, Peter. (2004). *Writting First!* **Education Leadership.** Volume: 62. S: 2. October.

EMİR, Sabahat. (1984). **Örnekleriyle Kompozisyon Yazma Sanatı**. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.

EMİR, Sabahat. (1986). **Kompozisyon Yazma Sanatı.** İstanbul: TÜDAV.

ERDEN, Münire. (1995). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları.* **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** S.11.

ERDEN, Münire. (1998). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** İstanbul: Alkım Yayınları.

ERGİN, Muharrem. (1983). **Türk Dil Bilgisi.** İstanbul. Boğaziçi Yayınları.

ERGÜN, Mustafa, Arıcı, Mürsel ve IŞIK, Şenay. (1987). *Üniversite Öğrencilerinde Dil ve Anlatım Bozuklukları.* **İnönü Üniversitesi sosyal Bilimler Dergisi.** S. 1, 223-229.

ERKAN, Ahu Gökdemir. (1999).*Dört Temel Dil Becerileri Üzerine* **Dil Dergisi.** S: 76, 50-63

ERKUL, Rasih. (2004). **Cümle ve Metin Bilgisi.** Ankara: Anı Yayıncılık.

ESENDAL, M. Şevket. (2001). **Kızıma Mektuplar.** Ankara: Bilgi Yayınevi.

FINDIKÇI, İlhami. (1991). *Öğretmenlerin Disiplin Konusundaki Tutumları.* **Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyum Bildiri Metinleri.** İstanbul: Kültür Yayınları.

FİRENGİZ, Mustafa. (1993). *Türkçe Öğretmenlerinin Eğitimi*. **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları** (25-26 Mayıs 1993). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

GARİPOĞLU, Kemal. (Tarihsiz). **Örnekli Kompozisyon Bilgileri.** İstanbul: Serhat Kitap Yayın Dağıtım.

GENCAN, Tahir Nejat. (1966). **Dilbilgisi.** İstanbul: Ahmet Sait Basımevi, TDK Yayınları

GOLDON, Thomas. (1997). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi.** (Çev: Emel Aksoy). İstanbul: Sistem Yayınları

GÖĞÜŞ, Beşir (1978), **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi.** Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

GÖĞÜŞ, Beşir. (1990). *Ana Dili Eğitim Programlarının Niteliği.* **Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı.** (379-380). 40-48

GÖKŞEN, Enver Naci. (1977). **Kompozisyon İlkeleri ve Antolojisi.** İstanbul.

GÖKŞEN, Enver Naci. (1980). **Kompozisyon İlkeleri ve Antolojisi.** İstanbul: Murat Yayınları.

GÖRGER, İzzet. (1999). *Özetleme Becerisinin Öğrencilere Öğretimi.* ***Yaşadıkça Eğitim.*** *S. 62, 22- 28*

GÜLENSOY, Tuncer. (1998). **Üniversiteler İçin Türkçe El Kitabı.** Kayseri: Kıvılcım Yayınları.

GÜNEŞ, Sezai. (1999). **Anlatım Bilgisi.** İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Matbaası.

GÜZEL, Abdurrahman. (1987). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programları*. **Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü- Bugünü-Geleceği Sempozyumu**. (8-11 Haziran). Gazi .Üniversitesi Yayınları. 436-437.

GÜZEL, Abdurrahman. (1990). *İmla Ciddi Bir Meseledir*. **Millî Eğitim,** (104), 41-43.

GÜZEL, Abdurrahman. (2004). *Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Türkçe Öğretmeninin Yetiştirilmesi Üzerine Bir Değerlendirme.* **Gazi Üniversitesi XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri.** Ankara.

İNCEOĞLU, Metin. (2004). **Tutum, Algı, İletişim.** Ankara: Elips Kitap Kesit Tanıtım. Ltd. Şti.

KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem. (1983). **İnsan ve İnsanlar.** İstanbul: Beta Yayınları.

KANSU, Ceyhun Atuf (1968). **Varlık.** İstanbul: s 715.

KANTEMİR, Enise. (1991). **Yazılı ve Sözlü Anlatım.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

KANTEMİR, Enise. (1995). **Yazılı ve Sözlü Anlatım.** Ankara: Engin Yayınevi.

KAPLAN, Mehmet (1949). *Yazı ve Sözlü*, **Şadırvan,** S. 19, 5 Ağustos 1949, s. 10.

KAPLAN, Mehmet. (1972). *Kompozisyon.* **Hisar**. S.101. Mayıs. s.9

KAPTAN, Saim. (1993). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri** Ankara: Tekışık Web. Ofset Tesisleri

KARAALİOĞLU, Seyit Kemal. (1987). **Sözlü Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı.** İstanbul: İnkılap Yayınları.

KARAHAN, Leylâ. (2004). **Türkçede Söz Dizimi.** Ankara: Akçağ Yayınları.

KARASAR, Niyazi. (1998). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KAVCAR, Cahit vd. (2001). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınevi.

KAVCAR, Cahit ve OĞUZKAN, Ferhan. (1987). **Türkçe Öğretimi.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

KAVCAR, Cahit. (1986). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi.* **Orta Öğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Sorunları.** Ankara: TED. Yayınları.

KAVCAR, Cahit. (1998). "Türkçe Eğitimi ve Sorunları" **Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi.** S. 65. s. 5-17

KAVCAR, Cahit. (2000). *Nitelikli Öğretmen Sorunu.* **Eğitimde Yansımalar. 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu** (Kasım

1999). Ankara: Öğretmen Hüseyin Hilmi Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları. s: 267-278.

KAYGAS, Necla (2002), **Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Dinleme Sonucu Anladıklarını Yazılı Anlatma Becerileri.** Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

KAYMAN, Fatma. (1997). **Ortaokullarda Türkçe Öğretiminde En Çok Kullanılan Öğretim Metotları ve Bu Metotların Uygulanmasında Karşılaşılan Problemler.** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

KILIÇ, Mehmet. (1999). *Türkçe Öğretiminde Ölçme- Değerlendirme Problemleri.* **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Dr. Himmet Biray Özel Sayısı.** 117- 121

KORKMAZ, Alâaddin. (1987). **Türkçe Kompozisyon.** Ankara:

KORKMAZ, Alâaddin. (1988). **Türkçe Kompozisyon.** Ankara:Ecdad Yayınları

KORKMAZ, Zeynep, ERCİLASUN, Ahmet Bican, ZÜLFİKAR Hamza, PARLATIR, İsmail, AKALIN Mehmet, GÜLENSOY, Tuncer, BİRİNCİ, Necat. (1990). **Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri**. Ankara: YÖK. Matbaası.

KORKMAZ, Zeynep. (1985). **Dil İnkılabının Sadeleşme ve Türkleşme Akımları Arasındaki Yeri.** Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

KORKMAZ, Zeynep. (1992). **Gramer Terimleri Sözlüğü.** Ankara: TDK Yayınları.

KÖKSEL, Behice. (1998). *Üniversitelerde Türk Dili Derslerinin Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Bazı Öneriler.* **Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildirileri.** (5-6 Haziran) Ankara Üniversitesi TÖMER Gaziantep Şubesi 67-70

KÖSTEKÇİ, Mehmet (1992), **Üniversite Öğrencilerinin Cümle Hataları Üzerine Bir Analiz Çalışması.** Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

KURUDAYIOĞLU, Mehmet. (2000). **1998 Yılı İçinde Ulusal Gazetelerimizdeki Yazarların Köşe Yazılarında Türkçeyi Kullanma Becerileri Üzerine Bir Araştırma.** Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi.

KÜÇÜK. Salim. (2006). *Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Çalışmalarının Sorularla Yönlendirilmesi.* **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.** Bahar 4(2), 181-198

KÜÇÜKAHMET, Leyla. (2000). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KYRIACOU, C. (1997). **Effective Teaching In Schools- Teaching and Practice**-Second Edition. Cheltenhom: Stanley Thornes Publishers Ltd.

MARSHALL, Julia. (1994). **Anadili ve Yazın Öğretimi.** (Çev: Cahit Külebi).Ankara: Başak Yayınları.

MAXWELL, John C. (1996). **Kazanan Tutum.** (Çev: Ulaş Kaplan) İstanbul: Sistem Yayınları.

MAXWELL, John C. and Donran, Jim. (2001). **Etkili İnsan Olmak.** (Çev: Demet Dizman). İstanbul: Sistem Yayınları.

MEB. (1981). **Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programı.** Tebliğler Dergisi. 2098, (26 Ekim 1981), 327-356

MEB. (2000). **İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı**. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB. (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar).** İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB. (2005a). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar).** İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MOFFETT, James and Wagner, Betty Jane. (1976). **Student Centered Language Arts and Reading. K-13 A Handbook For Teachers.** Boston: Houghton Mifflin Company. Second Edition.

OĞUZKAN, Ali. (2001). **Örneklerle Türkçe ve Kompozisyon Bilgileri**. Ankara: MEB Yayınları.

ORAL, Günseli. (2003). **Yine Yazı Yazıyoruz.** Ankara: PegemA Yayınları.

ÖZ, M. Feyzi. (2001). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi.** Ankara: Anı Yayıncılık.

ÖZARSLAN, Ersin. (1988). *Yüksek Öğretimde Türk Dili Öğretiminin Bazı Meseleleri.* **Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı** (1-3 Ekim 1986). Ankara: A:Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

ÖZBAY, Murat. (1995). **Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma.** Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmış Doktora Tezi.

ÖZBAY, Murat. (1999). *Cumhuriyet Döneminde Ortaokullarda Türkçe Öğretiminin Gelişimi.* **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Dr. Himmet Biray Özel Sayısı,** 130-147.

ÖZBAY, Murat. (2000). **İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri- Alan Araştırması- .** Ankara: Bizim Büro Basımevi

ÖZBAY, Murat. (2002). *Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesi.* **Prof. Dr. Sadık Kemal Tural Armağanı.** Ankara. 172-187

ÖZBAY, Murat. (2003). **Türkçe Öğretimi Bibliyografyası.** Ankara: PegemA Yayınları.

ÖZBAY, Murat. (2004). *Yeniden Yapılandırma Çerçevesinde Türkçe Eğitimi Programı ve Bazı Öneriler.* **Gazi Üniversitesi XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri.** Ankara.

ÖZBAY, Murat. (2005). *Türkçe Eğitimi Programları Üzerine.* **II. Türk Dili Etkinlikleri Konferans ve Panel Metinleri.** (07-15 Nisan 2005). Afyon Kocatepe Üniversitesi . Afyonkarahisar.

ÖZBAY, Murat. (2005). **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi.** Ankara: Akçağ Yayınları.

ÖZDEMİR, Emin ve Binyazar, Adnan. (1977). **Yazmak Sanatı Kompozisyon.** İstanbul: Varlık Yayınları.

ÖZDEMİR, Emin ve BİNYAZAR, Adnan. (1998). **Yazma Öğretimi Yazma Sanatı.** İstanbul: Papirüs Yayınları.

ÖZDEMİR,Emin (1996). **Konuşma Sanatı.** İstanbul: Remzi Kitabevi.

ÖZKAN, Mustafa, ESİN, Osman, TÖREN, Hatice. (2001). **Yüksek Öğretimde Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım. İstanbul.** Filiz Kitabevi.

ÖZTÜR, Şafak.(1998). *Öğretmen Tutum Ve Davranışlarını Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi.* **Çağdaş Eğitim.** Ekim 247, 36- 40

PAR, Arif Hikmet. (1997). **Planlı Yazma Sanatı, Kompozisyon**. İstanbul: Serhat Yayınları.

PARDO, Laura S. (2006). *The Rol of Context in Learning To Teach Writing: What Teacher Educators Need To Know To Support Beginning Urban Teacher.* **Journal of Teacher Education.** Corwin Pres. California.

Recaizade Mahmut Ekrem, **Talim-i Edebiyat.** İstanbul: 1914 (Tıpkı Basım).

SAMUR, Serpil. (2002). **Yüksek Öğretim Öğrencilerinin Ana Dili Yeterliğinin Değerlendirilmesi.** Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

SARAÇ, Cemal .(2002). **Türk Dili ve Edebiyatı/ Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları.** Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi .

SENEMOĞLU, Nuray. (2001). *Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmen Yeterlilikleri.* **Eğitimde Yansımalar:VI** (11-13 Ocak 2001). Ankara: Öğretmen Hüseyin Hilmi Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları. s: 193-215

SEVER, Sedat. (1995). **Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme.** Ya-Pa Yayınları.

SEVER, Sedat. (1998). *Dil ve İletişim.* **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** C:31. s.51-66

SEVER, Sedat. (1998a). *Demokratik Kültür Bilinci edinimi Sürecinde Dil ve Edebiyat Öğretimi,* **Yaşadıkça Eğitim.** S. 56. s: 2-6

SEVER, Sedat. (2004). **Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme.** Ankara: Anı Yayıncılık.

SİLAH, Mehmet. (2000). **Sosyal Psikoloji (Davranış Bilimi).** Ankara: Gazi Kitabevi.

SMITH, M.B. (1968). *Attitude Change.* **İnternational Encyclopedia Of The Social Sciences.** Crowell and Mac Millan.

SÖZER, Ersan. (1996). *Üniversitelerde Öğretim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları.* **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** S. 2.

ŞİMŞEK, Özgür (2000), **İlköğretim 4.- 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi ve Bilgisayar Destekli Yazılı Anlatım.** Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ŞİŞMAN, Mehmet. (1999). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TANSEL, Fevziye Abdullah (1963). **İyi ve Doğru Yazma Usulleri Kompozisyon II.** Ankara: Millî Kültür Yayınları.

TANSEL, Fevziye Abdullah. (1978). **İyi ve Doğru Yazma Usûlleri III.** İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

TANSEL, Fevziye Abdullah.(1985). **İyi ve Doğru Yazma Usûlleri.** İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

TDK. (1998). **Türkçe Sözlük.** Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TDK. (2005). **Türkçe Sözlük.** Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TDK. (2005). **Yazım Kılavuzu.** Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TEKİN, Halil. (1980). **Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızda Türkçe Öğretimi.** Ankara: Mars Matbaası.

TEKŞAN, Kezban (2001), **Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi.** Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.

TEMİZKAN, Mehmet (2003), **Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme.** M.K.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

TEMİZYÜREK, Fahri. (2004). *Türkçe Öğretiminde Konuşma Eğitiminin Yeri ve Önemi.* **Gazi Üniversitesi XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri.** Ankara.

TOLAN, Barlas, İSEN, Galip, SÖNMEZ, Veysel. (1985). **Ben ve Toplum: Sosyal Psikoloji.** Ankara: Feryal Matbaacılık.

TOMPKİNS, Gail E. (1998). **Language Arts. Contents and Teaching Strategies.** New Jersey. Colombos, Ohio: Upper Saddle River.

TURAL, Sadık Kemal. (1992). **Sorulara Cevaplarla Kültür, Edebiyat, Dil.** Ankara: Ecdad Yayınevi.

UÇA, Mine (2003), **İstanbul'da Seçilen İlköğretim Okullarının 6. Sınıf Türkçe Derslerinde Tespit Edilen Yazılı anlatım Bozuklukları ve Öneriler.** Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

ULUDAĞ, Erdoğan. (2005). *Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri.* Yazılı ve Sözlü Anlatım (Ed. Mehrali Calp). İstanbul: Lisans Yayınları. s.141-181

ÜÇOK, Necip. (1947). **Genel Dilbilim.** Ankara.

ÜLGEN, Gülten. (1997). **Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar.** İstanbul: Alkım Yayınları.

ÜNAYDIN, Ruşen Eşref (1985). **Diyorlar Ki.** (Hazırlayan: Şemseddin Kutlu) Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları

ÜSTÜNDAĞ, Nurcan. (2001). **Müfredat Laboratuar Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgisayar Tutumları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.** Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

YAKICI, Ali, YÜCEL, Mustafa, DOĞAN, Mehmet, YELOK, V. Savaş. (2004). **Üniversiteler İçin Türkçe I Yazılı Anlatım.** Ankara: Bilge Yayınları.

YAKICI, Ali, YÜCEL, Mustafa, DOĞAN, Mehmet, YELOK, V. Savaş. (2004). **Üniversiteler İçin Türkçe II Sözlü Anlatım.** Ankara: Bilge Yayınları.

YALÇIN, Alemdar, YALÇIN, Gönül Ülkü. (1997). **Türkçe Öğretim Yöntemlerine Yeni Bir Yaklaşım.** Ankara:

YALÇIN, Cevdet. (1986). **Kompozisyon, Planlı Yazma ve Konuşma Sanatı.** Ankara: yalçın Yayınları.

YALÇIN, S. Dilek. (1998). *Yazma Eğitiminde Yeni Bir Araştırma Alanı: Yaratıcı Yazarlık.* **Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu** (5 - 6 Haziran 1998). Gaziantep: A.Ü Tömer Gaziantep Şubesi.

YANGIN, Banu. (1998). **Dinleme Anlama Becerisini Geliştirmede Elves Yönteminin Etkisi.** Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.

YETİŞ, Kazım. (1996). **Talim-i Edebiyat'ın Retorik ve Edebiyat Nazariyâtı Sahasına Getirdiği Yenilikler.** Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı

YILDIZ, Sadettin. (1998). *Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin Meseleleri ve Bazı Teklifler.* **Türk Dili.** Mayıs 555, 421-423

YORGANCI, Nilgün. (2001). *Yazma Becerilerini Ölçmede Bazı Yeni Teknikler.* **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.** C: 21. S: 3. 73-83

YÖRÜK, Yaşar. (1989). **Güzel Konuşma-Yazma Kılavuzu. Ankara:** Eğitim Yayınları.

ZÜLFİKAR, Hamza. (1985). **Yüksek Öğretimde Türkçe Yazım ve Anlatım.** Ankara: Bizim Büro.

ZÜLFİKAR. Hamza (1997). *Türkçenin Öğretilmesinde Uzmanlık Sorunu.* **Türk Dili.** S:548. 107-112

EKLER

Ek: 1) Likert Tipi Tutum Değerlendirme Ölçeği Faktör Yükleri Tablosu

Tutum Maddeleri	*Faktör Yükü*	Tutum Maddeleri	*Faktör Yükü*
M1	,688	**M16**	,673
M2	,543	**M17**	,654
M3	,703	**M18**	,734
M4	,858	**M19**	,701
M5	,697	**M20**	,687
M6	,673	**M21**	,716
M7	,611	**M22**	,661
M8	,706	**M23**	,673
M9	,734	**M24**	,716
M10	,607	**M25**	,698
M11	,750	**M26**	,643
M12	,810	**M27**	,600
M13	,795		
M14	,717		
M15	,601		

Alpha = ,6329

Standardized item alpha = ,6538

Ek: 2) Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Değerlendirme Ölçeği Faktör Yükleri Tablosu

Alan Soruları	*Faktör Yükü*	Alan Soruları	*Faktör Yükü*
S1	*,786*	**S16**	*,754*
S2	*,742*	**S17**	*,811*
S3	*,820*	**S18**	*,642*
S4	*,586*	**S19**	*,772*
S5	*,680*	**S20**	*,694*
S6	*,697*	**S21**	*,837*
S7	*,770*	**S22**	*,666*
S8	*,741*	**S23**	*,778*
S9	*,731*	**S24**	*,655*
S10	*,748*	**S25**	*,742*
S11	*,863*	**S26**	*,731*
S12	*,807*	**S27**	*,744*
S13	*,775*	**S28**	*,654*
S14	*,735*	**S29**	*,638*
S15	*,720*	**S30**	*,771*

Alpha = ,6999

Standardized item alpha = ,7240

Ek:3) Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği

DAVRANIŞLAR		PUAN DEĞERİ
DIŞ YAPI %15		**15**
1	Kâğıdın sağ, sol, alt ve üst kısımlarında uygun boşluklar bırakabilme	5
2	Paragrafları belirgin şekilde içeriden başlatabilme	5
3	Temiz, düzgün ve okunaklı bir kâğıt verebilme	5
İÇ YAPI % 65		**65**
4	Konuya uygun başlık yazabilme	5
5	Giriş paragrafı yaparak konuyu ortaya koyabilme	5
6	Gelişme paragrafı/ paragrafları yapabilme	5
7	Sonuç paragrafi yazabilme	5
8	Ana düşünce, duygu ve olayı sunabilme	5
9	Ana düşünceye, duygu veya olayı yardımcı düşüncelerle, örneklerle destekleyebilme	8
10	Uygun kelimeler seçip, mantıkça doğru, dil kurallarına uygun, anlamca açık cümleler kurabilme	7
11	Anlattıklarında çelişkiye düşmeme	5
12	Bilgi yanlışı yapmama	5
13	Duygu, düşünce veya olay tekrarından kaçınabilme	5
13	Yazıda dil, anlatım ve mantık bakımından bütünlük sağlayabilme	5
15	Akıcı, güçlü ve yumuşak geçiş cümleleri kurabilme	5
NOKTALAMA VE İMLA % 20		**20**
16	İmla kurallarını uygulayabilme	10
17	Noktalama işaretlerini doğru ve yerli yerinde kullanabilme.	10
Toplam		***100***

Ek:4) Türkçe Öğretmeni Adaylarına Yazdırılacak Kompozisyon Konularını Belirlemek İçin Uzman Görüşlerini Bildirir Tablo

Değerli Uzman,

Bu çalışma, "Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerilerini Üzerine Bir Araştırma " adlı doktora tezinde kullanılacak yazılı anlatım metinlerinin kapsam geçerliliğini sağlamak için kullanılacaktır.

"Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma " adlı çalışmamızda, öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerini en iyi şekilde tespit etmek ve değerlendirmek için aşağıda araştırmacı tarafından hazırlanan 17 konu başlığı verilmektedir.

Sizden beklenen, aşağıda verilen konu başlıklarını çalışmanın amacına uygunluğu bakımından değerlendirmenizdir. Bu değerlendirme işlemi için, lütfen her konunun karşısında bulunan **5 - 1 arasındaki puan değerlerinden** size göre en uygun olan değerin altına **X işaretini** koyunuz. Yapılacak değerlendirme sonucunda en yüksek puan değerini alan ***ilk beş konu başlığı*** öğretmen adaylarının yazılı anlatım metinlerine ulaşmak için tercih olarak sunulacaktır.

Puanlama işleminden sonra, konu başlıklarının çalışmamızın amacına daha uygun hâle gelmesi için yapılabilecek değişiklikleri kâğıt üzerinde gösterebilirsiniz. Ayrıca konu başlıklarının seçiminde sizin de görüş ve önerilerinizin bu çalışmaya katkı sağlayacağı şüphesizdir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hasan BAĞCI
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

	KONU BAŞLIKLARI	PUANLAR				
		5	4	3	2	1
1	Çok yakın bir arkadaşınızı veya yakınınızı bütün özelliklerini düşünerek tanıtınız.					
2	Hiç unutamadığınız bir anınızı anlatınız.					
3	Okuduğunuz bir kitap veya izlediğinizde çok etkilendiğiniz bir film hakkındaki düşüncelerinizi anlatınız.					
4	Doğup büyüdüğünüz veya gezip gördüğünüz köy, kasaba veya şehir hakkındaki düşüncelerinizi anlatınız.					
5	İyi bir Türkçe öğretmeninde bulunması gereken özellikleri düşünerek idealinizdeki öğretmenliği anlatınız.					
6	Görsel ve işitsel iletişim araçları vasıtasıyla dilimizdeki kirlenmeyi konu alan bir yazı hazırlayınız.					
7	Millî kültür ve dil ilişkisini ele alan bir yazı hazırlayınız.					
8	Çocuğun eğitiminde ailenin ve toplumun sorumluluğunu içeren bir yazı hazırlayınız.					
9	Keşke yapmasaydım diyerek pişman olduğunuz bir davranış hakkındaki duygu ve düşüncelerinizi anlatınız.					
10	Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyeliğinin olumlu ve olumsuz yönlerini içeren bir yazı hazırlayınız.					
11	Ahlâk ve Etik kavramları hakkındaki düşüncelerinizi açıklayan bir yazı hazırlayınız.					
12	Geleceğe yönelik planlarınız hakkındaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı hazırlayınız.					
13	Bireyler arası ilişkilerde sevgi ve hoşgörü duygusunun önemini anlatan bir yazı hazırlayınız.					
14	Toplumsal çöküşü hazırlayan nedenler ve çözüm önerileri üzerine düşüncelerinizi anlatınız.					
15	400 (dört yüz) kelimeyi geçmeyen bir otobiyografi yazınız.					
16	Bunların dışında istediğiniz bir konuyu ayrıntılı şekilde anlatabilirsiniz.					

Bunların dışında ***sizin önereceğiniz konu başlıkları varsa*** lütfen yazınız.

Ek: 5) Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Likert Tipi Tutum Ölçeği

1) Cinsiyetiniz? ( )Erkek ( ) Kız

2) Öğretim türünüz? ( ) I. Öğretim ( ) II. Öğretim

3) Akademik başarı ortalamanız hangi seviyededir?

( ) İyi (85-100 / veya 4) ( ) Orta (71-84 / veya 3)

( ) Geçer (55- 70 / veya 2) ( ) Başarısız

4) Boş vakitlerinizde ne kadar sıklıkla serbest yazma çalışması yapıyorsunuz?

( ) Her gün ( ) Haftada bir

( ) On beş günde bir ( ) Ayda bir ( ) Yapmıyorum

5) Yaptığınız serbest yazma çalışmalarınızı ne kadar sıklıkla tekrar gözden geçiriyorsunuz?

( ) Her zaman ( ) Çoğunlukla ( ) Bazen

( ) Nadiren ( ) Hiçbir zaman

6) Günlük tutma veya beğendiğiniz şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığınız var mı?

( ) Evet ( ) Hayır

7) Lisansüstü eğitim yapmayı düşünüyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır

	SORULAR	Kararsızım	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Yazılı anlatım, geliştirilebilir bir beceridir.					
2	Yazılı anlatım becerisi, doğuştan gelen bir yetenektir.					
3	Lisans eğitimi boyunca yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik olarak aldığımız dersler yeterlidir.					
4	Lisans eğitimi boyunca yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik olarak aldığınız derslerin haftalık ders saatleri yeterlidir.					
5	Yazılı anlatım becerimizin öğretmenlikte yeterli olacağını düşünüyorum.					
6	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerde kalabalık sınıf mevcutları verimliliği düşürmektedir.					
7	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin anlatım türleri üzerinden uygulamalı olarak işlenmesi verimliliği arttıracaktır.					
8	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik aldığımız derslerde iyi ve doğru yazılmış metinlerden yeterince faydalandık.					
9	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik yöntem bilgimiz yeterlidir.					
10	Seçmeli derslerde yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin verilmesi daha faydalı olur.					
11	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerde yazı türlerinde (deneme, makale, anı, gezi yazısı, söyleşi vb.) yazma yeteneğini yeterli seviyede kazandık.					
12	Herhangi bir yazı türünde yazılmış olan metni "içerik ve dil-anlatım özellikleri yönünden değerlendirme yeteneğini" yeterli seviyede kazandık.					
13	Herhangi bir yazı türünde yazılmış olan metni "dış yapı özellikleri ve planlama açılarından değerlendirme yeteneğini" yeterli seviyede kazandık.					

14	Yazılı anlatım etkinlikleri diğer dil etkinlikleri olan konuşma, dinleme, okuma etkinlikleri ve dil bilgisi öğretimiyle birlikte yürütülmelidir.					
15	Nitelikli yazılı anlatım ürünleri ortaya koymak için dil bilgisi ve imla kurallarının bilinmesi gereklidir.					
16	Yazma becerisini geliştirmek için küçük gruplarla ortak metinler oluşturma etkinliklerinin yapılması verimliliği arttıracaktır.					
17	Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için yaratıcı yazma etkinlikleri yaptırılmalıdır.					
18	Yazılı anlatım becerisini geliştirmek için özet yazdırma çalışmaları yaptırılmalıdır.					
19	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslere girerken isteksizlik duyarım.					
20	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslere diğer derslere oranla daha çok severek çalışırım.					
21	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin sıkıcı geçmesinin nedeni öğretmenlerdir.					
22	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin zevkli geçmesinde öğretmenin sınıf içindeki tutum ve performansı etkilidir.					
23	Yazılı anlatımı geliştirmek için paragraf tamamlama çalışmaları yaptırılmalıdır.					
24	Yazılı anlatımı geliştirmeye yönelik derslerden hoşlanırım.					
25	Yazılı anlatımı geliştirmeye yönelik dersler bana zevkli gelmiyor.					
26	Mümkün olsa yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslerin yerine başka ders alırdım					
27	Yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik aldığımız dersler bizde bu derslere karşı olumlu bir tutum geliştirmiştir.					

Ek: 6) Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Testi Soruları

1) Kuruluşumuzun üzerinden yıllar geçmesine rağmen bütün çalışanlarımız, müşterilerine karşı ilk günkü ***amatör ruhunu*** koruyorlar.

Altı çizili sözün bu cümleye kattığı anlam, aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır ?

A) Çalışmalarında yaptığı acemice hatalar onu başarısızlığa sürükledi.
B) Böyle yıldız bir futbolcuya tecrübesiz bir futbolcunun davranışları yakışmaz.
C) Tecrübenin verdiği profesyonellik ve ilk günkü heyecanımız bizi başarılı kıldı.
D) Piknikte birkaç yeni yetme fotoğrafçıyla tanıştık.
E) İlçemizde sergilenen oyunlar genç tiyatrocular tarafından hazırlanmıştır.

2) " **Ki** " bağlacı aşağıdaki cümlelerin hangisine **koşul anlamı** katmıştır ?

A) Bir duydum ki başka şehre taşınıyor.
B) İyice düşünmeliyim ki cevabı hatırlayabileyim.
C) Unutma ki her insan biraz şairdir.
D) Odaya girdim ki etraf darmadağınık bir halde.
E) Baktım ki ortam gergin hemen uzaklaştım.

3)Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcükler gerçek anlamı dışında kullanılmıştır ?

I. Havanın soğuk olması birçok havanın kırılmasına sebep oldu.

II. Öğretmenin verdiği ödevi yaptığını söyledi.

III. Böyle değerli bir mühendis harcanır mı ?

IV. Çocuk ağlayınca ona bir tokat da ben attım.

A) I ve II B) III ve IV C) I ve IV

D) II ve III E) I ve III

4) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kullanılan deyim, cümlenin anlamına uygun düşmemiştir?

A) Onun bazı hatalarına biz de göz yumduk.
B) Öyle sessiz görünüyor ama içten pazarlıklı bir adamdı.
C) Bu olay sana ders olsun, aynı hataya bir daha düşme.
D) Onun her söylenene inanan, kül yutmaz biri olduğunu bilmiyor musun?
E) Bu işin olması için az dil dökmedi, bunu biliyorsun.

5) Aşağıdaki dizelerin hangisinde bir yazım yanlışı vardır ?

A) Bugün artık düşünür, düşünceyle yaşar.
B) Ödülü kalblerde yatar ölümsüz varlıkların.
C) Kaderiyle yüksek bir birlik kurar insanoğlu.
D) Yeryüzünün en asil, en vefalı insanlarıydı.
E) Sanat perileri huzur verir tüm sanatçılara.

6) Aşağıda numaralanmış cümlelerde altı çizili sözlerden hangisinin yazımı yanlıştır ?

I. İki genç üçyüz yıllık geleneğe karşı çıkmıştı.

II. Hemen burayı terk edin, diye haykırdı.

III. Biz de ev bark sahibi olmak istiyoruz.

IV. Ben farketmeden üç dilim elma yemişti.

A) I ve II B) II ve III C) I ve IV

D) II ve IV E) III ve IV

7) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı vardır ?

A) Profesör, Güney Amerika'ya gitti.
B) Hiçbir hazırlık yapmamıştım, amcalar çıkageldi.
C) İyisi mi siz de bu işten vazgeçin.
D) Her başarının ardında düzenli bir çalışma vardır.
E) Öyle bir bağırdı ki şaşa kaldık.

8) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı yoktur?

A) Aşk, başkalarının var oluşunun kanıtıdır.
B) Yahya Kemal'de olsun, Tanpınar'da olsun, yazdır aşkların mevsimi.
C) Evde yanlız kalınca televizyon seyrederim.
D) İki kardeş başbaşa vermiş konuşuyorlardı.
E) Köye ilginin birden bire artışında Mahmut Efendi'nin etkisi büyük.

9) İlkbaharda tomurcuklar çiçeğe ( ) ağaçlar yaprağa durur ( ) yeniler eskilerin yerini alır ( ) doğanın yenilenip canlanmasıdır bu ( )

Yukarıdaki cümlede ayraçlarla boş bırakılan yerlere hangi noktalama işaretleri sırasıyla getirilmelidir?

A) (;) (;) (...) (.) B) (,) (,) (,) (.) C) (,) (;) (;) (.)

D) (;) (,) (:) (...) E) (:) (,) (;) (...)

10) Evimizde benden önce okuyanlar çok olduğu için kitap da çoktu ( ) Sevgili Düşman, Bir Çocuğun Devr-i Âlemi, İki Çılgının Seyahati ( ) gibi romanlar ( ) o çağın şairleri, örneğin Celâl Sahir (Beyaz Geceler), Fikret (Şermin) ( ) özellikle halk edebiyatıyla ilgili eserler, ki bunlar bana aruzu, heceyi sevdirerek öğretmiştir.

Yukarıdaki parçada ayraçla gösterilen yerlere sırasıyla hangi noktalama işaretleri getirilmelidir ?

A) (:) (...) (;) (;) B) (:) (:) (;) (;) C) (;) (...) (.) (.)

D) (...) (;) (...) (,) E) (,) (...) (:) (.)

11) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir anlatım bozukluğu vardır ?

A) Onun başarılı olması çok çalışmasına değil, düzenli çalışmasıyla ilgili bir durumdur.
B) Onun bizimle geziye neden gelmediğini bir türlü anlayamadım.
C) Akşama kadar durmadan çalıştığı için yorulmuş.
D) Akşamları kitap okumayı alışkanlık haline getirmiş.
E) Ben ve kardeşim, sizin önerilerinize katılıyoruz.

12) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir anlatım bozukluğu vardır ?

A) Okulun kimi masrafları, bağışlarla ve mezunların katkılarıyla karşılanıyor.
B) Bir çocuğun eğitimi için yılda yaklaşık altı yüz milyon lira harcanıyor.
C) Okuldaki sanat ve spor etkinliklerine yalnızca yatılı öğrenciler katılabiliyor.
D) Bu okul, her çocuğa ücretsiz eğitim veriyor ve her türlü ihtiyacını karşılıyor.
E) Okula giriş sınavı, her yıl Haziranda yapılıyor ve sınav sonuçları Eylülde açıklanıyor.

13) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir anlatım bozukluğu vardır ?

A) Bizler, ben yaşta olanlar, o şiirlerle, saz ezgileriyle yetiştik.
B) Gözlerimizi içimize çevirince onları görüyoruz.
C) Görmüyoruz diyelim de doğruyu gizlemiş mi olalım?
D) Biz onların atılması, unutulması gerektiğini düşüncemizle kavradık.
E) Herkes bu söylediklerimize katıldığı halde, uygulamaya geçiremiyoruz.

14) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir anlatım bozukluğu vardır ?

A) Böylesine önemli bir sınavda heyecanlanmamız gayet doğaldı.
B) Yaşamımız bu sınavın sonucuna göre şekillenecekti.
C) Bu sınav benim için yorucu, fakat sizin için pek yorucu olmayacak.
D) Soruları okudukça rahatlıyor, geleceğe umutla bakıyorduk.
E) Bizi mutlu yarınların beklediğinden artık gayet emindik.

15) (I) Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın son eseri "Üç Şehitler Destanı", 1949 yılında İstanbul'da basılmıştır. (II) Yüz kuruşa satılan altmış iki sayfalık bir kitap bu. (III) İkinci İnönü Savaşı sırasında Üç Şehitler Tepesi'nin nasıl altı kere kazanılıp kaybedildiğini anlatıyor. (IV)Bu eserin her Türk genci tarafından dikkatle okunması gerekir. (V) Çoğu üç ile altı dörtlük arasında değişen kırk dokuz parçadan meydana gelmiştir.

Yukarıdaki parçada numaralanmış cümlelerin hangisi düşüncenin akışını bozmaktadır?

A) I. B)II C)III. D)IV. E)V.

16) (I) Bugün Türk kültür tarihi ve edebiyatı üzerinde araştırma yapanlar, çalışmalarını Köprülü tarafından atılan temeller üzerinde inşa etmektedirler. (II) Köprülü'nün çalışmaları

sayesinde oluşan bu ilgi geçmiş yüzyıllarda yaşamış olan Ahmet Yesevi ve Ali Şir Nevayi ile sınırlı kalmıştır. (III) Bu durumun sosyal ve siyasi pek çok sebebi vardır. (IV) Bu sebepler günümüzde tamamen ortadan kalmış değildir. (V) Ancak, en azından siyasetçilerin ısrarla vurguladıkları misak-ı millî hudutları, tarih, dil ve edebiyat çalışmalarında itibarlı bir hale dönüşmüştür.

Yukarıdaki numaralanmış cümlelerden hangisinden önce ***"Türk dünyası hakkında bilgisi olmayan insanlar bile böylece bazı önemli isimlere ilgi duymuşlardır."*** Cümlesi getirilirse anlatımın akışı bozulmaz.

A) I. B) II . C) III. D) IV. E) V.

17) (I). İkinci olarak ayağını masanın ayağına çarptı. (II). Ahşap masa sarsıldı, titredi.

(III). Bereket versin ki içlerindeki ilaçlardan en fazla birkaç damlası ziyan oldu.

(IV). Masanın üzerindeki ilaç şişeleri sallanıp şangırdadı.

(V). Işığı açar açmaz ilk önce alçak topuklu ayakkabılarını ayağından çıkardı.

Yukarıdaki cümlelerden anlamlı bir paragraf oluşturmak için doğru sıralama nasıl olmalıdır?

A) I, V, II, IV, III B) V, I, II, IV, III C) II, V, IV, III, I

D) III, II, V, IV, I E) IV, II, III, I, V

18) Ahmet'le uzun süre dost kalan, kalabilen azdır. (II) Herkesle çabuk bozuşurdu. (III) Ama ilk başlarda ben onun çelişkili; tutarsız ve kendime göre vefasız gördüğüm davranışlarını kınardım. (IV) Bu yüzden kısa ve uzun süreli, arkadaşlığı kestiğim dönemler oldu. (V) Örneğin; ortak dostumuz bir sanatçıya yaptığı saygısızlık nedeniyle dostluğumu kesmiştim.

Yukarıdaki parçada anlam akışına göre **"Onun bana darıldığını hiç hatırlamıyorum"** cümlesi, numaralanmış yerlerden hangisine getirilebilir.

A) I. B)II. C)III. D)IV. E)V.

19) Aşağıdaki cümlelerin anlamlı bir bütün oluşturan sıralanışı hangisidir?

(I). Daha sonra da birkaç yarışmaya katılıp ödüller almış. (II). Bu uçurtmaları gören öbür oyuncakçılar ondan uçurtma istemişler. (III). Oyuncakçılık yapan bir arkadaşının dükkanında yaptığı uçurtmaları satmaya başlamış. (IV). Bunun üzerine eşiyle birlikte bol miktarda uçurtma imal etmiş. (V). Giderek bu işte uzmanlaşmış; ilk olarak 1987'de bir derginin düzenlediği uçurtma yarışmasında birinci olmuş.

A) II., V., IV, I, III. B) II., I., III., V., IV. C) III., II., IV., V., I.

D) IV., V., II., III., I. E) V., IV., II., III., I.

20) Şiiri ve sanatı biz daha çocukken millî ortamda tattık, sevdik. Gönlümüzde, daima şiire açılan pencereler oldu. Ve o pencereler hiçbir zaman kapanmadı. Sanatkârımız bu havada yetişti, boy gösterdi. O toplumda gazete, dergi belki yoktu; ama ……

Yukarıdaki paragrafın sonuna getirilebilecek en uygun ifade aşağıdakilerden hangisidir?

A) sanatçıyı yetiştiren uygun bir ortam vardı.
B) sanatçıyı teşvik eden yardımlar vardı.
C) sanatçıya büyük bir ilgi yoktu.
D) sanatçıyı bağlayan sanat kuralları vardı.
E) basıma hazır çok sayıda kitap vardı.

21) ..... duraksamadan vereceğim cevap şu olacaktır: İlkin kendisini yaratanı, sonra kendisini okuyanı, dinleyeni ya da seyredeni kurtarmaya yarar. Bu bakımdan sanatçının toplumdan ve doğadan aldığı, verdiğinin yanında hiç kalır.

Paragrafın başına getirilecek en uygun söz aşağıdakilerden hangisidir?

A) sanat eseri ne iş yapar, sorusuna
B) sanat eseriyle ne yapılır, sorusuna
C) sanat eseri mi dedin, sorusuna
D) sanat eseri neye yarar, sorusuna
E) sanat eserinin içeriği önemli mi, sorusuna

22) ..... Bundan dolayı erkek egemen düzene duyduğu tepkiyi hayali roman kahramanları yaratarak göstermek istedi. " Handan" akıllı, yabancı dil bilen, sosyoloji, felsefe, politika

tartışmaları yapabilecek kadar bilgili; fakat toplumsal gerçeklerle örtüşmeyen ideal bir tiptir.

Parçanın anlam akışını bozmadan başına getirilecek en uygun cümle aşağıdakilerden hangisidir?

A) Kadınların sosyal hayattan soyutlanması eserlerinin asıl konusudur.
B) Erkeklerin, kadınları sosyal hayattan soyutlamasını kabullenemedi.
C) Kimse onun kadar, kadınların haklarını koruyamıyordu.
D) Cumhuriyetin ilk yıllarında sosyal gelişmelerde kadının yer almaması onu şaşırtmamıştı.
E) Romanlarının genelinde kahramanlar kadın olunca kadınlar daha çok okuyordu bu romanları.

23) Hayatın katı gerçekleri, bazı kitaplara özgü "kurmaca dünya" da arama yanılgısı bir yana bırakılırsa, okuma eylemine herkesin yararlı bir uğraş alanı olarak yaklaştığı apaçık ortadadır. İnsanoğlunun, okumanın kültür birikimi ve aktarımının önemli bir parçası olduğunu fark etmesinden bu yana, okuma konusunda çok şey söylenip yazılmıştır. Okumadan elde edilecek yararlar kadar, neyin okunması gerektiği, nasıl okunması gerektiği; hatta.....

Yukarıdaki parçanın sonuna aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?

A) elimizin altında kolayca ulaşabileceğimiz pek çok türde kitap var.
B) kitaplardaki fikir ve hayat demetlerinin önemi işte burada işe karışır.
C) okuma çabasının önünde duran engellerden biri de budur diyebiliriz.
D) insanların okuma eylemine kayıtsız kalmadığı da bir gerçektir.
E) kitapların konusu ve içeriği çokça tartışılagelmiştir.

24) Aşağıdakilerden hangisi bir paragrafın <u>giriş cümlesi olamaz ?</u>

A) Servet-i Fünuncuların eserlerinde koyu bir karamsarlık vardı.
B) Nitekim, yazının bulunuşundan sonra şiir ortaklaşa bir eser olmaktan çıkar, bireysel boyut kazanır.
C) Serüven romanları genellikle şaşırtıcı, beklenmedik olay ve olguları anlatırlar.
D) İster düz yazıda olsun, ister şiirde, simge, anlatımı zenginleştiren öğelerden biridir.
E) Sözlü anlatımda olsun, Yazılı anlatımda olsun duygu ve düşünceler sözcükler aracılığıyla dile getirilir.

25) (I) Şiire Divan gazellerinin taklidiyle başladı. (II) Sonra Ekrem- Hamit mektebine girdi. (III) Şiirlerini Evrak-ı Leyâl adıyla yayımlamayı tasarlamıştı. (IV) Sadece gazel denemeleriyle, gençlik dönemi şiirlerini Tâmât adlı kitapta toplayabildi. (V) Yepyeni bir üslûpla müzik ve resmi kaynaştırarak tablo gibi şiirler yazdı.

Parçanın anlam akışına göre **"Fakat bunu bir türlü başaramadı"** cümlesi numaralanmış cümlelerin hangisinden sonra getirilebilir.

A) I. B) II. C) III. D) IV. E) V.

26) İnsan olduğumuzun bile farkında olduğumuz söylenemez. Kalkıyoruz, karnımızı doyuruyoruz, anlamsız bir çaba, yorulma sonrasında eve dönüp uyuyoruz. Bunu hayvanlar da yapıyor. Bir gün, hayvandan farklı yaşamak nasıl diye düşünmüyoruz. Oysa aklımız var, duygularımız var, acıma, sevme bize mahsus. Ama bir gün kalbini kırdıklarımız gönlünü aldıklarımızdan iki kat fazla.

Bu paragrafta görülen anlatım biçimi aşağıdakilerden hangisidir?

A) Karşılaştırma B)Öyküleme C)Açıklama D) Betimleme E) Tartışma

27) Yorgundu. Çok uzun bir gün olmuştu ve daha saat altıda seminer vermesi ve bir de akşam ziyaretlerini tamamlaması gerekiyordu. Ama ne olursa olsun annesinin ricası ona fazla gelmemişti. Tam aksine, olağanüstü bir heyecan duymuştu. Belki de beklediği kapı buradan açılacaktı.

Bu parçada aşağıdaki anlatım biçimlerinden hangisi kullanılmıştır?

A) Öyküleme B) Tartışma C) Betimleme D) Açıklama E) Karşılaştırma

28) Türk geleneklerinde doğanın, özellikle de ağacın çok önemli bir yeri var. Eski Orta Asya Türkleri, Tanrı'nın yarattığı dokuz insan cinsini dokuz dallı bir ağacın her bir dalı altında barındırdığına inanırlardı. Dede Korkut hikâyelerinde, Yunus Emer, Pir Sultan Abdal gibi ozanlarımızın şiirlerinde doğa ve ağaç sevgisine büyük önem verilir. Ahmet Haşim'den başlayarak Oktay Rıfat, Cahit Külebi, Halikarnas Balıkçısı, Yaşar Kemal gibi modern sanatçılarımızın da doğa temasını özenle işlediklerini görüyoruz.

Bu parçanın anlatımında aşağıdakilerden hangisi ağır basmaktadır?

A) Benzetme B) Tanımlama C)Öyküleme D) Tanık Gösterme E) Örnekleme

29) "Dün, İzmir'e yağan yağmur şehrin kenar semtlerinde tam bir faciaya yol açtı. Yamanlar dağı ve civarından gelen seller, geldiği yönde ne var ne yok hepsini silip süpürdü. Dere yatağına yakın evler yıkıldı; köprüler uçtu, traktörler, taksiler sürüklendi; ortalık çamur deryasına döndü. Bu arada bizi en çok ölümler üzdü, elbet. Plânsız, programsız kentleşmenin cezasını, böylece doğadan almış olduk. Umarız bundan sonra aklımız başımıza gelir."

Yukarıdaki paragrafta asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

A) Doğal afetler karşısında insanlar çaresiz kalmaktadır.
B) Sel baskınlarına karşı önlemler alınmalıdır.
C) Yağan her yağmur büyük şehirlerde hayatı felç etmektedir.
D) Doğal afetler bize, plânsız kentleşmenin bedelini ağır ödetiyor.
E) Büyük şehirlerde yapılar sağlam yapılmamaktadır.

30) Edebî bir eser çevrilemez, çevrilen edebî eser niteliğini yitirir, görüşüne katılmıyorum. Yeter ki çevirmen sadece çeviri yapmadığını bilsin. Usta bir şair, bir şiiri çevirirken, şiirin güzelliğini koruyarak çevirir. İyi romancı, bir dil ustası bir romandaki mecazları başka bir dile aynı güzellikte aktarabilir.

Bu parçada asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

A) Edebi eserlerin usta sanatçılarca çevrilebileceği.
B) Usta sanatçıların eserlerini çevirmenin zor olduğu.
C) Başka dilde yazılan bir eserin, çeviride çok şey kaybedeceği.
D) İyi bir çevirinin her okuyucuya sesleneceği.
E) Ancak güzel eserlerin çeviride kendini koruyabileceği.

Ek: 7) Çalışmanın Uygulamasını Yapacak Olan Öğretim Elemanlarına Gönderilen Bilgi Tutanağı.

Değerli Hocam,

Yapacağımız uygulamada elde edilecek materyaller **"Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma"** adlı doktora tezinde kullanılacaktır. Uygulamamız Türkçe Öğretmenliği Bölümü I. ve II. öğretim 4. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

Uygulamamız üç bölümden oluşmaktadır.

I.Bölüm, Türkçe öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik olarak aldıkları derslere karşı tutumlarını belirlemek için 27 soruluk bir tutum ölçeğinden,

II. Bölüm, Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım alan bilgilerini belirlemek için çoktan seçmeli 30 soruluk alan bilgisi testinden,

III. Bölüm ise Türkçe öğretmen adaylarının yazılı ifade becerilerini belirlemek için kendilerine verilen 6 konu başlığından oluşmaktadır. III. bölümde, Türkçe öğretmen adaylarından kendilerine sunulan 6 konudan istediği konuyu açıklayan bir yazı yazması istenmektedir.

Sizden beklediğimiz Türkçe öğretmen adaylarının **I**. Bölümdeki tutum ölçeğindeki sorularda kendilerine en uygun gelen seçenek için X işaretini kullandırmanız, II. Bölümdeki alan testi için doğru cevabın işaretlenmesini hatırlatmanız ve III. Bölümdeki yazılı ifadeler için ise adayların seçecekleri bir konuda yazı yazmalarını sağlamanızdır. III. Bölüm için adaylar kendilerine verilen boş kâğıdı kullanabileceklerdir.

Uygulamanın süresi konusunda herhangi bir sınırlamamız yoktur. Ama yaptığımız pilot uygulamada bütün bölümler için en az iki ders saatinin (yaklaşık 90 dakika) yeterli olacağı tespit edilmiştir.

Bu uygulamanın düzenli bir şekilde yürütülmesinde sizin göstereceğiniz fedakârlığın çalışmamıza büyük katkı sağlayacağı şüphesizdir.

Katkılarınız, yardımlarınız ve kıymetli zamanınızı bize ayırdığınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hasan BAĞCI
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi