



TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAZILI ANLATIM BECERİLERİ VE DİL DUYARLIKLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME*

*Esra LÜLE MERT***

ÖZET

Amacı Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerini ve dile karşı duyarlıklarını belirleyebilmek olan çalışmanın problem cümlesi “Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencileri anadillerine duyarlık kazanmış ve yazılı anlatım becerilerini istendik düzeyde geliştirebilmiş midir?” olarak belirlenmiştir. Tarama modeline dayalı çalışmanın veri kaynağı, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana bilim Dalının 4. sınıfında öğrenim gören 1. öğretimden 47 ve 2. öğretimden 53 olmak üzere toplam 100 öğretmen adayının “Tiyatro ve Drama Uygulamaları” dersinin dönem sonu sınav sorularına verdikleri yazılı yanıtlardır. Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencilerinden 47’si 1. öğretim, 53’ü 2. öğretim toplamda 100 öğrencinin “Tiyatro ve Drama Uygulamaları” dersinin dönem sonu sınav sorularından ikisine verdikleri yanıtların incelendiği çalışmada, 1. öğretim öğrencilerinin toplam cümle sayısı 1.559; 2. öğretim öğrencilerinin toplam cümle sayısı 1.794 olarak belirlenmiştir. Toplamda 3353 cümle incelenmiştir. Araştırmada ana başlıklar bağlamında öğrencilerin kâğıtlarındaki toplam yanlış sayıları şöyledir: 100 öğrencinin 3353 cümlesinde belirlenen 1639 yanlışta “yazım ile ilgili yanlışlar”ı 682, “noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili yanlışlar”ı 563, “eksiklik”ten kaynaklanan yanlışları 140, “fazlalık”tan kaynaklanan yanlışları 72, , “uyumsuzluk”tan kaynaklanan yanlışları 51, “aykırı sözcük kullanımları”ndan kaynaklanan yanlışlar 39, “sıra yanlışlığı”ları 31, “yineleme sıklıkları” 29, “muğlak ifadeler” ise 27, “çelişkili anlatım”lar 5 tanedir. Araştırmanın sonuçları ışığında yazılı anlatım becerilerinin öğretmen adaylarına kazandırılmamasının nedenleri ve bu becerileri kazandırma yolları tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmen adayları, yazılı anlatım becerileri, dile duyarlık.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği, El-mek: esralule@gmail.com



A RESEARCH ON WRITTEN EXPRESSION SKILLS AND LANGUAGE SENSITIVITY OF TURKISH LANGUAGE TEACHING PROSPECTIVE TEACHERS

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction and Purpose of Study: It is a fact that the teachers have important responsibilities to make the students comprehend the expression potential and rules of Turkish. Also all the teachers must use their own language in most competent and correct way. Teaching Turkish is the principal and most important phase of the native language learning in elementary school education. According to Gögüş (1993:6) the basic vocabulary of human-beings starts to develop in this age group (7-14). The more lucid the child in this age group uses the words and the meaning of terms and the more accurate he uses the language, the better he/she can command his/her own native language during his/her lifetime. Therefore the Turkish teachers, who upskills the linguistic ability of the students, are required to acquire a skill of teaching Turkish accurately and effectively. The problematic sentence of this study, which aims to specify the written expression skills of the candidate Turkish teachers and their sensitivity to the language, is “have the senior students (*final year students*) studying at the department of Turkish Teaching Department gained awareness in their native language and developed their written expression skill at an satisfactory level?” This study may be important as it presents the feedback regarding the linguistic skills of the candidate Turkish teachers.

The sub-problems whose solutions sought for within the scope of this study are as follows:

1. To what extent do the written expression skills of the senior daytime and evening education students at the Turkish Teaching Department correspond to the principals of usage of Turkish?
2. Are there any meaningful differences between the senior daytime and evening education students at the Turkish Teaching Department in terms of using their writing skills correctly?
3. The exam questions asked to the senior students are based on measuring their knowledge and creative writing. Does this fact affect their success in using their written expression skills?

Methodology: This study is based on a descriptive survey model on a generated structure.

Data Source: The data source of this study based on the descriptive survey model is the written answers of the students to the end of semester exam of the “Theatre and Drama Practices” course in the academic year 2011-2012. The number of the students, who studies at the Department of Turkish Teaching of the Faculty of Education, İnönü University, who participated in this exam is 100. 47 of them studies at the daytime education programme while 53 of them studies at the evening education. There are 4 open-ended questions in the papers. Only the 3rd and 4th answers of the 100 students are analyzed. The reason why these questions are selected is that all the students replied only 3rd and 4th questions.

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015*



Forming Options (Categories) and Sub-Options: While forming options and sub-options, the researchers primarily utilized the field information and another studies carried out for the same purpose (Esengül, 2006; Aslan, 2007; Sever and Aslan 2011). In this study, the classification executed by the Özbay in his research called “Written Expression Skills of the Elementary School Students” (2000) is used and the papers are analyzed in accordance with this classification. So the papers of the candidate students are examined under 10 titles, namely “punctuation marks”, “grammatical rules”, “disharmony”, “word ordering error” “use of odd word”, “occurrence”, “defect”, “excess”, “ambiguous expression” and “contradictory expression”.

Reliability and Data Analysis: In order to verify the reliability of the codification used in this study, 10 papers were selected randomly out of the 100 papers and analyzed by two researchers. It is seen that the consistency rate (94%) between the researchers is reliable (Tavşancıl and Aslan, 2001). The papers are analyzed in accordance applying the “content analysis” method. Content analysis is to combine the similar data within the framework of certain concepts and themes and interpret them after they are put in a comprehensible order (Yıldırım and Şimşek, 2005: 227).

In this study the “word” and “sentence” are selected as analysis unit. The lingual errors were marked in each paper in terms of the rules of Turkish grammar. Accordingly the frequencies were recorded. As there are more than one error in some sentences each of these errors were counted separately and ticked off below the relevant title of the frequency table.

Findings and Discussion: In the literature, Topbaş (1998) states that the higher education students lack skills in terms of comprehending what they read and their oral and written expression. Küçük (2006) remarks that the teachers fail to fulfil duties expected from them concerning written expression. The researches carried out abroad show too that the written expression is one of the most neglected basic skills (National Committee on Writing 2003). Good writing requires talent. However, proper writing is a skill gained through education.

The primary objective of Turkish teaching is to enable the students to use the listening, speaking, reading and writing skills effectively. In the context of this main objective, knowing and implementing the rules of grammar and punctuation marks properly in terms of writing skill may contribute to understanding what is written and evaluation process. It may also enable the unity in the language. This study intends to define the written expression skills and sensitivity of the candidate Turkish teachers to the language. The candidate Turkish teachers may teach the students to write correctly only if they overcome their own deficiency in this field. The most important step for the proper and good writing is the mental preparation. In the Turkish programme it is particularly stressed that writing process is initiated through cognitive preparation. In this study, the competence of the candidate Turkish teachers is tested under the different titles.

When the two answers of the senior students of the Turkish Teaching Department in the “Theatre and Drama Practices” course exam organized at the end of semester– out of total 100 students, 47 students are from the daytime education and 53 are from the evening education – it is seen that the total number of sentences of the daytime education

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



students is 1.559 while the that of the evening education is 1.794. In total 3353 sentences were analyzed. Following this screening it is detected that there were 751 errors out of 1.599 sentences while there were 888 errors out of 1.794 sentences. In grand total 1639 errors were seen out of 3353 sentences. The total number of errors determined in the papers of the students in terms of the main titles of this study is as follows: Of the 1639 errors determined in 3353 sentences of the 100 students, the errors on “grammatical rules“ are 682, the errors on “using punctuation marks” are 563, errors on “defect” are 140, errors on “excess” are 72, errors on “disharmony” are 51, errors on “use of odd word” are 39, errors on “word ordering error” are 31, errors on “occurrence” are 29, errors on “ambiguous expression” are 27 and errors on “contradictory expression” are 5. In their study, Sever and Aslan (2011), who examined the answers of the 40 students studying at the 2nd grade of the Classroom Teaching to the five open-ended questions through “content analysis” method, found 4353 errors in total. When the findings of this research are viewed it is understood that the first two errors were on punctuation marks (1044) and defect (864). However the first two errors determined on the papers of the senior students of the Turkish Teaching Department are related to the rules of grammar (682) and use of punctuation marks (563). It may be suggested that the result of these studies does not match up as the student groups which are analyzed in this research study at the different departments. Their grades, the number of students and questions are different, too. The findings of Torrance, Thomas and Robinson (1992) support the data of these two researches claiming that the graduate students have limited writing skills and are unable fully to acquire and use the skills required for written expression.

In his study Özbay (2000) he worked with the 515 students studying at the second level of the primary education. According to his findings the “grammatical errors” come first among the errors done. It is followed by “disharmony” errors. But Özbay classified the sentences as the simple sentence, compound sentence, subordinate clause, coordinate clause and verbal clause and detected the errors in this context. The most commonly error made by the candidate Turkish teachers is grammatical. This result seems to support the results of the Özbay’s study (2000). The rate of the written expression disorders met in the answers of the senior students of the Turkish Teaching Department at the end of semester exams cannot be underestimated. Especially their answers to the 4th question show that their creative thinking skill has not developed. According to Maltepe (2006: 5-6) it seems quite difficult to improve writing skill of the students and encourage them to write under a repressive education system that does not improve the creative thinking skills of the students and kill the creativity. In this regard, Yangın (2002) propose that the students be oriented towards writing studies in which they may establish their world of thought and produce unique ideas. When the answers given for 3rd and 4th questions are viewed it is seen that the students cannot go deep into the subject, cannot give examples to support their ideas, evaluate the issues one sided and cannot catch the different point of views about the issues. In addition their vocabulary is very limited and the words they use are mainly related to their daily life. These determinations match up with those of Ayyıldız and Bozkurt (2006) stated in their study.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



In this study the sensitivity to language – in other words their state of using Turkish words – was analyzed. The candidates used the 132 foreign-origin words in their written expression though they all have Turkish equivalents. Some of these words are as follows: sympathetic, message, meaning, cognizance, figure, occasion, address, action, factor, net, soon after, adapt, experience, advice, execute, procure, convenient, difficulty, virtue, synchronicity, yet, nature, superior, certainly, identity and summon...

When the exam papers of 100 students studying at the Turkish Teaching Department are checked, it is determined that most of these students lack writing skills and have difficulties in improving these skills. These findings support those of Kellogg and Whiteford (2009: 250), Temizkan (2007), Bağcı (2007) and Oğuz (2009) regarding writing skills of the undergraduate students. Kellogg and Whiteford (2009) state that the main problem concerning writing skills results from the insufficient practices which start from primary school and reach over to the higher school programs.

Temizkan (2007) mentions that the new methods regarding the native language education are not used in the faculties of education. In addition he stresses that the different methods be used in order to compensate the deficiencies in written expression. In parallel these studies Bağcı (2007), in his study he carried out over the senior students of the Turkish Teaching Department, addresses that the lack of written expression skills may be overcome through the practical works. According to the study of Oğuz (2009) the candidate teachers cannot improve their written expression skills as the written expression courses are not satisfactory. In this study, the opinion of Temizkan (2007) suggesting that the teaching methods which may improve the written skill are not sufficiently implemented during the university education is supported. Besides the candidate teachers, in order to improve their oral and written expression skills, have expectations from the teaching education programs in which they study to organize practical works such as participation in the class, making presentations and homework, giving lectures as well writing composition, poem and issuing a newspaper. According to Özbay (2005) the written skill may be developed by implementing the practical works frequently during study period. In this regard Oğuz (2009: 40) proposes following practices: a learning environment must be organized to enable the candidate teachers to improve their expression skills and establish a learning environment in which they can communicate effectively. The student-centred practical activities must be included as of the first grades of the teacher education programs. The main reason of the problems experienced in the improvement of the writing skills may be multiple-choice test system which has killed the writing skill of the students. Also the extensive grammar teaching or inexpedient grammar teaching may affect the writing education negatively. According to Bulut (2014) the universities having different perspectives regarding grammar teaching, training of the students in grammar teaching according to the separate methods by the each university, the differences between the curriculum of the Turkish National Education and the course content of the Higher Education Council are the main factors which cause the confusion during the grammar education. They also cause to fail the grammar learning which is defined as the body of rules enabling the

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



progress of the written skill. In addition the written exams, in which the students may express themselves at best in written form, must be held in a way to help them write creatively and express themselves and what they know correctly, properly and heedfully so that their writing skill may be improved. According to Tok and Gönülal (2014), it is likely to suggest that the writing attitude of the students may be affected positively even if a lesson on the writing cohesion, which is one of the simple subjects, is given to them during their written studies.

Recommendations: During the writing process the only stimulus is mental preparation, prior knowledge and experience. The works and activities which may improve the universe of meaning, thought, dream and language of the kids must be included in the curriculum. In this sense, the most effective way is to be able to raise the individuals who have gained the habit of reading book. Keeping in mind that listening, speaking, reading and writing skills require separate objectives, process, approach and method, the actions must be carried out. But it must be remembered that these actions may be realized spirally. Good and correct writing skill can be gained through a writing education progressing systematically.

Key Words: Turkish language teaching prospective teachers, written expression skills, language sensitivity.

Giriş

Aksan'a (1995) göre dil, insana ait niteliklerin başında gelir. İnsanın duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle anlatmasına, yaşamını sürdürebilmesine olanak sağlar. Yalçın (2002) ise dil becerileri gelişmemiş insanların düşüncelerini doğru ve açık belirtemeyeceğine, anlatılanları doğru algılayamayacağına dikkat çeker. Toplumun her bir bireyinin yaşamını kendi istekleri doğrultusunda biçimlendirmesi için dil eğitimi ve öğretiminin başarılı bir biçimde yapılması gereklidir.

Özbay (2003) dil eğitiminin öncelikli amacının, bireylerin niteliklerini çağın gereklerine uygun duruma getirebilmek olarak belirtir. İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda (MEB 2000: 7) bir dili kazanmış varsayılmak için, duygu ve düşüncelerin sözlü ya da yazılı olarak o dilde ifade edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Karatay'a (2011) göre ise yazma sürecinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerine yazı yazmanın kişilere özgü bir yetenek olmadığı; yazma deneyimleri ve alıştırmalarla geliştirilebilen bir beceri olduğu konusunda gerekli ve onları ikna edici bilgiler sunmalı, örnek yaşantılarla bu savını desteklemelidir. Jones and East (2010) de yazılı anlatımın etkili bir biçimde gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin sorumluluklarına değinir. Öğretmenlerin öğrencilere anlamlı yazma deneyimleri sağlaması, onları yazmaya yönlendirmesi ve onların öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlaması öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirme sürecinde etkili uygulamalar olabilir. Karadağ ve Kayabaşı (2011) ise yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara gerekli özen ve önemin verilmediğine; bu becerilerin ihmal edilen temel akademik becerilerden biri olarak kabul edildiğine dikkat çeker.

Konuşma ve yazma bireylerin kendilerini anlatmaları bağlamında gerçekleştirdikleri eylemlerdir. Bu iki eylem bireyin yaşamının biçimlenmesi sürecinde son derece etkilidir. Kendini, duygu, düşünce ve isteklerini gerek konuşmayla gerekse yazıyla doğru ifade edebilen bir bireyin yaşamı da anlattıkları doğrultusunda biçimlenebilecektir. İlköğretimi bitiren her öğrencinin duygu, düşünce ve isteklerini yanlış anlaşılmaya yer vermeyecek biçimde anlatabilmesi beklenir. Bu nedenle bireye doğru ve amacına uygun yazılı anlatım becerisi kazandırabilme ana dili eğitiminin öncelikli amaçlarından olmalıdır. Özdemir ve Binyazar (2006) yazılı anlatımı bireyin kendini doğru

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biri olarak nitelendirir. Özdemir ve Binyazar'a (2006: 15) göre; insan olarak duygularımızı, düşüncelerimizi, tasarılarımızı, sezgilerimizi, görüşlerimizi çeşitli yollarla dışa vururuz. Bu yollardan biri de "yazma"dır. Kendimizi dışa vurmanın nedeni ise var oluş gerçeğimizdir. Yazma bundan dolayı kişisel bir zorunluluk, kişisel bir gereksinim ve bir tutkudur. Graham ve Perin (2007) yazılı anlatımın yalnızca yaşamsal etkinliklere katılımın temel bir gerekliliği değil; aynı zamanda yaşam boyu başarının bir göstergesi olduğuna değinir.

Doğru ve başarılı bir yazı oluşturabilme önemli bir eğitim sorunudur. Witte and Faigley'e (1981) göre; yazı yazma bir süreçtir ve bu süreç son derece karmaşık bir yapıdadır. Hillocks'a (1987: 71) göre yazma süreci, yazılan *konunun içeriğini bilme*, içeriği işlemeye yarayan *süreç bilgisi*, yazı türünü belirleyen *plan*, sözdizimsel formları ve noktalama işaretlerinin kullanımını kapsayan *yazı üretme bilgisini* uygulama aşamalarından oluşur. Zamel (1982: 196) ise bu sürecin yalnızca yazma değil, aynı zamanda dilbilgisi, analiz, söz sanatlarını kullanma vb. çalışmaları içine alan bir süreç olduğuna dikkat çeker. Deniz (2003) başarılı bir yazılı anlatımın gerçekleşebilmesini öğrencilerin sözcüklerinin zenginliğine bağlar; bu ise çok okumakla, iyi gözlemlemekle, dilin özelliklerini ve inceliklerini bilmekle mümkündür. Deniz'e (2003: 242) göre iyi yazabilmek ayrıca; geniş düşünmeye, duygu ve düşünceleri mantıklı ve uyumlu bir düzen içinde sunabilmeye, özgün olmaya ve yazma işini zevkle yapabilmeye bağlıdır. Pritchard ve Honeycutt (2007: 29) yazılı anlatımı hem gelişimsel özellik gösteren bilişsel bir süreç hem de sosyal bir davranış olarak tanımlar.

Türkçe öğretmeni adaylarının anlama ve anlatım becerilerine yönelik eksikliklerin olmaması beklenmektedir. Bu beklentilerin karşılanması için Türkçe öğretmeni adaylarının alan eğitiminde yeterli yetişip yetişmediğinin araştırılması gerekir. Bu gereklilik bağlamında yapılacak çalışmanın konusunu Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerileri ve dil duyarlılıklarının değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Doğan'a (1999) göre öğretmen adaylarına meslekleriyle ilgili olumlu tutumlar üniversite eğitimleri sırasında kazandırılmalıdır; çünkü öğretmen adaylarının bu süreçte edindikleri davranışlar, öğretmenlik yaşamlarındaki uygulamalarda öncül yol gösterici olacaktır. Bunun için öğretmen adaylarının tutum ve davranışlarının bilimsel çerçevede ele alınması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Kavcar (1998) ise öğrencilere ana dili eğitimi verecek olan Türkçe öğretmenlerinin ana dilini etkili bir biçimde sözlü ve yazılı olarak kullanabilmesi gerekli ve önemlidir. Ana dili öğretmenlerinin amacına uygun yetiştirilmesinin önemini Marshall (1994: 12-13) şu belirlemelerle sunar; 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.

Türkçenin anlatım olanaklarının ve kurallarının kavratılmasında öğretmenlere önemli sorumluluklar düştüğü bir gerçektir; başka bir deyişle, ana dilini en yetkin ve doğru biçimde kullanma tüm öğretmenlerin taşıması gereken bir yeterliktir. Türkçe öğretimi, ilköğretimde ana dili öğretiminin başlıca ve en önemli evresidir. Göğüş'e (1993:6) göre insanların temel söz dağarcıkları bu yaşlarda (7-14) oluşur. Sözcüklerin ve terimlerin anlamları bu yaşlarda ne ölçüde duru, dilin kullanımını ne ölçüde doğru olursa, insan kendi hayatı boyunca ana dilini o ölçüde iyi kullanır. Bu durumda Türkçeye ilişkin dilsel becerileri kazandıran Türkçe öğretmenlerinin Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerisi edinmiş olması gerekir.

Amacı Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerini ve dile karşı duyarlılıklarını belirleyebilmek olan çalışmanın problem cümlesi "Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencileri anadillerine duyarlık kazanmış ve yazılı anlatım becerilerini istedik düzeyde geliştirebilmiş midir?" olarak belirlenmiştir. Bu çalışma, Türkçe öğretmeni adaylarının dilsel yeterliklerine ilişkin dönüt sunacak olması nedeniyle önemli görülmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



Araştırmanın problemi ışığında çözümü aranan alt problemler şunlardır:

1. Türkçe öğretmenliği son sınıf 1. ve 2. öğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ne oranda Türkçenin kullanım ilkeleriyle örtüşmektedir?
2. Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin 1. ve 2. öğretim olmaları bağlamında yazılı anlatım becerilerini doğru kullanmalarında anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin sınav sorularının bilgi ölçmeye ve yaratıcı yazmaya dayalı olması, bu öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini kullanma başarılarını etkilemekte midir?

Alanyazında yazılı anlatımı konu alan çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Köstekçi (1992), Özbay (1995), Sağır (1995), Kayman (1997), Duman (1997), Deniz (2000), Doğan (2002), Uludağ (2002), Temizkan (2003), Babacan (2003), Uça (2003), Bağcı (2007), Aslan (2007), Şahin ve Topuzkanamış (2008), Bağcı (2010), Göçer (2010), Sever ve Aslan (2011), Bayat (2011) yaptıkları çalışmalarda örneklemi farklı olsa da genel olarak yazılı anlatım becerilerinin istedik düzeyde geliştirilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

Yöntem

Bu araştırma, üretilmiş bir yapı üzerinde tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Veri Kaynağı

Tarama modeline dayalı bu çalışmanın veri kaynağı, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana bilim Dalının 4. sınıfında öğrenim gören 1. öğretimden 47 ve 2. öğretimden 53 olmak üzere toplam 100 öğretmen adayının “Tiyatro ve Drama Uygulamaları” dersinin dönem sonu sınav sorularına verdikleri yazılı yanıtlardır. Kâğıtlarda toplam 4 açık uçlu soru yer almaktadır. 100 öğrencinin yalnızca 3. ve 4. sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Bu soruların seçilmesindeki gerekçe ise, öğrencilerin tamamının 3. ve 4. sorulara yanıt vermiş olmalarıdır.

Seçeneklerin (Kategorilerin) ve Alt Seçeneklerin Oluşturulması

Seçenekler ve alt seçenekler oluşturulurken araştırmacılar öncelikle alan bilgisinden ve aynı amaçla yapılan başka çalışmalardan yararlanmışlardır (Esengül, 2006; Aslan, 2007; Sever ve Aslan 2011). Bu çalışmada, Özbay’ın “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri” (2000) adlı araştırmasında yapmış olduğu sınıflama benimsenmiş ve kâğıtlar bu sınıflamaya uygun biçimde çözümlenmiştir. Buna göre adayların kâğıtları; “noktalama işaretleri bilgisi”, “yazım kuralları bilgisi”, “uyumsuzluk”, “sıra yanlışlığı”, “aykırı sözcük kullanımı”, “tekrar sıklığı”, “eksiklik”, “fazlalık”, “muğlak ifadeler”, “çelişkili ifadeler” olmak üzere 10 başlık altında incelenmiştir.

Güvenirlilik ve Verilerin Çözümlemesi

Araştırma için kullanılan kodlamanın güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla 100 kâğıt içerisinden rastlantısal olarak seçilen 10’u, iki araştırmacı tarafından da çözümlenmiş; araştırmacılar arasındaki tutarlığın güvenilir olduğu (%94) görülmüştür (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bunun için aşağıdaki formül kullanılmıştır:

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Uzlaşma sayısı}}{\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama sayısı}}$$

Kâğıtlar, “içerik çözümlemesi” yöntemiyle incelenmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



İçerik çözümlemesi, birbirine benzeyen verileri belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılabilir bir düzene sokarak yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227).

Araştırmada, çözümleme birimi olarak “sözcük” ve “cümle” seçilmiştir. Her bir kâğıtta Türkçenin kuralları açısından ne tür dilsel yanlışlar olduğu işaretlenmiş; buna göre sıklık (frekans) kayıtları tutulmuştur. Kimi cümlelerde birden fazla yanlış bulunması nedeniyle bu yanlışların her biri ayrı ayrı sayılmış ve sıklık çizelgesindeki ilgili başlığın altına işaretlenmiştir.

Bulgular

Birinci alt problem ilişkin bulgular Çizelge 1’de verilmiştir: Türkçe öğretmenliği son sınıf 1. ve 2. öğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ne oranda Türkçenin kullanım ilkeleriyle örtüşmektedir?

1. ve 2. öğretim öğrencilerinin belirlenen yazılı anlatım yanlışları başlıklarına göre ayrıntılı yanlış sıklıkları Çizelge 1’de verilmiştir. Çizelge 1’deki veriler, sıklıklar arasındaki farklılıkların çoktan aza doğru sıralanmasına göre düzenlenmiştir.

Çizelge 1. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kâğıtlarındaki Dilsel Yanlışların Alt Seçeneklere Göre Sıklık Dağılımları*

Yanlış Türü	f	f
	(1. Öğretim)	(2. Öğretim)
01- Virgül İşaretinin Kullanılışı	67	111
02- Fazlalıklardan Kaynaklı	18	54
03- İki Nokta İşaretinin Kullanılışı	14	39
04- Sözcüğün Yanlış Yazılması, Yerel Söyleyiş, Konuşma Dilinin Yazıya Aktarılması	151	131
05- Özne, Nesne, Tümleç, Edat ya da Zarf Eksikliğinden Kaynaklı	8	24
06- Kısa Çizgi İşaretinin Kullanılışı	0	14
07- Cümle Başında Küçük Harfin Kullanılması	48	35
08- Eksik Sözcük ve Ek Kullanımı	39	51
09- Batı Kökenli Sözcüklerin Yazımı	5	15
10- Özel Adların Yazılışı	0	10
11- Büyük Harfin Kullanılması	40	31
12- Tırnak İşaretinin Kullanılışı	12	21
13- Kip Kullanımı ile İlgili Uyumsuzluklar	12	3
14- Kesme İşaretinin Kullanılışı	15	23
15- Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	9	2
16- Cümleye Bağlaçla Başlanması	0	7
17- Noktanın Kullanılışı	26	20
18- Ayrı Yazılması Gerekirken Bitişik Yazılan Sözcükler	14	20
19- Sıra Yanlışlığı	13	18
20- Hece Bölünmesi	12	7
21- Yüklem, Ekeylem Eksikliği, Ortak Eylem Kullanılması	7	11
22- Bağlaç Kullanımı	5	1
23- -de Ekinin Yazımı	1	5
24- Ünlü Düşmesi	5	9
25- Yanlış ya da Gereksiz Ek Kullanımı	24	21
26- Aynı Eylemin ya da Aynı Sözcüğün Yinelenmesi	16	13
27- Dilin Çevriminde Olmayan Sözcük Kullanımı	4	1
28- Çelişkili Anlatımlar	1	4

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



29- Düzeltme İşaretinin Kullanılışı	68	71
30- Noktalı Virgülün Kullanılışı	28	30
31- de Bağlacının Yazımı	26	28
32- Ad Tamlamalarındaki Uyumsuzluklar	3	1
33- Ünsüz Uyumu	3	1
34- Hal Ekleri ile İlgili Uyumsuzluklar	2	0
35- Aynı Cümlede Birden Fazla Eylemsinin Bulunması	2	0
36- Üç Nokta İşaretinin Kullanılışı	2	0
37- ki Bağlacının Yazımı	2	4
38- -ki Ekinin Yazımı	0	2
39- Soru İşaretinin Kullanılışı	0	2
40- Aykırı Sözcük Kullanımı	20	19
41- Bitişik Yazılması Gerekirken Ayrı Yazılan Sözcükler	6	7
42- ya da Bağlacının Bitişik Yazılması	1	0
43- Sıfat Tamlamalarındaki Uyumsuzluklar	1	2
44- Muğlâk Anlatımlar	14	13
45- Ayraç İşaretinin Kullanılışı	0	0
46- Ünlem İşaretinin Kullanılışı	0	0
47-Bağlı ve Sıralı Cümlelerde Zaman Uyumsuzluğu	7	7
TOPLAM	751	888

Öğrencilerin incelenen kâğıtlarındaki yanlışlıklar, belirlenen ana başlıklar ve alt başlıklar listesine bağlı kalınarak sırasıyla aşağıda örneklendirilmiştir. Alt başlıklar birer cümle ile örneklendirilmiştir.

Aşağıda “noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili yanlışlar” örneklendirilmiştir. Örneklerde ayraç () içinde verilen noktalama işaretleri aday tarafından kullanılmamıştır. Belirtilen işaretler araştırmacı tarafından, cümlelerin kurgusunda olması gerektiği için kullanılmıştır.

Çizelge 2. İncelenen sınav kâğıtlarındaki “noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili yanlışlar” başlığına ilişkin örnek kullanımlar

1. NOKTALAMA İŞARETLERİNİN KULLANIMI İLE İLGİLİ YANLIŞLAR

1.1. Nokta	“Tiyatro dili konuşma dili olmalıdır. ve tiyatro dili oynandığı çağın diline uygun olmalıdır.” (N23)
1.2. Noktalı Virgül	“Sahne de oyunumuzu sergilediğimiz anda çok heyecanlanacağımı düşündüm(;) fakat öyle olmadı.” (İ14)
1.3. İki Nokta	“Sahnelenecek eserde dikkat edilecek hususlar genel anlamda şu şekildedir (:)” (N4)
1.4. Tırnak İşareti	Sevgili, duygusal masallar anlatan “Ak Masalcı’nın” yarışmaları konu edilir. (İ28)
1.5. Virgül	“Fazla nükte, vb. şeyler kullanılmamalıdır.” (N14)
1.6. Kesme İşareti	“Örneğin Şair Evlenmesinde mahalle çöpçüsü aydın değildir.” (İ1)
1.7. Düzeltme İşareti	“Konuyu işler hale getirmek 3 aşamadan oluşur.” (N27)
1.8. Üç Nokta	“Farklı bir heyecan ve deneyim oldu...” (N32)
1.9. Soru İşareti	“Alır mısınız bizi aranızda yeniden(?)” (İ23)
1.10. Ünlem	-
1.11. Kısa Çizgi	“Çünkü –ışıklar, dekor, ses, oyuncular ve oyun uyumlu bir bütün olduğunda verilmek istenen ortaya çıkıyor.” (İ4)

Aşağıda “yazım yanlışları” ana başlığında yer alan 20 alt başlıkta belirlenen örneklere yer verilmiştir:

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



Çizelge 3. İncelenen sınav kâğıtlarındaki “yazım yanlışları” başlığına ilişkin örnek kullanımlar

2. YAZIM İLE İLGİLİ YANLIŞLAR

2.1. Bağlaç Kullanımı	“Konuşmanın kısa ve net ve anlaşılır olması gerekir.” (N23)
2.2. Cümleye Bağlaçla Başlanması	“Sesini hiç duymadığım arkadaşlarımın sesini duydum. Ve bence en önemlisi tiyatro ortaya bir edebiyat ürünü çıkarabileceğimi gösterdi.” (İ5)
2.3. ki Bağlacının Yazımı	“O kadar güzel anılarımız olduki bazen hep birlikte bir kahvaltı yaptık provada.” (İ45)
2.4. de Bağlacının Yazımı	“Benim daha öncede tiyatro tecrübem olduğu için bu dersi en baştan beri aldığım için çok mutluyum.” (N11)
2.5. ya da Bağlacının Bitişik Yazılması	“Tiyatro metninin seyirciye vermek istediği ders yada mesajdır.” (N25)
2.6. Ayrı Yazılması Gerekirken Bitişik Yazılan Sözcükler	“Fakat farkedilmedi .” (İ1)
2.7. Bitişik Yazılması Gerekirken Ayrı Yazılan Sözcükler	“Bu sahnede doktor kılığına giren arkadaşlarımız, kırmızı başlığı, büyük annesini ve sineği kurdun midesinden çıkardı.” (İ17)
2.8. Cümle Başında Küçük Harfin Kullanılması	“ lehçe ve şivelerden yerinde faydalanılmalıdır.” (N27)
2.9. Özel Adların Yazılışı	“Klasik kırmızı başlıklı kızdan tek farkı; büyükanneye pasta götürmek yerine gözlük götürmekti ve kurt’un normalden daha iyi olmasıydı.” (İ6)
2.10. Hece Bölünmesi	“Gün yüzüne çıkmamış du-yguları seyircilerle en önemlisi kendimle paylaştım.” (N47)
2.11. Büyük Harfin Kullanılması	“İlk sahnede Oyuncular hep birlikte şarkı söyleyerek pasta yapıyorlar.” (N15)
2.12. Ünsüz Uyumu	“Oyun içi hareketlilik dir.” (N24)
2.13. Batı Kökenli Sözcüklerin Yazımı	“Üzerinde pastane ampleni , pastane yazısı ve bir pasta resmi olan kartona yaptığım çalışmam. (İ 1)
2.14. Sözcüğün Yanlış Yazılması, Yerel Söyleyiş, Konuşma Dilinin Yazıya Aktarılması ve Kültür Diline Uygun Olmayan Kullanımlar	“Oyun provalarında gurup arkadaşlarımla güçlü iletişim kurabilme imkanı verdi.” (İ 2) “ Böyleli durumlarda yaratıcı düşünebileceğimi gösterdi.” (İ 17) “Buradaki en güzel şey dekor unsurunun bir insanda olacağını gösterebilmektir.” (N14)
2.15. –mi Soru Ekinin Yazılışı	-
2.16. Dilin Çevriminde Olmayan Sözcük Kullanımı	“Anlıyorum ve biliyorum ki öğretmen olmamda tiyatronun etkiselliği fazlacadır.” (N20)
2.17. ki Ekinin Yazımı	“Eserdeki karakter sayısı bizde ki oyuncu sayısından çokça fazla olduğu için5 tane karakter canlandırdım.” (İ26)
2.18. de Ekinin Yazımı	“ Oyun da herkesin oynayabileceği rollere bölünüp kimin hangi rolü daha iyi oynayabileceğinin seçildiği kısımdır.” (N11)
2.19. Yanlış ya da Gereksiz Ek Kullanımı	“ Dervişin rastlanması doruk noktası, dervişin verdiği nasihatle de çözüme adım adım gidilir.” (N42)
2.20. Ünlü Düşmesi	“Konuşurken konuşma dilini kullanmalı yani ağızı zorlayacak bir dil kullanmamalıdır.” (N42)

Aşağıda “uyumsuzluk” ana başlığında incelenen yanlış kullanımlar 7 alt başlıkta örneklendirilmiştir:

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



Çizelge 4. *İncelenen sınav kâğıtlarındaki “uyumsuzluk” başlığına ilişkin örnek kullanımlar*

3. UYUMSUZLUK

3.1. Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	“Onun için diğer arkadaşlarım sanki henüz hazırlık yapılmamış gibi askıları sahnede bıraktık. ” (N11)
3.2. Bağlı ve Sıralı Cümlelerde Zaman Uyumsuzluğu	“Sahnelenecek eserde öncelikle roller kişiye uygun şekilde dağıtılmalıdır ve dekor, ses, ışık gibi kavramların iyi uygulanması gerekıyor. ” (İ21)
3.3. Hal Ekleri ile İlgili Uyumsuzluklar	“Tiyatro benimde dikkatim çekmiştir.” (N27)
3.4. Ad Tamlamalarındaki Uyumsuzluklar	“Her insan gruptaki arkadaşlarına karşı bazı sorumlulukları vardır.” (N21)
3.5. Sıfat Tamlamalarındaki Uyumsuzluklar	“Bunun özgüveni her şeylere değer.” (N18)
3.6. Kip Kullanımı ile İlgili Uyumsuzluklar	“Ancak oyun yazarı(nın) dikkat etmesi gereken şey, (oyuncuların) birinci kişi, yardımcı kişiler ve karşıt kişiler olarak belirt(il)mesidir. (N44)
3.7. Aynı Cümlede Birden Fazla Fiilimsinin Bulunmasıyla İlgili Uyumsuzluklar	“Yazar yine de kişileri seçerken önemli olan kişi/kişileri seçmek, kişi ve kişilerin karşısında yer alacak olan kişi/kişileri seçmek ve yardımcı olan kişileri seçmektir.” (N27)

Aşağıda “sıra yanlışlığı” ana başlığında belirlenen yanlış kullanımlar örneklendirilmiştir:

Çizelge 5. *İncelenen sınav kâğıtlarındaki “sıra yanlışlığı” başlığına ilişkin örnek kullanımlar*

4. SIRA YANLIŞLIĞI

4.1. Sıra Yanlışlığı	“Düşünce zenginliğinin de arttığını düşünüyorum bu konuda. ” (N12)
----------------------	---

Aşağıda “sözcüklerin anlamlarının ayrıntısını iyi bilmemekten doğan yanlışlıklar” (Özbay 2000) örneklendirilmiştir:

Çizelge 6. *İncelenen sınav kâğıtlarındaki “aykırı sözcük kullanımı” başlığına ilişkin örnek kullanımlar*

5. AYKIRI SÖZCÜK KULLANIMI (YANLIŞ SÖZCÜK SEÇİMİ)

5.1. Aykırı Sözcük Kullanımı	“Bunun ötesinde topluluk huzuruna çıkabilme ve o rahatlığı kazanmama sebep olmuştur. ” (İ31)
------------------------------	---

Aşağıda “bir anlatımda aynı sözcük ya da sözcük grubunu gereksiz olarak sıkça yinelemek”ten (Özbay 2000) kaynaklanan yanlışlar örneklendirilmiştir:

Çizelge 7. *İncelenen sınav kâğıtlarındaki “yineleme sıklığı” başlığına ilişkin örnek kullanımlar*

6. YİNELEME SIKLIĞI

6.1. Aynı Eylemin ya da Sözcüğün Yinelenmesi	“Sahnede hiçbir dekor anlamsız ve manasız olmamalıdır. (İ2)
--	--

Özbay’ın (2000) da belirttiği gibi önemli bir anlatım bozukluğu olan ve doğrudan anlam yanlışına yol açan “eksiklik” ana başlığında 3 alt başlıktaki yanlış kullanımlar aşağıda örneklendirilmiştir. Örneklerde ayraç () içinde verilen sözcükler aday tarafından kullanılmamıştır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



Belirtilen sözcükler araştırmacı tarafından, cümlelerin kurgusunda olması gerektiği için kullanılmıştır.

Çizelge 8. *İncelenen sınav kâğıtlarındaki “eksiklik” başlığına ilişkin örnek kullanımlar*

7. EKSİKLİK

- 7.1. Yüklem, Ekeylem Eksikliği, Ortak Eylem Kullanılması “Uyum ise oyunun metni, ışık, ses vs. ile uyumlu **(olmalıdır).**” (İ22)
- 7.2. Özne, Nesne, Tümleç, Edat ya da Zarf Eksikliğinden Kaynaklı Yanlışlar “Bu Keloğlan’a karşılık beklemeden yardım eden, **(onu)** gelebilecek tehlikelere karşı uyarıcı bir karakterdi.” (İ18)
- 7.3. Eksik Sözcük ve Ek Kullanımından Kaynaklı Yanlışlar “Gereksiz ayrıntılara girmemiş olması **(nedeniyle), (oyunun)** seyirciyi sıkmadığını fark ettim.” (İ15)

Aşağıda “fazlalık” ana başlığında belirlenen yanlış kullanımlar örneklendirilmiştir:

Çizelge 9. *İncelenen sınav kâğıtlarındaki “fazlalık” başlığına ilişkin örnek kullanımlar*

8. FAZLALIK

- 8.1. Fazlalıklardan Kaynaklı Yanlışlar “Sadece bir hafta **süre** prova yaptık.”(İ13)

Aşağıda “muğlak anlatımlar” ana başlığında belirlenen yanlış kullanımlar örneklendirilmiştir:

Çizelge 10. *İncelenen sınav kâğıtlarındaki “muğlak anlatımlar” başlığına ilişkin örnek kullanımlar*

9. MUĞLAK ANLATIMLAR

- 9.1. Muğlak Anlatımlar “Çünkü sahne, kalabalık insan topluluğu, sorumluluk, zaman vb. özelliklerin hepsinden gereğince taviz vermemiz gerekiyordu. (N27)

Aşağıda “çelişkili anlatımlar” ana başlığında belirlenen yanlış kullanımlar örneklendirilmiştir:

Çizelge 11. *İncelenen sınav kâğıtlarındaki “çelişkili anlatımlar” başlığına ilişkin örnek kullanımlar*

10. ÇELİŞKİLİ ANLATIMLAR

- 10.1. Çelişkili Anlatımlar “Eserin tamamını incelediğimizde ve yaptığımız provaların da bize kattıkları sayesinde oyuna baktığımızda, eser çocuk oyunu olmasına rağmen çocukları eğitir cinstendi.” (İ17)

İkinci alt problem ilişkin bulgular Çizelge 12’de verilmiştir: Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin 1. ve 2. öğretim olmaları bağlamında yazılı anlatım becerilerini doğru kullanmalarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencisi 100 öğretmen adayının sınav kâğıtları Çizelge 12’de belirtilen 10 ana başlıkta incelenmiştir. Bu ana başlıklar da kendi içinde alt başlıklara ayrılmıştır. Çizelge 12’deki veriler, sıklıklar arasındaki farklılıkların çoktan aza doğru sıralanmasına göre düzenlenmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



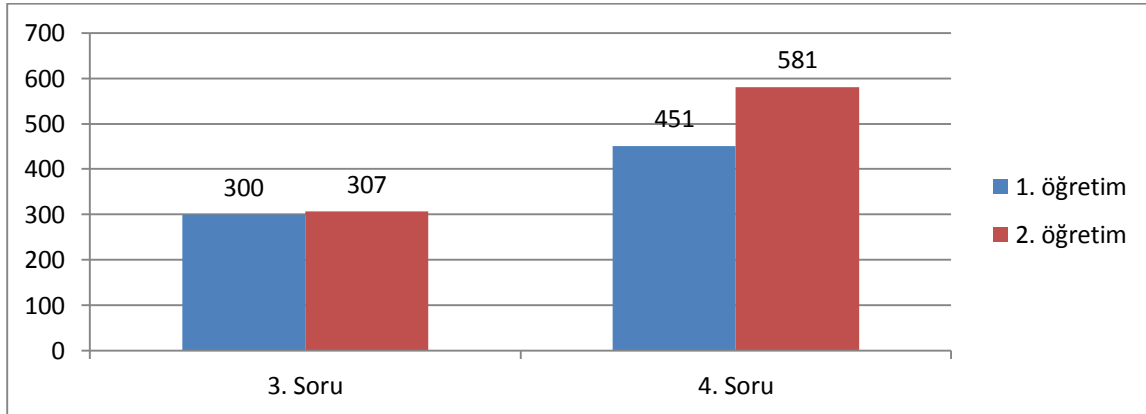
Çizelge 12. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kâğıtlarındaki Dilsel Yanlışların Ana Seçeneklere Göre Sıklık ve Yüzde Dağılımları*

Yanlış Türü	f	%	f	%
	(1. Öğretim)	(1. Öğretim)	(2. Öğretim)	(2. Öğretim)
01- Noktalama İşaretlerinin Kullanımı ile İlgili Yanlışlar	232	31	331	37
02- Fazlalık	18	2	54	6
03- Eksiklik	54	7	86	10
04- Uyumsuzluk	36	5	15	2
05- Yazım ile İlgili Yanlışlar	347	46	335	38
06- Sıra Yanlışlığı	13	2	18	2
07- Yineleme Sıklığı	16	2	13	1
08- Çelişkili Anlatımlar	1	0.1	4	1
09- Aykırı Sözcük Kullanımı	20	3	19	2
10- Muğlâk Anlatımlar	14	2	13	1
TOPLAM	751	100	888	100

Çizelge 12’de sunulan veriler ışığında 1. ve 2. öğretimde okuyan Türkçe öğretmen adaylarının, sınav kâğıtlarındaki yazılı anlatım yanlışlıklarının önemli varsayılabilecek oranda farklılık gösterdiği belirlenmiştir. 1. öğretim öğrencilerinin kullandıkları toplam cümle sayısı 1.559; 2. öğretim öğrencilerinin kullandıkları toplam cümle sayısı 1.794’tür. 1.559 cümlede 751; 1.794 cümlede 888 yanlış belirlenmiştir. 2. öğretim öğrencilerinin 1. öğretim öğrencilerine oranla 235 cümle fazla kullandıkları ve bu cümlelerde de 137 fazla yanlış kullanıma yer verdikleri belirlenmiştir.

Ayrıca incelemede 2. öğretim öğrencilerinin birleşik ve sıralı cümleleri daha sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Ancak bu cümlelerin kullanım ilkelerine uygun kurgulanıp kurgulanmadığı da önemli bir tartışmaya zemin hazırlayacak özelliktedir.

Üçüncü alt problem ilişkin bulgular Şekil 1’de verilmiştir: Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin sınav sorularının bilgi ölçmeye ve yaratıcı yazmaya dayalı olması, bu öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini kullanma başarılarını etkilemekte midir?



Şekil 1: 1. ve 2. Öğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kâğıtlarındaki Dilsel Yanlışların Sorular Bağlamında Değerlendirilmesi

Çalışmada incelenen 3. sorunun öğrencilerin bilgilerini ölçmeyi amaçladığı, 4. sorunun ise öğrencinin yorum yapma ve yaratıcı yazma becerilerini sınav yaptığı görülmüştür. Sınav sorularının bu

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



özellikleri ışığında, öğrencilerin yaratıcı yazma ve bilgilendirici yazma süreçlerinde yanlış oranları dikkat çekici biçimde farklılık göstermiştir. Her iki grupta da 4. soruda, yaratıcı yazma sürecinde öğrenci, yazılı anlatım yanlışlarını daha çok yapmıştır. 1. öğretimde 3. soruda 778 cümlede 300 yanlış belirlenirken; 4. soruda 781 cümlede 451 yanlış belirlenmiştir. 2. öğretimde ise 3. soruda 968 cümlede 307 yanlış belirlenirken; 4. soruda 826 cümlede 581 yanlış belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Alanyazında yükseköğretimdeki öğrencilerin okuduğunu anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerilerinde yetersizlikler olduğu Topbaş (1998) tarafından belirtilir. Küçük (2006) ise öğretmenlerin, yazılı anlatımda kendilerinden beklenen görevleri yerine getiremediklerine dikkat çeker. Yurtdışında yapılan araştırmalar da yazılı anlatımın okullarda en fazla ihmal edilen temel becerilerden biri olduğunu göstermektedir (National Committee on Writing 2003). İyi ve güzel yazmak bir yetenek gerektirse de doğru yazmak, eğitimle kazanılan bir beceridir.

Türkçe eğitimi sürecinin öncelikli amacı dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin etkili kullanımını sağlayabilmektir. Bu temel amaç bağlamında da yazma becerisinde yazım ve noktalama kurallarını bilmek ve uygulamak, yazdığını anlama ve değerlendirme süreçlerine katkıda bulunacağı gibi, dilde de birlik sağlayacaktır. Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerini ve dile karşı duyarlıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Türkçe öğretmen adaylarının öğrencilerine doğru yazmayı öğretebilmeleri, öncelikle kendi eksiklerini gidermeleri ile mümkün olabilir. Doğru ve güzel yazma sürecinde de en önemli adım zihinsel hazırlıktır. Türkçe programında da yazı yazma sürecinin zihinsel hazırlıkla başlayacağı özellikle vurgulanır. Bu araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının yazma becerilerine ilişkin, farklı başlıklarda yeterlilikleri sınanmıştır.

Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencilerinden 47'si 1. öğretim, 53'ü 2. öğretim toplamda 100 öğrencinin “Tiyatro ve Drama Uygulamaları” dersinin dönem sonu sınav sorularından ikisine verdikleri yanıtların incelendiği çalışmada, 1. öğretim öğrencilerinin toplam cümle sayısı 1.559; 2. öğretim öğrencilerinin toplam cümle sayısı 1.794 olarak belirlenmiştir. Toplamda 3353 cümle incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda 1.559 cümlede 751; 1.794 cümlede 888 yanlış belirlenmiştir. Toplamda 3353 cümlede ise 1639 yanlış belirlenmiştir. Araştırmada ana başlıklar bağlamında öğrencilerin kâğıtlarındaki toplam yanlış sayıları şöyledir: 100 öğrencinin 3353 cümlesinde belirlenen 1639 yanlışta “yazım ile ilgili yanlışlar”ı 682, “noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili yanlışlar”ı 563, “eksiklik”ten kaynaklanan yanlışları 140, “fazlalık”tan kaynaklanan yanlışları 72, , “uyumsuzluk”tan kaynaklanan yanlışları 51, “aykırı sözcük kullanımları”ndan kaynaklanan yanlışlar 39, “sıra yanlışlık”ları 31, “yineleme sıklıkları” 29, “muğlak ifadeler” ise 27, “çelişkili anlatım”lar 5 tanedir. Sever ve Aslan’ın (2011) sınıf öğretmenliği 2. sınıf öğrencisi 40 öğretmen adayıyla yaptıkları ve bu öğrencilerin beş açık uçlu soruya verdikleri yazılı yanıtların Türkçeyi kullanma yeterlikleri bakımından “içerik çözümlemesi” yöntemiyle incelendiği çalışmalarında ise toplamda 4353 yanlış belirlenmiştir. Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde yapılan yanlışların ilk ikisi noktalama işaretleri (1044) ve eksiklik (864) olarak belirlenmiştir. Oysa Türkçe Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin kâğıtlarında belirlenen ilk iki sıradaki yanlış türleri yazım ile ilgili (682) yanlışlıklar ve noktalama işaretlerinin kullanımına ilişkin (563) yanlışlardır. İncelenen iki gruptaki öğrencilerin okudukları bölüm, sınıf özelliklerinin farklılığı, incelemeye konu olan öğrenci ve soru sayılarının farklılıkları araştırma sonuçlarının örtüşmemesinde temel nedenler olarak gösterilebilir. Torrance, Thomas ve Robinson (1992) bu iki araştırma verisini, üniversite düzeyinde eğitim almış bireylerin sınırlı yazma deneyimlerine sahip olduğu ve yazılı anlatım için gereken becerileri tam olarak edinemeyip kullanamadıkları belirlemeleriyle destekler.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



Özbay'ın (2000) çalışmasında ise, ilköğretimin ikinci kademesinde öğrenim gören 515 öğrenci ile çalışılmıştır. Sonuçta da yapılan yanırlarda ilk sırayı “yazım yanırları” ikinci sırayı ise uyumsuzluk” almaktadır. Ancak Özbay (2000) çalışmasında cümleleri basit, birleşik, bağı ve sıralı ile isim-fiil cümleleri olarak sınıflandırmış ve bu bağlamda yanırlıkları belirlemiştir. Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan çalışma sonuçlarında da en sık görülen yanlış biçimi “yazım ile ilgili” olanlardır ve bu sonuç Özbay'ın (2000) araştırma sonuçlarını destekler özelliktedir.

Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin dönem sonu sınavlarında verdikleri yanırlarda karşılaşılan yazılı anlatım yanırlarının oranları azımsanmayacak orandadır. Öğrencilerin özellikle sınavda 4. soruya verdikleri yanırlarda yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmemiş olduğu görülmüştür. Maltepe'ye (2006: 5-6) göre, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeyen, yaratıcılığı öldüren, baskıcı bir eğitim sistemi içinde yazma becerisinin geliştirilmesi ve öğrencilerde yazma isteğinin uyandırılması oldukça zor görülmektedir. Bu bağlamda, Yangın (2002) öğrencilerin düşünce dünyalarını kurabilecekleri ve özgün düşünceler üretebilecekleri yazma çalışmalarına yönlendirilmelerini önerir. 3. ve 4. sorulara verilen yanırlarda ise öğrencilerin ele aldıkları konu hakkında derine inemedikleri, düşüncelerini destekleyecek örneklere yer veremedikleri, konulara tek yönlü baktıkları ve farklı bakış açılarını yakalayamadıkları, söz varlıklarının çok sınırlı olduğu, kullanılan sözcüklerin gündelik yaşantıların ötesine geçemediği görülmüştür. Bu belirlemeler Ayyıldız ve Bozkurt'un (2006) çalışmalarındaki belirlemelerle örtüşmektedir.

Çalışmada adayların dil duyarlıklarına; başka bir söyleyişle, Türkçe sözcük kullanma durumlarına da bakılmıştır. Buna göre adaylar yazılı anlatımlarında Türkçe karşılıkları olmasına karşın 132 sözcüğün yabancı karşılığını kullanmıştır. Bu sözcüklerden bazıları şunlardır:sempatik, mesaj, mana, idrak, şekil, vesile, hitap etmek, aksiyon, unsur, net, faktör, akabinde, adapte olmak, tecrübe, nasihat, icra etmek, temin etmek, müsait, külfet, meziyet, senkron, zira, mizaç, eftal, katiyen, hüviyet, celbetmek...

Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencisi 100 adayın sınav kâğıtları incelendiğinde bu öğrencilerin çoğunun yazma becerilerinin eksik olduğu, bu becerilerin gelişmelerine yönelik sorunların yaşandığı belirlenmiştir. Bu belirlemeler Kellogg ve Whiteford'un (2009: 250), Temizkan'ın (2007), Bağcı'nın (2007) ve Oğuz'un (2009) çalışmalarındaki yükseköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine yönelik belirlemelerini desteklemektedir. Kellogg ve Whiteford (2009) temel sorunun ilkokuldan başlayarak yüksek öğretim programlarına kadar uzanan yazma becerilerine yönelik uygulamaların yetersiz olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Temizkan (2007) ise, eğitim fakültelerinde ana dili eğitime yönelik yeni yöntemlerin kullanılmadığına değinir; ayrıca yazılı anlatımdaki eksikliklerin giderilmesinde de farklı yöntemlerin kullanılmasının gerekliliğini vurgular. Bu çalışmalara koşut olarak Bağcı (2007) da Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, yazılı anlatım becerilerindeki yetersizliklerin uygulamalı çalışmalarla giderilebileceğine değinmektedir. Oğuz (2009) tarafından yapılan çalışmada yazılı anlatım derslerinin yetersizliği nedeniyle öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerini geliştiremedikleri vurgulanmaktadır. Bu çalışmada, Temizkan'ın (2007) yazma becerisini geliştirici öğretim yöntemlerine üniversite eğitimi sürecinde yeterince yer verilmediği görüşü de desteklenmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının öğrenimini gördükleri öğretmen eğitimi programlarından sözlü ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için en çok; derse katılma, sunumlar ve ders anlatımları yapma; ödevler, kompozisyon, şiir, gazete vb. gibi yazılı anlatım etkinliklerinde bulunma gibi uygulamalı çalışmalar yapılması ile ilgili beklentileri olduğu ortaya çıkmıştır. Özbay'a (2005) göre de yazma becerisi, öğretim sürecinde uygulamalı çalışmaların sıkça yapılmasıyla gelişebilir. Bu bağlamda Oğuz (2009: 40) şu uygulamaları önerir; öğretmen adaylarının, anlatım becerilerini geliştirmelerini ve etkili iletişim kurmalarını sağlayacak öğrenme ortamları düzenlenmeli; öğrenci merkezli,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



uygulamalı etkinliklere öğretmen eğitimi programlarının ilk sınıflarından itibaren yer verilmelidir. Yazma becerilerinin geliştirilmesinde yaşanan bu sorunların temel nedeni, çoktan seçmeli sınav sisteminin öğrencilerin yazı yazma yeteneğini öldürmesi olarak gösterilebilir; ayrıca dil bilgisi öğretimine ağırlık verilmesi, dil bilgisi öğretiminin amacına uygun yapılmaması da yazma eğitimini olumsuz etkiler. Bulut'a (2014) göre, üniversitelerde gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminde, farklı bakış açıları sergilenmesi, üniversiteden üniversiteye öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretiminde farklı yaklaşımlarla yetiştirilmesi, MEB öğretim programındaki dil bilgisi öğretimi ile YÖK ders içerikleri arasındaki farklılıkların olması dil bilgisinde kavram kargaşasına yol açan etkenlerin başında gelir ve yazma becerisinin başarılı ilerlemesini sağlayan kurallar bütünü olarak tanımlanan dil bilgisi öğretimi başarısız kılar. Öğrencilerin kendilerinin yazılı ifade edebilmelerine olanak sağlayan en önemli yer olan yazılı sınavların öğrenciyi yaratıcı yazmaya, kendini ve bildiklerini doğru, düzgün ve özenli anlatmasına olanak veren özellik ve önemde yapılması da yazılı anlatım becerilerinin geliştirilebilmesi için önemlidir. Tok ve Gönülal'a (2014) göre, yazma çalışmalarında öğrencilere yazma tutarlılığı gibi temel bir konuda eğitim verildiği süreçte dahi yazma tutumlarının olumlu yönde değişebileceğini söylemek mümkündür.

Yazı yazma sürecinde tek uyarıcı zihinsel hazırlık, ön bilgi ve deneyimlerdir. Çocukların anlam, düşünce, düş, dil evrenlerini geliştirecek çalışmalara, etkinliklere yer verilmelidir. Bu bağlamda en etkili yol ise kitap okuma alışkanlığını kazanmış bireyler yetiştirebilmektir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin ayrı amaç, süreç, yaklaşım, yöntem içerdiğini bilerek; bu doğrultuda çalışmalar yapılması gerektiği; ancak bu çalışmaların da sarmal gerçekleştirileceğine dikkat çekilmelidir. İyi ve doğru yazma becerisi sistemli ilerleyen bir yazma eğitimiyle olanaklıdır.

KAYNAKÇA

- AKSAN, Doğan. (1995). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- ASLAN, Canan. (2007). Content Analysis on Language Mistakes Made by Turkish, Turkish Language and Literature Teachers in Internet (Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Bilgisayar [İnternet] Ortamında Yaptıkları Dilsel Yanlışlar Üzerine Bir Çözümleme), 7. *International Educational Technology Conference, Educational Technology for Innovation and Change in Education*, (II), 90-98. Edited by H. Uzunboylu ve N. Çavuş.
- AYYILDIZ, Mustafa ve BOZKURT, Ümit. (2006). Edebiyat ve Kompozisyon Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 45-52.
- BABACAN, Mahmut. (2003), 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.
- BAĞCI, Hasan. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım ve Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *TÜBAR*, XXI, 29-61.
- BAĞCI, Hasan. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Yeterlilik Düzeyleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 45-68.
- BAYAT, Nihat. (2011). Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında sözcük seçimi ve sözdizimi hataları. 4. *Uluslararası Türkçenin eğitimi-öğretimi kurultayı (Program ve Sunu Özetleri kitabı)*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 8-9 Eylül 2011. s.77.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



- BULUT, Mesut. (2014). Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Kavram Kargaşasının Türkçe Öğretimine Etkisi. *Turkish Studies*, 9/12, 43- 55.
- DENİZ, Kemalettin. (2000). Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DENİZ, Kemalettin. (2003). Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)*, 13, 233-255.
- DOĞAN, Mustafa. (1999). İlköğretim Aday öğretmenlerinin Matematiğe Karşı Olan Tutumlarındaki Değişmeler. *MEGP Doktora Bursiyerleri Tez Özetleri*. Ankara: YÖK. 64-70.
- DOĞAN, Yasemin. (2002). Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerileri ile Genel Kültür Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DUMAN, Asiye. (1997). Üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri Dışındaki Bölümlerinde Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ESENGÜL, Mevlüt. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil ve Anlatım Yanlışları, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÖÇER, Ali. (2010). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Süreç Yaklaşımı ve Metinsellik Ölçütleri Ekseninde Değerlendirilmesi, Niğde Üniversitesi Örneği, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18, 1, 271-290.
- GÖĞÜŞ, Beşir. (1993). Türkçe Eğitime Genel Bir Bakış, İlköğretim Okullarında Türkçe Eğitimi ve Sorunları, *Türk Eğitim Derneği Yayınları*. Ankara.
- GRAHAM, Steve. and PERIN, Dolores. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools-A Report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- HILLOCKS, George. (1987). Synthesis of research on teaching writing. *Educational Leadership*, May 1987, 71-82.
- JONES, Jill and EAST, Jill. (2010). Empowering Primary Writers Through Daily Journal Writing, *Journal of Research in Childhood Education*, 24 (2), 112-122.
- KARADAĞ, Ruhan ve KAYABAŞI, Bekir. (2011). Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Okuma Metinleri Olarak Gazete Köşe Yazılarının Kullanılması. *Turkish Studies*, 6/3, 989-1010.
- KARATAY, Halit. (2011). Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme, (Ed. M. Özbay). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem.
- KAVCAR, Cahit. (1998). Türkçe Eğitimi ve Sorunları. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 65, 5-17.
- KAYMAN, Fatma. (1997). Ortaokullarda Türkçe Öğretiminde En Çok Kullanılan Öğretim Metotları ve Bu Metotların Uygulanmasında Karşılaşılan Problemler. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



- KELLOGG, Ronald and WHITEFORD, Alison. (2009). Training Advanced Writing Skills: The Case for Deliberate Practice. *Educational Psychologist*, 44 (4), 250-266.
- KÖSTEKÇİ, M. (1992). Üniversite Öğrencilerinin Cümle Hataları Üzerine Bir Analiz Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KÜÇÜK, Salim. (2006). Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Çalışmalarının Sorularla Yönlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 181-198.
- MALTEPE, Saadet. (2006). Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi.
- MARSHALL, Julia. (1994). *Ana dili ve Yazın Öğretimi*. (Çev: Cahit Külebi). Ankara: Başak Yayınları.
- MEB. (2000). *İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- National Committee on Writing in America's Schools and Colleges (2003). The neglected "R": The Need for a Writing Revolution. http://www.writingcommission.org/prod_downloads/writingcom/neglectedr.pfd. adresinden 03.07.2012 tarihinde edinilmiştir.
- OĞUZ, Aytunga. (2009). Trainee Teachers' Self-Efficacy Perceptions Regarding Their Written and Oral Expression Skills. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8 (30), 18-42.
- ÖZBAY, Murat. (1995). Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZBAY, Murat. (2000). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri*. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.
- ÖZBAY, Murat. (2003). *Türkçe Öğretimi Bibliyografyası*. Ankara: PegemA Yayınları.
- ÖZBAY, Murat. (2005). Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri. *Qafqaz Üniversitesi Dergisi*, 16. http://journal.qu.edu.az/article_pdf/1037_486.pdf adlı siteden 12.04.2011 tarihinde alınmıştır.
- ÖZDEMİR Emin ve BİNYAZAR Adnan. (2006). *Yazma Öğretimi/Yazma Sanatı*. İstanbul: Papirüs.
- PRITCHARD, Ruie, HONEYCUTT, Ronald. (2007). Best practices in Implementing a Process Approach to Teaching Writing. In S. Graham, C. A. MacArthur, J. Fitzgerald (Eds.). *Best Practices in Writing Instruction*. (28-49). New York: Guilford Press.
- SAGIR, Mukim. (1995). Bazı Yazım Yanlıları ile Anlatım Bozukluklarının Sorumluları. *Türk Dili*, 513, 238-245.
- SEVER, Sedat ve ASLAN, Canan. (2011). Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Becerileri ve Dil Duyarlılıkları Üzerine Bir İnceleme. 4. Uluslararası Türkçenin Eğitimi- Öğretimi Kurultayı. 4. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı (Program ve Sunu Özetleri kitabı). Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 8-9 Eylül 2011. s.77.
- ŞAHİN, G. ve TOPUZKANAMIŞ, E. (2008). Öğretmen Adaylarının İmla ve Noktalama Kurallarını Uygulama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma, Balıkesir Üniversitesi Örneği, VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bildiriler. Ankara: Nobel Bilim ve Araştırma Merkezi Yayını, No: 27.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



- TAVŞANCIL, Ezel ve ASLAN, Esra. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- TEMİZKAN, Mehmet. (2003). Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. M.K.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TEMİZKAN, Mehmet. (2007). Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Çerçevesinde Yaptıkları Uygulamaların Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 36, 174.
- TOK, Mehmet ve GÖNÜLAL Mustafa. (2014). 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Taslakları Aracılığıyla Metin Tutarlıklarının Sağlanması: Bir Eylem Araştırması. *Turkish Studies*, 9/6, 1005-1021.
- TOPBAŞ, Seyhun. (1998). Dil, ana dili ve Türkçe öğretimi. *Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1066, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 587, ss:1-21.
- TORRANCE, M. THOMAS, G. V. and ROBİNSON, E. J. (1992). The Writing Experiences of Social Science Research Students. *Studies in Higher Education*, 17 (2), 155-167.
- UÇA, Mine. (2003). İstanbul'da Seçilen İlköğretim Okullarının 6. Sınıf Türkçe Derslerinde Tespit Edilen Yazılı anlatım Bozuklukları ve Öneriler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ULUDAĞ, Erdoğan. (2002). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bazı Yazım Kurallarını Uygulama Becerilerinin Kayıtlı Olunan Program ve Cinsiyet Bakımından İncelenmesi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 2, 23-43.
- WITTE, Stephen & LESTER, Faigley. (1981). Coherence, cohesion and writing quality. *College Composition and Communication*, 32 (2), 189-204.
- YALÇIN, Alemdar. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemlerine Yeni Bir Yaklaşım*. Ankara: Akçağ yayınları.
- YANGIN, Banu. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Mersin: Dersal Yayıncılık.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- ZAMEL, Vivian. (1982). Writing: the process of discovering meaning. *Tesol Quarterly*, 16 (2), 195-209.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

LÜLE MERT, E., Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Becerileri ve Dil Duyarlılıkları Üzerine Bir İnceleme, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 689-708, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8007>, ANKARA-TURKEY

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

