

**ASSESSMENT OF WRITING SKILLS OF FIRST
GRADE GRADUATE STUDENTS ACCORDING TO
THE ANALYTICAL SCORING DIRECTIVE¹**

**Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım
Becerilerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre
Değerlendirilmesi**

İlker AYDIN² - Ali DİZMAN³ & Ayşe KARACA⁴

Abstract

Human as a social being needs to transfer what s/he sees, feels, thinks or dreams and his/her various experiences to other people. In doing so, he either uses written or verbal communication. For effective communication, individuals need to know and comply with the rules of communication types. Both in native language education and in foreign language education, the individual is expected to use the language accurately and effectively and to improve his/her narrative skills. As narrative skills, there appear two sub-skills. These are speaking and writing skills. The individual is offered a variety of opportunities to improve these basic skills throughout his/her entire education and training life and language lessons are scheduled. The activities prepared in parallel to the curricula play an effective role in the acquisition of these skills. There are various rules and difficulties in transferring feelings, thoughts and dreams to the other side with accurate fluency in writing. Problems of textualization appear as the most important difficulties in writing activity. Writing rules and principles of textualization are instructed to students and various environments are prepared for their activities. The written narration skills of first grade graduates who have taken sufficient Turkish language courses (oral narration, written narration, language and narration) in primary education or secondary education processes are expected to be sufficiently developed even whichever graduate program they have ever replaced. The purpose of this research is to measure written narrative skills of first grade graduate students who take the course 'Turkish Language I: Written Expression' at Ordu University in 2016-2017 academic year by using the analytical scoring directive developed by Arı (2008). The directive evaluates the texts in terms of external structure, language and narration, editing features. In this study, descriptive survey method was used and the narrative texts written by the students using keywords were evaluated by four field experts. In the study, in addition, the problems of textualization in written narration process have been tried to be mentioned.

Key Words: Teaching Turkish, written narrative skill, textualization problems, analytical scoring directive.

Özet

Sosyal bir varlık olan insan gördüklerini, hissettiklerini, duygu ve düşüncelerini, hayallerini, çeşitli deneyimlerini başka insanlara aktarma gereği duymaktadır. Bunu gerçekleştirirken de sözlü ya da yazılı iletişimi kullanmaktadır. Etkili bir iletişim için bireylerin iletişim çeşitlerinin kurallarını bilmeleri ve bu

¹ Bu çalışma IX. INTERNATIONAL CONGRESS OF EDUCATIONAL RESEARCH, "Education and Educational Research for the Participatory Democracy and Public Democratic Consciousness" (11-14 May 2017, Ordu University, Ordu/TURKEY)'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ilkaydin67@hotmail.com

³ Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, ali.dizman87@gmail.com

⁴ Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, ayse_karaca@hotmail.com

kurallara uymaları gerekmektedir. Gerek ana dili gerek yabancı dil eğitiminde bireyin dili doğru ve etkili bir biçimde kullanması, anlatma becerisini geliştirmesi hedeflenmektedir. Anlatma becerisi olarak karşımıza iki alt beceri çıkmaktadır. Bunlar konuşma ve yazma becerileridir. Bireye tüm eğitim öğretim hayatı boyunca bu temel becerileri geliştirmesi için çeşitli olanaklar sunulmakta, dil dersleri planlanmaktadır. Öğretim programları doğrultusunda hazırlanan etkinlikler bu becerilerin kazandırılmasında etkili bir rol oynamaktadır. Duygu, düşünce ve hayalleri doğru bir şekilde yazılı olarak karşı tarafa aktarmanın çeşitli kuralları ve zorlukları vardır. Metinleştirme sorunları yazma eyleminde en önemli güçlük olarak belirmektedir. Öğrencilere yazma kuralları ve metinleştirme ilkeleri aktarılmakta, uygulamaları için de çeşitli ortamlar hazırlanmaktadır. Gerek ilköğretim gerekse ortaöğretim süreçlerinde yeterince Türkçe (Sözlü Anlatım, Yazılı Anlatım, Dil ve Anlatım) dersi almış olan üniversite birinci sınıf öğrencilerinin hangi lisans programına yerleşirse yerleşsin yazılı anlatım becerilerinin yeterince gelişmiş olması beklenir. Bu araştırmanın amacı, Arı (2008) tarafından geliştirilen çözümleyici puanlama yönergesini kullanarak 2016-2017 eğitim öğretim yılı Ordu Üniversitesi 'Türk Dili I: Yazılı Anlatım' dersini alan birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesidir. Yönerge metinleri 'dış yapı', 'dil ve anlatım', 'düzenleme' özellikleri bakımından değerlendirir. Çalışmada betimsel tarama yöntemine başvurulmuş, öğrencilerin anahtar sözcükler doğrultusunda yazmış olduğu öyküleyici metinler dört alan uzmanı tarafından puanlanmıştır. Araştırmada ayrıca yazılı anlatım sürecindeki metinleştirme sorunlarına da değinilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, yazılı anlatım becerisi, metinleştirme sorunları, çözümleyici puanlama yönergesi.

1. GİRİŞ

Duygu, düşünce, bilgi ve gözlemler başkalarıyla paylaşmak istendiğinde anlatma yöntemine başvurulur, buna anlatım denir. Anlatım duygu ve düşüncelerin söz ya da yazı ile açıklanması etkinliğidir. Anlama olmadan anlatma olmaz, anlamayı öğrenmeden de anlatma öğrenilemez. Görülen, duyulan ya da okunan bir olayın nesnenin ya da olgunun kavranmasına anlama denir. Anlatım ise; kişinin iletmek istediklerini, belli bir dilin kuralları içinde sözlü ya da yazılı olarak dışa vurması eylemi, zihinde tasarlananları dile dönüştürme işlemidir (Adalı, 2004: 93).

Anlama bireyin kendisine dönük edilgen bir eylemdir. Anlatma ise içinde çeşitli dil kullanımlarını barındıran etkin bir eylemdir. Burada önemli olan 'anlatım yolları ya da biçimleri' ile 'anlatım türleri'ni karıştırmamaktır. Anlatım türleri sözlü anlatım ve yazılı anlatım olmak üzere ikiye ayrılır. Konuşma olarak da adlandırılan sözlü anlatım; anlatılmak istenen duygu, düşünce ya da hayallerin söz ile anlatılmasıdır. Başka bir deyişle sözlü anlatım, düşüncelerin ve duyguların başkalarına sözlü olarak bildirilmesi ya da duygu, düşünce, istek, bilgi ve tasarıların sözle aktarılması olarak tanımlanabilir (Sever, 2000). Yazılı anlatım ise her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak belli bir plan dahilinde başkalarına ve yarınlarına ulaştırmaya ve böylece kalıcılığını sağlamaya imkân veren bir araçtır (Aktaş ve Gündüz, 2009:163). Yazılı anlatım, öğrencilerin iletişim kurmaya yönelik gereksinimlerini karşılaması yanı sıra öğrenmelerine de yardım eder. Öğrenciler yazılı anlatım becerileri geliştikçe, düşünme becerilerini kontrol eder, zihinlerini kullanır ve öğrenme sürecini daha aktif bir duruma getirirler. Eğitimin birçok amacının gerçekleştirilmesine dönük bir araç olan yazılı anlatım; öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlar ve aynı zamanda onların dil ve bilişsel gelişimlerine ilişkin önemli katkıda bulunur.

Anlatım, amaca göre yönlendirilir ve biçimlendirilir. Amaca göre yönlendirilen ve biçimlendirilen anlatımın belirlenmesinde yazının türü ve yazarın bakış açısı da önemli rol oynar (Çelik, 2012: 18). Özdemir'e (2008: 149) göre bütün anlatımlarda genellikle dört ana amaç vardır. Bu dört ana amaç dört anlatım biçimini oluşturur. Bunlar; okuyucuya ve dinleyiciye bilgi verme (açıklayıcı anlatım), okuyucuyu anlatılan olayın içine sürükleme; olayları oluş, gelişme ve zaman sırasına göre anlatma (öyküleyici anlatım), yazarın duydukları ve gördüklerini okuyucu ve dinleyicinin de aynı duygularla hissetmesini istemesi (betimleyici anlatım), okuyucunun ya da dinleyicinin konu

üzerindeki yerleşmiş düşüncelerini değiştirme (tartışmalı anlatım)'dir. Metin türleri de bu temel dört anlatım biçimine göre şekillenir.

Bu çalışmanın veri toplama aracını oluşturan metinlerin dayandığı öyküleyici anlatım; yaşanmış ya da tasarlanmış bir olayın başkalarına söz ya da yazı ile anlatımıdır. Bu anlatım; olay (serim, düğüm, çözüm), kişi, yer ve zaman öğelerine dayanır. Burada olay belirleyicidir. Günlük hayatta bir şeyler anlatırken hepimiz, bu anlatım biçiminden yararlanırız. Anlatımda olayın ilgi ve merak uyandıracak yönleri belirleyici olur. Ayrıca olaylarda belli bir sıra düşüncesi izlenir. Bu, olay aracılığıyla iletilecek düşüncenin ve duygunun bütün olarak aktarılmasını sağlar (Yakıcı vd., 2012: 65).

İnsan toplumsal bir varlık olarak dünyaya gelmiştir. Toplumsal bir varlık olması onu sosyalleştirmiş, çevresindeki insanlarla sürekli iletişim halinde olmasını gerekli kılmıştır. Bu iletişimi sağlamada en önemli rolü üstlenen şey ise dildir. Bir insan diğer insanlarla iletişim kurabilmek için dil aracını kullanır. İnsanlık tarihi boyunca yerine daha iyisi konulamamış bir iletişim aracı olan dil, çok yönlüdür ve her yönden zengindir. Tüm zamanları birbirine bağlayıp bütünleştirir (Kundakçı ve Kapağan, 2015: 2). Dil; "kendisini kullanan insan ve parçası bulunduğu evren arasındaki duyu, duygu, fikir ve anlayış ilişkisini kuran bağ" (Oymak, 2012: 5) olarak da ifade edilebilir. Toplumsal kültür insan için dili hazırlar ve insanın kullanımına sunar. Buna rağmen insan dili kullanırken keyfiyetle hareket edemez. İsteddiği gibi düzenleyip yeniden bir dil oluşturamaz (Ergin, 1994: 7). Buradan da dilin kendi kurallarını kendisinin koyduğu rahatlıkla söylenebilir.

İnsanoğlu, anne karnındayken seslerini işitmeye başladığı dili dünyaya gelmesiyle birlikte öğrenmeye, kullanmaya başlar. Bu sürece dil edinimi süreci denir. *Türkçe Sözlük*'te; "İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil." (TDK, 2005: 93) olarak tanımlanan ana dili, dil edinim sürecinde bireyin karşılaştığı ve doğal yollarla edineceği ilk dildir. Dil edinimi, insanın doğuştan getirdiği bir özelliktir. Dünyaya gelme anından itibaren ait olduğu toplumun kullandığı dili istemsiz olarak edinmeye başlayan insan, bu süreçte herhangi bir baskıya maruz kalmaz. Dil edinim sürecinde en yakın ve sürekli iletişim kaynağı anne çok önemli bir rol oynar. Çocuğun dili içselleştirmesini, özümsemesini ve kendine mal etmesini sağlar. Birey okul çağına gelene kadar ailesinden, çevresinden içinde bulunduğu toplumun kullandığı dili edinir. Okula başladığında ise ana dili eğitimi biçimsel bir yapıya girer. Bu ana dili eğitiminde amaç; istemsiz olarak oluşan bu doğal dil birikimini işleyerek düzenlemek, dilin kullanımını bilinçli bir davranışa dönüştürmek ve ihtiyaçlar ölçüsünde bu birikimi zenginleştirmektir. Bu amaçları gerçekleştirmede en önemli görev öğretmene düşmektedir (Kundakçı ve Kapağan, 2015: 3-4).

Calp'e (2010: 6) göre okulun dil öğretimindeki görevi, "öğrenciye dil hakkında teorik bilgi vermek değil; öğrencinin dili doğru kullanma seviyesini yükseltmek ve öğrendiklerini uygulamasını sağlamaktır." Okullarda biçimsel olarak yürütülen ana dili eğitimi dört temel dil becerisi üzerine kurulmuştur. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi için eğitim programları hazırlanmış ve bu programlar doğrultusunda bireye kazandırılacak davranışlar belirlenmiştir. Yukarıda sıralanan dil becerilerinden dinleme ve konuşma doğuştan getirilen bir edinim özelliği gösterir. Fakat bu beceriler eğitimle geliştirilmeye çalışılmazsa birey dili istenilen düzeyde kullanamaz. Okuma ve yazma becerilerinin eğitimle sonradan edinildiği unutulmamalıdır. Bireyin, eğitim hayatına başladığı andan itibaren okuma ve yazma becerileri geliştirilmeye çalışılır. Çelik'e (2012: 14) göre "okuma becerisi, ilköğretim birinci sınıfta kazandırılmalı ve takip edilen süreçte geliştirilmelidir. Yazma becerisi ise, birinci sınıfta başlayan bir süreçle ilköğretim boyunca devam eder; orta öğretim ve yükseköğretim seviyesinde ancak istenilen düzeye ulaşır."

Kendini ifade etme; duygu, düşünce, bilgi, hayal ve izlenimlerini diğer insanlara aktarma hususunda birey iki beceriye ihtiyaç duyar. Bunlar konuşma ve yazma becerileridir.

Kendini sözlü ve yazılı olarak ifade etmeye ihtiyaç duyan insan bu becerilerini okulda aldığı eğitim doğrultusunda geliştirmeye çalışır. Birey; duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerinin nesilden nesile aktarılmasını; ifade edildikten sonra hemen unutulmamasını istiyorsa yazılı anlatıma başvurur. Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. İnsanlar duygularını, düşüncelerini, tasarımlarını vb. çeşitli yollarla dışa vurur. Bu yollardan biri olan 'yazma' "insanın var oluş gerçeğidir ve bundan dolayı kişisel bir zorunluluk, bir gereksinim ve bir tutkudur" (Özdemir ve Binyazar, 2016: 16).

Topuzkanamış (2014: 275) yazmayı "Bilgi, görgü, duygu ve düşüncelerin yazı aracılığıyla başkalarına aktarılması süreci" olarak tanımladıktan sonra bu süreç hakkında "Bütün dil becerileriyle bağlantılı, insan beyninin büyük çaba harcayarak başardığı karmaşık ve girişik bir işlemler bütünü" ifadelerini kullanmıştır. Dilin etkili kullanılmasıyla iyi bir yazılı metin elde edilebilir. Dilin etkili kullanılması için de eğitim gerekmektedir. Burada eğitimden kasıt; "dil kurallarının iyi öğrenilmesi, dilin özelliklerinin bilinmesi, sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması, başarılı bir anlatıma sahip olunması" (Çelik, 2012: 14) olgusudur. Ana dili derslerinde öğrencilere bu beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Çeşitli etkinlikler yapılarak öğrencilerin yazılı anlatım becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Yapılan etkinlikler doğrultusunda öğrencinin nerede hata yaptığı, eksiklerinin neler olduğu vb. hususlarda öğrenciye geri dönütler verilmelidir. Çünkü "Öğrencilerin çeşitli konulardaki yazıları, öğretmen tarafından okunup değerlendirildiği zaman bir anlam kazanır ve bir değer ifade eder. Öğretmenler tarafından değerlendirilmeyen yazılı anlatım çalışmaları bir etkinlikten öteye geçmeyecek ve öğrenciye istenen düzeyde fayda sağlamayacaktır. Bu nedenle yazdıkları yazılar hakkında geri bildirimde bulunmak ve onların yazılı anlatım becerilerinin gelişmesini sağlamak amacıyla yazılı anlatımlarının düzenli bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir" (Zorbaz, 2013: 179).

Eğitimde değerlendirme yapılabilmesi için öncelikle ölçme işleminin yapılması gerekmektedir. Programa göre ölçme, "öğretim etkinliklerinin sayısal verilerle ifade edilmesidir. Değerlendirme ise elde edilen sayısal verilerin belli ölçütlere göre yorumlanmasıdır" (MEB, 2006: 10). Yorumlamada kazanımlarla ifade edilen hedefler temel alınmaktadır. "Kazanımların değerlendirilmesine yönelik olarak kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin doğru, tutarlı, geçerli ve sonraki öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyen bir nitelikte olması gerekir" (Özbay, 2007: 155). Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirme biçimi 'ürün temelli' ve 'süreç temelli' yazma çalışmalarına göre değişmektedir. "Ürün temelli yazma çalışmalarında yazının değerlendirilmesinde önemli olan dil bilgisi, kelime kullanımı, biçim gibi teknik ölçütlerdir. Süreç temelli yaklaşımda öğretmen artık değerlendirmeci konumunda değildir. Öğretmen öğrencinin yazım sürecinde ona rehberlik etmekle ve destek vermekle yükümlüdür" (Oral, 2002: 21-22; Akt. Temizkan, 2010: 636).

Ölçme ve değerlendirmenin bu kadar önemli bir yere sahip olduğu bu noktada öğretmenlerin, öğrencilerin hedeflenen becerileri kazanıp kazanmadığını belirlemeleri gerekmektedir. Bazı becerilerin çoktan seçmeli sınavlarla ölçülebildiği bilinmekle birlikte yazılı anlatım becerilerinin bu yöntemle ölçülemeyeceği yadsınamaz bir gerçektir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek için ülkemizde Türkçe dersi için yapılan sınavlarda kompozisyon soruları sorulmaktadır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesi öğretmen açısından zahmetli bir süreç demektir. Gerek sınıfların kalabalık olması gerek öğretmenlerin ders yükünün çok olması bu değerlendirmeleri zorlaştırmaktadır (Zorbaz, 2013: 179).

Kompozisyon sınavlarında değerlendirme yapılırken hangi niteliklerin dikkate alınacağı, değerlendirmenin neye göre yapılacağı değerlendirmeyi yapan kişilere göre değişmektedir.

Bundan ötürü verilen puanlar, değerlendirmecilere göre farklılık göstermektedir. Kimi değerlendirmeciler yazının biçimsel özelliklerine dikkat ederken kimileri ise anlatım ve içerik unsurlarını ölçüt olarak belirlemektedir. Göğüş'e (1978: 331) göre yazılı anlatımın değerlendirilmesinde, fen derslerinde olduğu gibi bütünü nesnel ölçütler bulmak, cevaplar saptamak imkânsızdır. Bununla birlikte yazılı anlatımların en azından objektife yakın bir biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü yazılı anlatım dersi, somut ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılmaması ve ölçme-değerlendirme tekniklerinin yetersiz ve tutarsız olması (Bush, 2002; Akt. Ünal, 2006: 188) yönlerinden eleştirilmektedir. Öğretmenlerin sınıfta uyguladıkları kompozisyon sınavlarında, genelde bir puanlama anahtarı hazırlamak yerine kendi uzmanlıklarını temel alarak, kâğıttan edindikleri izlenime göre bir puanlama yaptıkları bilinmektedir (Zorbaz, 2013: 179).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2006: 220) öğretmenlere kullanmaları için "Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu" önerilmiştir. Form üç bölümden oluşmaktadır: Biçim (10 puan), dil ve anlatım (80 puan), yazım ve noktalama (10 puan). Bu bölümler altında yazılı anlatımda bulunması gereken özellikler on yedi maddede sıralanmıştır. Bununla birlikte programda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek için çözümleyici puanlama yönergesi kullanılması önerilir (MEB, 2006: 210). Puanlama yöntemleri sadece bununla sınırlı değildir. Weigle (2002: 109) yazılı anlatımı değerlendirmede kullanılan puanlama yönergelerinin 'temel özellikli', 'bütüncül' ve 'çözümleyici' olmak üzere üç çeşit olduğunu ifade eder (Akt: Beyreli ve Arı, 2009: 89).

Temel özellikli puanlama yönergelerinde daha çok özel bir yazma göreviyle ilgili öğrencilerin temel yazma becerileri değerlendirilmek istenir. Örneğin anlatım biçimlerini kullanmaları, dil bilgisi kurallarına uymaları vb. (Weigle, 2002: 109-112; Akt: Beyreli ve Arı, 2009: 89). Zorbaz (2013: 186) temel özelliklere göre puanlamayı "Yazılı anlatımların; anlatım biçimine, türe veya yazılacak konuya göre belirlenen temel özellikleri içeren bir puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesi" olarak tanımlar. İkinci puanlama yönergesi olan bütüncül puanlama yönergeleri, öğrenci çalışmalarını belirlenen özellikler doğrultusunda puanlamayı amaçlar. Performansın farklı düzeylerini yüzeysel biçimde tanımlar (Elbow, 2000; Gunning, 2006; Weigle, 2002; Akt: Beyreli ve Arı, 2009: 89). Zorbaz'a (2013: 181) göre bütüncül puanlama "Yazılı anlatım çalışmalarının güçlüden zayıfa doğru tanımlamaları yapılmış olan üç, dört, beş ya da altı performans düzeyine ayrılan bir puanlama anahtarı kullanılarak bir bütün olarak değerlendirilmesi"dir. "Bütüncül puanlama yönergesini kullanan değerlendirmeciler yazıyı öznel bir biçimde okuyarak metne bütünsel yaklaşım yazının geneline not verirler" (Gunning, 2006; Wolcott ve Legg, 1998; Akt: Beyreli ve Arı, 2009: 89). Bu değerlendirme bazı niteliklerin gözden kaçması açısından çok güvenilir bir puanlama yöntemi olarak kabul görmez.

Düzeyleri ayırmada en uygun puanlama yönergesi olarak kabul edilen ve programca kullanılması önerilen çözümleyici/analitik puanlama yönergesi ise "Yazılı anlatımların; düşünceler, içerik, düzenleme, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, düzen ve mekanik unsurlar (yazım ve noktalama) gibi belli başlıklar altında, ayrıntılı bir dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanılarak değerlendirilmesidir" (Zorbaz, 2013: 183). Çözümleyici puanlamayı yazıyı oluşturan parçaların puanlanması olarak tanımlayan Beyreli ve Arı (2009: 90) bunun için yazılı anlatımda bulunması gereken niteliklerin ayrı ayrı belirlenmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini ifade eder. Bu, zaman alıcı bir durum olsa da öğretmen ve öğrenci açısından hangi özelliklere, neye göre kaç puan verileceğinin bilinmesi nitelikli yazıların ortaya çıkmasını sağlar.

Nitko (2004: 187) analitik puanlama anahtarının oluşturulmasına "iyi bir yazının temel özelliklerinin neler olduğunun belirlenmesi"yle başlanması gerekliliğine vurgu yaparken Tompkins (2000: 155) bu yöntemde iyi bir yazının özelliklerini 'düşünce', 'düzenleme', 'üslup' ve 'mekanik unsurlar' olmak üzere dört başlık altında değerlendirir (Akt: Zorbaz,

2013: 184). Arı (2008: 96) ise yazılı anlatımda bulunması gereken niteliklerin 'fikirler', 'düzenleme', 'anlatım/ ifade', 'sözcük seçimi', 'cümle akıcılığı' ve 'kurallar' olarak altı başlık altında incelenebileceğini ortaya koyar.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, çözümleyici puanlama yönergesini kullanarak 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz dönemi Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Temel Eğitim Bölümü, Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü, Eğitim Bilimleri Bölümü) ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği) birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesidir. Öğrencilerin ortak özelliği 'Türk Dili I: Yazılı Anlatım' dersini alıyor olmalarıdır.

1.2. Problem Cümlesi

"Eğitim Fakültesi ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği) birinci sınıf öğrencilerinin anahtar sözcükler doğrultusunda oluşturdukları öyküleyici metinlerin çözümleyici puanlama yönergesi bağlamında başarı düzeyi nedir?" Bu problem cümlesi doğrultusunda cevap aranan alt problemler aşağıdaki gibidir:

1. Üniversite birinci sınıf öğrencileri metin oluşturma sürecinde çözümleyici puanlama yönergesine göre 'dış yapı' (biçim, yazım-noktalama) kurallarına uygun davranıyor mu?

2. Üniversite birinci sınıf öğrencileri metin oluşturma sürecinde çözümleyici puanlama yönergesine göre 'dil ve anlatım' (sözcük, tümce, paragraf, anlatım) kurallarına uygun davranıyor mu?

3. Üniversite birinci sınıf öğrencileri metin oluşturma sürecinde çözümleyici puanlama yönergesine göre 'düzenleme' (başlık, serim, düğüm, çözüm) kurallarına uygun davranıyor mu?

4. Üniversite birinci sınıf öğrencileri metin oluşturma sürecinde çözümleyici puanlama yönergesine göre dış yapı, dil ve anlatım, düzenleme kurallarına uygun davranıyor mu?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin ürettikleri öyküleyici metinleri çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışma, karşılaştırma ve korelasyon türünde tarama yapmaya olanak sağlayan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Karasar'a (2002: 81) göre "İlişkisel tarama modelleri iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümleme; korelasyon ve karşılaştırma yolu ile yapılır."

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ordu Üniversitesine kayıt yaptıran birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evreni temsil eden örneklemi ise 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği) öğrencilerinden 'Türk Dili I: Yazılı Anlatım' dersini alan birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bölüm ve cinsiyet bakımından öğrencilerin dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Bölüm ve Cinsiyet Farklarına Göre Dağılımı

Bölüm	Kız	Erkek	Toplam
Besyo	17	31	48
Sınıf Öğrt	27	9	36
Okul Öncesi	30	3	33
Matematik	46	9	55
PDR	27	10	37
Fen Bilgisi	22	4	26
Toplam	169	66	235

2.3. Veri Toplama Araçları

Verilen anahtar sözcüklerden hareketle öğrencilerin bir ders saati içinde yazdıkları öyküleyici metinler ve bunların değerlendirilmesinde kullanılan çözümleyici puanlama yönergesi araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmaktadır.

Araştırmaya konu olan üniversite birinci sınıf öğrencileri, ilköğretim ve ortaöğretim yaşamları boyunca belli oranda Türkçe, Dil ve Anlatım, Türk Dili ve Edebiyatı derslerini alarak üniversiteye gelmişlerdir. Bu öğrencilerden kendini yazılı, sözlü ifade etme ve metin oluşturma bağlamında akademik bir başarı beklenir. Ayrıca araştırmadan önce 'Türk Dili I: Yazılı Anlatım' dersi çerçevesinde, öğrencilerle yeterince metin oluşturma etkinliği yapılmıştır. Öyküleyici metinler yazma öğretiminde giriş niteliğindedir.

Öğrencilerin oluşturdukları metinleri değerlendirmek için Arı (2008) tarafından gerçekleştirilen çözümleyici puanlama yönergesi kullanılmıştır. Yönerge, metinleri 'dış yapı', 'dil ve anlatım', 'düzenleme' özellikleri bakımından değerlendirir. Metinler dış yapı olarak 'biçim', 'yazım-noktalama'; dil ve anlatım olarak 'sözcük', 'cümle', 'paragraf', 'anlatım'; düzenleme olarak 'başlık', 'serim', 'düğüm', 'çözüm' özelliklerinden oluşmaktadır. Yönergede düzeyler 'çok iyi (4)', 'iyi (3)', 'orta (2)', 'yetersiz (1)' biçiminde puanlandırılmıştır (Arı, 2010: 54).

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde içerik analizi tekniklerinden kategori analizi kullanılmıştır. Bu çalışmada daha önce belirlenen on özellik (biçim, kural, sözcük, tümce, paragraf, anlatım, başlık, serim, düğüm, çözüm) değerlendirme kategorilerini oluşturmaktadır. Öğrenciler tarafından oluşturulan metinler alanında uzman dört değerlendirmeci tarafından çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme sürecinde incelenen yazılar önce biçim yönünden sonra sırasıyla yazım-noktalama, sözcük, tümce, paragraf, anlatım, başlık, serim düğüm, çözüm yönleriyle ele alınmıştır. Her metindeki on özellik dört değerlendirmeci tarafından ayrı ayrı puanlanmış, sonra dört ayrı puanın aritmetik ortalaması alınarak her bir özelliğin puanı saptanmıştır. Bu işlem araştırmanın temel verisini oluşturan öyküleyici metinlerin tamamına sırayla uygulanmıştır. Elde edilen veriler bölüm ve cinsiyete göre on özellik doğrultusunda excel programına tek tek girilmiştir. Veriler excel programında aritmetik ortalama ve yüzde hesapları alınarak çözümlenmiştir.

Değerlendirmeciler arasındaki uyumun hangi düzeyde olduğunu belirleyebilmek için çeşitli çözümlemeler yapılmıştır. Değerlendirmeciler arasındaki uyumun (,75) kabul edilebilir bir korelasyonda olduğu; ayrıca yapılan güvenilirlik testiyle (güvenirlik = uzlaşma sayısı / uzlaşma sayısı + uzlaşmama sayısı) değerlendirilmeciler arasındaki tutarlılığın

güvenilir bir düzeyde olduğu (.77) gözlenmiştir. Oranların çok yüksek çıkmaması bu tür çalışmaların doğası olarak değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular:

Metinlerin *dış yapı* bakımından değerlendirilmesinde 'biçim' ve 'yazım-noktalama' özellikleri esas alınmıştır.

Tablo 2: Metinlerin Dış Yapı Özellikleri Bakımından Başarı Ortalamalarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Dış yapı	Özellik	Erkek	Kız	Ortalama
BESYO	Biçim	1,79	2,2	1,99
	Yazım-Noktalama	1,62	2,08	1,85
	Ortalama	1,7	2,14	1,92
SINIF ÖĞRT	Biçim	1,36	2,6	1,98
	Yazım-Noktalama	2,02	2,65	2,33
	Ortalama	1,69	2,62	2,15
OKUL ÖNCESİ	Biçim	1,83	2,23	2,03
	Yazım-Noktalama	1,41	1,95	1,68
	Ortalama	1,62	2,09	1,85
PDR	Biçim	2,05	2,42	2,23
	Yazım-Noktalama	2,1	2,39	2,24
	Ortalama	2,07	2,4	2,24
FEN BİLGİSİ	Biçim	1,37	2,54	1,95
	Yazım-Noktalama	1,37	2,34	1,85
	Ortalama	1,37	2,44	1,9
MATEMATİK	Biçim	2,61	2,71	2,66
	Yazım-Noktalama	2,41	2,64	2,52
	Ortalama	2,51	2,67	2,59

Tablo 2 incelendiğinde, dış yapı özellikleri bakımından altı bölüm seviyesinde de kız öğrencilerin erkeklerden daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır.

Biçim özelliği bakımından öğrencilerin genel olarak kağıtların kenar boşluklarına, satır aralarının birbirine uygun ve hizalı olmasına, paragrafların biraz içerden başlaması gerektiğine dikkat etmediklerinden orta düzeyde bir başarı tespit edilmiştir.

Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerinin doğru kullanılmasına özen gösterilmediğinden değerlendirme ortalamaları yetersiz ile orta düzey arasındadır. Ancak Matematik Öğretmenliği Bölümü ile Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümü öğrencilerinin biçim ve yazım-noktalama değerlendirme ortalamalarının orta düzeyin üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3: Metinlerin Dış Yapı Özelliklerinin Düzeylere Göre Yüzdeler (%) Dağılımı

Dış Yapı	Özellik	Cinsiyet	Yetersiz (%)	Orta (%)	İyi (%)	Çok iyi (%)	Toplam
BESYO	Biçim	Erkek	35,5	41,9	22,6	0	100
		Kız	11,8	52,9	29,4	5,9	100
	Yazım-noktalama	Erkek	41,9	45,2	12,9	0	100
		Kız	23,5	29,4	41,2	5,9	100
SINIF ÖĞRT	Biçim	Erkek	66,7	22,2	11,1	0	100
		Kız	3,7	40,7	37	18,5	100
	Yazım-noktalama	Erkek	0	88,9	11,1	0	100
		Kız	7,4	25,9	55,6	11,1	100
OKUL ÖNCESİ	Biçim	Erkek	0	100	0	0	100
		Kız	26,7	36,7	20	16,7	100
	Yazım-noktalama	Erkek	66,7	33,3	0	0	100
		Kız	30	33,3	33,3	3,3	100
PDR	Biçim	Erkek	10	60	30	0	100
		Kız	14,8	37	29,6	18,5	100
	Yazım-noktalama	Erkek	10	60	30	0	100
		Kız	22,2	33,3	18,5	25,9	100
FEN BİLGİSİ	Biçim	Erkek	50	50	0	0	100
		Kız	13,6	36,4	27,3	22,7	100
	Yazım-noktalama	Erkek	50	50	0	0	100
		Kız	4,5	45,5	45,5	4,5	100
MATEMATİK	Biçim	Erkek	0	33,3	44,4	22,2	100
		Kız	4,3	37	37	21,7	100
	Yazım-noktalama	Erkek	0	55,6	33,3	11,1	100
		Kız	4,3	30,4	52,2	13	100

Tablo 3 incelendiğinde, biçim ve yazım-noktalama özellikleri bakımından Matematik Bölümü hariç diğer bölüm seviyelerinde orta düzeyde, Matematik Bölümünde ise iyi düzeyde birikme olduğu görülmektedir. Biçim ve yazım-noktalama özellikleri bakımından matematik Bölümü dışında tüm bölümlerde, erkek öğrencilerden hiçbirinin çok iyi düzeyde yer almadığı, Matematik Bölümünde ise hem kız hem erkek öğrencilerin birbirine yakın bir oranla çok iyi düzeyde yer alabilmeleri dikkat çekicidir.

3.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular:

Metinlerin *dil ve anlatım* bakımından değerlendirilmesinde 'sözcük', 'cümle', 'paragraf' ve 'anlatım özellikleri' esas alınmıştır.

Tablo 4: Metinlerin Dil ve Anlatım Özellikleri Bakımından Başarı Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Dil ve Anlatım	Özellik	Erkek	Kız	Ortalama
BESYO	Sözcükler	2,13	2,67	2,4
	Cümleler	2,03	2,52	2,275
	Paragraflar	1,7	1,85	1,775
	Anlatım	1,79	2,29	2,04
	Ortalama	1,9125	2,3325	2,1225
SINIF ÖĞRT	Sözcükler	2,13	2,91	2,52
	Cümleler	2,13	2,87	2,5
	Paragraflar	1,75	2,17	1,96
	Anlatım	2,13	2,82	2,475
	Ortalama	2,035	2,6925	2,36375
OKUL ÖNCESİ	Sözcükler	2,41	2,49	2,45
	Cümleler	2,41	2,4	2,405
	Paragraflar	1,58	2,32	1,95
	Anlatım	2,16	2,4	2,28
	Ortalama	2,14	2,4025	2,27125
PDR	Sözcükler	2,3	2,61	2,455
	Cümleler	2,47	2,65	2,56
	Paragraflar	1,92	2,23	2,075
	Anlatım	2,32	2,59	2,455
	Ortalama	2,2525	2,52	2,385
FEN BİLGİSİ	Sözcükler	2,18	2,62	2,4
	Cümleler	2,18	2,65	2,415
	Paragraflar	1,68	2,3	1,99
	Anlatım	1,87	2,59	2,23
	Ortalama	1,9775	2,54	2,25875
MATEMATİK	Sözcükler	2,72	2,9	2,81
	Cümleler	2,72	2,9	2,81
	Paragraflar	3	2,69	2,845
	Anlatım	2,69	2,82	2,755
	Ortalama	2,7825	2,8275	2,805

Tablo 4 incelendiğinde dil ve anlatım özellikleri bakımından tüm bölümlerde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu, Matematik Öğretmenliği kız öğrencilerinin 2.82 ortalama ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu, yine Matematik Bölümü öğrencilerinin 2.81 ortalama ile birinci sırada yer aldıkları saptanmıştır. Yine tablo incelendiğinde, BESYO Bölümü erkek ve kız öğrencilerinin 2,12 ortalama ile en başarısız grup olduğu görülmüştür.

Tablo 5: Metinlerin Dil ve Anlatım Özelliklerinin Düzeylere Göre Yüzdeler (%) Dağılımı

Dil ve Anlatım	Özellik	Cinsiyet	Yetersiz (%)	Orta (%)	İyi (%)	Çok iyi (%)	Toplam
BESYO	Sözcükler	Erkek	6,5	61,3	32	0	100
		Kız	0	29,4	71	0	100
	Cümleler	Erkek	9,7	58,1	32	0	100
		Kız	0	29,4	71	0	100
	Paragraflar	Erkek	51,6	22,6	26	0	100
		Kız	47,1	23,5	18	11,8	100
	Anlatım	Erkek	32,3	38,7	29	0	100
		Kız	0	41,2	59	0	100
SINIF ÖĞRT	Sözcükler	Erkek	0	55,6	44	0	100
		Kız	0	14,8	74	11,1	100
	Cümleler	Erkek	11,1	44,4	44	0	100
		Kız	0	11,1	78	11,1	100
	Paragraflar	Erkek	66,7	0	11	22,2	100
		Kız	40,7	18,5	19	22,2	100
	Anlatım	Erkek	11,1	44,4	44	0	100
		Kız	0	18,5	63	18,5	100
OKUL ÖNCESİ	Sözcükler	Erkek	0	33,3	67	0	100
		Kız	3,3	36,7	53	6,7	100
	Cümleler	Erkek	0	33,3	67	0	100
		Kız	6,7	43,3	43	6,7	100
	Paragraflar	Erkek	66,7	0	33	0	100
		Kız	33,3	6,7	43	16,7	100
	Anlatım	Erkek	0	66,7	33	0	100
		Kız	10	36,7	40	13,3	100
PDR	Sözcükler	Erkek	10	40	50	0	100
		Kız	3,7	37	48	11,1	100
	Cümleler	Erkek	0	40	60	0	100
		Kız	3,7	25,9	59	11,1	100
	Paragraflar	Erkek	50	10	30	10	100
		Kız	29,6	25,9	30	14,8	100
	Anlatım	Erkek	10	40	50	0	100
		Kız	0	40,7	48	11,1	100
FEN BİLGİSİ	Sözcükler	Erkek	0	75	25	0	100
		Kız	0	45,5	46	9,1	100
	Cümleler	Erkek	0	50	50	0	100
		Kız	0	31,8	59	9,1	100
	Paragraflar	Erkek	50	25	25	0	100
		Kız	40,9	9,1	18	31,8	100
	Anlatım	Erkek	0	75	25	0	100
		Kız	0	31,8	59	9,1	100
MATEMATİK	Sözcükler	Erkek	0	11,1	89	0	100
		Kız	0	15,2	63	21,7	100
	Cümleler	Erkek	0	22,2	78	0	100
		Kız	0	13	80	6,5	100
	Paragraflar	Erkek	11,1	0	67	22,2	100
		Kız	28,3	2,2	26	43,5	100
	Anlatım	Erkek	0	44,4	33	22,2	100
		Kız	0	26,1	59	15,2	100

Öğrencilerin Dil ve Anlatım özellikleri *sözcükler* bazında incelendiğinde, Matematik, Okul Öncesi, PDR, Fen Bilgisi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü erkek öğrencilerinin hiçbirinin 'çok iyi' düzeye ulaşmadığı, BESYO Bölümünde ise hem kız hem erkek öğrencilerden hiçbirinin 'çok iyi' düzeyde olmadığı belirlenmiştir. BESYO Bölümü kız öğrencileri, Okul Öncesi Bölümü erkek öğrencileri, Fen Bilgisi, Matematik ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü hem kız hem erkek öğrencileri 'yetersiz' düzeyde yer almamıştır. Öğrencilerin verilen anahtar sözcükler doğrultusunda yazdıkları metinlerin sözcük kullanımı parametresi bağlamında incelendiğinde, genelde 'orta' ve 'iyi' düzeyde yığılma olduğu saptanmıştır. Anahtar sözcüklerin yeterince kullanılmaması, duruma uygun farklı sözcüklere ve deyişlere yer verilmemesi ya da sözcüklerin yanlış kullanılması olgusu başarıyı düşüren temel etmenler olarak saptanmıştır.

Öğrencilerin cümle kullanım düzeyleri bakımından tablo yorumlandığında, BESYO Bölümünün hem kız hem erkek öğrencilerinden, diğer bölümlerin ise erkek öğrencilerinden hiçbirinin 'çok iyi' düzeyde yer almadığı saptanmıştır. Matematik Bölümünün kız ve erkek öğrencilerinden, PDR ve Okul Öncesi Bölümü erkek öğrencilerinden, BESYO Bölümü ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü kız öğrencilerinden hiçbirisi 'yetersiz' düzeyde yer almamıştır. Öğrencilerin oluşturdukları hikâye edici metinler cümle kullanımı bağlamında değerlendirildiğinde, sözcük kullanımında olduğu gibi yüzdellik olarak 'orta' ve 'iyi' düzeyde yığılma olduğu görülmüştür. Öğrencilerin daha çok basit cümlelere yer vermesi, birleşik cümleleri kullanırken anlatım bozuklukları yapmaları, betimlemelere ve farklı ifade biçimlerine yer vermemeleri başarıyı etkileyen temel etmenler olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin paragraf oluşturma düzeyleri incelendiğinde BESYO, Okul Öncesi ve Fen Bilgisi Bölümü erkek öğrencilerinden 'çok iyi' düzeye ulaşan öğrencinin olmadığı; Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi ve Matematik Öğretmenliği Bölümü erkek öğrencilerinden ise 'orta' düzeyde öğrencinin bulunmadığı saptanmıştır. Genel olarak BESYO, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi, PDR, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümlerinde 'yetersiz' düzeyde; Matematik Öğretmenliği öğrencilerinde ise 'iyi' ve 'çok iyi' düzeyde yığılma olduğu görülmüştür. Oluşturulan öyküleyici metinler paragraf özellikleri bakımından değerlendirildiğinde, paragrafların kendi içindeki konu bütünlüğünün tam olmaması, paragraf oluşumunda ana düşünce ve yardımcı düşüncelere yeterince yer verilmemesi, paragraf arası geçiş bağlantılarının eksik ya da uygun olmaması ve özellikle tek paragraflık metinler yazmaları, öğrencilerin bu parametrede 'yetersiz' düzeyde başarı göstermelerine neden olmuştur.

Anlatım düzeyi incelendiğinde Sınıf Öğretmenliği, PDR, Okul Öncesi ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinin erkek öğrencilerinden; BESYO Bölümünün ise kız ve erkek öğrencilerinden hiçbirinin 'çok iyi' düzeyde başarıya ulaşmadığı görülmüştür. Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünün hem kız hem erkek öğrencilerinden; BESYO, PDR ve Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinin kız öğrencilerinden, Okul Öncesi Bölümünün erkek öğrencilerden hiçbirinin 'yetersiz' düzeyde metin yazmadıkları saptanmıştır. Genel olarak tüm bölümlerde anlatım düzlemindeki yığılmanın 'iyi' ve 'orta' düzeyde olduğu görülmüştür. Anlatım özellikleri bakımından öğrencilerin, genel olarak metin türüne uygun bir anlatım sergilemiş olmalarına rağmen sadece olayları artarda sıraladıkları, duygu ve düşünceleri belirtmekte 'yetersiz' kaldıkları; konunun amaca uygun bir biçimde sunulmuş olmasına karşın akış-mantık bakımından yapılan hatalar dolayısıyla anlatımın orta düzeyde kaldığı saptanmıştır.

3.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular:

Metinlerin *düzenleme* bakımından değerlendirilmesinde 'başlık', 'giriş', 'gelişme' ve 'sonuç' özellikleri esas alınmıştır.

Tablo 6: Metinlerin Düzenleme Özellikleri Bakımından Başarı Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Düzenleme	Özellik	Erkek	Kız	Ortalama
BESYO	Başlık	2,44	2,89	2,665
	Giriş	1,98	2,55	2,265
	Gelişme	1,75	2,19	1,97
	Sonuç	1,6	2,05	1,825
	Ortalama	1,9425	2,42	2,18125
SINIF ÖĞRT	Başlık	2,77	3,37	3,07
	Giriş	1,91	2,75	2,33
	Gelişme	1,75	2,55	2,15
	Sonuç	1,52	2,37	1,945
	Ortalama	1,9875	2,76	2,37375
OKUL ÖNCESİ	Başlık	1	2,4	1,7
	Giriş	2,25	2,61	2,43
	Gelişme	1,75	2,36	2,055
	Sonuç	2	2,28	2,14
	Ortalama	1,75	2,4125	2,08125
PDR	Başlık	2,1	2,32	2,21
	Giriş	2,45	2,84	2,645
	Gelişme	2,17	2,31	2,24
	Sonuç	1,97	2,12	2,045
	Ortalama	2,1725	2,3975	2,24
FEN BİLGİSİ	Başlık	2,43	2,7	2,565
	Giriş	2,18	2,84	2,51
	Gelişme	1,81	2,34	2,075
	Sonuç	1,68	2	1,84
	Ortalama	2,025	2,47	2,2475
MATEMATİK	Başlık	2,8	2,72	2,76
	Giriş	2,58	2,96	2,77
	Gelişme	2,33	2,67	2,5
	Sonuç	2,11	2,55	2,33
	Ortalama	2,455	2,725	2,59

Tablo 6 incelendiğinde, tüm bölümlerde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu, Sınıf Öğretmenliği Bölümü kız öğrencilerinin 2,76 ortalamayla diğer bölümlerin tüm öğrencilerinden yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Kız ve erkek öğrenciler arasında en düşük fark 0,22 ile PDR, en yüksek fark ise 0,78 ile Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde görülmüştür. 1,75 ortalama ile Okul Öncesi erkek öğrencilerinin diğer bölümler arasında en düşük ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır.

Tablo 7: Metinlerin Düzenleme Özelliklerinin Düzeylere Göre Yüzdeler (%) Dağılımı

Düzenleme	Özellik	Cinsiyet	Yetersiz (%)	Orta (%)	İyi (%)	Çok iyi (%)	Toplam
BESYO	Başlık	Erkek	19,4	12,9	58	9,7	100
		Kız	5,9	5,9	65	23,5	100
	Giriş	Erkek	12,9	58,1	29	0	100
		Kız	0	35,3	53	11,8	100
	Gelişme	Erkek	25,8	64,5	9,7	0	100
		Kız	11,8	47,1	41	0	100
Sonuç	Erkek	41,9	48,4	9,7	0	100	
	Kız	11,8	52,9	35	0	100	
SINIF ÖĞRT	Başlık	Erkek	0	22,2	67	11,1	100
		Kız	7,4	0	22	70,4	100
	Giriş	Erkek	22,2	55,6	22	0	100
		Kız	7,4	18,5	59	14,8	100
	Gelişme	Erkek	55,6	22,2	22	0	100
		Kız	14,8	14,8	63	7,4	100
Sonuç	Erkek	44,4	44,4	11	0	100	
	Kız	14,8	40,7	33	11,1	100	
OKUL ÖNCESİ	Başlık	Erkek	100	0	0	0	100
		Kız	36,7	6,7	30	26,7	100
	Giriş	Erkek	0	33,3	67	0	100
		Kız	6,7	20	63	10	100
	Gelişme	Erkek	33,3	66,7	0	0	100
		Kız	16,7	26,7	47	10	100
Sonuç	Erkek	33,3	33,3	33	0	100	
	Kız	16,7	40	33	10	100	
PDR	Başlık	Erkek	50	0	40	10	100
		Kız	44,4	0	22	33,3	100
	Giriş	Erkek	0	50	40	10	100
		Kız	0	25,9	48	25,9	100
	Gelişme	Erkek	0	80	20	0	100
		Kız	14,8	37	41	7,4	100
Sonuç	Erkek	10	70	10	10	100	
	Kız	22,2	33,3	37	7,4	100	
FEN BİLGİSİ	Başlık	Erkek	25	25	25	25	100
		Kız	36,4	0	9,1	54,5	100
	Giriş	Erkek	0	75	25	0	100
		Kız	0	27,3	50	22,7	100
	Gelişme	Erkek	25	50	25	0	100
		Kız	0	54,5	41	4,5	100
Sonuç	Erkek	25	75	0	0	100	
	Kız	27,3	40,9	27	4,5	100	
MATEMATİK	Başlık	Erkek	22,2	0	44	33,3	100
		Kız	32,6	0	22	45,7	100
	Giriş	Erkek	0	44,4	44	11,1	100
		Kız	0	15,2	70	15,2	100
	Gelişme	Erkek	0	55,6	44	0	100
		Kız	4,3	21,7	61	13	100
Sonuç	Erkek	0	88,9	11	0	100	
	Kız	2,1	37	50	10,9	100	

Tablo 7 *başlık* özellikleri açısından incelendiğinde, Okul Öncesi Bölümü erkek öğrencilerinin tamamının metinlerinde başlık kullanmadıkları için 'yetersiz' düzeyde olduğu, diğer bölüm öğrencilerinin ise başlık kullanıp kullanmama durumuna göre sıralamalarının oluştuğu, yığılmanın genelde orta ve iyi düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin yazdıkları metinlere buldukları başlıkların genellikle içeriği tam yansıtmayan, basmakalıp ifadelerden oluşması ya da öğrencilerin metinlerine hiç başlık koymamaları başarı düzeyini düşüren etmenler olarak belirlenmiştir.

Giriş özellikleri bakımından BESYO, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi ve Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü erkek öğrencilerinden hiçbirinin ‘çok iyi’ düzeyde başarıya ulaşamadıkları görülmüştür. BESYO Bölümü kız öğrencilerinin, Okul Öncesi Bölümü erkek öğrencilerinin; PDR, Fen Bilgisi ve Matematik Bölümü hem kız hem erkek öğrencilerinin hiçbirinde ‘yetersiz’ düzeyde başarı oranına rastlanmamıştır. Öğrenciler konu ya da olayı tanıtmaya yarayan ipuçları ve bilgiler sunmuşlardır ancak şahıs, mekan ve zaman unsurlarıyla ilgili ifadelerin eksik kullanılması ‘orta’ düzeyde bir başarıyı getirmiştir.

Gelişme Bölümü özellikleri bakımından ayrıntıya az yer verilmesi ya da ayrıntıların gereksiz olması, olayların akışındaki kopukluklar ve zaman uyumsuzlukları, betimlemelere pek yer verilmemesi gelişme Bölümünde başarıyı düşüren etmenler arasındadır.

Sonuç Bölümü özellikleri bakımından BESYO Bölümü kız ve erkek öğrencilerinden; Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi, Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği Bölümü erkek öğrencilerinden hiçbirinin ‘çok iyi’ düzeyde başarıya ulaşamadığı görülmüştür. Fen Bilgisi Bölümü erkek öğrencilerinden hiçbirinin ‘iyi’ düzeyde olmadığı, Matematik Bölümü erkek öğrencilerinden hiçbirinin ise ‘yetersiz’ düzeyde puan almadığı tespit edilmiştir.

Sonuç özellikleri bakımından olayların tam olarak bitirilememesi; duygu, düşünce ve yorumlara az yer verilmesi, özellikle de metinlerde sonuç cümlesi bulunmaması nedeniyle başarı ‘orta’ düzeydedir.

3.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular:

Tablo 8a: Bölümlere Göre Öğrencilerin Oluşturdukları Metinlerin Başarı Ortalaması

	Özellikler	Besyo	Sınıf Öğrt	Okul Öncesi	PDR	Fen Bilgisi	Matematik
Dışyapı	Biçim	1,94	2,29	2,2	2,32	2,37	2,7
	Yazım-noktalama	1,79	2,5	1,91	2,32	2,19	2,6
Dil ve Anlatım	Sözcük	2,33	2,72	2,48	2,53	2,56	2,88
	Cümle	2,21	2,69	2,4	2,61	2,59	2,88
	Paragraf	1,76	2,07	2,26	2,15	2,21	2,74
	Anlatım	1,97	2,65	2,39	2,52	2,48	2,8
Düzenleme	Başlık	2,6	3,22	2,28	2,26	2,66	2,74
	Giriş	2,19	2,54	2,58	2,74	2,74	2,9
	Gelişme	1,91	2,35	2,31	2,28	2,26	2,62
	Sonuç	1,77	2,17	2,26	2,09	1,95	2,48

Dış yapı içinde yer alan *biçim* özellikleri bakımından BESYO Bölümünün yetersiz seviyede (1,94) Matematik Bölümünün diğer bölümlere oranla ‘iyi’ seviyede (2,7) olduğu görülmüştür. Biçim bakımından genel yığılma ‘orta’ seviye düzeyindedir.

Dış yapı içinde değerlendirilen *yazım-noktalama* özellikleri bakımından BESYO Bölümü ve Okul Öncesi Bölümü ‘yetersiz’ seviyede, Sınıf Öğretmenliği, PDR, Fen Bilgisi ‘orta’ seviyede, Matematik Bölümü ise orta seviyenin üzerindedir.

Dil ve anlatım içinde değerlendirilen *sözcük* özellikleri bakımından BESYO ve Okul öncesi Bölümleri orta seviyede diğer bölümler orta seviyenin üzerindedir.

Cümle özellikleri bakımından BESYO ve Okul Öncesi Bölümleri orta seviyede, diğer bölümler orta seviyenin üzerindedir.

Paragraf özellikleri bakımından BESYO Bölümü 'yetersiz' düzeyde, Matematik Bölümü orta seviyenin üzerinde, diğer bölümler ise orta seviyededir.

Anlatım özellikleri bakımından BESYO Bölümü yetersiz düzeyde, Fen Bilgisi ve Okul Öncesi Bölümü 'orta' seviyede, Matematik, PDR ve Sınıf Öğretmenliği Bölümleri orta seviyenin üzerindedir.

Düzenleme içinde değerlendirilen *başlık* özellikleri bakımından Okul Öncesi ve PDR Bölümleri 'orta' seviyede, Sınıf Öğretmenliği Bölümü 'iyi' seviyede, diğer bölümler ise orta seviyenin üzerindedir.

Giriş özellikleri bakımından BESYO Bölümü 'orta' seviye diğer tüm bölümler orta seviyenin üzerindedir.

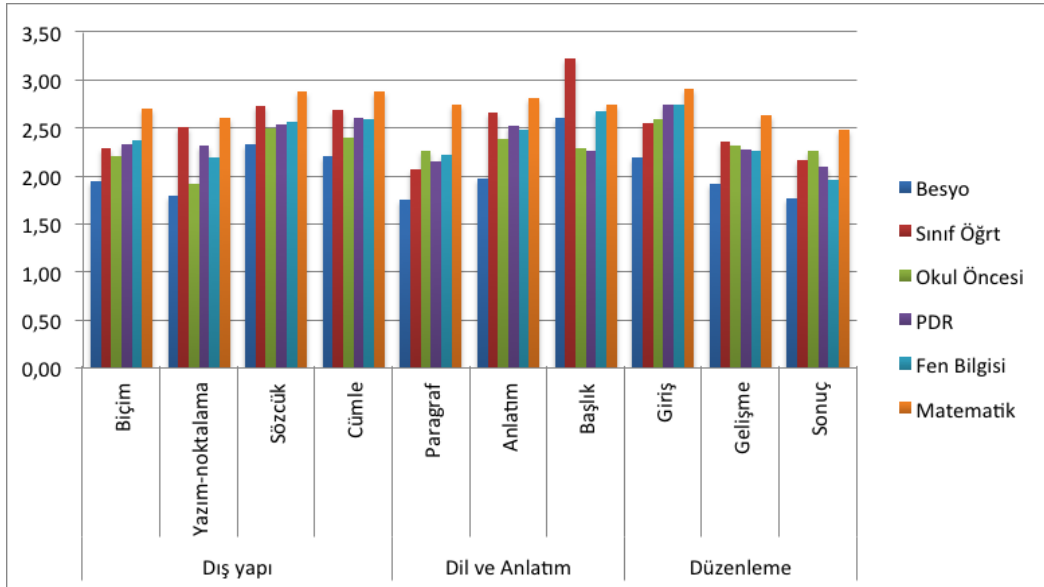
Gelişme özellikleri bakımından BESYO Bölümü 'yetersiz' seviyede, Matematik Bölümü orta seviyenin üzerinde, diğer tüm bölümler 'orta' sevedir.

Sonuç özellikleri bakımından BESYO ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümleri 'yetersiz' seviyede diğer tüm bölümler 'orta' seviyededir.

Bölümler genel olarak değerlendirildiğinde, en başarılı bölüm Matematik Öğretmenliği Bölümü, sonra Sınıf Öğretmenliği Bölümü, en başarısız Bölümünün BESYO Bölümü olduğu görülmüştür. Diğer bölümlerde orta düzeyde bir yığılma olmuştur.

Bütün bölüm öğrencilerinin başlık, giriş, sözcük ve cümle özellikleri bakımından orta seviyenin üzerinde, sonuç özellikleri bakımından orta seviyenin altında olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin başlık özellikleri bakımından tüm bölüm öğrencilerinden daha iyi seviyede (3,22) olduğu gözlenmiştir. Bölümlerin genel ortalaması aşağıdaki sütun grafiğinde görselleştirilmiştir.

Tablo 8b: Bölümlere Göre Öğrencilerin Oluşturdukları Metinlerin Başarı Ortalaması



4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Genel olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu, Matematik Bölümü öğrencilerinin hemen hemen tüm alanlarda diğer bölüm öğrencilerinden daha başarılı olduğu, BESYO Bölümü öğrencilerinin en düşük başarı yüzdesine sahip olduğu, bu Bölümü Fen Bilgisi ve Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin izlediği; BESYO ve Fen Bilgisi bölümleri için bu sonucun beklendik bir sonuç olduğu, fakat Matematik Bölümü için bu sonucun beklenmedik bir sonuç olduğu değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın dayanağını oluşturan Arı (2008) tarafından geliştirilen çözümleyici puanlama yönergesine göre Ordu Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler alt problemler çerçevesinde değerlendirildiğinde;

1. Öğrencilerin genel olarak kâğıt düzenine dikkat etmediği, yazım ve noktala kurallarına uyumda sorun yaşadığı;

2. Anahtar sözcüklerin yeterince kullanılmadığı, duruma uygun farklı sözcüklere ve deyişlere yer verilmediği ya da sözcüklerin yanlış kullanıldığı;

Öğrencilerin daha çok basit cümlelere yer verdiği, birleşik cümleleri kullanırken anlatım bozuklukları yaptıkları, betimlemelere ve farklı ifade biçimlerine yer vermedikleri, gereğinden fazla devrik cümle kullandıkları;

Öğrencilerin oluşturdukları paragrafların kendi içindeki konu bütünlüğünün tam olmadığı, paragraf oluşumunda ana düşünce ve yardımcı düşüncelere yeterince yer verilmediği, paragraf arası geçiş bağlantılarının eksik olduğu ya da uygun olmadığı ve özellikle tek paragraftan oluşan metinler yazıldığı;

Anlatım özellikleri bakımından öğrencilerin, genel olarak metin türüne uygun bir anlatım sergilemelerine rağmen sadece olayları artarda sıraladıkları, duygu ve düşünceleri belirtmekte yetersiz kaldıkları, konunun amaca uygun bir biçimde sunulmasına karşın zaman uyumu ve mantıksal kurgu bağlamında hata yapıldığı;

3. Öğrencilerin yazdıkları metinlere buldukları başlıkların genellikle içeriği tam yansıtmayan basmakalıp ifadelerden oluştuğu, öğrencilerden dikkate değer bir bölümünün ürettikleri metinlere başlık yazmayı unuttuğu, ya da bu alışkanlığı edinmediği;

Giriş özellikleri bakımından öğrencilerin konu ya da olayı tanıtmaya yarayan ipuçları ve bilgiler sunduğu ancak şahıs, mekan ve zaman unsurlarıyla ilgili ifadelerin eksik kullanıldığı;

Gelişme bölümünde ayrıntıya az yer verildiği ya da gereksiz ayrıntılara girildiği, olayların akışında kopukluk ve zaman uyumsuzluğu olduğu, durumu açıklayan betimlemelere pek yer verilmediği;

Sonuç bölümünün çok kısa tutulduğu; duygu, düşünce ve yorumlara az yer verildiği, özellikle de metinlerde sonuç cümlesinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Yukarıda saptanan hatalar ve eksiklikler farklı araştırmacılar tarafından farklı düzeylerde de tespit edilmiştir: Özbay (2000), Çakır (2003), Maltepe (2006), Kırbaş (2006), Ayaz (2007), Arı (2010), Göçer (2010), Lüle Mert (2014).

Bağcı'nın (2007: 31); Tural (1992: 43), Kaplan (1972: 9) ve Güzel'e (1987: 436-437) dayanarak Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı Bölümüne gelen öğrencilerin bile sözcük dağarcığı bakımından fakir olmalarından; cümle kurma, mecazları ve ayrıntıları kavrama açısından yetersiz durumda bulunmalarından hareketle, ilköğretim ve ortaöğretim programlarının konuşurken ve yazarken Türkçeyi etkili bir şekilde kullanabilen insan

yetiştirilmede başarılı olamadığı saptaması, bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Benzer biçimde Karatay (2011: 1031) da Coşkun'un (2005) ve kendi (2010) çalışmasına dayanarak yükseköğretimde olmasına rağmen, halen düşünce ve duygularını yazılı olarak aktarmakta güçlük çeken bireylerle karşılaşmanın mümkün olduğuna vurgu yapar. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendiren Göçer (2010: 290) ise, sınıf öğretmeni adaylarının etkinlik sürecinde rehberlik edilmesine rağmen, yazma becerilerini süreç yaklaşımı bileşenlerine uygun bir biçimde sergileyebilecek hazırbulunmuşluk düzeyine sahip olmadıklarını belirtmektedir.

Karasakaloğlu ve Saracaloğlu (2009: 357-358), Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Türkçe tutumlarının 'cinsiyete ve lisedeki bölümüne'; bu derslere ilişkin akademik benlik tasarımı ve Türkçe ile ilgili derslerdeki başarılarının 'cinsiyete, öğretim türüne ve okul türüne' göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmişlerdir. Türkçe ile ilgili derslerdeki başarının cinsiyete, öğretim ve okul türüne göre farklılık göstermesi dolaylı da olsa bu araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Fakat bu bulgu, Bağcı'nın (2010: 64) Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım yeterlilik düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon (yazılı anlatım) puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespitiyle örtüşmemektedir. Öte yandan Bağcı'nın (2010: 65) aynı çalışmasında, Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon (yazılı anlatım) puanlarının, adayların akademik başarı ortalamasına göre anlamlı bir farklılık göstermesi, bu bağlamda 'akademik başarının yazma becerisinde etkili olabileceği beklentisi' bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Çünkü araştırmaya konu olan bölümlerin LYS puanları dikkate alındığında, bu çalışmada en yüksek puan yüzdesine sahip olan İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümünün yüzdelik dilimi, en düşük puanı alan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinin yüzdelik diliminden çok daha yüksektir.

Arıcı (2008: 216) üniversite öğrencilerinin yazılı anlatımda yaptıkları hataları tespit etmeye yönelik ortaya koyduğu çalışmada, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun imlâ yanlışları yaptıklarını, planlamada hataya düştüklerini, ana fikir ve yardımcı fikirleri oluşturmada zorlandıklarını, noktalamaya işaretlerine dikkat etmediklerini, kâğıt düzenine yeterince uymadıklarını, bir kısmının da yazıya başlık koymada yanıldıklarını belirlemiştir. Oranlar farklılık gösterse de tespit edilen hatalar bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kan ve Tiryaki (2015:) ise, Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturmadaki sorunlarını inceledikleri çalışmada, metinlerde belirlenen sorunları dilbilgisi kurallarına uygun cümleler kurulmaması, paragrafta cümleler arasında uygun geçişler sağlanmaması, sonuç paragrafı yapılmaması, yazının uygun yerlerde paragraflara bölünmemesi olarak sıralamışlar; öğretmen adaylarının dil kurallarına uygun cümle kurma ve paragraf oluşturma becerilerinde yeterli düzeyde olmadıkları değerlendirmesine yer vermişlerdir. Bu durum da çalışmanın sonucuyla paralellik göstermektedir.

Bu araştırmadaki aynı çözümlene yönergesini kullanan Lüle Mert (2014: 14); Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma örneklerini çözümleyici puanlama yönergesi bağlamında değerlendirdiği çalışmasında, Türkçe öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmalarının çözümleyici puanlama yönergesine göre ve belirlenen başlıklarda yeterli düzeyde olmadığını belirlemiştir. Bu saptama her ne kadar farklı bölüm ve sınıf düzeyinde yapılmış olsa da genel olarak bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Öneriler

Üniversite birinci sınıf öğrencileri hangi lisans programına yerleşirse yerleşsin gerek ilköğretim gerekse ortaöğretim süreçlerinde yeterince Türkçe (Sözlü Anlatım, Yazılı

Anlatım, Dil ve Anlatım) dersi almışlardır. Bu bağlamda araştırmaya konu olan yazılı anlatım üzerine başarılı olmaları beklenir.

Yazılı anlatım becerisi öğretim programlarında geliştirilmesi hedeflenen dört temel dil becerisinden biridir. 2006 Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programına bakıldığında, yazma öğrenme alanı için altı kazanım (Yazma kurallarını uygulama, Planlı yazma, Farklı türlerde metinler yazma, Kendi yazdıklarını değerlendirme, Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, Yazım ve noktalama kurallarını uygulama) ve bu kazanımlar için belirlenmiş kırk iki alt kazanım olduğu görülür.

Ortaöğretim Dil ve Anlatım Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programında (MEB, 2011) ise;

- *Her anlatım türünde yazma becerisi kazanmaları,*
- *Dinleme, konuşma, okuma ve yazma faaliyetlerinde Türkçenin yazım kurallarına, söyleyiş özelliklerine ve inceliklerine özen göstermeleri,*
- *Dinlediklerini, okuduklarını, anladıklarını, düşündüklerini söz ve yazıyla planlı, etkili, akıcı, anlaşılır biçimde ifade edebilmeleri,*
- *Konuşurken ve yazarken anlatım kurallarına uymalarını sağlamaları,*

maddeleri yazılı anlatım becerilerini ilgilendiren amaçlar olarak sıralanmaktadır (MEB, 2011: 2-3).

Kısaca öğretim programları incelendiğinde her sınıf seviyesi için farklı amaçların hedeflendiği ve öğrencilerin gerek yazılı gerek sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarının öğretim programları çıktılarıyla örtüşmediği ortadadır. Bu bağlamda yazım ve noktalama kuralları ile yazılı anlatım ilke ve yöntemlerinin öğretiminin ve uygulama etkinliklerinin yeniden yapılandırılması bir zorunluluktur. Özellikle uygulamaya yönelik olarak yapılan yazım yanlışlıkları öğretmenler tarafından hemen düzeltilmeli; bu konuda ısrarcı olunmalı, yazılı anlatım etkinliklerine daha fazla zaman harcanmalı, öğrencilerin yazdıkları öyküleyici ve yaratıcı yazılar mutlaka detaylı bir değerlendirmeden geçirilerek öğrenciye dönüt olarak sunulmalı; paragraf oluşturma, paragraflar arasında bağlantı kurma, düşünce akışını geliştirme ve sonuca ulaştırma etkinlikleri üzerinde fazlaca durulmalıdır.

Öte yandan öğrencilerin hayal dünyalarının çok sınırlı olduğu, verilen sözcüklerden metin oluşturmada olaya çok dar bir çerçeveden yaklaştıkları, anlattıklarının okudukları bir öykü ya da izledikleri bir filmde alınan bir kaç kesitten ileri gitmediği; az kitap okunmasından kaynaklı farklı söz kalıpları ve deyişler ya da cümle yapıları kullanmada sınırlı kaldıkları görülmektedir. Bunun nedeninin ezbere dayalı sistemden kaynaklandığı, ilköğretim ve orta öğretimde verilen eğitiminin yaratıcı düşünceyi geliştirici yönde olmadığı düşünülmektedir.

Öğretim programları ve eğitim ortamlarının yaratıcı düşünceyi geliştirici, hayal dünyasını zenginleştirici; kitap okuma, oyun, gezi, el becerileri, müzik, spor gibi farklı etkinliklerle hem zihinsel hem bedensel gelişmeyi artırıcı yönde düzenlenmesi hayati önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (6. ve 7. Sınıf Örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arı, G. (2010). Altıncı ve Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Edici Metinlerinin Değerlendirilmesi. *TÜBAR-XXVII*, 43-75.

- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (2), 209-220.
- Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2009). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (11. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım ve Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *TÜBAR-XXI*, 29-61.
- Bağcı, H. (2010). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Yeterlilik Düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 45-68.
- Beyreli, L., Arı, G. (2009). Yazma Performansını Değerlendirmede Çözümleyici Puanlama Yönergesi Kullanımı- Değerlendirmeciler Arası Uyum Araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory&Practice* 9 (1), 85-125.
- Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Çelik, M., E. (2012). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *TÜBAR-XXXII*, 13-31.
- Ergin, M. (1994). *Türk Dili*. İstanbul: Nesil Matbaacılık.
- Göçer, A. (2010). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Süreç Yaklaşımı ve Metinsellik Ölçütleri Ekseninde Değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (1), 271-290.
- Kan, M. O., Tiryaki, E. N. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metin Oluşturmadaki Sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 550- 562.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları, Akademik Benlik Tasarımları ile Başarıları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI (I), 343-362.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (3), 1029-1047.
- Kundakçı, M., Kapağan, E. (2015). Ortaöğretimde Türkçenin Anadil Olarak Öğretiminde Sözlü ve Yazılı Metin Oluşturma Sorunu. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 2-18.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- MEB. (2006). *Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB. (2011). *Dil ve Anlatım Dersi (9- 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Yazma Örneklerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesi Bağlamında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (14), 1-16.
- Oymak, R. (2012). *Dil Üretimine Dayalı Türkçe Eğitimi ve Öğretimi*. Kocaeli: Umut Tepe Yayınları.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*(2. Baskı). Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M. (2003). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset.
- Özdemir, E. (2008). *Sözlü-Yazılı Anlatım Sanatı Kompozisyon* (15. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özdemir, E., Binyazar, A. (2006). *Yazma Öğretimi/Yazma Sanatı*.(3. Baskı). İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Temizkan, M. (2010). *Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi*. *TÜBAR-XXVII*, 621-643.
- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısına Etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(2), 274-290.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Yelok, V. S., Doğan, M. (2012). *Yazılı Anlatım Üniversiteler İçin Türkçe-1*. Yargı Yayınevi.
- Zorbaz, K. Z. (2013). Yazılı Anlatımın Puanlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 178- 192.