



İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

*Mehmet Emre ÇELİK**

ÖZET

Türkçe eğitiminin temel amacı bireye ana dilini doğru ve etkili kullanmayı öğretmektir. Ana dilini gerektiği gibi kullanmasını bilen birey, kendini nasıl ifade etmesi gerektiğini de bilir. Bireyin kendini ifade etme yollarından biri de yazmadır. Bu çalışmada, Samsun ili merkez ilköğretim okullarının üçünden seçilen 420 öğrenci üzerinde, farklı değişkenlerin öğrencilerin yazılı anlatım becerisi üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazma becerisinin; cinsiyet, kendine ait oda ve evde kitaplık bulunup bulunmaması, günlük tutup tutmama alışkanlığı, okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı; babanın ve annenin öğrenim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, eve süreli yayın alınması ve düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi, dil becerileri, yazma becerisi.

EIGHTH GRADE STUDENTS WRITING SKILLS FOR PRIMARY ASSESSMENT OF DIFFERENT VARIABLES

ABSTRACT

The goal of the Turkish education is to teach an individual how to use his/her mother tongue more accurately and effectively. One of the ways of someone's expressing himself/herself is writing. In the study, it has been investigated whether different variables have a considerable difference on student's writing skills. This study has been conducted on 420 students chosen on 420 students from the three primary schools in the city center of Samsun. Whereas writing skills of students have not had considerable difference regarding gender, a private room, the book shelf at home, keeping a diary, having education before the school age, it has made a considerable difference regarding the parent's education level, the socio-economic status of the family, buying periodicals and regular reading habit.

Key words: Turkish education, language skills, writing skill.

* Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Ü. Eğt. Fak. Türkçe Eğt. Böl. E-mail: mehmetemre.celik@omu.edu.tr

1. Giriş

Dil eğitimi ile bireyin düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu sebepten gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde dil öğretimine, özellikle de ana dili öğretimine büyük önem verilmektedir (Özbay, 2003: 3). Ülkemizde okullarını başarı ile bitiren öğrencilerin dahi kendilerini ifade etmede, dili etkili kullanmada güçlük çektiği görülmektedir. Bu güçlüğü aşmak için, okullarımızda temel dil becerilerinin eğitimine önem verilmelidir.

Dört temel becerinin ilk iki basamağını oluşturan dinleme ve konuşma becerileri, çocuğun okul öncesinden başlayıp okul sürecinde gelişen bir özellik taşır. Diğer becerilerden biri olan okuma ise çocuğa ilköğretim birinci sınıfta kazandırılmalı ve takip edilen süreçte geliştirilmelidir. Son olarak yazma becerisi ise, birinci sınıfta başlayan bir süreçle ilköğretim boyunca devam eder; ortaöğretim ve yükseköğretim seviyesinde ancak istenilen düzeye ulaşır.

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. İnsan 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 (Özdemir ve Binyazar, 2006: 15).

İyi bir yazılı metin elde edebilmek için dil etkili kullanılmalıdır. Dili etkili kullanabilmekse eğitimle gerçekleşir. Eğitimden kasıt; dilin kurallarının iyi öğrenilmesi, dilin özelliklerinin bilinmesi, sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması, başarılı bir anlatıma sahip olunmasıdır.

1.1. Yazma Becerisi

Konuşma ile birlikte anlatma yönünü oluşturan bir başka beceri de yazmadır. Yazma eylemi duygu, düşünce, hayal ve isteklerin birtakım sembollerle belli bir kural dâhilinde anlatılmasıdır. Yazının, sözün resimleştirilmiş şekli olduğunu belirten Özbay (2005: 68), yazının, insanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları dil denilen sistemi, belli işaretler ağıyla gösteren ikinci bir sistem olduğunu ifade eder.

Yazma eylemi aynı zamanda düşünmeyi de gerektiren bir süreçtir. Düşünmek de belli bir birikimin sonucunda ortaya çıkan ürünler toplamıdır (Yılmaz, 2008: 203). Öğrencinin yazma eylemini belli bir kural dâhilinde gerçekleştirebilmesi, gerek konuşma gerekse düşünme yetisini kullanmasına bağlıdır. Bu doğrultuda öğrencilerin en çok başvurduğu iletişim aracı olan konuşma, yazılı anlatım etkinliklerinin yol göstericisi rolündedir.

Çağdaş eğitim-öğretim yöntemleri dikkate alındığında, yazma eğitimi çalışmalarında da iki tür yaklaşımdan bahsedilebilir; ürün odaklı yazma eğitimi ve süreç odaklı yazma eğitimi (bk. Coşkun, 2009: 55-56).

Türkçe Öğretim Programı'nda (2006: 7) yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle de desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca programda öğretmenin, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olması gerektiği, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmesi gerektiği ifade edilmiştir.

1.2. Yazma Süreci

Yazmanın günlük gereksinimlerimizden biri olması onu kişisel gereksinimiz kılmaktadır. Yaşamın her alanında her devresinde yazma çalışmalarına ihtiyaç duymak onu yaşamsal gereksinimlerden yapmıştır. Günümüzde düşünce alışverişinin gelişmesiyle yazma

çalışmaları iş ve uğraş yaşamında olduğu kadar, toplumsal yaşam içinde de bir sorumluluk hâline gelmiştir (Özdemir, 1979: 10-11).

Yazı yazmanın amacını, okuyucuya duygu ve düşüncüyü gözlem ve bilgi birikiminden yararlanarak güzel, doğru ve etkili biçimde yansıtmak olarak belirten Aktaş ve Gündüz (2008: 165), bu yansıtma eyleminin sadece bilgi vermekle sınırlı olmayıp aynı zamanda okurun zevk almasını sağlamaya yönelik çok yönlü ve karmaşık bir etkinlik olduğunu ifade etmiştir. Aktaş ve Gündüz (2008: 166-168) bunun gerçekleşmesi için de birtakım hususların göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamışlardır: Ana dilini kullanma becerisi, bireysellik/ üslup, gözlem yapmak, okumak, düşünmek.

Yazma sürecinde öğretmenlere düşen görevse, yazı yazmanın kişilere özgü bir yetenek olmadığı; yazma deneyimleri ve alıştırmalarla geliştirilebilen bir beceri olduğu hususunda öğrencileri ikna etmektir (Karatay, 2011: 23).

Yazılı da olsa sözlü de olsa anlatım gerçekleşmeden önce birtakım hazırlıklar yapmak gerekir. Başarılı ve etkili bir yazılı anlatım için hazırlık süreci aşaması şu öğelerden oluşur: Konu, amaç, plân, başlık, anlatım, anlatımı etkili kılma, ölçme ve değerlendirme.

1. 2. 1. Konu

Yazarın, düşüncelerini onun etrafında şekillendirdiği, onun hakkında yazdığı düşünce, olay ya da varlığa konu denir. Konu, yazara düşüncelerini iletme olanağı verir ve yazının en temel gereğidir (Adalı, 2004: 164).

Yazı yazabilmek için, önce bir konu bulmak gerekir. Üzerinde karar kılınan konunun; kendimizi ve okuyanları ilgilendiren, hakkında mutlaka bir şeyler bildiğimiz ve işlenilmeye elverişli bir özellikte bulunmasını göz önüne almalıyız (Tansel, 1978: 5).

Yazıda istenen başarıya ulaşmak seçilen konuya bağlıdır. Yazının amacına hizmet edebilmesi için, yazar seçtiği konuda bilgi birikimine sahip olmalıdır. Yazma konularını bulmada Özdemir'e (2008: 96) göre, yaşantı ve deneyimlerimizin yanı sıra, özel ilgilerimiz, okuduklarımız ve dinlediklerimiz, dış dünyamız da bize kaynaklık yapar. Ayrıca, olumlu yazma isteği uyandırması açısından öğrencinin seviyesine bakılmaksızın yazılı anlatım çalışmalarında seçilen konunun güncelliğine de dikkat edilmelidir (Bağcı, 93: 2011). Bu noktadan hareketle öğrencilere sunulacak yazılı anlatım konularının da öğrencilerin ilgi alanlarına giren, yaş ve sınıf seviyelerine uygun, üzerinde düşünce üretip geliştirebilecekleri, zevkle yazabilecekleri konular olmasına dikkat edilmelidir.

Yazılı anlatım için seçilen konuda dikkat edilmesi gereken özelliklerden biri de konunun sınırlandırılmasıdır. Yazıda anlam karmaşasına sebebiyet vermemek için, konunun hangi bakımdan ele alınacağı önceden belirlenmelidir. Konu toplumsallık-bireysellik, öznel-nesnel gibi karşıtlıklar; nitelik, özellik, ilişki vb. gibi ölçütler kullanarak sınırlandırılabilir. Bu sınırlandırma açılarına da "bakış açısı" denir (Adalı, 2004: 165).

Yazar, seçtiği bakış açısına paragraf boyunca sadık kalmalı, ne konusu ne de bakış açısını değiştirmelidir. Paragrafın ayrıntılarının uyumlu olması, tek konunun ve tek bakış açısının değerlendirilmesine bağlıdır. Paragraftaki birlik anlayışı ancak bu şekilde sağlanabilir. Yazıda başarının yakalanması dağınıklıkla değil, yazıya yoğunlaşma ve konuda uzmanlaşmakla mümkün olur (Cemiloğlu, 2009: 12).

1. 2. 2. Amaç

Yazının konusu belirlendikten sonra sıra, amacı saptamaya gelir. Amaç, okuyucuya iletmek istenilen temel düşüncedir. Aslında o yazının var olma nedenidir. Yazar kaleme aldığı yazıda,

savunduğu düşünceleri okuyucuya iletmeyi amaçlar. Dolayısıyla her yazının bir amacı bulunmaktadır.

Amaç, yazının birliğini sağlayan ana, temel ögedir. Özdemir (2008: 111) amacı belirleyen cümleyi “ana düşünce cümlesi” ya da “kontrol cümlesi” olarak adlandırıp ana düşünce cümlesinde bulunması gereken dört özelliği şöyle sıralar: konu değil, düşünce olmalıdır, açık ve özlüce anlatılmış olmalıdır, ana düşünce cümlesi açık ve anlaşılır olmalı, değişik yorumlara yol açmamalıdır, ana düşünce cümlesi açıklama yapmamıza, örnek vermemize, karşılaştırmalara, nedenleri belirtmemize, etki ve sonuçları göstermemize, kısacası geliştirilmeye uygun olmalıdır.

1. 2. 3. Plan

Duygu ve düşünceler, konuşulurken ya da yazıya aktarılırken gelişigüzel biçimde ifade edilemez. Konuşma ya da yazma edimi sırasında duygu ve düşüncelerin belli bir sistem dâhilinde düzenlenmesine, sıralanmasına “plan” denir.

Ağca (2006: 112) yazıda planı, iç ve dış planlama olmak üzere ikiye ayırır. İç planlama, yazılı metni oluşturacak unsurların neler olduğunu ve bunların metnin neresinde hangi boyutlarda yer alacağına ilişkin düzenlemeleri kapsar. Dış planlama ise, yazılı anlatımda kullanılacak kâğıdın, birinci sayfadan son sayfasına kadar dış görünüşünün düzenlemesidir. Dış planlamanın yapılması ile amaç; zaman, malzeme ve enerjiden tasarruf sağlamaktır. Aynı zamanda, yazıda yer alacak temel öğelerin bulunduğu bölümlere de bir benzerlik, yaygın kullanımına birliktelik getireceği, okuma ve doğru anlamaya da kolaylık sağlayacağı için dış planlamanın yapılması önemlidir.

Anlatım tarzının belirlenmesi de yazının plan safhasında gerçekleşir. Plan, yazarı doğru hedefe götüren bir yol haritası niteliğindedir (Karadağ, 2011: 147).

Yazarın iyi bildiği kısa bir konuda uzun uzadıya plan yapması gerekmez. Fakat konu karmaşık, yazı da uzun olacaksa yazılı bir plan gerekebilir. Nelerin nerede, hangi sırayla anlatılacağı iyi bilinmelidir. İyi bir plan, yazı yazarken yazara kılavuzluk eder. Planın yararları arasında; konuda birlik ve bütünlüğü sağlamada yardımcı olması, yazıya hangi düşünceyle başlanacağı, düşüncelerin nasıl geliştirileceği, bunların arasında nasıl geçiş ve bağlantılar sağlanacağı gibi hususlar bulunmaktadır (Özdemir, 2008: 137).

Planlı bir yazıda giriş, gelişme ve sonuç bölümleri bulunur.

Giriş bölümü, konunun ana hatlarıyla ortaya konduğu, tanımlamaların yapıldığı bölümdür. Bu bölümün başarılı olabilmesi için kısa ve okuyucunun ilgisini çeker nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Olaya dayalı metin türlerinde bu bölüm “serim” olarak adlandırılır. Serim bölümünde kişiler ve mekân tanıtılarak, olay genel hatlarıyla ortaya konur.

Gelişme bölümü, giriş bölümünde ortaya konan konunun ayrıntılı olarak işlendiği, ana fikrin çeşitli bakış açılarıyla incelendiği bölümdür. Konu, yardımcı fikirlerle bu bölümde geliştirilir. Giriş bölümünde ortaya atılan iddia bu bölümde örneklerle ispatlanmaya çalışılır. Yazının en uzun bölümü olan gelişme bölümü, olaya dayalı metinlerde düğüm bölümü olarak adlandırılır. Düğüm bölümünde olay ayrıntılı biçimde ele alınır, olay ve olaylar dizisi birbirine bağlanır, okuyucunun merak duygusu tavan yapar.

Sonuç bölümü konunun toparlandığı, ana fikrin net biçimde ortaya konduğu, giriş bölümünde tanıtılan, gelişme bölümünde geliştirilen konu hakkında son sözün söylendiği bölümdür. Bu bölüm mutlaka kısa, anlaşılır ve keskin olmalıdır. Olaya dayalı metin türlerinde bu bölüm çözüm bölümü olarak adlandırılır. Çözüm bölümünde, düğüm bölümünde anlatılan olaylar çözüme kavuşturularak okuyucunun merak duygusu giderilir.

Turkish Studies

1. 2. 4. Başlık

“Bir yazının, bir kitabın bölümlerinin başına konulan ve konuyu kısaca tanıtan ibare” (TDK, 2005: 219) olarak tanımlanan başlık, yazının içeriği hakkında bilgi veren addır.

Hangi türde olursa olsun her yazının başlığı olmalıdır. Başlık, okuyucuyu yazıya bağlayan, okumaya çeken temel öğelerdendir. Yazının başlığının konuyla ve ana fikirle ilişkili olduğunu göz önünde bulundurursak başlığın, yazarı konunun özünden uzaklaştırmayacak nitelikte belirlenmesine dikkat edilmelidir.

Yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilere, yazılarına uygun başlıklar belirleyebilme yeteneği kazandırılması için çeşitli etkinlikler yaptırılmalıdır. Düşünce yazıları öğretiminde, başlık ile ilgili olarak yapılacak çalışmalar, aynen diğerlerinde olduğu gibi, bu ilişkiyi fark ettirmeye, çözdürmeye ve kavratmaya yönelik olmalıdır. Öğrencinin hem başlık-eser ilişkisini çözmesine, hem de hayal gücünü zorlayarak yeni şeyler bulmasına yardımcı olunmalıdır (Cemiloğlu, 1998: 40).

1. 2. 5. Anlatım

Kişinin, iletmek istediklerini, belli bir dilin kuralları içinde sözlü ya da yazılı olarak dışa vurması eylemi olan anlatım, zihinde tasarlananları dile dönüştürme işlemidir (Adalı, 2004: 93).

Anlatım, amaca göre yönlendirilir ve biçimlendirilir. Anlatım biçiminin belirlenmesinde yazının türü ve yazarın bakış açısı da önemli rol oynar. Özdemir’e (2008: 149) göre bütün anlatımlarda genellikle dört ana amaç vardır. Bu amaçlar; okuyucuya ve dinleyiciye bilgi verme, okuyucunun ya da dinleyicinin konu üzerindeki yerleşmiş düşüncelerini değiştirme, yazarın duydukları ve gördüklerini, okuyucu ve dinleyicinin de aynı duygularla hissetmesini istemesi ve son olarak okuyucuyu anlatılan olayın içine sürükleme, olayları oluş, gelişme ve zaman sırasına göre anlatmadır. Bu dört ana amaç, dört “anlatım biçimi” oluşturur. Bunlar: Açıklayıcı, öyküleyici, tasvir yoluyla ve tartışma yoluyla anlatımdır.

1. 2. 5. 1. Açıklayıcı Anlatım

Günlük yaşamımızda en sık karşılaştığımız anlatım biçimi olan açıklayıcı anlatımda amaç, belli bir konu hakkında okura açıklayıcı bilgi vermek, konuyu tüm detaylarıyla ortaya koyup okurun aklında soru işareti bırakmamaktır.

Açıklayıcı anlatım biçiminden en fazla, düşünsel yazılar yazarken yararlanır. Fıkra, makale, deneme, eleştiri vb. gibi bir düşüncenin öne sürülüp, çeşitli örneklerle savunulmaya çalışıldığı türlerde açıklayıcı anlatım biçimine daha sık başvurulur.

1. 2. 5. 2. Öyküleyici Anlatım

Öyküleme (hikâye etme), sorunları, düşünceleri, düşleri; kısaca, söylemek istediklerimizi bir olay içinde düşünme ya da bir olaya bağlayarak verme işidir (Özdemir ve Binyazar, 2006: 101). Öyküleyici anlatım biçimi sıklıkla roman, öykü, anı, gezi, günlük vb. gibi yazınsal türlerde kullanılır.

Tansel’e (1978: 101) göre en eski ve çok kullanılan öyküleyici anlatım, dinleyicileri veya okuyucuları düşündürmekten çok heyecanlandırmayı amaçlar. Bir olayın hikâye edilmesi sırasında olay, kişi yer ve zaman olmak üzere üç öğeye yer verilir. Öyküleyici anlatım biçimi, bir çekirdek olay etrafında geçen ve çevresinde yardımcı olayların bulunduğu türlerde kullanılır. Olay yani hikâye serim, düğüm ve çözüm olmak üzere üç bölümde incelenir. Öyküleyici anlatımda olaylar, kişilerin başından geçer. Dolayısıyla hikâye edilen olay ya da olaylar kişi ya da kişilerin etrafından geçirilir. Kişi ya da kişiler arasında geçen olaylar belirli bir yerde ve zaman süreci içinde gerçekleşir. Bu yer ve zamanda hikâye edilirken anlatılmalıdır (Bülbül, 2000: 46-47).

Turkish Studies

1. 2. 5. 3. Tasvir (Betimleme) Yoluyla Anlatım

Tasvir (betimleme), sözcüklerle resim çizmektir. Adalı (2004: 122)'ya göre canlandırma sanatı olan tasvir, bir yer, bir nesne ya da bir varlığın özellikleriyle ilgili ayrıntılı bilginin verildiği anlatım biçimidir. Bu bilgi yoluyla dinleyende/okuyanda izlenimler oluşturup, onun bilmediği bir şeyi kendi imge dünyasında canlandırması amaçlanır.

Betimleyici anlatımda önemli olan gözlemdir. Gözlem (TDK, 2005); bir nesnenin, olayın veya bir gerçeğin, niteliklerinin bilinmesi amacıyla, dikkatli ve planlı olarak ele alınıp incelenmesi eylemidir. Başarılı bir betimleme yapabilmek için iyi bir gözlemci olmak gerekir.

Betimleyici anlatım biçiminin sıkça kullanıldığı türler arasında hikâye, roman, tiyatro, gezi ve portre yazıları yer almaktadır. Hikâye ve romanlarda kahramanın fiziksel özellikleri ile onların yaşadıkları çevrenin anlatımı bu anlatım biçimiyle gerçekleşir.

1. 2. 5. 4. Tartışma Yoluyla Anlatım

Tartışma yoluyla anlatım biçiminin temel amacı, karşıdakilerin yerleşik olan duygu ve düşüncelerini değiştirmektir. Karşıdakini bir düşünceye ortak etmek amacıyla tartışmacı anlatım biçimine başvurulduğu söylenebilir.

Tartışmacı anlatım biçimine; röportaj, fıkra, deneme, makale, eleştiri gibi yazınsal türlerde sıkça başvurulur.

1. 2. 6. Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim alanında ölçme, öğretim etkinliklerinin sayısal verilerle ifade edilmesidir. Değerlendirme ise, elde edilen sayısal verilerin belli ölçütlere göre yorumlanması işlemidir. Bu yorumlama işleminde kazanımlarla ifade edilen hedefler temel alınmaktadır. Öğrenme-öğretim sürecinin ayrılmaz parçası olan ölçmede, elde edilen verilerin tarafsız bir şekilde yorumlanması büyük önem taşımaktadır. Kazanımların değerlendirilmesine yönelik olarak kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin doğru, tutarlı, geçerli ve sonraki öğrenme süreçlerini de olumlu yönde etkileyen bir nitelikte olmasına dikkat etmek gerekir. Ölçme ve bu ölçümlerin yorumlanması, bireylerin kendi bilgi ve becerilerini değerlendirmelerini sağlayacaktır (Özbay, 2007: 155).

Öğretimde ölçme ve değerlendirme, başarıya götüren basamaklar olduğu için dikkatli ve özenli bir biçimde yapılmalıdır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirirken tarafsız olmaya özen gösterilmeli, öğrencinin hem kendine hem de öğretmene olan güveni sarsılmamalıdır. Değerlendirme sonunda öğrenciye uygun dönüt verilerek, öğrencinin kafasındaki soru işaretleri çözüme kavuşturulmalıdır.

2. Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci, bilgilendirici metin yazma konularının ve uygulamada kullanılacak kazanımların belirlenmesi ve veri çözümleme teknikleri yer almaktadır.

2. 1. Araştırma Modeli

Araştırma, betimleyici ve ilişkisel tarama (nedensel karşılaştırma) modelinde tasarlanmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya hâlihazır mevcut olan bir durumu (olay, kişi, nesne) kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlamayı amaçlar.

2. 2. Evren ve Çalışma Evreni

Araştırmanın evrenini tüm Türkiye'deki sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise Samsun ilinde, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileri temsil etmektedir.

2. 3. Örneklem

Araştırmada aşamalı bir yol benimsenmiştir. Çalışma evrenine giren tüm sekizinci sınıf öğrencilerinden örneklem alma yoluna başvurulmuştur. Araştırmada Fraenkel ve Wallen'in (2006) seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden olan amaçlı örnekleme yönteminin benzeşik örnekleme modeli seçilmiştir.

Samsun il merkezinde bulunan sosyo-ekonomik düzeyi alt, orta ve üst olarak belirlenen ilköğretim okullarının listesi İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınarak benzeşik örnekleme yapılmıştır. Ardından benzeşik örneklemler içerisinde random yöntemle 2'şer okul seçilmiştir. Sonra da bu 2'şer okuldan yine tesadüfî yöntemle 2'şer sınıf seçilerek örneklem oluşturulmuştur.

2. 4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın temel verileri, öğrencilere bilgilendirici anlatımla yazdırılan metinlerden oluşmaktadır. Bilgilendirici metinler, nesnel durumların, olayların olguların belirlenmesine yöneliktir. Haber, gözlem, düşünce yazıları vb. bu tür kapsamındadır. Bu metinlerin ortak özelliği, yaşamla ilgili bilgiler sunmaları, dünyayı betimlemeleridir (Akt. Göktürk, 2000: 27). Öğrencilerin bilgilendirici metin yazmalarını kolaylaştırmak için kendilerine beşer konu verilmiş, bu konulardan tercih ettikleri biri hakkında bilgilendirici türde metin yazmaları istenmiştir. Ayrıca uygulamaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerini tespit edebilmek için Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

2. 4. 1. SED (Sosyo-ekonomik Düzey Ölçeği)

Çalışma evrenine giren öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini belirlemek amacıyla SED Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan SED Ölçeği Bacanlı (1997: 97-106) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğe günün şartlarına göre araştırmacı tarafından okul ve cinsiyet tespiti için iki madde eklenmesinin yanı sıra öğrencilerin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için ölçeğin sonuna 6 soru maddesi daha eklenmiştir.

Ölçekten elde edilen puanların aritmetik ortalaması, standart sapması hesaplanmış ve dağılımın normal olduğu görülmüştür. Normal dağılım eğrisine göre öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri alt, orta ve üst olarak belirlenmiştir.

2. 4. 2. Bilgilendirici Metin Yazma Değerlendirme Aracı

Öğrencilerin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeylerini belirleyebilmek için Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda "bilgilendirici metin yazma değerlendirme" aracı hazırlanmıştır (bk. Ek). Ayrıca bu değerlendirme aracının hazırlanmasında Türkçe Öğretim Programı'nda (2006: 231) yer alan "Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu"ndan da faydalanılmıştır. Elde edilen değerlendirme aracının her maddesi aynı zamanda ilköğretim Türkçe programına göre kazanım maddesi olduğundan herhangi bir madde elenmemiş, değerlendirme aracının içinde düzenlemeye gidilmiştir.

Bilgilendirici metin yazma değerlendirme aracının güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmış, aracın alfa katsayısı .78 bulunmuştur.

Bilgilendirici metin yazma değerlendirme aracından elde edilen toplam puanlar, öğrencilerin yazılı anlatım becerisi puanı olarak kabul edilmiştir.

2. 5. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler, verilerin özelliklerine uygun analiz teknikleri SPSS 15.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiş, bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmada aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik durumlarını belirlemek amacıyla, öğrencilere bilgi toplama formu doldurtulmuştur.

2. Araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeylerinin belirlenmesi için öğrencilere yazdırılan bilgilendirici metinler, Bilgilendirici Metin Değerlendirme Aracına göre bir Türkçe Öğretmeni, bir Türkçe Eğitimi Uzmanı, bir de Türkçe Eğitimi bölümünde görev yapan akademisyen tarafından değerlendirilmiş, üçünün aritmetik ortalaması esas alınmıştır.

3. Ölçme araçlarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde; yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (ss) gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır.

4. Anlamlı farklılık gösteren grupta farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

3. 1. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Varyanslar normal dağılım gösterdiği için parametrik test tekniklerinden T-testi kullanılmıştır.

Tablo 1. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları

| Yazılı Anlatım Becerileri | N | \bar{x} | S | Sd | t | p |
|---------------------------|-----|-----------|------|-----|------|------|
| Kız | 191 | 76,14 | 3,99 | 418 | 1,53 | ,127 |
| Erkek | 229 | 74,48 | 3,77 | | | |

Tablo 1’de, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamalarının cinsiyete göre t-testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin bilgilendirici yazılı anlatıma ilişkin puan ortalaması kızlar için 76,14; erkekler için 74,48’dir. Yazılı anlatım becerisine ilişkin kızların puan ortalamaları erkeklere göre daha yüksektir, fakat kızlar ile erkekler arasında yazılı anlatım becerisi bakımından anlamlı bir fark ($p > .05$) yoktur.

3. 2. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri babanın öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Turkish Studies

Öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına, puanların dağılımı homojen olmadığı için non-parametrik test tekniklerinden Kruskal Wallis testi ile bakılmıştır.

Tablo 2. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Babanın Öğrenim Durumuna Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

| Babamın Eğitim Durumu | N | Sıra Ort. | Sd | χ^2 | p | Anlamlı Fark (LSD) |
|-------------------------------------|-----|-----------|----|----------|------|--------------------|
| 1. Okuryazar veya İlköğretim mezunu | 207 | 197,66 | 2 | 11,23 | .004 | 1-3 |
| 2. Lise mezunu | 140 | 207,58 | | | | 2-3 |
| 3. Lisans veya lisansüstü mezunu | 73 | 252,51 | | | | |

Analiz sonuçları, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma değerlendirme aracından aldıkları puanların, babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2 (2) = 11,231$, $p < 0.05$]. Bu bulgu, babanın öğrenim durumunun öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, yazılı anlatım becerisi en gelişmiş öğrenci grubu, babaları “lisans veya lisansüstü” mezunu olanlardır. Onların ardından babaları “lise” mezunu olan öğrenci grubu gelmekte son sırada ise babaları “okuryazar veya ilköğretim mezunu” olan öğrenciler yer almaktadır.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna göre, babalarının öğrenim durumu “lisans veya lisansüstü” mezunu olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, babalarının öğrenim durumu gerek “okuryazar veya ilköğretim mezunu” gerekse “lise mezunu” olanlara göre anlamlı farklılık göstermiştir.

3. 3. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri annenin öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına, puanların dağılımı homojen olmadığı için non-parametrik test tekniklerinden Kruskal Wallis testi ile bakılmıştır.

Tablo 3. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Annenin Öğrenim Durumuna Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

| Anninin Eğitim Durumu | N | Sıra Ort. | Sd | χ^2 | p | Anlamlı Fark (LSD) |
|-------------------------------------|-----|-----------|----|----------|------|--------------------|
| 1. Okuryazar veya İlköğretim mezunu | 290 | 210,4 | 2 | 6,037 | .049 | 1-3 2-3 |
| 2. Lise mezunu | 100 | 197,26 | | | | |
| 3. Lisans veya lisansüstü mezunu | 30 | 259,03 | | | | |

Analiz sonuçları, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma değerlendirme aracından aldıkları puanların, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2 (2) = 6,037, p < 0.05$]. Bu bulgu, annenin öğrenim durumunun öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, yazılı anlatım becerisi en gelişmiş öğrenci grubu, anneleri “lisans veya lisansüstü mezunu” olanlardır.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna göre, annelerinin öğrenim durumu “lisans veya lisansüstü” mezunu olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, annelerinin öğrenim durumu gerek “okuryazar veya ilköğretim mezunu” gerekse “lise mezunu” olanlara göre anlamlı farklılık göstermiştir.

3. 4. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Varyansların dağılımı homojen olduğu için parametrik test tekniklerinden tek yönlü varyans analizinden faydalanılmıştır.

Tablo 4. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

| Ailenin Gelir Düzeyi | N | \bar{x} | S | Sd | F | p | Anlamlı Fark (LSD) |
|----------------------|-----|-----------|------|-------|-------|------|--------------------|
| 1. Alt | 171 | 71,68 | 3,96 | 2-417 | 13.17 | .000 | 1-2 |
| 2. Orta | 131 | 75,60 | 3,67 | | | | 1-3 |
| 3. Üst | 118 | 78,68 | 3,59 | | | | 2-3 |

Turkish Studies

Tablo 4'te ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamalarının ailenin gelir düzeyine göre ANOVA sonuçları verilmiştir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalaması, ailenin gelir düzeyi alt seviyede olanlar için 71,68; orta olanlar için 75,60; üst seviyede olanlar için 78,68'dir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları, ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık ($F(2-417)=13.170, p<.05$) göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, ailenin gelir düzeyi üst ve orta olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, gelir düzeyi alt seviyede olanlara göre; gelir düzeyi üst seviyede olanların da gelir düzeyi orta olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

3. 5. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olup olmama durumu arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının normal dağıldığı tespit edilmiş ve bu yüzden parametrik test tekniklerinden ilişkisiz t-testi kullanılmıştır.

Tablo 5. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Evlerinde Kendilerine ait Çalışma Odalarının Olup Olmama Durumuna Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları

| Kendinize ait odanız var mı? | N | \bar{x} | S | Sd | t | P |
|------------------------------|-----|-----------|-------|-----|-------|------|
| Evet | 81 | 73,20 | 4,070 | 418 | 1.887 | .060 |
| Hayır | 339 | 75,80 | 3,811 | | | |

Tablo 5'te ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları ile evlerinde kendilerine ait odalarının olup olmama durumuna göre t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde, evinde kendine ait çalışma odası olmayan öğrencilerin yazılı anlatım becerisine ilişkin puan ortalaması (75,80) kendine ait çalışma odası olan öğrencilerin puan ortalamasından (73,20) daha yüksek olduğu görülür.

3. 6. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile evlerinde kitaplık bulunma durumu arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının normal dağıldığı tespit edilmiş ve bu yüzden parametrik test tekniklerinden ilişkisiz t-testi kullanılmıştır.

Tablo 6. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Evlerinde Kitaplık Bulunma Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları

| Evinizde kitaplık var mı? | N | \bar{x} | S | Sd | t | p |
|---------------------------|-----|-----------|------|-----|-------|-----|
| Evet | 102 | 73,82 | 3,82 | 418 | 1,486 | .76 |
| Hayır | 318 | 75,71 | 3,89 | | | |

Turkish Studies

Tablo 6’da, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları ile evlerinde kitaplık bulunup bulunmama durumuna ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, evinde kitaplık bulunmayan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi puan ortalaması (75,71), evinde kitaplık bulunan öğrencilerin puan ortalamasına göre (73,82) daha yüksektir.

3. 7. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile günlük tutma alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının normal dağıldığı tespit edilmiş ve bu yüzden parametrik test tekniklerinden ilişkisiz t-testi kullanılmıştır.

Tablo 7. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Günlük Tutma Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları

| Günlük tutar mısınız? | N | \bar{x} | S | Sd | t | p |
|-----------------------|-----|-----------|------|-----|------|------|
| Evet | 81 | 75,88 | 3,62 | 418 | ,580 | .562 |
| Hayır | 339 | 75,08 | 3,94 | | | |

Tablo 7’de ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları ile günlük yazma alışkanlıklarına ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde, günlük tutma alışkanlığı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi puan ortalamaları (75,88), günlük yazma alışkanlığı olmayan öğrencilere göre (75,08) daha yüksek olsa da yazılı anlatım becerisi ile günlük yazma alışkanlığı arasında anlamlı bir fark ($p>.05$) yoktur.

3. 8. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile evlerine süreli yayın (gazete, dergi) alma sıklığı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Varyansların dağılımı homojen olduğu için parametrik test tekniklerinden tek yönlü varyans analizinden faydalanılmıştır.

Tablo 8. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Evlerine Süreli Yayın (gazete, dergi) Girme Sıklığına İlişkin ANOVA Sonuçları

| Eve Süreli Yayın Girme Sıklığı | N | \bar{x} | S | Sd | f | p | Anlamlı fark (LSD) |
|--------------------------------|-----|-----------|------|-------|------|------|--------------------|
| 1. Hiç | 54 | 70,94 | 4,14 | 2-417 | 7,94 | .000 | 1-3 1-4 2-4 |
| 2. Ayda bir | 82 | 72,34 | 3,84 | | | | |
| 3. Haftada bir | 166 | 76,00 | 3,71 | | | | |
| 4. Her gün | 118 | 78,17 | 3,68 | | | | |

Turkish Studies

Tablo 8’de, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile evlerine süreli yayın alma sıklığı arasında, anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere evlerine süreli yayın alınma sıklığı sorulmuştur. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları, bu soruya “hiç” alınmaz diyenler için 70,94; “ayda bir” alınır diyenler için 72,34; “haftada bir” alınır diyenler için “76,00”; “her gün” alınır diyenler için 78,17’dir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, evlerine süreli yayın alma sıklığına göre anlamlı farklılık ($F_{(2-417)}= 7,94, p<.05$) göstermektedir.

Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, evlerine “haftada bir” alındığını bildiren öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, “hiç” alınmadığını bildirenlere göre; “her gün” alınır diyenlerin de “hiç” alınmaz ve “ayda bir” alınır diyenlere göre ($p<.000$) anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

3. 9. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile okul öncesi eğitim alma durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının normal dağıldığı tespit edilmiş ve bu yüzden parametrik test tekniklerinden ilişkisiz t-testi kullanılmıştır.

Tablo 9. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları

| Okul öncesi eğitim alma durumu | N | \bar{x} | S | Sd | t | p |
|--------------------------------|-----|-----------|------|-----|-----|-----|
| Evet | 151 | 75,94 | 4,1 | 418 | ,58 | .56 |
| Hayır | 269 | 74,94 | 3,73 | | | |

Tablo 9’da, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları ile okul öncesi eğitim alıp alma durumlarına ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi puan ortalamaları (75,94), okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre (75,08) daha yüksek olsa da yazılı anlatım becerisi ile okul öncesi eğitim alma arasında anlamlı bir fark ($p>.05$) yoktur.

3. 10. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile düzenli kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının normal dağıldığı tespit edilmiş ve bu yüzden parametrik test tekniklerinden ilişkisiz t-testi kullanılmıştır.

Tablo 10. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Düzenli Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin T Testi Sonuçları

| Düzenli kitap okur musunuz? | N | \bar{x} | S | Sd | t | p |
|-----------------------------|-----|-----------|------|-----|------|------|
| Evet | 237 | 77,51 | 3,73 | 418 | 4,86 | .000 |
| Hayır | 183 | 72,34 | 3,83 | | | |

Turkish Studies

Tablo 10’da, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları ile düzenli kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde, düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin yazılı anlatım becerisi puan ortalamaları (77,51), düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olmayan öğrencilere göre (72,34) daha yüksektir. Yazılı anlatım becerisi, öğrencilerin düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olup olmama durumuna göre, düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olanların lehine anlamlı bir şekilde ($p < .05$) farklılaşmaktadır.

4. Sonuç ve Öneriler

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, daha önce yapılmış benzer çalışmalara (Koçak 2005; Sallabaş 2009; Yılmaz 2008a) paralel olarak cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemiştir ancak babanın ve annenin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Babalarının öğrenim durumu “lisans veya lisansüstü mezunu” olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, öğrenim durumu gerek “lise mezunu” gerekse “okuryazar veya ilköğretim mezunu” olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır. Annelerinin öğrenim durumu “lisans veya lisansüstü mezunu” olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, öğrenim durumu gerek “lise mezunu” gerekse “okuryazar veya ilköğretim mezunu” olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır.

Aileleri sosyo-ekonomik bakımdan orta ve üst düzey olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, sosyo-ekonomik açıdan alt basamakta yer alan öğrencilere göre; sosyo-ekonomik bakımdan üst düzeyde olanların da, orta basamakta yer alan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır. Aile, sosyo-ekonomik bakımdan üst seviyeye çıktıkça, öğrencinin de yazılı anlatım başarısının arttığı tespit edilmiştir ancak öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunup bulunmama ve kendilerine ait odanın olup olmama durumları ile yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinden günlük tutma alışkanlığı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi puan ortalamaları günlük yazma alışkanlığı olmayan öğrencilere göre daha yüksek çıkmasına rağmen yazılı anlatım becerisi ile günlük yazma alışkanlığı arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Öğrencilerinin yazılı anlatım beceri puanı ortalamaları, eve süreli yayın girme sıklığına göre farklılık gösterir. Buna göre, evlerine her gün süreli yayın giren öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanlarının, evlerine hiç süreli yayın girmeyen ve ayda bir yayın girenlere göre; evlerine haftada bir yayın girenlerin yazılı anlatım beceri puanlarının da yine evine hiç yayın girmeyenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinden okul öncesi eğitim alanların yazılı anlatım becerisi puan ortalamaları, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek çıkmasına rağmen yazılı anlatım becerisi ile okul öncesi eğitim alıp almama arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir ancak öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin, düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olup olmama durumuna göre, düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olanların lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Elde edilen bu bulgulara göre şu öneriler sunulmuştur:

Evlerine süreli yayın alınan öğrencilerin başarı düzeyleri süreli yayın alınmayanlara göre daha yüksektir. Ailelere evlerine süreli yayın alma ve günlük gazete okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Hem okul kütüphanesi hem de sınıf kitaplıklarına her ay öğrenci düzeylerine uygun süreli yayınlar alınarak, öğrencilerin bunları takip etmesi sağlanmalıdır.

Okul öncesi eğitim gören öğrencilerin başarı düzeyleri okul öncesi eğitim görmeyenlere göre daha yüksektir. Aileler okul öncesi eğitim hakkında bilinçlendirilmeli ve çocuklarını okul öncesi eğitimden yararlandırmaları konusunda teşvik edilmelidirler.

Araştırma sonucunda günlük tutan öğrencilerin tutmayanlara göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Türkçe dersi öğretmenleri, öğrencileri günlük tutmaya teşvik etmeli, çeşitli yazarların günlüklerini sınıfta öğrencilerle paylaşarak onları günlük yazma konusunda özendirilmelidir. Çalışma sonucunda gözlemlenen konulardan biri de öğrencilerin yazmaya isteksiz oluşlarıdır. Öğrencileri yazmaya teşvik etmek amacıyla okullar ve vakıflar tarafından çeşitli metin türlerinde yazma yarışmaları düzenlenmeli ve dereceye giren öğrenciler ödüllendirilmelidir.

Düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin, bu alışkanlığa sahip olmayanlara göre yazılı anlatım becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla hem ders öğretmeni hem de okul idaresi tarafından çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir. Okul idaresinin belirleyeceği saatlerde öğrencileri okumaya güdülemek için “toplu okuma” saatleri düzenlenmelidir. Ayrıca veliler de bu konuda bilinçlendirilmeli, çocukları tarafından model alındıkları kendilerine hatırlatılmalıdır.

Yazılı anlatım becerisi ancak daha fazla uygulama yaparak gelişebilir. Bu doğrultuda gerek öğretmenler gerekse aileler, öğrencileri yazma konusunda teşvik etmelidir. Okullarda idarenin denetiminde ve öğretmenin rehberliğinde “sınıf panosu hazırlama, okul gazetesi ve dergisi çıkarma” gibi etkinlikler yapılmalı ve buralara öğrencilerin yazı yazmaları sağlanmalıdır. Ayrıca günümüzde, internet ortamında yayımlanan çeşitli elektronik çocuk dergilerine yazı göndermeleri için öğretmenler, öğrencilere yol göstermelidir.

KAYNAKÇA

- ADALI Oya, (2008). *Anlamak ve Anlatmak*, İstanbul: Pan.
- AĞCA Hüseyin, (2006). *Yazılı Anlatım*, Ankara: Gündüz.
- AKTAŞ Şerif, GÜNDÜZ Osman, (2008). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*, Ankara: Akçağ.
- BACANLI Hasan, (1997). *Sosyal İlişkilerde Benlik Kendini Ayarlamının Psikolojisi*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- BAĞCI, Hasan, (2011). *Yazılı Anlatım ve Unsurları*, (Ed. M. Özbay), *Yazma Eğitimi*, Ankara: Pegem.
- BÜLBÜL A. Rıdvan, (2000). *Yazılı Anlatım ve Yazı Türleri*, Ankara: Nobel.
- CEMİLOĞLU Mustafa, (2009). *Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi*, Bursa: Alfa Akademi.
- COŞKUN, Eyyup, (2009). “*Yazma Eğitimi*”, (Ed. Akyol, H. ve Kırkılıç A.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem.
- FRAENKEL J. R., WALLEN N. E, (2006). *How to design and evaluate research in education*, New York: McGraw-Hill International Edition.
- GÖKTÜRK, Akşit, (2000). *Çeviri: Dillerin Dili*, İstanbul: Yapı Kredi.
- KARADAĞ, Özay, (2011). “*Yazma Eğitiminde Anlatım Tarzları ve Öğretimi*”, (Ed. M. Özbay), *Yazma Eğitimi*, Ankara: Pegem.

- KARATAY, Halit, (2011). “*Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme*”, (Ed. M. Özbay), *Yazma Eğitimi*, Ankara: Pegem.
- KOÇAK, Ahmet, (2005). *Bolu İli İlköğretim Beşinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*, (Yayımlanmamış Y.Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- ÖZBAY Murat, (2003). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Ankara: Gölge Ofset.
- ÖZBAY Murat, “*Bilim ve Kültür Aktarıcısı Olarak Yazı*”, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Bahar, Sayı:2 (2005), Ankara.
- ÖZBAY Murat, (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*, II. Baskı, Ankara: Öncü Basımevi.
- ÖZDEMİR Emin, (1979). *Örnekli ve Uygulamalı Yazılı Anlatım Dersleri*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÖZDEMİR Emin, BİNYAZAR Adnan, (2006). *Yazma Öğretimi/Yazma Sanatı*, İstanbul: Papirüs.
- ÖZDEMİR Emin, (2008). *Sözlü-Yazılı Anlatım Sanatı Kompozisyon*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- SALLABAŞ, E. Muhammed, (2009). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Değerlendirilmesi*, Millî Eğitim Dergisi, Sayı 181, Kış, Ankara.
- TANSEL F. Abdullah, (1978). *İyi ve Doğru Yazma Usûlleri III*, İstanbul: Baha Matbaası.
- TDK, (2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara: TDK.
- YILMAZ Yakup, (2008).“*Yazma Öğretimi*”. (Ed. Cemal Yıldız), *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem.
- YILMAZ K. Seray, (2008a). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri*, (Yayımlanmamış Y.Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Ek 1: Bilgilendirici Metin Yazma Değerlendirme Aracı

| | Hİ Ç | KISME N | GENELLİK LE |
|---|-----------------|--------------------|------------------------|
| 1- Cümlede kelime tekrarları yapılmamıştır. | | | |
| 2- Türkçenin söz varlığından yararlanarak anlatımını zenginleştirir. | | | |
| 3- Konunun özelliğine uygun düşüncüyü geliştirme yollarını (sayısal verilerden yararlanma, tanımlama, somutlama vb.) kullanır. | | | |
| 4- Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur. | | | |
| 5- Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır. | | | |
| 6- Yazısında amaç- sonuç ilişkileri kurar. | | | |
| 7- Yazılarında sebep- sonuç ilişkileri kurar. | | | |
| 8- Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır. | | | |
| 9- Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar. | | | |
| 10- Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkilidir. | | | |

| | EVET | HAYIR |
|---|-------------|--------------|
| 11- Başlık konuyla ilgilidir. | | |
| 12- Yazısını bir ana fikir etrafında planlar. | | |
| 13- Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler. | | |
| 14- Yazılarında tanımlamalar yapar. | | |

Turkish Studies