

İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ*

Arş. Gör. Mehmet Emre ÇELİK**

ÖZ: 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. Öğrencilerin yazma becerisi; cinsiyet, kendine ait oda ve evde kitaplık bulunup bulunmaması, günlük tutup tutmama alışkanlığı, okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı fark oluşturmazken; babanın ve annenin öğrenim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, eve süreli yayın alınması ve düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olma değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar oluşturmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, dil becerileri, yazma becerisi

An Evaluation of the Eighth Grade Students' Writing Skills on Various Different Variables

ABSTRACT: The main goal of Turkish education system is to educate the members of the society with specific competency in mother tongue to be able to communicate effectively. One of the means of communication is writing. In the study, it has been investigated whether different variables have any kind of impact on student's writing skills. This study has been conducted with 420 students from the three primary schools in the district of Samsun. The writing skills of the students were

* Bu çalışma Prof. Dr. Mehmet Aydın danışmanlığında hazırlanan ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2010'da savunulan "İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Kazanımlarına Ulaşma Düzeyleri" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Ondokuz Mayıs Üni. Eğitim Fak. Türkçe Eğitimi Böl., mehmetemre.celik@omu.edu.tr

evaluated with specific reference to the variables of gender, a private room, the book shelf, keeping a diary, attending to kindergarten, 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

GİRİŞ

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.

Okuma becerisi, çocuğa ilköğretim birinci sınıfta kazandırılmalı ve takip edilen süreçte geliştirilmelidir.

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 - 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. YAZMA BECERİSİ

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), 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.

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 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.

2. YAZMA SÜRECİ

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 düşünceyi gözlem ve bilgi birikiminden yararlanarak güzel, doğru ve etkili biçimde yansıtmak olarak belirten Aktaş ve Gündüz (2008: 165), bu yansıma eyleminin sadece bilgi vermekle sınırlı olmayıp aynı zamanda okurun zevk almasını sağlamaya yönelik çok yönlü ve karmaşık bir etkinlik olduğunu ifade etmiştir. Bunun gerçekleşmesi için de birtakım hususların göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamıştır: ana dilini kullanma becerisi, bireysellik/ üslup, gözlem yapmak, okumak, düşünmek.

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.

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. 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, öznelik-nesnellik 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).

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 "anadüşünce cümlesi" ya da "kontrol cümlesi" olarak adlandırıp anadüşünce cümlesinde bulunması gereken dört özelliği şöyle sıralar: konu değil, düşünce olmalıdır, açık ve özlüce anlatılmış olmalıdır, anadüşünce cümlesi açık ve anlaşılır olmalı, değişik yorumlara yol açmamalıdır, anadüşünce cümlesi açıklama yapmamıza, örnek vermemize, karşılaştırmalara, nedenleri belirtmemize, etki ve sonuçları göstermemize, kısacası geliştirilmeye uygun olmalıdır.

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 kağıdın, birinci sayfasından 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 birliklik getireceği, okuma ve doğru anlamaya da kolaylık sağlayacağı için dış planlamanın yapılması önemlidir.

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.

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).

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.

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.

Bir konuyu öğretebilmek için düşüncelerin mantığa uygun sıralanması gerekmektedir. Açıklayıcı anlatım biçimi kullanılarak yazılan yazılarda düşüncelerin iyi planlanmış olmasına dikkat edilmelidir (Tansel 1978: 245).

Açıklayıcı anlatım biçiminin amacı, öğretme ve bilgilendirme olduğu için en belirgin özelliği; somutlaştırma, anlatılanları görünür kılmadır. Bu yüzden tanımlama ve belirlemeye büyük ölçüde yer verilir (Özdemir 2002: 40).

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.

Öyküleyici Anlatım: Öyküleme (hikâye etme), sorunları, düşünceleri, düşleri; kısaca, söylemek istediklerimizi bir olay içinde düşünme ya da bir olaya bağlayarak verme işidir (Özdemir-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).

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. Tiyatro metinlerinde de diyaloglar dışında kalan bazı olaylar, kahramanların fiziksel özellikleri ile olayların geçtiği yerler genellikle parantez içinde kalan yerlerde betimleyici anlatımla sunulur. Gezi yazılarında gezilip görülen yerlerin özellikleri bu biçimde aktarılır (Yakıcı vd. 2006: 63-64).

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.

Tartışmanın amacına varması, ancak okuyanı ve dinleyeni etkilemesiyle gerçekleşir. İnanırcılık ve etkililik tüm anlatım biçimlerinde aranan nitelik olduğundan bu anlatım biçimini diğerlerinden ayıran başka özellikler de bulunmaktadır. Tartışmada öncelikle bir öneride bulunulur. Bu öneri tek bir noktada yoğunlaşmalı, tek yanlı ve açık olmalıdır. Diğer bir özellik ise ortaya sunulan önerinin kanıtlanmasıdır. Son olarak da öne sürülen düşünceyi inandırıcı kılmak için, kimi kişilerin tanıklığına da başvurulabilir. Tanık gösterilecek kişinin o alanda söz sahibi, yetkili, otoriter biri olmasına dikkat edilmelidir (Özdemir-Binyazar 2006: 80-82).

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

3. ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME

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-öğretme 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.

4. 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.

4.1. 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.

4.2. 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.

4.3. Örneklem

Araştırmada aşamalı bir yol benimsenmiştir. Çalışma evrenine giren tüm sekizinci sınıf öğrencilerinden örneklem alma yoluna başvurulmuştur. Araştırmada Fraenkel ve Wallen (2006)’ın 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.

4.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın temel verileri, öğrencilere bilgilendirici anlatımla yazdırılan metinlerden oluşmaktadır. 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.

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.

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. Ayrıca bu değerlendirme aracının hazırlanmasında Türkçe Öğretim Programı’nda (2006: 231) yer alan “yazılı anlatımı değerlendirme” formundan 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.

4.5. 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 sosyo-ekonomik 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. Ölçekten elde edilen toplam puanlar, yazılı anlatım becerisi puanı kabul edilerek öğrencilerin becerileri arasında bilgi toplama formlarından belirlenen değişkenlere göre anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmiştir.

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

6. Elde edilen değerlerin iki değişken arasındaki anlamlılığını test etmek için t testi kullanılmıştır.

7. Elde edilen değerlerin ikiden fazla değişken arasındaki anlamlılığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

8. BMYDA'ndan alınan toplam puanlar üzerinde yapılacak olan test istatistiklerinin uygunluğu için yerine getirilmesi gereken varsayımlar sınanmıştır. Puanların cinsiyet, babanın ve annenin öğrenim durumu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, öğrencinin; çalışma odası olup olmaması, okul öncesi eğitim alıp almaması, düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olup olmaması, evine süreli yayın girme sıklığına göre normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov Testi ile sınanmış ve dağılımın normal olmadığı tespit edildiği için parametrik olmayan istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

Parametrik olmayan istatistiklerden ise Kruskal Wallis H-Testi ile Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H-Testi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder. Analiz, puanların grup değişkenine göre oluşturulan örnekleme normal dağılım göstermediği ve varyansların eşit olmadığı durumlarda tek yönlü varyans analiz tekniğine alternatif bir teknik olarak kullanılır (Büyüköztürk 2006: 42, 145). Bu çalışmada da baba ve annenin öğrenim durumu normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır.

9. Anlamlı farklılık gösteren gruplarda farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın belirlenmesinde ise Benferoni düzeltme tekniği kullanılmış olup, anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

5. BULGULAR ve YORUM

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

Yazılı Anlatım Becerileri	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Kız	191	76,14	3,99	418	1,530	,127
Erkek	229	74,48	3,77			

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

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.

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

Babanın Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (LSD)
1. Okuryazar veya İlköğretim mezunu	207	197,66				
2. Lise mezunu	140	207,58	2	11,231	.004	1-3 2-3
3. Lisans veya lisansüstü mezunu	73	252,51				

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

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.

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

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

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

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.

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

Ailenin Gelir Düzeyi	N	\bar{x}	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
1. Alt	171	71,68	3,96				1-2
2. Orta	131	75,60	3,67	2-	13.170	.000	1-3 2-3
3. Üst	118	78,68	3,59	417			

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

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.

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

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

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.

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

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			

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

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.

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

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

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.

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

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

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

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 ise 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.

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

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

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.

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

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			

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

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.

6. TARTIŞMA ve SONUÇLAR

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri 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.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde, evlerinde kitaplık bulunup bulunmama ve evinde kendilerine ait odasının olup olmama durumuna göre 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.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olup olmama durumuna göre, düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olanların lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

7. ÖNERİLER

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.

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 (2004), *Anlamak ve Anlatmak*, II. Baskı, Pan Yayıncılık, İstanbul.
- AĞCA, Hüseyin, (2006), *Yazılı Anlatım*, Gündüz Yayıncılık, Ankara.
- AKTAŞ, Şerif - Osman GÜNDÜZ (2008), *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- BACANLI, Hasan (1997), *Sosyal İlişkilerde Benlik Kendini Ayarlamann Psikolojisi*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

- BÜLBÜL, A. Rıdvan (2000), *Yazılı Anlatım ve Yazı Türleri*, Nobel Yayınları, Ankara.
- CEMİLOĞLU, Mustafa (2009), *Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi*, 3. Baskı, Alfa Akademi, Bursa.
- FRAENKEL, J. R. N. E. - WALLEN (2006), *How to design and evaluate research in education*, 6. Baskı, McGraw-Hill International Edition, New York.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006), *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara.
- ÖZBAY, Murat (2003), *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Gölge Ofset, Ankara.
- ÖZBAY, Murat (2005), “Bilim ve Kültür Aktarıcısı Olarak Yazı”, *H.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü*, Bahar, S. 2, Ankara.
- ÖZBAY, Murat (2007), *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*, II. Baskı, Öncü Basımevi, Ankara.
- ÖZDEMİR, Emin (1979), *Örnekli ve Uygulamalı Yazılı Anlatım Dersleri*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- ÖZDEMİR, Emin (2008), *Sözlü-Yazılı Anlatım Sanatı Kompozisyon*, 15. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÖZDEMİR, Emin-BİNYAZAR, Adnan (2006), *Yazma Öğretimi/Yazma Sanatı*, 3. Baskı, Papirüs Yayınları, İstanbul.
- TANSEL, F. Abdullah (1978), *İyi ve Doğru Yazma Usûlleri III*. Baha Matbaası, İstanbul.
- TDK (2005), *Türkçe Sözlük*, TDK, Ankara.
- YAKICI, Ali vd., (2006), *Türkçe- 1 Yazılı Anlatım*, 3. Baskı, Gazi Kitabevi, Ankara.
- YILMAZ, Yakup (2008), “Yazma Öğretimi”. *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Yıldız, C. (Ed.), II. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.