

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**DOĞRUDAN VE DOLAYLI ANLATIMIN ORTAOKUL 8. SINIF
ÖĞRENCİLERİ TARAFINDAN TANINMA DÜZEYİ İLE
MERKEZİ LİSELERE YERLEŞTİRME SINAVLARINDA YER
ALMA SIKLIĞI**

AYLİN ASLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**EYLÜL, 2019
MUĞLA**

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

DOĞRUDAN VE DOLAYLI ANLATIMIN ORTAOKUL 8. SINIF
ÖĞRENCİLERİ TARAFINDAN TANINMA DÜZEYİ İLE MERKEZİ
LİSELERE YERLEŞTİRME SINAVLARINDA YER ALMA SIKLIĞI

AYLİN ASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 20.09.2019

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nigar İPEK EĞİLMEZ

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Hatice FIRAT


N. Karasakaloğlu


Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

EYLÜL, 2019

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 03/09/2019 tarih ve 301/2 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (24/7) maddesine göre, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Aylin ASLAN'ın "Doğrudan ve Dolaylı Anlatımın Ortaokul 8. Sınıf Öğrencileri Tarafından Tanınma Düzeyi ile Merkezi Liselere Yerleştirme Sınavlarında Yer Alma Sıklığı" başlıklı tezini incelemiş ve aday 20/09/2019 tarihinde saat 14.00'te jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 90 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine *ay...bir.kipi* ile karar verilmiştir.


Doç. Dr. Nigar İPEK EĞİLMEZ
Tez Danışmanı


Prof. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU
Üye


Doç. Dr. Hatice FIRAT
Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Doğrudan ve Dolaylı Anlatımın Ortaokul 8. Sınıf Öğrencileri Tarafından Tanınma Düzeyi ile Merkezi Liselere Yerleştirme Sınavlarında Yer Alma Sıklığı” başlıklı Yüksek Lisans çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

Bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 20/09/2019

AYLİN ASLAN

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

DOĞRUDAN VE DOLAYLI ANLATIMIN ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİ TARAFINDAN TANINMA DÜZEYİ İLE MERKEZİ LİSELERE YERLEŞTİRME SINAVLARINDA YER ALMA SIKLIĞI

AYLİN ASLAN

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez danışmanı: Doç. Dr. Nigar İPEK EĞİLMEZ

Eylül 2019, 80 Sayfa

Seslerin bir araya gelmesiyle kelimeler oluştuğu gibi kelime ve kelime gruplarının bir araya gelmesiyle cümle oluşur. Çeşitli cümle türleri vardır. Her cümlenin kuruluş biçimi ve ahengi farklıdır. Cümlelerde kuruluşu anlamlı hale getiren yüklem vardır ve yüklemelerde daha çok sözcük türü olan fiil kullanılır. Cümle, duygu ve düşünceleri aktarma, eylemlerle durumları karşılama, günlük hayatımızı sürdürebilme, kendimizi ifade etme bakımından önemlidir. Cümlenin kuruluş biçimlerini bilmek ve doğru kullanmak iletişimi en yüksek düzeyde tutan unsurdur. Cümlelerini düzgün seçen, doğru ve yerinde kullanan bir bireyin hem toplumda saygın bir yeri olur hem de çevresiyle iyi iletişim kurabilmesi mümkün olur. Devrik veya yerinde kullanılmayan kelime ve kelime grupları iletişimi zorlaştırır; hem karşı taraf anlamaz hem de kendimizi anlatamamış oluruz. Cümle kurulumu sadece sözlü anlatımda değil yazma becerisinde de karşımıza çıkar. Kendini ifade ederken öncelikle düşünceleri süzgeçten geçirip sonrasında duygu ve düşünceleri cümleleri doğru kurarak kâğıda geçirmek zor bir işlemdir.

Bu araştırmada amaç, ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin doğrudan ve dolaylı anlatımı tanıyabilme düzeyi ile merkezi liselere yerleştirme sınavlarında yer alma sıklığını tespit etmektir. Araştırmanın iki alt amacı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi sekizinci sınıf öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatımı tanıyabilme düzeylerinin “cinsiyet, sosyoekonomik düzey, kardeş sayısı, anne eğitim seviyesi, baba eğitim seviyesi” değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. İkinci alt amaç ise merkezi liselere yerleştirme sınavlarında doğrudan ve dolaylı anlatımın yer alma sıklığını belirleyebilmektir.

Araştırmanın evrenini Muğla ili sınırları içerisinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında 8. sınıfa devam eden ortaokul öğrencileri ve merkezi liselere yerleştirme sınav soruları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 2015-2016 eğitim öğretim yılında Muğla ilinde yer alan 10 okulun 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 271 öğrencinin 96’sı üst, 99’u orta, 76’sı alt sosyoekonomik seviyeye sahiptir. Cinsiyet açısından ise 142’si kız, 129’u erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatımı tanıyabilme durumlarını ölçen bir test uygulanmıştır. Ayrıca 1998 ve 2018 yılları arasında merkezi liselere yerleştirme sınavlarında, doğrudan ve dolaylı anlatımın yer alma sıklığı ele alınmıştır.

Bu araştırmada bulgular, iki alt başlık altında ele alınmıştır. Birinci bölümde, öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatımı tanıyabilme durumlarının cinsiyet, sosyoekonomik düzey, kardeş sayısı, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre karşılaştırmasına; ikinci bölümde 1998 ve 2018 yılları arasında uygulanan Merkezi Liselere Yerleştirme Sınavlarında doğrudan ve dolaylı anlatımın yer alma sıklığına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Bu çalışmada doğrudan ve dolaylı anlatım testinden çıkan puanlara göre cinsiyet açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Sosyoekonomik seviye açısından üst sosyoekonomik seviyeye sahip öğrenciler daha başarılı olurlarken alt sosyoekonomik seviyeye sahip öğrencilerin başarı durumlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Kardeş sayısı açısından değerlendirildiğinde, kardeşi olmayan öğrencilerin test puanlarında daha başarılı oldukları; 3 ve daha fazla kardeşe sahip öğrencilerin ise başarı oranlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Anne eğitim seviyesi üniversite mezunu olan öğrencilerin başarı durumları daha yüksekken sırayla bunları lise, ilkokul, ortaokul ve okuma yazma bilmeyen anneye sahip öğrencilerin ortalamaları takip etmiştir. Sadece anne eğitim seviyesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması anne eğitim seviyesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasından yüksek çıkmıştır. Baba eğitimi açısından ise üniversite mezunu babaya sahip öğrencilerin ortalaması en yüksektir. Baba eğitim seviyesi faktörüne göre öğrenci ortalamaları incelendiğinde sırayla lise, ortaokul, ilkokul gelir. En düşük ortalama babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerindir.

Merkezi liselere yerleştirme sınavlarında doğrudan ve dolaylı anlatım sorusuna rastlanmamıştır fakat tanık gösterme sorusunun doğrudan bir kere sorulduğu inceleme sonucunda ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Doğrudan anlatım, dolaylı anlatım, merkezi liselere yerleştirme sınavları, 8. sınıf öğrencileri.

ABSTRACT

LEVEL OF SENTENCES DIRECT AND INDIRECT SPEECH DEFINITION BY SECONDARY SCHOOL 8TH GRADE STUDENTS AND THE FREQUENCY OF CENTRAL HIGH SCHOOL PLACEMENT EXAMS TAKING PLACE

AYLİN ASLAN

Master Thesis, Department of Turkish Education

Thesis advisor: Assoc. Prof. Dr. Nigar İPEK EĞİLMEZ

September 2019, 80 pages

Words are formed by the combination of sounds, as well as a combination of words and phrases to form a sentence. There are several types of sentences. The structure and harmony of each sentence is different. In verbs, there are predicates that make the organization meaningful and verbs, which are more word types, are used in verbs. Sentence is important in terms of transferring feelings and thoughts, meeting situations through actions, sustaining our daily lives, expressing ourselves. Knowing and using the correct forms of sentence is the element that keeps communication at the highest level. An individual who chooses his sentences properly, uses them correctly and correctly has a respectable place in the society and is able to communicate well with his environment. Overturned or unused words and phrases make communication difficult; we do not understand the other side and we can not tell ourselves. Sentence installation is not only in oral expression but also in writing skills. When expressing yourself, it is a difficult process to filter the thoughts first and then pass the feelings and thoughts to the paper by establishing the sentences correctly.

The aim of this study is to determine the level of 8th grade students' direct and indirect expression recognition and the frequency of taking place in central high school examinations. The study has two sub-objectives. The first is to determine whether the eighth grade students' level of recognition of direct and indirect expression differs in terms of “gender, socioeconomic level, number of siblings, mother education level, father education level”. The second sub-objective is to determine the frequency of direct and indirect expression in central high school placement examinations.

The population of the study consists of 8th grade secondary school students and central high school placement exam questions in the 2015-2016 academic year in Muğla. The sample of the study consists of 8th grade students from 10 schools in Muğla in the 2015-2016 academic year. Of the 271 students who participated in the research, 96 had upper, 99 had middle and 76 had lower socioeconomic status. In terms of gender, 142 were female and 129 were male.

In the study, a test that measures the students' ability to recognize direct and indirect expression was applied. In addition, the frequency of direct and indirect expression in the placement exams in central high schools between 1998 and 2018 was discussed.

In this research, the findings are discussed under two sub-titles. In the first part, the comparison of students' ability to recognize direct and indirect expression according to the variables of gender, socioeconomic level, number of siblings, maternal education status and father education status; In the second part, the results related to the frequency of direct and indirect expression in Central High School Placement Exams between 1998 and 2018 are given.

In this study, it was seen that female students were more successful in terms of gender than male students according to the scores obtained from direct and indirect expression test. In terms of socioeconomic level, students with higher socioeconomic level were more successful, while students with lower socioeconomic level had lower success levels. In terms of the number of siblings, it was found that students without siblings were more successful in test scores; The success rate of students with 3 or more siblings was lower. While the mother education level of the students graduated from university was higher, their success was followed by high school, primary school, secondary school and the average of the students with illiterate mothers. Only the average education level of the mothers with primary school graduates was higher than the average education level of the mothers with middle school graduates. In terms of father education, the average of the students with a university graduate father is the highest. When the average of the students is examined according to father education level factor, respectively, high school, secondary school, primary school comes. The lowest average father is illiterate.

There was no question of direct and indirect expression in central high school placement exams, but it was revealed that the question of witnessing was asked directly once.

Key words: Direct expression, indirect expression, central high school placement exams, 8th grade students.

ÖNSÖZ

Cümle, duygu ve düşünceleri ifade etmeye yarayan dilin en güzel yapı taşıdır. Doğrudan anlatım, ise duyulan veya aktarılacak bir sözün aynı şekilde değiştirilmeden genellikle – de eylemi ile kurulan yapıdır. Cümlelerin yapısında değişiklik olmadan, tırnak içine dahi almadan, belirli kurallar çerçevesinde yapılan, bir kişinin sözünü aktaran anlatım şekline dolaylı anlatım denir. Doğrudan ve dolaylı anlatım hem yazılarımızda hem de günlük hayatta aslında fark edilmese de sıkça kullanılmaktadır.

Doğrudan ve dolaylı anlatım 8. sınıf öğrencilerinin 2015 Türkçe öğretim programında ve öğrenci çalışma kitabı içerisinde yer almıştır. Bu nedenle öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatımı tanıma durumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Buradan yola çıkarak öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatımını tanıyabilme seviyeleri ile Merkezi Liselere Yerleştirme Sınavlarında bu konunun yer alma sıklığı bu araştırmanın asıl amacıdır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; problem durumuna, problem cümlelerine, alt problem cümlelerine, araştırmanın amacına ve önemine, araştırmanın sayıltılarına ve sınırlılıklarına, tanımlara, kısaltmalara yer verilmiştir. İkinci bölümde, ilk önce dilin öğrenme alanlarına değinilmiş, sonrasında doğrudan ve dolaylı anlatım, anlatım biçimleri, düşünceyi geliştirme yolları, fiilimsiler açıklanmış; merkezi liselere yerleştirme sınavının geçmişine ilişkin bilgiler verilmiş ve en son olarak da konuyla ilişkili yayın ve kaynaklardan oluşan ilgili araştırmalar sunulmuştur. Üçüncü bölüm yöntem kısmına ayrılmıştır. Bu bölümde araştırmanın modeli (deseni), evren, örneklem ve incelen dokümanlar, verilerin toplanması, verilerin analizi yer almaktadır. Dördüncü bölümde, problem ve alt problemlerle ilgili çıkan sonuçlara istinaden tablolarla beraber bulgular yer almaktadır. Beşinci ve son bölümde araştırmaya dayalı tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmada yararlanılan makale, bildiri, tez ve kitap vs. eserler kaynakçada yazılıp belirtilmiştir. Ayrıca ekler bölümünde 8. sınıf öğrencilerine uygulanan doğrudan ve dolaylı anlatım testi ve araştırmanın izin belgeleri sıralanmıştır.

Bu tezin oluşumunda, şekillenmesinde beni destekleyen ve hatalarımı sabırla düzelten sayın danışman hocam Doç. Dr. Nigar İPEK EĞİLMEZ'e, bana Türkçeyi sevdiren ve özendiren Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerime, ders döneminde büyük bir metanetle bize bilgilerini sunup araştırma hissini aşılayan sayın Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN'a, Dr. Öğr. Üyesi Nilgün AÇIK ÖNKAS'a ve Dr. Öğr. Üyesi Didem ÇETİN'e sonsuz defa teşekkür ederim. Ayrıca Bülent Ecevit Üniversitesi'nde dil bilgisi bakımından ve birçok yönden yetişmemize önayak olan Dr. Öğr. Üyesi Aziz GÖKÇE'ye ve Dr. Öğr. Üyesi Hülya GÖKÇE'ye de teşekkür ederim. Ders döneminden itibaren ve beraber aynı sıralarda oturduğumuzdan beri sıcaklığını ve samimiyetini hiç esirgemeyen yeri geldiğinde fikir olarak da beni rahatlatan Arş. Gör. Handan ÇELİK'e teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisansa başlama isteğimi anlayışla karşılayan, destekleyen yeri geldiğinde her işini bana göre ayarlayıp benimle yollara düşen annem Hacere ASLAN'a ve babam İbrahim ASLAN'a sonsuz defa teşekkür ederim. Yazım aşamasında beni destekleyen, tıkağım yerde yardımcı olan kardeşim Selin ASLAN'a teşekkür ederim. Ayrıca pes ettiğim anda yanımda olan dayım Muhittin EKİNCİ'ye, ders döneminin birinci döneminde beni evimde gibi hissettiren dayım Tamer EKİNCİ'ye ve yengem Ayşegül EKİNCİ'ye de sonsuz defa teşekkür ederim. Gerek lise gerek lisans ve yüksek lisans dönemlerinde daima benden hem maddi hem de manevi desteğini esirgemeyen teyzem Gülperi EKİNCİ AKIŞ'a çok teşekkür ederim. Manevi olarak dostluğunu hiç eksik

etmeyen, devamlı beni dinleyen, sıcaklığı ve samimiyetiyle ilaç olan arkadaşım Gülcihan
ÜN ALABAŞ'a teşekkür ederim.



İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	ix
TABLolar DİZİNİ	xiv
EKLER DİZİNİ	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Genel Amacı	3
1.3. Alt Amaçlar	4
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.7. Tanımlar.....	6
1.8. Kısaltmalar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dilin Öğrenme Alanları	8
2.1.1. Anlama Becerileri.....	8
2.1.1.1. Dinleme.....	9
2.1.1.2. Okuma.....	12
2.1.2. Anlatma Becerisi	13
2.1.2.1. Konuşma	14
2.1.2.2. Yazma	15

2.2. Doğrudan ve dolaylı anlatım	16
2.3. Anlatım Biçimleri	22
2.3.1. Açıklayıcı Anlatım	22
2.3.2. Öyküleyici Anlatım	23
2.3.3. Betimleyici Anlatım	23
2.3.4. Tartışmacı Anlatım.....	24
2.4. Düşünceyi Geliştirme Yolları	25
2.4.1. Tanık Gösterme	25
2.4.2. Tanımlama	26
2.4.3. Örnekleme	26
2.4.4. Karşılaştırma.....	26
2.4.5. Benzetme	27
2.4.6. Sayısal Verilerden Yararlanma.....	27
2.5. Eylemsiler (Fiilimsiler).....	28
2.6. Merkezi Liselere Yerleştirme Sınavları.....	29
2.7. İlgili Araştırmalar	29

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni).....	32
3.2. Evren, Örneklem ve İncelenen Dokümanlar	32
3.3. Verilerin Toplanması	34
3.4. Verilerin Analizi	36

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğrencilerin Doğrudan ve Dolaylı Anlatımı Tanıyabilme Durumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	37
---	----

4.1.1. Öğrencilerin Doğrudan ve Dolaylı Anlatımı Tanıyabilme Durumlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	37
4.1.2. Öğrencilerin Doğrudan ve Dolaylı Anlatımı Tanıyabilme Durumlarının Sosyoekonomik Seviyeye Göre İncelenmesi	38
4.1.3. Öğrencilerin Doğrudan ve Dolaylı Anlatımı Tanıyabilme Durumlarının Kardeş Sayısına Göre İncelenmesi	40
4.1.4. Öğrencilerin Doğrudan ve Dolaylı Anlatımı Tanıyabilme Durumlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre İncelenmesi.....	42
4.1.5. Öğrencilerin Doğrudan ve Dolaylı Anlatımı Tanıyabilme Durumlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre İncelenmesi.....	44
4.2. Merkezi Liselere Yerleştirme Sınavlarında Doğrudan ve Dolaylı Anlatımın Yer Alma Sıklığı.....	46
4.2.1. Merkezi Liselere Yerleştirme Sınavları, Yılları, Soru Sayıları ve Doğrudan ve Dolaylı Anlatım	46
4.2.2. Merkezi Liselere Yerleştirme Sınavlarında Doğrudan ve Dolaylı Anlatımın Kullanımı	47

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma	50
5.1.1. Öğrencilerin Doğrudan ve Dolaylı Anlatımı Tanıyabilme Durumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	50
5.1.2. Merkezi Liselere Yerleştirme Sınavlarında Doğrudan ve Dolaylı Anlatımın Yer Alma Sıklığına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	54
5.2. Öneriler	54
KAYNAKÇA	56
EKLER	60
ÖZGEÇMİŞ	65

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Eylemler ile Eylemsiler Arasındaki Fark.....	28
Tablo 2. Sosyoekonomik Seviyeye Göre Frekans Değerleri	33
Tablo 3. Kardeş Sayısına Göre Frekans Değerleri.....	33
Tablo 4. Anne Eğitim Seviyesine Göre Frekans Değerleri.....	34
Tablo 5. Baba Eğitim Seviyesine Göre Frekans Değerleri	34
Tablo 6. Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Testi Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (T-Testi Sonuçları).....	38
Tablo 7. Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Test Puanlarının Sosyoekonomik Seviyeye Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	38
Tablo 8. Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Test Puanlarının Sosyoekonomik Seviyeye Göre Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları).....	39
Tablo 9. Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Test Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	40
Tablo 10. Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Test Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları).....	41
Tablo 11. Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Test Puanlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	42
Tablo 12. Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Test Puanlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları).....	43
Tablo 13. Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Test Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	44
Tablo 14. Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Test Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları).....	45
Tablo 15. Merkezi Liselere Yerleştirme Sınavları, Yılları, Soru Sayıları ve Doğrudan ve Dolaylı Anlatım	46

EKLER DİZİNİ

EK 1. Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Testi Soruları.....	60
EK 2. Valilik İzni	62
EK 3. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni	63
EK 4. Kişisel Bilgi Formu.....	64



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde başta problem durumu, araştırmanın genel amacı ve bu amaca bağlı alt amaçlar olmak üzere araştırmanın önemi, sayıtları ve sınırlılıkları hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca bu bölümde araştırmaya yönelik tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Dil, insana insan vasfını veren en önemli özelliktir. İnsanların yaşamları dilsiz düşünülemez. Dil sadece bir ders gibi düşünülemez. Günlük hayatta dil olmazsa olmazların arasındadır ve dil aktif bir şekilde kullanılır.

Dil ile ilgili tanımlar birçok uzman tarafından yapılmıştır. Bunlar: “Dil, bir toplumu oluşturan kişilerin düşünce ve duygularının o toplumda ses ve anlam bakımından geçerli ortak öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir.” (Korkmaz, Ercilasun, Zülfikar, Parlatır, Akalın, Gülensoy ve Birinci, 2003, s. 2). “Dil bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyüğü bir varlıktır. O gerek insan gerek toplum gerekse insan ve toplumdan ayrı düşülemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur” (Aksan, 1995, s.11). En kısa tanımıyla dil, “anlaşmaya yarayan işaretler yöntemidir.” (Gencan, 2001, s. 24).

Dilin Türk Dil Kurumunun sözlüğündeki açılımı ise şu şekildedir: “1. insanların duyduklarını ve düşündüklerini bildirmek için kelime ve işaretlerle yaptıkları anlaşma lisan, zeban. 2. Bir çağa, bir gruba, bir yazara özgü söz dağarcığı ve söz dizimi. 3. Mesleklere özgü dil “Hukuk dili” 4. Düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı.” (TDK Türkçe Sözlük, 2009, s. 526).

Wittgenstein’in (Wittgenstein akt. Kahraman, 2014, s. 77) “Dilimin sınırları dünyamın sınırlarıdır (The limits of my language means the limits of my World.)” sözü de dilin kullanımının ne kadar etkili ve önemli olduğunu vurgular.

Dilin ilişki içerisinde olduğu birçok alan vardır. Dil bir bütün olarak kabul edilir. Hayatın her anında insan dille ilişki içinde bulunmaktadır. O yüzden dil birçok alanı etkiler ve birçok alandan etkilenir. Dil kültürel öğelerin taşıyıcısıdır. İnsanların estetik ve sanat yönü onu diğer canlılardan ayıran en temel özelliktir ve bu da dil sayesinde ortaya çıkar. Haberleşme açısından bakılacak olursa en gelişmiş dil, insan dilidir. Bir toplumu toplum yapan, ulus bağlarını kuran dildir. Aksan, “Dil aynı zamanda her yönüyle bir ulusun kültürünün de aynasıdır insanın ve uygarlığın en önemli belirtisi ve aracı dildir, diyerek dilin toplumsal yönüne vurgu yapmıştır.” (Aksan, 1995, s. 12-13). Dil sosyal bir kurumdur çünkü dile ait kurallar vardır ve bu kurallar çerçevesinde insanlar dil ile düşünce arasında bağ kurmaktadır. Her topluluk kendileri için gerekli kelimeleri türetebilmiştir. Türetilen kelimeler bir toplumdan diğer topluma farklılık göstermektedir. Arap toplumunda deve ile ilgili bir sürü kavram olduğu gibi Türk toplumundan da at ile ilgili kavramlar geniş yer tutar (Korkmaz ve diğerleri, 2003). Dil insan davranışlarının anlaşılmasına ilk yardım edendir. Bilimin her alanında dil vardır. Dil, her türlü etkinliklerde kendiliğinden var olmuştur. Bu yüzden dil sadece ses ile var olmaz. Dil sadece sestten meydana gelmez el, yüz ve vücudu da kapsar. Hatta şöyle söylemek gerekirse en etkili anlatıma sahip hitabet ustaları el, yüz ve gövde hareketleri yaparak kendilerini anlatırlar. Anlatıma zenginlik katar duyguyu, hissiyatı bildirir. Donuk bir anlatım şekli ya da yüz ifadesi bir anlatımı basitleştirir (Gencan, 2001).

Her kişinin izlenimi aktarımı farklıdır. Çünkü ilgi alanları ve bakış açısı farklıdır. Bu yüzden bir ağacı, bir oduncunun, bir ressamın, bir mobilyacının, bir edebiyatçının tanımlaması birbirinden farklı olacaktır (Martinet, Akt. Kıran ve Eziler- Kıran, 2010). Dil sadece dil bilimiyle ilgilenenlerin ürünü değildir. Hatta oluşumu ve gelişimi hala daha

sürmektedir. Korkmaz'ın (2003) da söylediği gibi dil canlı ve sosyal bir varlıktır. Bu yüzden dilbilim geçmişten kopmuş olarak düşünülemez (Kıran, ve Eziler- Kıran, 2010).

Sözdizimi, sözcük öğelerinin sıralanışı, cümle türleri, kelime türlerinin cümledeki ilişkisi ve kendi aralarındaki bağıntıları ortaya koyma yolunda dilbilgisi ile de yakın ilişkili bir alandır. Chomsky bu dalda yenilik yaratan isim olmuştur. Dillerdeki sözdiziminin açığa kavuşturulması dil içine hapsolan gizemlerin çözülmesine fırsat verdiğini düşündürmektedir (Aksan, 1995).

Dil, kelimelerden, kelime gruplarından ve cümlelerden meydana gelmektedir. İnsan kendini ifade ederken ve yazılı anlatımlarında cümleler beraber akıp gider ve böylece insan cümlelerle beraber var olur. Cümlenin tam olarak anlaşılmasına fırsat veren ise fiildir. Cümlede fiil olmazsa olmazdır (Ergin, 2012).

“Doğrudan anlatım, söylenenleri biçimsel bir değişikliğe uğratmadan, kişilerin söylediği ya da sözün söylendiği biçimde, olduğu gibi aktaran cümlelere denir. Dolaylı anlatım bir sözün kişi, zaman, anlatıcı değişiklikleriyle aktarılan biçimidir.” (Aksoy Lafcı, 2015, s.31).

8. sınıf öğrencilerinin doğrudan ve dolaylı anlatımı tanıyabilme ve merkezi liselere yerleştirme sınavlarında doğrudan ve dolaylı anlatımın yer alma sıklığını belirleme durumunun genel amacı aşağıda verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Genel Amacı

Doğrudan ve dolaylı anlatım, günlük konuşmalarda, aynı zamanda yazılı çalışmalar veya hazırlıklı konuşmalarda bir kişinin sözünü başka bir kimseye iletirken ve konuyu destekleyici bir sözü alıntı olarak kullanırken yararlanılan bir anlatım şeklidir. Bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenen 2015-2016 eğitim öğretim yılında uygulanan 1. sınıftan 8. sınıfa kadar süren Türkçe dersi öğretim programı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda konuyla ilgili doğrudan bir kazanıma yer verilmediği tespit edilmiştir ve okuma ile yazma kazanımlarına bakılmıştır. Fakat Türkçe dersi için belirlenen ve kullanılan sekizinci sınıfların çalışma kitabında bu konuyla ilgili 2 etkinlik ve 1 değerlendirme sorusunun yer aldığı görülmüştür. Ayrıca kılavuz kitabında da fiilimsi konusuyla beraber dolaylı anlatıma yer verildiği ve etkinliklerin yaptırıldığı tespit

edilmiştir. Bu araştırmayla, öğrencilere, doğrudan ve dolaylı anlatımı tanıyabilme testi uygulanarak belirli değişkenlere göre öğrencilerin bu konuya ne kadar muvaffak olduğunu tespit etmek hedeflenmiştir. Ayrıca bu araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanan merkezi liselere yerleştirme sınavlarının soruları incelenerek doğrudan ve dolaylı anlatımın Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki sınav komisyonlarınca yapılan sınavlarda ne sıklıkla yer aldığı tespit edilmek istenmiştir.

1.3. Alt Amaçlar

1. Sekizinci sınıf öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatımı tanıyabilme durumları arasında;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Sosyoekonomik düzeye,
 - c. Kardeş sayısına,
 - d. Anne eğitim seviyelerine,
 - e. Baba eğitim seviyelerine göre fark var mıdır?
2. Merkezi liselere yerleştirme sınavlarında doğrudan ve dolaylı anlatımın yer alma sıklığı nedir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Dilin en önemli işlevi iletişimdir. İnsan duygu, düşünce, istek ve hayallerini başkalarına dil aracılığı ile anlatır ve başka insanların da duygu ve düşüncelerini dil aracılığı ile anlar. Bu anlama ve anlatma sürecinde birçok farklı yapıda ifade biçimi kullanır. Özellikle başka insanlarla aralarında geçen olayları aktarırken, düşüncelerini başka insanların düşünceleri ile desteklemek, kanıtlamak isterken dolaylı ve doğrudan anlatıma başvurur. Doğrudan ve dolaylı anlatım hem günlük hayatta sözlü dilde hem de yazılı dilde oldukça önemlidir.

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, doğrudan ve dolaylı anlatım konusunu ele alan çalışmalara çok fazla ulaşılmamıştır. Konuyla alakalı bilgilerin, kitaplarda konu anlatımlarının içinde fazla yer almadığı görülmüştür. Düşünceyi geliştirme yollarıyla

alakalı çalışmalara yer verildiği fakat uygulamalarda değişkenlerin fazla yer almadığı tespit edilmiştir. Merkezi liselere yerleştirme sınavlarıyla ilgili araştırmaların olduğu görülmüş; fakat bu çalışmalarda konu ile ilgili tespitlerde bulunulmamıştır. Doğrudan ve dolaylı anlatım bize bir metindeki cümleleri başka bir metinde kullanma kolaylığını sağladığı için büyük bir yarar sağlamaktadır. Aynı zamanda bir sözü başka bir yere veya bir metin içinde kullanırken bilinmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkar. En basitinden bir örnek verilmek gerekirse günlük hayatta birinin söylediği ve eğitim, iş ailevi ilişkilerde duymamız ve bilmemiz gereken şeyler olabilir. Bunun da bir başkası aracılığıyla dedi veya söyledi şeklinde kulağımıza gelmesi aşîkârdır.

Ayrıca belirttiğimiz gibi merkezi liselere yerleştirme sınavlarında bu konuya değinilmemiştir. Başka konular incelenmiştir; fakat bunlarda konu üzerinden bir incelemeye rastlanmamıştır. Bu tezde sınavlarda doğrudan ve dolaylı anlatım incelenerek aslında bilinmesi gereken bir konu olmasına rağmen merkezi liselere yerleştirme sınavlarında ne sıklıkla yer verildiği tespit edilmek istenmiştir. Doğrudan ve dolaylı anlatım konusunu ele alan bu çalışmanın Türkçe öğretmenlerine, kazanım ve ders kitabı hazırlayan komisyonlara, merkezi liselere yerleştirme sınavları soru hazırlayan komisyonlara ve en son olarak bu alanla ilgili çalışma yapacak araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırma aşağıdaki sayıtlara dayandırılmıştır:

- a. Kişisel bilgi formunda yer alan maddeler, istenen verilerin elde edilmesinde yeterlidir.
- b. Veri toplamak için kullanılan “Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Testinde” yer alan maddeler örneklem grubu tarafından doğru şekilde anlaşılmış ve cevaplanmıştır.
- c. Merkezi liselere yerleştirme sınavlarında çıkan soruların tespitinde yeterli miktarda veri toplanmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Muğla il sınırları içerisinde yer alan 10 okul ile,
- Sadece sekizinci sınıf öğrencileri ile,
- Doğrudan ve dolaylı anlatım testi ile,
- Doğrudan ve dolaylı anlatım testinin ele alındığı değişkenleri (cinsiyet, sosyoekonomik düzey, kardeş sayısı, anne eğitim seviyesi, baba eğitim seviyesi) ile,
- Merkezi liselere yerleştirme sınavlarının 1998 ve 2018 yılları arasındaki Türkçe soruları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Doğrudan (dolaysız) anlatım: “Bir kimsenin sözlerini bir bağlayıcı öge kullanmadan bir başka söz içinde tam olarak aktarmadır” (Bilgin, 2006, s. 545).

Dolaylı anlatım: “Bir kimsenin sözlerini bir başka söz içinde bir bağlayan öge aracılığıyla yeniden türetme yoludur.” (Bilgin, 2006, s. 546).

Eylemsi (fiilimsi): “Eylem anlamını korumakla birlikte tümcede ad, sıfat, bağlaç ya da belirteç görevini üstlenen sözcüklerdir.” (Bilgin, 2006, s. 427).

Tanık gösterme: Paragraflarda, metinlerde veya fikirleri dile getirirken kullanılan düşünceyi geliştirme yollarından biridir. Tanık gösterme yolu bir açıklama veya bir görüş bildirildiğinde o konuyla ilgili fikir bildiren ünlü veya saygın yere sahip kişilerin sözlerini doğrudan ve dolaylı bir biçimde metin içerisine uygunca verilmesine denir.

Merkezi Liselere Yerleştirme Sınavları: Tek bir elden resmi bir kurumca yapılan, öğrencileri başarı durumlarına göre en yüksekte en aşağı doğru sıralama yapan, sınavlardaki başarı durumlarının puanlamadaki durumuna göre, öğrencilerin gelecekteki okuyacağı liseyi belirleme sınavlarıdır.

1.8. Kısaltmalar

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi

LGS: Liselere Giriş Sınavı

OKS: Ortaöğretim Kurumları Sınavı

SBS: Seviye Belirleme Sınavları

Akt.: aktaran

s: sayfa sayısı

ss: standart sapma

n: kişi sayısı

p: anlamlılık düzeyi

sd: serbestlik derecesi

TDK: Türk Dil Kurumu

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde “dil öğrenme alanları”, “doğrudan ve dolaylı anlatım”, “anlatım biçimleri”, “düşünceyi geliştirme yolları”, “eylemsiler (fiilimsiler)”, “merkezi liselere yerleştirme sınavları” üzerinde durulmuştur. Ayrıca çalışmaya yönelik ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Dilin Öğrenme Alanları

Dilin öğrenme alanları iki grupta incelenir. Bunlar: anlama becerileri olarak; dinleme ve okuma, anlatma becerisi olarak; konuşma ve yazmadır.

2.1.1. Anlama Becerileri

Anlama becerileri iki unsurla karşımıza çıkmaktadır. Bunlar; dinleme ve okumadır. Anlama becerisi dört temel dil becerisinin temel taşı olmasıyla beraber dinleme faaliyeti bebeklik dönemine kadar dayanmaktadır. Anlama becerisinin geliştirilmesi okullardaki eğitimlerle desteklenir. Okuma ise ilkokula başlandığı sıralarda ilk öğrenilmesi ve geliştirilmesi beklenen bir beceridir. Bu beceriler durmadan ilerleyerek daha da geliştirilen becerilerdir. Bu beceriler, eğitim aracılığıyla sosyal hayatın her anında değişime uğrar.

2.1.1.1. Dinleme

Anlama ve anlatma becerilerinin içinde en önemli alan dinleme becerisidir. Bu önem dinleme becerisinin daha çok kullanılmasından ve sağlığı yerinde olan kişilerde doğuştan var olmasından kaynaklanmaktadır (Maden ve Durukan, 2011). “Anlama becerisinin ve sözlü iletişimin ilk basamağı dinlemedir” (İpek Eğilmez, 2010, s. 13).

“Dinleme, ses, müzik, gürültü, konuşma gibi sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimizle yürütülen karmaşık bir süreçtir.” (Güneş, 2014, s. 79). “Dinleme, işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak biçiminde tanımlanabilir.” (Sever, 2000, s. 9). “Dinleme bir kaynaktan gelen hava titreşimlerinin alıcının işitme organı tarafından algılanması ve zihinde anlamlandırılmasıdır.” (Temur, 2001, s.9). Dinleme her ne kadar pasif gibi görünse bile aktif bir şekilde belirli aşamalardan geçilmesi gereken bir anlama becerisidir. Dinleme için ilk önce duyu organlarının sağlıklı olması gereklidir; duyu organından alınan komutla beraber beyine giden kelimelerin cümlelerle beraber doğru algılanmasıyla anlama süreci başlar ve süreç tamamlanarak yorumlanır.

Dinleme, sözlü iletişim ve eğitim öğretimin ilk aşamasıdır. İletişimin gerçekleşebilmesi için kaynaktan giden iletilerin alıcıya ulaşması gerekir. Kaynağın bu iletileri algılayıp anlamlandırması, kavraması ve uygulaması bazı bilgi, beceri ve alışkanlıkların olmasına bağlıdır (Sever, 2000). Dinleme bazı aşamalardan oluşur. İşitme, ilk aşama olup ses ve sözlerin ilk geldiği yer olan kulak duyu organıyla sağlanır. İkinci aşamada sese ve söze dikkat edilerek duyulanlarla gerekli görülenler ayrılır. Ayrılanlar ise daha sonrasında çeşitli zihinsel süreçlerinden geçer ve işlenir. Bu işlenen bilgiler ise art zamandaki bilgiler ile birleştirilir ve zihinde yapılandırılır (Güneş, 2014).

“İnsan doğduğu andan itibaren onun dış dünya ile bağıntı kuran ilk dil becerisi dinlemedir. Çocuğun içinde bulunduğu ortamı tanıyabilmesinde ve çevresinde olup bitenleri anlamlandırabilmesinde dünyaya açılan ilk penceresi dinlemedir denilebilir.” (İpek Eğilmez, 2010, s. 13). Anlama ve anlatma becerisinin en temel unsuru olan dinleme anne karnından başlar. (Güneş, 2014) “Bebekler doğmadan önce dille ilgili bazı ön bilgilere sahip olmaktadır. Bebek sık tekrarlanan kelimelerle, anne ve babasının adını bilerek doğmaktadır. Bu durum bebeğin doğar doğmaz annesi ve diğer yetişkinlerle iletişim kurmasına katkı sağlamaktadır.” (Stern, 1997, Boysson-Bardies, 1996, Schaffer, 1983,

Rondal 1983 akt. Güneş, 2014, s. 80). “Birey okula dinleme yoluyla oluşmuş bilgi, düşünce evreniyle hazır olarak gelir.” (Temur, 2001, s.9). “Dinleme beceri alışkanlığı okul öncesi dönemde kendiliğinden doğal biçimde öğrenilir.” (Sever, 2000, s.11). Dinleme, bebeklik döneminden okul çağına hatta ileri seviyede eğitim kademelerinde amaca göre farklılık gösterir. Bu farklılıklara göre belirli yerlerde veya ortama göre dinleme türleri oluşur ve farklı gruplandırılır.

Dinleme türlerinin sınıflandırılması farklı gruplandırılmıştır. Bunlardan Güneş (2014)’in başlıkları aşağıdaki gibidir:

1. Metni Takip Ederek Dinleme: Metnin öğretmen veya öğrenciler tarafından örnek olarak okunması ve diğer öğrencilerin metni dinleyerek takip etmesi amacıyla yapılan dinleme türüdür.
2. Sorgulayıcı Dinleme: Bir konu hakkında yorum yapma, değerlendirme ve düşünceyi destekleyen etmenleri dinleme amacı güden bir dinleme türüdür.
3. Yaratıcı Dinleme: Dinlenen durumlardan yola çıkarak farklı çıkarımlarda bulunma ve çözüm yolları üretme amacıyla yapılan dinleme türüdür.
4. Pasif Dinleme: Dinlerken fazla yorum yapmaz veya yaratıcılık katmaz. Ayrıca dinlerken en fazla göz ve mimiklerle dinlemeye katılır. Fazla tepkide bulunmaz; bu yüzden bu dinleme türü yapılandırıcı yaklaşım tarafından benimsenmez.
5. Katılımlı Dinleme: Bu türe aktif dinleme de denilmektedir. Dikkatini vererek, dinlemeye katılarak ve dinlemeyi gönüllüce yaparak kullanılan dinleme türüdür. Bu tür dinlemede öğrenciler konuşmaya katılır ve sorular sorarlar. Bu dinleme türü zor olarak kabul edilir.
6. Not Alarak Dinleme: Konu başlığına ve konuya dikkat edilir; ardından ses tonuna ve yapılan konuşmada vurguların ve tonlamaların nerelerde değiştiğini ve nerelerde olduğunu bilmeye dayalı bir türdür.

Dinleme türlerine ilişkin bir başka sınıflandırma da şu şekildedir (Maden ve Durukan, 2011):

1. Aktif dinleme/dinleyici: Bir konuşma esnasında, dinleyici, tam anlamıyla odaklanarak dinler. Ayrıca göz teması kurulur ve gönüllü bir biçimde konuşmacının söyledikleri dinlenir.

2. Katılımcı dinleme/dinleyici: Dinleyici, konuşmacının söylediklerine ve asıl anlatılmak istenene yönelir. Ara ara konuşmayı keserek konuşmaya katılır ve sorularla katılım sağlar.
3. Pasif dinleme/dinleyici: Dinlemeye aktif olarak katılmaz. Fazla soru sorarak konuşmaya katılmaz. Çok odaklanıp dikkatini konuşmacıya vermez.
4. Tarafsız dinleme/dinleyici: Dinleme esnasında ilgi ve gönüllülük yoktur. Konuşmaya karşı ilgisi olmadığı gibi dinlemeden memnun olmama halini gösterir.

“Yapılan araştırmalar, bir kişinin insanlarla birlikte olduğu sürenin %42’sini dinlemekle geçirdiğini, öğrencilerin okulda öğretmen ve arkadaşlarını günde 2,5-4 saat dinlediklerini, okul başarısının da öğrencinin dinleme yeteneğine sıkı sıkıya bağlı olduğunu göstermektedir.” (Göğüş, 1978, s. 227 akt. Sever, 2000, s. 9). Sürekli faal bir anlama becerisi olan dinleme becerisi bazı unsurlardan etkilenebilir.

Dinlemeye etki eden unsurlardan bazıları şöyle açıklanabilir: Fizyolojik unsur olarak dinleme becerisinin temel taşı kulaktır. Bu yüzden öğretmen, öğrencilerin duyup duymadığına dikkat etmelidir. Sıraları ona göre ayarlamalıdır. İşitme taramalarına erken yaşlardan başlanmalıdır. Dinlemeye etki eden fiziki unsurlar ise sınıfın akustiği ve kalabalık olma durumlarıdır. Ayrıca oturma yerleri de etkilidir. Psikolojik unsuru içine alan faktörler ise kişinin içinde bulunduğu ruh halini içine alır. Olumsuz ruh hali dinlemeyi etkiler. Bu durum kimi zaman kişinin kendisinden kaynaklandığı gibi konuşmacıdan veya sınıf ortamından da kaynaklanabilir. Zihinsel unsurda ise bir zihnin dinlemeye ve anlama kabiliyetine açık olması gereklidir. Sosyal unsur da ise küçüklere karşı “siz bilmezsiniz büyüklerinizi dinleyin” şeklinde baskıcı bir zihniyet vardır. Bunlardan arındırılıp serbest bir dinleme ortamı yaratmalı ve teşvik edilmelidir. Öğretmen unsurunda ise öğretmenin konuşma biçimi, konuyu yineleme ve farklı yöntem veya teknik kullanmayışı dinleyicinin anlamasını ve katılımını azaltır. Verici unsuru ise konuşmacının heyecanlanması, duraksaması, beden dili, dikkat dağıtıcı öğeleri kapsamaktadır. Konu unsurunda dinleyicinin ilgi dışına kaçan anlatılar ve dinleyicilerin anlayamayacağı anahtar kelimelerle boğulmuş bir sunum da dinlemede aksamalar meydana gelir (Çifçi, 2001).

2.1.1.2. Okuma

Okuma, iletişim, algılama, öğrenmeyle birlikte bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutları ele alan bir gelişim sürecidir (Sever, 2000). Yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma, kişilerin eski ve art zamandaki bilgileriyle karşılaştığı metinlerdeki bilgilerin bir bütün oluşturularak farklı anlamlar meydana getirdiği son derece faal bir süreçtir (Güneş, 2009). Okuma aşamasında metin bir araçtır. Çünkü alfabe dizgisinden süregelen bir iletinin, zihinde yapılandırılmasıdır (Binbaşioğlu, 1993 akt. Kurudayıoğlu, 2011a). Okumada beyin, göz ve zihin aktif olarak çalışmaktadır ve bu ögeler sağlıklı olmalıdır. Aynı zamanda okuma kabiliyetine ve harflerin birleşiminden kelimeleri, kelimelerin bir bütün halinde oluşumundan cümleleri tanıyabilme yetisine sahip olunmalıdır. Cümleleri anlamlandırdıktan sonra artık zihinde okunulanla ilgili fikirler oluşmalı veya anladığını birkaç kelime de olsa sunabilmek gereklidir.

Okumada iki temel kural vardır bunlardan birincisi sözcük tanıma ikincisi ise okuduğunu anlayabilmedir. Sözcük tanımasını tam anlamıyla yapamayan biri enerjisini bu yönde harcar ve okuduğunu anlayamaz. Bu yüzden de tam anlamıyla okuma kabiliyetine sahip olamazlar (Yılmaz, 2008).

Okuma becerisinin gelişimi öğrencinin kişiliğinin şekillenmesi, insanlar içerisindeki ilişkilerin gelişimi ve hayatını sürdürebileceği tarzlar açısından da önemlidir (Güneş, 2014). Okuma ilerleyen teknolojik yüzyılda taze bilgilerle yüz yüze gelmek için önemlidir. Yüz yüze gelebilme hali hızla artmaktadır. Fakat dünyada okumayı bilip de okumayanlar artmaktadır (Sangkaeo, 1999 akt Arslan, Çelik, Z. ve Çelik, E., 2009). Görsel ve işitsel yolla pek çok şeye ulaşılmış olması bizim okumaya olan gereksinimimize engel olamaz ve okuma her daim bir ihtiyaçtır (Sever, Kaya ve Aslan, 2013). Günümüzdeki eğitim sisteminde öğrenme eğitim öğretim kurumlarından çıkmış bulunmaktadır; fakat ömrümüz boyunca süregelen bir ihtiyaçtır. Bu yüzden insanların ilerleyen hayatlarında ihtiyaçları olan bilgilere ve kendilerini geliştirebilmek adına okuma alışkanlığına sahip olmaları gereklidir (Arslan, Çelik, Z. ve Çelik E., 2009).

Okuma ile ilgili özellikleri Güneş (2014) şöyle sıralamıştır: “Okumak yazıların anlamını araştırmaktır.”, “Okumak sadece şifreyi çözmek değildir.”, “Sesli okuma seslendirme değildir.”, “Okumak, yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır.”, “Okumak, kendini ve

dünyayı sorgulamak demektir.”,” Okumayı öğrenme ile öğrenmek için okuma karıştırılmamalıdır.” (s.129)

Okuma belli başlı aşamalardan geçerek kendine has özelliği olan bir anlama türü olduğundan dolayı; ortam, amaç ve ihtiyaçlara göre farklı gruplandırılır. Okuma türleri Güneş (2014)’ e göre şu şekildedir:

Sesli okuma: Harfleri görme, sözcükleri tamamlama, kelimelerin bir bütün olarak zihinde yerini bulma ve işitecek düzeyde okuma ve anlama işidir. Sesli okuma ilk okuma öğrenme ve dinlemeyi öğrenme açılarından da önemlidir.

Sessiz okuma: Göz görür ve zihinde yapılandırarak anlamlandırır. Bu tür daha çok yetişkinlere önerilir. Bu türe öğrenciler 4. ve 5. sınıfa geçtiklerinde ağırlık verilmelidir.

Sorgulayıcı okuma: Okuyan kişinin, metindeki düşüncelerin ölçüte uygunluğunu, metnin yazılma amacına uygunluğunu ya da yeterli olup olmadığı ile ilgili eleştirel bir gözle bakmasıdır.

Paylaşarak okuma: Bir metin içerisinden alınan bir kesitin öğrenciler ve öğretmen tarafından sesli bir biçimde okunmasıdır. Bu türde öğretmen ve öğrenciler açısından bir bağ oluşur ve öğrencilerde bir güven hissi oluşur.

Bağımsız okuma: Bu okuma türü hem serbest hem de tek başına okuma olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu okuma türü öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik okumalarına fırsat tanır. Bu okumadan sonra muhakkak değerlendirmeler yapılmalıdır.

2.1.2. Anlatma Becerisi

Çeşitli unsurlar, anlatma becerisini bir gereklilik olarak görülmesinde etkili olmaktadır. Haber kaynağına ulaşma, bildirim, kendi duygu ve düşüncelerini söyleme, haklarını savunma, bilgileri sunma, sanatsal yönler bunlardan bazılarıdır. Anlama becerisine sahip biri aynı zamanda anlatma ihtiyacı duymaktadır. Yazma ve konuşma becerileri anlatmanın gerekliliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Atasoy, 2015).

2.1.2.1. Konuşma

Çocuklar okul çağına geldiklerinde elbette ki bazı konuşma becerilerini öğrenmiş olarak karşımıza çıkar fakat bazı dil kazanımlarını örneğin; ulama, vurgu, tonlama ve bazı sözcüklerin kullanım yerlerini okul çağına geldikten sonra anlatma becerileri kullanılarak öğrenirler (Sever, Kaya ve Aslan, 2013). Buna göre konuşma eğitimi önceliklidir. TDK sözlükte (2009, s.1213) konuşmak kelimesinin ilk tanımı şu şekildedir: “Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak”. Konuşma, konuşan kişinin karşısındaki kişilerle alakalı ve onlarla iletişim kurma isteğiyle, düşünceleri fonem ve ses kalıplarıyla aktarma işi ve bu eylemi geliştirebilmesidir (Evliyaoğlu, 1973). Bir kişinin başka bir şahsa veya kalabalığa kendisini ve zihnindekileri duygu ve düşüncelerle anlatmasıdır (Yörük, 1990). “Yapılandırmacı yaklaşıma göre konuşma zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir. Konuşma işlemine önce zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilerek başlanılmalıdır.” (Güneş, 2014, s. 106).

Fonem, söyleyiş, anlatma, anlama, iletişim, anlaşma gibi kavramlar konuşmanın tanımlarında yer almaktadır. Kişinin becerisini, emeğini, eğitimini, özel hayatını etkileyip, rehberlik ederek, kişi- toplum arasındaki iletişimi sağlayan temel beceri konuşma becerisidir. Bildirişim ne kadar etkili düzgün ve akıcı olursa o kadar başarılı olunur. Başarılı bir konuşma güzel konuşma, jest ve mimikleri kullanma, ses tonunun iyi seçimi, kelimelerin gücü ve yumuşaklığıyla sağlanır (Kurudayıoğlu, 2003).

Konuşma duygu, düşünceleri veya günlük rutin işleri dilsel olarak dışa aktarma işidir. İletişimin en önemli yapı ögesidir. Konuşma becerisini ortaya çıkaran herhangi bir organ veya ögenin olmayışı bizim konuşmamızı kusurlu hale getirir (Güneş, 2014). Bu yüzden konuşma, bazı etmenlerle harmanlanarak bir bütün şekilde meydana gelir. “Konuşma 5 etmenden oluşur. Bunlar: “1. Ses 2. Boğumlanma (Telaffuz) 3. Konuşma dinamiği (Duygu, düşünce, istek) 4. Sözcük hazinesi 5. Biçen (Üslup).” (Taşer, 2000, s. 119).

Konuşma konusu birçok bilim alanının uğraşısı olmuştur. Konuşma birçok alanı da içine kapsayan bir bilim alanıdır (Arhan, 2007). Konuşma olmadan karşıdaki kişilere kendini anlatma, günlük hayatta bile kendini ifade etme veya bir öğreti kazandırma olamayacağından dolayı bu beceri çok önemlidir. Bunun yanında doğru, yerinde, sağlıklı

ve belli başlı kurallara uyarak konuşma yapılmalıdır. Bundan dolayı konuşmanın belli başlı boyutları vardır.

Kapsam alanı geniş olan konuşma Güneş'e (2014) göre üç alt alandan oluşur, bunlar:

a) İşlem boyutu: Konuşma esnasında yapılan bütün işlemleri kapsar. Konuşmada ilk işlem zihinde başlar ve sonra buradan yapılandırılarak sözel olarak kendi ifade etmeyle bitirilen bir işlem boyutudur.

b) Etkileşim boyutu: Bu boyut konuşmada dikkat edilen bir boyuttur. Bu süreci konuşmayı başlatan ve ilerleten kişi başlatır ve idare eder. Bu yüzden de bazı teknikler uygulanmalıdır.

c) Güdüleme boyutu: Bu boyutta konuşma sonunda dinleyicilere bir işi yapmaya rehberlik edilir. Konuşan kişi konuşmasının sonunda yapılacakları anımsatarak ve ihtiyaç olanlara vurgu yaparak karşısındaki dinleyicileri güdülemelidir.

2.1.2.2. Yazma

Yazma zihinde meydana gelen duyguları, düşünceleri ele alarak belirli bir tarzda kâğıda veya herhangi aktarıcı bir ögeye aktarım işidir ve bu iş herkeste aynı şekilde gelişmez (Güneş, 2014). Yazma becerisi, amaca ve ihtiyaca göre farklı olarak yazılan metinlere yansır. Kişiyi has farklılıklar her beceride vardır; fakat yazma becerisi kişinin kendisini hem anlama hem de anlatma becerisini geliştirmesiyle ortaya çıkar. Bu yüzden kendini ne kadar zorlarsa kişi veya birikimleri çok olursa o kadar gelişim baş gösterir. “Konuşma ve yazma aynı işlevi gerçekleştirmek üzere kullanılırlar. Ancak her ikisinin de kendi niteliklerinden kaynaklanan iki ayrı işlevi vardır. Anlama ve anlatma çabası içerisindeki birey, her ikisinin de kendine özgü gerçeklerini tanımak, anlamak ve buna uygun davranmak zorundadır.” (Adalı, 2003, s. 31). “Yazma, basitçe tanımlamak gerekirse, üzerinde söz söyleyecek konunun pek çok zihinsel işleminden geçirildikten sonra çeşitli sembollerle belli bir düzen içerisinde sunulmasıdır. Yazma insanın zihinsel gelişimini sağlayan ve zihinsel gelişmişliğini gösteren bir dil becerisidir.” (Atasoy, 2015, s.22)

Türkçe eğitiminin en önemli amaçlarından biri yazma becerisi kazandırmaktır. Kişinin duygu ve düşüncelerini, yaşadıklarını kâğıda dökmeyi beceri haline getirebilmesi için sık sık yazma becerisini geliştirici çalışmalar yapması gerekir. Yazma becerisi ise diğer becerilerine göre daha sonraları oluşacak bir beceridir (Sever, Kaya ve Aslan, 2013). Trafiğe çıkıldığında kurallara uyma, yolculuk sonucunu ve varılan yerdeki hali etkileyecektir. Yazma da bu şekildedir, konunun iyi kavranması, doğru ve düzgün kurallarla harmanlanarak okuyucuya sunulması aynı yolculuk gibi iyi bir sonuç çıkarır (Akbayır, 2006). Yazma becerisi diğer becerilerden sonra gelişen ve kazanılan bir beceridir. Kişiler dinleme ve konuşma becerilerini resmi olmayan kendiliğinden öğrenilen yerlerden, okuma ve yazma becerilerini okul yoluyla ya da resmi yollarla kazanır. Resmi ve resmi olmayan taraflarca kazanılan her beceri devamlılık ister ve geliştirilmesi zaman ister. Kişisel farklılıklar da yazma becerisinin gelişiminde etkilidir (Damar, 2016). Yazma becerisi gelişimi yaşamımızın sınırlı bir alanında ve belirli bir biçimde kalmıştır. İlkokuldan üniversiteye, iş hayatından sosyal yaşama kadar o aralıkları kapsamaktadır. Bu nedenle ilkokul düzeyindeyken yazılı anlatımı etkili, doğru, düzgün ve kurallı öğrenip temeller iyi atılmalıdır (Temur, 2001).

Yazma becerisini uygulamak bir beceri gerektirir. Öğrenciye yazım kurallarını öğretmek, bilgileri sunmak kolay iken uygulamaya geçmek zordur. Uygulama safhası, öğrencinin bildiği konuyu toparlayıp bir veri olarak sunmasından geçer. Yazma becerisi ciddiyetle dikkate alınmalıdır. Yazma etkinliği, yazma sırasında karşılaşılan sorunlara karşı güçlü olmayı gerektirir (Akbayır, 2006).

2.2. Doğrudan ve Dolaylı Anlatım

Duyduklarımızı veya aktarmamız gereken bazı cümleleri gerek konuşmalarımızda gerekse yazılarımızda karşımızdakine iletirken bazı yollar deneriz. Bu yollardan biri olan dolaylı ve doğrudan anlatımda uyulması gereken bazı kurallar vardır. Doğrudan (dolaysız) anlatım, duyulan veya okunulan bir cümlenin “de-” eylemi kullanılarak hiç değiştirilmeden aynen görülen, duyulan şekliyle öznesiyle birlikte tırnak veya virgül aracılığıyla iletme yoludur (Bilgin, 2006; Özsoy, 1999).

Aşağıdaki tümce doğrudan anlatımı örneklemektedir:

Atatürk, “Hayatta en gerçek mürşit ilimdir, fendir.” demiştir.

Dolaylı anlatım ise duyulan veya okunulan bir cümlemin söylemek ana eylemiyle cümlemin yapısında ufak değışiklerle fiilimsi ve tamlayan ekinin cümlemin sonunda kullanılmasıyla oluşturulan bir yoldur. Dikkatli olunursa bu yolda cümlede anlatılan değışmemekte, eklemeler yapılmamakta fakat anlatım biçimi değışmektedir (Bilgin, 2006; Özsoy, 1999).

Aşağıdaki tümce dolaylı anlatımı örnelemektedir:

Atatürk, hayatta en gerçek mürşitin ilim ve fen olduğunu söylemiştir.

Doğrudan anlatımını dolaylı anlatıma aktarırken şu kurallar uygulanır (Aydın, 1996 akt. Arslantaş, 2002).

1. De- eylemi söyle- eylemine dönüştürülür.
2. İç cümledeki eylem kip ekleriyle şahıs kip ekleri silinir ve – mE, -DIk, -(y) EcEk eklerinden biri getirilir.
3. İç cümlemin öznesine –(n)İn eki, eylemine şahıs kip eklerinde biri getirilir fakat iç cümlemin öznesinde kişi zamirleri yer alıyorsa aitlik eki bu zamirlere göre değıştirilir istenirse şahıs zamirleri kullanılmaz.
4. İç cümleye – (y)I ekini getirilir.

Türkçe kullanımda aktaran ve aktarılan söyleminin cümledeki yeri genellikle şu şekildedir (Arslantaş, 2002):

1. Aktaran söylem + aktarılan söylem + aktaran söylem
2. Aktarılan söylem + aktaran söylem

Yan cümlemin yüklemimin isim olması durumunda dolaylı anlatım yapılırken ismin ardından ol- eylemi gerekli ekleriyle birlikte eklenir (Arslantaş, 2002).

“İnsanların arasında da yalnızdır insan” dedi yılan. (Exupery, 2013)

Yılan insanların insanlar arasında da yalnız olduğunu söyledi.

Fakat “yok” veya “var” kavramları kullanıldığında dolaylı anlatıma çevirirken bu kelimeler atılır.

Küçük Prens gülleri bir kez daha görmeye gitti. “Benim gülüme hiç benzemiyorsunuz. Gözümde hiçbir kıymetiniz yok.” dedi onlara (Exupery, 2013).

Küçük prens gülleri bir kez daha görmeye gittiğinde onlara kendi gülüne hiç benzemediklerini ve gözünde de hiçbir kıymetlerinin olmadığını söyledi.

Yan cümle olumsuzluk bildiriyorsa –ma olumsuzluk eki getirilir (Arslantaş, 2002).

Aylin “Fatma anlattığın bu değil, fakat yine de anladım.” dedi.

Aylin, Fatma’ya anlattığının o olmadığını, fakat yine de anladığını söyledi.

Fakat olumsuzluk isim cümlesindeyse “değil” edatı atılır.

“Enriko! Seninle büsbütün ayrıldık; aynı sınıfta değiliz artık...” diyordu (Amicis, 2014),

Enriko’ya artık büsbütün ayrıldıklarını; artık aynı sınıfta olmadıklarını söyledi.

Doğrudan cümleler sıralı cümlelerse dolaylı anlatıma dönüştürülürken “ve” bağlacıyla bağlanır.

Can Yücel “Kırılmasın diye üzerine titrerdim, o hep üşüyorum sanırdı” demiştir. Cümlesi dolaylı anlatıma şu şekilde çevrilmiştir:

Can yücel, kırılmasın diye üzerine titrediğini ve onun hep üşüdüğünü sandığını söyledi.

Emir kipli cümlelerde ise doğrudan anlatım cümlesinin eylemine –mA yapım eki eklenir (Özsoy, 1999). Bunu bir örnek ile açıklamak gerekirse:

Yaşar Kemal “Dünyanın bütün kötülüklerine baş kaldır. Bazen senin iyiliğin başkasının kötülüğüne de olabilir. Kendi iyiliğine de baş kaldır...” demiştir.

Cümlesi dolaylı anlatıma şu şekilde çevrilmiştir: Yaşar Kemal, dünyanın bütün kötülüklerine baş kaldırmasını, bazen onun iyiliğinin başkasının kötülüğüne de olabildiğini ve kendi iyiliğine de baş kaldırmasını söylemiştir.

Doğrudan ve dolaylı anlatımın, 2015 Türkçe Öğretim Programındaki yeri aşağıdaki şekildedir:

Millî Eğitim Bakanlığının 2015 Türkçe Öğretim Programında doğrudan ve dolaylı anlatım ile ilgili kazanım açıkça yer almamaktadır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı için Milli Eğitim Müdürlüklerince belirlenen kılavuz kitapta ise dolaylı anlatım ile ilgili konu anlatımı, fiilimsilerle beraber yer almıştır. Buna karşın o yıl için Muğla il Milli Eğitim Müdürlüğüne kullanımasına karar verilen Evren Yayınevi 8. Sınıf çalışma kitabındaki etkinliklerde doğrudan ve dolaylı anlatım ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca düşünceyi geliştirme yollarından tanık gösterme doğrudan ve dolaylı anlatımla ilişkili

olduğundan 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelenmiştir. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının yazma kazanımlarından “Bilgilendirici metinler yazar.” başlığının alt başlığı olarak ve okuma kazanımlarının başlıklarında doğrudan ve dolaylı anlatım konusuyla ilgili kazanımlar vardır. Kazanım başlıkları ve numaraları şu şekilde sıralanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015):

T8.2. Okuma

T8.2.8. Okuduklarında anlatım biçimlerini ve düşünceyi geliştirme yollarını fark eder.

T8.2.11. Okuduklarını anlamlandırmak için metnin içinden alıntılar yapar.

T8.3. Yazma

T8.3.4. Bilgilendirici metinler yazar.

T8.3.4.6. Görüşlerini destekleyen gerekçe/kanıtlar yanında, karşıt gerekçe/kanıtları da belirler ve bunlara atıfta bulunur.

T7.3.4.8. Düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.

Evren Yayınevi 8. sınıf çalışma kitabının “Toplum Hayatı” adlı 1. temasında 2. konu olan “Yardım Ederken...” adlı metnin 12. etkinliği dolaylı anlatıma çevirme etkinliğidir. Aynı temanın 3. konusu olan “Ceylana Yardım Edenler” adlı metnin 8. etkinliğinde verilen cümlelerin dolaylı anlatıma çevrilmesi istenmektedir. Ayrıca “Tema Sonu Değerlendirme” sorularında bir test sorusunun dolaylı anlatımı buldurmaya yönelik olduğu tespit edilmiştir. Diğer temalarda ve etkinliklerde doğrudan ve dolaylı anlatım cümlelerine yer verilmemiştir. Karabıyık Ün’ün (2015) ilköğretim 8.sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabının 22, 25 ve 34’üncü sayfalarındaki söz konusu örnekler aşağıda sırayla verilmiştir:

Evren Yayınevi 8. sınıf çalışma kitabının “Toplum Hayatı” adlı 1. temasında 2. Konu olan “Yardım Ederken...” adlı metnin 12. etkinlik dolaylı anlatıma çevirme etkinliğidir. Etkinlik aşağıdaki şekildedir:

Örnek 1. “Yardım Ederken...” adlı metnin 12. Etkinliği

inlik Aşağıdaki cümlelerin fiillerini fiilimsiye dönüştürerek dolaylı anlatım cümleleri oluşturunuz.

- “Bütün gün kırlarda koştuk,” dedi.
.....
- Ahmet: “Bakkaldan ekmek aldım, yemekten sonra ödevlerimi tamamladım.” dedi.
.....
- “Sabah kalkınca yüzümü yıkadım.” diye düşündü.
.....
- Cep telefonları insanların sağlığını tehdit ediyor. Bütün doktorlar söylüyor.
.....
- “Ders kitabımdaki metinleri okuyorum.” dedi.
.....

Evren yayınevi 8.sınıf çalışma kitabının birinci temasında 3. konu “Ceylana Yardım Edenler” adlı metnin 8. etkinliği verilen cümlelerin dolaylı anlatıma çevrilme etkinliği şeklindedir. Etkinlik aşağıdaki şekildedir:

Örnek 2. “Ceylana Yardım Edenler” adlı metnin 8. etkinliği

lik Aşağıdaki cümleleri dolaylı anlatım cümlelerine çevirerek yazınız.

- Ali: “Akşama okula geleceğim,” dedi.
.....
- Annem: “Kapı çalındı. Açmak için koştum,” dedi.
.....
- Öğretmen: “Yazı yazmaktan bilekleri yorulmuş. O ellerle hâlâ yazmaya çalışıyordu,” demiş.
.....

Yayınevi 8. sınıf çalışma kitabının “Toplum Hayatı” adlı 1. Temasında “Tema Sonu Değerlendirme” sorularının bir tanesinde dolaylı anlatım cümlesini buldurmaya yönelik sorunun yer aldığı tespit edilmiştir. Soru aşağıdaki şekildedir:

Örnek 3. Çalışma kitabı değerlendirme sorusu

11. Aşağıdakilerden hangisi dolaylı anlatım cümlesidir?

- A) Bütün parayı harcama, dedi.
- B) İşime gelmediği hâlde onu aradım.
- C) Paraya en çok ne zaman ihtiyacım olacak bilmiyorum.
- D) Yarın akşam bana yardım edebileceğini söyledi.**

Dolaylı anlatımın işleniş şekli Evren yayınevi 8. sınıf öğretmen kılavuz kitabında “Toplum Hayatı” adlı temasında bulunmaktadır. Kitabın birinci temasının ikinci konusundaki “Yardım Ederken...” adlı metnin etkinliklerinde işleniş aşağıdaki örnekte görülmektedir. Bu resimde dolaylı anlatım cümlesi yaptırılırken alıntı örnekte de görüldüğü gibi “filin fiilimsiye dönüştüğünü fark ettirin” diye bir cümle geçmiştir. Kılavuz kitaptaki işleniş ayrıntıları aşağıdaki görülmektedir:

Örnek 1. Kılavuz kitabı işleniş

✓ Tahtaya “Öğretmen sınıfa geldi. Ben de gördüm.” cümlelerini yazınız. Öğrencilerinizden, bu cümleleri birleştirerek bir cümle hâline getirmelerini isteyiniz. “Öğretmenin sınıfa geldiğini ben de gördüm.” cümlesine ulaşmalarına yardımcı olunuz. Bu anlatımın, dolaylı anlatım olduğunu söyleyerek dolaylı anlatımı nasıl oluşturduklarını sorunuz. Birinci cümlede fiilin fiilimsiye dönüştürüldüğünü fark etmelerini sağlayınız. Daha sonra öğrencilerinizden “Ayşe, ‘Tahtayı sildim.’ dedi.” cümlesini dolaylı anlatım cümlesine dönüştürmelerini isteyiniz. “Ayşe, tahtayı sildiğini söyledi.” cümlesine ulaşmalarına yardımcı olunuz. Konuyu kavramaları ve pekiştirmeleri amacıyla öğrencilerinize Çalışma Kitabı’nda yer alan **12. etkinliği** yaptırınız (DB.1.2).

2.3. Anlatım Biçimleri

Metinler veya paragraflar yazılırken bazı anlatım biçimleri kullanılır ve düşünceyi geliştirme yolları da bu anlatım biçimlerinin daha etkili olabilmesi için kullanılır. Bu anlatım biçimlerini kullanarak yazılan metin ve paragraflarda, konuyu veya olayı kanıtlama amaçlı, konuşulanlarla söylenen sözler ya da fikirler aktarılırken doğrudan ve dolaylı anlatımdan yararlanır.

Yazılan metinde en önemli unsurlardan biri anlatım biçimleridir. Bir muhtevanın incelenme ve gidişat tarzına anlatım biçimi denir. Anlatım biçiminin belirlenmesinden önce metnin yazılış amacına karar verilir. Metnin yazılış amacına karar verildikten sonra anlatım biçimi çeşitlerine göre yazılış tarzı belirlenir (Ünlü, 2013).

2.3.1. Açıklayıcı Anlatım

Bir konu hakkında bilgileri sunmak, merak edilen bir konuyu aydınlatmak, bilgileri sunarken kanıtlayıp asıl kaynaktan beslenmesini sağlamak amacıyla gerçekçi biçimde yazılan metinlere açıklayıcı anlatım denir.

Açıklayıcı anlatıma ilişkin bazı tanımlar yapılmıştır: “Bir sorunun temel noktalarını belirterek anlatmak; bir atasözünü, hikmetli bir söz, ünlü bir adamın bir cümlesini izah etmek için fikirler ileri sürme; edebiyat, felsefe veya herhangi bir konu ile gerçeği kanıtlamaktır.” (Karaalioğlu, 1963, s. 123). “Edebiyat, felsefe ve ahlaka dair bir gerçeği ispatlamaya; atasözü ve özdeyişlerin ifade ettiği duygu ve düşünceleri belirtmeye ve her konuda açıklayıcı bilgi vermeye açıklama (disertasyon) denir.” (Öner, 1981, s. 122).

Akbayır (2006) da açıklayıcı anlatımın asıl manasının açıklamaktan geldiğini ileri sürerek; aç- en küçük anlamlı parçası olduğunu, ardından -ık ekinin yani fiilden isim yapan ekle “açık” hale geldiğini, sonrasında açık kelimesine -la eki yani isimden fiil yapan ekle açıkla halini aldığını ileri sürerek, asıl manasının açmak yani açığa kavuşturma olduğu görüşündedir.

2.3.2. Öyküleyici Anlatım

Öyküleyici anlatım, belirli bir olay veya durum örgüsüne sahip metinler ya da cümleler topluluğunda kullanılan, olan şeyler veya olabilecek şeyleri hayallerin birleşmesiyle ortaya koyan bir anlatım biçimidir.

“Öyküleyici anlatımda, bir anlatıcının belli bir bakış açısıyla ile birbiriyle ilişkili olaylar dizisini belli bir zaman, mekân ve kurgusal bir düzen içinde sunması söz konusudur.” (Akyol ve Kırkkılıç, 2007. s. 74). “Gerçek veya tasarlanmış bir olayın söz ve yazı anlatımına hikâye etme (tahkiye) denir.” (Korkmaz ve diğerleri, 2003) . “Konuyu daha doğrusu anlatılanı, eylem içinde verme ve gösterme biçimidir.” (Özdemir, 2007, s. 31)

Öyküleyici metinler bir bakıma 5 N 1 K kuralına uygun biçimde yazılmaktadır. Okuyucuyu bir metne bağlayan unsur, art arda sıralanan olayların; ayrıca olay veya durum örgüsünün farkına varılması veya merak edilmesidir (Akbayır, 2006). Öyküleyici anlatımda en önemli etmen ilgiyi ve merak duygusunu kamçılacak olaylar seçmektir. Diğer etmen ise okurlara olaylarla beraber belirli bir konuda bilgi sunmaktır. Öyküleyici anlatımda duygular ve düşünceler belirli bir kurgu veya anlatıyla verilir. (Ünlü, 2013).

2.3.3. Betimleyici Anlatım

Bir görüntünün ve görünenin resmini çizer gibi anlatmaya veya görüneni ayrıntılarıyla anlatmaya betimleyici anlatım denir.

“Betimleme, bir nesnenin, yerin görüşünü, hareketlerini, kişide uyandırdığı izlenimleri anlatmayı ve kişinin belleğinde canlandırmayı amaçlayan bir anlatım biçimidir.” (Akbayır, 2007, s.35). “Görme, işitme, koklama, tatma, dokunma... gibi duyu organlarımız aracılığıyla varlıkların belirleyici niteliklerini algılama, bu nitelikleri belirterek onları görünür kılmadır.” (Özdemir, 2007, s.33).

Betimleyici anlatıma tasvirli anlatım da denilmektedir. Buna göre bazı tanımlar da yapılmıştır. “Arapça bir kelime olup, canlı, cansız bütün varlıkların en ince ayrıntılarına kadar tanıtmaya, yazı veya sözle insan zihninde resim olarak şekillendirme.” (Korkmaz ve diğerleri, 2003). “Herhangi bir şeyi aynı cinsten benzerleri arasından ayırabilecek

niteliklerini belirtmeye, eşyanın canlı ve hareketli olarak karakteristik görüşlerini sayıp dökme.” (Karaalioğlu, 1963, s. 176).

Betimlemelerde dikkat edilmesi gereken ise ayrıntılara karar vermektir. Her görülen şeyin bütün özellikleriyle verilmesi hem gereksizdir hem de metinden soğutur. Bazı ayrıntıların seçiminde okurun ilgi alanları, yaşam tarzı ve düşünce yapısı da önemlidir (Akbayır, 2006).

2.3.4. Tartışmacı Anlatım

Tartışmacı anlatım, bir düşüncüyü ispatlamak, o düşüncüyü savunmak ve karşısındakine o düşüncüyü inandırmak amacıyla yapılır.

Bu konuda birçok tanım ve açıklamalar yer almaktadır. “Bir konuda başkaları tarafından ileri sürülen düşüncüyü çürütmek ya da okuyucunun kanılarını değiştirmek amacıyla başvuru bir anlatım biçimidir.” (Akyol ve Kırkkılıç, 2007, s. 82). “Bir düşünce belli bir bakış açısından desteklenir, okuyan/dinleyen ikna edilmeye çalışılır.” (Adalı, 2003., s. 117).

Tartışmacı kelimesinin köküne bakılacak olursa tart- kökünden ortaya çıktığı görülür. Tartmak eyleminin anlamı da TDK (2009, s. 1910) sözlüğüne göre de konuyla ilgili tanımları ise şu şekildedir: “Dikkatlice incelemek, değer biçmek; bir şeyin bütün sonuçlarını düşünmek, hesap etmek.” Tartışmacı anlatım biçimi bazı yerlerde kanıtlayıcı anlatım olarak da karşımıza çıkmaktadır. Kanıtlayıcı anlatım tartışmacı anlatımla bir bütün kabul edilir ve kanıtlama bu biçimin kullandığı metin ve paragraflarda muhakkak vardır (Akbayır, 2006). Tartışmacı anlatım kullanılırken anlatılanların inandırıcı olabilmesi için düşüncüyü geliştirme yollarından tanık göstermenin kullanılması gerekli olabilir. Tanık gösterme kullanılırken kişi seçiminde dikkatli olunmalıdır. Okuyucunun ilgi alanına uygun olup olmadığına dikkat edilmeli tanık gösterilen kişinin de saygın biri olmasına dikkat edilmelidir (Ünlü, 2013).

2.4. Düşünceyi Geliştirme Yolları

Düşünceyi geliştirme yollarından biri olan “tanık gösterme” metinlerde veya paragraflarda doğrudan ve dolaylı anlatım yaparken kullanılabilir. Bu yüzden “tanık gösterme” bu bölümde konu ile ilgili diğer düşünceyi geliştirme yolları ile birlikte ele alınmıştır.

“Düşüncenin karsı tarafa aktarımı sırasında, gerek dili estetik ve üst düzeyde kullanan edebî eser yazarlarının gerek sınıfta ders anlatan öğretmenin gerekse de pazarda tezgâhta satışını yaptığı malın kalitesini anlatan pazarcının bilinçli yahut bilinçsiz olarak kullandığı çeşitli teknikler vardır.” (Kurudayığlu, 2011, s. 216). Bu yüzden de farkına varmadan kullandığımız bu teknikler düşüncelerimizi daha üst noktaya taşıması bakımından “düşünceyi geliştirme yollar” adı altında incelenir. Bunlar aşağıda sıralanmıştır:

2.4.1. Tanık Gösterme

Paragraflarda, metinlerde veya düşünceleri dile getirirken kullanılan düşünceyi geliştirme yollarından biridir. Tanık gösterme, bir açıklama yaparken veya bir görüş bildirirken o konuyla ilgili açıklamada bulunmuş ünlü ve saygın kişilerin sözlerini doğrudan ve dolaylı bir biçimde metin içerisine uygunca verilmesine denir.

Tanık gösterme ile ilgili birçok tanım yapılmıştır, bunlar; “Bir konuda yetkinliği ya da uzmanlığı kanıtlanmış kişi ya da kurumların tanıklığına başvurmadır.” (Bilgin, 2006, s. 554). Bazı metinlerde düşünceyi destekleme amaçlı kanıtı sunabilme adına, alanında ve o konuda uzman kişinin sözüne düşüncesine ve ismine yer verilir. Söz veya düşünce birebir alınırsa tırnak işaretiyle gösterilir (Ünlü, 2013). “İfade edilmek istenen düşünce, başkalarının görüşlerinden yararlanma yoluyla geliştirilebilir. Bilgisine, sözüne ve düşüncesine başvuru alan kişinin ele alınan konu alanında güvenilir bir kişi olması gerekir.” (Özdemir, 2005, s. 55 akt. Çetin ve Can, 2012, s. 39). Tanık gösterme, bir fikri savunmak adına aynı alandaki kişilerin bu fikirle örtüşen yazılarını ve konuşmalarını kullanmasına denir. Yazar kendi alanında uzman kişinin sözünü ya kendisinden katarak söyler ya da aynen alıp tırnak içinde belirterek aktarır (Temizkan, 2011).

“Bu yöntemde bir durum ya da kavram açıklanırken, anlatıma inandırıcılık kazandırmak amacıyla başkalarının düşüncelerinden ve sözlerinden yararlanılır. Düşüncelerinden yararlanan kişinin de alanında uzman olması gerekir.” (Kurudayıoğlu, 2012, s. 217).

2.4.2. Tanımlama

Bir konu, kavram, kelime vb. hakkında bilgi verme ve onu tanımlayan anlamı ifade etmedir.

Konu hakkında tanımlar ve açıklamalar şu şekildedir: “Herhangi bir varlık, herhangi bir kavram için sorabileceğimiz <Bu nedir?> sorusunun karşılığıdır.” (Özdemir, 2003, s. 161). “Bir kavramı, ana öğelerini belirterek eksiksiz biçimde açıklamak, anlaşılır duruma getirmektir.” (Bilgin, 2006, s.553). “Genellikle paragrafın ilk kısmında yer alan tanımlama cümleleri, bir varlığın, bir nesnenin ya da bir kavramın özel ve değişmez niteliklerini sıralayarak onu tanıtır. Tanımlama daha çok açıklayıcı ve tartışmacı anlatım biçimlerinde kullanılan bir düşünceyi geliştirme yoludur.” (Kurudayıoğlu, 2011b, s. 216).

2.4.3. Örnekleme

Bir paragraf veya metinde bir konu hakkında bir olay, durum vb. sunmaktır. Bu konuyla alakalı tanımlar ve açıklamalar aşağıda belirtilmiştir:

“Bu yöntem kullanılmadan önce yazar, asıl anlatmak istediğini verir ve daha sonra bu anlatılanlara dayanarak öneklere yer verir. Örnekleme genellikle düşünceleri somutlaştırmak amacıyla kullanılır.” (Kurudayıoğlu, 2011b, s. 217). “Konuyla ilgili bilgileri örnekleme kullanılırken bu düşünceyi geliştirme yolu kullanılır.” (Tiryaki, 2017, s. 1037). “Bir düşünceyi destelemek, onun doğruluğunu, geneli kapsadığını kanıtlamak amacıyla örnekler sunma.” (Bilgin, 2006, s. 557) olarak tanımlanabilir.

2.4.4. Karşılaştırma

Karşılaştırma, iki kavramın, durumun veya olayın benzerlik, farklılık, üstünlük vb. bakımdan değerlendirilmesi amacıyla yapılan düşünceyi geliştirme yoludur. Karşılaştırma hakkında farklı tanımlar ve açıklamalar yapılmıştır bunlar aşağıdadır:

“Birbiriyle ilişkili iki varlık, kavram ya da herhangi iki şeyin ortak olan ya da olmayan yönlerini göstererek incelemektir.” (Bilgin, 2006, s. 555). “Karşılaştırmada çeşitli görüşler birbirleriyle karşılaştırılır. Daha çok söyleneni inandırıcı kılmak için iki farklı kavramın ortak olan ya da olmayan yönleri karşılaştırılır. Düşünsel metinlerin yanı sıra yazınsal metinlerde de kullanılır. Yazınsal metinlerde kişiler ya da yerler karşılaştırılabilir.” (Kurudayıoğlu, 2011b, s. 217). “En az iki durumu veya bilgiyi farklılıklar açısından incelemede karşılaştırmadan yararlanılır.” (Tiryaki, 2017, s. 1037).

2.4.5. Benzetme

Bir yönüyle veya özelliğiyle birbirine yakın olan bir varlığı, kişiyi, durumu, olayı bir başka şeye yönünü veya özelliğini yükleyerek yapılan düşüncüyü geliştirme yoluna benzetme denir.

“Çoğunlukla cümle düzeyinde kullanılan, anlamı zenginleştirmeyi amaçlayan bir düşüncüyü geliştirme yoludur. Paragrafın içinde yer yer bulunur, anlatıma güç katar. Benzetme, aralarında benzerlik olan iki şeyden benzerlikçe zayıf olanı güçlü olana katmaktır.” (Erkul, 2004, s. 55 akt. Aksoy Lafçı, 2015, s. 39).

2.4.6. Sayısal Verilerden Yararlanma

Anlatımı daha güçlü kılabilmek için konuyla veya durumla ilgili sayısal verileri sunmaya dayanan düşüncüyü geliştirme yoluna sayısal verilerden yararlanma denilir. Konu hakkında tanımlar ve açıklamalar aşağıda verilmiştir:

“Sayılama birtakım rakamları al alta sıralama değil, bunları dillendirme işidir. Başka bir deyişle sayıları somut yargılara dönüştürme, çıkarımlara gitme işidir.” (Özdemir, 1999, s.161). “Bu yöntemde bir görüş bildirilirken, bu görüşle ya da konuyla ilgili daha önce yapılmış çalışmalarda ortaya konulmuş sayısal veriler kullanılabilir. Daha çok istatistiksel bilgiler sunulacağında kullanılan bir yöntemdir. Bilimsel yazılarda daha çok kullanılır.” (Kurudayıoğlu, 2011b, s. 217).

2.5. Eylemsiler (Fiilimsiler)

Millî Eğitim Bakanlığı 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında doğrudan ve dolaylı anlatım konusu açıkça verilmemektedir. Dolaylı anlatımın, öğretmen kılavuz kitabında işlenişi eylemsi konusuyla birlikte. Doğrudan ve dolaylı anlatım konusuyla ilgili öğrenci çalışma kitabında etkinlikler ve test sorusu bulunmaktadır. Bu nedenle çalışmanın içeriği gereği eylemsi konusuna değinilmesi gerekli görülmüştür.

Eylemden türeyip cümle içerisinde hem eylem anlamını koruyup hem de ad, sıfat, bağlaç ve zarf görevinde bulunan yan cümle kuran sözcüklere eylemsi denir (Bilgin, 2006; Gencan, 2001) .

Eylemsilerin özellikleri şu şekilde sıralanır (Bilgin, 2006):

- a) Ad, sıfat, bağlaç ve belirteç görevleriyle cümle içerisinde yer alırlar.
- b) Olumsuzluk ekleri alarak oluşturduğu sözcüğe olumsuz bir anlam katabilirler.
- c) Yan cümle kurarlar.
- ç) -r, -t, -dIr, -tIr, -ıl, -n, -Iş gibi çatı yapma ekleriyle farklı çatı gruplarına girebilirler.
- d) Çekimlenemezler.
- e) Yüklem olabilirler.
- f) Cümleden kullanıma göre gerekli yerlerde durum eki, iyelik eki ve çoğul eki alabilirler.

Aşağıdaki tabloda eylemler ile eylemsiler arasında yer alan birtakım farklar verilmektedir (Gencan, 2001):

Tablo 1

Eylemler ile Eylemsiler Arasındaki Fark

Özellikler	Eylemler	Eylemsiler
Sonda bulunurlar	Evet	Hayır
Çekimlenirler	Evet	Hayır
Temel önerme	Evet	Hayır
Yan önerme		Evet

2.6. Merkezi Liselere Yerleştirme Sınavları

Yoldaş (2016) ve Eraslan (2013)'in merkezi liselere yerleştirme sınavlarıyla ilgili yazılarına göre; merkezi liselere yerleştirme sınavlarının geçmişine bakıldığında 1998 yılından önce öğrencilerin 5. sınıfta bir sınava tabi tutulduğunu, ardından Anadolu liselerinin orta kısmına yerleştirildiği görülmektedir. Sonra Anadolu liselerinin 8.sınıfına gelindiğinde daha yüksek liselere gidebilmek için öğrenciler tekrardan bir sınava tabi tutulmuştur. Sınava girebilmek için ise Türkçe, matematik ve fen bilgisi ortalamaların 10 üzerinden en az 8 olma ve diğer derslerin de zayıf olmama şartı aranmıştır. 1997 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yapılan bir değişiklik ile ilkokul ve ortaokul birleştirilmiş ve temel eğitim sekiz yıla çıkarılmıştır. Bu nedenle 5. sınıfta yapılan sınav iptal edilmiştir. Bu yasa kapsamında 1998 yılında uygulanmaya başlayan Liselere Giriş sınavı (LGS) 2004 yılına kadar devam etmiş olup ardından Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) 2005 ve 2008 yılları arasında yapılmıştır. 2008 yılında sadece Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) olarak 8. sınıflara yapılan sınav 6. ve 7. sınıflara da yapılmıştır. 2009 ve 2010 yıllarında yapılan Seviye Belirleme Sınavına 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri katılmıştır. Sonrasında kademeli olarak kaldırılacak olan Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'na 2011'de 7. ve 8. sınıflar girerken 2012 ve 2013 yıllarında sadece 8. sınıflar bu sınava girmiştir. Bu yıllardan sonra Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) gelmiştir. TEOG sadece 8. Sınıf konularını kapsayan ve 8. sınıfın güz ve bahar döneminin genellikle Kasım ve Nisan aylarında yapılan bir sınavdır. Bu sınav sistemi 2017'ye kadar sürdürülmüş olup 2018 yılından itibaren yerini Liselere Geçiş Sınav (LGS)'ına bırakmıştır. 2018 yılında Liselere Geçiş Sınavı (LGS) yapılmıştır.

2.7. İlgili Araştırmalar

Can'ın (2012) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık” adlı doktora tezinde 9. sınıf ve 10. sınıf öğrencilerinin metinlerinde düşünceyi geliştirme tekniklerinin kullanım sıklığı tespiti yapılmıştır. Sonuçlar şu şekildedir: örneklendirme (%23,84), soru sorma (%22,91), tanımlama (15,23), karşılaştırma (%14,83), zıtlık (10,01), tanık gösterme alıntı yapma (7,54),

benzetme (4,37), sayısal verilerden yararlanma (%1,05). Tanık gösterme tekniğinde, öğrenciler, alıntının sahibini yanlış aktarma sorunuyla karşı karşıya kalmışlardır. Tanık gösterme tekniği kullanım yeri bakımından incelendiğinde genellikle paragrafın ortalarında kullanılmış, ardından paragrafın sonunda en son olarak da paragrafın başında kullanılmıştır.

Ünlü'nün (2013) "Ortaokul 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde en çok kullanılan teknik "karşılaştırma" en az kullanılan teknik ise "tanık gösterme" olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 6. Sınıf öğrencileri açıklayıcı metinlerde tanık gösterme tekniğini hiç kullanmamıştır. Tartışmacı metinlerinde 2 defa tanık gösterme kullanılmıştır. 7. sınıf öğrencilerin yazdıkları açıklayıcı metinlerde, tanık gösterme 3 kez, tartışmacı metinlerde 2 kez kullanılmıştır. 8. Sınıf öğrencilerin yazdıkları açıklayıcı metinlerde tanık gösterme 4 kez, tartışmacı metinlerde 1 kez kullanılmıştır. 7 ve 8. sınıf öğrencilerin yazdığı metinlerde tanık gösterme tekniğinin kullanım sıklığı aynıdır. Kız öğrencilerinin tanık gösterme kullanım oranı erkek öğrencilere göre daha azdır. Kız öğrenciler düşünceyi geliştirme yöntemlerini daha fazla kullanmıştır. Öğrencilerin Türkçe başarılarıyla düşünceyi geliştirme tekniklerini kullanma sıklığı doğru orantılıdır.

Hopurcuoğlu'nun (2010) "Okul Öncesi Eğitimine Devam Eden Türk Çocuklarının Dil Gelişimi Açısından Fiilimsi Kullanımlarının İncelenmesi" adlı tezinde 5-6 yaş grubu çocukların üzerinde yapılan çalışmada üst sosyoekonomik seviyedeki çocukların fiilimsi kullanımın daha yüksek olduğu daha sonrasında orta sosyoekonomik seviyede çocukların geldiği, en az kullanımın ise alt sosyoekonomik seviyedeki çocuklarda olduğu gözlenmiştir. Üst sosyoekonomik seviyedeki çocukların 66, orta sosyoekonomik seviyede çocukların 34, alt sosyoekonomik seviyedeki çocukların 29 fiilimsi kullanma sıklığı görülmüştür. En çok 61 defa kullanım ile isim fiil daha sonrasında 42 ile zarf fiil en son olarak da 26 defa kullanım ile sıfat fiil olduğu gözlenmiştir.

Arıcı'nın (2012) "Çoklu Zekâ Destekli Türkçe Dersi Sunumunun İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fiilimsileri Kavrama Durumlarına Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde ön testte kontrol grubunun akademik ortalamasının daha yüksek olmasına rağmen son testte deney grubunun yaklaşık 5 puan farkla kontrol grubunu geçmiş olduğu gözlenmiştir. Deney grubunda ön testte ve son testte cinsiyete göre gözlenen sonuca göre

kız çocuklarının daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Kontrol grubunda ise tam tersi olarak erkek öğrencilerin akademik ortalaması daha yüksektir.

Yiğit Yılmaz'ın (2011) “İlköğretim İkinci Kademe Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fiilimsiler Konusundaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi” adlı tezinde, her fiilimsi sorusunun altına “eminim” ve “emin değilim” seçenekleri sunulmuştur. Doğru yanıtlayan öğrencilerle ekleri ezberleyerek soruyu yanıtlayan öğrencilerin hiçbir kavram yanılgısına düşmedikleri tespit edilmiştir.

Çimen'in (2014) “Yazılı Ortaokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anlatımda Fiilimsileri Kullanma Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme” adlı tezinde Türkçe Eğitim Programının yazılı anlatımında, fiilimsileri etkili kullanma becerisi bakımından yetersiz olduğu görülmüştür. Fiilimsileri kullanma düzeyinin kız öğrencilerinde daha yüksek oranda olduğu sonucuna varılmıştır. Fiilimsinin en çok kullanıldığı türün “anı” olduğu belirlenmiştir. Anı, öykü, deneme ve gezi yazısı türlerinde en çok kullanılan fiilimsi türü ise “zarf fiil” en az kullanılan fiilimsi türü ise “isim fiildir”.

Amanvermez'in (2013) “Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Fiilimsi Kullanma Becerilerinin İncelenmesi (İstanbul/ Zeytinburnu İlçesi Örneği)” adlı tezindeki bulgular şu şekildedir: 5. Sınıf öğrencilerinin fiilimsi kullanımı 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden azdır. 6. Sınıf öğrencilerinin 7. Sınıf öğrencilerinden daha az fiilimsi kullandığı fakat 8. sınıf öğrencilerinin kullanımı ile 6. Sınıf ve 7. Sınıf öğrencilerinin kullanımlarının arasında pek fazla fark olmadığı tespit edilmiştir. Akademik başarısı yüksek olanların daha fazla fiilimsi kullandığı gözlenmiştir. Kız öğrencilerin daha fazla fiilimsi kullandığı ortaya çıkmıştır. Sosyoekonomik seviyeye göre üst grup daha fazla fiilimsi kullanmış fakat orta ve alt grup arasında farklılık görülmemiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme ve incelenen dokümanları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni)

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin doğrudan ve dolaylı anlatımı tanıyabilme ile merkezi liselere yerleştirme sınavlarında yer alma sıklığını tespit edebilmeyi amaçlayan bu araştırmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelleri, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmalara konu olan herhangi bir olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1999). Bu çalışmada da araştırmaya konu olan olay kendi koşulları içinde, olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı için tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren, Örneklem ve İncelenen Dokümanlar

Doğrudan ve dolaylı anlatımı tanıyabilme durumlarını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada çalışmanın evrenini 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Fakat bu evrenin tamamına ulaşma imkânı bulunmadığından araştırma için bir çalışma örnekleme oluşturmak uygun görülmüştür. Araştırmanın evrenini Muğla ili sınırları içerisinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında 8. sınıfa devam eden ortaokul öğrencileri ve merkezi liselere yerleştirme sınav soruları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Muğla ili sınırları içerisinde yer alan Milas Ağaçlıhöyük Ertuğrul Menteşe Ortaokulu, Milas Gümüşlük Ortaokulu, Milas Semiha Altuncan Ortaokulu, Şâhidi Ortaokulu, Şehbal Baydur Ortaokulu, Yönelit Koleji, Teknoloji ve Kültür Koleji, Özel Piri Reis İlköğretim Okulu, Merkez İMKB Ortaokulu ve Türdü 100. Yıl Ortaokullarının sekizinci sınıflarına devam eden 142'si kız ve 129'u erkek olmak üzere toplam 271 öğrenci ile 1998-2018 yılları arasında yapılan merkezi liselere yerleştirme sınavlarının Türkçe soruları oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına göre sayıları aşağıdaki gibidir.

Tablo 2

Sosyoekonomik Seviyeye Göre Frekans Değerleri

Sosyoekonomik seviye grupları	Frekans değerleri
Üst	96
Orta	99
Alt	76

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayısına göre sayıları aşağıdaki gibidir.

Tablo 3

Kardeş Sayısına Göre Frekans Değerleri

Kardeş sayısı	Frekans değerleri
Kardeşi olmayan	28
1 kardeşi olan	156
2 kardeşi olan	53
3 ve daha fazla kardeşi olan	34

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim seviyesine göre sayıları aşağıdaki gibidir.

Tablo 4

Anne Eğitim Seviyesine Göre Frekans Değerleri

Anne eğitim seviyesi	Frekans değerleri
Okuryazar olmayan	11
İlkokul mezunu	77
Ortaokul mezunu	46
Lise mezunu	52
Üniversite mezunu	85

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim seviyesine göre sayıları aşağıdaki gibidir.

Tablo 5

Baba Eğitim Seviyesine Göre Frekans Değerleri

Baba eğitim seviyesi	Frekans değerleri
Okuryazar olmayan	2
İlkokul mezunu	62
Ortaokul mezunu	54
Lise mezunu	47
Üniversite mezunu	106

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri iki ayrı araç ile toplanmıştır. Bunlardan birincisi için, araştırmacı tarafından hazırlanan ve uygulanan “Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Testi”dir. Bu testte Küçük Prens ve Çocuk Kalbi adlı kitaplardan yararlanarak alıntılarla sorular oluşturulmuştur. Doğrudan ve dolaylı anlatım testinde, paragrafın içerisinden doğrudan ve dolaylı anlatımı bulma, doğrudan/dolaylı anlatımı doğrudan/dolaylı anlatıma çevirme

işlemi gibi farklı soru şekilleri kullanılmıştır. Sorulardan diğerlerine göre zorluk ve uzunluk açısından daha yoğun olan iki soru 15 puan, diğer yedi soru ise 10 puan olarak değerlendirilmiştir. Hazırlanan test soruları 3 alan uzmanı tarafından incelenmiş ve onların da önerileri alınarak düzenlenmiş ve son şeklini almıştır. Doğrudan ve dolaylı anlatım testinde yer alan soru şekilleri ve soruların puan değerleri aşağıda sunulmuştur.

Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Testinin Soru Şekilleri ve Puan Değerleri:

1. Doğrudan anlatımı dolaylı anlatıma çevirme soruları:

“Enriko! Seninle büsbütün ayrıldık; aynı sınıfta değiliz artık...” diyordu. (Bu cümleyi dolaylı anlatım haline getiriniz.) (Amicis, 2014, s. 9). (10 puan)

“Benim suçumu bağışlıyor musunuz öğretmenim?” diye sordu. (Bu cümleyi dolaylı anlatım cümlesi haline getiriniz.) (Amicis, 2014, s. 12). (10 puan)

Kitapta şöyle diyordu: “Boa yılanları avlarını bütün olarak, çiğnemedi yutarlar. Sonra da yerlerinden kıpırdıyamazlar ve altı ay süren sindirim boyunca uyurlar.” (Bu cümleyi dolaylı anlatım haline getirin.) (Exupery, 2013, s. 9). (10 puan)

“İnsanların arasında da yalnızdır insan” dedi yılan. (Bu cümleyi dolaylı anlatım haline getiriniz) (Exupery, 2013, s. 60). (10 puan)

Küçük Prens gülleri bir kez daha görmeye gitti. “Benim gülüme hiç benzemiyorsunuz. Gözümde hiçbir kıymetiniz yok” dedi onlara. (Bu cümleyi dolaylı anlatım haline getiriniz. (Exupery, 2013, s. 72). (10 puan)

2. Dolaylı anlatımı doğrudan anlatıma çevirme soruları:

Babam, öğretmen adını her zaman saygılı bir dille söylememi ve baba kelimesinden sonra bir insanın diğer bir insana söyleyebileceği en yüce, en kutsal ve en tatlı isim olduğunu söyledi. (Bu cümleyi doğrudan anlatım cümlesi haline getiriniz) (Amicis, 2014, s. 85). (15 puan)

Kız kardeşim, bana daima kardeşi olarak kalacağımı söyledi. (Bu cümleyi doğrudan anlatım cümlesi haline getiriniz.) (Amicis, 2014, s.171). (10 puan)

3. Paragraf içinde doğrudan ve dolaylı anlatımı bulma soruları:

Sanat şaheserimi büyüklere gösterip, resimden korkup korkmadıklarını sordum. “Şapkadan kim korkar?” demesinler mi? (Cümlesinde dolaylı veya doğrudan anlatım var mıdır varsa cümleyi yazınız. (Exupery, 2013, s. 9). (10 puan)

Babam bir öğretmene dönerek: “Ne var ne oldu?” diye sordu. O da: “Ayağının üzerinden tekerlek geçti!” diye karşılık verdi. Öteden birisi: “Ve ayağını ezdi” sözlerini ekledi. (Bu paragrafta doğrudan ve dolaylı anlatım var mı varsa hangi cümlelerdir?) (Amicis, 2014, s. 13). (15 puan)

Öğrenciler, doğrudan ve dolaylı anlatım testinin yanı sıra kişisel bilgi formunu da doldurmuşlardır. Forma göre değişkenlerin durumu hakkında bilgi sahibi olunmuştur. Ayrıca ölçümler ve frekanslar bu kişisel formlara göre belirlenmiştir.

Verilerin toplanmasında ayrıca incelen dokümanlar da yer almaktadır. 1998 ve 2018 yılları arasında yapılan merkezi liselere yerleştirme sınavlarındaki Türkçe dersi değerlendirme sorularında doğrudan ve dolaylı anlatımın yer alma sıklığına bakılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerinin analizinin ilk kısmı, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin doğrudan ve dolaylı anlatımını tanıyabilme düzeylerinden elde edilen veriler ışığında ortaya konmuştur. Öğrencilerin Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Testine verdikleri cevapların çözümlenmesinde SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Veriler, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA testi ile ölçülmüştür.

Veri analizinin ikinci kısmında, doğrudan ve dolaylı anlatımın, merkezi liselere yerleştirme sınavlarında yer alma sıklığı tespit edilmiştir. Merkezi liselere yerleştirme sınavlarının Türkçe sorularının incelenmesinde ise doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bulguları, araştırma amaçları doğrultusunda iki alt başlık altında ele alınmıştır. Birinci bölümde, öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatımı tanıyabilme durumlarının cinsiyet, sosyoekonomik düzey, kardeş sayısı, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre karşılaştırmasına; ikinci bölümde 1998 ve 2018 yılları arasında uygulanan merkezi liselere yerleştirme sınavlarında doğrudan ve dolaylı anlatımın yer alma sıklığına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Doğrudan ve Dolaylı Anlatımı Tanıyabilme Durumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu bölümde 8. sınıf öğrencilerinin “Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Testine” verdikleri yanıtlara ilişkin bulguların, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre karşılaştırmaları yer almaktadır.

4.1.1. Öğrencilerin Doğrudan ve Dolaylı Anlatımı Tanıyabilme Durumlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Aşağıda öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatım testine verdikleri yanıtların, bir puan sistemine bağlı olarak değerlendirilip cinsiyete göre karşılaştırılmasından ortaya çıkan frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, dağılma faktörü ve anlamlı fark değerlerinden oluşan sonuçlar verilmiştir.

Tablo 6

Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Testi Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (T-Testi Sonuçları)

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kız	142	44,35	35,605	269	3.813	.000
Erkek	129	28,25	33,688			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatımı tanıyabilme testindeki sonucunun öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla geliştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur $t(269) = 3.813$, $p < 0.01$. Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatımı tanıyabilme testi sonucuna göre, kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 44,35; erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması ise 28,25'tir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmektedir.

4.1.2. Öğrencilerin Doğrudan ve Dolaylı Anlatımı Tanıyabilme Durumlarının Sosyoekonomik Seviyeye Göre İncelenmesi

Aşağıda öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatım testine verdikleri yanıtların, bir puan sistemine bağlı olarak değerlendirilerek sosyoekonomik düzeye göre karşılaştırılmasından ortaya çıkan frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, dağılım faktörü ve anlamlı fark değerlerinden oluşan sonuçlar verilmiştir.

Tablo 7

Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Test Puanlarının Sosyoekonomik Seviyeye Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Sosyoekonomik seviye	n	$\bar{x}$	SS
Üst	96	55,82	34,410
Orta	99	32,72	34,338
Alt	76	17,67	25,638

Tabloda, doğrudan ve dolaylı anlatım testinin sosyoekonomik düzeye göre ölçümleri yer almaktadır. Tamhane testinin sonuçlarına göre üst sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin aritmetik ortalaması 55,82 ($\bar{x}=55,82$), orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin aritmetik ortalaması 32,72 ($\bar{x}=32,72$), alt sosyoekonomik düzey sahip öğrencilerin aritmetik ortalaması ise 17,67 ($\bar{x}=17,67$)’dir. Görüldüğü üzere üst sosyoekonomik seviyeye sahip öğrencilerin aritmetik ortalaması daha yüksektir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında alt sosyoekonomik seviyedeki öğrencilerin ortalamasının çok düşük olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla varyans analizi yapılmış sonuçlar aşağıda tablo 8’de verilmiştir.

4.1.2.1. Doğrudan ve dolaylı anlatım test puanlarının sosyoekonomik seviyeye göre karşılaştırılması

Aşağıda öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatım testine verdikleri yanıtların, bir puan sistemine bağlı olarak değerlendirilerek sosyoekonomik seviyeye göre karşılaştırılmasından ortaya çıkan kareler toplamı, dağılma faktörü, bir sayı kümesinin kareler ortalaması, gruplararası serbestlik derecesi ve anlamlı fark değerlerinden oluşan sonuçlar verilmiştir.

Tablo 8

Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Test Puanlarının Sosyoekonomik Seviyeye Göre Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	64195,862	2	32097,931	31,018	,000	1-2, 1-3, 2-3
Gruplariçi	277334,847	268	1034,832			
Toplam	341530,708	270				

Tabloda görüldüğü üzere, doğrudan ve dolaylı anlatım testinin sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda sosyoekonomik düzeyinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur $F(2,268)=31$, $p<.01$. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine

geçilmiştir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyansların homojen olup olmadığı sınanmıştır. Buna göre de Tamhane çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatımı tanıyabilme sonucunun sosyoekonomik seviyeye göre değerlendirmede üst sosyoekonomik seviyeye sahip öğrencilerin ortalaması daha yüksek çıkmıştır. Üst sosyoekonomik seviye ile orta sosyoekonomik seviye arasında, üst sosyoekonomik seviye ile alt sosyoekonomik seviye arasında ayrıca orta sosyoekonomik seviye ile alt sosyoekonomik seviye arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

4.1.3. Öğrencilerin Doğrudan ve Dolaylı Anlatımı Tanıyabilme Durumlarının Kardeş Sayısına Göre İncelenmesi

Aşağıda öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatım testine verdikleri yanıtların, bir puan sistemine bağlı olarak değerlendirilerek kardeş sayısına göre karşılaştırılmasından ortaya çıkan frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, dağılma faktörü ve anlamlı fark değerlerinden oluşan sonuçlar verilmiştir.

Tablo 9

Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Test Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Kardeş sayısı	n	$\bar{X}$	ss
Kardeşi olmayan	28	43,61	35,902
1	156	42,90	35,839
2	53	28,64	34,178
3 ve daha fazlası	34	15	24,692

Tabloda, doğrudan ve dolaylı anlatım testinin kardeş sayısına göre ölçümleri yer almaktadır. Doğrudan ve dolaylı anlatım testinin sonucuna göre kardeşi olmayan öğrencilerin aritmetik ortalaması 43,61'tir ve en yüksek ortalamaya sahiptir. Bir kardeşi olan öğrencilerin aritmetik ortalaması 42,90 ortalama ile kardeşi olmayanlar ile yakın bir ortalamaya sahiptir. 2 kardeşi olan öğrencilerin aritmetik ortalaması 28,64 ve 3 veya daha fazla kardeşi olan öğrencilerin aritmetik ortalaması 15'tir. Bu sonuçlara göre kardeşi olmayanlar ve bir kardeşi olanlar arasında çok fark olmadığı gözlenmiştir. En düşük

ortalamaya sahip örneklem olan 3 ve daha fazla kardeş sayısına sahip öğrencilerin sonuçları olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla varyans analizi yapılmış sonuçlar aşağıda tablo 10’da verilmiştir.

4.1.3.1. Doğrudan ve dolaylı anlatım test puanlarının kardeş sayısına göre karşılaştırılması

Aşağıda öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatım testine verdikleri yanıtların, bir puan sistemine bağlı olarak değerlendirilerek kardeş sayısına göre karşılaştırılmasından ortaya çıkan kareler toplamı, dağılma faktörü, bir sayı kümesinin kareler ortalaması, gruplararası serbestlik derecesi ve anlamlı fark değerlerinden oluşan sonuçlar verilmiştir.

Tablo 10

Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Test Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	26779,482	3	8926,494	7,572	,000	0-3,1-3
Gruplariçi	314751,226	267	1178,844			
Toplam	341530,708	270				

Tabloda görülebileceği üzere, doğrudan ve dolaylı anlatım testinin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kardeş sayısının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur $F(3, 267) = 7.5, p < .01$. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyansların homojen olup olmadığı sınanmıştır buna göre de Dunnett’s çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatımı tanıyabilme testi ile kardeş sayısı arasındaki bulgulara kardeşi olmayanların ortalaması daha yüksek çıkmıştır. Kardeşi olmayan ile 3

ve daha fazla kardeşi olanlar arasında ayrıca 1 kardeşi olan ile 3 ve daha fazla kardeşi olan arasında test puanlarının sonucunda anlamlı fark bulunmuştur.

4.1.4. Öğrencilerin Doğrudan ve Dolaylı Anlatımı Tanıyabilme Durumlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre İncelenmesi

Aşağıda öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatım testine verdikleri yanıtların, bir puan sistemine bağlı olarak değerlendirilerek anne eğitim seviyesine göre karşılaştırılmasından ortaya çıkan frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, dağılım faktörü ve anlamlı fark değerlerinden oluşan sonuçlar verilmiştir.

Tablo 11

Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Test Puanlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Anne Eğitim Seviyesi	n	$\bar{X}$	ss
Okuryazar değil	11	5	16,583
İlkokul mezunu	77	24,49	29,913
Ortaokul mezunu	46	21,87	30,536
Lise mezunu	52	41,37	35,230
Üniversite mezunu	85	56,98	33,946

Tabloda, doğrudan ve dolaylı anlatım testinin anne eğitim seviyesine göre ölçümleri yer almaktadır. Tamhane testinin sonucuna göre annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}$ =56,98) diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin aritmetik ortalaması 41,37'dir. Annesi ortaokul mezunu öğrencilerin aritmetik ortalaması 21,37'dir ve annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasından daha yüksektir. Annesi okuryazar olmayan öğrencilerin aritmetik ortalaması 5'dir ve diğer sonuçlardan çok düşük bir sonuç çıkarmıştır. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla varyans analizi yapılmış sonuçlar aşağıda tablo 12' de verilmiştir.

4.1.4.1. Doğrudan ve dolaylı anlatım test puanlarının anne eğitim seviyesine göre karşılaştırılması

Aşağıda öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatım testine verdikleri yanıtların, bir puan sistemine bağlı olarak değerlendirilerek anne eğitim seviyesine göre karşılaştırılmasından ortaya çıkan kareler toplamı, dağılma faktörü, bir sayı kümesinin kareler ortalaması, gruplararası serbestlik derecesi ve anlamlı fark değerlerinden oluşan sonuçlar verilmiştir.

Tablo 12

Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Test Puanlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	68722,234	4	17180,558	16,752	,000	1-2, 1-4, 1-5, 2-5, 3-4, 3-5
Gruplariçi	272808,475	266	1025,596			
Toplam	341530,708	270				

Tabloda görülebileceği üzere, doğrudan ve dolaylı anlatım testinin anne eğitim seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anne eğitim seviyesinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur $F(4,266) = 16.752$, $p < .01$. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyansların homojen olup olmadığı sınanmıştır buna göre de Tamhane çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatım test puanlarının anne eğitim seviyesinin bulgularında annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalaması daha yüksek çıkmıştır. Annesi okuryazar olmayan ile annesi ilkokul, lise ve üniversite mezunu arasında, annesi ilkokul ile annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin test puanları arasında, ayrıca annesi ortaokul ile annesi lise, üniversite mezunu olan öğrencilerin test puanlarında anlamlı fark bulunmuştur.

4.1.5. Öğrencilerin Doğrudan ve Dolaylı Anlatımı Tanıyabilme Durumlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre İncelenmesi

Aşağıda öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatım testine verdikleri yanıtların, bir puan sistemine bağlı olarak değerlendirilerek baba eğitim seviyesine göre karşılaştırılmasından ortaya çıkan frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, dağılma faktörü ve anlamlı fark değerlerinden oluşan sonuçlar verilmiştir.

Tablo 13

Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Test Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Baba eğitim seviyesi	n	$\bar{X}$	ss
Okuryazar değil	2	,00	,000
İlkokul mezunu	62	19,68	28,758
Ortaokul mezunu	54	19,87	23,356
Lise mezunu	47	36,32	37,022
Üniversite mezunu	106	56,05	34,293

Tabloda, doğrudan ve dolaylı anlatım testinin baba eğitim seviyesine göre ölçümleri yer almaktadır. Tamhane testinin sonucuna göre baba eğitim düzeyi üniversite mezunu olan öğrencilerin sonucuyla anne eğitim düzeyi üniversite mezunu olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları yakın çıkmıştır ($\bar{X}=56,05$). Babası lise mezunu olan öğrencilerin aritmetik ortalaması 36,32 oranla diğer sonuçlardan daha olumludur ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin aritmetik ortalamasına daha yakın bir sonuçtur. Fakat anne eğitim seviyesinde görülen sonuç burada görülmemektedir. Çünkü babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması babası ortaokul mezunu öğrencilerin ortalamasından fazla değildir. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=19,87$), babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=19,68$) birbirlerine çok yakın bulunmuştur. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla varyans analizi yapılmış sonuçlar aşağıdaki tablo 14'te verilmiştir.

4.1.5.1. Doğrudan ve dolaylı anlatım test puanlarının baba eğitim seviyesine göre karşılaştırılması

Aşağıda öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatım testine verdikleri yanıtların, bir puan sistemine bağlı olarak değerlendirilerek baba eğitim seviyesine göre karşılaştırılmasından ortaya çıkan kareler toplamı, dağılma faktörü, bir sayı kümesinin kareler ortalaması, gruplararası serbestlik derecesi ve anlamlı fark değerlerinden oluşan sonuçlar aşağıda tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Test Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	75638,091	4	18909,523	18,917	,000	1-2,1-3, 1-4, 1-5, 2-5, 3-5, 4-5
Gruplariçi	265892,618	266	999,596			
Toplam	341530,708	270				

Tabloda görülebileceği üzere, doğrudan ve dolaylı anlatım testinin baba eğitim seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda baba eğitim seviyesinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur $F(4,266) = 18,917$, $p < .01$. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyansların homojen olup olmadığı sınanmıştır buna göre de Tamhane çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatım test puanlarıyla baba eğitim seviyesine göre faktör değerlendirmesinde babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalaması daha yüksek çıkmıştır. Babası okuryazar olmayan öğrencilerin oranlarıyla diğer grupların hepsinin oranları arasında anlamlı bir fark vardır.

Diğer değişken grupları olan babası ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerle, babası üniversite mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmuştur.

4.2. Merkezi Liselere Yerleştirme Sınavlarında Doğrudan ve Dolaylı Anlatımın Yer Alma Sıklığı

Araştırmanın bu bölümünde, 1998 yılından 2018 yılına kadar yapılan merkezi liselere yerleştirme sınavlarındaki Türkçe sorularının doğrudan ve dolaylı anlatıma yer verme düzeyine ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu sınavlarda doğrudan ve dolaylı anlatımın açıkça yer almadığı görülmüş olup konu ile yakından ilişkili olan diğer sorular incelenmiştir. Aşağıdaki incelenen dokümanlar tablo şeklinde verilmiştir.

4.2.1. Merkezi Liselere Yerleştirme Sınavları, Yılları, Soru Sayıları ve Doğrudan ve Dolaylı Anlatım

1998 ve 2018 yılları arasında yapılan merkezi liselere yerleştirme sınavlarına “sorubak.com” ve “Milli Eğitim Bakanlığının resmî internet sitesinden” ulaşılmıştır. 1998 ve 2018 yılları arasında farklı adlarla yapılan merkezi liselere yerleştirme sınavlarının Türkçe testinin olduğu bölümü incelenmiştir ve toplam 570 soruya rastlanmıştır. Türkçe testinde 1998 yılından 2008 yılına kadar 25 soru soruluyor iken, 2009’dan 2013’e kadar 23 soru yer almıştır. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavlarının ve 2018 Liselere Geçiş Sınavının Türkçe testinde ise 20 soru yer aldığı görülmüştür. Söz konusu sınavlar, isimleriyle ve uygulandığı yıllar ile beraber aşağıda ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Tablo 15

Merkezi Liselere Yerleştirme Sınavları, Yılları, Soru Sayıları ve Doğrudan ve Dolaylı Anlatım

Sınav adı	Yılı	Soru sayıları	Doğrudan	Dolaylı
Liselere Geçiş Sınavı	1998	25	-	-
Liselere Geçiş Sınavı	1999	25	-	-
Liselere Geçiş Sınavı	2000	25	-	-
Liselere Geçiş Sınavı	2001	25	-	-
Liselere Geçiş Sınavı	2002	25	-	-
Liselere Geçiş Sınavı	2003	25	-	-
Liselere Geçiş Sınavı	2004	25	-	-
Ortaöğretime Geçiş Sınavı	2005	25	-	-
Ortaöğretime Geçiş Sınavı	2006	25	-	-

Ortaöğretime Geçiş Sınavı	2007	25	-	-
Ortaöğretime Geçiş Sınavı	2008	25	-	-
Seviye Belirleme Sınavı	2009	23	-	-
Seviye Belirleme Sınavı	2010	23	-	-
Seviye Belirleme Sınavı	2011	23	-	-
Seviye Belirleme Sınavı	2012	23	-	-
Seviye Belirleme Sınavı	2013	23	1	-
Temel Eğitimden	Kasım 2013	20	-	-
Ortaöğretime Geçiş Sınavı				
Temel Eğitimden	Nisan 2014	20	-	-
Ortaöğretime Geçiş Sınavı				
Temel Eğitimden	Kasım 2014	20	-	-
Ortaöğretime Geçiş Sınavı				
Temel Eğitimden	Nisan 2015	20	-	-
Ortaöğretime Geçiş Sınavı				
Temel Eğitimden	Kasım 2015	20	-	-
Ortaöğretime Geçiş Sınavı				
Temel Eğitimden	Nisan 2016	20	-	-
Ortaöğretime Geçiş Sınavı				
Temel Eğitimden	Kasım 2016	20	-	-
Ortaöğretime Geçiş Sınavı				
Temel Eğitimden	Nisan 2017	20	-	-
Ortaöğretime Geçiş Sınavı				
Liselere Geçiş Sınavı	2018	20	-	-
Toplam		570	1	0

4.2.2.Merkezi Liselere Yerleştirme Sınavlarında Doğrudan ve Dolaylı Anlatımın Kullanımı

Araştırmada merkezi liselere yerleştirme sınavlarında çıkan toplam 570 Türkçe dersi sorusu incelenmiştir. Bu sınavlarda doğrudan ve dolaylı anlatım cümleleri konusuna doğrudan değinilen bir soruya rastlanmamıştır. Fakat bir tane tanık gösterme sorusu bulunmuştur. Bu soru da aşağıdaki başlıkta ayrıca verilmiştir.

4.2.2.1. Doğrudan ve dolaylı anlatımla ilgili soru

2013 yılında ülke genelinde SBS ve TEOG olmak üzere iki farklı merkezi lise yerleştirme sınavı yapılmıştır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Seviye Belirleme Sınavı (SBS) tek sınav olarak uygulanmıştır. Temel Eğitiminde Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı ise 2 aşamalıdır. 2013-2014 eğitim öğretim yılında yapılmış olan iki sınav vardır. Bunlar; 2013'te ilk bölümü kasım ayında, ikincisi ise 2014 haziranda yapılmıştır. 2013 Seviye Belirleme Sınavının (SBS) Türkçe dersi ile ilgili bölümünde 19. soru düşünceyi geliştirme yollarından tanık göstermeyi buldurmaya yöneliktir. Düşünceyi geliştirme

yollarından biri olan tanık gösterme paragraflarda ve metin içlerinde kullanılırken doğrudan veya dolaylı anlatımdan yararlanılır.

Soru şu şekildedir (MEB Sınav dokümanlar, 2013):

Âşık Veysel’e sormuşlar: “Aşk nedir?” Âşık şöyle bir düşünmüş “Seversin, kavuşamazsın aşk olur.” demiş. Haksız mı? Tabii ki haklı. Edebiyatımızdaki Leyla ile Mecnun, Kerem ile Aslı, Ferhat ile Şirin’i tanıyalım... Bütün bu aşıkların hikayeleri sevip de kavuşamamak üstüne kurulmamış mıdır?

Kız Kulesi’nden Galata’ya bakarken düşündüm: Birçok şair bu iki kuleyi birbirine yakıştırmış. Bu yakıştırmayı yapanlar, insanlara özgü bir düşünüşle, bir kavuşma imgesine yüklenmişler. Öyle ki Bedri Rahmi Eyüboğlu, Kız Kulesi’ne tatlı tatlı sitem ediyor: “İstanbul deyince aklıma kuleler gelir/ Ne zaman birinin resmini yapsam öteki kıskanır/ Ama şu Kız Kulesi’nin aklı olsa Galata Kulesi’ne varır...” Oysa başına binlerce felaket gelmiş İstanbul gibi bir kentte bu iki kule, kavuşmayı sabırla ve aşkla beklemiştir. Bundan ala sevdâ mı olur?

Bu metnin anlatımında “tanık gösterme”den nasıl yararlanılmıştır?

- A) Verilmek istenen düşüncenin soru sorularak belirtilmesiyle
- B) Âşık Veysel ve Bedri Rahmi Eyüboğlu’ndan alıntılar yapılmasıyla
- C) Leyla ile Mecnun, Kerem ile Aslı gibi âşıkların hatırlatılmasıyla
- D) Kız Kulesi’yle Galata Kulesi arasında güzellikleri açısından ilişki kurulmasıyla

Bu soruda olduğu gibi Âşık Veysel’in ve Bedri Rahmi Eyüboğlu’nun dizelerinden ve cümlelerinden alıntılar yapılmıştır. Hatta Âşık Veysel’e sormuşlar dedikten sonra “Aşk nedir?” sorusu ve cevap olarak “Seversin, kavuşamazsın aşk olur.” demesi de doğrudan anlatıma örnek olarak görülmektedir.

İncelenen merkezi liselere yerleştirme sınavlarında doğrudan ve dolaylı anlatımın açıkça yer almadığı tespit edilmiştir. Fakat soru kökünde veya paragraf içinde doğrudan ve dolaylı anlatımın yer aldığı görülmüştür. Aşağıdaki 2018 yılında uygulanan Liselere Yerleştirme Sınavının 15. sorusu buna örnektir (MEB, 2019):

Yaşadığımız dünyaya karşı taşıdığımız sorumlulukları fark etmemiz için en ideal zamanlar ilk çocukluk yıllarımız. Yere çöp atmama, ağaçların dallarını kırmama, çiçekleri koparmama gibi birçok şey bu dönemde edindirilir. Bunda en büyük pay kitaplara âit.

Eğitim uzmanı Bilge Buhan Musa, geri dönüşüm üzerine çıkardığı (1) dört yeni hikâye kitabıyla çocuklara çevre bilinci kazandırmayı hedefliyor. Bilge Buhan Musa, doğanın nasıl korunabileceğini kitaplarında verdiği yöntemlerle

somutlaştırıp (2) çocukların bunu davranışa kolayca d n şt rebileceklerini belirtiyor. Eđitimci yazarın yayımlanan hikâye serisi, çocukların kitaptaki kahramanlarla empati kurmalarını sağlıyor ve gezegenimize karşı sorumluluklarını yerine getirmelerine (3) aracı oluyor. Bu hikâye serisi dört farklı kitaptan oluşuyor. “Yaşlı  ınar Ağacı”nda k ğıdın, “Meraklı Yeřil şişe”de camın, “Beyaz Plastik Bardak”ta plastiğin geri dönüşüme gitmeden(4) ne şekilde faydalanabileceğimiz dile getiriliyor.

Bu metindeki numaralanmıř kelimelerden hangileri zarf-fiildir?

A)I ve II

B)I ve III

C)II ve IV

D)II ve III



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından çıkan sonuçlar yer almıştır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak, araştırmanın konusuyla ilgili yapılan benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışmalar yapılmıştır. Sonuçlar dikkate alınarak önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

2015-2016 eğitim-öğretim yılında Muğla ili içinde okuyan sekizinci sınıf öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatım testinden çıkan sonuçlarıyla, 1998 ve 2018 yılları arasında yapılmış olan merkezi liselere yerleştirme sınavlarında doğrudan ve dolaylı anlatım konusunun yer alma sıklığına bakılan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

5.1.1. Öğrencilerin Doğrudan ve Dolaylı Anlatımı Tanıyabilme Durumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde 2015-2016 eğitim öğretim yılı Muğla ilinde okuyan, sekizinci sınıf öğrencilere uygulanan, doğrudan ve dolaylı anlatım testindeki bulguların yorumlanmasıyla oluşan, sonuçlara ve tartışmaya yer verilmiştir. Bu çalışmayla doğrudan ilişkili çalışmalara ulaşamadığı için konuyla ilişkili olduğu düşünülen dil gelişimi, yazma becerisi ve kelime hazinesi vb. konularda yapılan diğer çalışma sonuçları ile tartışma yapılmıştır.

Elde edilen sonuçlar, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde doğrudan ve dolaylı anlatım testi sonucuna göre kız öğrenciler daha başarılıdır. Atasoy'un (2015) "Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi" adlı tezinde öğrencilere 5

dakikada yazdıkları hece miktarına bakılmıştır. Sonuç olarak 6, 7, ve 8. Sınıf öğrencilerin ilk 5 dakikada, ikinci 5 dakikada ve toplam sürede yazdıkları hece sayısının cinsiyet yönünden incelendiğinde kız öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür. Ünlü'nün (2013) "Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarının düşünceyi geliştirme teknikleri açısından incelenmesi" tezinde düşünceyi geliştirme yollarının kullanım oranına bakıldığında açıklayıcı anlatım türünde tanık gösterme (alıntı yapma) yaygınlığının yüzdeliğinin %7,14 olduğu ve en düşük oran olduğu tespit edilmiştir. Ünlü'nün (2013) tezinde tanık gösterme düşünceyi geliştirme yolunu kız öğrenciler 2 defa kullanmış iken erkek öğrenciler 4 defa kullanmıştır. Böylelikle bu araştırma ile Ünlü'nün (2013) tezinin cinsiyet değişkeni bakımından farklılık gösterdiği görülmektedir. Çünkü bu çalışmada doğrudan ve dolaylı anlatım testinin sonucuna göre kız öğrencilerin ortalaması daha yüksektir. Kurudayıoğlu'nun (2011) "Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatımlarının düşünceyi geliştirme teknikleri açısından incelenmesi" adlı makalesinde kadın öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarından tanık göstermeyi daha sık kullandığı görülmüştür. Ayrıca diğer düşünceyi geliştirme yollarını kullanma oranları kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazladır. Bu araştırma sonucu yapılan bu çalışmayla örtüşmektedir. Doğan'ın (2011) "2005 programındaki 8.sınıfa yönelik yazma eğitimi etkinliklerin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar örneği)" adlı tezinde öğrencilere art arda belli aralıklarla 6 defa yazma çalışmaları yapılmıştır ve altısında da kız öğrencilerin akademik ortalaması yüksek çıkmıştır ayrıca anlamlı farklılık görülmüştür. Bu çalışmayla doğrudan ve dolaylı anlatım testi sonucunun cinsiyet değişkeni sonuçları benzerlik göstermektedir. Çimen'in (2014) "Yazılı Ortaokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anlatımda Fiilimsileri Kullanma Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme" adlı tezinde Türkçe Eğitim Programının yazılı anlatımında, fiilimsileri etkili kullanma becerisi bakımından yetersiz olduğu görülmüştür. Fiilimsileri kullanma düzeyinin kız öğrencilerinde daha yüksek oranda olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmayla yukarıda verilen araştırmalara bakıldığında kız öğrencilerin dil ve dili kullanma becerilerinin daha iyi olduğu görülmüştür. Tüm bu sonuçlar ışığında, yapılan çalışmaların birçoğunda, cinsiyet değişkenine göre, kız öğrencilerin dil becerisi konusunda erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada doğrudan ve dolaylı anlatım testindeki bulgular sosyoekonomik seviyeye göre incelendiğinde, üst sosyoekonomik seviyeye sahip öğrencilerin ortalamasının en yüksek, ikinci olarak orta sosyoekonomik seviyeye sahip öğrencilerin ve en son olarak

da alt sosyoekonomik seviye sahip öğrencilerin olduğu görülmektedir. İpek Eğilmez'in (2010) "İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının Yazılı Anlatımlarına Aktarımı" adlı tezinde öğrencilerin söz varlığına ilişkin sonuçlarında üst sosyoekonomik düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında kelime kullanımının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir, ardından orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin ortalaması gelmektedir. Alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında kelime kullanım oranı düşük olarak çıkmıştır. Hopurcuoğlu'nun (2010) "Okul Öncesi Eğitimine Devam Eden Türk Çocuklarının Dil Gelişimi Açısından Fiilimsi Kullanımlarının İncelenmesi" adlı tezinde 5-6 yaş grubu çocukların üzerinde yapılan çalışmada üst sosyoekonomik seviyedeki çocukların fiilimsi kullanımın daha yüksek olduğu daha sonrasında orta sosyoekonomik seviyede çocukların geldiği, en az kullanımın ise alt sosyoekonomik seviyedeki çocuklarda olduğu gözlenmiştir. Yukarıda belirtilen tezlerle bu araştırmanın sosyoekonomik düzeye göre başarı oranları benzerlik göstermektedir. Yukarıda verilen araştırmalar ile bu araştırmaya bakılınca öğrencilerin sosyal çevresi ve ekonomik durumların başarıyı etkilediği sonucuna varılmaktadır. Sosyoekonomik olarak avantajlı durumdaki öğrencilerin daha fazla imkânâ sahip olduğu (kitap, tiyatro, sinema vb.) ve böylece öğrencilerin dil becerilerinde, dili kullanma ve dille ilgili testleri cevaplamada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Kardeş sayısına göre doğrudan ve dolaylı anlatım testinde başarı oranı en yüksek olan değişken "kardeşi olmayan" değişkenidir. Bunun ardından ortalama başarı durumlarının sıralanması en yüksekte düşüğe doğru, "bir kardeşi olan, iki kardeşi olan, üç ve daha fazla kardeşi olan" şeklindedir. "Ana dili Türkçe Olan ve Anadili Türkçe Olmayan İki Dilli 4-7 Yaş Çocukların Dil Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi" adlı tezde (Tulu, 2009) çocukların kardeş sayısına göre resimleri isimlendirme testinin sonuçlarına göre ana dili Türkçe olan tek çocuk ortalamaları en yüksektir. Ardından sırayla test sonuçlarına göre bir kardeş, iki kardeş, üç kardeş, en son dört kardeşe sahip öğrencilerin ortalaması gelir. Bu sonuçlara göre Tulu'nun (2009) araştırmasında ana dili Türkçe olanların sonuçları ile bu tezin sonuçları ile örtüşmektedir. Kardeş sayısı daha fazla olan öğrencilerin ortalamasının birbirleri ile olan etkileşimden dolayı daha yüksek olması beklenirken hem bu çalışmada hem başka çalışmalarda tam tersi bir sonuçla karşılaşmıştır. Bu durumun, tek çocuk olan öğrencilerin aile ilgisine daha fazla sahip olabileceğinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Doğrudan ve dolaylı anlatım testinin anne eğitim seviyesi değişkenine göre elde edilen sonucunda, en yüksek ortalamanın anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin olduğu görülmektedir. Ardından sırasıyla, annesi lise mezunu olan, ilkokul mezunu olan, ortaokul mezunu olan ve okuryazar olmayan öğrencilerin aritmetik ortalaması görülür. Köse'nin (2010) "İlköğretim 6. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Olaya Dayalı Türlerdeki Unsurların Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarına Aktarımı" adlı tezinde anne eğitim durumu ile hikâyedeki vaka zamanı durumu bulgusunun sonucuna göre belirsiz bir zamanda bahseden anne eğitim seviyesi ilk-ortaokul olanların yüzdesi %50 olduğu için bu tezde test puanlarda çıkan sonuçla farklılık göstermektedir. Fakat bu tezde de annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasından yüksek çıkmıştır. Çünkü üniversite mezunlarının bulgularında %49,5 ile en düşüktür ve lise mezunu eğitime sahip annelerin yüzdesi %60'tır. Bu durum Köse'nin (2010) tiyatrodaki yardımcı kişiler unsuru sonucunda da tekrarlamaktadır. Bu araştırmalarda da görüldüğü gibi öğrencilerin anne eğitim seviyesi değişkenine göre incelendiğinde, farklı grup test ve araştırmalarda farklı sonuçlar çıkmıştır. Kimi araştırmalarda yüksek eğitim daha iyi bir sonuç çıkarırken, başka araştırmalarda aleyhine bir sonuç çıkarmaktadır.

Öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatım testinin baba eğitim seviyesine göre çıkan sonuçlar şu şekildedir: En yüksek ortalamanın babası üniversite mezunu olan öğrencilerde olduğu tespit edilmiştir. Ardından sırasıyla babası lise mezunu olan, ortaokul mezunu olan, ilkokul mezunu olan öğrenciler ve en son olarak okuryazar olmayan öğrencilerin aritmetik ortalamasının olduğu görülmüştür. Köse'nin (2010) "İlköğretim 6. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Olaya Dayalı Türlerdeki Unsurların Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarına Aktarımı" adlı tezinde baba eğitim durumu ile fabldaki olayın giriş unsuru frekans dağılımına bakıldığında giriş bölümünü kullananların yüzdesi en çok olan üniversite mezunu babaya sahip öğrencilerin ortalamasıdır. Köse'nin (2010) tezinde de ikinci sırayı lise en düşük olarak babası ilk-ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması gelmektedir. Doğrudan ve dolaylı anlatım testi tanıyabilme sonucuna göre bu değişkene göre benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalarda görüldüğü gibi baba eğitim durumu başarıyla doğru orantılıdır.

5.1.2. Merkezi Liselere Yerleştirme Sınavlarında Doğrudan ve Dolaylı Anlatımın Yer Alma Sıklığına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Merkezi liselere yerleştirme sınavlarının Türkçe sorularında, doğrudan ve dolaylı anlatım açıkça bir soru olarak sorulmamıştır. Fakat ona yakın olarak düşünceyi geliştirme yollarından tanık gösterme ile ilişkili bir soru, 2013 Seviye Belirleme Sınavında sorulmuştur. Bu durumu göze alarak Çetindağ'ın (2003) "Liselere Giriş Sınavı (LGS) Türkçe Soru Profili ve Bunun 6, 7, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarıyla Karşılaştırılması" tezi incelendiğinde çalışma kitaplarıyla konu kavrama testinin aynı seviyede olmadığı, LGS'deki soruların ders kitaplarıyla ilgili olmadığı o yüzden de dersle bağlantılı olmadığı ve ders kitaplarıyla sınavlarda çıkan kavramların farklı olduğu görülmüştür. Bu sıralanan durumlara göre; aslında çalışma kitaplarında konu olarak çıkan ve kazanımlarda örtük biçimde verilen doğrudan ve dolaylı anlatımın sınavlarda karşılaşılmaması yönüyle bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Eren'in (2010) "SBS Türkçe Sorularının (2005) Türkçe Ders Programına Uygunluğu" adlı tezinde konuşma kazanımlarından hiç soru çıkmadığı, yazma kazanım alanından da SBS'de çok az soru çıktığını tespit etmiştir. Bu sonuçlar ışığında merkezi liselere yerleştirme sınavlarının Türkçe soruları ile ders kitapları ve kazanımların tam olarak örtüşmediği söylenebilir.

5.2. Öneriler

Öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatım testine verdiği cevaplar ile merkezi liselere yerleştirme sınavlarında doğrudan ve dolaylı anlatımın yer alma sıklığı bu araştırmada incelenmiş olup, bu sonuçlara göre aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Öğretmen kılavuz kitabında sadece dolaylı anlatım, fiilimsi konusuyla beraber bir kereye mahsus işlenmiştir. Bu yüzden bu konuya daha derin yer verilmeli ve doğrudan anlatım konunun içinde bir bütün şekilde verilmelidir.

Dolaylı anlatımla ilgili etkinlere sadece bir temada yer verilmiştir. Bu da iki etkinlik ve bir değerlendirme sorusuyla sınırlıdır. Dolaylı anlatım konusunun daha fazla pekiştirilmesi için diğer temalarda da yer alması gereklidir.

Dolaylı anlatımın bir konu olarak verilmemesi, fiilimsilerle beraber harmanlanarak verilmesi, bu konunun yeterince pekişmesine engel olmaktadır. Bu yüzden bu konunun daha ayrıntılı verilmesi ve bir başlık altında yer alması gereklidir.

Doğrudan ve dolaylı anlatımın programda kazanım olarak yer almaması ve sadece dolaylı anlatımın çalışma kitabında yer alması bir çelişkidir. Bu yüzden kazanım olarak yer alması gereklidir.

Düşünceyi geliştirme yollarından biri olan “tanık gösterme” konusu, doğrudan ve dolaylı anlatımın kullanımıyla birebir örtüşür. Öğrenci dolaylı anlatım cümlesini bilemezse paragrafta veya cümlede sadece doğrudan anlatım cümlelerini arar ve bu da yanlış yapmasına sebep olur. Bu yüzden bu konuya ağırlık verilmelidir.

Merkezi liselere yerleştirme sınavlarının Türkçe soruları ile ders kitapları ve kazanımların tam olarak örtüşmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada sadece bir test uygulanmıştır. İkinci defa uygulanarak karşılaştırmalarda yapılabilir.

Araştırmada kompozisyon uygulaması yapılmamıştır. Kompozisyonda doğrudan ve dolaylı anlatımı kullandırmaya yönelik bir uygulama yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan yayınevi.
- Akbayır, S. (2006). *Yazılı anlatım biçimlerinin yazma becerisi edinimindeki işlevleri*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı: Samsun.
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy Lafçı Ö. (2015). *Ortaokul Türkçe derslerinde anlatım türlerinin yeri, önemi ve işlevleri*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim dalı: Ankara
- Akyol, H. ve Kırkkılıç, A. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Amanvermez, F. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımda fiilimsi kullanma becerilerinin incelenmesi (İstanbul / Zeytinburnu İlçesi Örneği)*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı: İstanbul.
- Amicis, D. E. (2014). *Çocuk kalbi*. İstanbul: Yalçın Yayınları.
- Arıcı, B. (2012). *Çoklu zekâ destekli Türkçe dersi sunumunun ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fiilimsileri kavrama durumlarına etkisi*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı: Trabzon.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademedeki konuşma eğitimi (Ankara İli Örneği)*, (Yayımlanmış Yüksek lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitim Ana Bilim Dalı: Ankara.
- Arslan Y., Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124, Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11117/132957>.
- Arslantaş, H. (2002). Türkçede dolaylı anlatım. *Ana Dili*, 27, 46-55.
- Atasoy, A. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmış Yüksek lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı: Hatay.
- Bilgin, M. (2006). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık*, (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Ana Bilim Dalı: Ankara.
- Çetin, İ. ve Can, R. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının düşüncüyü geliştirme teknikleri bakımından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 13(1), 259-277. Erişim adresi <https://www.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRZNU1UTTFOU09>.

- Çetindağ, Z. (2003). *Liselere giriş sınavı (LGS) Türkçe soru profili ve bunun 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarıyla karşılaştırılması*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı: İstanbul
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen unsurlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177. Erişim adresi <https://www.acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11630/2458/165177.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Çimen, A. (2014). *Ortaokul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda fiilimsileri kullanma becerileri üzerine bir değerlendirme*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı: Afyon.
- Damar, G. (2016). *Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının değerlendirilmesi*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitim Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı: Kayseri.
- Doğan, F. (2011). *2005 programındaki 8.sınıfa yönelik yazma eğitimi etkinliklerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar örneği)*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı: Afyonkarahisar.
- Eraslan, Y. (2013). *Ortaöğretime Geçiş 'e Sistem Dayanmıyor*. 21.05.2018, Erişim adresi <http://www.yansieraslan.net/mby095>.
- Eren, M. (2010). *SBS Türkçe sorularının (2005) Türkçe ders programına uygunluğu*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı: Konya.
- Ergin, M. (2012). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Dağıtım.
- Evliyaoğlu, G. (1973). *Konuşma sanatı diksiyon, fonetik, retorik*. Ankara: Ankara Gazeteciler Cemiyeti Yayını.
- Exupery, A. D. S. (2013). *Küçük prens*. İstanbul: Mavi Bulut Yayıncılık.
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hopurcuoğlu, A. (2010). *Okul öncesi eğitime devam eden Türk çocuklarının dil gelişimi açısından fiilimsi kullanımlarının incelenmesi*, (Yayımlanmış Yüksek lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilin Dalı: Hatay.
- İpek Eğilmez, N. (2010). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı*, (Yayımlanmış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı: Bursa.

- Kahraman, Y. (2014). Dil varlığının ontolojik zemini. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (Fall), 75-88. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/804000>
- Karaalioğlu, K. S. (1963). *Sözlü/yazılı kompozisyon konuşmak ve yazmak sanatı*, İstanbul, Ankara: İnkılâp ve Anka Kitabevleri.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karabıyık Ün, F. (2015). *İlköğretim Türkçe 8.sınıf öğrenci çalışma kitabı*. Ankara: Başak Matbaacılık ve Tanıtım Hiz. Ltd. Şti
- Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2010). *Dilbilimine giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Korkmaz, Z., Ercilasun, A. B., Zülfişar, H., Parlatur, İ., Akalın, M., Gülensoy, T. ve Birinci, N., (2003). *Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Köse, E. (2010). *İlköğretim 6.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan olaya dayalı türlerdeki unsurların öğrencilerin yazılı anlatımlara aktarımı*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı: Bursa
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(bahar), 287-309. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156773>
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatımlarının düşünceyi geliştirme teknikleri açısından incelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 29(bahar), 213-226. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/157062>
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(1), 15-29. Erişim adresi <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/76991>
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101-112. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181743>
- MEB. (2015). Türkçe dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı. Erişim adresi <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2015.pdf>.
- MEB. (2019). Sınavlar dokümanlar. Erişim Adresi <http://www.meb.gov.tr/sinavlar/>.
- Öner, S. (1981). *Kompozisyon sanatı*. İstanbul: Veli Yayınları.
- Özdemir, E. (1999). *Güzel ve etkili konuşma sanatı*. İstanbul: Remzi kitabevi
- Özdemir, E. (2003). *Sözlü ve yazılı anlatım sanatı kompozisyon*. İstanbul: Remzi kitabevi
- Özdemir, E. (2007). *Yazınsal türler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özsoy, A. S. (1999). *Türkçe Turkish*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z., ve Aslan, C. (2013). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Ankara: Tudem Eğitim Hizmetleri.

- Sorubak.com. (2012). 2002 Yılına kadar çıkmış sorular ve cevapları. Erişim adresi <https://www.sorubak.com/blog/2002-yilina-kadar-cikmis-sbs-sorulari-ve-cevaplari.html>.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papürüs Yayınevi.
- TDK, (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizkan, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde düşünceyi geliştirme yollarını kullanma durumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 Aralık, 13-32. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55722>
- Temur, T. (2001) *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitim ve Öğretimi Anabilim Dalı: Ankara.
- Tiryaki, E. N. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının tartışmacı metinlerinde gerekçelendirmede kullandıkları düşünceyi geliştirme yollarının tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017, 13 (3), 1035-1045. doi: 10. 17860. /mersinefd.320089.
- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitim Bilim dalı: Konya.
- Ünlü, A. (2013). *Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarının düşünceyi geliştirme teknikleri açısından incelenmesi*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitim Anabilim Dalı: Çanakkale.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183191>
- Yiğit Yılmaz, S. (2011). *İlköğretim ikinci kademe sekizinci sınıf öğrencilerinin fiilimsiler konusundaki kavram yanılgılarının belirlenmesi*, (Yayımlanmış Yüksek lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı: Zonguldak.
- Yoldaş, S. (2016) *“Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi (TEOGS) fen sınavı” hakkında öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin incelenmesi*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı: İzmir
- Yörük, Y. (1990). *Güzel konuşma yazma kılavuzu*. Ankara: Eğitim Yayıncılık ve Dağıtım Ltd. Şti. Yayınları

EKLER

EK 1. Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Testi Soruları

Aşağıdaki cümlelerde istenilen cevapları veriniz.

1. “Enriko! Seninle büsbütün ayrıldık; aynı sınıfta değiliz artık...” diyordu. (Bu cümleyi dolaylı anlatım cümlesi haline getiriniz.) (Çocuk Kalbi Edmondo De Amicis, 2014)
2. “Benim suçumu bağışlıyor musunuz öğretmenim?” diye sordu. (Bu cümleyi dolaylı anlatım cümlesi haline getiriniz.). (Çocuk Kalbi Edmondo De Amicis, 2014)
3. Babam bir öğretmene dönerek: “Ne var, ne oldu?” diye sordu. O da: “Ayağının üzerinden tekerlek geçti!” diye karşılık verdi. Öteden birisi: “Ve ayağını ezdi” sözlerini ekledi. (Bu paragrafta doğrudan ve dolaylı anlatım var mı varsa hangi cümlelerdir?) (Çocuk Kalbi Edmondo De Amicis, 2014)
4. Kitapta şöyle diyordu: “Boa yılanları avlarını bütün olarak, çiğnemedi yutarlar. Sonra da yerlerinden kıpırdayamazlar ve altı ay süren sindirim boyunca uyurlar.” (Bu cümleyi dolaylı anlatım cümlesi haline getirin) (Küçük Prens Antoine De Saint –Exupery, 2013)
5. Sanat şaheserimi büyüklere gösterip, resimden korkup korkmadıklarını sordum. “Şapkadan kim korkar?” demesinler mi? cümlesinde dolaylı veya doğrudan anlatım var mıdır varsa cümleyi yazınız. (Küçük Prens Antoine De Saint-Exupery, 2013)
6. “İnsanların arasında da yalnızdır insan” dedi yılan. (Bu cümleyi dolaylı anlatım cümlesi haline getiriniz) (Küçük Prens Antoine De Saint- Exupery, 2013)
7. Küçük Prens gülleri bir kez daha görmeye gitti. “Benim gülüme hiç benzemiyorsunuz. Gözümde hiçbir kıymetiniz yok” dedi onlara. (Bu cümleyi dolaylı anlatım cümlesi haline getiriniz.) (Küçük Prens Antoine De Saint-Exupery, 2013)
8. Babam, öğretmen adını her zaman saygılı bir dille söylememi ve baba kelimesinden sonra bir insanın diğer bir insana söyleyebileceği en yüce, en kutsal

ve en tatlı isim olduğunu söyledi. (Bu cümleyi doğrudan anlatım cümlesi haline getiriniz.) (Çocuk Kalbi Edmondo De Amicis, 2014)

9. Kız kardeşim, bana daima kardeşi olarak kalacağımı söyledi. (Bu cümleyi doğrudan anlatım cümlesi haline getiriniz.) (Çocuk Kalbi Edmondo De Amicis, 2014)



EK 2. Valilik İzni

T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-20-E.8647378
Konu: İzin Talebi

01/09/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğünün 21/08/2015 tarihli ve 28677689-302.14.00.00-2735/13251 sayılı yazısı.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Aylin ASLAN'ın anket çalışmasının yapılması talebiyle ilgili ilgi yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (2012/13 No'lu GENELGE) doğrultusunda, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Aylin ASLAN'ın "8. Sınıf Öğrencilerinin Doğrudan ve Dolaylı Anlatım Cümlelerini Bilme ve Anlama Düzeyi ile Merkezi Liselere Yerleştirme Sınavlarında Aktarma Cümlelerinin Kullanım Sıklığı" konulu tez çalışmasını;

Eylül-Kasım 2015 aylarında, eğitim ve öğretim faaliyetini aksatmayacak şekilde, kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda ve öğrenci veli izinlerinde alınarak; ekli listede adı geçen okullardaki 8. Sınıf öğrencilerine yönelik yapılması, müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fikri TÜRKEŞ
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
01/09/2015

Fethi ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-İlgi yazı ve ekleri (11 sayfa)
- 2-Araştırma değerlendirme formu (1 sayfa)
- 3-Uygulama yapılacak okul listesi (1 sayfa)
- 4-Anket uygulama formu (3 sayfa)

Adres: Emirbeyazıt Mah. Baki Ünlü Cad. Çamlık Sok. No5
Elektronik Ağ: muglamem@meb.gov.tr
e-posta: arge48_2@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Strateji Geliştirme/Aysel BOZKURT/Şef
Tel : (0 252) 214 0136 -4824
Faks: (0 252) 212 53 21

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 77c1-21a0-3049-9759-b285 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni

FORM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Aylin ASLAN
Kurumu / Üniversitesi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Muğla
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Muğla ili Menteşe İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne ve Milas İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullardaki 8. Sınıf öğrencileri
Araştırmanın konusu	"8.Sınıf Öğrencilerinin Doğrudan Ve Dolaylı Anlatım Cümlelerini Bilme Ve Anlama Düzeyi İle Merkezi Liselere Yerleştirme Sınavlarında Aktarma Cümlelerinin Kullanım Sıklığı"
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Yüksek Lisans Tezi
Veri toplama araçları	"Dolaylı ve Doğrudan Anlatım Cümlelerini Aktarma Testi"
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğünden, Müdürlüğümüze iletilen yukarıda belirtilen araştırma örneğinin araştırma sahasında uygulanabilirliği hususunda incelenerek Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarih ve 2012/13 sayılı Genelgeye uygun olarak hazırlandığı görülmüştür. Söz konusu anket uygulamasının, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, veli izninin alınarak, Kurum Müdürünün de uygun gördüğü zamanda yapılması uygun görülmüştür.	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhallif üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi:.....
	
	

KOMİSYON

01/09/2015


Taner ŞEN
Komisyon Başkanı


Rabia KULLAPCI
Üye


Özge RVCİ
Üye

EK 4. Kişisel Bilgi Formu

EK-3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler, yapılacak bir doktora tezinde kullanılmak üzere sizinle ilgili bazı bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Vereceğiniz yanıtlar ders başarınızı etkilemeyecek ve gizli tutulacaktır.

Teşekkürler ☺

1) Annenizin eğitim durumu nedir?

- a) Okuryazar değil b) İlkokul mezunu c) Ortaokul mezunu
d) Lise mezunu e) Üniversite mezunu

2) Babanızın eğitim durumu nedir?

- a) Okuryazar değil b) İlkokul mezunu c) Ortaokul mezunu
d) Lise mezunu e) Üniversite mezunu

3) Babanızın mesleği nedir?

- a) Memur b) İşçi c) Esnaf d) Çiftçi e) Öğretmen
f) Diğer(.....)

4) Annenizin mesleği nedir?

- a) Memur b) İşçi c) Esnaf d) Çiftçi e) Öğretmen
f) Diğer(.....)

5) Ailenizin ekonomik durumu nasıldır?

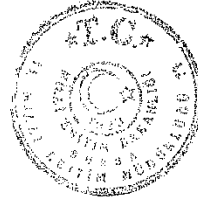
- a) İyi b) Orta c) Kötü

6) Okul öncesi eğitim aldınız mı?

- a) Evet b) Hayır

7) Kaç kardeşiniz var?

- a) Yok b) Bir c) İki d) Üç veya daha fazla



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: Aslan, Aylin

Doğum Yeri ve Tarihi: Milas, 17.11.1990

Eposta: aylinlion17@gmail.com

Telefon: 0 542 456 7751

EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Kurum	Yıl
Lisans	Bülent Ecevit Üniversitesi	2012
Yüksek Lisans	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2019

İŞ TECRÜBESİ

Görev	Kurum	Yıl
Türkçe Öğretmenliği	Milas İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	2012-2016
Türkçe Öğretmenliği	Milas Sınav Okulları	2016-2017