

**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**AYRILMA HÂLİ EKİNİN (+DAN) İŞLEVLERİ VE**  
**İLKÖĞRETİM 6. SINIF DÜZEYİNDE ANİMASYON**  
**(CANLANDIRMA) TEKNİĞİ İLE ÖĞRETİMİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAKAN SANCAK**

**HAZİRAN 2011**



**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**AYRILMA HÂLİ EKİNİN (+DAN) İŞLEVLERİ VE**  
**İLKÖĞRETİM 6. SINIF DÜZEYİNDE ANİMASYON**  
**(CANLANDIRMA) TEKNİĞİ İLE ÖĞRETİMİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAKAN SANCAK**

**DANIŞMAN**  
**PROF. DR. ENGİN YILMAZ**

**HAZİRAN 2011**

## **BİLDİRİM**

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi bildiririm.

  
**Hakan SANCAK**

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI


Bu yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi Anabilim/bilim Dalında jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan .....

Prof. Dr. Engin YILMAZ

Üye.....

Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ

Üye.....

Yrd. Doç. Dr. Selçuk KIRBAÇ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

6.1.2021

(İmza)

  
Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ

Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Günümüzün hızla gelişen iletişim ve bilgi teknolojileri karşısında, yaşanan bilgiye kolay ulaşım, insanlar arasında büyük bir yarış ortaya çıkarmaktadır. Bu yarışta ise insanlar sahip oldukları bilgi ve becerileriyle başarıyı yakalayabilmektedir. Bu ise iyi bir eğitim ile gerçekleştirilebilmektedir. İyi bir eğitim sürecinde ise insanın dil becerilerini kullanım düzeyi etkili olmaktadır.

Çocuğun doğduğu andan itibaren ailesinden ve yakın çevresinden edinmeye başladığı ve okul ile daha düzenli geliştirme fırsatı bulduğu dil, ana dilidir. İnsan dil becerilerini ancak ana dilinde en üst düzeyde kullanabilir. Çünkü insanlar her türlü düşünüş ve hissedişlerini ana dili ile gerçekleştirmektedir. Bu doğrultuda insanın ana dilinin dil becerilerini doğru kullanma düzeyi onun çevresiyle iletişimde, iç dünyasındaki algılayışlarında, her türlü zihinsel faaliyetinde etkili olmaktadır. İnsanın ana dilini en üst düzeyde kullanabilmesi ise ana dilinin dil bilgisine hâkim olmasıyla doğru orantılıdır.

Bugün okullarda dil bilgisi öğretimi Türkçe derslerinde okuma, dinleme/izleme, yazma ve konuşma öğrenme alanlarını destekleyici bir anlayışla ele alınmaktadır. Ancak bunun sağlanmasında öğretmen ve araştırmacılarca çeşitli aksamalar, eksiklikler görülmektedir. Yeni eğitim yaklaşımlarıyla ele alınan dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler konusunda belli bir düzenlilik söz konusu değildir.

Bu araştırmada ilköğretim 6. sınıf düzeyinde bir dil bilgisi konusu olan hâl eklerinden ayrılma hâli ekinin animasyon (canlandırma) tekniğiyle öğretimi ve bu tekniğin öğrenci başarısına etkisi incelenmiş ve elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmam süresinde bana destek olan ve yolumu aydınlatan danışmanım Prof. Dr. Engin Yılmaz'a teşekkürlerimi sunarım. Her konuda yanımda olarak bana destek olan annem Hatice Sancak'a, babam Abdullah Sancak'a, ağabeyim Serdar Sancak'a teşekkür ediyorum. Dostum teknoloji ve tasarım öğretmeni Ali Eren'e (animasyonları çizen), Yasin Çınar'a ve Menteş İlköğretim Okulu 6, 7. ve 8. sınıf öğrencilerime (animasyonları seslendirmede), Hakan Koğar'a (SPSS analizlerinde), Necla Bilgin Çatalkaya'ya (yabancı dilde) yardımlarından dolayı teşekkür ediyorum. Dostum İrfan Furni'ye ayrıca teşekkürü bir borç biliyorum.

Hakan SANCAK Haziran 2011

## Özet

Tezin Başlığı: Ayrılma Hâli Ekinin (+dan) İşlevleri ve İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Animasyon (Canlandırma) Tekniği İle Öğretimi

Tezin Yazarı: Hakan SANCAK

Danışman: Prof. Dr. Engin YILMAZ

Kabul Tarihi: 15 Haziran 2011

Sayfa Sayısı: 12+128

Anabilim Dalı: Türkçe Eğitimi

Bu araştırma, ilköğretim 6. sınıf Türkçe dil bilgisi konularından hâl ekleri konusunda ayrılma hâli ekinin öğretiminde animasyon (canlandırma) tekniğinin öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Uygulama için Afyonkarahisar ili Sandıklı ilçesinde bir ilköğretim okulu seçilerek bu okulun 6. sınıf öğrencilerinden bir deney bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Gruplar yirmi birer öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleminde toplam kırk iki öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmada ilköğretim 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki metinler taranmış ve ayrılma hâli ekinin bağlamdan hareketle kazandığı farklı anlam özellikleri belirlenmiştir. Bu anlam özellikleri belirlenirken özgün adlandırmalara gidilmiştir. Kullanım sıklığına göre ilk altı anlam özelliği öğrencilere verilmek üzere seçilmiştir. Animasyon tekniğinin kullanıldığı deney grubunda bu anlam özelliklerine uygun senaryosu ve sanal karakteri araştırmacının kendisi tarafından oluşturulan ve hazırlatılan ortalama üçer dakikalık animasyonlar kullanılmıştır. Araştırmada “ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel model” kullanılmıştır. Belirlenen gruplardan deney grubunda ayrılma hâli ekinin altı işlevi animasyon tekniği ile işlenmiş, kontrol grubunda ise söz konusu işlevler geleneksel yöntemle işlenmiştir. Uygulamanın öncesinde ve sonrasında her iki gruba da başarı testi ve Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin kişisel durumlarını belirlemek amacıyla öğrencilere kişisel bilgi formu doldurtulmuştur. Araştırmada form, test ve ölçeğin değerlendirilmesinde nicel değerlendirme teknikleri kullanılmıştır. İstatistiksel değerlendirmelerde frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Araştırmada, t testi, Kovaryans Analizi, Tek Yönlü ANOVA testleri kullanılmıştır.

Araştırma sonunda şu bulgular elde edilmiştir:

1. Yapılan araştırmada animasyon (canlandırma) tekniği ile ders işlenen deney grubunun başarı düzeyinin geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubunun başarı düzeyine göre anlamlı bir Şekilde arttığı,
2. Animasyon tekniğinin uygulandığı deney grubunun Türkçe dersine ilişkin tutumunun geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun Türkçe dersine ilişkin tutumuna göre olumlu açıdan farklılık gösterdiği,
3. Her iki grupta da uygulama sonucu ile öğrencilerin bazı kişisel durumları arasında bir farklılık olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Dil Bilgisi ğretimi, Hâl Ekleri, Ayrılma Hâli Ekinin (+Dan) İşlevleri, Animasyon (Canlandırma) Tekniği



## **Abstract**

The summary of the thesis: The Preposition From's Functions and Teaching It Via Animation Technique At The Level Of The sixth Grade

The Writer Of The Thesis: Hakan Sancak

Consultant: Prof. Dr. Engin Yılmaz

Admission Date: 15 June 2011

Page Number: 12+128

Department: Turkish Education

This research is applied in order to state the effect of the animation technique on the success of the students at teaching the preposition 'from' which is one of the Turkish grammar topics. A primary school which is in Afyonkarahisar, Sandıklı is chosen for applying and an experimental group and a control group are chosen from sixth grade students of this school. The groups consists of twenty one students. There are forty two students at total at exemplifying the research. At this research, the texts which are on the Turkish course book of the sixth grade students are scanned and it is stated that the preposition 'from' has different meanings based on the context. While these features of meanings are stated original namings are applied. According to frequency of their usage the first six meanings are chosen to be given to the students. At the experimental group the animation technique about three minutes animations scripts which are suitable to these meanings and the imaginary character which is made up and prepared by the researcher himself are used. Pre- test, final test experimental group with control group are used at this research. At the experimental group which is one of the defining groups, the six functions of the preposition 'from' are applied using animation technique while at the control group these functions are applied using traditional methods. Before and after the application, success test and attitude scale are applied to both of the group. Moreover, in order to learn the personal features of the students they are asked to fill in the personal information form. While evaluating the form, test and the scale quantitative evaluating techniques are used. While statistical evaluating, frequency and percent value are given. At this research, t- test, covariance analysis and one sided Anova tests are used.

At the end of the research, these findings are gained:

1. The success level of the experimental group which applied the animation technique increased considerably more than the control group which applied the traditional methods.
2. The experimental group which applied the animation technique has a different attitude to the Turkish lesson in a more positive way than the control group which applied the traditional methods.
3. It is considered that there is a difference between the application result and some personal features of the students at both of the groups.

Key Words: Turkish Education, Teaching Grammar, Animation Technique

## İÇİNDEKİLER

Bildirim .....	1
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası .....	11
Önsöz .....	111
Özet .....	IV
Abstract .....	VI
İçindekiler .....	VIII
Tablolar Listesi .....	XII
1. Bölüm Giriş .....	1
1.1 Problem Durumu.....	4
1.2 Problem Cümlesi .....	5
1.3 Araştırmanın Amacı .....	5
1.3.1 Alt Amaçlar .....	5
1.4 Araştırmanın Önemi .....	6
1.5 Varsayımlar .....	8
1.6 Sınırlılıklar .....	8
1.7 Tanımlar .....	8
2. Bölüm Kuramsal Bilgi .....	10
2.1 Ana Dili .....	10
2.1.1 Ana Dili Eğitiminin Önemi .....	11
2.1.2 Ana Dili Eğitiminin Amaçları .....	14
2.1.3 Ana Dili Eğitiminin Dayandığı İlkeler .....	18
2.2 Dilbilgisi .....	22
2.2.1 Dil Bilgisi Öğretiminin Önemi .....	23
2.2.2 Dil Bilgisi Öğretiminin Amaçları .....	26
2.2.3 Dil Bilgisi Öğretiminin Dayandığı İlkeler .....	27

2.2.4 Dil Bilgisi Öğretiminde Yöntem Seçimi .....	30
2.2.5 Dil Bilgisi Öğretiminde Yararlanılan Yöntem, Teknik ve Stratejiler .....	33
2.2.5.1 Çözümleme (tümünden gelim) yöntemi .....	34
2.2.5.2 Birleşim (tümüne varım) yöntemi .....	35
2.2.5.3 Karma yöntem .....	35
2.2.5.4 Açıklama yöntemi .....	36
2.2.5.5 Yazdırma yöntemi .....	36
2.2.5.6 Buluş ve sezdirme yöntemi .....	36
2.2.5.7 Tartışma yöntemi .....	37
2.2.5.8 Örnek olay yöntemi (benzetim) .....	37
2.2.5.9 Rol yapma .....	38
2.2.5.10 Oyunlaştırma (dramatizasyon) .....	38
2.2.5.11 Gösterip yaptırma (demonstrasyon) yöntemi .....	39
2.2.5.12 Soru-cevap yöntemi .....	39
2.2.5.13 Anlatma (takrir) yöntemi .....	40
2.2.5.14 Problem çözme yöntemi .....	41
2.2.5.15 Beyin fırtınası tekniği .....	41
2.2.5.16 Kavram haritaları tekniği .....	42
2.2.5.17 Animasyon (canlandırma) tekniği .....	43
2.3 Bir Dil Bilgisi Kategorisi Olan Hal (durum) Kavramı .....	49
2.3.1 Tanım .....	50
2.3.1.1 Akademik/Bilimsel Nitelikli Kaynaklarda Hâl (Durum) .....	50
2.3.1.2 Öğretimsel (Pedagojik) Nitelikli Kaynaklarda Hâl (Durum) .....	53
2.3.2 Türkiye Türkçesindeki İsim Hâlleri (Ad Durumları) .....	54
2.3.2.1 Yalın Hâl (Durum) (Nominatif) .....	55
2.3.2.2 Yönelme Hâli (Durumu) (Datif, Yaklaşma) .....	57

2.3.2.3 Belirtme Hâli (Durumu) (Akuzatif, Yükleme) .....	60
2.3.2.4 Bulunma Hâli (Durumu) (Lokatif, Kalma) .....	62
2.3.2.5 Ayrılma Hâli (Durumu) (Ablatif, Çıkma, Uzaklaşma) .....	65
2.3.2.6 İlgi Hâli(Durumu) (Genitif, Tamlayan) .....	65
2.3.2.7 Vasıta Hâli (Durumu) (İnstrumental, Araç,Araçlı) .....	67
2.3.2.8 Eşitlik Hâli (Durumu) (Ekvatif) .....	68
2.4 Ayrılma Hâli (Durumu) (Ablatif, Çıkma, Uzaklaşma) .....	70
2.4.1 Tanım .....	70
2.4.1.1 Akademik/Bilimsel Nitelikli Kaynaklarda Tanım .....	70
2.4.1.2 Öğretimlik (Pedagojik) Nitelikli Kaynaklarda Tanımm .....	71
2.4.2 Ayrılma Hâli (Durumu) Ekinin İşlevleri .....	71
2.4.2.1 Akademik/Bilimsel Nitelikli Kaynaklardaki İşlevler .....	72
2.4.2.2 Öğretimlik (Pedagojik) Nitelikli Kaynaklardaki İşlevler .....	73
3. Bölüm Yöntem .....	75
3.1 Araştırmanın Modeli .....	75
3.2 Evren ve Örneklem .....	76
3.3 Veri Toplama Araçları .....	76
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu .....	76
3.3.2 Başarı Testi .....	77
3.3.3 Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği .....	77
3.4 Verilerin Analizi .....	78
3.5 Deneysel İşlemin Basamakları .....	78
4. Bölüm Bulgu ve Yorumlar .....	84
4.1 Katılımcılara Ait Bulgular .....	84
4.2 Deneysel İşleme Ait Bulgular .....	87
4.3 Bazı Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırmalara Ait Bulgular .....	91

5. Bölüm Sonuç ve Öneriler .....	95
5.1 Sonuçlar .....	95
5.2 Öneriler .....	96
Kaynakça .....	98
Ekler .....	104
Ek-1 Başarı Testi .....	104
Ek-2 Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği .....	110
Ek-3 Animasyonlarla İlgili Görüntüler .....	113
Ek-4 İzinler .....	125
Özgeçmiş ve İletişim Bilgileri .....	128

## Tablolar Listesi

Tablo 1. Metinlerde Geçen +DAn Ekinin Anlam Özellikleri ile İlgili Frekans Değerlerini İçeren Tablo .....	79
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilere ait Demografik Bilgiler .....	84
Tablo 3. “Başarı Testi”nden elde edilen son test puanlarına ait düzeltilmiş ortalamalar” .....	87
Tablo 4. “Başarı Testi”nden elde edilen son test puanlarının karşılaştırılması .....	87
Tablo 5. “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”nden elde edilen son test puanlarına ait düzeltilmiş ortalamalar” .....	88
Tablo 6. “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”nden elde edilen son test puanlarının karşılaştırılması .....	88
Tablo 7. Kontrol grubu için “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”ne ait ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması .....	89
Tablo 8. Deney grubu için “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”ne ait ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması .....	90
Tablo 9. Kontrol grubu için “Başarı Testi”ne ait ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması .....	90
Tablo 10. Deney grubu için “Başarı Testi”ne ait ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması .....	91
Tablo 11. Başarı Testinden Elde Edilen Son Test Puanlarının Bazı Demografik Özelliklere Göre T-testi Sonuçları .....	92
Tablo 12. Başarı Testinden Elde Edilen Son Test Puanlarının Bazı Demografik Özelliklere Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları .....	93

## BÖLÜM I GİRİŞ

Günümüz dünyasında bilgi teknolojilerin hızlı bir gelişme göstermesi insanların bilgiye erişimini, insanlar arasındaki bilgi paylaşımını hızlandırmakta ve kolaylaştırmaktadır. Bir bilginin birkaç saniyede dünyanın dört bir tarafına ulaştırılması, bilimsel çalışmaların genel ağ ortamında erişme açılması, genel ağ üzerinde çeşitli kitap, dergi, makale vb. sanal kütüphanelerin oluşturulması bilgi açısından denetlenemez bir birikim ortaya çıkarmaktadır. Bu durum İnsanın hangi bilgiyi nerede bulacağı, hangi bilginin doğru olduğu konusunda bocalamasına neden olmaktadır. Bu noktada insanın kendisini birkaç alanda birden yetiştirmesi bir zorunluluk hâline gelmektedir. İnsanın kendisini iyi yetiştirmesi ise iyi bir eğitim almasıyla mümkün olabilmektedir. Bu doğrultuda günümüzde eğitim anlayışında köklü değişiklikler yapılmıştır.

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim kurumlarındaki programlar bu doğrultuda geliştirilmeye başlanmıştır. Yeni eğitim anlayışlarına göre bireyin araştıran, sorgulayan, eleştiren, sağlıklı iletişim kurabilen, bilgiyi zihninde yapılandırabilen, yaratıcı fikirler ileri sürebilen bir birey olması hedeflenmektedir.

Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren yaşadığı toplumun ana dili olan dille karşılaşır. Önce ailesinden daha sonra yakın çevresinden bu dili edinmeye başlar. Çocuğun gelişimiyle paralel devam eden dil edinimi zamanla çocuğun bilinçaltına yerleşir. Artık çocuk bu dil ile düşünmekte, bu dil ile sorgulamakta, bu dil ile yeni fikirler ileri sürmekte, bu dil ile kendisini ifade etmektedir.

Anadili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan 1975: 427).

Çocuğun doğduğu andan başlayarak ailesi ve yakın çevresinden edindiği bu dile ana dili denmektedir.



“Kişinin önce annesinden ve ailesinden, daha sonra da sosyal çevresinden öğrendiği, şuur altına yerleşen ve onun toplumla kendi arasındaki bağlarını oluşturan dil” (Topaloğlu 1989: 24).

Ana dili edinimi başlarda düzensiz ilerlerken çocuğun okula başlamasıyla daha düzenli ve plânlı bir işleyiş kazanır.

İnsanın ilk öğrendiği dil ana dilidir. Aslında bu öğrenmeden çok bir edinim ya da kazanımdır. Aile ve yakın çevrede başlayan bu edinim, okullarda belli bir sisteme oturtulmaktadır. Bu sayede bireylere, ana diliyle anlama ve anlatma yeteneği kazandırılmaktadır (Özbay 2006a: 3).

Birey bütün zihinsel faaliyetlerini bilinçaltına işlemiş olan ana dili ile gerçekleştirmektedir. Bu doğruda bireylerin sağlıklı iletişim kurmaları, yaratıcı olmaları, eleştirel bir düşünüş kazanmaları ana dilindeki dil becerilerini etkin kullanmasıyla doğru orantılıdır.

Bir diğer taraftan ana dili eğitiminin toplumsal açıdan da bir önemi bulunmaktadır. Toplum sağlıklı iletişim kurabilen, kendisini ifade edebilen, yeni fikirler ileri sürebilen bireylerden oluştuğu ölçüde gelişme ve düzenlilik gösterebilir. Bu özellikteki bireylerin yetişmesinde ise onların sağlam bir ana dili eğitimi almasının payı oldukça büyüktür.

Verilen mesajı doğru anlamak, ileteceğimiz bilgi ve düşünceyi muhatabına tam olarak iletmek, iyi bir ana dili eğitimi almakla mümkündür. İyi bir ana dili eğitimi almış insan, kendisine anlatılmaya çalışılan bir bilgi, duygu ya da düşünceyi herhangi bir noktayı atlamadan, olduğu gibi kavrayabilir ve anlayabilir. Bu faaliyet de toplumdaki uyumu pekiştiren en önemli unsurlardan biridir. İnsanlar kendilerini iyi anlatır, muhataplarını da iyi anlarılarsa toplumda karmaşa olmaz (Bahar 2003: 779).

Ülkemizde okullarda Türkçe dersi kapsamında ele alınan ana dili öğretimi anlama(okuma, dinleme/izleme) ve anlatma(konuşma, yazma) temel beceri alanları şeklinde yapılmaktadır. Bu temel dil becerilerinin geliştirilmesi ile iletişim kurabilen, yaratıcı, eleştirel, sorgulayan, bilgi teknolojilerinden yararlanabilen, araştıran bilgiyi yapılandıran bireyler yetiştirilmek amaçlanmaktadır.

Bütün bu dil becerilerinin etkin bir şekilde kullanılabilmesi ise dilin yapısını ve kurallarını öğrenmekle mümkün olabilmektedir.

Bu doğrultuda Türkçe derslerinde bu temel dil becerilerinin yanında bunları kapsayıcı ve destekleyici olarak dil bilgisi öğretimi de yapılmaktadır.

“Dilbilgisi, anlamayı ve anlatmayı kolaylaştırmaya yönelik bir yardımcı çalışma alanıdır” (Sever, Kaya ve Aslan, 2006: 27).

Dil bilgisi öğretimi ile birtakım kural ve kavramların ezberlenmesi anlaşılmalıdır. Amaç anlama ve anlatma temel dil becerilerinin daha doğru ve etkili kullanımını sağlamak olmalıdır.

Ancak ülkemizde dil bilgisi öğretimi geleneksel eğitim anlayışı çerçevesinde ele alınmaktadır. Klasik dil bilgisi öğretimi olarak tanımlanan bu tarzdaki Dil bilgisi öğretimi birtakım tanım, kavram ve kuralların ezberlendiği bir konu alanı olarak görülmektedir.

Bugünkü dil bilgisi öğretimi; belirli tanımları, kuralları, sayılı ve sınırlı örneklerle söz konusu etmekten ileri gidememektedir. Araç olarak dil ve onun kuralları öne çıkartılarak, bu eğitimle yeterli ve etkili bir biçimde anlaşmanın amaç olduğu unutulmakta, öğrencilere beceri ve alışkanlığa dönüşemeyen bilgiler ezberi ettirilmektedir (Özbay 2006b: 149).

Terim ve kural öğretmeye dayalı dil bilgisi öğretimiyle terimleri temsil eden kavramların öğretimi, geleneksel olarak süregelmiş, bu bağlamda oluşan terim ve kural öğretme anlayışı bir amaç gibi algılanmıştır (Karadüz 2009: 286).

Bu olumsuz düşüncenin oluşmasında dil bilgisi öğretimini işlevsel hâle getirmekte yetersiz kalan birtakım geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanılıyor olması da etkilidir.

Ülkemizde, dil bilgisi öğretiminde yer alan dil bilgisi türü geleneksel / klâsik dil bilgisi türüdür. Dil bilgisi dersleri de, bu dersler de okutulan kitaplar da geleneksel anlayışla yürütülen dersler, yazılan kitaplardır (Sağır 2002: 27).

Oysa çağdaş eğitim anlayışları öğrenen merkezli birtakım öğretim strateji, yöntem ve teknikleri geliştirmektedir. Dil bilgisi öğretiminin de öğrenci merkezli, öğrencinin etkin olduğu, öğrenirken eğlendiği, verilen kural veya kavramı zihninde yapılandırabildiği, öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirebildiği bir strateji, yöntem veya teknikle ele alınması gerekmektedir. Ancak bu şekilde dil bilgisi konuları sıkıcı birtakım, tanım, kural ve kavramlardan oluşan soyut bir konu olmaktan çıkarılabilir.

Bu noktada animasyon (canlandırma) tekniği öğrencilerin etkin olmalarına, öğrenirken eğlenmesine, dil bilgisi konularına ait kuralların ve kavramların günlük hayatla ilişkilendirilmesine olanak tanıyan bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Animasyonlar, öğrencide öğrenmeye karşı olan isteksizliği azaltarak algılama becerisini geliştirip dikkati toplayıp kalıcılığı ve öğrenmenin etkinliğini artırır. Bu yüzden animasyonla öğrenme sahası artar ve öğrenciyi öğrenmeye karşı istekli hale getirerek, öğrencinin dersi sevmesini sağlar, Animasyonlarda hem okuma, hem görme ve hem de duyma olayı işe karıştığı için öğrenme daha kolay, bilgiler daha kalıcı olur (Daşdemir 2006: 4).

## 1.1 PROBLEM DURUMU

İnsan dünyaya geldiği andan başlayarak ölümüne kadar çevresiyle iletişim hâlinindedir. Çocuk doğduktan sonra çevresini algılamaya, anlamlandırma davranışı göstermektedir. Anneyle kurduğu ve birtakım hareket ve anlamlı, anlamsız seslerle çocuğun ilk iletişim kurma denemeleri zamanla ailesinden ve yakın çevresinden edindiği ana dili ile belli bir düzeye gelir. Bu süreçte çocuk ana dilinin birtakım kural ve yapılarını farkında olmadan öğrenir ve kullanmaya başlar. Okula başlamasıyla ana diline ait kavram ve kurallar çocuğun zihninde daha belirgin bir hâl kazanır. Çocuk okulda aldığı ana dili eğitimi ve öğretimi ile dil becerilerini olarak tanımlanan anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye başlar. Bu becerilerin gelişmesi çocuğun zihinsel gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir. İyi bir ana dili eğitimi ile anlama ve anlatma temel dil becerilerini geliştiren çocuk algılama, düşünme, sorgulama, araştırma, eleştirme, yeni fikirler ileri sürme, analiz ve sentezlerde bulunma, değerlendirme, sağlıklı bir iletişim kurma, bilgi teknolojilerinden yararlanma, girişimci olma vb. zihinsel faaliyetlere dayalı birtakım genel becerileri üst düzeyde kullanmaya başlar.

Anlama ve anlatma şeklinde iki temel dil becerisine dayanan ana dili eğitimi okullarda Türkçe dersi kapsamında ele alınmaktadır. Yeni eğitim anlayışlarıyla yeniden oluşturulan Türkçe dersi öğretim programlarında okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma öğrenme alanlarına yer verilmiş, dil bilgisi öğretimi de bu öğrenme alanlarını destekleyici bir diğer öğrenme alanı olarak belirlenmiştir.

Ancak Türkçe dersi kapsamında ele alınan dil bilgisi öğretiminde konuların ve içeriklerinin belirlenmesi, kullanılan yöntem ve teknikler açısından birtakım sorunlar yaşanmaktadır.

Bu çalışmanın araştırma problemini aşağıdaki belirlemeler oluşturmaktadır:

Hâl ekleri, klasik dilbilgisi anlayışı içerisinde isim çekimi kapsamında değerlendirilmektedir. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2006 yılında yayınladığı İlköğretim (6, 7, 8.) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda hâl ekleri ile ilgili belirtilen temel kazanım, öğrencinin "hâl eklerinin işlevini kavraması"dır. Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan bu programda, öğrencinin hâl eklerinin eklendikleri kelimeye kazandırdığı farklı anlam özelliklerini, bağlam içindeki

kullanımdan hareketle belirlemeleri istenmektedir. Yapılan incelemede öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde ayrılma hâl ekinin ayrılma, çıkma işlevlerine yer verildiği görülmüştür. Fakat Türkçe dil bilgisi alanyazın tarama sonucunda ayrılma hâl ekinin kırktan fazla işleve sahip olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak bu işlevlerin ilköğretim 6, 7. ve 8. sınıflarda öğrencilere ne şekilde ve hangi düzeyde hangi işlevlerin öğretileceği sorunu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında yapılan etkinliklerin öğrencilerin ilgili konuyu bağlam içindeki kullanımdan hareketle öğrenmeleri hususunda yetersiz olduğu düşünülmektedir.

## **1.2 PROBLEM CÜMLESİ**

İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde ayrılma hâl ekinin işlevleri ve bunların öğretiminde animasyon (canlandırma) tekniğinin öğrenci başarısına etkisi nedir?

## **1.3 ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı, öğrencinin “hal eklerinin işlevini kavraması”na yönelik olarak öğrencilere ve öğretmenlere kılavuzluk etmektir. Bunu yaparken ayrılma hâli ekinin işlevlerini belirlemek ve bunların öğrencilere öğretiminde animasyon (canlandırma) tekniğinin daha etkili olduğunu ortaya koymak amaçlanmaktadır.

### **1.3.1 Alt Amaçlar**

Araştırma yukarıdaki genel amacın yanında aşağıdaki alt amaçları da gerçekleştirmeye yönelik yürütülmüştür:

1. 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı’ndaki metinler taranarak ayrılma (+DAn) hâli ekinin bağlam içindeki kullanımdan hareketle işlevlerini ortaya koymak,
2. Ayrılma (+DAn) hâli ekinin işlevlerinin öğretiminde animasyon (canlandırma) tekniğinin kullanılabilirliğini belirlemek,
3. Ayrılma (+DAn) hâli ekinin işlevlerinin öğretiminde animasyon (canlandırma) tekniğinin öğrenci başarısını artırmadaki etkisini ortaya koymak,

4. Ayrılma (+DAn) hâli ekinin işlevlerinin Animasyon (canlandırma) tekniğiyle öğretiminden yola çıkarak bu tekniğin öğrencilerin derse karşı tutumlarında olumlu yönde bir değişiklik yapıp yapmadığını belirlemek.

#### 1.4 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Son yıllarda eğitim yaklaşımlarıyla ilgili önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Otuzdan fazla gelişmiş ülkenin eğitiminde, yapılandırıcı yaklaşım uygulanmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşımla birlikte, eğitim uygulamaları ve sınıf yönetimi anlayışında önemli değişimler olmaktadır (F. Güneş 2007: 6).

Buna paralel olarak eğitim sistemimizde yapılandırıcı yaklaşım temelli birtakım değişiklikler yapılmıştır.

Bu yaklaşım ile eğitimde öğretene merkezli olmaktan çıkarak öğrenene merkezli bir yapıya dönüştürülmüştür.

Geleneksel yaklaşımların tersine yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme, bireyin kendi çabası sonucu oluşmakta ve zihninde yapılandırılmaktadır. Öğrenciyi ve öğrencinin beynini merkeze alan bu yaklaşımda, öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır (F. Güneş 2007: 7).

Yapılandırıcı yaklaşımla eğitimin öğrenenlere salt bilgi verme rolü değişmiştir. Artık eğitim öğrenenlere bilgiye ulaşma yollarını gösteren bir rehber rolüne bürünmüştür.

Burada esas olan, öğrenenlerin birtakım eğitim yaşantıları aracılığıyla kendi bilgilerini, beceri ve öğrenmelerini kendilerinin yapılandırmasıdır.

Yapılandırıcı yaklaşımda “Öğrenenler üst düzey bilgi yapılandırma için desteklenmelidir. Öğrenenlerin bilgiyi yapılandırması ve anlamasına yardımcı olacak etkinlikler düzenlenerek üst düzey düşünmeye yardımcı olunmalıdır (Yurdakul 2007: 51).

Bu doğrultuda yapılandırıcı yaklaşımla yeniden düzenlenen eğitim sistemimizde konuların yapılandırılmasında ve kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinde birtakım değişikliklerin yapılması bir zorunluluk olmuştur.

Diğer derslerde olduğu gibi ülkemizde Türkçe dersleri de yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak yeniden düzenlenmiştir. Türkçe dersi okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma öğrenme alanlarına ayrılmış, konu ve kazanımlar buna göre yeniden oluşturulmuştur.

Dil bilgisi öğretimi ise bu dört öğrenme alanını kapsayıcı ve destekleyici bir anlayışla beşinci bir öğrenme alanı olarak ele alınmaktadır. Ancak dil bilgisi öğretiminde hâlen geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanımına devam edilmektedir. Bunun yanında dil bilgisi konularının soyut kavramlardan oluşması ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuları tam olarak kavramasını güçleştirmektedir. Bu nedenle öğrencilerde dil bilgisine karşı olumsuz birtakım tutumlar ortaya çıkmaktadır. Bu olumsuz tutumun oluşması ve konuların soyut olmaktan öteye gidememesi derslerde kullanılan mevcut öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile yakından ilgilidir.

Dilbilgisi çalışmalarında temel anlayış bilgiyi öğretmek, kuralı belletmek ya da ezberletmek değil, gösterme ve uygulamalarla öğrencilere kuralı sezdirmek, onların kurala ulaşmaları için uygun eğitim ortamını sağlamak olmalıdır (Sever ve diğerleri, 2006: 27).

Dil bilgisi öğretiminde konuların öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkilendirilmesi, yöntem ve tekniklerin bu doğrultuda kullanılması karşılaşılan bu sorunları ortadan kaldıracaktır. Animasyon (canlandırma) tekniği; görsel zenginlik, hareketlilik ve seslendirme ile dil bilgisi konularını öğrencinin yaşantılarıyla ifade etmede kullanılabilen en ideal öğretim tekniklerinden biri olarak görünmektedir.

Animasyon kullanılarak geliştirilen eğitim yazılımları, öğrencilerin işlenen dersi somut olarak daha iyi kavramalarını sağlar. Bu uygulamalar gerçek işleyişlerine uygun olacak şekilde animasyon yardımı ile hareketlendirilerek etkin bir öğrenme ortamı oluşturulabilir (Arıcı ve Dalkılıç, 2006: 429).

Bu araştırma, ilköğretim 6. sınıf düzeyinde dil bilgisi konuları içerisinde yer alan hâl eklerinden ayrılma hâli (+DAn) ekinin bağlam içindeki kullanımdan hareketle kazandığı farklı anlam özelliklerinin belirlenmesi, bu anlam özelliklerinin eğitim teknolojileri kullanarak öğrencilere kavratılması konusunda animasyon (canlandırma) tekniğinin yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu ortaya koymasından önemlidir. Ayrıca Türkçe dil bilgisi öğretiminde ulaşılan kaynaklarda animasyon (canlandırma) tekniğiyle ilgili geniş çapta uygulamalı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu, araştırmanın önemini daha da artırmaktadır.

## 1.5 VARSAYIMLAR

Araştırmanın plânlanıp yürütülmesinde, elde edilen bulguların yorumlanmasında ve değerlendirilmesinde aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Örneklemin evreni temsil ettiği,
2. Kontrol ve deney gruplarına uygulanan öntest ve sontestlerin öğrencilerin başarısını ölçmede yeterli oldukları,
3. Öğrencilerin testleri ciddiyet, dürüstçe ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

## 1.6 SINIRLILIKLAR

Bu araştırma yukarıda belirtilen amaçlar ve alt amaçlar doğrultusunda yürütülmüştür.

Bu çalışma katılımcılar açısından Afyonkarahisar'ın Sandıklı ilçesindeki bir devlet ilköğretim okulu olan Atatürk İlköğretim Okulu 6. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Ayrıca bu çalışma MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2006 yılında yayınladığı İlköğretim (6, 7, 8.) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda hâl ekleri ile ilgili belirtilen "Hâl eklerinin işlevlerini kavlar." kazanımından yola çıkarak ayrılma hâli ekinin öğretimini kapsamaktadır. Çalışma ilgili kazanımın ele alındığı Koza yayınları ait 2009 baskılı öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerle ve ders kitabında yer alan metinlerde ayrılma hâl ekinin bağlam içindeki kullanımdan hareketle kullanımı ve 2009-2010 eğitim-öğretim yılıyla sınırlıdır.

## 1.7 TANIMLAR

Ana Dili: "Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil" (URL1 TDK, 01.06.2011).

Ana Dili Eğitimi: Bireyin ana dilinin kullanım olanaklarını en üst düzeye çıkarmaya yönelik yapılan eğitimidir.

Ayrılma Hâli Ekinin (+Dan) İşlevleri: Ayrılma hâli ekinin (+Dan) bağlam içindeki kullanımdan hareketle eklendiği kelimeye kazandırdığı farklı anlam özellikleri.

Yılmaz'ın (2010) Türkiye Türkçesi üzerine yaptığı çeşitli araştırmalarında işlev konusunu benzer şekilde ele aldığı görülmektedir.

Geleneksel Öğretim: “Öğretmen merkezli, öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarma sürecini içeren ve sözlü anlatıma ağırlık veren yöntemdir” (Demirel 2004: 72).

Animasyon Tekniği ile Öğretim: Öğretimde, bilginin animasyon (canlandırma) yardımıyla öğrenenlere aktarıldığı tekniktir.



## BÖLÜM II KURAMSAL BİLGİ

### 2.1 ANA DİLİ

Bu bölümde ana dili, ana dili eğitiminin önemi, ana dili eğitiminin amaçları ve dayandığı ilkeler üzerinde durulacaktır..

Öncelikle ana dili kavramı ele alınırsa konuyla ilgili yapılan çalışmalarda elde edilen tanımlara yer vermek daha doğru olacaktır.

Yıldız'a (2008: 45) göre kavramın adlandırılması şöyledir:

Ana dili kavramı kelime anlamı olarak tanımlamaya çalışırsak kurabileceğimiz kelime öbekleri, "ananın dili", "annenin konuştuğu dil", "annenin anladığı, anlaştığı dil" gibi açılımlar olur. Tabii bu açılımlardan şöyle bir çelişki gelir aklımıza; Neden "ata dili", "baba dili" değil de "ana dili"? Çünkü çocuğun doğumundan okul evresine kadar {hatta evlenip kendisine yönelik ayrı bir yaşam kurana kadar) her türlü ihtiyacıyla anne ilgilenir. Özellikle okul evresine kadar ona ninniler söyleyip onu uyutan, onunla konuşan, ona sevgisini ve sütünü veren varlık; .yaşam boyunca kullanacağı dil de ona vermektedir.

işte sonradan öğreneceği her şeyi, bu ilk öğrendiği dilin (yani ana dilinin) üzerinde kurup geliştirdiği için temel dil anlamında "ana dili" kavramı en uygundur. Zaten bu kavramın diğer dillerdeki karşılığına da baktığımızda karşımıza aynı mantıkla kurulmuş bir kelime öbeği çıkmaktadır.

Bu konuda Aksan (1975: 427) ana dilini şöyle açıklamaktadır:

Anadili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.

Adalı (1983: 31) ana dili ve edinimiyle ilgili şunları belirtmektedir:

Çocuk gözünü, kendisini çepeçevre kuşatan bir dil içinde açar. Bu onun anadilidir, O dilin ses dizgesini edinir, o dilin anlama, anlatma yoluyla bilinci uyanır.

Dilin temel işlevi de budur. Anlama ve anlatmayı sağlayan bir araçtır.

Terim sözlükleri tarandığında ise şu tanımlara ulaşılmaktadır:

Topaloğlu (1989: 24) ana dilini “Kişinin önce annesinden ve ailesinden, daha sonra da sosyal çevresinden öğrendiği, şuur altına yerleşen ve onun toplumla kendi arasındaki bağlarını oluşturan dil.” Olarak tanımlamaktadır.

Vardar (2007: 18) bu kavramı “İnsanın içimde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil.” Şeklinde tanımlamaktadır.

Hengirmen (1999: 25-26) ise bu kavramı diğerlerinden farklı ele almaktadır:

Çocuğun ilk öğrendiği dil. Dilbilimde, çocuğun ilk öğrendiği dilin ana dili olduğu ve bu işin diğer dilleri öğrenmeden farklı olduğunu anlatmak üzere de ana dilinin öğrenilmediği; fakat edinildiği veya kazanıldığı söylenir.

Korkmaz (2010: 18) "ana dili" terimini şu şekilde açıklamıştır:

İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinç altına kadar inebilen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil: insandaki ana dili duygusu konuşmadaki bazı yanlışları kolaylıkla önler.

Ana dili, bireyin dünyaya geldiği andan itibaren algılayışlarını adlandırdığı, dile getirdiği ve yakınından uzağına doğru çevresinden öğrendiği dildir. Dolayısıyla birey ilk basit düşüncülerinden başlayarak sonradan onun üstüne inşaa ettiği bütün bilişsel özelliklerini ana dili ile gerçekleştirir.

### **2.1.2 Ana Dili Eğitiminin Önemi**

Birey başlarda yakınlarından öğrendiği ana dili ile düşünce yapısını oluşturur. Bu oluşum başlarda bilinçsizce olurken bireyin sosyalleşmesi sonucu daha bilinçli ve düzenli olmaktadır. Çünkü Gelişmiş bilişsel ve duyuşsal becerileri birey ana dili ile temelini attığı yapılar üstüne çıkmalıdır. Bu da bireyin ana dili eğitimiyle sistemli olmaktadır.

Ana dili eğitimi bireyin kişisel gelişimi yanında toplumsal uyumu açısından da büyük bir öneme sahiptir. Bireyin kendisinden ve toplumun bireyden beklentileri gerçekleşme düzeyini en iyi ana dili becerilerinin gelişmişliğiyle karşılanmaktadır.

Bütün bunlara ayrıntılı olarak değinilmesi gerekirse öncelikle ana dili oluşumu ve gelişim sürecinin ele alınması gerekir.

Her dilin kendine özgü bir işleyiş şekli, kurallar sistemi vardır. Türkçenin de diğer diller gibi kendine özgü bir yapısı, işleyiş şekli ve kuralları bulunmaktadır. Ana dili öğrenimi anne karnından başlayarak hayat boyu devam eder (Özbay 2006b: 144).

Başlangıçta anne-babadan ve yakın akrabalarından öğrenilen ana dili, zamanla çevresinde iletişim içinde olduğu kişilerden öğrenilmektedir. Böylece çocuklar kendi kültürüne ait ilk birikimlerini elde etmeye başlamaktadır.

Erken çocukluk döneminde, çocukların gelişmesinde, kişiliklerinin oluşmasında bilgi ve becerilerinin artmasında, içinde yaşadıkları topluma daha kolay uyum sağlamasında, ana dili önemli bir araçtır (Temel ve Yazıcı, 2003: 495).

Çocuk çevresini, toplumunu ve bu toplumun koyduğu ve geliştirdiği kültürel birikimi anadiliyle algılayıp kavrar. Dili yetkinleştikçe bilgi ve kültür evrenini de geliştirir (Sever 2004: 1).

Okullar aracılığıyla ya da okul dışı gerçekleştirilen ana dili eğitimi bireyin kişisel gelişimi ile bireyin toplumsal açıdan gelişimini de yakından ilgilendirmektedir. Çünkü birey yaşadığı toplum içerisinde değer kazanmakta ve yaşadığı topluma değer katmaktadır.

Çağdaş eğitim, bireyin, anadilini güvenle kullanır duruma getirilmesini öngörür. Bu nedenle anadili eğitimi, beceri kazandıracak nitelikte uygulamalı biçimde verilir. Okul çağında verilen köklü anadili eğitimi, geleceğin bilim ve sanat adamlarının yetişmesinde de etkili olur. Gerçekten sanatsal yaratmalar gibi bilim, uygulam alanındaki buluşlar da, büyük ölçüde, anadiline dayanır. Sanatçı -ister kendini ister dış evreni anlatsın- duygu, düşünce ve imgelerini dil içinde oluşturup geliştirir. Dilin ince anlatım yolları, geniş olanakları, en çok onun önünde açılır. Bu olanaklarla o, sanatsal kişiliğini kurarken, dili de işleyip geliştirmiş olur. Bilim adamı da dış evrenle ilgili bulgularını, yargılarını, anadilinin kavramları dizgesi üzerine kurar. Onun, öncelikle bu kavramlarda duruluğa ermesi gerekir. Kavramca durulmamış bir kafa, açık seçik düşünemeyeceğinden, yaratıcı olamaz; bir buluş ortaya koyamaz. Bundan ötürü her düzeydeki eğitim, öğretim izlencesi, "anadili" ağırlıklı olmalıdır (Şimşek 1983: 39).

Bu noktada ana dili öğretiminin birey ve toplum açısından öneminin üstünde bütün bir dünyayı ilgilendiren bir unsur olduğu sonucuna varılabilir. Çünkü bir bilim adamı veya sanatçı kendi ana dili becerilerini en üst düzeyde geliştirmesiyle doğru orantılı olarak üretken ve verimli olacaktır. İnsanlar zihinsel faaliyetlerini ana dilleri sayesinde en üst düzeye çıkarabilir. Bu da ana dili öğretiminin önemini birey ve toplum açısından olduğu kadar toplumlar arası niteliğiyle bir kat daha artırmaktadır.

Ana dili eğitiminin bir başka önemi ise düzenli ve sağlıklı olarak sürekli bir ana dili eğitimi ile becerilerini artıran bireylerin birbirleriyle bağlarını güçlendirmesi noktasında ortaya çıkmaktadır.

Gerçekten anadili, onu birlikte kullanan bireyler arasında köklü sevgi bağları oluşturur. Bilinçaltına dek uzanarak kişiyi iç varlığında kavrayan bu sevgi bağları, toplumsal yaşayış için çok gerekli olan güven duygusunun da kaynağıdır. Çünkü, ancak birbirini sevip sayan, birbirine güven duyan bireylerin oluşturduğu bir toplum, geleceğe güvenle bakabilir. Bu nedenle her düzeydeki eğitim, öğretimde anadiline ağırlık verilmelidir (Şimşek 1983: 36-37).

Toplum içi iletişimin sağlıklı yürütülmesinde bireylerin sahip oldukları ana dili ve onun işlenmişlik derecesi önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimle ana dilini bütün kullanım özellikleriyle ustaca kullanan bireyler arasındaki iletişim de aynı derece ustaca yapılacaktır.

Ana dili, duygu ve düşüncelerin en etkili ve rahat ortamda belirtildiği bir iletişim aracıdır. Bu nedenle ana dilinin, duyguların istenen coşkuda aktarılmasında gerçek bir araç olduğu söylenebilir (Demirel 2001: 69).

Bunun yanında ana dili bireyi toplumuna, geçmişine bağlayan en güçlü ve güvenilir araçtır. Birey bu aracı kullanmayı ne kadar iyi öğrenirse içinde yaşadığı toplumuyla o derece uyum içinde olur. Toplumunun sahip olduğu kültürel mirasa da o derece sahip çıkar.

Toplumsal açıdan (sosyo-kültürel açıdan) ana dili, bireyi kültürel geçmişine bağlayan, özbenliğini anımsatan bir araç olarak görülmektedir. Bu bağlamda özellikle yabancı bir toplumda yaşayan birey(ler), kendisine güç verdiğini hissettiği, yalnız olmadığını duyumsadığı, kendisinin de bir soyu ve geçmişi olduğunun bilincine vardığı bir di! olgusuyla karşılaşır ve bunun kendi ana dili olduğunu görür. Öğrendiği ikinci bir dille iletişim kurmayı gerçekleştirirse bile, üst düzey düşünme becerilerini yazılı ve sözlü olarak ifade etmede en etkili araç, kişinin kendi ana dili olmaktadır. Diğer bir anlatımla, dil edinimi ve kazanımında hangi dil baskın özellik gösteriyorsa o dilde daha özgün ve yaratıcı düşünme söz konusu olmakta ve bu da bireyin ana dili olarak kabul edilmektedir. Bu anlamda ana dili, birey için bir kültürel kimlik ya da özbenlik olarak da görüldüğünden önemlidir diyebiliriz (Demirel 2001: 69).

Ana dili eğitimi toplumda sağlıklı iletişim kuran bireylerin yetişmesini dolayısıyla toplumda birbirini anlayan insanların bir arada yaşama bağlılığını sağlamaktadır. Birbirini anlayan bireylerin yaşadığı bir toplumda anlaşmazlıklar alt düzeyde kalmakta ve huzur ortamı sağlanabilmektedir.

Verilen mesajı doğru anlamak, ileteceğimiz bilgi ve düşünceyi muhatabına tam olarak iletmek, iyi bir ana dili eğitimi almakla mümkündür. İyi bir ana dili eğitimi almış insan, kendisine anlatılmaya çalışılan bir bilgi, duygu ya da düşünceyi herhangi bir noktayı atlamadan, olduğu gibi kavrayabilir ve anlayabilir. Bu faaliyet de toplumdaki uyumu pekiştiren en önemli unsurlardan biridir. İnsanlar kendilerini iyi anlatır, muhataplarını da iyi anlarılarsa toplumda karmaşa olmaz (Bahar 2003: 779).

Bireyin toplumla iletişimi, ana dili ile gerçekleşir. İnsan hayatında bu denli önemli olan bir aracın, görevini gereği gibi yapabilmesi bir düzen içerisinde işlemesine bağlıdır. Bu işleyişin sağlanması ise çocukluktan itibaren sürekli bir eğitimi zorunlu kılar. Çünkü dil, belirli bir zamanda öğrenilip bitirilen bir bilgi yığını değildir. Kişinin yaşadığı süre içerisinde çevresi ile etkileşimde bulunmasının doğal bir sonucu olarak gelişen bir beceri alanıdır (Özbay 2006a: 4).

Ana dili bireyin kendisini gerçekleştirmesi, toplumsallaşması için son derece önemlidir. Bu kadar önemli olan bir unsurun okullar aracılığıyla işlenmesi de kaçınılmaz bir zorunluluktur. Bu doğrultuda ele alırsak ana dili eğitiminin kişisel ve toplumsal açıdan taşıdığı önemin oldukça büyük olduğunu söyleyebiliriz. Birey en basit algılayışları, düşünceleri üzerine kurduğu gelişmiş bilişsel ve duyuşsal becerilerini ancak ana dili eğitiminin sağlıklı sürdürülmesiyle etkili bir şekilde kullanabilir.

Kısacası çağdaş toplum, yaşamın gittikçe karmaşıklaşan yapısı içinde, sorunlarını kendi başına çözebilen, bilinçli bireyler ister. Eğitimin başlıca işlevi, bireyi bu kişilikte yetiştirmek; daha doğrusu ona, yetkin bir kişilik kazanabilmek için izleyeceği yolu, yararlanacağı olanakları göstermektir. Böyle bir kişiliğin gerektirdiği bağımsız düşünme, doğru anlama, nesnel davranma, iyi anlatma yetenekleri anadiline bağımlı olarak geliştiğinden, bireyin, öncelikle anadilinin kendisine sunduğu geniş anlatım olanaklarını kavraması gerekir. Bu da ancak köklü bir anadili eğitimiyle sağlanabilir (Şimşek 1983: 39).

İnsanların ana dilleriyle ilgili eğitimleri ilkökula gelmeden çok önce başlamaktadır. Fakat bu eğitim düzenli ve plânlı değildir. Başarısı da tesadüflere bağlıdır. Hâlbuki ana dil eğitimi tesadüflere bırakılmayacak ölçüde önemli ve hayat boyu kullanımda kalacak olması açısından da sürekli bir beceri edinmedir (Sağır 2002: 17-18).

Ana dili eğitimi bireylerin kendi çabalarına bırakılmayacak bir yaşta başlamaktadır. Bu nedenle bu eğitim okullarda düzenli olarak yapılma zorunluluğundadır. Çünkü ana dili birey ve toplum için tehlikeye atılmayacak, rastgeleliğe bırakılmayacak kadar önem arz etmektedir.

İnsanın ilk öğrendiği dil ana dilidir. Aslında bu öğrenmeden çok bir edinim ya da kazanımdır. Aile ve yakın çevrede başlayan bu edinim, okullarda belli bir sisteme oturtulmaktadır. Bu sayede bireylere, ana diliyle anlama ve anlatma yeteneği kazandırılmaktadır (Özbay 2006a: 3).

Öğrencilerin zihin ve ruh gelişimlerinde iyi bir ana dil eğitimi ve öğretiminin rolü hiçbir dersle ölçülemeyecek kadar büyüktür. Türkçe dersi çerçevesinde dil bilgisinin gerekli ayrıntılarına yer verilerek güzel anlatımların, metinlerin oluşmasında ana dilin doğrudan katkısı öğrencilere hissettirilir (Sağır 2002: 7).

Okuma-dil, dinleme-dil, anlama-dil, anlatma-dil ilişkileri sezdirilip kavratılmadan sağlıklı bir ana dil eğitimi ve öğretiminin gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Bunları gerçekleştirme alanı da Türkçe dersidir (Sağır 2002: 7).

Görüldüğü üzere ana dili eğitiminin bireysel, toplumsal ve evrensel açıdan büyük bir önemi vardır. Birey yaşadığı toplumda kendi gelişimini sürdürmede ana dilini ve buna bağlı becerilerini geliştirmek zorundadır. Diğer taraftan toplum da kendisini oluşturan bireylerin becerileri ve gelişmişlikleri ölçüsünde bir gelişme göstereceğinden ana dili eğitimine gereken önemi vermek durumundadır. Aksi takdirde bireyden başlayarak toplumun her yerinde bozulma ve dağılma, yabancılaşma kaçınılmaz olacaktır.

### **2.1.3 Ana Dili Eğitiminin Amaçları**

Bir önceki bölümde değinilen ana dili eğitiminin önemiyle ilgili düşüncelerden yola çıkarak ana dili eğitiminin amaçları üzerinde durulmalıdır. Çünkü ana dili eğitiminin amaçları ana dili eğitiminin sahip olduğu önemle yakından ilgilidir. Hatta denilebilir ki ana dili eğitiminin önemi ne kadar büyükse bu eğitimin amaçları da o derece şekillenebilmektedir.

Konuyla ilgili yapılan taramalarda ulaşılan kaynaklarda uzmanların ana dili eğitiminin amaçlarıyla ilgili ortaya koyduğu görüşler şoyledir:

Anadili eğitiminin amaçları, beceri, bilgi kazandırma ve kişilik geliştirme yönlerinden bölümlendirilerek aşağıda saptanmıştır:

1. Anadili becerileri ve bilgileri kazandırma yönünden:

- a) eşitli konularda ve düzeylerde yazılmış yazıları hızlı okuyup doğru, eksiksiz anlayabilmek;
- b) Düşüncelerini amacına göre sözle, yazıyla anlatabilmek;
- c) eşitli konulardaki konuşmaları dinleyip tam anlamaya alışmak;
- ) Türkçede kullanılan sözcükleri çeşitli anlamlarıyla öğrenerek geniş bir sözcük doğarcığı edinmek;
- d) Doğru anlamaya temel olması amacıyla Türkçenin dilbilgisi kurallarını öğrenmek;
- e) Bir konuyu inceleme, kitaplıklardan yararlanma, not alma, bulgularını sözle, yazıyla anlatabilme yöntemlerini öğrenmek;
- f) Duygu ve düşüncelerini kendine özgü, yaratıcı bir yolla anlatabilme yeteneği geliştirmek.

2. Zihin güçlerini geliştirme yönünden :

- a) Sürekli okuma alışkanlığı ile bilgisini, kültürünü, her konuya ilgi ve merakını artırmak; günlük basından, yayınlardan ve kitaplıklardan bu amaçla yararlanmaya alışmak; düşünme ve değerlendirme gücünü geliştirmek;
- b) Yapıtlar yoluyla ulusal ve evrensel ahlak ölçülerini ve insana verilen değerini tanımak; acılarını, sevinçlerini, sorunlarını yaşayarak insanlığı öğrenmek;
- c) Kişisel zevkini geliştirmek; sanatta güzeli, iyiyi, başarılıyı seçebilmek için gkebilim değerlerini kavramak;
- ) Ulusumuzun ve dünya uluslarının yazın sanatlarıyla ilgilenebilmek; insanların neler düşündüklerini, neler duyduklarını, nasıl yaşadıklarını, gelecek kuşaklara neler söylemek istediklerini öğrenmek, yapıtlar üzerinde düşünüp kişisel kanılara varma yeteneği kazanmak;
- d) Yazın, düşün ve bilim yapıtları yoluyla bugünün uygarlığına, geçmişteki emeklerin katkılarını ölçebilmek, çok eski bir ulus olarak Türk toplumunun geçmişteki ve bugünkü uygarlığını saygıyla değerlendirmek.

3. Toplumda sorumluluk duygusu kazanma yönünden:

- a) Dilimizin ulusumuza dünya yüzünde belli bir varlık veren toplumsal değerini kavramak; onun başka dillerle karışıp kaynaşarak özelliğini yitirmemesi gereğine inanıp buna göre davranmak;
- b) Dilimizin, çağımızdaki bütün bilim ve sanat kavramlarını anlatabilecek bir zenginliğe erişmesi ülküsünü benimseyip, buna hizmet etmek;
- c) İnsan ilgilerinin önemini, insanlarla ilgi kurmayı ve onlara değer vermeyi öğrenmek;
- ) Düşünce ve duygularında dengeli ve ılımlı olmaya çalışmak;
- d) Karşıt görüşleri tanımayı, ölçmeyi ve değerlendirmeyi öğrenmek; gereğinde bunları uzlaştırma yeteneği kazanmak;
- e) İnsanları etkileyen toplumsal ve ruhsal etkenleri tanımak; ayrı davranış ve kanılardan rahatsız olmayıp bunlara karşılık vermeyi öğrenmek;
- f) İnsanların kişisel sorunlarına, duygularına anlayışlı olma yeteneği kazanmak;

g) İş ve arkadaşlık kümesine, topluluğa sevgi, saygı ve sorumluluk duygusuyla katılmak; arkadaşlarıyla birlikte düşünüp karar verme ve başarmaya çalışma alışkanlığı kazanmak;

h) Demokratik yönetimimizin ilkelerine saygıyı, özgür bir toplumun vatandaşı olarak davranmayı öğrenmek;

ı) Aile olarak yaşamayı sevmek ve aileyi bireyleri için tatlı, Sağlıklı, güvenli, aranır bir duruma getirme inancını kazanmak;

i) Boş zamanlarını hoş ve yararlı geçirmeyi öğrenmek.

4. İşinde başarıya ulaşma yönünden:

a) Düzenli ve sürekli çalışma alışkanlığı kazanmak;

b) Mesleğiyle ilgili yayımları izleyerek, bilgi toplayarak insanlara yararlı olma duygusu içinde çalışmak;

c) İş sahiplerine güven verici bir konuşma alışkanlığı kazanmak; iş konusunda yazışma yol ve biçimlerini öğrenmek;

ç) İşinde görevli-halk, ast-üst durum ve ilişkilerini anlayarak, buna göre davranmak;

d) Reklamlarında, güvencelerinde ölçsüzlükten, sözleşmelerinde tehlikeli söz ve yükümlülüklerden kaçınmayı öğrenmek (Göğüş 1978: 4-6).

Ana dili eğitiminin okullarda düzenli olarak yapılması ana dili eğitiminin rastgeleliğe bırakılmaması kadar önemlidir. Burada ana dili eğitimi ile ana dili dersleri arasında bir fark yoktur. Çünkü eğitimin sağlıklı ve yerinde yapılabilmesi ancak onun ders niteliğinde ele alınmasıyla mümkün olabilecektir.

Bu doğrultuda Özdemir (1983: 26) şunları dile getirmektedir:

Anadili eğitim izlencelerinde saptanan amaçlar eğitimin değişik aşamalarında büyük bir ayrılık göstermez. Sözelimi "temel eğitim"le "ortaöğretim" ya da "yükseköğretim"le "ortaöğretim" arasında terimsel söyleyiş ayrılıkları bir yana özde ve temelde belli bir ayrım yok gibidir. Tersine bir özdeşlik vardır. Eğitimin bütün aşamalarını bütünselliği içinde düşünerek, anadili dersinin amaçlarını şöylece özetleyebiliriz:

- Okuduğunu, eksiksizce, yazarın iletisini yitime uğratmadan anlayabilme.
- Düşüncelerini, duygu, izlenim ve tasarımlarını belirli bir amaç doğrultusunda yazılaştırabilme.
- Değişik konularda yapılan konuşmaları dinleyip ileti ve bilgi yitimine yol açmadan eksiksizce, doğru bir biçimde algılayabilme.
- Düşünce, duygu, tasarım ve izlenimlerini güzel, doğru, etkili bir biçimde söze dönüştürme.

Aynı doğrultuda Sever'e (2004: 5-6) göre ana dili eğitiminin amaçları genel hatlarıyla şöyledir:

Anadili öğretiminin bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır. Bu amaçlar, anadili duyarlılığı ve bilinci yeterince gelişmiş bireylere, yurt ve dünya gerçeklerini anadilleriyle kavrama ve değerlendirme becerileri kazandırma gibi diğer temel amaçlarla birleşir.

Ana dili eğitiminin amaçları, bireyin ana dilini yaşamı boyunca etkin kullanma zorunluluğuna bağlı olup bu eğitimi doğrudan veya dolaylı almasıyla ilişkili olarak yaşa ve düzeyine göre farklılık göstermekle beraber temelde birleşmektedir.

Sever (2004: 6-7) verdiği bu bilgilerden sonra ana dili eğitiminin amaçlarını şöyle maddelemektedir:

1. Öğrencilere; izlediklerini, dinlediklerini ve okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırma,
2. Öğrencilere duygu, düşünce, tasarım ve yaşantılarını söz ya da yazıyla doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırma,
3. Öğrencilere; Türk dilini sevdirmeye, kurallarını sezdirip benimsetme, onları Türkçeyi bilinçle ve özenle kullanmaya yöneltme,
4. Öğrencilere sürekli ve planlı okuma alışkanlığı ve zevkini kazandırma,
5. Öğrencilere düzeyine uygun kültürel ve sanatsal etkinlikleri izleme-dinleme zevk ve alışkanlığı kazandırma; onların estetik duygularının gelişmesine katkı sağlama,
6. Öğrencilerin söz dağarcığını zenginleştirerek onların duygu ve düşünce evrenini genişletme; yorum gücünü geliştirme,
7. Öğrencilerin ulusal duygu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapma,
8. Öğrencilere Türk ve dünya kültür ürünlerini tanıtmaya,
9. Öğrencilere Türk kültürünü tanıma ve benimsemelerinde, Türk yurdunu, ulusunu; doğayı, yaşamı ve insanlığı sevmelerinde yardımcı olma,
10. Öğrencilere bilimsel, eleştirel, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirme.

Konuyla ilgili Özbay'ın (2006b: 144) aktardığına göre,

Dil eğitiminin temel amacı, kişilerin düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesidir. Dille iletişimin bir yönünü anlama, öteki yönünü anlatma oluşturur. Bu nedenle bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde, dil eğitimine, özellikle ve öncelikle ana dili eğitimine büyük önem verilmektedir. Çünkü dil, kültürün temel ögesidir ve insanları birbirine yaklaştıran en güçlü araçtır (Kavcar 1998: 12).

Sever ve diğerleri (2006: 5-6) ana dili öğretiminin okula başladıktan sonra bütün derslerin başarısını etkileyen bir süreç olduğunu, bu doğrultuda öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu genel amaca ulaşmada öğrencilerin dilsel beceriler de denilen okuma, dinleme, konuşma ve yazma alanlarında birbirini bütünleyen etkinliklerle ulaşılabileceğini dile getirmişlerdir. Bunun yanında ana dili öğretiminin amaçlarının dil bilinci ve duyarlılığı kazanmış, okuma kültürüne sahip, düşünen bireylerin yetiştirilmesi olduğunu ifade etmişlerdir.

Görüldüğü üzere ana dili eğitiminin amaçları çağdaş dünyada bireyin kendisinden ve toplumun bireyden beklentilerinin gerçekleşmesi düzeyiyle şekillenmektedir.



Günümüz dünyasında bilgi hızla artmakta ve değişmektedir. Sürekli artan ve değişen bu bilginin doğru biçimde kullanılması ancak iyi ana dili eğitimi almış bireyler tarafından yapılabilmektedir. Bu doğrultuda bireyler ana dili eğitimi alırken amaçların buna paralel belirlenmesi bir zorunluluk hâlini almaktadır.

#### **2.1.4 Ana Dili Eğitiminin Dayandığı İlkeler**

Ana dili, ana dili eğitimi ve ana dili eğitiminin amaçlarına değinildikten sonra bu amaçlar doğrultusunda yapılacak ana dili eğitiminin dayandığı birtakım ilkeleri ortaya koymak gerekecektir. Çünkü her ne kadar önemi ve amaçları belirlense bile bu eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesine temel teşkil edecek ilke ve kurallara ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak bu ilke ve kuralların şekillendireceği eğitim faaliyetleri sonucunda belirlenen amaçlara ulaşmak mümkün olacaktır.

Ana dili eğitiminin yöntemi ve ilkeleri Göğüş'e (1978: 10-12) göre şöyledir:

Dilin niteliği yönünden:

1. Dilin bir beceri olduğu, becerinin de yapılarak kazanıldığı gerçeği karşısında, anadili eğitiminin yöntemi kendiliğinden belirir: Derslerde öğrenci etken olacaktır; okuyacak, konuşacak, yazacak, inceleyecek, not alacak, öğrenip uygulayacaktır.
2. Dil derslerinde öğrenci, okuduğu yazının düşünce ve duygusuna inmeye alıştırmalıdır. Ona, konuşmanın ya da yazmanın boş sözler sıralamak olmadığı, dilin bir anlam bildirme aracı olduğu kesin inanç olarak yerleştirilmelidir. Duru, sağlam bir düşüncenin, iyi ve doğru bir anlatıma temel olduğu benimsetilmelidir.
3. Öğrenciler bir kavram bildirirken anlatıma dikkat etmeye, yanlış yapmamaya alıştırmalıdır. Toplumda her kuralın uygulanmasında yapılmış olan yanlışın biraz hoş görü ile karşılandığı, ama konuşma yanlışlarının gülünç bulunduğu, yazma yanlışlarının bilgisizlik ve eğitimsizlik belirtisi sayılarak ayıplandığı aşılmalıdır.

Ruhsal ilgi ve gelişim yönünden:

4. Anadili çalışmaları, dilin kullanılmasını gerektiren ve öğrencileri buna isteklendiren etkinlikler içinde yürütülmelidir. Bunun için en iyi ve zengin kaynak öğrencinin kendi yaşantısıdır. Öğrencinin kendini, yaşadığı olayları, bunlarla ilgili duyguları ve kanıları anlatmasına büyük yer verelim. Böylece onun, yalnız anlatım becerisi kazanmasına yardım etmiş olmayız, çevresinde kendisinin bir kişilik olduğu kanısını kazanarak, okulunu, öğretmenini ve arkadaşlarını sevmesi sonucunu da sağlarız.

Gene bu düşünceyle, öğrenciyi yaşam gereği olarak yazmak zorunda bulunduğu yazı türleri üzerinde çalıştırmak, öğrenmek için okuma yollarını öğretmek, ilgisini çeken kitaplara yöneltmek yolu tutulmuş olur.

/ 5. Anadili gücü ve becerileri aşama aşama gelişir. Her aşama Önceki bilgilere, becerilere, denemelere dayanır. Anadilinde gelişme yığılcı (accumulative) dir. Öğrenciler yeni öğrendiklerini eski bildikleriyle birleştirerek kendilerine mal ederler. Yeni bilgi ya da beceri, eski bir dayanak bulmazsa benimsenmez. Bundan dolayı okuma ve anlatım çalışmalarında öğrencilerin yaşları, yetişme düzeyleri, duyuş ve düşünüş ilgileri dikkate alınmalıdır. Öğretilecek bilgi ve kurallar da aşama aşama verilmelidir.

Aşama gözetmek, çalışmalarımıza öğrencilerin ilgisini de« sağlar. Çünkü öğrenci kendi düzeyinden aşağıya ilgi duymaz, yükseğini de anlamaz ve ondan yararlanmaz.

Bu nedenle öğretmen, öğrencilerinde, buldukları sınıfın gelişme ve bilgi düzeyini bulmazsa, o sınıf için düşündüğü etkinlikleri değil, bilgi ve beceri eksikliklerini, hangi sınıfta olursa olsun, tamamlamaya çalışmalıdır. Hiç bir öğrencinin bir düzeye hazırlıksız erişemeyeceği bilinmeli, gerekli temel bilgi ve beceriler verilmelidir.

Çalışma biçimi yönünden:

6. Anadili etkinlikleri kümelerle çalışmaya çok uygundur. Sınıfta kurulmuş kümelerle, kitap okuma, inceleme, ödev hazırlama düzeltme etkinlikleri yapılabilir. (Bkz. Küme Çalışmaları) Bu çalışma biçimi, öğrencilerin kümeye katılabilme, sorumluluk alıp başarma, kümeyi yönetme yeteneklerinin gelişmesine de yardım eder.

Bölümlenme, zamanlama yönünden:

7. Anadili eğitimi bir bütün olmakla birlikte okuma, konuşma, yazma, dilbilgisi yazı çalışmalarına özel saatler ayırmak gerekir ; çünkü her alanın kendine özgü amacı, kazandıracığı bilgi, beceri konusu, çalışma yöntemi, aracı vardır. Her alanda başlanan bir konunun bitirilmesi için bir zaman gerektir. Bir konu, başka konu içine sıkıştırılarak ,dar bir süre içinde yarım işlenmemeli, öğrenci zihninde belirsiz kalmamalıdır. Her alana, önemine göre zaman ayrılarak dengeli ve tam bir eğitim gerçekleştirilmesi de ilke olarak benimsenmelidir.

8. Anadili dersleri, haftanın bir ya da iki gününe toplanmamamı, aralıklarla serpiştirilmelidir. Becerilerin aralıklı ve sürekli yinelenmelerle oluştuğu göz önünde tutularak, öğrenciler, her gün ana dilinin bir alanında uğraştırılmalıdır.

Sınırsızlık, çeşitlilik yönünden:

9. Anadili çalışmaları, her öğrencinin yeteneğini çeşitli alanlarda son sınırına yetiştirebilmek için, geniş ve özgür olmalıdır. Bu amaçla yalnız ders içi çalışmalarına özgü kılınmamalıdır; özgür okuma, yazma, oyunlaştırma, gazetecilik gibi etkinliklerle çeşitlenmeli ve genişlemelidir. Bu tür çalışmalar için okul, öğrencilerin örgütlenmesine yardım etmelidir. Bu örgütler okuma kulüpleri, güzel yazma, müsamere kolları olabilir, öğretmenler bu kolların verimli çalışmaları için konu bulmakta onlara yardımcı olmalıdır.

10. Anadili derslerinde öğrenme, düşünme, eleştirme, araştırma merakları uyandırılmalıdır. Her gün yeni buluşlar yapılan, yeni düşünceler ileri sürülen çağımızda, kişinin topluma uyabilmesi için, bunları izleyip öğrenmesi, bilgisini taze tutması gerektiği aşılmalı, öğrencilere kendi kendine ilerleme alışkanlığı verilmelidir. Bu alışkanlığın meslek başarısındaki etkisi de belirtilmelidir.

Gene bu amaçla Türk ve dünya yazını ile ilgilenmeye alıştırmak da gerektir; yazın, insan sorunlarının toplandığı bir alan olarak tanıtılmalı ve gençler ondan ilgiyi kesmemek gerektiğine inandırılmalıdır.

11. Anadili derslerinde bilgilerin nereden ve nasıl alınacağı da öğretilmelidir. Bu amaçla kaynak kitaplardan (ansiklopedi, sözlük ve başka bilgi kitapları) yararlanmak, uygulamalı olarak gösterilmelidir. Uzman kişiler de birer bilgi kaynağı olduğu için, okul bu kişileri zaman zaman çağırarak konuşma yaptırmalı, öğrencilerin soru sorup bilgi almaya alışmasını sağlamalıdır. Uygulama, etkinlik yönünden :

12. Gençlere, derslerde öğrendikleri kural ve ölçülerle kendi yanlışlarını bulmak, kendi çalışmalarını değerlendirmek alışkanlığı da verilmelidir. Anadili derslerinde öğrenilenlerin başka derslerde uygulanması da, öğretmenler arasında işbirliğiyle sağlanmalıdır. Böylece, öğrenilenlerin yalnız derste, okulda kalmayacağı anlatılmış olur.

13. Çalışma amaçları ve yöntemleri üzerinde, öğretmen kendi öğrencileri ile ders yılının ilk günlerinde görüşmeli, neler yapacaklarını ve nasıl yapacaklarını anlatmalıdır. Böylece öğrenci kendinden ne istendiğini, sorumluluğunu bilmelidir ve etkin bir duruma gelmelidir.

Araç yönünden:

14. Anadili dersinin aracı, yalnız okuma ve dilbilgisi kitabı değildir; dilimizin bütün yazın ve düşün ürünleridir. Anadili eğitimi kitaplığa dayanır.

15. Çalışmaları, gereğinden çok dosya ve defterlere dağıtmak güçlük çıkarır. Açıklama, hazırlama ve araştırmalar için tek bir defter tutturulması yeter. Bunda okuma-yazma, anlatım, dilbilgisi... gibi bölümler ayrılması, öğrencinin aradığı bir notu, kuralı kolay bulması bakımından yararlı olur. Yazma ödevlerinin de ayrı bir dosyaya konması gerekir.

Özdemir (1983: 27) ana dili eğitiminde belirlenen amaçlar ve bu amaçları gerçekleştirilmesinde kullanılacak etkinliklerin anadilin iletişimsel işlevine göre belirlendiği gibi bu eğitimin ilkelerinin de öyle belirlendiği dile getirmiştir. Özdemir İlkelerin belirlenmesinde anadili öğretimini oluşturan temel etkinliklerin doğasının göz önünde tutulduğunu belirtmiştir. Yazar Bu ilkeleri ayrıntılardan kaçınarak şöyle sıralamaktadır:

- Anadili öğretiminde çocuğun dilsel evreni çıkış noktası olacaktır. Çocuğun dilsel evreniyse çevresiyle, ilgi ve gereksinimleriyle sınırlıdır. Eğitimin değişik aşamalarında bu sınır aşamalı bir biçimde geliştirilecektir.
- Anadili etkinlikleri belli bir ilişki ağı içinde bir bütün oluşturur. Konuşma dinlemeyi, dinleme anlamayı, anlama söze ve yazıya dönüştürmeyi gerektirir. Etkinlikler arasındaki ilişki ağı, derslerin akışım ve değişkenliğini oluşturmaktadır.
- Anadili dersi bir bilgi dersi değil, bir beceri ve alışkanlık dersidir. Alışkanlığın oluşması, becerilerin kazanılması ise yapmayı ve uygulatmayı gerektirir.
- Anadili dersi, bir alışkanlık ve beceri dersi olduğu kadar insan kişiliğini kurma, geliştirme dersidir. Bu derste incelenecek metinler, bunlar üzerinde yaptırılacak çalışmalar, kişiliğin oluşumunda önemli bir yeri olan ulusal bilinci ve coşkuyu kazanma, olayları neden sonuç ilişkisi içinde ele alarak yargılama gücünü geliştirme, güzel metinler aracılığıyla dil beğenisini yerleştirme, yazma ve okuma etkinliğiyle imgelem gücünü besleme, güzel ve etkili anlatma amacına yönelik olmalıdır.
- Anadili dersi hem bir amaç hem de bir araç dertir. Bu bağlamda her ders bir ölçüde anadili dersi, her öğretmen de anadili öğretmenidir. Biçimsel bir benzetme değildir bu. Anadili öğretiminde sürdürülen ve alışkanlığa dönüştürülmek istenen davranışlar tüm öteki dersleri de kuşatır (Özdemir 1983: 27).

Yıldız'a (2008: 58-62) göre ise ana dili eğitiminin dayandığı ilkeler şöyledir:

### 1. Çocuğa ve Onun Dünyasına Yönelme

Her çocuğun kendine özgü özellikleri vardır. Çocukların güçlü ve zayıf yönleriyle, korku ve ümitleriyle ciddiye alınma ve gelişme süreçlerinde en iyi şekilde desteklenme hakları vardır. Bu yüzden ana dili öğretiminin çıkış noktası ve amacı da, her çocuğun kişisel öğrenme şartlarını, yeteneklerini, ilgi alanlarını ve gereksinimlerini desteklemektir. Çocuğun bu bireysel becerilerinin ve kişiliğinin gelişimi için onun rahat, huzurlu bir Öğrenme ortamına ve eylemlerini anlamlı bir şekilde gerçekleştireceği sosyal bir çevreye ihtiyacı vardır. Eğer bir çocuk güvenilir ve sıcak bir ortamda öğreniyor, öğrendiklerini uygulamayı başarılı bir şekilde gerçekleştirebiliyorsa, o zaman kişisel yeteneklerinin serbestçe gelişimi ve kişiliğindeki sağlamlık da garanti altına alınmış olur.

...

### 2. Öğretimde Bilim ve Bilimsel Düşünceyi Esas Alma

Bilim, gerçekleri tanımamıza, yaşantımızı düzenlememize ve çevrem izde kileri anlamamıza yardımcı olur. Bilim, bilgi üretimine; bilimsel gerçekler ve bulgular ise toplumdaki yaşam şartları üzerinde derin bir etkiye sahiptirler. Öğretimde bilim ve bilimsel düşüncenin çıkış noktası yapılması, Öncelikle bütün çocuklara bilgi edinecekleri, gerçekleri tanıyacakları ve yaşam boyu karşılaşılan sorunlarını akılcı ve yaratıcı bir şekilde çözebilecekleri bir ortak alt yapı oluşturmak anlamına gelmektedir.

...

### 3. Yaşayarak-Yaparak Öğrenmeye Ağırlık Verme

Çocuklar dünyayı zihinsel, fiziksel ve psikolojik güçlerinin, kısaca tüm duyuların katılımıyla yaşayarak, eylem gerçekleştirmek suretiyle tanırlar. Eylem esnasında düşünce kendini sürekli yeniden şekillendirir, derinleşir, değişir ve kendini düzeltir. Eylem sırasında deneyim kazanılır ve bundan yeni eylemler doğar.

- Çocuk eylem sırasında, pasif-algılayıcı öğrenmede kendisine yabancı kalacak ve tam anlamıyla anlayamayacağı konuları keşfetmeyi, anlamayı ve yorumlamayı Öğrenir.
- Çoğu zaman eylem sırasında karşılaşılan engeller öğrenmeyi teşvik eder. Ortaya çıkan zorluklar sorunu aşmaya yarayacak düşünme ve öğrenme süreçlerinin oluşmasını sağlar. Bu yüzden yaşayarak Öğrenme okulda daha çok "problem çözmeye yönelik öğrenme" şeklinde gerçekleşmektedir.
- Yaşayarak öğrenmede, öğrenme süreci kendi kendisini yönlendirir: "deneme-yanılma" ve "hatalardan öğrenme" yöntemine göre eylem başarı ya da başarısızlık hakkında sürekli geri bildirimlerde bulunur. Çocuk bu deneyimlerden metot ve çalışma yöntemleri kazanır ve kendine Özgü yaratıcı fikirler geliştirmeyi öğrenir.

...

### 4. Çocuklar Arasındaki Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma

Aynı sınıftaki çocukların bilgi ve yetenekleri birbirinden çok farklıdır. Bu farklılıklar şunlardan oluşmaktadır:

- Çocukların yaşları, cinsiyetleri, sosyal ve ulusal kökenleri, okul öncesi ve okul dışı tecrübeleri, dil becerileri ve birikimleri gibi faktörlerden oluşan öğrenme tarzlarındaki farklılıklar.
- Çocukların başarı alt yapıları ve motivasyonları, soyutlama kabiliyetleri, bilişsel yapılan, çalışma yöntemleri ve teknikleri, öğrenme temposu ve öğrenme stratejileri ve ayrıca kendini ifade etme biçimleri gibi faktörlerden oluşan öğrenme imkânlarındaki farklılıklar.
- Özellikle ilgili alanı sevmelerinden kaynaklanan öğrenme istek ve ilgileri ile okul dışı alanlardaki konulara karşı olan ilgi ve istekleri, ayrıca derslerde dikkate alınamayan kültür, sanat, spor, bilim, sosyal vb. alanlardaki istidat ve kabiliyetlerindeki farklılıklar.

"Öğretimde farklılıkların göz önünde bulundurulması" ilkesi, öğrencilerdeki bu farklılıkların temeli üzerine oturmaktadır. Öğrenme ve başarı alanlarında farklı olan tüm çocukların aynı seviyede eşitlenmesi okulun görevleri arasında görülemez, aslında bunu gerçekleştirmek mümkün de değildir. Amaç daha çok, vazgeçilemeyecek bazı temel hedeflerin tüm çocuklarda yakalanması ve diğer taraftan da bireysel imkân ve öğrenme hedeflerinin geliştirilerek kendi kendine yeterli olma durumunun gerçekleştirilmesi, kişisel ilgi ve İsteklerine cevap verebilecek seviyeye ulaştırılmasıdır.

...

### 5. Alıştırma ve Tekrar Yapma

Önceden mevcut olan kısmî beceri ve yeteneklerin sağlamlaştırılması, geliştirilmesi ve/veya pekiştirilmesi için bütün öğretim ve öğrenim süreçlerinin en gerekli VG tamamlayıcı parçası alıştırmaya ve tekrarlardır. Alıştırma ve tekrarlar sadece anlamlı ilişkiler içerisinde yerleştirildiği zaman başarıya götürebilir. ...

#### 6. Eğitim-Öğretimi Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirme

"Öğrenme ortamları" esasında yaşanan olaylar ve mekânlarla doğrudan ilintili bir kavramdır. Olaylar ya da durumların yapısı doğrudan doğruya düşünmeyi ve eyleme geçmeyi gerektirir ve böylece öğrenme ve deneyim süreçleri başlar.

. Öğrenmede ortamları esas alan bir yaklaşım, yaşam ve öğrenme bağlantısını canlı tutmaya ve çocukların okulda hem öğrendikleri hem de yaşadıkları durumları oluşturmaya çalışmaktadır. ...

#### 7. Açıklık İlkesini Benimseme

... "Açıklık" ilkesi, öğretmenlerin birer öğretici olarak açık olmaları, başka bir deyişle kendilerini değişik anlayışlara açmaları anlamına gelmektedir.

Görülüyor ki ana dili eğitiminde belirlenen ilkeler öğretimde benimsenen genel ilkelerle örtüşmektedir.

## 2.2 DİL BİLGİSİ

Dil bilgisi konusunda taranan ve ulaşılan bilimsel ve öğretimlik kaynaklarda bazı tanımlar şu şekildedir:

"Düzgün konuşup yazmamızı öğreten bilime dilbilgisi denir" (Süreyya 1974: 4).

Dilbilgisi bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, tümce olarak dizilmeleri ve tümce içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir dil bilimi dalıdır (Göğüş 1978: 337).

Dilbilgisi, genel dilbilimin bir dalıdır ve bir dildeki seslerin cinslerini, meydana gelişlerini, birleşme kurallarını, grupların, cümleciklerin ve cümlelerin meydana gelişlerini inceler (Demiray 1991: 8).

Dil, insanlar arasında anlaşma, haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin başkalarına aktarılmasını sağlayan; seslerden örülmüş, gelişmiş bir sistemdir. Dil bilgisi de -okul düzeyinde- bu sistemi; sesleri, sözcükleri, cümlelerine anlam özellikleriyle öğreten, tanıtan bilgi dalıdır (Sağır 2002: 4).

"Dilbilgisi, birbiriyle tabii ki etkileşim içinde bulunan ama ses, anlam, biçim, sözcük dizimi gibi farklı görünümlere ait kurallar sistemidir" (Uzun 2004: 16).

Dilbilgisi (grammaire), bir dilin seslerini, kelime yapılarını, kelime anlamlarını, kelime kökenlerini, cümle kuruluşlarını ve bütün bunlarla ilgili kuralları inceleyen bir bilimdir (Ediskun 2005: 65).

Gramer, dille anlatışın şekillerini inceler ve tespit eder: Şemalar yaparak ve örnekler göstererek dilin genel ve özel kurallarını ve bu kuralların birbirleriyle ilgilerini ortaya koyar. Bu sayede de dilin daha çabuk ve daha düzgün şekilde öğrenilmesi ve kullanılması sağlanmış olur.

Dil bilgisi; sesleri, sözcükleri, cümleleri çeşitli yönleriyle inceler. Daha doğru, daha kusursuz düşünmemize yardımcı; doğru konuşmamızda yazmamızda etkili olur (Özbay 2006b: 143).

Yazılı tarihin en eski dönemlerinden beri, ana dillerin yapı ve işleyiş kurallarını saptamak amacıyla oluşturulan dil bilgisinde, öğretim ön plandadır. Dilin, kabul edilen ölçütler çerçevesinde daha iyi kullanılması amaçlanır. Dil bilgisi, insanların doğru yazıp okumak amacı ile dillerinin bağlı olduğu kuralları saptayan bilim dalı ya da daha geniş bir anlatımla bir dili ses, şekil ve tümce yapıları ile çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilim dalı olarak tanımlanabilir (Eker 2006: 30).

Dil bilgisi; dili ses, biçim ve söz dizimi yapıları ile, dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceler ve bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyar (Eker 2006: 39).

“DİLBİLGİSİ: Dillerin doğuş, gelişme, yapılış özellikleri... gibi türlü niteliklerini konu edinen; doğru, düzgün kullanım yollarını gösteren bilgilerin tümüdür” (Gencan 2007: 33).

Dil bilgisi, gösterenin (biçim) gösterilene (anlam) erinmesi sürecindeki kurallar topluluğudur. Ya da tersini de yani anlamın biçime erişmesi sürecindeki kurallar topluluğunu düşünebiliriz (Yıldız 2008: 277).

Çeşitli düzeydeki okullarda, Türkçenin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlenin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerini öğreten bilgi dalı; bu bilgileri veren dersin ve kitapların adı (Korkmaz 2010: 68).

Yukarıdaki tanımlara bakıldığında yazarların benzer hususlar üzerinde durdukları görülmektedir.

### **2.2.1 Dil Bilgisi Öğretiminin Önemi**

Dil bilgisi öğretiminin önemi dilin düzenini koruması ve bireylerin anlama-anlatma güçlerini artırma ile bireylere iletişim becerisini etkili kullanmayı öğretme açısından ele alınabilir.

Birey dünyaya geldikten sonra anne, baba ve yakın çevresinden edindiği dili kurallarını bilerek kullanmaya okula başladıktan sonra dil bilgisi öğretimiyle gerçekleştirebilmektedir.

Ana edebiyat eserlerine nüfuz etmek konusunda büyük rolü olan gramer, aynı zamanda şuur dışı edinilmiş olan dil duygusunu şuurdu dilbilgisi haline getirir. Dil düzeninin korunması için de en kuvvetli teminat budur (Sinanoğlu 1958: 439).

Bireyin kullandığı dili doğrularını ve yanlışlarını görerek, eksiksiz ve etkili kullanarak bu yöndeki becerisini geliştirmesinde dil bilgisi öğretimi destekleyici bir nitelik göstermektedir.

Dilde doğru-yanlış kavramı, büyük ölçüde dilbilgisinin saptadığı kurallarla belirir. Yanlışları öğrenciye, ancak bu kuralları ölçü olarak göstermekle açıklayabiliriz; öğrenci de kendi

yanlışlarını, ancak bu kuralların ışığında anlayıp düzeltebilir. Dilbilgisi, bir bilim olarak, kavramları saptayıp adlandırır; başka deyişle terimler koyar. Terimler de bizim kavram, kural ve doğru - yanlış üzerinde anlaşmamızı kolaylaştırır. Ad durumu yanlış kullanılmış bir tümcenin bozukluğunu anlatabilmek için, tümce kuruluşu bilgisine gerek vardır. Özel adların, yazıda büyük harfle başlatıldığını öğretmek, ancak özel ad kavramının bilinmesine bağlıdır. "Bil, bilgi, bilim, bildik, biliyor, bildirmek, bilinmek" sözcükleri arasındaki anlam ayrımlarını, yapılarını incelemekle daha bilinçli olarak öğretebiliriz. Noktalamanın her imi, ancak tümce kuruluşu içinde açıklanabilir. Vurgu, tonlama da sözcük ve tümce kavramlarına bağlıdır (Göğüş 1978: 338-339).

Dil bilgisi öğretiminin önemi konusunda Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1998: 74) şunları belirtmektedir:

Dilbilgisi, sesleri, sözcükleri, cümleleri inceler. Daha doğru, daha kusursuz düşünmemize yardımcı olur. Doğru konuşmamızda ve yazmamızda etkili olur. Bu yönleriyle dilbilgisi, herkesi, hepimizi çok yakından ilgilendiriyor. Çünkü dilimizi doğru ve düzgün kullanma konusunda sık sık yanlışlarla karşılaşırız. İşte, sesbilgisi, biçimbilgisi, sözdizimi gibi konu alanlarından oluşan dilbilgisi, dilimizin kullanımı açısından büyük önem taşımaktadır. Bu durumda bize düşen görev ve sorumluluk, hem Türkçenin dilbilgisini çok iyi bilmek, hem de onu çok iyi öğretmek oluyor.

Dil bilgisi öğretiminin önemiyle ilgili Sever ise (2004: 28) şunları aktarmaktadır:

Dilbilgisi doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır. Dilbilgisi öğretimiyle, öğrenciler dilin olanaklarını, sınırlarını ve gizil gücünü ortaya çıkarıyor. Anadili öğretiminde, amaçlara anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşılırken; bu etkinlikler yazım, noktalama ve dilbilgisi çalışmalarıyla beslenir, bütünleşir. Dilbilgisi öğretimindeki, "doğru söyleyiş", "sözcük bilgisi", "doğru cümle kurma", "yazım" ve "noktalama" gibi beceri alanlarına yönelik çalışmaların, öğrencilerin anlama ve anlatma başarılarını da etkilemesi beklenir (Kavcar ve Oğuzkan, 1987: 72-75).

Doğru konuşma ve yazmanın bilimsel yapılmasını sağlama ve bireylere doğru düşünme becerisi kazandırma konusunda dil bilgisi öğretimine gerek duyulmaktadır.

Dilbilgisi doğru konuşma ve yazmanın bilimsel yöntemini Öğretir. Onun yardımıyla doğru düşünmeye de alışırız. Dilbilgisi konuşma ve yazma ile uğraştığı için, onun konusu hem ağız ve kulak dili, hem de yazı, yani kalem ve göz dilidir (Ediskun 2005: 65).

Adalı (1983: 34-35) dil bilgisi öğretimine değinirken dilin yapısının bilinmesinin anlama-anlatma becerilerini etkileyeceğini ve buradan da yola çıkarak sağlıklı bir iletişimin bu sayede ortaya konabileceğini belirtmektedir. Bunun yanında dil bilgisi öğretiminin ikinci bir dil öğrenme konusunda da bireylere kendi ana diliyle karşılaştırma olanağı vereceğinden söz etmektedir.

Dil bilgisi öğretiminin önemini Sağır (2002: 7) şu şekilde açıklamaktadır:

Konuşulanları, okunanları, izlenenleri anlama önce dil bilgisinin konularıdır. Önce sözcüklerin, sözcük gruplarının, cümlelerin, paragrafların anlamlarını; anlam ve yapı ilişkilerini bilmek gerekir ki metin, bildiri iyi anlaşılabilir. Bu birimlerle anlam arasındaki ilgi kavratılarak, sağlam ve tutarlı anlatımın ne olduğu sezdirilerek dilin kullanımı konusunda bireye güven kazandırılmalıdır.

Sözcüklerin doğru, düzgün ve seri bir biçimde okunması da dil bilgisi eğitimi ile gerçekleştirilebilen bir çalışmadır. Anlayarak okumak da yine önce dil bilgisi konu alanının sonra da, Türkçe dersinin konusudur. Cümle içinde sözcüklerin, paragraf içinde cümlelerin, parça içinde paragrafların anlamına, genel anlama katkısına yer verilerek metnin bütünüyle anlaşılması, dil bilimsel yeterlikle sağlanabilir. Sözcüklerin temel, yan, terim ve mecaz anlamlarını bilmek; deyimleri, özsözleri, atasözlerini gerektiğinde yerli yerinde kullanmak da yine dil bilimsel kültür ile doğrudan ilişkili konulardır.

Doğru konuşmak, doğru yazmak, doğru anlamak ancak dil bilgisi etkinlikleriyle sağlanabilir. Dil bilimsel kurallar sıralanarak, ezberlettilererek değil, her bir dil bilimsel biçim birimin işlevi sezdirilerek, anlatıma katkısı kavratılarak, hem iyi bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilir, hem de başarılı bir Türkçe öğretimi sağlanmış olur.

Özbay (2006b: 144) dil bilgisi öğretiminin önemine anlatma ve anlama becerilerini etkilemesi açısından şöyle ele almıştır:

Türkçe öğretiminde amaç, dört temel dil becerisini kazandırmaktır. Dil bilgisi kuralları da bu becerilerle iç içe olmalıdır. Hedef kitlemizin bakış açılarını sağlamlaştırmak, muhakeme kabiliyetlerini sağlıklı bir yapıya kavuşturmak için dinleme, konuşma, okuma ve yazma çalışmalarında bu faaliyetlerin omurgasını oluşturan dil bilgisi konularının önemli bir yeri vardır.

Sedat Sever ve diğerleri (2006: 27) dil bilgisi öğretiminin önemi konusunda şunları dile getirmektedirler:

Dil bilgisi öğretiminde öğrenciye, metnin, sanatçının duygu ve düşüncelerini yansıtan bir araç olduğu gerçeğinden hareketle, bu aracın yapısını, özelliklerini, inceliklerini bilmenin onu iyi kullanmak için gerekli olduğu sezdirilmeli, dilin yapısı, özellikleri ve gücü bu anlayış içinde kavratılmalıdır.

Yıldız (2008: 279) dil bilgisi Öğretiminin önemini şöyle aktarmaktadır:

Dil bilgisi ve öğretimine geçmeden önce "Dil bilgisi neden öğretilir?" sorusunu cevaplırsak, dil bilgisi öğretiminin önemi de anlaşılır. Böyle bir soruyu Hudson (aktaran Yapıcı, 1992:36)'a göre "Dile İlişkin saygıyı ve Özgüveni oluşturmak, standartları belirlenmiş dil öğretimine yardımcı olmak, dil başarısını arttırmaya yardımcı olmak, yabancı dil öğretimini kolaylaştırmak, dil ve kültüre ilişkin farklılıklara yönelik hoşgörüyü arttırmak, bilimsel yöntem ve analitik düşünmeyi öğretmek, dili kötüye kullananlara karşı dili korumak, dilin sorunlarını anlamaya yardımcı olmak, dil hakkındaki genel bilgiyi derinleştirmek" şeklinde cevaplayabiliriz.

Bütün bu görüşlerden yola çıkarak dil bilgisi öğretiminin önemi şu maddeler altında özetlenebilir:

1. Dil bilgisi öğretimi ile dilin yapısı ve düzeni bireyler aracılığıyla koruma altına alınmaktadır.
2. Dil bilgisi öğretimi bireylere dili daha bilinçli kullanma olanağı sunmaktadır.
3. Dil bilgisi öğretimi ile anlama ve anlatma becerileri daha etkili geliştirilmektedir.
4. Dil bilgisi öğretimi ile desteklenen anlama ve anlatma becerileri bireyler arasındaki iletişimin daha sağlıklı yapılmasını sağlamaktadır.



## 2.2.2 Dil Bilgisi Öğretiminin Amaçları

Bu konuda dil bilgisi öğretiminin amaçları bir önceki bölümden yola çıkarak genel hatlarıyla çizilebilir. Ancak bu konuda uzmanların görüşlerine yer vermek daha doğru olacaktır.

Adalı'ya (1983: 35) göre dil bilgisi öğretiminin amaçları şöyledir:

Bireyin anadilinin yapılarını, olanaklarını öğrenerek açık, sağlam ve daha etkili bir iletişim gerçekleştirmesini sağlamak; ikinci bir dil -yabancı dil- öğreniminde o dilin dizgesini oluşturan kuralları kavrayıp anadiliyle karşılaştırmasını olanaklı kılmak. Dilbilgisi öğretiminin izlencesi bu iki amaca uygun olarak düzenlenmelidir. Amaç, dilbilgisi öğretmek değil, içinde yaşanan dili kavratmaktır.

Kavcar ve diğerleri (1998: 74-75) dil bilgisi çalışmalarının amaçlarını şu şekilde belirtmektedirler:

Dilbilgisi öğretimiyle neleri amaçladığımızı çok iyi bilmeliyiz. O zaman çalışmalar daha bilinçli, daha verimli olur. Bu dersin amaçlarını sıralayalım şimdi:

### 1. BİRİNCİ DEVRE: BİRİNCİ, İKİNCİ VE ÜÇÜNCÜ SINIFLARDA

Öğrencilere

1. Kullandığı kelimeleri düzgün söyleyebilme, doğru yazabilme;
2. Kelime dağarcığını, düzeye uygun olarak zenginleştirebilme;
3. Bu sınıfların kullanması gereken yazım kurallarını uygulayabilme ve noktalama işaretlerini kullanabilme;
4. Varlıkların tekil ve çoğul oluşunu kavrayarak, adları yerine göre tekil ve çoğul biçimlerinde kullanabilme;
5. Tür adlarını, özel adları tanıyabilme, bunları adın durumlarına göre kullanabilme;
6. Varlıkların özelliklerini, niteliklerini, sayılarını, yaptıkları işleri, eylemleri bildiren kelimeleri tanıyıp kullanabilme

beceri ve alışkanlıklarını kazandırmaktır.

### 2. İKİNCİ DEVRE: DÖRDÜNCÜ VE BEŞİNCİ SINIFLARDA

Öğrencilere

1. Kelime dağarcığını, düzeye uygun olarak zenginleştirebilme;
2. Bu sınıfların kullanması gereken yazım kurallarını uygulayabilme ve noktalama işaretlerini kullanabilme;
3. Sesli ve sessizlerle ilgili kuralları uygulayabilme;
4. Cümle içinde adları, fiilleri, sıfatları, zamirleri, zarflan ad ve sıfat tamlamalarını tanıyabilme, yerli yerinde kullanabilme;
5. Cümle içinde yüklem, özne ve tümleci bulabilme; özne ve yüklem tekil - çoğul yönünden ilişkisini doğru olarak belirtebilme;
6. Fiilin üç temel zamanını, üç temel kişisini kavrayabilme

beceri ve alışkanlıklarını kazandırmaktır. Ayrıca, öğrencilerin önceki sınıflarda kazandıkları davranışları pekiştirmektir.

Yukarıda belirlenen amaçlardan da kolayca anlaşılacağı gibi, ilk üç sınıfta dilbilgisi çalışmalarıyla kural bilgileri verilmeyecek, dilin doğru kullanılması öğretilecektir. Çünkü çocukların zihnin düzeyleri, henüz soyutlama ve kural çıkarma yeteneği kazanmamıştır. IV. ve V. sınıflarda da, dilbilgisi çalışmaları Türkçeyi doğru kullanma amacına yöneliktir. Ancak bu dönemde öğrencilere dilimizin bazı kuralları öğretilebilecektir. Çocukların zihnin gelişimleri bu dönemde artık soyutlama yapabilecek düzeye gelmiştir.

Demirel'e (2006: 126) göre dil bilgisi öğretiminin amaçları şöyledir:

Dil öğretimindeki çağdaş gelişmeler doğrultusunda dil bilgisi öğretiminin amaçları ise şöyle sıralanmaktadır.

1. Öğrencilerin bilinçaltı yapılarını bilinç düzeyine çıkarma ve bunları kullanım alanına getirme,
2. Dilin işleyiş düzenini öğrencilere kavratma.
3. Öğrencilerin bir iletişim aracı olarak dili doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlama olarak belirlenmiştir.

Özbay (2006b: 160) ise bu konuya şöyle bir yorum getirmiştir:

Dil bilgisi öğretiminin amacı öğrencilere sadece bilgi vermek değil, daha çok onlara bu bilgileri kullanabilme alışkanlığı ve davranışı kazandırmaktır. Bunun için de belli ilkeler çerçevesinde öğrenciyi beceri kazandırmaya uygun yöntemler kullanılmalıdır.

Dil bilgisi dersinin amacını kuramsal bilgi değil, öğrencilerin Türkçedeki anlama ve anlatma güçlüklerine yardım etmek, uygulama gücü kazandırmak olarak saptayıp, programı da buna göre düzenleyince, öğretim yönteminin de bu becerileri kazandırmaya yönelik olması gerekir.

Dilbilgisi öğretiminin başat amacı, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek olduğu için, Türkçe derslerinin bazı saatlerinin "Dilbilgisi" başlığı altında, öğretimin bütünlük ilkesine ters bir biçimde yürütülmesi doğru değildir (Sever ve diğerleri, 2006: 27).

### **2.2.3 Dil Bilgisi Öğretiminin Dayandığı İlkeler**

Her öğretimin gerçekleştirilmesi sırasında uyulması gereken ilkeler vardır. Dil bilgisi konuları da öğretilirken bu nitelikte ilkelerinin olduğunu bilmek dil bilgisi öğretimini daha etkili hâle getirecektir.

Göğüş'e (1978: 349-352) göre dil bilgisi öğretimiyle ilgili ilkeler şöyledir:

1. Dilbilgisi öğretiminde, tümevarım yöntemi uygulanmalıdır. Dil, öğrencinin de kullandığı bir dizgedir; bu dizgeye egemen olan birçok kurallar vardır. Dilbilgisi dersi, bu dizgenin kurallarını açıklamalıdır.

Dilbilgisi kuralları, sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar olarak öğretilmez; böyle bir öğretim, ezberlemeye alıştırmır, uygulama gücü kazandırmaz, öğretmen önce, öğreteceği sorunu saptar. Bu sorun üzerinde örnekler bulur, (örnekler konuşmalardan, okuma parçalarından, dilbilgisi dersi kitaplarında alınabilir.) Bunları öğrencilere inceletir, benzerliklere dikkat çeker. Benzerlikler, bir kural olarak öğrencilerle birlikte saptanır. Böylece öğretim, gözleme dayanan bir tümevarım yöntemi izlenmiş olur. ...

Gözlemlerde, kural çıkarmalarda öğrencilerin eski bilgilerine dayanılır; başka değişle, bilinenden bilinmeyene gidilir.

2. Yalnız dilbilgisi kurallarının öğretilmesiyle yetinilemez. Bunların öğrencide birer beceri ve alışkanlık durumuna gelmesi için alıştırmalar yaptırılmalıdır, öğrencinin yazma ödevlerinde ve başka etkinliklerinde bu kurallara uyması izlenmelidir. Yaptığı yanlışlar, bu kurallarla açıklanıp düzeltilmelidir. ...

3. Öğretimde çıkış noktası, öğrencinin karşılaştığı dil sorunları olmalıdır; başka deyişle, öğrenci hangi kuralları bilmiyorsa, bunu ders konusu yapmamız gerekir. Ancak böylece öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine karşılık verebiliriz ve onların ilgilerini çekebiliriz. Sorundan çıkış, görevsel bir öğretim yoludur. ...

Öğretmen, dilbilgisi konularını ve sorunlarını yalnız yazma ödevlerinden almayabilir. Öğretmek istediği konuları, okuma dersinde, incelenen yazılarda da gösterip, bunları öğrenmeyi bir gereksinim olarak öğrencilere duyurabilir. ...

Sorunların işleniş sınırlarını öğrencilerin sınıf düzeyleri ve ilgileri belirler. Dilbilgisi konuları, bir sınıfta bitecek yalın sorunlar değildir. ...

4. Kuralların öğretilmesinde öğrenciyi doyuracak, kuralı doğru kullanmaya yetecek derinlikte bilgi verilmelidir; sorunu açıklayacak tanıtacak zengin örnekler, değişik durumlar üzerinde çalışılmalıdır.

Örneğin, nesneyi «Ali camı kırdı» tümcesinde tek bir sözcük (camı) olarak öğrenen öğrenci, bu ögeyi hep tek sözcük olarak arar. Oysa Türkçede bu nesne «pencerenin camını, bizim evin penceresinin camını, okulun alt katında 3 C sınıfının batı yönündeki birinci pencerenin camını» biçimlerinde görülebilir. Ancak böyle örneklerle zenginleşmiş bir öğretim, öğrencinin dile egemenliğini sağlayacaktır.

Kural dışı kaymalar, aykırılıklar da yeterince işlenmelidir: «Okula gidiyorum» (giderim) demektir. Bir yere verilmiş kişi adları ayrı ayrı yazılır ama «Mustafakemalpaşa, Haydarpaşa» gibi özel adların kurala ayırksız yazımlarına dikkat çekilmelidir.

5. Dilbilgisinin bütün sorunları, yalın değil, tümce içinde ele alınmalıdır. Çünkü düşüncelerimiz, tümce olarak anlatılır ve tümce olarak biçimlenir; sorunlar da bu biçimlenmelerde, tümce içinde belirir .

• Noktalama imleri tümce dışında açıklanamaz. Ad durumları, eylem çekimleri,... tümceye kolayca bağlanır. Adla, sıfatla betimlemeler de örnek olarak alınacak tümce içinde açıklanmalıdır. ...

6. Dilbilgisi gözlemleri, alıştırmaları yapay örnekler üzerinde yaptırılmamalıdır. İnceleyeceğimiz örnekler; yazarlardan seçilmelidir. Konuşmalarda geçen sözler de örnek alınabilir. ...

7. Dilbilgisi dersi, başka anadili etkinliklerine bağlı olarak okutulmalıdır. Daha önce de açıklandığı gibi, dilbilgisi kuralları dilde yaşar ve dilin kullanılışım düzenler. Bu niteliğiyle dilbilgisi dersi, dilin incelendiği okuma dersine ve dilin kullanıldığı anlatım etkinliğine kendiliğinden bağlıdır. ...

8. Öğrencilerin ellerinde bir dilbilgisi kitabı bulunması yararlıdır. Konular sorun olarak, sıra gözetilmeden ele alınsa bile, öğrenciler kural, örnek ve alıştırma için bir kitaba başvurmak gereğini duyarlar.

Dilbilgisi sorunlarının bir defter üzerinde işlenmesi gerekir. Öğrenci bu defterde örnekleri, çıkarılan kuralları, alıştırmaları bir arada bulur. Bu amaçla, anadili defterinin bir bölümü kullanılabilir. ...

9. Her sınıfta, geri öğrenciler ayrıca yetiştirilmelidir. Geri öğrenciler, özellikle sınıflar yükseldikçe (okutulmamak, zekâ geriliği, ilgi duymama, konunun soyutluğu... gibi nedenlerle) daha çok görülür. ... Öğretmen, ileri öğrencilerin ilgilerini karşılayacak çalışmalara da olanak hazırlamalıdır.

Kavcar ve diğerkleri (1998: 8) Türkçe dersinin ilk okuma ve yazma, okuma, sözlü ve yazılı anlatım, dilbilgisi, yazım, "inşat" çalışmaları gibi etkinlik alanlarını kapsadığını; bu dersin öğrencilere kazandıracığı davranış ve yeterliliklerin ise, anlama gücü, anlatma becerisi, dinleme ve okuma alışkanlığı, dilbilgisi ve yazım kurallarının kavranılması, dil sevgi ve bilincinin edinilmesi olduğunu dile getirmektedir. Ardından ise sayılan etkinlikler çerçevesinde belirlenen amaçlara erişilmesi için öğretim sırasında her zaman göz önünde bulundurulması gereken bazı temel ilkelere ihtiyaç olduğunu ifade etmektedirler.

Kavcar ve diğerklerine (1998: 9) göre bu temel ilkeler şunlardır:

1. Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir.
2. Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir.
3. Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır.
4. Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.
5. Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır.

ÖZ (2001: 264-265) dil bilgisi öğretiminde göz önüne alınması gereken ilkeleri şöyle belirtmektedir:

Birinci devrede dilbilgisi çalışmalarında öğretmenin dikkat edeceği hususlar:

a. Bu devrede öğrencilerin konuşmaları, yazmaları, okumaları, dilbilgisi için çıkış noktası olmakla beraber öğretmen çalışmaları büsbütün rastlantıya bırakılmamalıdır. Öğretmen, öğrencilerinde rastladığı ortak yanlışları yahut onların daha düzgün, daha güzel konuşmaları, yazmaları, okumaları için gerekli, programın belirttiği konuları, ne zaman ve ne gibi fırsatlardan yararlanarak verebileceğini daha ders yılı başında kararlaştırmalıdır. Ancak çocukların ilgi duydukları bir dilbilgisi konusunda da fırsattan faydalanmayı bilmeli, bunun için daha önce tasarlanmış zamanın gelmesi beklenmemelidir.

b. Öğrencilere kazandırılacak -yukarıda belirttiğimiz- beceri ve alışkanlıklarla ilgili konularda öğretmenin sağlam bilgisi olmalıdır. Bir konunun basitleştirilerek anlatılmasının, her şeyden önce sağlam bilgiye dayandığı unutulmamalıdır.

c. Programın belirttiği konuları önemsiz gibi görerek hepsini birden vermeğe kalkışmamalıdır. Türkçe öğretiminde önemli olan öğrenmek "değil, çocuğun anlatım ve okuma ile ilgili birtakım hususları mekanik olarak hızla uygulayabilecek hale gelmesidir. Bundan başka öğrencinin kendi yanlışlarını kendisinin bulup düzeltmesi, zamanla ulaşılmasını arzuladığınız en değerli bir sonuçtur. Bunların sağlanması ise dikkatli, ölçülü olmayı gerektirir.

d. Çalışmalar için öğrencilerin yanlışları hareket noktası yapılacaksa, onların gururunu kırmamaya dikkat etmelidir. Zaten böyle bir çalışmada önemli olan bu yanlışın şu veya bu öğrenci tarafından yapılması değil yanlışın kendisidir.

e. Bütün çalışmalarda hareket noktası birkaç cümlelik paragraf veya cümle olmalıdır.

f. Öğrencilerin kazanmalarını dilediğimiz alışkanlık ve becerileri ilgilendiren çalışmalar tahtada belirtilmeli, bunlar öğrencilerin defterlerine de yazdırılmalıdır.

İkinci devrede dilbilgisi çalışmaları

Bu devrede de dilbilgisi dersleri için hem Türkçe dersleri, hem de sözlü, yazılı anlatımı gerektiren bütün dersler çıkış noktası olabilir. Okuma parçasında rastlanan ( güzel bir cümle veya üzerinde durulmaya değer bir kelime, çocukların konuşmalarında, yazılarında görülen bir yanlış, dilbilgisi konularından herhangi biri üzerinde durmaya imkân verir.

İkinci devre programında konular iki sınıfa ayrılmış görünmekle beraber, dördüncü sınıfta işlenen konuların gerektiğçe beşinci sınıfta da ele alınması hem konuların pekiştirilmesi, hem de dilin bütünlüğü yönlerinden önemlidir.

Bu devredeki dilbilgisi çalışmalarıyla ilgili olarak öğretmenlerin göz önünde bulundurulacakları genel ilkeler şunlardır:

1. Bu sınıflarda, programın belirttiği konularda cümle içinde gözlemler yapıldıktan sonra terimler kullanılacak; öğretmenin yardımı ile tanımlar öğrencilere buldurulacaktır.
2. Kuralların ezberlenmesi değil, sezdirilmesi, anlaşılması ve örneklerle birlikte kavranması istenecektir.
3. Öğrencilerin vardıkları sonuçlar, tanımlar kısaca örnekleriyle birlikte defterlerine yazdırılacaktır.
4. Çalışmalar için çıkış noktası, birinci devrede olduğu gibi, öğrencilerin sözlü, yazılı anlatımlarından seçilmiş cümleler olabileceği gibi okudukları bir parçada olabilir.
5. Öğretmen sınıfta üzerinde durulacak dilbilgisi örneklerini tespit etmeli, öğrencilerin bulacakları örneklerin de neler olabileceğini düşünmelidir. Tanımı öğrencilerin bulmasını sağlamayı düşünmekle beraber, bu tanımın nasıl olması gerektiğini öğretmen zihninde hazırlanmalıdır.
6. Dilbilgisi derslerinde programın belirttiği konuların iyice kavranması sağlanmalı, bunların dışında fazla bilgi vermekten sakınılmalıdır.

Bütün bu ilkeler göz önünde tutulduğunda dil bilgisi öğretiminin plânlı , programlı yapılmasının gerekliliğine ulaşılmaktadır. Dil bilgisi öğretimi kapsamında gerçekleştirilecek olan eğitim faaliyetlerinin bu ilke ve kurallar temelinde şekillendirilmesi daha etkili bir eğitim-öğretim süreci sağlayacaktır.

#### **2.2.4 Dilbilgisi Öğretiminde Yöntem Seçimi**

Günümüzde eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde yapılandırmacı yaklaşım esas alınmaktadır. Bu yaklaşımda bireyin bilgi ve becerileri kendisinin yapılandırması söz konusudur. Bu doğrultuda birey öğrenme davranışını gerçekleştirirken uygulamada birçok strateji, yöntem ve tekniğe başvurma durumundadır. Çünkü her bilgi tek bir strateji, yöntem veya teknikle edinilemez. Dil bilgisi öğretimi sırasında da öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarında çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması bir zorunluluk hâlini almaktadır.

Türkçe dersi çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan, bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğal, hem de zorunludur (Kavcar ve diğerleri, 1998: 16).

Ancak günümüzde okullarda genellikle dil bilgisi öğretimi geleneksel kural yazdırma, ezberletme gibi çalışmalarla gerçekleştirilmektedir.

Sağır (2002: 31) günümüzde genel olarak, klâsik ders işleme yöntemlerinin dışındaki daha birçok yöneme ve tekniğe; buldurma, tartışma, gösterip yaptırma yöntemleriyle, gösteri, soru cevap, rol yapma tekniklerine çok az yer verildiğini dile getirmektedir.

Dil bilgisi konuları öğrenciler için soyut bir nitelik taşımaktadır. Önemli olan bu konuların soyutluktan kurtarılarak öğrencilerin daha kolay ve kalıcı öğrenmelerini sağlamak amacıyla somutlaştırılmasıdır.

Dil bilgisi konuları, tanımdan kurallara, oradan da özelliklere ve örneklere doğru bir çizgi izlediği zaman soyutluktan kurtarılamaz ve soyutluktan arındırılmadığı sürece de kavratılması ve öğretilmesi, sonuç olarak kazanılması mümkün olmaz. O nedenle, örnekler üzerinde, öğrencinin bildiklerinden yola çıkan ve bilinenle bağlantılı bilinmeyi buldurarak, kademe kademe bütünlüğe doğru ilerleyen bir metotla yeni bilgilere ulaşmak yani onları adeta yeniden keşfettirmek gerekecektir (Cemiloğlu 1998: 144).

“Ulaşılan bu yeni bilgiler, planlı ve düzenli bir ilerleyişle çeşitlendirilip gruplandırılacak ve sonuçta kurala ve tanıma ulaşılacaktır” (Cemiloğlu 1998: 145).

Diğer taraftan dil bilgisi öğretiminde yöntem ve teknik çeşitliliği kadar öğretmenlerin bu yöntem ve teknikleri kullanma becerileri de dil bilgisi öğretimini etkilemektedir. Her kuralın bir yöntemle öğretilmesi elbette mümkün olmayacaktır. Bu noktada öğretmenin kuralların öğretilmesinde yöntem ve teknikleri seçebilme becerisi devreye girecektir.

Öğretmen sınıfta bir tiyatrocunun gibi her türlü drama etkinliğini de kullanarak kelime türleri, cümle anlamı gibi dil bilgisi konularını kavrayamayan öğrencilere bunları kavratmak durumundadır. Ancak öğretmen tüm teknik, yöntem ve stratejileri bir bütünlük içinde kullanmalıdır. Tek başına bir yöntem kullanmak fayda getirmeyecektir. Mevcut yöntem ve tekniklerin dışında kendi geliştirdiği bir yöntemle de dil bilgisi öğretimini gerçekleştirecektir (Yıldız 2008: 288-289).

Dil bilgisi öğretiminde öğretmenlerin konuları öğrencilere aktarırken yaşadığı sıkıntılardan biri de konuların soyut birtakım kavramlardan oluşmasıdır. Öğrencilerin bu soyut kavramları öğrenmede güçlük yaşadığından söz edilmektedir. Oysa birtakım yöntem ve tekniklerle konular somutlaştırılabilir.

“Görerek, yazarak, anlayarak, bularak öğrenme kalıcı öğrenmedir. Düşünceler örneklerle, genelde yazarak somutlaştırılır” (Sağır 2002: 77).

Dil bilgisi öğretimi yapılırken öğrencilerin bilgi ve kurallara kendilerinin ulaşması yaparak yaşarak öğrenmeyi etkili hâle getirecektir.

Öğrenci bilgiyi hazır bulmamalıdır. Bilgiye, kurala öğrenci kendi çabalarıyla ulaşmalı, dolayısıyla da davranış kazanmalıdır. Öğretmen sunan kişi, sunuş yöntemini uygulayan kişi olmamalıdır. Biçim'i öne çıkaran bir yöntem değil, biçimi işlevle birleştirip, karşılaştırmalar yaptırarak, somut örneklerle kavratılan bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilmelidir. Soyut tasarım ve kavramlardan çok, öğrencilerin duyu organlarıyla algıladığı varlıklardan, kavramlardan yararlanılarak konular; sıfatlar, zarflar, yapım ve çekim ekleri vb. anlatılmalıdır (Sağır 2002: 77-78).

Okullarda Türkçe dersi kapsamında ele alınan dil bilgisi öğretimine ilişkin yöntem ve tekniklere bakıldığında geleneksel birtakım yöntem ve tekniklerin kullanılmaya devam edildiği görülmektedir.

Günümüz dil bilgisi öğretiminde en büyük eksiklik yöntem eksikliğidir. Sorun da öğretmenin sorunudur. Öğretmen isterse, terimlere, kurallara takılmadan; söze, söz dizimine yer vererek ideal bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilebilir (Sağır 2002: 78).

Bugün okullarda doğru yöntem ve tekniklerin kullanılmaması, öğretmenlerde görülen dil bilgisi öğretimine ısrarla ağırlık verme düşüncesi, kavramların somutlaştırılmaması öğrencileri dil bilgisinden dolayısıyla Türkçe dersinden soğutabilmektedir. Bu noktada dil bilgisi öğretiminde sabırlı davranarak uygun yöntem ve tekniklerin belirlenerek konuların somutlaştırılması ve eğlenceli hâle getirilmesi gerekmektedir.

Kısa sürede ve çok kolay gerçekleşemeyen dil bilgisi öğretiminde sonuca da çabuk ulaşamayacağı açıktır. Öğrenci içinde olduğu, kullandığı dilden korkmamalıdır. Bunun için de öğrenciyi dilden soğutmayacak yöntemler olmalı ve o yöntemler izlenmelidir. Bu yöntemler yardımıyla öğrenci kullandığı dili sevecek, daha bir özenle ondan yararlanmaya yönelecektir. Bu da yine öğretmenin iyileştirebileceği bir sorundur (Sağır 2002: 78).

Türkçe dersinin çalışma alanları olan konuşma, okuma, anlama ve anlatma yardımcı olmayan dil bilgisi öğretimi yanlıştır. "Faydalı dil bilgisi" anlayışı ile hareket edilmeli; her bilginin faydalı hâle getirilmesi amaçlanmalı, bunun için belli ilkeler çerçevesinde öğrenciye beceri kazandırmaya uygun yöntemler kullanılmalıdır (Sağır 2002: 82).

Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve stratejileri belirtmeden önce yöntem, teknik ve strateji seçimiyle ilgili bazı ilkeleri dile getirmek daha doğru olacaktır.

Yıldız'ın (Bilen 1993: 40-41; Cemiloğlu 2003:112-113; Demirel 1999: 76-78) aktardığına (2008: 291-292) göre dil bilgisi öğretim yöntemi seçiminde göz önünde tutulması gereken ilkeler şöyledir:

1. Öğretim yöntemi, belirli hedef ve hedefleri gerçekleştirecek biçimde seçilmeli ve örgütlenmelidir.
2. Yöntem ve teknikler, öğretim etkinliklerini monotonluktan kurtarıcı nitelikte olmalı, değişik etkinlikler için değişik yöntem ve teknikler işe koşulmalıdır.
3. Öğretim yöntemi ve teknikleri, öğretimin ferdileştirilmesini sağlayıcı, ferdî ihtiyaçları karşılayıcı nitelikte olmalıdır.

4. Öğretme yöntemi, öğrenme yaşantılarının tutarlılığını, kaynaşıklığını sağlayıcı nitelikte olmalıdır.
5. Öğretme yöntemi, ortak çalışma ve sosyal bilinci teşvik edici nitelikte olmalı, sosyalleşmeyi sağlamalıdır.
6. Yöntem, öğrencilerde kendi eğitim yaşantılarını planlama gücü geliştirecek biçimde seçilmelidir.
7. Yöntem, öğrencinin faaliyetlere etkin biçimde katılmasını sağlayıcı olmalıdır.
8. Gözleme varan bir tümevarım yöntemi uygulanmalı. Öğrenci dil bilgisi sisteminin kurallarını örnekler üzerinde uygulayarak görmeli ve çıkarmalı.
9. Bu kurallar öğrencide beceri ve alışkanlık hâline gelmeli, bunun için de alıştırmalar yapıp bu kurallara uyulması istenmeli.
10. Öğretimde çıkış noktası öğrencinin karşılaştığı dil sorunları olmalı, Okuma ya da yazma metinlerinden alınan örneklerde incelenecek olan sorunları, sınırları öğrencilerin düzeyleri ve ilgileri belirler, Konuların sırasına bakılmaksızın öğrencinin ihtiyacına göre davranmalı. Dil bilgisi sorunlarına görevsel yaklaşım, öğretilecek konuları azaltacak, anlatımı yararlı hâle getirecek, başarıyı artırıcı sonuçlar verecektir.
11. Kuralların Öğretilmesinde öğrenciyi doyuracak, kuralı doğru kullanmaya yetecek derinlikte bilgi verilmeli; sorunu açıklayacak, tanıtacak zengin örnekler, değişik durumlar üzerinde çalışılmalıdır. Kural dışı kaymalar, aykırılıklar da işlenmelidir.
12. Dil bilgisi sorunları yalnız değil cümle içinde ele alınmalı.
13. Dil bilgisi gözlemleri, araştırmaları yapay örnekler üzerinde yaptırılmalı, seçkin yazarların eserlerinden alınan parçalar, konuşmalarda geçen sözler incelenecek örnekleri oluşturmalı. Kendi yazdıkları yazı üzerindeki inceleme daha kalıcı olabilir.
14. Dil bilgisi dersi okuma, dinleme, konuşma ve yazma alanlarıyla birlikte ama ayrı ders saatlerinde okutulmalı. Zamanı ve kapsamı iyi planlanmalı.
15. Öğrencilerin ellerinde bir dil bilgisi kitabının ya da notlarının olması öğrencilerin kural, örnek ve alıştırma için bu kitaba başvurmalarını sağlayacaktır.
16. Ortaya çıkan bilgiler, öğrenciyi dilde de bir İşleyiş düzeninin bulunduğu sonucuna götürmeli ve bu yolla bilim alışkanlığı kazandırmalıdır,
17. Yeni bilgiyi önceden var olanla birleştirip yeniden inşa ederek yapılandırıcı bir yol izlemek ve edinilen yeni bilginin başka alanlara transferini sağlamak esas olmalıdır.
18. Yapılacak sınavlar, öğrenciye belirdi bir çalışma stratejisi empoze edeceğinden sorulacak sorular tanımı ve bilgiyi ölçecek tarzda düzenlenmesinden ziyade, onların uygulanmasına yönelik olmalıdır.

### **2.2.5 Dil Bilgisi Öğretiminde Yararlanılan Yöntem, Teknik ve Stratejiler**

Yapılan araştırmalarda ulaşılan kaynakların genelinde dil bilgisi öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler konusunun birkaç araştırmacı dışında ayrı bir başlık altında ele alınmadığı, diğer taraftan ise bu araştırmacıların da ele aldığı strateji, yöntem ve tekniklerin diğer araştırmacılar tarafından Türkçe öğretim yöntemleri ve teknikleri konusunda ele alındığı görülmektedir.



Sağır (2002) dil bilgisi çalışmalarında yararlanılan başlıca yöntem ve teknikleri çözümlenme (tümdengelim) yöntemi, birleşim (tümevarım) yöntemi, karışık yöntem, anlatma (takrir) yöntemi, açıklama yöntemi, yazdırma yöntemi, buluş ve sezdirme yöntemi, tartışma yöntemi, gösterip yaptırma yöntemi, soru-Cevap cevap yöntemi, rol yapma, oyunlaştırma (dramatizasyon), benzetim, küme çalışması, inşaat şeklinde sıralamaktadır.

Yıldız ise (2008) dil bilgisi öğretiminde yararlanılabilecek yöntem ve teknikleri çözümlenme (tümünden gelim) yöntemi, birleşim (tüme varım) yöntemi, karma yöntem, açıklama yöntemi, yazdırma yöntemi, buluş ve sezdirme yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, rol yapma, oyunlaştırma (dramatizasyon), gösterip yaptırma (demonstrasyon) yöntemi, soru-cevap yöntemi, anlatma (takrir) yöntemi şeklinde belirtmektedir.

Türkçe öğretim yöntem ve teknikleri başlığı altında ise Özbay (2006a: 129-160) anlatım yöntemi, soru- Cevap yöntemi, dramatizasyon (oyunlaştırma) yöntemi, tartışma yöntemi, çözümlenme ve birleşim yöntemleri, tümevarım ve tümdengelim yöntemleri, gösteri yöntemini ele almaktadır.

Ünalan ise (2006: 32-48) gözlem ve inceleme, tartışma, problem çözme, rol oynama, gösteri, oyunlar, doğrudan anlatım, özetleme, beyin fırtınası, soru-cevap, drama, kavram haritası, balık kılıcı, zihin haritası, proje çalışması, altı şapkalı düşünme yöntem ve tekniklerine yer vermektedir.

Bu çalışmada bu strateji, yöntem ve tekniklere ek olarak animasyon canlandırma) tekniği de ele alınacaktır.

Yukarıda belirtilen yöntem ve tekniklerin bir kısmına aşağıda yer verilmektedir.

#### **2.2.5.1 Çözümlenme (tümünden gelim) yöntemi**

Çözümlenme yöntemine bakıldığında bu yöntemin birtakım kural ve bilgilerin ayrıntılarına girilmek istendiğinde; cümledeki kelimelerin türünün, görevlerinin ve birbirleriyle ilişkilerinin belirlemek gerektiğinde; bir metni inceleme sırasında ve ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan bir yöntemdir (Özbay 2006a: 150; Sağır 2002: 83; Yıldız 2008: 292).

Ancak bu yöntemin eleştirildiği bazı hususlar vardır.

“Bu yöntem; basitten zora, küçükten büyüğe ilkesine ters düşen bir yöntem olarak eleştirilmektedir” (Sağır 2002: 83).

Ancak çözümlene yönteminin öğrencilere genel anlamda faydaları da vardır.

Bu konuda Özbay (2006a: 51) “Çözümlene yöntemi, çocukları, inceleme ve araştırma yapmaya yöneltir” demektir.

### **2.2.5.2 Birleşim (tüme varım) yöntemi**

Birleşim yönteminde parçaların tek tek incelenerek bütünü oluşturması amaçlanmaktadır.

Aslında çözümlene yönteminin tersi olarak düşünülebilir. Birleşim yönteminde ayrıntılar incelenir ve bu ayrıntılar belli bir kural ya da düşünce çevresinde birleştirilir. Amaç parçalardan yola çıkarak bütüne ulaşmaktır. Bu yöntemle harfler ve karşılığındaki sesler öğretilerek okuma yazma öğretilir. Ayrıca cümlelerde yer alan kelimeler sözcükler halinde ayrı ayrı ele alınarak bazı dil bilgisi kurallarına bu yolla ulaşılabilir. Birleşim yöntemi öğrencilerin açıklama yapma ve yorumlama becerilerini geliştirmesinde kullanılabilir. Çoğu araştırmacı tarafından çözümlene yöntemi ile birlikte kullanılması önerilmektedir. Çünkü bu iki yöntem birbirini tamamlamakta, neden-sonuç bağlantısının kurulmasında birlikte iyi sonuçlar vermektedir (Özbay 2006a: 150-151; Sağır 2002: 84; Yıldız 2008: 292).

Ancak bu yöntemin de bazı sınırlılıkları bulunmakta ve eleştirilmektedir.

Bu öğretim yolu hem davranış psikologları hem de işlevci dil psikologları tarafından çok eleştirilmekte; tek parçanın bütün olmadan belirli bir anlam ifade etmesinin zorlukları vurgulanmaktadır (Sağır 2002: 84).

### **2.2.5.3 Karma yöntem**

Bu yöntem araştırmacılar tarafından fazla ele alınmasa da yeri geldiğinde kullanılması gerekli olabilecek bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özellikle okulda öğrenilmesi gereken bilgi ve kuralların düzensizce de olsa çocuğun okul öncesinde ailesinden veya çevresinden öğrenmesi karşısında başvurulabilecek bir yöntemdir. Böyle durumlarda bu yöntemde çocuklara, birtakım dil unsurları yani

heceler, kelimeler ve cümlelerin kavratılmasına aynı anda başlanabilir (Sağır 2002: 84; Yıldız 2008: 292-293).

#### **2.2.5.4 Açıklama yöntemi**

Konuların daha iyi anlaşılmasında kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde bilgi ve kazanımların öğrenci tarafından net bir biçimde anlaşılması hedeflenmektedir. Ancak bu yöntem kullanılırken birtakım yardımcı ders kitapları, tekrar yapılabilecek notlar hazırlanırsa daha verimli sonuçlar elde edilebilmektedir (Sağır 2002: 85; Yıldız 2008: 293).

#### **2.2.5.5 Yazdırma yöntemi**

Verilecek bilgi veya kuralın yazdırılarak öğretilmeye çalışıldığı bir yöntem olarak düşünülmektedir. Dil bilgisi konularında kuralların öğrencilere tekrar yapmak ya da konunun kısa açıklamasını toplu hâlde bir arada bulması amaçlı kullanılabilir.

Konunun, bilginin ya da kazanımın öğrencilere yazarak verilmeye çalışıldığı bir yöntemdir (Sağır 2002: 85; Yıldız 2008: 293).

#### **2.2.5.6 Buluş ve sezdirme yöntemi**

“Buluş, var olduğu halde o ana kadar bilinmeyen bir nesne ya da kuralı bulup gün ışığına çıkarma yoludur” (Sağır 2002: 85).

Derslerde öğrencilerin birtakım yönlendirmelerle sonuca kendilerinin ulaşmasını sağlamak amaçlı kullanılmaktadır. Dil bilgisinde örnekler üzerinden birtakım sezdirme yollarıyla öğrencinin kurala kendisinin gitmesini sağlayabiliriz.

Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılmasını buluş yoluyla öğrenme stratejisini kullanarak sağlayabilir. Burada öğretmenin temel görevi öğrenciyi yönlendirme ve cevabı ona buldurmaktır (Demirel 2006: 32).

Her yöntemde olduğu gibi sınırlılıklarının iyi belirlenmesi gerekmektedir. Öğrencinin iyi yönlendirilemediği durumlarda, sonuca ulaşamadığında sıkılmasına neden olabilir. Ayrıca zaman yönetimi de göz önünde tutulmalıdır.

Yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesine uygun bir yöntem olmakla beraber kontrol edilemediği ve iyi planlanmadığı durumlarda fazla zaman kaybına neden olan bir yöntemdir.

Buluş yoluyla Öğretim, gelenekli öğretim yöntemlerine ek olarak uygulanabilir; fakat ana öğretim yöntemi olamaz (Yıldız 2008: 293).

### **2.2.5.7 Tartışma yöntemi**

Tartışma yöntemi Türkçe dersi kapsamında çeşitli konuların ortaya konulması, irdelenmesi amaçlı kullanılmaktadır. Tartışma ile öğrencilerin konuları ne kadar öğrendiği ortaya çıkarılmakta, öğrencilerin eksikliklerinin farkına varması sağlanabilmektedir.

Ünalın (2006: 35) tartışmayı şöyle tanımlamaktadır:

Tartışma, bir grup öğrencinin belli bir konunun kavranması amacıyla karşılıklı görüşler, fikirler, eleştiriler üreterek o konuyu kapsamlı ve detaylı olarak irdelenmesi şeklinde tanımlanabilir.

Tartışmada konunun ayrıntılarına inilir, öğrencilerin çok yönlü bakış açısı kazanmaları sağlanır.

Bu yöntem daha çok konunun kavranması aşamasında karşılıklı olarak görüşler ortaya konurken, bir problemin çözüm yollarını ararken ve değerlendirme çalışmaları yaparken kullanılır. Bu açıdan bakıldığında buluş yoluyla öğretim yaklaşımında kullanılır (Demirel 2006: 36).

Tartışma yöntemi uygulanırken amaç açıklanmalı ve öğrencilerin tartışmayı bir bilgi paylaşımı olarak görmeleri sağlanmalıdır. Tartışmada konunun değişik yönleri ortaya konmalı, aynı bilgilerin, görüşlerin tekrarlanması önlenmelidir.

Tartışma, bir konunun daha iyi anlaşılması için farklı noktalardan ele alınarak irdelenmesi demektir. Tartışmanın sonunda kazanan taraf yoktur. Kişiler sadece bildiklerini ortaya koyarlar. Ortaya konan bilgiler de karşı tarafta bulunana kısmen faydalı olabilir. Tartışmanın olumsuz yanı tartışanların kendilerini ispat kaygısıdır (Yıldız 2008: 293-294).

Tartışma yöntemi dil bilgisi konularında örneğin kuralların anlamla ilişkisinde kullanılabilir. “Dil bilgisi konularını niçin öğreniyoruz? Bu kelimeye niçin isim denmiştir? Hâl ekleri olmasaydı ne olurdu? Vb.” tartışma sorularıyla öğrencilerin dil bilgisi kurallarını anlamlandırmaları sağlanabilir.

### **2.2.5.8 Örnek olay yöntemi (benzetim)**

Örnek olay incelemesi gerçekte var olan ya da var olabilecek olayların sınıf ortamında incelenmesi ve sorunlara çözüm bulunmasıdır. Öğrenciler bu yöntemle çözüm geliştirme becerilerini geliştirebilir.

Benzetim, sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniğidir. Diğer bir tanımla, öğrenmeyi

desteklemek üzere gerçeğe uygun olarak geliştirilen bir model üzerinde yapılan bir öğretim yaklaşımıdır (Demirel 2006: 43-44).

Örnek olay incelemesi, yaşamda karşılaşılmış sorun niteliğindeki olaylara katılımcıların Önerileri ile çözüm yolları bulma temeline dayanır. Katılımcıların konuyla ilgili olarak öğrendikleri bilgileri uygulamada kullanabilme yeterliliği geliştirmelerini sağlar; eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirir (Yıldız 2008: 294-295).

Bu yöntemle öğrenciler aşama aşama çözüm yollarını görür, farklı fikirler ileri sürer, eleştirel bir bakış açısı kazanırlar.

### **2.2.5.9 Rol yapma**

Rol yapma yöntemi Türkçe dersinde daha çok konuşma becerisiyle ilişkilendirilebilir. Bunun dışında öğrenci başka birinin rolüne büründüğü için kendini başkasının yerine koyma ve farklı bakış açıları kazanma gibi birtakım bilişsel ve duyuşsal becerilerini de geliştirebilir.

Rol oynama, öğrencilerin, başkalarının kimliğine bürünerek onların nasıl düşündüklerini, neler hissettiklerini ve nasıl davrandıklarını anlamasına fırsat verir.

Bu yöntemle öğrenciler yaşantılarını zenginleştirebilir, iletişim becerilerini artırabilir. Dil bilgisi ile ilgili olarak ise öğrenciler dil bilgisel yanlışlar yapan birinin rolünü canlandırarak onlara dil bilgisiyle ilgili olumlu düşünce ve tutum kazandırılabilir.

Bu yöntemde konuların seçimi, rolleri canlandıracak öğrencilerin belirlenmesi, sınıfın uygun hâle getirilmesi, rollerin önceden çalışılması gibi birtakım hususlara dikkat edilmelidir (Ünalın 2006: 36).

### **2.2.5.10 Oyunlaştırma (dramatizasyon)**

Türkçe öğretimi kapsamında Türkçe derslerinde kullanılan yöntemlerden biri de oyunlaştırma (drama) yöntemidir.

Hareket, konuşma, taklit gibi öğelerden yararlanarak doğa ve toplum olaylarının hayali bir ortam içinde canlandırılmasına drama denir. Drama, çocuklara gördüklerini ya da hayal ettiklerini hareket, konuşma ve taklit yoluyla anlatma imkânı sağlar. Onlara başkalarının durum ve davranışlarını canlandırırken kendi duygu ve düşüncelerini de belirtme fırsatları verir (Ünalın 2006: 39).

Oyunlaştırma ile çeşitli konular sıkıcı olmaktan çıkarılabilir. Aynı zamanda soyut birtakım bilgi ve kurallar somutlaştırılabilir. Öğrencilere çeşitli olaylar ve durumlar karşısında nasıl davranmaları gerektiği çeşitli oyunlarla önceden gösterilmiş olur.

Drama tekniği ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşıyarak öğrenirler. Problem çözme ve iletişim kurma yeteneğini geliştirir. Bu teknik, bilinen en eski öğretim tekniklerinden birisidir. Çok kullanışlı ve yararlı olduğu için günümüzde okullarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Demirel 2006: 42).

Oyunlaştırma yöntemi konuşma becerilerinin geliştirilmesinde, öğrencilere iletişim kurma yollarının gösterilmesinde kullanılabilereği gibi birtakım dil bilgisi konuları için de kullanılabilir. Hem öğrencinin oyun sırasında dil bilgisi kurallarını etkin kullanması sağlanabilir hem de bizzat dil bilgisi kuralları oyunlar aracılığıyla öğrencilere gösterilebilir.

Oyunlaştırma, Öğrencinin konuşmasını, kendine güvenini, etkili dinlemesini ve izlemesini, anlatılanı doğru anlamasını, yenilikler bulmasını, dili ve dil bilgisini etkili kullanabilmesini sağlar (Yıldız 2008: 295).

#### **2.2.5.11 Gösterip yaptırma (demonstrasyon) yöntemi**

Belli olgu ve olaylara ilişkin ilkeleri belirtmek, birtakım becerileri, ve uygulama yollarını öğretmek amacıyla bir şeyi başkalarının önünde yaparak, göstererek açıklama da bir gösteri tekniğidir. Konuların özelliğine göre çeşitli araç ve gereçlerden; resimler, kasetler, ses bantları vb. yararlanarak gösteri tekniği daha da güçlendirilebilir (Sağır 2002: 87).

Böylece sözlü olarak kavratılması zor olan konular bu yöntemle öğrencilere kavratılabilir.

“Bu yöntem, bir şeyin nasıl yapılacağının açıklanması ve uygulamalı olarak gösterilmesidir. Hem görerek hem de işiterek öğrenme imkânı sağlar” (Ünalın 2006: 36).

Dil bilgisi öğretiminde de soyut kavram ve kurallar birtakım araç ve gereçlerle desteklenmiş gösterip yaptırma yöntemiyle somutlaştırılabilir.

Bu yöntemin dil bilgisi dersinde kullanımı da Öğretilen kuralın biraz farklı bir ya da birkaç örneğinin öğrencilerce çözümlenmesidir, Çözülen örnekler de seçkin metin ve yazarlardan olmalıdır (Yıldız 2008: 295).

#### **2.2.5.12 Soru-cevap yöntemi**

Soru-cevap yöntemi "Önceden hazırlanmış bir dizi sorunun sınıfta öğrenciler tarafından cevaplanması, açıklanması ve tartışılması esasına dayanır" (Ünalın 2006: 39).

“İyi bir soru sorma tekniği Öğrencilerin düşünmelerine, değerlendirmelerine ve yaratıcılıklarına imkan sağlamalıdır” (Küçükahmet 2001: 78).

Bu yöntem her dersin öğretiminde kullanılmaktadır. Öğretmenin sınıfta kullandığı en yaygın yöntemlerden biridir. Bu yöntemle öğrenciler düşünmeye yönlendirilir, öğrencilerin iletişim becerileri geliştirilir, Dolayısıyla öğrencilerde zihinsel birtakım faaliyetler oluşturulur (Demirel 2006: 39; Özbay 2006a: 136-137; Ünalın 2006: 39).

Önceden hazırlanmış bir dizi sorunun sınıfta öğrenciler tarafından cevaplandırılması, açıklanması temeline dayanan bir tekniktir. Tartışma yönteminin uygulandığı durumlarda bu tekniğe çokça başvurulmaktadır (Sağır 2002: 87).

Soru-cevap yöntemi uygulanırken öğretmen hazırlıklı olmalı, öğrencileri konu hakkında önceden bilgilendirmelidir. Hatta onlardan da soru hazırlamalarını istemelidir. Yanlış cevaplar hemen düzeltilmelidir (Özbay 2006a: 136; Sağır 2002: 87).

Bu yöntem her yöntem ve teknikle kullanılmakla beraber dil bilgisi öğretiminde de bu yöntemden yararlanılmaktadır. Dil bilgisine ait kavram ve kuralların hatırlatılmasında, irdelenmesinde kullanılabilir.

Ancak her yöntemde olduğu gibi bu yöntemin kullanılışı sırasında oluşabilecek birtakım olumsuzlukların dikkate alınması gerekmektedir.

### **2.2.5.13 Anlatma (takrir) yöntemi**

Anlatma, insanın ilk iletişim biçimlerinden biri olan konuşmaya dayanır. Günlük hayatta genel olarak karşıdakine iletmek istenilen çoğu ileti sözlü anlatma yolu ile yapılır.

Eğitim açısından da bakıldığında anlatım yöntemi eğitimde en eski ve en sık kullanılan yöntemdir (Özbay 2006a: 129).

Öğretmenin bir derse giriş yaparken, konuyu açıklarken, özetlerken yani dersin her aşamasında anlatımına dayalı bu yöntem sunuş yoluyla öğretim yaklaşımının uygulanması olarak görülmektedir (Sağır 2002: 85; Demirel 2006: 35).

Bu yöntem öğretmen merkezli olması, öğrencileri hazır bilgiye alıştırmaması, dersin sıkıcı hâle gelmesi yönleriyle eleştirilmektedir (Özbay 2006a: 130; Ünalın 2006: 37; Yıldız 2008: 296).

Ancak bu yöntem kullanılırken birtakım hususlara dikkat edilirse daha kullanışlı olmaktadır.

Bu yöntem kullanılırken lafi uzatmamak, konuyla ilgili terimler seçilmeli, ses dikkatli kullanılmalı, dikkatin dağıldığı noktalarda espri yapabilmeli ve sürükleyici bir anlatım kullanılmalıdır. İletişimi öğretmen öğrenci tarzından çıkarıp bazen öğrenci ile Öğrenciyi de konuşturmalıdır (Yıldız 2008: 296).

#### **2.2.5.14 Problem çözme yöntemi**

Türkçe derslerinde dolayısıyla dil bilgisi öğretiminde de kullanılacak bir başka yöntem ise problem çözme yöntemidir. Bu yöntem öğrenci merkezli olması ve öğrenciyi üst düzey zihinsel faaliyetlere yöneltmesi açısından bir öneme sahiptir.

“Problem çözme yönteminde zihnin analiz etme, genelleme ve sentez etme gibi en yüksek bilişsel fonksiyonları kullanılmaktadır” (Küçükahmet 2001: 81).

Okulda kazandırılacak bilgi, beceri ve değerler hayatta karşılaşılan problemler şekline sokularak ele alınıp işlenirse, öğrenme daha etkili olur. Bir ders konusu problem çözme şekline sokulduğu zaman öğrenciler kendi bilgileri, bulguları ve çalışmalarını ile doğru düşünme ve başarılı olma yollarını öğrenmiş ve ezbercilikten kurtulmuş olurlar. Bu yöntem öğrencilere yapıcı ve yaratıcı olmayı öğretir (Ünalın 2006: 36).

Dil bilgisi kavram ve kurallarının öğrencilerin yaşantılarıyla ilişkilendirilmesinde ve bunların bir problem olarak ele alınmasında kullanılabilir. Böylece öğrenciler bu problemi çözerken dil bilgisi konularını somutlaştırabilirler.

#### **2.2.5.15 Beyin fırtınası tekniği**

Yeni eğitim anlayışının yetiştirmek istediği insan tipinin özelliklerinden biri de yaratıcı olmaktır. Sorunlar karşısında yeni fikirler ileri sürmek, özgün çözümler üretmek günümüz insanında aranan özelliklerden olmuştur.

Türkçe öğretim programlarında öğrencilerin kazanması gereken temel becerilerden biri de yaratıcılıktır. Bu doğrultuda okullarda Türkçe dersi kapsamında beyin fırtınasından çeşitli şekillerde yararlanılmaktadır.

Beyin fırtınası, öğrencilerin bir konu, olay ya da sorun hakkında düşünmeleri, çok sayıda fikir üretmeleri ve mantıklı olup olmadığı endişesine kapılmadan kendilerini ifade etmeleri anlayışına dayanır (Ünalın 2006: 38).



Beyin fırtınası ile öğrenciler konuya odaklanmakta, aynı anda birçok zihinsel faaliyet içerisine girmektedir. Eleştirel düşünme, yaratıcı olma, zamanı etkili kullanma, ifade etmede kendini rahat hissetme, ilişki kurma, karar verme vb.

Beyin fırtınası, bir konuya çözüm getirmek, karar vermek ve hayal yoluyla düşünce ve fikir üretmek için kullanılan yaratıcı bir tekniktir. Buna "Buluş Fırtınası" da denilmektedir (Demirel 2006: 39).

Dil bilgisi öğretiminde de bu teknikten yararlanılabilir. Örneğin bir isme gelebilecek sıfatlar öğrencilere hızlı bir şekilde buldurulabilir. Gelişi güzel olacağından isme uygun sıfatın bulunması esnasında eğlenceli birtakım yanlışlıklar yapılabilir.

#### **2.2.5.16 Kavram haritaları tekniği**

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabileceği bir başka teknik ise kavram haritaları tekniğidir. Bu teknikte öğrenciler kavramlar arasındaki ilişkiyi görerek zihinlerinde somutlaştırabilmektedir. Böylece konuyla ilgili bilgileri bir bütün olarak yapılandırmaktadır.

Kavram haritası, olay, olgu ve fikirlerin grafiksel olarak ortaya konması, aralarındaki ilişkilerin açıklanmasıyla oluşan görsel tasarımdır. Bilginin zihinde somut ve görsel olarak düzenlenmesini sağlar (Ünalın 2006: 41).

Kavram haritaları, öğrenenler için öğrenilecek temel fikirleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açık hale getirmekte ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı bağlantılar kurulmasına yardımcı olmaktadır. Ezber yerine anlamlı öğrenmeyi gerçekleştiren kavram haritaları düşünmeyi örgütlemeyi sağlamaktadır (Demirel 2006: 49).

Kavram haritaları kullanılırken ders öğretmen merkezli olmaktan çıkıp öğrenci merkezli bir hâle getirilebilir. Ayrıca öğretmenin yönlendirmesiyle kavram haritaları öğrencilere de hazırlatılabilir. Bu sırada öğrenciler kavramlar arasındaki bağlantıları kurmaya çalışır. Böylece “Öğrenciler kendi kendilerine ders konularının anlamlı bir biçimde öğrenilmesini öğrenmektedirler” (Demirel 2006: 50).

Dil bilgisi öğretiminde de kavram haritaları kullanılabilir. Birbiriyle ilişkili kavramlar ve kurallar bir bütün olarak gösterilebilir. Kavram ve kurallar somutlaştırılabilir. Örneğin, isimler konusu işlenirken isim hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul ekleri vb. isimlerle ilişkilendirilerek bir kavram haritası oluşturulabilir.

### 2.2.5.17 Animasyon (canlandırma) tekniği

Günümüzde eğitim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler bilgisayar destekli birtakım uygulama, yöntem ve tekniklerin sınıfta kullanılmasını zorunlu hâle getirmiştir. Bunun yanında bilgisayarın eğitimde nasıl kullanılması gerektiği de üzerinde durulması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Gün geçtikçe bilgisayar kullanımının arttığı bir dünyada bilgisayarların eğitim alanındaki payı da artmaya devam etmektedir. Fakat her şeyden önemlisi eğitim alanında ne kadar çok bilgisayar kullanıldığından önce bilgisayarın etkin ve verimli kullanımınıdır. Özcan 2008: 21)

Günümüz dünyasında genel ağın evlere kadar girmesi, üç boyutlu bilgisayar oyunlarının küçük yaşlardaki çocuklara kadar ulaşması, gelişmiş teknolojiler kullanılarak oluşturulan çeşitli çizgi film ve animasyon filmlerin izleyicilerle kolayca buluşması vb. nedeniyle insanların algılayışlarında, zevklerinde, ilgi ve isteklerinde, iletişim biçimlerinde değişmeler ortaya çıkmıştır. Bu değişim ister istemez okul çağındaki çocuklarda da kendini göstermiştir. Bu doğrultuda eğitim ve öğretimde de teknolojiye bağlı birtakım yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi ve kullanılması bir zorunluluk hâline gelmiştir.

... Artan nüfusla bireyler ve toplum arasındaki eğitim iletişim sorunu artmakta ve eğitim alanında yeni atılımlar yapılmaktadır. Animasyon, grafik sembolleri hareket içinde sunması veya fiziksel olayların doğal yapısını sembolize etmesi, sözlü dizgelerle açıklanamayacak olayların renk, sembol ve basit grafik çizgilerle görsel hale dönüştürmesi açısından eğitim alanında önemli bir yöntemdir (Kaba 1992: 29).

Animasyon karakterleri eğlence ve reklam sektöründe çok önemli bir yere sahip olduğu için sınıfta bunları kullanmak görsel ve kinestetik öğrenme tarzlarına sahip öğrencileri araştırmada başka bir araç haline gelmiştir (Harrison ve Hummell 2010: 20).

Bilgisayar teknolojisine bağlı olarak geliştirilen eğitim ve öğretim tekniklerinden biri de animasyon tekniğidir. Bu tekniği açıklamadan önce Animasyon, animasyon ve eğitim arasındaki ilginin doğru bir şekilde ortaya konması gerekmektedir.

Fransızcadan dilimize geçen animasyon teriminin kelime anlamına bakıldığında ulaşılan bazı tanımlar şöyledir:

“Güncel Türkçe Sözlük”te sinema, TV terimi olarak canlandırma (animasyon) kelimesinin “Tek tek resimleri veya hareketsiz cisimleri gösterim sırasında hareket duygusu verebilecek bir biçimde düzenleme ve filme aktarma işi, animasyon” (URL2 TDK, 01.06.2011) şeklinde karşılandığı görülmektedir.

“Animasyon, birçok resim ve grafiğin senaryolar içerisinde hareketlendirilmesidir” (Çelik 2007: 17).

Günümüzde animasyon çok çeşitli şekillerde yapılabilmektedir. Animasyon şekillerinden biri de bilgisayar animasyonlarıdır.

... Bilgisayar teknolojisindeki gelişmelerin animasyon alanına da yansımış olması bilgisayarda animasyon uygulamalarını kolaylaştırmıştır. Özellikle çoklu ortam (Multimedya) teknolojileri ile bütünleşik olan bilgisayar ortamında gerçek görüntüleri, grafikleri, metinleri, gerçek ses ve animasyonları birleştirme imkanları eğitim yazılımı geliştirme sürecinde pek çok fayda sağlamaktadır (Arıcı ve Dalkılıç, 2006: 422).

“Bilgisayar animasyonu, ekranda bir dizi görüntü ve resmin hızlı bir şekilde gösterilmesidir” (Bülbül 2009: 25).

Günümüzde belli süredir bilgisayar animasyonları eğitim amaçlı kullanılmaya başlanmıştır. Bunda hızlı nüfus artışıyla birlikte eğitim teknolojisindeki gelişmeler, yeni eğitim anlayışları doğrultusunda öğrenenin merkez alındığı öğretim programlarının geliştirilmesi vb. etkili olmuştur.

Eğitim alanında gittikçe artan birey sayısı, televizyon, video, bilgisayar gibi pek çok aracın kullanımını gerekli kılmaktadır. Bilgilerin grafik, animasyon, video ile birleşimi etkileşimi arttırmakta ve anlama sürecini azaltmaktadır. Görsel bir anlatım gücü olan animasyon ise eğitim alanındaki etkisini arttırmakta ve gelişen teknoloji ile yeni boyutlara ulaşmaktadır (Kaba 1992: 30).

Günümüzde birçok çalışma ile geleneksel ve yeni eğitim anlayışları, yöntem ve teknikleri karşılaştırılmaktadır. Bu çalışmalarda yeni eğitim yöntem ve tekniklerinin daha başarılı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda yeni yöntem ve tekniklere hızlı bir yöneliş olduğu görülmektedir.

Birçok çalışma gösterdi ki sözel açıklamalara odaklanan geleneksel öğretme ortamlarıyla karşılaştırıldığında bilgisayar temelli animasyonlarla öğrenme karmaşık kavram ve sistemleri anlamayı arttırmıştır (Rosen 2009: 452).

Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan öğretim programlarında öğrenenin bilgiyi zengin eğitim yaşantılarıyla yapılandırması hedeflenmektedir.

“Araştırmalar animasyonun özellikle amaç özümseyerek öğrenme insan eğitiminde çok büyük bir potansiyeli olduğunu gösterdi” (Mayer ve Moreno, 2002: 97).

“Animasyon etkinlikleri, çocukların yaparak-yaşayarak ve eğlenerek deneyim kazanması için en etkili eğitsel yöntemlerden birisidir” (Öz 2007: 7).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenenler birtakım eğitim yaşantıları ile üst düzey zihinsel faaliyetlere sokulmalıdır. Bu noktada animasyonla eğitim yapılandırmacı yaklaşımda kullanılabilir bir teknik olarak düşünülebilir.

“Animasyonları yaratırken öğrenilen teknikler yaratıcı düşünmeyi artırır ve öğrencilerin planlama ve kişilerarası becerilerini geliştirir” (Harrison ve Hummell, 2010: 24).

Bunun yanında animasyonlar görsellikleriyle öğrenenler üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir.

Grafik, animasyon, diyagram, çizelge, harita ve resim gibi sözsüz görsel materyaller ve koyu yazı, altını çizme, kutu içine alma gibi yardımcı araçların tasarımı ve kullanımı öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Yalın 2004: 170).

Animasyon gözlerle beyne girer böylece öğrenci daha sonraki görsel kanal için bazı görüntüleri seçer, bu görüntüleri neden sonuç zincirinde organize eder ve bunu da sözel materyal ve öncelikli bilgi ile birleştirir (Mayer ve Moreno, 2002: 91).

Yukarıdakiler düşünüldüğünde öğretmenin görevlerinden biri de öğrenene buna uygun bir ortam oluşturmaktır. Bu ortamın etkili olabilmesi için de birden fazla duyuya hitap eden düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Animasyon ve eğitim iletişim sistemi içindeki etkileşimi teknolojik gelişmelerle beraber yeni boyutlara ulaşmaktadır. Bir çok alanda kullanılmasının yanında, kendi iç yapısındaki hareket ve görsel düzenlemelerin istenilen yönde oluşumu bilgi iletiminde önemli bir rol oluşturmaktadır. Bu noktada yapılması gereken, öğrenme süreci içinde animasyonun yerini doğru belirlemek ve görsel düzenlemelerin çözümünü iletişim açısından ele almaktır. Bu süreç içinde hareket, ses, zaman ile görsel iletişim açısından etkileşiminin iyi anlaşılması ve uygulanması, eğitim iletişimi içinde iyi sonuçlar almak için en iyi yoldur (Kaba 1992: 44).

“Animasyon temelli teknoloji destekli öğretim ortamının bilgisayar teknolojisinde algoritmik düşünmede oldukça etkili olduğu ortaya çıkarılmıştır” (Rosen 2009: 452).

Öğretim amaçlı kullanılan animasyonlar günümüzde hem görme hem de işitme duyularına hitap edecek şekilde hazırlanabilmektedir. Animasyonun görme ve işitme dışında sahip olduğu bir başka unsur da harekettir.

“Öğretici bilgisayar animasyonları, öğretilmek istenen konunun ekranda görsel resimler ve hareketli şekillerle öğrenenlere sunulması olarak düşünülebilir” (Bülbül 2009: 25).

Animasyonların eğitimde sağladığı faydalara bakıldığında bunlar maddeler hâlinde şu şekilde sıralanabilir:

1. Animasyonlar grafik öğeler ve hareket bütünü ile görsel bir düzenlemeyle karmaşık yapıların aktarımını basitleştirmekte ve anlatıma etkinlik katmaktadır (Çelik 2007: 66; Kaba 1992: 39-41).

2. Animasyonlar dikkatleri temel yapılar üzerine çekmekte, anahtar kavramlara doğrudan ulaşmakta etkilidir. Böylece öğrenenlerin gereksiz bilgilerle karşılaşmasını önlemekte, konunun daha net ve anlaşılır olmasını sağlamaktadır (Kaba 1992: 39; Özcan 2008: 23).

3. Animasyonlar bilginin akılda kalma süresini uzatmaktadır (Daşdemir 2006: 4; Çelik 2007: 66; Kaba 1992: 39-41).

4. Animasyonlar ile öğrencilerin konuya ilgileri daha kolay çekilmektedir (Arıcı ve Dalkılıç, 2006: 424).

5. Animasyonlar eğitimi daha zevkli ve çekici bir hâle getirmektedir (Arıcı ve Dalkılıç, 2006: 424; Çelik 2007: 66).

6. Animasyonlar bilgi aktarımında sözlü anlatımlardan daha etkili olmaktadır (Kaba 1992: 39).

7. Animasyonlar soyut kavramları görselleştirerek somutlaştırır (Çelik 2007: 66; Kaba 1992: 40).

8. Animasyonlar toplumsal değerlerin kavratılmasında etkin kullanılabilir (Kaba 1992: 40).

9. Animasyonlar çocukların ilgili konuda anlam çıkarmalarına yardımcı olmaktadır (Kaba 1992: 40).

10. Animasyonlar ile çocukların kavrama kabiliyetleri artmaktadır (Arıcı ve Dalkılıç, 2006: 424).

11. Animasyonlar eğitimde verimin artmasına yardımcı olmaktadır (Arıcı ve Dalkılıç, 2006: 429; Daşdemir 2006: 9).

12. Animasyonlar ile öğrenme durumları gerçekçi bir hale getirilebilir (Daşdemir 2006: 9).
13. Animasyonlar öğrencilerin önceki öğrenmelerle anlamlı bağlantılar kurmasını sağlar (Özcan 2008: 23).
14. Animasyonlar ile anlatmak istenilenler daha kolay anlatılır (Özcan 2008: 23).
15. Animasyonlar her seviyedeki öğrencileri tatmin eder ve öğrenmede bir strateji oluşturur (Özcan 2008: 23).
16. Animasyonlar öğrencilerin görsel öğrenme çevrelerini zenginleştirmektedir (Bülbül 2009: 25-26).
17. Animasyonlar öğrencilerin konuya güdülenmesini sağlamakta ve odaklanma kapasitelerini artırmaktadır (Bülbül 2009: 25-26; Çelik 2007: 66).
18. Animasyonlar ile etkin bir öğrenme ortamı oluşturulabilir (Arıcı ve Dalkılıç, 2006: 429).
19. Animasyonlar öğrencilerin algılama becerisini geliştirip dikkati toplayıp öğrenmenin etkinliğini artırır (Daşdemir 2006: 4).
20. Animasyonlar öğrenciyi öğrenmeye karşı istekli hale getirerek, öğrencinin dersi sevmesini sağlar (Daşdemir 2006: 4).
21. Animasyonlarla yapılan eğitim öğrencilerin o ders veya konuyla ilgili araştırma yapmalarına yardımcı olmaktadır (Çelik 2007: 66).
22. Animasyonlar öğrencilerin dersi daha kolay anlamalarını sağlamaktadır (Çelik 2007: 66).
23. Animasyonlar öğrenmeyi hızlandırmaktadır (Çelik 2007: 66).
24. Animasyonlar öğrencilerin daha iyi bir şekilde düşüncelerini sağlamaktadır (Çelik 2007: 66).

Yukarıdaki faydalar göz önüne alındığında animasyonlar, bilgisayar destekli öğretim yönteminde kullanılan bir teknik olarak kabul edilebilir. Bu noktada animasyon (canlandırma) tekniği “Öğretimde bilginin öğrenenlere animasyon (canlandırma) yardımıyla aktarıldığı tekniktir.” Şeklinde tanımlanabilir.

Bu teknik uygulanırken ve animasyonlar hazırlanırken birtakım hususlara dikkat edilmelidir.

Arıcı ve Dalkılıç'a (2006: 429) göre animasyonlarda ekranın rahat okumaya elverişli bir düzenlemeye sahip olmasına, ekrandaki metinde kullanılan yazı türü ve büyüklüğü öğrencinin yaş düzeyine uygun olmasına, ekran görüntülerinin net olmasına, renklerin gözü yormamasına çok fazla sayıda metin, grafik ve diğer unsurlar kullanılarak karmaşıklığa yol açılmamasına dikkat edilmelidir.

Animasyon tekniği uygulanırken kullanılan animasyonların birtakım özellikler taşıması gerekmektedir. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir:

Daşdemir'e (2006: 7) göre animasyonlar anlaşılır, dikkat çekici ve deneysel olmalı, öğrenciler için kalıcılık sağlamalıdır.

Özcan'a (2008: 23) göre ise animasyonlar çekici olmalı, animasyonların kullanımında hedef iyi belirlenmeli, animasyonların uygulanma zamanına ve sözlü bilgilerin animasyonlarla uyumlu olmasına dikkat edilmelidir.

Ülkemizde animasyon tekniğiyle yapılmış çalışmalar bakıldığında bu çalışmaların daha çok Fen bilgisi(Daşdemir 2006), fen bilgisi(İskender 2007), coğrafya(Çelik 2007), coğrafya(Özcan 2008), fizik(Bülbül 2009), kimya(Kolomuç 2009) gibi alanlarda olduğu görülmektedir.

Ulaşılan Türkçe dil bilgisi ile ilgili kaynaklardan Yılmaz'ın (2010: 167) Türkiye Türkçesi Üzerine Araştırmalar II adlı eserinde fiil çatılarıyla ilgili "Fiiller Ailesi" adlı bir animasyon metnine yer verildiği görülmektedir.

Bunun dışında ülkemizde animasyon tekniğinin kullanıldığı Türkçe dil bilgisiyle ilgili bir çalışmaya ulaşılan kaynaklar arasında rastlanmamıştır.

Animasyonların eğitimde sağladığı faydalara bakıldığında animasyon tekniğinin Türkçe dil bilgisi ile ilgili konuların öğretiminde kullanılabileceği görülmektedir.

Bu teknikle dil bilgisi konuları soyutluktan kurtararak somutlaştırılabilir. Dil bilgisi kavram ve kuralları animasyon karakterlerinin konuşmaları veya hareketleriyle öğrencilere sezdirilebilir, animasyonlar bu kavram veya kuralları içeren ya da bunlara örnek olabilecek cümlelerle desteklenebilir. Ayrıca dil bilgisi konuları animasyonlar aracılığıyla günlük hayatla ilişkilendirilebilir. Böylece bunları günlük yaşantısında gören öğrenciler tarafından dil bilgisi kurallarının kullanılması, öğrencilerin bu kuralların farkında olması sağlanabilir.

Dil bilgisi öğretimi sırasında animasyon tekniği kullanılarak derslerin sıkıcı olması önlenebilir, öğrencilerin bu derslerden zevk alması sağlanabilir.

İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin yaş özellikleri göz önünde tutulduğunda çizgi film şeklindeki animasyonlar ile çocukların derse ve konulara dikkatleri daha çabuk çekilebilir. Karmaşık birtakım dil bilgisi konuları animasyonlar ile öğrencilere daha basit aktarılabilir. Öğrencilerin dil bilgisi konularına daha istekli ve ilgili olmaları animasyonlar ile sağlanabilir.

Ayrıca animasyonlar aracılığıyla dil bilgisi konuları arasında ilişki kurulabilir, böylece öğrencilerin önceki bilgileriyle bağlantı kurmaları sağlanabilir. Öğrencilerin konuları eğlenerek öğrenmesi ve animasyonların birden fazla duyularına hitap etmesi öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını sağlayabilir.

Örneğin; isimler ve türleri konusunda konuşan ve hareket eden ağaçların animasyon şeklinde öğrencilere sunulması ve öğrencilerin bu konuyu kavramaları sağlanabilir.

Çünkü yüzü olan bir ağacın yürüyüp gelerek adını sorması, daha sonra arkadaşlarının yanına gelerek toplu hâlde adlarını sormaları vb. hangi öğrencinin hoşuna gitmez ki?

Ancak her yöntem ve teknikte olduğu gibi bu teknikte de birtakım sınırlılıklar söz konusudur. Bunların ilki bu tekniğin uygulanması için hazırlanması gereken animasyonların uzman kişilerce hazırlanması gerekmektedir. Animasyonların çizilmesi, karakterlerin oluşturulması, seslendirilmesi, renklerin uyumu, konuya ilişkin senaryoların oluşturulması vb. alan uzmanlığı ve sanatsal bir niteliği gerektirmektedir. Bunun dışında bu materyallerin hazırlanması belli bir ücret karşılığında yapıldığından öğretmenlerin bireysel olarak bu yükün altından kalkabilecekleri pek mümkün görünmemektedir.

### **2.3 BİR DİL BİLGİSİ KATEGORİSİ OLAN HÂL (DURUM) KAVRAMI**

İsim hâl eklerine geçmeden önce bir dil bilgisi kategorisi olan hâl kavramının öğretimlik ve akademik kaynaklardaki durumunu inceleyelim.



### 2.3.1 Tanım

#### 2.3.1.1 Akademik/bilimsel nitelikli kaynaklarda hâl (durum)

Ulaşılan çeşitli dil bilgisi kitaplarında, terim sözlüklerinde ve makalelerde yapılan tarama sonucunda elde edilen tanımlar şu şekildedir:

Lübimov (1959) isim çekiminin, isimlerin cümlede veya kelime takımında türlü şekil alışı olarak belirttikten sonra her ismin cümlede veya kelime takımında altı şekil alabildiğini ve bunun için Türkçede altı isim hali var olduğunun kabul edilmesi gerektiğini söylemektedir.

Gülensoy (2002: 386), ismin başka bir kelimeyle ilgi kurmak üzere aldığı eke hâl eki (ad durum eki); başka bir kelime ile ilgi kurmak üzere, ismin yalın (eksiz) olarak veya ek olarak bulunduğu duruma isim hâli (ad durumu) dendiğini belirtmektedir. Gülensoy ismin hâlleri, ismin diğer kelimelerle ilişkisi sırasında içinde bulunduğu durumlar olduğunu söylemektedir. Ayrıca hâl eklerinin ismi kendisine bağlı olmayan, kendisinin bağlı olduğu unsurlarla ilişki içinde olan ekler olarak belirtmektedir. Gülensoy'a göre bu ekler ismi isimlere, edatlara ve bilhassa fiillere bağlayarak birçok münâsebetler kurarlar ve münâsebetlerden birçok isim, edat ve fiil grupları ile cümleler doğmaktadır.

Konuyla ilgili S. Güneş (2003: 75) ise şunları belirtmektedir:

Bunlar, eklendiği kelimenin anlamında değişiklik meydana getirmez; sadece bir konum farklılığını ifade etmelerini sağlar. Bu konum farklılığı, ismin, sonraki bir gramer unsuruyla (bir isim, edat, veya fiil ile) şekilce bir ilişki içerisinde oluşundan ibarettir. Böylece, çekim ekleriyle birbirine bağlanan kelimelerden oluşan yeni dil yapıları ortaya çıkar. Genel olarak, isim çekim ekleri, getirildikleri ismi fiile bağlarlar; fakat, ismi edatlara ve (ilgi halinde olduğu gibi) başka isme bağlamaları da söz konusudur.

Mert (2003: 25-31), Türkçede hâl kategorisi ve öğretimi ile ilgili ciddi sorunların bulunduğunu, mevcut dil bilgisi kitaplarında hâl kategorisinden ziyade bu kategoriyi ifade eden eklerin ön plâna çıkarıldığını belirttikten sonra çalışmasında geleneksel bakış açısının aksine hâl kategorisi, hâl kategorisinin yapımında kullanılan görevli dil öğeleri ve bunların öğretimi üzerinde duracağını dile getirmektedir.

Mert, Türkçenin grameriyle ilgili çalışmalarda hâl kategorisinin "Adlarda Çekim / İççekim Hâlleri, Dış Çekim Hâlleri", "Türkçede İsmi Hâlleri ve Hâl Ekleri", "Hâl Ulamı", "Türkçede Durum", "İsim İşletme Ekleri", "Hâl Ekleri ve İsmi Hâlleri",

"İsim Çekim Ekleri", "Ad Durumları", "İsmin Hâlleri", "Çekim Ekleri", "Ad Durumu", "Hâl Kategorisi", "Kavram İlişkileri / Çekimli Yapılar / İsim Çekimleri / Hâl ve Hâl Çekimi" vb. başlıklar altında ele alındığını belirtmektedir.

Atabay, Özel ve Kutluk (2003: 34-35) hâl kavramıyla ilgili olarak "tümcenin dilbilgisi yönünden düzenlenmesine, özellikle tümce içindeki adların görevinin belirlenmesine yarayan dilbilgisi öbeği" olarak tanımlandığını belirtmektedir. Ayrıca günümüzde bu kavramın anlam açısından görevine de önem verildiğini dile getirmektedir.

bunlara ek olarak en yeni dil İncelemelerinde, dönüşümlü-üretimsel dilbilimde sözdizimini ad durumu açısından ele alan çalışmalar olduğunu da belirtmektedir.

Uzun durum" kavramı üzerinde çeşitli yönlerden durmaktadır.

Uzun (2004: 186) konuyla ilgili olarak şunları belirtmektedir:

Gerçekten de ortada bir ayrım var. Durumların dilbilgiselliği ve bu durumların etkileşimde bulunduğu anlamsallık. Ne var ki bu ayrım, durumları birbirinden ayırmamaktadır. Ayrımın ilgili olduğu şey, dilbilgisinin farklı kategorileri, farklı düzlemleri. Bütün durumlar, eğer öyle denecekse, bir işlev üstlenmektedir, tümcenin öğelerini belirleme açısından, kodlama açısından. Her durumun etkileşimde bulunduğu bir anlam da bulunmaktadır, ilgili anlamsallığın kendilerinden kaynaklanmadığı. Özellikle yüklemli öge tarafından ve bu ögenin bağlı olduğu çekimsel kategoriler tarafından belirlenen anlamsal yapı, kendi içinde bir sistem oluşturmaktadır. Bu açıdan, tümce öğelerinin anlamsal rolleri ile durumlar arasında bir ayrım yapılmalıdır ama bu ayrım, anlamsal rollerin dilbilgisinin anlambilimsel bileşeninde, durumların ise sözdizimsel bileşeninde yer alması gerektiği yönünde olmalıdır.

Ediskun (2005: 110) şunları dile getirmektedir:

İsimler, cümle içindeki görevlerine ve —genellikle— fiille olan ilgilerine göre, ya yalnız durumda bulunurlar, ya da -i, -e, -de, -den çekim eklerinden birini alırlar. Cümledeki görevlerine ve fiille olan ilgilerine göre isimlerin bulunabilecekleri bu beş durumdan her birine ismin hali denir: El - eli - ele - elde - elden... gibi.

Demir (2006: 272) hâl kavramı ile ilgili olarak şunları dile getirmektedir:

Adlar, cümledeki görevlerine ve özellikle eylemle olan ilgilerine göre ya yalnız ya da -i, -e, -de, -den eklerinden birini almış durumda bulunurlar. Adların bu eklerden birini almış şekline adın ... durumu denir.

Eker (2006), ad ya da ad soylu sözcüklere bağımlı biçim birimlerin eklenmesine ad çekimi (nominal inflection/declensions of nouns) adı verildiğini belirttikten sonra ad çekiminin Türkçede durum, iyelik, çokluk, soru ve aitlik kategorilerinde gerçekleştiğini söylemektedir.

Eker (2006: 370) konuyla ilgili şunları da dile getirmektedir:

Durum ekleri (case suffixes), tümce içindeki adları diğer sözcüklere değişik anlam ilişkileri çerçevesinde bağlayan biçim birimlerdir. Durum ekleri genellikle adlarla tümcenin asıl ögesi olan yüklem arasında ilişki kurar. Ad durumları, kimi dillerde söz dizimsel ilişkilerle yani söz sırası ya da edatlarla belirtilir. : Durum ekleri birleşik eylemlerin oluşturulmasında da rol oynar. Adlar ya da adlaşan öğeler veresiye almak, gözden düşmek vb. örneklerde olduğu gibi asıl eyleme durum ekleriyle bağlanabilir. Kimi durumlarda farklı durum eklerine rağmen aynı anlamda birleşik eylemler türeyebilir: gör(me)mezlikten gelmek= gör(me)mezliğe gelmek 'görmemiş gibi davranmak' örneklerinde uzaklaşma ve yaklaşma durum ekleri farklı anlamlar ortaya koymamaktadır.

Banguoğlu (2007: 326) isim hâlleri ile ilgili şunları belirtmektedir:

Adlar söz içinde başka kelimelerle olan ilişkilerine göre farklı hallerde bulunurlar. Bu haller onlara gelen bazı eklerle belirtilir. Farklı hallere adın halleri (cas), bir adın bu türlü ekler almasına ise adçekimi (declinaison) deriz. Yukarıda gördüğümüz gibi adın hiç ek almamasını da bir hal sayarız. Ad çekimi ekleri (desinence casuelle) aslında adlara ve zamirlere gelen yapılıklardır. Fakat dilimizde sıfat, zarf gibi fiiller dışında başka kelime sınıfları da ad yerini tuttuklarında adçekimi ekleri aldıkları için daha geniş anlamda isim halleri ve isim çekimi terimlerini de kullanırız.

Korkmaz (2007: 266) ise konuyu şöyle ele almaktadır:

Ad çekimi, adların birbirleri veya fiiller ile olan ilişkisini belirleyen durum gösterme kavramını karşılamak üzere, belirli eklerle birleşerek aldıkları şekillerdir.

Adlar cümle içinde bağımsız değillerdir. Cümlenin ad, edat, fiil gibi öteki Öğeleri ile sürekli bir bağlantı içindedirler. Adlar, cümlenin Örgüsünü oluşturan bu bağlantıyı kurabilmek için, ilişkinin türüne göre çeşitli durumlara girerler. Adların girdikleri bu hâllere ad durumları denir. Ad durumları, adların adlarla veya fiillerle olan geçici ilişkilerini sağlayan ve cümlenin anlam örgüsünü kuran birer gramer kategorisidir. Ancak, durum gösteren ekler yapım ekleri gibi eklendikleri adların anlamlarını değiştirip yeni anlamda adlar oluşturmazlar. Yalnızca, cümle öğeleri arasında çeşitli yönlerden geçici anlam ilişkileri, geçici anlam bağlantıları kurarlar. Bu ilişkileri, ad çekim ekleri diye adlandırılan ekler sağlar.

Cümlede adların, çevresindeki kelimelerle olan ilişkileri iki türdür. Bunlardan birincisi, adların kendilerine bağlı bulunan adlarla olan anlam ilişkisidir. Daha açık bir anlatımla, adları adlara bağlayan ilişkidir. Bu ilişki bir önceki paragrafta açıklandığı üzere iyelik ekleriyle karşılaşılır, iyelik ilişkisi ile birbirine bağlanmış olan adlar da iyelik grubunu oluştururlar.

İkinci bağlantı türü ise, adların kendilerine bağlı bulunmayan, aksine kendilerinin onlara bağlı buldukları cümle öğeleri ile, özellikle fiillerle kurdukları geçici anlam ilişkileridir. Bu ilişkiler, durum ekleri denilen ad çekimi ekleriyle karşılaşılır. Ad çekimi ekleri, adları adlara, edatlara ve çoklukla da fiillere bağlayarak cümlenin kuruluşuna yardımcı olan, cümleye işlevlik kazandıran eklerdir.

Gencan (2007: 193) ise durum kavramıyla ilgili olarak adların durumlarının adların tümcelerdeki görevlerinin çekimlerine (durumlarına) bağlı olduğunu belirtmektedir.

Korkmaz ve diğerleri (2009: 114-115) konuyla ilgili şunları dile getirmektedir:

İşletme eklerinin bir üçüncü türü, adlar ile adlar veya adlar ile fiiller arasında bağlantı kuran ve durum bildiren eklerdir. Adlar bu durum ayrılıklarını belirlemek üzere birbirinden ayrı ekler olarak çekime girerler. Bu nedenle işletme ekleri içinde daha özel bir yerleri vardır. Bunları öteki işletme eklerinden ayırmak için çekim ekleri terimi kullanılır. Çekim eklerinin adlara gelenleri ile fiillere gelenleri birbirinden ayrı şekil ve işlev özellikleri taşırlar. Bunlar da dil bilgisinde ad çekimi ekleri ve fiil çekimi ekleri diye adlandırılırlar.

Ad çekimi ekleri, cümlede adların başka bir ad ya da fiil ile ilişki kurmak için girdiği durumu gösteren eklerdir.

Korkmaz (2010: 8). Terim olarak şu açıklamayı yapmaktadır:

“Cümlenin çeşitli öğeleri arasında geçici anlam ilişkileri kurmak üzere ad veya ad soylu kelimelerin durum ekleri alarak girdikleri çekim.”

Ayrıca Korkmaz (2010: 9) "ad çekimi ekleri" başlığında da "Adların birbirleri veya fiillerle olan geçici ilişkilerini belirleyen, durum gösterme kavramını karşılamak üzere aldıkları eklerdir" açıklamasına yer vermektedir.

Korkmaz (2010: 74) durum kavramını ise şöyle belirtmektedir:

"Adın cümle içinde bulunduğu dil bilgisi şekli; yalın veya eklerle genişletilmiş olarak aldığı geçici durum."

### **2.3.1.2 Öğretimlik (pedagojik) nitelikli kaynaklarda hâl (durum)**

Dil bilgisi ile ilgili ulaşılan öğretimlik kaynaklarda ise hâl kavramı şu şekillerde tanımlanmaktadır:

Demiray (1991: 105) isimlerin, isim soyundan kelimelerin görevlerine, fiiller ve edatlarla ilgilerine göre cümlede girdikleri şekillere isim halleri denildiğini belirtmektedir. Demiray, ardından isimlerin, isim soyundan kelimelerin cümlede yalın (nominatif), yükleme (akuzatif), yöneleme (datif), bulunma (lokatif), ayrılma . (ablatif) hallerinde kullanılabildiğini söyledikten sonra İsimlerin anlamını değiştirmeyip yalnızca onların cümlede kullanılmalarını sağlayan eklerle hal ekleri dendiğini eklemektedir.

Göker'e (2001: 76) göre hâl ve hâl ekleri şöyledir:

Hâl ekleri adlara başka kelimelerle ilgi kurmak üzere getirilen eklerdir. Bu ekler adları; adlarla, fiillerle, edatlarla ilişkili hâle getirirler. Ekler kelimeler arasında ilgi kurarlarken çeşitli anlam görevini karşılarlar. Bu anlam görevlerine ve şekillerine göre sınıflanırlar.

Hâl ekleri, ad işletme eklerinin üstünde bir işleklığe sahiptir; bu bakımdan iyelik, çokluk ve aitlik ekinden sonra gelebilen eklerdir. Burada iyelik, çokluk ve aitlik ekli şekillerin bir hâl olmadığını hatırlatmakta fayda vardır. Hâl ekleri bu eklerden sonra gelebilirler. Hâl ekleri yapım ve işletme eklerini kapsamları içine alırlar.

Konuyla ilgili Ergin (2002: 129) ise şu açıklamaları yapmaktadır:

Hal ismin kendi dışında kalan kelimelerle münasebetini ifade eden gramer kategorisidir. İsimlerin, etrafındaki kelimelerle olan münasebetleri çeşit çeşit olduğu için bir çok halleri vardır. Bazı dillerde hallerin sayısı kırka kadar çıkar. Türkçede hal sayısı bakımından vasat

bir dildir. Dillerde haller ya isimlerin çekim şekli ile veya isim dışında kalan unsurlarla ifade edilir. Haller umumiyetle ismin kendisine tabi olmayan unsurlarla münasebetini gösterir. Türkçede tabi olan unsurlar tabi oldukları unsurlardan daima evvel gelirler. Onun için Türkçede haller isimlerin daima kendisinden sonra gelen kelimelerle münasebetini gösterir. Türkçede haller tabii, çekimlidirler. Bu çekimler hal çekim ekleri ile yapılır ki asıl isim çekim ekleri bu hal ekleridir. Demek ki ismin bir çekim şekli de kendisine tabi olmayan unsurlarla bir münasebet ifade eder ve bu şeklin çekim ekleri hal ekleridir.

Atabey, Koç, Yeniçeri, Ülker ve Yağcı (2007: 140) konuyla ilgili olarak şunları dile getirmektedir:

"isimlerle, isim ve fiiller arasında anlam ilgisi kuran ekler durum ekleri denir. Durum ekleri, genellikle isimlerle cümlenin temel ögesi yüklem arasında ilgi kurar."

Çotuksöken (2007: 217) ad durum eklerini şöyle tanımlamaktadır:

"Ad soylu sözcüklerin, söz öbeklerinin eyleme/yükleme bağlantısını düzenler; bu bağlamda ad durum ekleri olarak tanımlanır."

### **2.3.2 Türkiye Türkçesindeki İsim Hâlleri (Ad Durumları)**

Bu bölümde, ulaşılan kaynaklarda yapılan taramalar sonucunda isim hâl ekleri konusunda bu alanda çalışan araştırmacıların bir birlik içinde olmadığı görülmüştür. İsim hâl ekleri bu araştırmacılar tarafından beş, altı, sekiz, dokuz hatta daha fazla sayıda ele alınmaktadır.

Lübimov (1959) isim hâllerini altı olarak belirtmektedir: asıl hal, geçiş hali, iyelik hali, istikamet hali, yer hali, çıkış hali.

Demiray (1991), Hepçilingirler (2004), Ediskun (2005), Demir (2006), Özdemir (2007), Gencan (2007), isim hâllerini beş olarak açıklamaktadır: yalın hal, yükleme hali, yönelme hali, bulunma hali, ayrılma hali.

Koç (1994) ve Hengirmen (2006) isim hâllerini şu altı başlıkta açıklamaktadır: yalın Durum, belirtme Durumu, yönelme Durumu, bulunma Durumu, çıkma Durumu, tamlayan Durumu.

Buran (1996), Göker (2001), Gülensoy (2002), Ergin (2002), Akbaş (2007), Karacaer (2008) isim hâllerini dokuz olarak ele almaktadır: yalın hâl, ilgi hâli (Tamlayan durumu), yapma hâli (Belirtme durumu), yaklaşma hâli (Yönelme durumu), bulunma hâli (Kalma durumu), uzaklaşma hâli (Çıkma durumu), vasıta hâli (Araç durumu), eşitlik hâli, yön gösterme hâli.

S. Güneş (2003) isim hâllerini sekiz olarak ele almaktadır: Ayrılma Hali, bulunma Hali, ilgi Hali, yükleme Hali, yönelme Hali, yön Gösterme Hali, vasıta Hali, eşitlik Hali.

Atabay ve diğerleri (2003) ad durum eklerini altı olarak belirttikten sonra ek olarak da eşitlik ekine yer vermişlerdir. Bunlar yalın durum, belirtme durumu, yönelme durumu, kalma durumu, çıkma durumu, tamlayan durumu, Ek: Eşitlik durumu.

Kalkan (2006), Korkmaz (2007), Atabay ve diğerleri (2007), Korkmaz ve diğerleri (2007) isim hâllerini sekiz olarak ele almaktadır: yalın Durum, yönelme Durumu, belirtme Durumu, bulunma Durumu, ayrılma Durumu, ilgi Durumu, vasıta Durumu, eşitlik Durumu.

Banguoğlu (2007) hâl eklerini iççekim halleri ve Dışçekim halleri olarak sınıflandırmakta, daha sonra da bunları kendi içlerinde açıklamaktadır.

Ancak yazar kim, kimi ve kimin hâllerini ayrı başlıklar altında açıklarken kime, kimde, kimden hâllerini aynı başlık altında yer yön halleri olarak ele almaktadır.

Bu çalışmada ise aşağıdaki sekiz isim hâli ele alınacaktır.

1. Yalın hâl (durum) (nominatif)
2. Yönelme hâli (durumu) (datif, yaklaşma)
3. Belirtme hâli (durumu) (akuzatif, yükleme)
4. Bulunma hâli (durumu) (lokatif, kalma)
5. Ayrılma hâli (durumu) (ablatif, çıkma, uzaklaşma)
6. İlgi hâli (durumu) (genitif, tamlayan)
7. Vasıta hâli (durumu) (instrumental, araç,araçlı)
8. Eşitlik hâli (durumu) (ekvatif)

### **2.3.2.1 Yalın hâl (durum) (nominatif)**

Dil bilgisi ile ilgili ulaşılan çeşitli çalışmaların genelinde "yalın hâl" benzer şekilde ele alınmaktadır.

Lübimov (1959: 689) genel kabule göre "Yalın hal ev evler" şeklinde belirttikten sonra kendi adlandırmasını şöyle dile getirmektedir:

"Eksiz hal için—asıl hal (varlıkların, hareketlerin veya kavramların adı)"

Demiray (1959: 105) yalın hâli isimlerin hiçbir hâl eki almamış şekilleri olarak tanımlamaktadır.

Koç (1994: 87) yalın durumu adın -ı, -a, -da, -dan, -in eklerinden birini almamış durumu olduğunu belirtmektedir.

Göker (2001: 76) yalın hâle ilgili şunları dile getirmektedir:

Yalın hâl ad veya ad gruplarının hâl eklerinden hiçbirini almamış şeklidir. Bu hâl, adın karşıladığı varlıkla kendisine bağlı olan varlık dışında (iyelikli şekil) hiçbir ilgi, ilişki ifade etmeyen hâldir. Kök ve gövde hâlindeki adlarla bunların iyelik, çokluk ve aitlik şekilleri yalın hâledirler. Taş, ağaç, kuraklık, kitaplarım, kitaplardaki, kitaplar gibi...

Gülensoy (2002: 386) yalın hâli isimlerin başka bir unsura bağlı olamayan normal teklik, çokluk ve iyelik şekilleri olduğunu belirttikten sonra buna, yalın hâlin daima eksiz bir hâl olduğunu eklemektedir.

Ergin (2002: 227-228) yalın hali şu şekilde açıklamaktadır:

Bu hal ismin, karşıladığı nesne ve kendisine tabi olan isim dışında hiç bir münasebet ifade etmeyen hâlidir. Demek ki isimlerin başka bir unsura bağlı olmayan normal teklik, çokluk ve iyelik şekilleri yalın halleridir. Meselâ taş, ev teklik yalın hâli, taşlar, evler çokluk yalın hâli; taşlarım, evlerimiz iyelik yalın hâlidir. Şu halde Türkçede nominatif eki yoktur. Yalın hal daima eksiz bir haldir.

Atabay ve diğerleri (2003: 35) yalın hâli şu şekilde belirtmektedir:

Adın, ad durumu eklerinden35 birini almamış biçimidir. Ad ve ad görevindeki sözcüklerin taşıdıkları kavramları gösterir; çoğul ve iyelik eklerini alır: 'Vapur, kayalık sahilimize uğramaya cesaret edemedi.'

Ediskun'a (2005: 110) göre yalın durum şöyledir:

Yalın durum, ismin, sözlüklerde rastladığımız gibi, normal durumudur. Bir isim çoğul eki de, iyelik eki de almış olsa, o, gene yalın durumdadır: Evler ve evim kelimeleri yalın durumda isimlerdir.

Hengirmen (2006: 123) yalın hâli "Yalın durumda adlar herhangi bir ek almaz. Genellikle, söz içinde bir şey yapanı ya da yapılanı gösterir: Ahmet okuldan geldi" şeklinde ele almaktadır.

Demir (2006: 272) yalın hâli şöyle ele almaktadır:

"Yalın durumdaki adlar, ad çekim eklerinden birini almamış adlardır."

Banguoğlu (2007: 327) "Kimhali" başlığı altında adın çekimce yalın hali (nominatif), eksiz hali olduğunu, bölük hali anlatımında da kullanıldığını belirtmektedir.

Bu hâlin söz içindeki en yaygın işleyişinin bir şey yapanı ve olanı göstermek olduğunu yani cümlenin kimsesi olduğunu dile getirmektedir. Buna örnek olarak da şu cümleleri vermiştir: (Taş camı kırdı. Cam kırıldı).

Korkmaz (2007: 267) yalın durumu şöyle açıklamaktadır:

Yalın durum, adın cümlede anlam ilişkisi yönünden başka bir kelimeye bağlı olmayan yalın durumudur. Bu durumdaki bir ad, bir üst paragrafta belirtilen birinci türden bir ilişkiyi temsil ettiği için yalnız çokluk ve iyelik ekleri alabilir: dağ, dağlar, dağımız, bilgi, bilgiler, bilgisi, bilgilerimiz gibi.

Özdemir (2007: 117) ise sonuna hiçbir ek almadan cümlede kullanılan adların hâlini yalın hâl olarak belirtmektedir.

Atabey ve diğerleri (2007: 140) yalın hâli şöyle ele almaktadır:

"İsmin hiçbir durum eki almamış halidir. balık, ekin, gelin, kemik, kuş, soluk."

Korkmaz ve diğerleri (2009: 115) yalın hâli "Adın hiçbir çekim eki almamış olan yalın durumudur: başak, böcek, çam, dere, tepe, ekin, kuş, lokum, maşa gibi" şeklinde ele almaktadır.

Korkmaz (2010: 238) yalın durumu şu şekilde açıklamaktadır:

Adın herhangi bir ek almamış yalın durumu: bal, ev, gönül, işçilik vb. Adın iyelik ve çokluk ekleri ile genişletilmiş biçimleri de yalın durum sayılır: ev-im, ev-iniz, ev-leri, çocuk-lar, çocuk-lar-ımız, kız-lar, kız-larımız gibi.

### **2.3.2.2 Yönelme hâli (durumu) (datif, yaklasma)**

Bu hâlle ilgili olarak yapılan taramalarda aşağıdaki bilgilere ulaşılmıştır:

Lübimov (1959: 689) yönelme hâli için genel olarak kabul edilen görüşü

"e hali eve evlere" şeklinde belirttikten sonra kendi görüşünü şöyle dile getirmektedir:

"-e ekli hal için — istikamet hali (istikamet gösteren hal)"

Çotuksöken (1980: 11) yönelme hâliyle ilgili şu kısa bilgiyi vermektedir:

"yönelme (-e) hali eki: -a, -e (Atatürk'e)"

Demiray (1991: 105) "Yönelme hali (datif)" başlığı altında "İsimlerin -e eki almış şekillerine yönelme hali denir. Bu hal ekini alan kelimeler yönelme bildirirler" demektedir.



Koç (1994: 89) "Yönelme Durumu (Dativ, datif, dative)" başlığı altında adın -a (-e) ekini almış durumu olduğunu belirttikten sonra bunu gösteren örnekler vermektedir.

Ayrıca yazar bu hâlin "-Kime?" ve "-Neye?" ya da "Nereye?" sorularına cevap verdiğini eklemektedir.

Göker (2001: 82) "Yönelme Hâli Eki" başlığında şu bilgileri vermektedir:

Burada da yönelme terimi, kelime gruplarında ve cümlede yüklem ifade ettiği yapmaya veya olmaya adın karşıladığı kavrama yöneliş, yaklaşma veya dönüş şeklinde sınırlanmıştır. Yönelme terimi, yönelme hâli ekinin genel işlevinin adıdır, bu terimin içinde pek çok anlam görevi ifade edilmek istenmiştir. Bunlar; yaklaşma, yönelme, karşılaştırma, tarz, miktar, sebep, fiyat, nitelik gibi daha çok fiile bağlı anlam görevleridir. Yönelme hâli eki, adları ve ad olarak kullanılan kelime gruplarını fiil şekillerine bağlayan veya onlarla ilişkili hâle getiren ektir:

Gülensoy (2002: 387) konuyla ilgili şu bilgiyi vermektedir:

Yaklaşma hâli (Yönelme durumu / Datif)\*: İsmi kendisine yaklaşma ifade eden fiillere bağlanmak için girdiği hâldir: +a, +e; +y+a, +y+e ekleriyle yapılır: ev+e, dal+a; koru+y+a, sürü+y+e... gibi.

Ergin (2002: 228) konuyla ilgili olarak şunları dile getirmektedir:

Datif hâli (yaklaşma hâli) : Bu hal ismin kendisine yaklaşma ifade eden fiillere bağlanmak için girdiği haldir. Bu hal daima ekli olup eki de datif ektir. Demek ki datif eki de ismi fiile bağlayan bir ektir.

Ayrıca Ergin (2002: 233) "Datif eki" başlığı altında şu bilgileri de vermiştir:

Kelime guruplarında ve cümlede fiilin kendisine doğru yaklaştığını, yöneldiğini ifade etmek için isim datif hâline sokulur. Fiilin istikametini gösteren ve yaklaşma ifade eden datif hâli daima ekle yapılır. Bu ek datif ektir.

S. Güneş (2003: 79-80) "Yönelme Hali (İng. Dative Case)" başlığı altında şu bilgilere yer vermektedir:

İsmi fiile bağlayıp; işin, ismin gösterdiği varlığa doğru yapıldığını ifade eden bu çekim şeklinde, iki ayrı ek kullanılır:

A) Normal isimlerden sonra, "-a/-e" eki getirilir: Ankara-y-a = Ankara'ya gittiler.

B) İyelikli isimlerden sonra, "-na/-ne" kullanılır: Babasına = Babasına armağan alacakmış.

Atabay ve diğerleri (2003: 36) konuyla ilgili olarak şunu belirtmektedir:

"Yönelme durumunda, ad m belirttiği kavrama yöneliş, dönüş söz konusudur."

Hepçilingirler (2004: 184) "Yönelme Durumu" başlığı altında Şu bilgiyi vermektedir:

"Adlara '-a, -e' eki getirilerek yapılır. Sözcüklere değişik görevler yükler."

Ediskun (2005: 111-112) "İsmin -e Durumu (Datif)" başlığı altında şunları dile getirmektedir:

İsmin -e durumu, ismi fiile bağlayan ve —genellikle— fiilin, kendine doğru yöneldiğini, yaklaştığını belirtmek için ismin girdiği durumdur. Örneğin: «Eve gidiyor» cümlesinde, ev kelimesine ulanmış olan -e eki, ev kelimesini fiile bağlamakta ve gitmek işinin eve yönelmiş olduğunu göstermektedir.

Hengirmen (2006: 124) yönelme hâlini şöyle belirtmektedir:

"Yaklaşma, girme durumunu gösterir."

Demir (2006: 273) konuyla ilgili olarak şu bilgileri vermektedir:

Adı eyleme bağlar ve genel olarak eylemin kendine yöneldiğini, yaklaştığını belirtir:

Türk orduları yüzyıllarca Avrupa 'ya akın etti.

El el için ağlamaz, başına kara bağlamaz. (Atasözü)

Bahçeye birkaç fidan dikmiştik.

Banguoğlu ise (2007: 328) yönelme, bulunma ve ayrılma hâllerini bir arada ele almakta, hepsine birden "yer yön halleri" demektedir. Bu konuyla ilgili olarak şunları belirtmektedir:

c. Kime hali adın yönelme, girme hali (datif), kimde hali adın durma, kalma hali (locatif), kimden hali ise çıkma (abiatif), uzaklaşma halidir : Eve gidiyorum. Evde oturuyorum. Evden geliyorum, gibi.

Bu üç hal adın zaman ve mekân içinde yer ve yön gösterme halleridir. Bu halleri ile bu adlar fiilin olduğu yerleme (locatisation) şartlarını belirtirler. Bu sebeple onlara yer yön halleri (cas locaux) adını veririz. Bu hallerdeki adlar en çok cümlede isimleme adını alan bir sözdizimi unsuru olarak kullanılırlar.

Korkmaz'a (2007: 280) göre yönelme durumu şöyledir:

Yönelme durumu, kelime gruplarında ve cümlelerde fiildeki hareketin yöneldiği adın içinde bulunduğu durumdur. Bir başka anlatımla, adı yönelme yaklaşma işlevi ile fiile bağlayan durumdur. Dolayısıyla fiildeki hareket yönelme durumundaki ada doğrudur.

Özdemir (2007: 117) eylemin yöneldiği yeri belirten -e (-a) ekini almış adların hâline -e hâli ya da yönelme hâli dendiğini belirtmektedir. Ayrıca yazar bu hâldeki adların cümlede tümleç görevini üstlendiğini eklemektedir.

Atabey ve diğerleri (2007: 141) "Yönelme durumu (-«, -e)" başlığı altında şunları dile getirmektedir:

Bu ek, ismi yönelme ve yaklaşma ilgisi ile fiile bağlar. Fiilin hareketi, yönelme durumu ekini almış olan isme doğrudur. Bu ek de kalıplaşarak sözcük grubu oluşturur. eve, kaleme, sana, şehre; kulağa hoş, büyüğe saygı.

Korkmaz ve diğerleri (2009: 115) konuyla ilgili olarak şunları belirtmektedir:

"Kelime gruplarında ve cümlede adı, yönelme ve yaklaşma işlevi ile yükleme bağlayan ektir. Bu nedenle fiildeki hareket yönelme durumundaki ada doğrudur. Bu durum +(y)A ekiyle karşılanır: çiçekler+e, dağlar+a, ileri+ (y)e, okul+a, dinleme+(y)e vb.

Korkmaz (2010: 244) terim olarak yönelme durumu ile ilgili şu bilgiyi vermektedir:

Yaklaşma, yönelme bakımlarından adın karşıladığı nesneyi fiile bağlayan durum. Bu durum (-A), -(y)A yönelme durumu ekiyle karşılanır:

Ne kadar çaresiz bir şey istediğini bu yumurcağa anlatmağa imkân yoktu (R. N. Güntekin, Kızılılık Dalları, s. 72).

### 2.3.2.3 Belirtme hâli (durumu) (akuzatif, yükleme)

Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda ulaşılan kaynaklarda genel olarak bu hâl şu şekillerde ele alınmaktadır:

Lübimov (1959: 689) genel kabul gören "-i hali evi evleri" görüşünü verdikten sonra kendi görüşünü şu şekilde dile getirmektedir: "-i ekli hal için - geçiş hali (geçiş gösteren hal)"

Çotuksöken (1980: 11) şu kısa bilgiye yer vermektedir:

" belirtme (-İ) hali eki: -i, -i, -u, -ü (Atatürk-ü)"

Demiray'a (1991: 105) göre yükleme hâli şöyledir:

İsimlerin -i eki almış şekillerine yükleme hali denir. Cümlede, bu eki almış kelimeler yüklem bildirdiği eylemden etkilenen varlığı bildirirler, yani belirtili nesne olurlar. Manavdan istediğiniz sebzeleri aldım. (Sebzeleri: belirtili nesne) Bana sevebileceğim romanlardan hiçbirini vermediniz. (Hiçbirini : belirtili nesne)

Koç (1994: 87-88) konuyla ilgili olarak şunları belirtmektedir:

Belirtme Durumu (Akkusativ, accusatif, accusative) Adın -ı (-i, -u, -ü) ekini almış durumudur. Meyveyi çok seviyorum.

Belirtme durumu, "- Neyi?" ve "Kimi" sorularının yanıtını belirler:

Ahmet'i gördüm,, Onu tanıyorum. Kitabı aldım. Bu gözlüğü al.

Göker (2001: 80) konuyla ilgili şunları belirtmektedir:

Belirtme terimi, yüklem ifade ettiği yapmayı belirteni veya yüklem karşıladığı işten doğrudan doğruya etkilenmeyi ifade etmektedir. Bir başka ifade ile fiilin ifade ettiği hareketten etkilenen nesneyi açık ve belli olarak gösteren kelime veya kelime grubu belirtme hâlinde olur.

Gülensoy (2002: 387) "Yapma hâli (Belirtme durumu / Akkuzatif)" başlığı altında şunları dile getirmektedir:

İsmin geçişli fiillerin doğrudan doğruya tesiri altında olduğunu ifade eden hâlidir. Bu hâl ismi yapma ifade eden fiillerin tesiri altında bırakır: +ı, +i, +u, +ü; +y+ı, +y+i, +y+u, +y+ü ekleriyle yapılır:

ev+i, dal+ı, kol+u, gül+ü, koru+y+u, sürü+y+ü...gibi.

Ergin (2002: 228) konuyla ilgili olarak şu görüşü belirtmektedir:

Akkuzatif hâli (yapma hâli): Bu hal ismin geçişli fiillerin doğrudan doğruya tesiri altında olduğunu ifade eden hâlidir. Şu halde bu hal ismi yapma ifade eden fiilin tesiri altında bırakır. İsmi bu hâli bazan eksiz, çok defa ise ekli olur. Bu hâlin ekleri akkuzatif ekleri'dir. Demek ki akkuzatif ekleri ismi fiile bağlayan hal eklerindedir.

Ergin (2002: 231) "Akkuzatif ekleri" başlığı altında ise şu bilgilere yer vermektedir:

Kelime guruplarında ve cümlelerde fiilin doğrudan doğruya tesir ettiği isimler akkuzatif hâlinde bulunurlar. Karşılıdığı hareket doğrudan doğruya bir isme tesir eden fiiller geçişli fiillerdir. Şu halde akkuzatif hâli ismi kendisine tesir eden geçişli bir fiile bağlayan haldir.

S. Güneş (2003: 78-79) "Yükleme Hali (İng. Accusative Case)" başlığı altında aşağıdakileri belirtmektedir:

"Bir ismin, geçişli fiile bağlanarak, hareketten etkilenen varlık konumunu kazanması halidir. Bu haldeki bir 'isim, cümle içerisinde nesne diye adlandırılır."

Atabay ve diğerleri (2003: 36) belirtme hâlini "Ad durumu eki olan -i ekiyle, adın taşıdığı kavramın etkilendiği belirtilmiş olur. Bu durum eki, ad görevinde kullanılan sözcüklere de gelir" şeklinde ele almaktadır.

Hepçilingirler 2004: 187) "Belirtme Durumu" başlığı altında şunları belirtmektedir:

"Ad.ve ad soylu sözcüklere "-ı, -i, -u, -ü" eki getirilerek yapılır. Bu eki alan sözcük, tümcede belirtili nesne olur."

Ediskun'a (2005: 111) göre yükleme hâli şöyledir:

İsmin -i durumu, isme bir belirlilik kazandırır; o ismi kendinden sonraki fiile bağlar ve o fiilin etkisi altında bulunduğunu gösterir. Örneğin: «Kâğıdı yırttım» cümlesinde, kâğıt ismine ulanmış olan -i eki, kâğıdın —söz söyleyene ve dinleyene göre— bilinen bir nesne olduğunu; kâğıt kelimesini yırtmak fiiline bağlayarak bu fiilin etkisine uğradığını, yani yırtıldığını göstermektedir.

Hengirmen (2006: 123) belirtme hâlini şu şekilde dile getirmektedir:

"Adın eylemden doğrudan doğruya etkilenme ve ilgi durumudur."

Demir (2006: 273) belirtme hâli ile ilgili şunları belirtmektedir:

Adı eyleme bağlar ve adın karşılıdığı kavram ya da varlığın o eylemin etkisinde olduğunu belirtir. Belirtme durumundaki adlar cümlede belirtili nesne görevinde bulunurlar.

Ağaçları kestiler.

Korkmaz (2007: 288) ise yükleme durumunu şöyle ele almaktadır:

Yükleme durumu, geçişli fiil taşıyan bir cümlede, fiilin etkisi altında kalan adın içinde bulunduğu durumdur. Yani addan fiile değil, fiilden ada doğru bir etki bir yükleme ve bir bağlantı söz konusudur. Bu durumdaki ad, yüklem bildirdiği ve öznenin yaptığı işten etkilendiği için cümlede nesne görevindedir, dolayısıyla bir belirtme işlevi yüklenmiştir. Yüklem durumundaki ad bir kelime grubu da olabilir.

Banguoğlu (2007: 327) konuyu "Kimi hâli" başlığı altında şu şekilde ele almaktadır:

b. Kimi hali adın söz içindeki geçişli fiilden doğrudan doğruya etkilenmesi durumudur : Taş camı kırdı. Kedi sütü içiyor. Takımları götüreceğim.

Bundan dolayı ona etkilenme hali (accusatif) deriz. Ancak bu etkilenme çok defa da itibarı olur :

Kitabı okudum. Gelmeyi düşünmüşler. örnekleri göreceksiniz.

Özdemir (2007: 117) adların sonuna gelen ve onların eylemden etkilendiğini gösteren eki almış adların haline de -lya da belirtme hali dendiğini belirtmektedir. Ayrıca bu hâldeki adların cümlede nesne göreviyle kullanıldığını eklemektedir.

Atabey ve diğerleri (2007: 140) "Belirtme Durumu Eki (-ı, -i, -u, -ü)" başlığı altında şu bilgilere yer vermektedir:

"Bu eke yüklem durumu eki de deriz. Cümlenin öğelerinden nesneye eklenen ve nesneyi belirttili yaparak geçişli bir fiile bağlayan eke belirtme durumu eki denir."

Korkmaz ve diğerleri (2009: 115) konuyla ilgili olarak şunları belirtmektedir:

Yüklemi geçişli fiil olan bir cümlede, yüklem etkisi altında kalan adın içinde bulunduğu durum. Burada fiilden ada doğru bir etki, bir yüklem ve bağlantı söz konusudur.

Korkmaz (2010: 247) terim olarak yüklem durumunu şu şekilde açıklamaktadır:

"Geçişli fiil taşıyan bir cümlede fiilin doğrudan doğruya etkilediği yani fiildeki işlevin etki bakımından üzerine yüklendiği adın içinde bulunduğu durum."

### **2.3.2.4 Bulunma hâli (durumu) (lokatif, kalma)**

Konuyla ilgili ulaşılan kaynaklarda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Lübimov (1959: 689) bulunma hâliyle ilgili olarak genel görüşü "de hali evde evlerde" belirttikten sonra kendi görüşünü "-de ekli hal için —yer hali (yer gösteren hal)" şeklinde ifade etmektedir.

Çotuksöken (1980: 11) konuyla ilgili şu kısa bilgiye yer vermektedir:

"kalma (-de) hali eki: -da, -de, -ta, -te (Atatürk'te)"

Demiray'a (1991: 106) göre bulunma hâli "İsimlerin -de "eki almış şekline bulunma hali denir. Bu yoldan, ismin bildirdiği varlığın bir yerde bulunuşu anlatılır."

Koç (1994: 86) bu konudaki görüşünü "Adın -da (-de) ekini almış durumudur-" şeklinde belirtmektedir.

Göker (2001: 85) "Kalma Hâli Eki" başlığı altında şunları dile getirmektedir:

Kalma, yüklem ifade ettiği hükmün kendi içinde kaldığını veya bulunduğunu karşılayan bir terimdir. Bu terimin kapsamında da kalma hâli ekinin çeşitli anlam görevleri vardır. Bunlar; yer, zaman, miktar, tarz karşılaştırma, şekil, durum, sebep, miktar, gaye gibi anlam görevleridir. Ekin bu işlevleri eklendiği kelime veya kelime grubunun karşıladığı varlık ile ilgilidir. Yani bu ek eklendiği kelime veya kelime gruplarını fiil şekillerine bağlarken getirildiği adlar veya ad olarak kullanılan kelime gruplarına bağlı olarak kalma, bulunma, içinde olma, ifade eder:

Gülensoy'a (2002: 387) göre bulunma hâli şöyledir:

"İsmin kendisinde bulunma ifade eden fiillerle münâsebetini gösteren hâlidir: +da, +de; +ta, +te ekleriyle yapılır."

Ergin (2002: 228) bulunma hâliyle ilgili olarak şunları dile getirmektedir:

Bu hal ismin kendisinde bulunma ifade eden fiillerle münasebette olduğunu gösteren hâlidir. Bu hal de daima ekli olup eki lokatif eki'dir. Demek ki lokatif eki de ismi fiile bağlayan bir hal ekidir.

Ergin (2002: 234) ardından "Lokatif eki" başlığı ile şunları dile getirmektedir:

Kelime guruplarında ve cümlede fiilin kendi içinde cereyan ettiğini ifade etmek için isim lokatif hâlinde bulunur. Fiilin cereyan ettiği yeri gösteren, böylece bir bulunma ifade eden lokatif hâline girmek için de isimler daima ek alırlar. Bu ek ise lokatif ekidir.

S. Güneş'e (2003: 76) göre bulunma hâli "İsimlere '-da / -de / -ta / -te' ekiyle kazandırılan haldir."

Atabay ve diğerleri (2003: 37) bulunma hâlini "Ad ya da ad görevinde kullanılan sözcüklere -de durum ekinin getirilmesiyle anlatılır; kalma, içinde olma bildirir." şeklinde ele almaktadırlar.

Hepçilingirler (2004: 185-186) konuyla ilgili olarak şunu belirtmektedir:

"Adlara "-da, -de" eki getirilerek yapılır."

Ediskun (2005: 112) konuyla ilgili şunları dile getirmektedir:

"İsmin -de durumu, ismi fiile bağlayan ve —genellikle— fiilin, kendi içinde, üstünde, üzerinde oluştuğunu belirtmek üzere ismin girdiği durumdur."

Hengirmen (2006: 124) bulunma hâlini "Adın kalma ve bulunma durumunu göstermeye yarar" şeklinde belirtmektedir.

Demir (2006: 274) bu hâlle ilgili şunları dile getirmektedir:

“Eylemin kendi içinde, üstünde olduğunu belirten durumdur. Kolumda bazım ağlar, Ardımda tazım ağlar, Yol ver, dumanlı dağlar, Gurbette kuzum ağlar. (Anonim)”

Korkmaz’a (2007: 289) göre bulunma hâli şöyledir:

+DA eki ile karşılanan bulunma durumu, genellikle fiildeki oluş ve kılışın yerini bildiren ad durumudur. Ancak, buradaki yer kavramı, yalnızca somut bir yer kavramı değildir. Fiildeki harekete sahne olan her türlü somut ve soyut kavramları karşılayan adlar bulunma durumuna girebilir. Dolayısıyla bu durum, eklendiği ad ile fiil arasındaki bağlantı özelliği açısından, bulunma ve yer gösterme kavramına koşut olarak zaman, iş, süreklilik, içinde olma, tarz bildirme, karşılaştırma, gösterme, vasita, amaç, sebep vb. ifadeleri de içine alır.

Özdemir (2007: 117) sonuna -de (-ta) eki gelen adların haline de -DE ya da bulunma hali dendiğini belirtmektedir.

Atabey ve diğerleri (2007: 141) konuyla ilgili şu görüşe yer vermektedir:

"Bu ek, hareketin ve oluşun, zaman içindeki yerini, miktarını, derecesini gösterir. Ayrıca kalıplaşarak sözcük grupları oluşturur."

Korkmaz ve diğerleri (2009: 116) konuyla ilgili olarak şunları dile getirmektedir:

Fiildeki oluş ve kılışın yerini bildiren ad durumudur:

ev+de, biz+de, etimiz+de, sokak+ta yakın+da örneklerinde görüldüğü gibi +DA ekiyle karşılanır.

Ancak, bu ekteki yer kavramı somut bir yer kavramından ibaret değildir. Eklendiği ad ile fiil arasındaki bağlantı özelliği açısından bulunma ve yer gösterme işlevine koşut olarak zamanda bildirme, zarf türleri oluşturma, içinde olma, aracı olma, karşılaştırma, amaç vb. daha başka görevleri de karşılar.

Korkmaz (2010: 49) terim olarak bulunma hâlini şöyle açıklamaktadır:

"Fiilin gösterdiği oluş ve kılışın yerini ve zamanını bildiren ad durumu: Bu küçük makalede bunun üzerinde duracak değilim (A. H. Tanpınar, Türk İstanbul, 164)."

Korkmaz (2010: 50) terim olarak "bulunma durumu eki" başlığında da şu bilgiye yer vermektedir:

"Fiilin bildirdiği oluş ve kılışın yerini ve içinde bulunduğu durumu gösteren ad durumu eki: DA. : okul+da, tatil+de, dışarı+da, geçenler+de, kitap+ta, saat+te vb."

### 2.3.2.5 Ayrılma hâli (durumu) (ablatif, çıkma, uzaklaşma)

Bu konuya “2.4 AYRILMA DURUMU (ABLATİF, ÇIKMA, UZAKLAŞMA)” başlığı altında tanım ve işlevler olarak ayrıntılı yer verilecektir.

### 2.3.2.6 İlgi hâli (durumu) (genitif, tamlayan)

Ulaşılan çeşitli kaynaklarda yapılan taramalarda bazı kaynakların bu hâli bir isim hâli olarak kabul etmediği görülmüştür. Aşağıda bu hâli isim hâllerinden biri olarak kabul eden görüşlere yer verilmiştir.

Lübimov (1959: 689) ilgi hâliyle ilgili genel görüşü "-in hali evin evlerin" şeklinde belirttikten sonra kendi görüşünü şu şekilde ifade etmektedir: "-in ekli hal için — iyelik hali (iyelik gösteren hal)"

Koç (1994: 91) konuyla ilgili görüşünü "Bu durum, adın sonuna -in (-in, -un, -ün) eki getirilerek kurulur ve bir kavramın başka bir kavramla bütünleştiğini gösterir." şeklinde belirtmektedir.

Göker (2001: 77) konuyla ilgili olarak şunları ifade etmektedir:

Bir adın başka bir adla ilişkisi olduğunu ifade eden hâle ilgi hâli denir. Ad bu hâlde başka bir ada bağlanırken bazen ekli bazen eksiz olur:

yol sonu ev işi üzüm çöpü bahçe duvarı sınıf kapısı masa örtüsü yol-un sonu ev-in işi üzüm-ün çöpü bahçe-nin duvarı sınıf-ın kapısı masa-nın örtüsü

Gülensoy (2002: 387) konuyu şöyle dile getirmektedir:

"İsmin başka bir isimle münasebeti olduğunu ifade eden hâlidir. Bu hâl ismin bir isimle ilgisi olduğunu, kendisinden sonra gelen bir kimse tabi bulunduğunu gösterir."

Ergin (2002: 228) konuyla ilgili olarak şu bilgilere yer vermektedir:

Bu hal ismin başka bir isimle münasebeti olduğunu ifade eden hâlidir. İlgi hâli ismin bir isimle ilgisi olduğunu, kendisinden sonra gelen bir isme tabi bulunduğunu gösterir. İsmin bu hâli bazan eksiz, çok defa da ekli olur. Bu ek ise genitif eki'dir. Genitif eki ismi esas itibariyle isme, bazan da fiile bağlar.

Ergin (2002: 229) ayrıca "Genitif eki" başlığı altında şunları da dile getirmektedir:

Bu ek, dediğimiz gibi, ismi genitif hâline sokan ektir. Bir isim tabi olduğu başka bir isme genitif hâlinde bağlanır. Bunun için isim ya genitif eki almadan eksiz genitif şeklinde bulunur veya genitif eki alarak ekli genitif şekline girer .

S. Güneş'e (2003: 77) göre ilgi hâli şöyledir:

"Bir ismin, sonraki bir isimle ilişki içerisinde olduğunu gösteren haldir."



Atabay ve diğlerleri (2003: 40) konuyla ilgili olarak Şunları dile getirmektedir:

"Tamlayan durumu eki -in, ad ya da ad görevindeki sözcüklere eklenerек bu sözcüklerin gösterdiği anlatımın başka bir anlama bağlanmasını, tamamlanmasını sağlar."

Hengirmen (2006: 125) ilgi hâliyle ilgili olarak Şunu belirtmektedir:

"Adın ait olma durumunu gösterir."

Atabay ve diğlerleri (2007: 141) konuyla ilgili olarak Şunları belirtmektedir:

"Bu eke, tamlayan durum eki de deriz. Eklendiği isimle başka bir isim arasında "ona ait, onunla ilgili" anlamlarıyla ilgi kuran eke ilgi durumu eki denir."

Korkmaz (2007: 269-270) konuyla ilgili olarak Şu bilgilere yer vermektedir:

İlgi durumu eklendiği ad ile başka bir ad arasında sahiplik, ilgi bağı kurma durumudur. İlgi durumunun öteki ad çekimi eklerinden ayrılan tarafı, adı fiille bağlayan bir ek olmamasıdır. Bu ek ilişki kurduğu adla yalın durumda bir kavramı karŐılamaktadır. Bu yüzden de onu durum eki olarak kabul etmeyen görüşler vardır. Ancak, Şunu da belirtmek gerekir ki, çekim ekleri nitelik ve işlev bakımından birbirlerinden farklıdır. İlgi durumu eki, adlar arasında ilişki kuran bir ek olduğu için onu ad çekimi eki saymamak doğru değildir. Bizce bu ilişkiyi de çekim basamaklarından biri olarak kabul etmek gerekir. Başka bir çekim eki olarak fiille de ilişki kurabilmektedir.

Banguoglu (2007: 328) konuyla ilgili olarak Şu görüŐleri ileri sürmektedir:

"d. Kimin hali adm katılma halidir (genitif). Bu haldeki adlar sahip olanı, tabi olunanı, kapsayanı gösterirler ve bir sahip olunanı, tabi olanı, kapsananı gerektirirler."

Korkmaz ve diğlerleri (2009: 115) konuyla ilgili olarak Şu bilgilere yer vermektedir:

Eklendiği adı başka bir ada ilgi bağı ile bağlayan ad durumudur. Bu durum, ya birinci ad eksiz olarak ya da nsz ile biten kök ve gövdelerden sonra +In/+Un, nl ile bitenlerden sonra + nIn / +nUn ekinin getirilmesiyle karşılanır, ikinci ad bu iki biçimde de iyelik eki alır.

Korkmaz (2010: 129) terim olarak ilgi durumunu Şöyle ele almaktadır:

Tamlamalarda bir adın bir başka adla ilgili olma durumu. Bu durum +In, / +nIn, +Un / +nn ekleriyle karşılanır: ağaç+ın yapağı, kitab+ın kapağı, okul+un bahçesi, gzelliğ+in sırrı vb. Tamlamalarda tamlayan görevindeki ad, ilgi ilişkisini, ilgi durumu ekini almadan da kurabilir: ağaç kabuğu, yağmur havası, toprak kokusu, ocuk sesi, mum ıŐıđı, ana yüreği gibi. Ancak, bu türlü tamlamalarda, tamlanan ad belirsiz bir ad durumundadır. Ev+in kapısı belirli bir evin kapısı olduğu hâlde, ev kapısı herhangi bir evin kapısıdır ve birleşik kelime niteliğindedir.

Ayrıca Korkmaz (2010: 129) terim olarak "ilgi eki (ilgi durumu eki)" başlığı altında da Şunları belirtmektedir:

Eklendiği ad ile başka bir ad arasında, asıl görevi itibariyle ilgi bağı kuran ek, +In, / +Un, +nIn, / +nUn ekleri: ev+in, yılan+ın, okul+un, söz+ün; kişi+nin, kapı+nın, çocuğ+un, sürü+nün vb. Hareket bir insanın giyindiği şekil olur (A. H. Tanpınar, Yaşadığım Gibi, s. 327).

### 2.3.2.7 Vasıta hâli (durumu) (instrumental, araç,araçlı)

Bu bölümde ve sonraki bölümde görüleceği gibi bu hâli ele alan kaynak sayısında bir azalma söz konusudur. Bu durum, isim hâllerini yazarların birbirinden farklı sayıda ele almalarıyla ilgilidir. Ulaşılan kaynaklarda vasıta hâli ile ilgili aşağıdaki bilgilere yer verilmektedir:

Göker (2001: 86-87) "Vasıta Hâli Eki" başlığında şunları belirtmektedir:

Adları ve ad olarak kullanılan kelime gruplarını fiil şekilleriyle ilişkili hâle getirerek, fiil şeklinin ifade ettiği hareketin veya oluşun kendi vasıtasıyla, "nasıl, neyle, kimle, ne zaman" yapıldığını ifade etmek için kullanılan ektir.

Gülensoy'a (2002: 387) göre Vâsıta hâlişöyledir:

"İsmin fiile bir vasıta olduğunu ifade etmek için girdiği hâlidir."

Ergin (2002: 228) konuyla ilgili olarak şunları dile getirmektedir:

Instrumental hâli (vasıta hâli): Bu hal ismin fiile bir vasıta olduğunu ifade etmek için girdiği haldir. Bu hal de ekli olup eki instrumental eki'dir. Demek ki instrumental eki de ismi fiile bağlayan bir hal ektir.

Ergin (2002: 237) ayrıca "İnstrumental eki" başlığı altında şunları da belirtmektedir:

Kelime guruplarında ve cümlelerde fiilin kendisi vasıtası ile, kendisinin iştiraki ile veya kendisinin ifade ettiği zamanda yapıldığını göstermek için isim instrumental hâlinde bulunur. İnstrumental hâli de ismin ekli bir şeklidir. Yani bu hal de daima eklidir. Bu ek de instrumental ektir. Demek ki instrumental eki fiilin ne ile, nasıl, ne zaman yapıldığını ifade etmek için isme getirilen ektir.

S. Güneş (2003: 81) konuyla ilgili olarak "Vasıta Hali (İng. Instrumental)" başlığı altında şunları belirtmektedir:

Bu haldeki bir isim, fiillerle ilişkiye geçer ve işin ne ile (yan ifade: nasıl, ne zaman) yapıldığını belirtir. Dolayısıyla bu haldeki isimler, bağlı buldukları fiilin^zarf tamlayıcısı konumunda bulunur.

korkmaz (2007: 317) bu konuda şu bilgilere yer vermektedir:

"Adın belirttiği varlık veya nesnenin fiildeki oluş ve kılıfta 'vasıta' olarak kullanıldığını veya 'birliktelik' ifade ettiğini gösterme durumudur."

Atabey ve diğerleri (2007: 141) "Vasıta durumu eki (ile / -la, -le)" başlığı altında şu kısa bilgiye değinmektedir:

"Bu ek; birliktelik ifade eder; kalıplaşarak sözcük grubu oluşturur."

Korkmaz ve diğerleri (2009: 116) vasıta hâlini şöyle dile getirmektedir:

"Adın gösterdiği varlık veya nesnenin fiildeki oluş ve kılıfta aracı olarak kullanıldığını ya da birliktelik gösterdiğini bildirme durumudur."

Korkmaz (2010: 233) terim olarak vasıta hâlini şöyle açıklamaktadır:

Adın belirttiği nesnenin vasıta olarak kullanıldığını, fiile vasıta olduğunu belirtmek için kullanılan durum: Eski ve orta Türkçede + In / + Un ekiyle karşılanan bu durum, bugün Türkiye Türkçesinde artık kalıplaşmış zarflar biçimindedir. Bunun yerine ile edatı geçmiştir. Bu durum ile edatı veya bunun ekleşmiş biçimi olan +IE ekiyle karşılanır: Eğlence meclislerinde bir kenara çekilip kahve fincanı ile yarı gizli rakı atıştıran Ceza Reisi, Agah'ı zorluyor. «Seni evlendirelim oğul, bu memlekette bekar durulmaz!» diyordu (R. H. Karay, Memleket Hikâyeleri: Şeftali Bahçeleri, s. 37): Hilmi Ağa, tekmesi ile yorgana vurdu, bir tarafa fırlattı (R. H. Karay, göst. e. Sarı Bal, s. 62).

### 2.3.2.8 Eşitlik hâli (durumu) (ekvatif)

Bu bölümde, ulaşılan kaynaklarda eşitlik hâliyle ilgili şu bilgilere yer verilmektedir:

Göker (2001: 89) "Eşitlik Ekleri" başlığında şu bilgileri vermektedir:

Bu ek, adların ve seyrek olarak da ad gruplarının sonuna gelerek fiil şekilleri ile adları ilişkili hâle getirir. Bu ekin eklendiği ad veya ad grupları fiil şekillerinin ifade ettiği hareket veya oluşun; oluş veya yapılaş tarzını karşılar. Bu ekler gibilik, benzerlik ve eşitlik ifade ederler: insan-ca (yaşa-) açık-ça (belirt-), alçak-ça (davran-), çok-ça (al-), geniş-çe (yap-); bizim hesap-ça (ver-), Yahya Kemal'-ce (...), on binler-ce (...)

Gülensoy (2002: 387) eşitlik hâlini şöyle belirtmektedir:

"İsmi eşitlik, benzerlik, gibilik ifade eden hâlidir."

Ergin (2002: 228) "Ekvatif hâli (eşitlik hâli)" başlığı altında şu bilgiye yer vermektedir:

"Bu hal ismin eşitlik, benzerlik, gibilik ifade eden hâlidir. Bu hal de ekli olup eki eşitlik eki'dir. Eşitlik eki de ismi fiile bağlar."

Ergin (2002: 239) bunun yanında "Eşitlik ekleri" başlığında da şunları ifade etmektedir:

Kelime guruplarında ve cümlede fiilin nasıl ve ne şekilde olduğunu veya yapıldığını, fiilin oluş veya yapılaş tarzını ifade etmek için isim eşitlik hâline girer. Yani isim, fiilin kendisi gibi, kendisine benzer bir şekilde cereyan ettiğın göstermek için eşitlik hâlini alır. Eşitlik hâli ise eşitlik ekleri ile yapılır. Demek ki eşitlik ekleri bir eşitlik, gibilik, benzerlik ifade ederler. Onun için bu eklere benzerlik ekleri de diyebiliriz.

S. Güneş'e (2003: 81) göre eşitlik hâli şöyledir:

İsimlerin "-ca/-ce/-ça/-çe" ekini alarak kazandığı haldir. Bu haldeki isim, fiilin, kendi anlamı çerçevesinde cereyan ettiğini ifade eder. Eşitlik hali, genelde denklik ifadesi taşımakla birlikte, "benzerlik, yakınlık, miktar, karşılaştırma, kanaat" gibi değişik ayrıntıları da dile getirmektedir.

Korkmaz (2007: 324) konuyla ilgili olarak şunları ifade etmektedir:

“Eşitlik durumu, eklendiği adla fiil veya cümlede başka bir ögesi arasında karşılaştırmaya dayanan birbirinden farklı niteliklerde eşitlik ilişkisi kurma durumudur.”

Atabay ve diğerleri (2007: 141) konuyla ilgili olarak "Eşitlik durumu eki (-ca, -ce / -ça, -çe)" başlığı altında şu bilgiye yer vermektedir:

"Bu ek, sözcükler arasında eşitlik, benzerlik ve karşılaştırma ilgileri kurar; ayrıca bazı sözcüklerde kalıplaşmıştır."

Korkmaz ve diğerleri (2009: 117) "Eşitlik durumu" başlığı altında bu konuda şunları belirtmektedir:

"Eşitlik durumu, eklendiği ad ile fiil veya cümlede başka bir ögesi arasında karşılaştırmaya dayanan birbirlerinden ayrı niteliklerde eşitlik ilişkisi kurma durumudur."

Korkmaz (2010: 86) terim olarak "eşitlik durumu"nu şöyle açıklamaktadır:

“Adlarda ve ad soylu sözlerde nitelik ve nicelik bakımından karşılaştırmaya dayanan eşitlik, gibilik ve benzerlik gösterme durumu.”

Yukarıda ulaşılan çeşitli kaynaklardan kısaca sekiz isim hâli ile ilgili tanımlamalar verilmiştir. Neşe Atabay ve diğerleri ile Mehmet Hengirmen verdikleri altı hâl dışında ek olarak eşitlik hâl ekine de yer vermektedir. Ancak bu hâli isim hâlleri arasında göstermemektedirler. Ayrıca Zeynep Korkmaz "Gramer Terimleri Sözlüğü"nde bunun yanında Osman Göker, Tuncer Gülensoy, Muharrem Ergin ve Sezai Güneş bu sekiz hâlin dışında dokuzuncu bir hâli de (Yön gösterme hâli) ele almaktadır. Bu çalışmada Kaynaklar arasında genel kabul görmemesinden dolayı bu hâli açıklama gereği duyulmamıştır.

## 2.4 AYRILMA HÂLİ (DURUMU) (ABLATİF, ÇIKMA, UZAKLAŞMA)

### 2.4.1 Tanım

Bu bölümde ayrılma hâliyle ilgili bilimsel ve öğretimlik kaynaklarda ulaşılan tanımlara yer verilmektedir.

#### 2.4.1.1 Bilimsel kaynaklarda tanım

Gülensoy'un (2002: 387) ayrılma hâliyle ilgili tanımı şöyledir:

"İsmin kendisinden uzaklaşma ifade eden fiillerle münâsebetini gösteren hâlidir: +dan, +den; +tan, +ten ekleriyle yapılır."

S. Güneş'in (2003: 75) konuyla ilgili görüşü "İsimlerin "-dan/-den/-tan/-ten" ekini alarak belirttikleri haldir." şeklindedir.

Hepçilingirler (2004: 186) ayrılma hâlini şöyle tanımlamaktadır:

"Adlara "-dan, -den" eki getirilerek yapılır."

Ediskun (2005: 112) ayrılma hâlini "İsmin -den durumu, ismi fiile bağlayan ve — genellikle— fiilin, kendinden uzaklaştığını, ayrıldığını belirtmek üzere ismin girdiği durumdur." şeklinde tanımlamaktadır.

Hengirmen (2006: 125) ayrılma hâlini "Çıkma, uzaklaşma, gelme ve girme durumunu gösterir." şeklinde belirtmektedir.

Demir (2006: 275) konuyla ilgili olarak şunları belirtmektedir:

Eylemin kendinden ayrıldığını, uzaklaştığını belirtmek üzere adın girdiği durumdur:

Pazardan geliyoruz.

Sabahleyin erkenden evden çıkmıştık.

Korkmaz'a (2007: 310) göre ayrılma hâli şöyledir:

Türkiye Türkçesinde dil benzeşmesine ve ünsüz uyumuna bağlı olarak -DAn ekiyle karşılanan çıkma durumu, kelime gruplarında ve cümlede, fiilin gösterdiği oluş ve kılışın kendisinden uzaklaştığını göstermek için kullanılan ad durumudur.

Korkmaz ve diğerleri (2009: 116) ayrılma hâlini Eklendiği adda, yüklem gösterdiği oluş ve kılışın kendinden uzaklaştığını gösterme durumudur. Burada fiilin hareketi, çıkma durumundaki addan dışarıya doğrudur. Bu durum +DAn ekiyle karşılanır şeklinde açıklamaktadır.

### 2.4.1.2 Öğretimsel kaynaklarda tanım

Çotuksöken (1980: 11) konuyla ilgili olarak şu kısa bilgiye yer vermektedir:

"ayrılma (-den) hali eki: -dan, -den, -tan, -ten (Atatürk'ten)"

Demiray'a (1991: 106) göre ayrılma hâli şudur:

"Kelimenin -den eki almış şekline ayrılma hali denir. Bu eki alan isimler bir yerden ayrılma, kopma bildirirler."

Koç (1994: 91) konuyla ilgili şunları belirtmektedir:

"Bu durum, adın sonuna -dan (-den, -tan, -ten) eki getirilerek yapılır. Yataktan düşüyor."

Göker (2001: 85-86) "Çıkma Hâli Eki" başlığında şu bilgileri vermektedir:

Yüklem ifade ettiği hükmün kendilerinden çıktığını, kendilerinden ayrıldığını, uzaklaştığını ifade etmek için adlar ve ad olarak kullanılan kelime grupları çıkma halinde bulunurlar ve çıkma hâli ekini alırlar.

Ergin (2002: 228) ayrılma hâlini şöyle tanımlamaktadır:

Bu hal ismin kendisinden uzaklaşma ifade eden fiillerle münasebetini gösteren hâlidir. Bu hal de daima eklidir ve eki ablatif eki'âk. Demek ki ablatif eki de ismi fiile bağlayan bir hal ekidir.

Özdemir (2007: 117)'in tanımı ise şöyledir:

"Bu ek, sonuna geldiği sözcüğe çıkma anlamı katar, eylemin nereden çıktığını gösterir. Bu eki alan adların haline -DEN ya da çıkma hali diyoruz."

Atabey ve diğerleri (2007: 141) ayrılma hâlini şöyle tanımlamaktadır:

Ayrılma eki de deriz. Bu ek; hareketin ve oluşun uzaklaştığını, ayrıldığını ifade eder; cümleye sebep, sonuç, zaman bildirme, adın yapıldığı maddeyi bildirme, bir bütünü veya bütünün parçasını bildirme, yer ve yön gösterme, eş anlam ve karşıt anlam bildirme gibi farklı anlam ilgileri katar.

### 2.4.2 Ayrılma Hâli (Durumu) Ekinin İşlevleri

Bu bölümde, ayrılma hâli ekinin işlevlerine yer verilmektedir. Bu yapılırken ayrılma hâli ekinin çeşitli kelimelerle kurduğu yapılar bunun dışında bırakılmıştır. Ulaşılan çeşitli kaynaklarda araştırmacıların ele aldığı +DAn ekinin bağlamdan hareketle kazandığı farklı anlam özellikleri dikkate alınmıştır.

### 2.4.2.1 Akademik/bilimsel nitelikli kaynaklardaki işlevler

Ulaşılan çeşitli akademik kaynaklarda ayrılma hâli ekinin bağlamdan hareketle kazandığı farklı anlam özelliklerine aşağıda yer verilmektedir:

Lübimov (1959: 689), çıkma;

Acarlar (1971: 34-37), neden, yer, çıkma, bütün-parça, neden yapıldığı, pekiştirme, karşılaştırma, nitelme, karşıtlık, yön, kalma;

Gökşen (1974: 973-978), tür, zaman, yer, sıra, derece, uzaklık, yön, ilgi, bağ, ayrılık, üstünlük, neden, sonuç, başlangıç, benzerlik, durum, eşitlik, benzerlik, azlık, çokluk, kesinlik, bütün-parça, mademki;

Koç (1990: 56-60), neden, zaman, kaynak, ilişkinlik, hakkında, konusunda, yön, uzaklık, azlık, çokluk, kesinlik, doğrulama, durum, üstünlük, karşılaştırma, karşıtlık, çıkma;

Buran (1996: 223-231), başlangıç, zaman, neden yapıldığı, neden, karşılaştırma, bütün-parça, bütün, yer- yön, pekiştirme, içinde;

Gülensoy (2002: 387), uzaklaşma;

S. Güneş (2003: 75-76), çıkma, neden, aitlik, zaman, karşılaştırma, nitelme, belirtme;

Atabay ve diğerleri (2003: 39), çıkma, neden, yer, neden yapıldığı, benzetme, karşılaştırma, ilişki, ilgi, bütün-parça;

Hepçilingirler (2004: 186-187), ayrılma, neden yapıldığı, benzetme, karşılaştırma, nitelik, pekiştirme;

Ediskun (2005: 112-113), uzaklaşma, ayrılma, neden, yer, miktar, yön, zaman, fiyat, karşılık, bedel, ilgi, üstünlük, süre, neden yapıldığı;

Hengirmen (2006: 125), neden, girme, gelme, çıkma, uzaklaşma;

Demir (2006: 275-276), neden, doğrultu, yer, yön, neden yapıldığı, ilgi, bütün-parça, zaman, karşılaştırma;

Korkmaz (2007: 310-317), başlangıç, neden, zaman, neden yapıldığı, bütün-parça, bütün, yer-yön, kendiliğinden anlaşılma, karşılaştırma, hakkında, araç, aitlik, takip, hedef, maksat, sonuç;

Akbaş (2007: 102-105), başlangıç, neden yapıldığı, neden, kendiliğinden anlaşılma, karşılaştırma, bütün- parça, bütün, yer-yön, zaman, içinden, üstünden;

Karacaer (2008: 474-476), çıkma, uzaklaşma, gelme, yön, girme, neden, zaman, işaret, benzetme, karşılaştırma, konusunda, neden yapıldığı, bırakma, vazgeçme, sonuç, öncelik, aitlik, bütün-parça, uzaklık, yer, fiyat, mahrum olma, miktar, dilek, nitelik, başlangıç, yaklaşma, tür, kaynak, eşitlik, benzerlik, sıra, yararlanma, ilişki, tercih, köken, durum, genelleme, kurtulma, şart, görüş;

Korkmaz ve diğerleri (2007: 116), uzaklaşma, çıkma, neden, sonuç, zaman, neden yapıldığı, bütün-parça, karşılaştırma, yer ve yön;

Barın ve Demir (2008: 113-120), uzaklaşma, ayrılma, başlangıç, uzaklaşma, neden, nitelikleme, fiyat, neden yapıldığı, ilişkinlik, kaynaklık, hakkında, konusunda, yön, durum, kesinlik, doğrulama, karşılaştırma, karşıtlık, benzerlik, aynılık, bütün-parça, içerikle ilgili, süre;

#### **2.4.2.2 Öğretimsel (pedagojik) nitelikli kaynaklardaki işlevler**

Ulaşılan çeşitli öğretimsel kaynaklarda ise ayrılma hâli ekinin bağlamdan hareketle kazandığı farklı anlam özellikleri aşağıda yer almaktadır:

Çotuksöken (1980: 28) yer, yön, neden, zaman;

Demiray (1991: 106), kopma, ayrılma;

Göker (2001: 85), çıkma, ayrılma, uzaklaşma, cins, yer, kaynak, sebep, zaman, karşılaştırma;

Ergin (2002: 235-236), uzaklaşma, çıkma, yer, ayrılma, menşe, cins, terkip, başlama, mahrumiyet, yokluk, vasıta, zaman, sebep, tarz, ölçü, değer, kıymet, bedel, parça, kısım, karşılaştırma, korku, ürküntü, hoşlanma, vazgeçme, âitlik, tür, nitelik, tercih, görüş, yaklaşma, kopma;

Özdemir (2007: 117), çıkma;

Atabey ve diğerleri (2007: 141), uzaklaşma, ayrılma, neden, sonuç, zaman, neden yapıldığı, bütün-parça, bütün, yer, yön, eş anlam, karşıt anlam.



Yukarıdaki bilgiler ışığında ayrılma hâli ekinin bağlamdan hareketle kazandığı farklı anlam özellikleri (işlevler), anlaşılacağı gibi araştırmacılara göre kesin bir ortaklık göstermemektedir.

Bütün bunlardan yola çıkarak +DAn ekinin bağlamdan hareketle kazandığı anlam özelliklerinin eklendiği kelime ve bu kelimenin cümledeki anlam ve görevine göre değişiklik gösterdiğini söyleyebiliriz.

## BÖLÜM III YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizi ve işlem basamaklarına yer verilmektedir.

### 3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisinde ayrılma hâli (+DAn) ekinin öğretiminde, geleneksel yöntem ile bu yöntemin yanında animasyon (canlandırma) tekniğinin etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır.

Nicel veriler, "Kişisel Bilgi Formu", "Başarı Testi" ve "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır.

Diğer taraftan araştırma, deneysel bir çalışma niteliği taşımaktadır.

Deneysel araştırma bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmadır. Çünkü araştırmacı karşılaştırabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler, bu tür bir araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 13).

Araştırmada gerçek deneysel modellerden “öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model” kullanılmıştır.

... ÖSKD'nin, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desen olduğu söylenebilir (Büyüköztürk 2007: 24).

## 3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören bütün altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklem ise 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ili Sandıklı ilçesinde bir devlet ilköğretim okulu olan Atatürk İlköğretim Okulu'nun 6. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden, gönüllülük ilkesine göre seçilen öğrenciler oluşturmaktadır.

Animasyon (canlandırma) tekniğinin uygulandığı konu olan "ayrılma hâli eki" konusu, 6. sınıf Türkçe Dersi Programı'nda (2006) yer aldığından, uygulamanın evren ve örneklemini için 6. sınıf öğrencileri seçilmiştir.

Bu öğrencilerden yirmi birer kişilik iki grup oluşturulmuştur. Bu gruplardan birisi tesadüfî olarak deney grubu(6/A sınıfı), diğeri de kontrol grubu(6/B sınıfı) olarak belirlenmiştir.

## 3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

### 3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, deney grubuna ve kontrol grubuna, öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek için "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Bu form, araştırmacının kendisi tarafından deneklerin yaşları, ilgi alanları, ve araştırmanın içeriği göz önüne alınarak hazırlanmıştır. 15 maddeden oluşmaktadır. Maddelere son hâlleri uzman görüşü alınarak verilmiştir.

Bu form ile öğrencilerin cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alıp almadığı, yaşanan yer, kardeş sayısı, kendilerine ait çalışma odası olup olmadığı, oturulan evin kime ait olduğu, dershaneye gidip gitmeme, öğrenme tarzı, bilgisayar kullanmayı bilip bilmediği, evde bilgisayar olup olmadığı, günlük bilgisayar kullanma saati, okulda derslerde bilgisayar kullanımı, çizgi film, animasyon vb. izlenmesi, derslerde animasyon kullanımına ilişkin bilgileri belirlemek amacıyla uygulanmıştır.

### **3.3.2 Başarı Testi**

Araştırmada deney grubuna ve kontrol grubuna, "ayrılma hâli eki"ne ait bilgi düzeylerini ölçmek için "Başarı Testi" uygulanmıştır.

Başarı testine ilişkin sorular 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın taranması sonucu ayrılma hâli ekinin belirlenen farklı anlam özellikleri göz önüne alınarak araştırmacının kendisi tarafından hazırlanmıştır. Ayrılma hâli ekinin anlam özellikleri belirlenirken bazı özgün adlandırılmalara gidildiğinden sorular özgün nitelik taşımaktadır. teste ilişkin kapsam geçerliliği konusunda alan uzmanından görüş alınmış, alan uzmanı tarafından teste ilişkin olumlu görüş belirtilmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen "Başarı Testi"nin iç tutarlılık anlamında güvenilirlik katsayısı KR-20 ile hesaplanmıştır. Elde edilen değer, 0,809'dur. Bu değer ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Başarı testi 20 sorudan oluşmaktadır. Her soru dört seçenekli çoktan seçmeli test sorusu şeklindedir. Sorulara cevaplar dengeli bir şekilde dağıtılmıştır.

### **3.3.3 Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği**

Araştırmada deney grubuna ve kontrol grubuna, uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarında değişiklik olup olmadığını belirlemek amacıyla "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği"(Demirel 2011: 180) uygulanmıştır.

32 maddeden oluşan bu ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yazarın kendisi tarafından yapılmış, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konmuştur.

Ancak ölçek maddelerinin 16 tanesinin olumsuz yargı şeklinde olması nedeniyle bu maddeler SPSS programına girilirken kodlama ters çevrilerek yapılmıştır.

Maddelere ilişkin ölçütler 5=tamamen katılıyorum, 4=katılıyorum, 3=kararsızım, 2=katılmıyorum, 1=kesinlikle katılmıyorum şeklindedir.

### 3.4 VERİLERİN ANALİZİ

"Kişisel bilgi Formu", "Başarı Testi" ve "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" verilerinin analizlerinde nicel çözümlene teknikleri kullanılmıştır.

Nicel verilerin analizinde SPSS nicel analiz programından yararlanılmıştır.

SPSS programına veriler "Kişisel bilgi Formu" maddelerine ek olarak grup değişkeni ile birlikte 16 madde olarak girilmiş, başarı testi soru doğru cevaplara 5, yanlış cevaplara 0 puan verilerek girilmiş, Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği maddeleri ise 1-2-3-4-5 şeklinde girilmiştir.

Bu araştırmada deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla kontrol ve deney grupları için ön test ve son test karşılaştırmaları yapılmıştır. Bu amaçla ilişkili örneklem için t testi yapılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla Kovaryans Analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Parametrik olan bu tekniklerin kullanılabilmesi için elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığına Shapiro Wilk testi ile bakılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilen ön test ve son test puanlarının ( $p > .05$ ) normal dağıldığı belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen çarpıklık değerleri (en küçük - ,667, en büyük ,375) verilerin normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiğiyle ilgili kanıt göstermektedir.

Kişisel bilgi formundaki demografik özellikler frekans ve yüzdeler ile betimlenmiştir. Ayrıca, başarı testinden elde edilen puanların demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu karşılaştırmalarda cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama vb. iki kategoriye sahip değişkenler için bağımsız örneklem için t testi; yaşanan yer ve bilgisayar kullanmayı bilme vb. ikiden fazla kategoriye sahip değişkenler için Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır.

### 3.5 DENEYSEL İŞLEMİN BASAMAKLARI

Bu çalışmada ilk olarak 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar'ın Sandıklı ilçesinde okutulan Koza Yayın Dağıtım A.Ş.'ye ait (2009: 11-89) 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki bütün metinler taranarak +DAn ekinin yer aldığı bütün

cümleler belirlenmiş ve bu ekin bağlamdan hareketle kazandığı farklı anlam özellikleri ortaya çıkarılmıştır.

Yapılan incelemede on sekiz metinden on yedisinde +DAn ekinin geçtiği cümlelere rastlanmıştır. Bu on yedi metinde +DAn ekinin başka kelimelerle ve eklerle kurduğu yapılar ayrıştırılmış ve bu ekin bağlamdan hareketle kazandığı anlamlara ulaşılmıştır.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan metinlerde +DAn ekinin 239 cümlede 287 kez kullanıldığı belirlenmiştir. Bu 287 kullanımın 226'sı dışındakiler bu ekin çeşitli kelime, kelime grubu ve eklerle kurduğu yapılar şeklindedir. Bu çalışmada +DAn ekinin bağlam içindeki kullanımdan hareketle kazandığı anlam özellikleri belirlenirken 226 kullanımı esas alınmıştır. Belirlenen bu anlam özellikleri Kullanım sıklığına göre Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1. Metinlerde Geçen +DAn Ekinin Anlam Özellikleriyle İlgili FrekansDeğerlerini İçeren Tablo

Anlam Özellikleri	N	%
(Yer, Yön, Konum vb.) Odak Olma, Merkezilik	65	%28,76
Neden	41	%18,14
Ayrılma	37	%16,37
(Somut veya Soyut) Durum Bildirme	22	%9,73
Karşılaştırma	7	%3,09
İlgili Olma İlişkilendirme	6	%2,65
Bütün-Parça	6	%2,65
Aitlik	5	%2,21
Tekrar, Yineleme	5	%2,21
Zaman	5	%2,21
İlişkinlik, Mensupluk	4	%1,76
İç	4	%1,76
Kesinlik	3	%1,32
Parça	3	%1,32

Tablo 1. (Devam)		
Metinlerde Geçen +DAn Ekinin Anlam Özellikleri ile İlgili Frekans Değerlerini İçeren Tablo		
İç, Ara		
İç, Ara	2	%0,88
İç, Mesafe	2	%0,88
Pekiştirme	2	%0,88
Araç	1	%0,44
Bütün	1	%0,44
İstek	1	%0,44
Miktar	1	%0,44
Neden Yapıldığı	1	%0,44
Niteleme	1	%0,44
Tür	1	%0,44
Toplam	226	%100

Bu çalışmanın yöntem bölümünü oluşturan uygulamalarda ayrılma hâli ekinin Tablo 1’de yer alan ilk altı anlam özelliği kullanılmıştır. Bu belirlemede alan uzman görüşüne başvurulmuştur.

Metinlerin taranması sonucunda belirlenen ilk altı anlam özelliğine ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir:

**(Yer, yön, konum vb.) odak olma, merkezilik anlamına örnek cümleler:**

Bu arada, kıyı-dan bağıyorlardı.

Seslerin yukarı-dan gitmesi gerek çünkü.

Bilgisayar-dan gök gürültüsünü, fırtınayı, uzay araçlarının kayar gibi gidişlerini anımsatan, vınlamaya benzer seslerle bir müzik duyulur.

Gerdanın-dan, alnın-dan, kolların-dan ve kulakların-dan biçim biçim, sürü sürü altınlar sallanan, kara iri benli bir kadın onu göğsüne bastırdı.

**Neden anlamına örnek cümleler:**

Bu yüz-den çalışmadım, özür dilerim.

A yavrum, elbette bayılıvermiştir koku-dan!

Dişsizlik-ten peltak çıkan bir sesle tekrar sordu.

Kendisine yapılan bir haksızlık ne-den-iyle bu okuldan ayrıldı.

**Ayrılma anlamına örnek cümleler:**

Artık dallar-dan süzülen ışıklar, ağaçların gövdelerini meydana çıkarıyor.

Ah düşünüyorum galiba, diye ağzın-dan cılız bir ses çıktı.

Gözün-den akan bir damla yaş, denizin kirli suyuna karıştı, ...

**(Somut veya soyut) durum bildirme anlamına örnek cümleler:**

Bütün kuralları bir-den öğretmeye kalkmayın, bana süre tanıyın.

İçim-den "Bir halka daha." diye düşündüm.

TELEFON ÇOCUKLARI - (Hep bir ağız-dan) Hayır Ayşegül, sen bulmadın.

**Karşılaştırma anlamına örnek cümleler:**

Aslında ben sizleri olduğunuz-dan daha iyi ve daha değerli görüyorum.

Ondan sonra bir yerden daha geçtim, bu koku on-dan da fenaydı...

İnceydin sevgilimin bileklerin-den,

**İlgili Olma, ilişkilendirme anlamına örnek cümleler:**

Ah, ben kitaplığım-dan söz etmeye başlayınca sözlerime hiç nokta koyamam.

Eh, söz sırlar-dan açılmışken size son bir sır vereyim de bitsin bari.

Eşime yıllardır haberleşemediğim "kardeşlerim"-den söz etmiştim.

Ayrıca uygulamalarda kullanılmak üzere bu ilk altı anlam özelliğini kavratacak şekilde sanal karakterleri ve senaryosu araştırmacının kendisi tarafından hazırlanan ortalama üçer dakikalık altı âdet sesli animasyon hazırlanmıştır. Animasyonlar oluşturulmadan önce bir alan uzmanı ilgili senaryoları incelemiş ve olumlu görüş belirtmiştir. Animasyonlar oluşturulduktan sonra altı animasyon bir alan uzmanı ile incelenmiş ve animasyonların uygulamada kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın uygulamaları için, Afyonkarahisar ili Sandıklı ilçesindeki bir devlet ilköğretim okulu olan Atatürk İlköğretim Okulu tesadüfi olarak belirlenmiştir. Yine Tesadüfi olarak bu okulun, 6. sınıf öğrencilerinden deney grubu(6/A sınıfı) ve kontrol grubu(6/B sınıfı) seçilmiştir.



Uygulama, okulda deney ve kontrol gruplarınınki aynı olacak biçimde Türkçe öğretmeni (araştırmacının kendisi) tarafından yürütülmüştür.

Okulda "ayrılma Hâli Ekinin Anlam Özellikleri" konusu, kontrol grubunda geleneksel yöntemle; deney grubunda animasyon (canlandırma) tekniğiyle işlenmiştir.

Uygulamaya başlamadan önce her iki grup öğrencilerine kişisel durumlarını belirlemek amacıyla on beş maddelik "Kişisel Bilgi Formu", uygulanmıştır. Ayrıca bütün öğrencilere konuyla ilgili bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla yirmi soruluk "Başarı Testi" ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla otuz iki maddelik "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" öntest olarak uygulanmıştır.

Kontrol grubunda konu (Ayrılma hâli ekinin altı anlam özelliği) iki ders saati boyunca geleneksel yöntemle işlenmiştir. Yazı tahtası kullanılarak öğrencilere örnek cümleler gösterilmiştir. Ayrılma hâli ekinin altı anlam özelliğinden üçü birinci ders saatinde, diğer üçü ise ikinci ders saatinde ele alınmıştır.

Konunun işlenmesinin ardından bu grubun konuyla ilgili son bilgi düzeyini belirlemek amacıyla "Başarı Testi" ve derse karşı tutumlarının değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" tekrar, sontest olarak uygulanmıştır.

Deney grubunda ise Konu (Ayrılma hâli ekinin altı anlam özelliği) iki ders saati boyunca hazırlanan animasyonlarla ele alınmıştır.

Uygulama öncesinde deney grubundaki öğrencilere animasyon (canlandırma) tekniği hakkında bilgi verilmiştir. Uygulama sırasında ortalama üçer dakikalık animasyonlar üçü birinci saat, diğer üçü de ikinci saat olmak üzere projeksiyonla yansıtılmıştır, animasyonlar bilgisayar aracılığıyla projeksiyondan yansıtılırken seslerin duyulması için hopalör de kullanılmıştır. Her animasyonun ardından öğrencilere o animasyonla ilgili örnek cümleler yine projeksiyonla yansıtılarak öğrencilere gösterilmiştir.

Ayrılma hâli ekinin altı anlam özelliği bu yolla öğrencilere kavratılmaya çalışılmıştır. bu grubun konuyla ilgili son bilgi düzeyini belirlemek amacıyla "Başarı Testi" ve derse karşı tutumlarının değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" tekrar, sontest olarak uygulanmıştır.

Son olarak her iki grubun “Kişisel Bilgi Formu” verileri, “Başarı Testi” öntest ve sontest verileri ile “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” öntest ve sontest verileri SPSS programına girilmiştir.

## BÖLÜM IV BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde uygulamaya ait verilerin SPSS programıyla yapılan analizlerine yer verilmektedir. Elde edilen bulgular tablolar şeklinde açıklanmaktadır.

### 4.1 KATILIMCILARA AİT BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilere ait bazı demografik bilgiler Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Grup	F	%
Cinsiyet		
Kız	26	61,9
Erkek	16	38,1
Sınıf		
6/A	21	50,0
6/B	21	50,0
Yaş		
11 yaş	2	4,8
12 yaş	37	88,1
13 yaş	3	7,1
Okul Öncesi Eğitim Alma		
Evet	5	11,9
Hayır	37	88,1

Tablo 2. (devam)

## Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

## Yaşanılan Yer

Grup	F	%
Yaşanılan Yer		
Köy/Kasaba	2	4,8
İlçe	39	92,9
İl	1	2,4
Kendisiyle Birlikte Kardeş Sayısı		
1	2	4,8
2	19	45,2
3	13	31,0
4+	8	19,0
Kendisine Ait Çalışma Odası		
Evet	26	61,9
Hayır	16	38,1
Oturlan Ev		
Kendilerinin	26	61,9
Kira	16	38,1
Dershaneye Gitme		
Evet	9	21,4
Hayır	33	78,6
Daha İyi Öğrenme Biçimi		
Okuyarak	4	9,5
Dinleyerek	4	9,5
İzleyerek	1	2,4
Birden fazla	33	78,6
Bilgisayar Kullanmayı Bilme		
Evet	30	71,4
Biraz	12	28,6

Tablo 2. (devam)

Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler  
Bilgisayar Sahibi

Grup	F	%
<b>Bilgisayar Sahibi Olma</b>		
Evet	23	54,8
Hayır	19	45,2
<b>Günlük Bilgisayar Kullanımı</b>		
1 saatten az	25	59,5
1 saat	13	31,0
2 saat	4	9,5
<b>Okulda Bilgisayar Kullanılması</b>		
Evet	15	35,7
Hayır	4	9,5
Ara sıra	23	54,8
<b>Çizgi Film / Animasyon İzleme</b>		
Evet	15	35,7
Hayır	2	4,8
Ara sıra	25	59,5
<b>Derslerde Animasyon Kullanılması</b>		
Evet	31	73,8
Hayır	11	26,2

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %50'sinin 6/A (kontrol), %50'sinin 6/B (deney) sınıfında; %61,9'unun kız, %38,1'inin ise erkek olduğu; %4,8'inin 11, %88,1'inin 12 ve %7,1'inin 13 yaşında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %11,9'u okul öncesi eğitim almıştır. Öğrencilerin %4,8'i köy/kasabalarda, %92,9'u ilçede, %2,4'ü ise ilde yaşamaktadır. Öğrencilerin %4,8'inin kardeşinin olmadığı, %45,2'sinin kendisiyle birlikte 2, %31,0'inin 3, %19,0'unun ise 4 kardeşi olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin %61,9'unun çalışma odası var iken; %38,1'i kirada oturmaktadır. Öğrencilerin %21,4'ü dershaneye gitmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %9,5'i okuyarak, %9,5'i dinleyerek,

%2,4'ü izleyerek, %78,6'sı ise en az ikisini yaparak daha iyi öğrendiklerini belirtmektedirler. Öğrencilerin %71,4'ü bilgisayar kullanmayı bilirken, %54,8'i bilgisayar sahibidir. Öğrencilerin %59,5'i günlük 1 saatten az bilgisayar kullanırken, %31,0'i 1 saat, %9,5'i ise 2 saat bilgisayar kullanmaktadır. Öğrencilerin %35,7'si okulda bilgisayar kullanıldığını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin %35,7'si çizgi film / animasyon izlediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %73,8'i derslerde animasyon kullanıldığını belirtmişlerdir.

## 4.2 DENEYSEL İŞLEME AİT BULGULAR

Kontrol ve Deney gruplarına ait “Başarı Testi”nden elde edilen sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla Kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Bu analizin kullanılmasının amacı, gruplara ait öntest puanlarının etkisini gidererek sontest puanlarına ait gerçek farklılıkların ortaya çıkarılmasını sağlamaktır. Yapılan bu teste ait sonuçlara Tablo 3 ve Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 3. “Başarı Testi”nden Elde Edilen Sontest Puanlarına Ait Düzeltilmiş Ortalamalar

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
<b>Kontrol</b>	21	8,62	10,06
<b>Deney</b>	21	15,62	14,18

Tablo 4. “Başarı Testi”nden Elde Edilen Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sontest	81,504	1	81,504	28,792	,000
Grup	85,716	1	85,716	30,280	,000
Hata	110,401	39	2,831		
Toplam	6875,000	42			

Tablo 3 ve Tablo 4(Sayfa: 87) incelendiğinde, kontrol grubu için “Başarı Testi”nden elde edilen deney sonrası düzeltilmiş puan ortalamasının 10.06; deney grubu için ise 14.18 olduğu görülmektedir. ANCOVA sonuçlarına göre ise, kontrol grubu ile deney grubuna ait düzeltilmiş “Başarı Testi” puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [F(1, 39)=30.28, p<.01]. Sontest puanlarındaki bu farklılaşma yapılan deneysel işlemin etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol ve Deney gruplarına ait “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”nden elde edilen sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla Kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Yapılan bu teste ait sonuçlara Tablo 5 ve Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 5 “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”nden Elde Edilen Sontest Puanlarına Ait Düzeltilmiş Ortalamalar”

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Kontrol	21	139,33	140,17
Deney	21	153,83	153,83

Tablo 6. “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”nden Elde Edilen Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sontest	1076,795	1	1076,795	20,764	,000
Grup	1905,774	1	1905,774	36,748	,000
Hata	2022,538	39	51,860		
Toplam	913146,000	42			

Tablo 5 ve Tablo 6 incelendiğinde, kontrol grubu için “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”nden elde edilen deney sonrası düzeltilmiş puan ortalamasının 140.17; deney grubu için ise 153.83 olduğu görülmektedir. ANCOVA sonuçlarına göre ise, kontrol

grubu ile deney grubuna ait düzeltilmiş “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F(1, 39)=36.75$ ,  $p<.01$ ]. Sontest puanlarındaki bu farklılaşma yapılan deneysel işlemin etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu için “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”nden elde edilen öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan ilişkili örneklem için t testine ait sonuçlara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Kontrol Grubu İçin “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”ne Ait Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Öntest	21	128,66	16,72	20	3.79	0.001
Sontest	21	139,33	12,14			

Tablo 7 incelendiğinde, “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”ne ait deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir,  $t=3.79$ ,  $p<.01$ . “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”nden elde edilen sontest puanları ortalamasının ( $\bar{x}=139,33$ ), öntest puanları ortalamasına ( $\bar{x}=128,66$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deneysel işlem yapılmayan kontrol grubunun da tutumunda istatistiksel bir artış olduğunu göstermektedir.

Deney grubu için “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”nden elde edilen öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan ilişkili örneklem için t testine ait sonuçlara Tablo 8’de yer verilmiştir.



**Tablo 8.** *Deney Grubu İçin “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”ne Ait Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması*

Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Öntest	21	133,14	10,19		20	10.69
Sontest	21	154,67	2,74			0.000

Tablo 8 incelendiğinde, “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”ne ait deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir,  $t=10.69$ ,  $p<.01$ . “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”nden elde edilen sontest puanları ortalamasının ( $\bar{x}=154,67$ ), öntest puanları ortalamasına ( $\bar{x}=133,14$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, yapılan deneysel işlemin önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu için “Başarı Testi”nden elde edilen öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan ilişkili örneklem için t testine ait sonuçlara Tablo 9’da yer verilmiştir.

**Tablo 9** *Kontrol grubu için “Başarı Testi”ne ait öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması*

Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Öntest	21	6,10	2,28		20	6,04
Sontest	21	8,62	2,25			0.000

Tablo 9 incelendiğinde, “Başarı Testi”ne ait deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir,  $t=6.04$ ,  $p<.01$ . “Başarı Testi”nden elde edilen sontest puanları ortalamasının ( $\bar{x}=8,62$ ), öntest puanları ortalamasına ( $\bar{x}=6,10$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deneysel işlem yapılmayan kontrol grubunun da başarısında istatistiksel bir artış olduğunu göstermektedir.

Deney grubu için “Başarı Testi”nden elde edilen öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan ilişkili örneklem için t testine ait sonuçlara Tablo 10’da yer verilmiştir.

**Tablo 10** Deney grubu için “Başarı Testi”ne ait öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması

Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Öntest	21	10,67	2,24			
Sontest	21	15,62	2,13	20	12.59	0.000

Tablo 10 incelendiğinde, “Başarı Testi”ne ait deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir,  $t=12.59$ ,  $p<.01$ . “Başarı Testi “nden elde edilen sontest puanları ortalamasının ( $\bar{x}=15,62$ ), öntest puanları ortalamasına ( $\bar{x}=10,67$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, yapılan deneysel işlemin önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

#### 4.3 BAZI DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE KARŞILAŞTIRMALARA AİT BULGULAR

Deney ve kontrol grubunun başarı testinden elde ettikleri sontest puanlarının cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, kendisen ait çalışma odası, oturulan ev, dershaneye gitme, bilgisayar kullanmayı bilme, bilgisayar sahibi olma ve derslerde animasyon kullanılması değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem için t testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11. “Başarı Testi”nden Elde Edilen SonTest Puanlarının Bazı Demografik Özelliklere Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Erkek	16	9,81		3,41		
Kız	26	13,54		3,97	40	3,109 ,003
Okul Öncesi Eğitim Alma	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Evet	5	16,00		1,73		
Hayır	37	11,59		4,11	40	2,347 ,024
Kendisine Ait Çalışma Odası	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Evet	26	12,11		4,13		
Hayır	16	12,12		4,32	40	,007 ,994
Oturulan Ev	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kendilerinin	26	13,31		3,71		
Kira	16	10,19		4,20	40	2,515 ,016
Dershaneye Gitme	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Evet	9	13,00		5,27		
Hayır	33	11,88		3,85	40	,714 ,479
Bilgisayar Kullanmayı Bilme	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Evet	30	11,83		4,23		
Biraz	12	12,83		4,04	40	,701 ,487
Bilgisayar Sahibi Olma	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Evet	23	12,87		3,99		
Hayır	19	11,21		4,26	40	1,300 ,201
Derslerde Animasyon Kullanımı	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Evet	31	13,16		3,92		
Hayır	11	9,18		3,43	40	2,983 ,005

Tablo 11(Sayfa: 92) incelendiğinde, başarı testinden elde edilen sontest puanlarının çalışma odasına sahip olup olmama, dershaneye gidip gitmeme, bilgisayar kullanmayı bilme ve bilgisayar sahibi olma değişkenlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p>.05$ ). Cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama, oturulan ev ve derslerde animasyon kullanımı değişkenlerine göre başarı testi sontest puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ( $p<.05$ ). Kızların ( $\bar{X}= 13,54$ ) erkeklerden ( $\bar{X}= 9,81$ ); okul öncesi eğitim alanların ( $\bar{X}= 16,00$ ) almayanlardan ( $\bar{X}= 11,59$ ); oturulan evin kendilerine ait olanların ( $\bar{X}= 13,31$ ) kira olanlardan ( $\bar{X}= 10,19$ ); derslerinde animasyon kullanılan öğrencilerin ( $\bar{X}= 13,16$ ) kullanılmayanlardan ( $\bar{X}= 9,18$ ) daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunun başarı testinden elde ettikleri sontest puanlarının yaş, kardeş sayısı, günlük bilgisayar kullanımı, okulda bilgisayar kullanılması ve çizgi film / animasyon izleme değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Yaşanılan yer ile daha iyi öğrenme değişkenlerine ait karşılaştırma kategorilerde yeteri kadar öğrenci bulunmamasından dolayı yapılamamıştır. Bulgular Tablo 12’de belirtilmiştir.

Tablo 12. “Başarı Testi”nden Elde Edilen SonTest Puanlarının Bazı Demografik Özelliklere Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Yaş	Kareler Toplam	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	92,81	2			
Gruplarıçi	613,60	39	46,40 15,73	2,949	,064
Toplam	706,41	41			
Kardeş Sayısı	Kareler Toplam	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	64,80	3			
Gruplarıçi	641,61	38	21,60 16,88	1,279	,295
Toplam	706,41	41			

Tablo 12. (devam)

“Başarı Testi”nden Elde Edilen Son Test Puanlarının Bazı Demografik Özelliklere Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları  
Günlük Bilgisayar Kullanımı

Günlük Bilgisayar Kullanımı	Kareler Toplam	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	32,55	2			
Gruplarıçi	673,85	39	16,28 17,28	,942	,399
Toplam	706,41	41			
Okulda Bilgisayar Kullanılması	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	159,49	2			
Gruplarıçi	546,92	39	79,74 14,02	5,686	,007
Toplam	706,41	41			
Çizgi film / Animasyon İzleme	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	216,51	2			
Gruplarıçi	489,89	39	108,26 12,56	8,618	,001
Toplam	706,41	41			

Tablo 12 incelendiğinde, başarı testinden elde edilen son test puanlarının yaş, kendisi ile birlikte kardeş sayısı ve günlük bilgisayar kullanımı değişkenlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p > .05$ ). Okulda bilgisayar kullanılması ve çizgi film / animasyon izleme değişkenlerine göre ise başarı testi son test puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ( $p < .05$ ). Okulda bilgisayar kullanılmasının ( $\bar{X} = 14,47$ ) kullanılmamasına göre ( $\bar{X} = 8,25$ ); okulda bilgisayar kullanılmasının ( $\bar{X} = 14,47$ ) arasına kullanılmasına göre ( $\bar{X} = 11,26$ ) başarıyı daha artırdığı belirlenmiştir. Çizgi film / animasyon izleyenlerin ( $\bar{X} = 15,13$ ) arasına izleyenlere göre ( $\bar{X} = 10,56$ ) daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

## BÖLÜM V SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1 SONUÇ

**Bu araştırma sonucuna göre ulaşılan çeşitli bilimsel ve öğretimlik kaynaklarda hâl ekleri ve ayrılma hâli ekinin işlevleri konularında araştırmacılar arasında görüş birliği olmadığı görülmüştür. Bu araştırmada isim hâl ekleri konusunda 8 hâl ekine yer verilmiş, ayrılma hâli ekinin işlevleri konusunda 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki metinlerde yer alan kullanımlar esas alınmıştır.**

Bu araştırmada 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı (18 metin) taranarak ayrılma hâli ekinin geçtiği cümleler belirlenmiş, bu cümlelerde ayrılma hâli ekinin 24 işlevine rastlanmıştır. Bu işlevlerden bazılarının adlandırılmasında özgün adlandırılmalara gidilmiştir. İşlev konusunda ayrılma hâli ekinin bağlam içindeki kullanımdan hareketle kazandığı farklı anlam özellikleri esas alınmıştır.

Araştırma sonucunda bir dil bilgisi konusu olan hâl eklerinden ayrılma hâli ekinin ilköğretim 6. sınıf düzeyinde animasyon (canlandırma) tekniğiyle öğretiminin öğrencilerin başarısını artırmada, geleneksel yöntemle göre daha çok başarılı olduğu belirlenmiştir.

Bunun yanında, animasyon (canlandırma) tekniğinin ayrılma hâli ekinin öğretimi sırasında kullanılmasının öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarında geleneksel yöntemle göre daha fazla olumlu yönde değişiklik yaptığı görülmüştür.

Bu araştırma sonucuna göre ayrılma hâli ekinin öğretimi konusunda; çalışma odasına sahip olup olmama, dershaneye gidip gitmeme, bilgisayar kullanmayı bilme, bilgisayar sahibi olma, yaş, kendisi ile birlikte kardeş sayısı ve günlük bilgisayar kullanımı değişkenlerinin öğrenci başarısına yönelik bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Ancak cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama, oturulan ev, derslerde animasyon kullanımı, okulda bilgisayar kullanılması ve çizgi film / animasyon izleme değişkenlerinin öğrenci başarısında önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

## 5.2 ÖNERİLER

Bu araştırmada ayrılma hâli ekinin işlevleri konusunda sadece 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki 18 metin taranmış ve 24 işleve rastlanmıştır. Daha çok metnin taranmasıyla daha farklı işlevlere rastlanması olasıdır. Bu doğrultuda ders kitaplarındaki metinlere edebî nitelikteki eserler de dahil edilebilir ve ayrılma hâli ekinin daha farklı işlevleri ortaya çıkarılabilir.

Bu belirlemelerin ardından ortaya konan işlevler kullanım sıklığı esas alınarak öğrencilere düzeylerine uygun olacak şekilde aşamalı öğretiler.

Bu öğretim sırasında animasyon (canlandırma) tekniğinin kullanılmasının geleneksel yöntemle göre öğrenci başarısını artırmada bu araştırma sonucu da göz önünde tutulursa daha etkili olacağı söylenebilir.

Buna paralel olarak belirlenen ve belirlenebilecek işlevlerle ilgili animasyonlar hazırlanabilir. Bu animasyonların hazırlanması sırasında dil bilgisi öğretimiyle ilgili alan uzmanlarıyla beraber hareket edilebilir. Alınan görüşler doğrultusunda animasyonlarla ilgili senaryolar oluşturulabilir. Bunun ardından animasyonların çizim ve seslendirilmesi ve bu konuda teknik açıdan uzmanlardan yardım alınması gerekebilir.

Animasyonların hazırlanması teknik ve içerik açıdan uzmanlık gerektirdiğinden bu konuda öğretmenlerin kişisel çabaları yeterli olmayabilir. Bunun yanında animasyonların başkasına hazırlatılması da ekonomik olarak öğretmenleri zorlayabilir. Bunun için ilgili animasyonlar MEB bünyesinde hazırlanarak veya hazırlatılarak okullara gönderilebilir. Böylece maliyet düşeceğinden animasyon (canlandırma) tekniğinin okullarda kullanımı yaygınlaştırılabilir.

Ayrılma hâli ekinin işlevlerinin animasyon (canlandırma) tekniği ile öğretiminin geleneksel yöntemle öğretime göre öğrenci başarısında daha başarılı olduğu görüldüğünden animasyon (canlandırma) tekniğinin diğer dil bilgisi konularında da başarıyı artırmada etkili olabileceği düşünülebilir. Bu doğrultuda animasyon (canlandırma) tekniği ile ilgili olarak diğer dil bilgisi konularında da çeşitli araştırmalar yapılabilir.

Ayrıca bu teknikle yapılan öğretimde öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarında geleneksel yöntemle yapılan öğretime göre bir artış olduğu görüldüğünden bu tekniğin Türkçe derslerinde kullanılmasının öğrencilerin derse karşı tutumlarında olumlu değişiklikler yapacağı söylenebilir. Bundan dolayı bu teknik Türkçe derslerinde diğer konularda da kullanılabilir. Bu amaçla Türkçe öğretiminin diğer alan ve konularında animasyon (canlandırma) tekniğinin öğrenci başarısına etkisi çeşitli araştırmalarla ortaya konabilir.

Bunların yanında bu araştırma sonucuna göre öğrencilerin başarısında cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama, oturulan ev, derslerde animasyon kullanımı, okuldaki bilgisayar kullanımı ve çizgi film / animasyon izleme değişkenlerinin önemli bir etkiye sahip olduğu belirlendiğinden öğrenci başarısının artırılmasında bu konularda daha derinlemesine çalışmalar yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Acarlar, K. (1971). Çıkma Durumunda (“den” hâlinde) Sözcüklerin Tümcede Türlü Kullanılışları. *Türk Dili*, 235, 34-37.
- Adalı, O. (1983). Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne. *Türk Dili Dergisi, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, XLVII, 379-380.
- Akbaş, N. (2007). *Türkçede Başlangıçtan Bugüne Çıkma Hâli*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk Dili Dergisi, Ana Dili Özel Sayısı*, 285, 423-438.
- Arıcı, N., Dalkılıç, E. (2006). Animasyonların Bilgisayar Destekli Öğretime Katkısı: Bir Uygulama Örneği. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 421-430.
- Atabay, N., Özel, S., Kutluk, İ. (2003). *Sözcük Türleri*. (2. Baskı). İstanbul: Papatya Yayınları.
- Atabey, İ., Koç, S., Yeniçeri, h., Ülker, Ç., Yağcı, İ. (2007). *Üniversiteler İçin Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. (8. Baskı). Ankara: TDK.
- Baydar, A. S. E. (2003). İlköğretim Okullarının İkinci Kademesinde Dil Bilgisi Öğretimi. *Türk Dili*, 87 (624), 779-783.
- Buran, A. (1996). *Anadolu Ağzlarında İsim Çekim (Hâl) Ekleri*. Ankara: TDK.
- Bülbül, O. (2009). *Fizik Dersi Optik Ünitesinin Bilgisayar Destekli Öğretiminde Kullanılan Animasyonların ve Simülasyonların Akademik Başarıya ve Akılda Kalıcılığa Etkisinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel Desenler*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cemiloğlu, M. (1998). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Vipaş Yayınları.
- Çelik, E. (2007). *Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Bilgisayar Destekli Animasyon Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çotuksöken, Y. (1980). *Türkçede Ekler-Kökler-Gövdeler*. İstanbul: Alaz Yayınları.
- Çotuksöken, Y. (2007). *Uygulamalı Türk Dili*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Daşdemir, İ. (2006). *Animasyon Yönteminin İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Olan Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demir, T. (2006). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Kurmay Basım Yayım.
- Demiray, K. (1991). *Temel Dilbilgisi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2001). Özcan Demirel'le Ana Dili Üzerine Söyleşi. *Ana Dili*, 20, 69-73.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Plânlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde Program Geliştirme*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. (7. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ediskun, H. (2005). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eker, S. (2002). *Çagdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ergin, M. (2002). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.

- Gencan, T. N. (2007). *Dilbilgisi*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Göker, O. (2001). *Uygulamalı Türkçe Bilgileri 2*. (2. Baskı). Ankara: Evos Basım Yayın.
- Gökşen, E. N. (1974). Çıkma Durumu (-den) ve Kapsamı. *Türk Dili*, 30 (279), 973-978.
- Gülensoy, T. (2000). *Türkçe El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırıcı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Güneş, S. (2003). *Türk Dili Bilgisi*. (Genişletilmiş Yedinci Basım). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınları.
- Hepçilingirler, F. (2005). *Öğretene ve Öğrenene Türkçe Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Herrison, H., Laura, J. H. (2010). Incorporating Animation Concepts and Principles in STEM Education. *The Technology Teacher*, 20-25.
- İskender, B. M. (2007). *Özel Dershanelerde Animasyon Kullanımıyla Bilgisayar Destekli Fen Öğretiminin Öğrenci Başarısına, Hatırda Tutma Düzeyine ve Duyuşsal Özellikleri Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Kaba, F. (1992). *Animasyonun Eğitim amaçlı Kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kalkan, U. (2006). *Türkiye Türkçesinde Hal (Durum) Kavramı ve Hal (Durum) Eklerinin İşlevleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon KocaTepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kapulu, A., Dedeoğlu Okuyucu, S., Kaplan, Ş., Karaca, A. (2009). *6. Sınıf Türkçe*

- Ders Kitabı*. Ankara: Koza Yayınları.
- Karacaer, Z. (2008). Türkçedeki –Den Durum Eki Sadece Çıkmayı mı çerir?. 20. *Ulusal Dilbilim Kurultayı*. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karadüz, A. (2009). *Dilbilgisi Öğretimi. İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Editörler). (2. Baskı), s. 285-318. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Koç, N. (1994). *Yabancılar İçin Dil Bilgisi*. (2. Baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Koç, N. (1996). *Yeni Dilbilgisi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Korkmaz, Z., Parlatır, İ., Ercilasun, A. B., Zülfiyar, H., Gülensoy, T., Birinci, N. (2009). *Türk Dili ve Kompozisyon*. (3. Baskı). Ankara: Ekin Basım Dağıtım.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi Grameri*. Ankara: TDK.
- Korkmaz, Z. (2010). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Lübimov, K. (1959). Türkçede Kaç İsim Hali Var. *Türk Dili*, 8 (96), 688-690.
- Mayer, R. E., Moreno, R. (2002). Animation as an aid to multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 14, 87-99.
- Mert, O. (2003). Türkçede Hal Kategorisi ve Öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 21, 25-31.
- Öz, D. (2007). *Animasyon*. (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi-Yeni Programa Göre Geliştirilmiş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006a). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M. (2006b). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özcan, F. (2008). *Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Öğretiminde Animasyonların Yeri*.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özdemir, E. (1983). Anadili Öğretimi. *Türk Dili ,Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 18-30.

Özdemir, E. (2007). *Eğlenceli Dilbilgisi İlköğretim Okulları İçin*. (2. Baskı).

Ankara: Kök Yayıncılık.

Rosen, Y. (2009). The Effects of an Animation-Based On-Line Learning

Environment on Transfer of Knowledge and on Motivation for Science and Technology Learning. *Journal of Educational Computing Research*, 40 (4), 451-467.

Sağır, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel yayınları.

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S., Kaya, Z., Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. Ankara:

MORPA Kültür Yayınları.

Sinanoğlu, S. (1958). Dil Bilgisinin Önemi. *Türk Dili*, VII (81), 438-440.

Süreyya, Y. (1974). *Dilbilgisi*. (3. Baskı). Üsküp: Prosvetno Delo.

Şimşek, R. (1983). Çağdaş Eğitimde Anadilinin Yeri. *Türk Dili Dergisi, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, XLVII, 36-39.

Temel, Z. F., Yazıcı, Z. (2003). İki Dilli ve Çok Kültürlü Ortamlarda Yetişen

Çocuklar için Ana Dilinin Gerekliliği. *Türk Dili*, 86 (622), 495-505.

Topaloğlu, A. (1989). *Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

URL1 ( ). (01.06.2011). *Ana Dili*.

<http://www.tdk.gov.tr/TR/Genel/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=ana%20dili>. TDK Genel Ağ adresinden erişilmiştir.

URL2.

(01.06.2011).

*Canlandırma*.

<http://www.tdk.gov.tr/TR/Genel/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=ana%20dili>

[A849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=canland%  
c4%b1rma](https://www.tdk.gov.tr/urunler/sozlukler/sozlukler/sozlukler/A849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=canland%c4%b1rma). TDK

Genel Ağ adresinden erişilmiştir.

Uzun, E. N. (2004). *Dilbilgisinin Temel Kavramları*. İstanbul: Kebikeç Yayınları.

Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual  
Kitabevi.

Yalın, H. İ. (2004). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. (13. Baskı).  
Ankara: Nobel Yayınları.

Yıldız, C. (2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe  
Öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, E. (2010). *Türkiye Türkçesi Üzerine Araştırmalar*. (Genişletilmiş 2. Baskı).  
Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yurdakul, B. (2007). *Yapılandırıcılık. Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ö. Demirel  
(Editör). (3. Baskı), S. 39-65. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

## EKLER

### EK-1 BAŞARI TESTİ

#### BAŞARI TESTİ SORULARI

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda +DAn ekinin eklendiği kelimelere kattığı farklı anlam özellikleriyle ilgili sorular yer almaktadır. Soruları dikkatlice okuyunuz ve doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği "x" ile işaretleyiniz.

1. +DAn eki Aşağıdaki cümlelerin hangisine ayrılma anlamı katmamıştır?

- A) Bir akşam üzeri eşimle birlikte kent merkezinde yürürken tam karşımızdan bize doğru gelen bir tanıdıkla karşılaştık.
- B) Orman, toprak ananın bağrından yeşil bir deniz gibi coşup taşan esrarlı bir âlemdir.
- C) Gece, siyah eteklerini acele acele toplayıp tepelerden vadilere doğru çekiliyor.
- D) Artık dallardan süzülen ışıklar, ağaçların gövdelerini meydana çıkarıyor.

2. "Hop, ağızından kara bir erik çıkıverdi."

Yukarıdaki cümlede geçen +DAn eki cümleye aşağıdaki anlamlardan hangisini katmaktadır?

- A) (Yer, yön, konum vb.) odak olma, merkezilik
- B) Ayrılma
- C) Neden
- D) İlgili olma, ilişkilendirme

3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kullanılan +DAn eki cümleye "neden" anlamı katmaktadır?

- A) Gözünden akan bir damla yaş, denizin kirli suyuna karıştı.
- B) Kardeşimin heyecandan dili tutuldu.

C) O, savaşı sedye üzerinden yönetmişti.

D) Kitabından başını kaldırmıyor.

4. "Bir aralık nerede ve kimlerle olduğunu keyfinden unuttu."

Yukarıdaki cümlede geçen +DAn eki cümleye aşağıdaki anlamlardan hangisini katmaktadır?

A) (Yer, yön, konum vb.) odak olma, merkezilik

B) Ayrılma

C) İlgili olma, ilişkilendirme

D) Neden

5. Aşağıda yer alan cümlelerden hangisinde +DAn eki eklendiği kelime de düşünüldüğünde cümleye "yer, yön, konum vb. odak olma, merkezilik" anlamı katmaktadır?

A) Sakarya Savaşı sırasında ise atından düşmüş ve kaburga kemikleri kırılmıştı.

B) Bana haksızlık ettiğinizi açıklamaktan çekinmeyin.

C) Bu arada, kıyıda bağırıyorlardı.

D) Fakat o, yaşamı boyunca hiç yılgınlık duymadı bundan...

6. Aşağıdaki cümlelerde geçen +DAn ekinin buldukları cümleye kattığı anlamlar gruplandırılırsa hangi cümle dışarıda kalır?

A) TELEFON ÇOCUKLARI – (Hep bir ağızdan) Hayır Ayşegül, sen bulmadın.

B) Çocuk birden karşısına çıkıyor.

C) Bu arada Edison, o yıllarda yeni yeni yaygınlaşmaya başlayan telgraf aygıtını ve işleyiş biçimini yakından izledi ve kendisi de bir telgraf yaparak çalıştırdı.

D) Otomobil yerinden fırlıyor, yola çıkıyor ve yavaşça trafiğe karışıyor.

7. Aşağıda yer alan cümlelerde geçen +DAn eki hangi cümleye "somut veya soyut durum bildirme" anlamı katmaktadır?

A) Öğrenciler, bu müjdeyi alınca mutluluktan deliye dönüyorlar elbet...

B) Tam o anda "Affedersiniz, bir şey sorabilir miyim?" dedi, arkamızdan bir ses.

C) Haklısın karıcığım, neden acaba?

D) Genç kızlar hep bir ağızdan cevap veriyor.



8. "Seslerin yukarıdan gitmesi gerek."

Yukarıdaki cümlede geçen +DAn eki cümleye aşağıdaki anlamlardan hangisini katmaktadır?

- A) Neden  
B) (Yer, yön, konum vb.) odak olma, merkezilik  
C) İlgili olma, ilişkilendirme  
D) Karşılaştırma

9. "Sen, tekrar mutfağa yönelirken evde beslediğin minik aslan da peşinden geliyor."

Yukarıdaki cümlede geçen +DAn eki cümleye aşağıdaki anlamlardan hangisini katmaktadır?

- A) Somut veya soyut durum bildirme  
B) Neden  
C) Karşılaştırma  
D) Ayrılma

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde +DAn eki bulunduğu cümleye "yer, yön, konum vb. odak olma, merkezilik" anlamı katmaktadır?

- A) Sonra birden doğruluyor, yükselmeye çalışıyordu.  
B) Okul mekiğimiz bir saat içinde Paris Uzay Limanı'ndan ayrılacak.  
C) Bir şey düşüyor havadan, bakın bakın!  
D) Ah, ben kitaplığımdan söz etmeye başlayınca sözlerime hiç nokta koyamam.

11. Aşağıda +DAn ekinin bulunduğu cümleler ve bu cümlelere kattığı anlamlar eşleştirilmiştir. Hangi seçenekte bu eşleşme yanlış yapılmıştır?

- A) Bora bir anda kendisini kuyruktan çıkmış buluyor. (somut veya soyut durum bildirme)  
B) Türkçe bildiği ve İstanbul tarafından geldiği için Hasan, şimdi önün sade işine değil, yüzüne de dikkatle bakmıştı. (yer, yön, konum vb. odak olma, merkezilik)  
C) Eh, söz sırlardan açılmışken size son bir sır vereyim de bitsin. (ilgili olma, ilişkilendirme)  
D) Biraz önce ağaç tepelerinde dolaşan ışıklar, daldan dala atlayarak orman toprağına indiler. (neden)

12. "Kendisine yapılan bir haksızlık nedeniyle bu okuldan ayrıldı."

Yukarıdaki cümlede +DAn eki iki defa geçmektedir. Aşağıdakilerin hangisinde bu eklerin cümleye kattığı anlamlar doğru sıra ile verilmiştir?

A) Ayrılma-Ayrılma

B) Neden-Ayrılma

C) Neden-Neden

D) Neden-Somut veya soyut

durum bildirme

13. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde +DAn eki cümleye "karşılaştırma" anlamı katmaktadır?

A) Sağlığım yerinde olduğu sürece çalışmaktan büyük mutluluk duyarım.

B) Prensese neden koşarak oradan uzaklaşmadığına şaşırıyor.

C) Prensese hepsinden genç.

D) Haydar'dan uzun zamandır haber alamadıklarını söyledi.

14. "Prensese kaçırerse onlardan daha hızlı koşamaz mı?"

Yukarıdaki cümlede geçen +DAn eki bu cümleye aşağıdaki anlamlardan hangisini katmaktadır?

A) Karşılaştırma

B) Neden

C) Ayrılma

D) (Yer, yön, konum vb.) odak olma,

merkezilik

15. Aşağıdakilerden hangisinde geçen +DAn eki bulunduğu cümleye "karşılaştırma" anlamı katmaktadır?

A) Bugünkü biçiminden daha kaba bir görünüşü olan ampul, bir güneş gibi tüm insanlığın hizmetindeydi artık...

B) Korsanlar yorgun olduklarından, az sonra hepsi yerlere serilip horul horul uykuya dalıyorlar.

C) Bel'in arkasından elinde bir silindiri olan kutuyla Watson (Vatsın) girer.

D) Mustafa Kemal, Harp Okulunda okurken yurt sorunlarıyla yakından ilgilendi.

16. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde geçen +DAn eki geçtiği cümleye “ilgili olma, ilişkilendirme” anlamı katmaktadır?

A) Kaç kişi birden, bağırان adamın ağzını kapatıverdiler.

B) Berrak dere sularının, her taşın üzerinden ayrı bir notada ses vererek ve köpüklü kahkahalar atarak dökülüşünü görüyor musunuz?

C) İlkokul öğretmeni onun başarılı olamayacağını söyleyince ailesi Edison'u okuldan almak zorunda kaldı.

D) Bir ara biri amazonlardan söz edince, Atatürk alıyor sözü.

17. “Eşime yıllardır haberleşemediğim ‘kardeşlerim’den söz etmişim.”

Yukarıdaki cümlede geçen +DAn eki bu cümleye aşağıdaki anlamlardan hangisini katmaktadır?

A) Ayrılma

B) Neden

C) İlgili olma, ilişkilendirme  
bildirme

D) Somut veya soyut durum

18. “Şarkılar söylenir güzel günlerden.”

Yukarıdaki cümlede geçen +DAn eki cümleye aşağıdaki anlamlardan hangisini katmaktadır?

A) İlgili olma, ilişkilendirme

B) Neden

C) Ayrılma  
merkezilik

D) (Yer, yön, konum vb.) odak olma,

19. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde geçen +DAn eki bulunduğu cümleye “somut veya soyut durum bildirme” anlamı katmaktadır?

A) Dalgınlığından ana diliyle sordu.

B) Bütün kuralları birden öğretmeye kalkmayın, bana süre tanıyın.

C) Sesi bir yerden başka bir yere yollarken kullanıyorum.

D) O ağacın bu hâli ölümden acı.

20. “Sonra Atatürk, birden bir soru daha soruyor.”

Yukarıdaki cümlede yer alan +DAn eki bu cümleye aşağıdaki anlamlardan hangisini katmaktadır?

A) Neden

B) Karşılaştırma

C) Somut veya soyut durum bildirme

D) Ayrılma

## EK-2 TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

### TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Okul Numaram:

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıdaki tutum ölçeğini okuyup size en uygun gelen seçeneği (x) işareti koyarak işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Türkçe çok sevdiğim dersler arasındadır.					
2. Türkçe dersine çalışmak beni dinlendirir.					
3. Türkçe derslerindeki konuların azaltılmasından mutlu olurum.					
4. Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.					
5. Türkçe dersi ile uğraşmak beni eğlendirir.					
6. Boş zamanlarımda Türkçe çalışmaktan zevk alırım.					
7. Türkçe dersinden korkarım.					
8. İleride Türkçe ile yakından ilgili bir meslek seçmeyi isterim.					
9. Türkçe dersinden hiç hoşlanmam.					
10. Programda Türkçe ders saatlerinin sayısı azaltılsa mutlu olurum.					

Ek-2 (devam)  
Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği

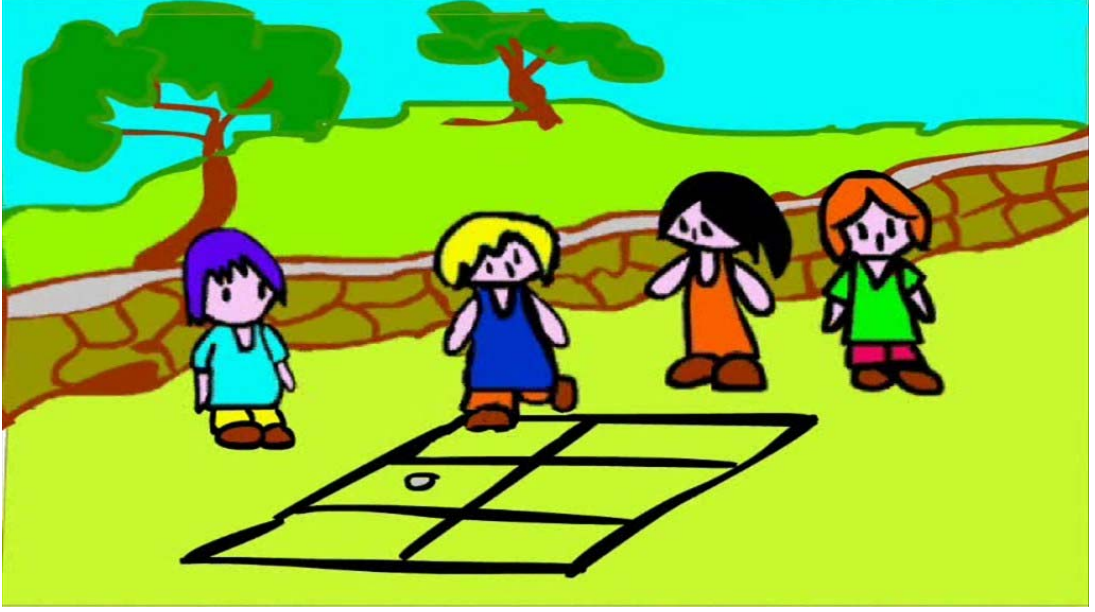
ÖLÇÜTLER	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
11. İleride Türkçe ile ilişkisi en az olan bir meslek seçmeyi isterim.					
12. Türkçe dersiyle ilgili her şey ilgimi çeker.					
13. Dersler arasında en çok Türkçe dersinden hoşlanırım.					
14. Türkçe dersiyle ilgili oyunlardan hoşlanmam.					
15. Mümkün olsa Türkçe yerine başka bir ders alırım.					
16. Türkçe dersi ödevlerini sıkılmadan zevkle yaparım.					
17. Türkçe dersine mecbur olduğum için çalışıyorum.					
18. Boş zamanlarımda Türkçe dersi ile ilgili çalışmalar yapmaktan hoşlanırım.					
19. Türkçe dersinde kendimi rahat hissederim.					
20. Bana göre Türkçe en çekici derstir.					
21. Türkçe dersi konuları azaltılırsa sevinirim.					
22. Türkçe dersinden çekinirim.					
23. Türkçe dersine sadece sınıfı geçmek için çalışırım.					
24. Türkçe ders konuları ilgi duyduğum konular değildir.					

Ek-2. (devam)  
Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği

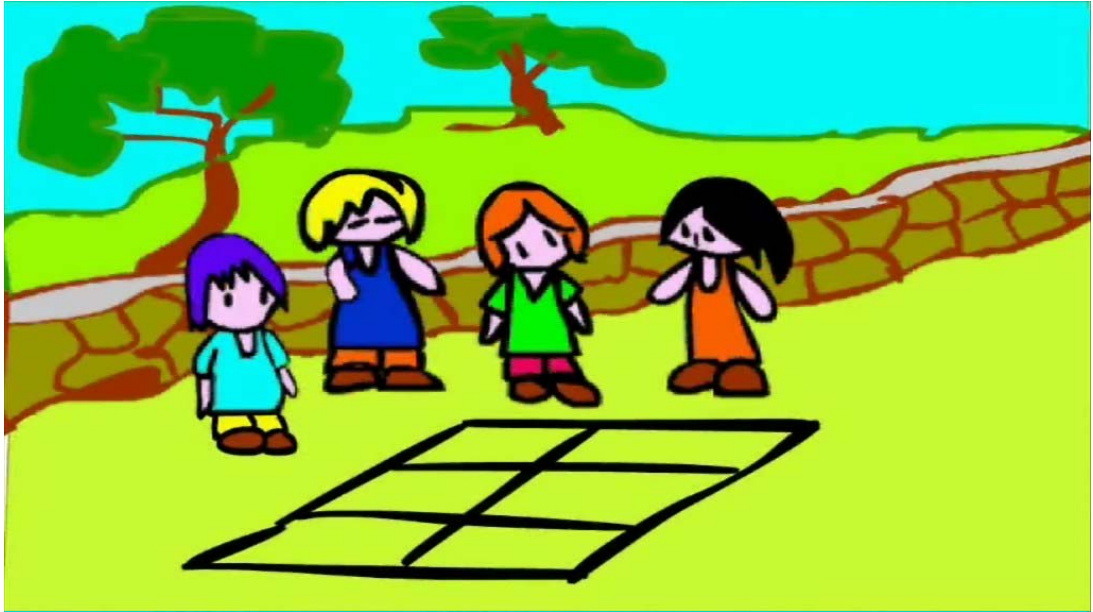
ÖLÇÜTLER	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
25. Kitap okumak en çabuk yorulduğum işlerdendir.					
26. Günün belirli zamanlarımı serbest okuma için ayırmaktan hoşlanırım.					
27. Gözlerimi bozar diye kitap okumaktan kaçınırım.					
28. Daha güzel konuşmak için kitap okurum.					
29. İnsanın en temel ihtiyaçlarından birinin okumak olduğuna inanıyorum.					
30. Ders kitapları dışında kitaplar okumaktan hoşlanmam.					
31. Tatilde yapmaktan en çok hoşlandığım şey kitap okumaktır.					
32. İyi düşünmek için çok kitap okumak gerektiğine inanıyorum.					

### EK-3 ANİMASYONLARLA İLGİLİ GÖRÜNTÜLER

#### Ayrılma Animasyonu Görüntüleri

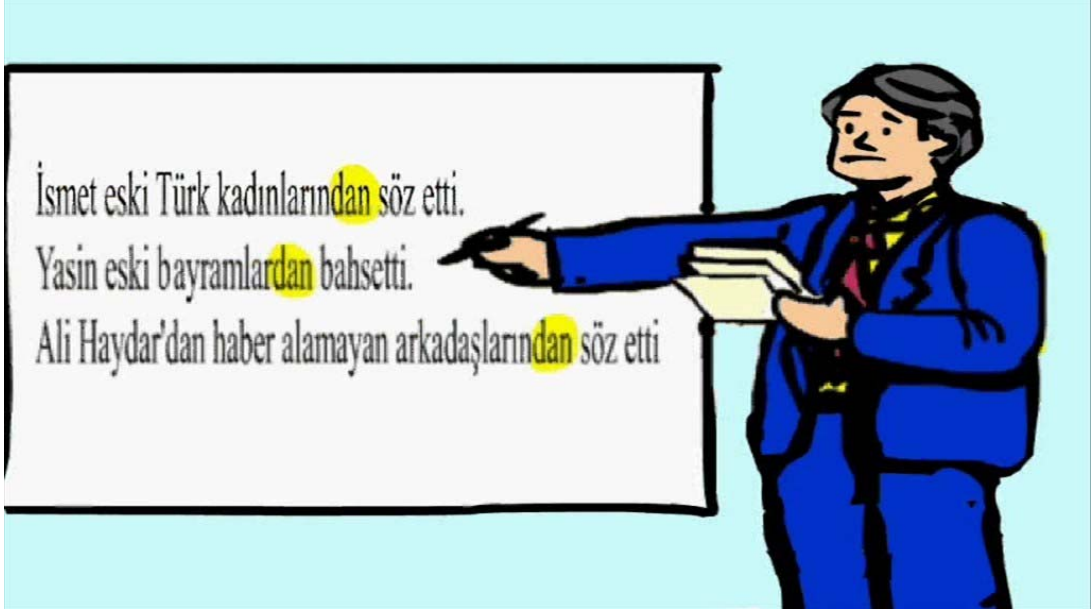






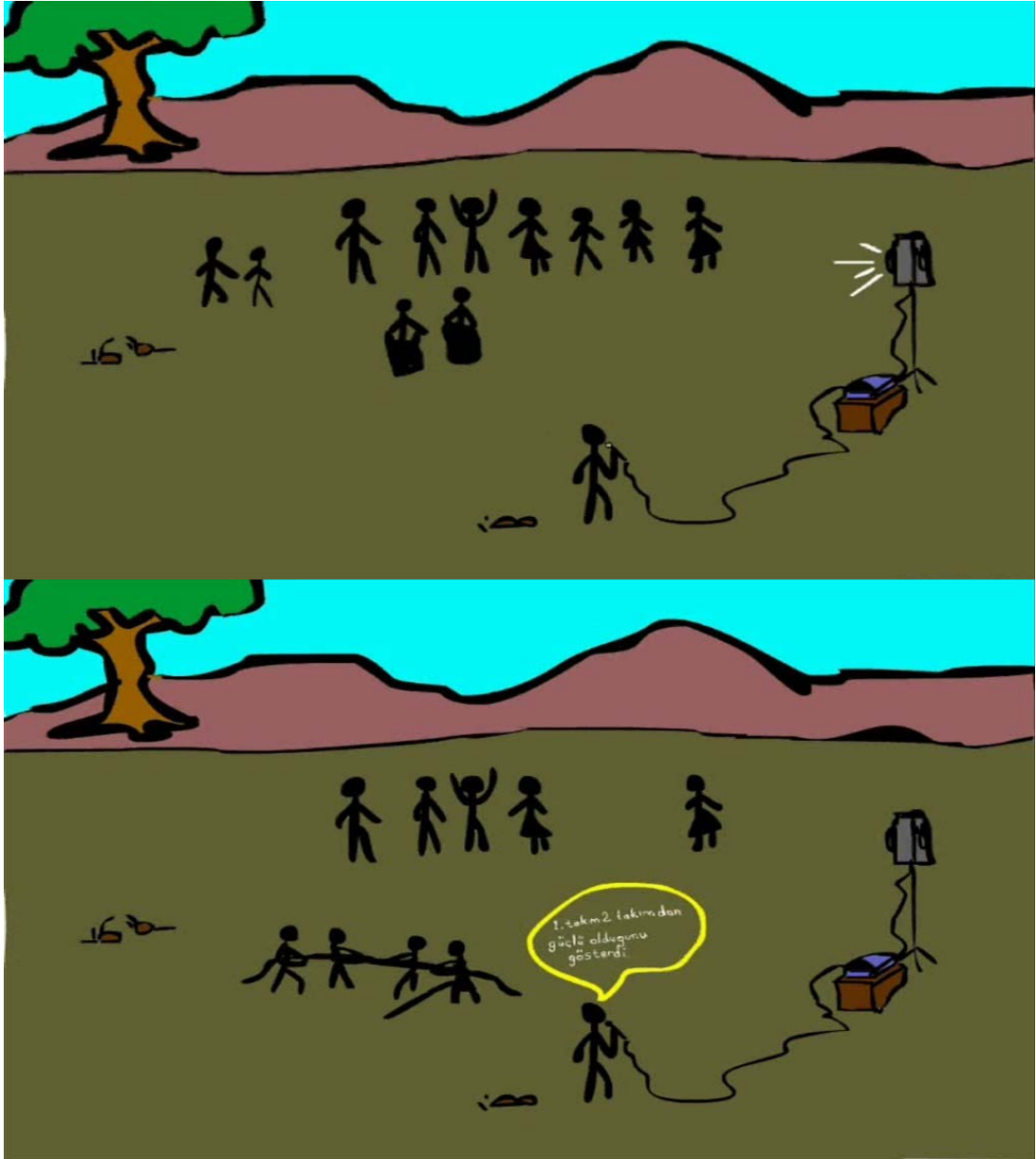
**İlgili Olma, İlişkilendirme Animasyonu  
Görüntüleri**





## Karşılaştırma Animasyonu Görüntüleri





**Neden Animasyonu  
Görüntüleri**







Zeynep uyuduğundan unuttuğundan yorulduğundan.

(Somut veya Soyut) Durum Bildirme Animasyonu  
Görüntüleri







(Yer, Yön, Konum vb.) Odak Olma, Merkezîlik Animasyonu  
Görüntüleri





Karşımdan bir arkadaşım geliyordu.  
Yürürken önüme havadan biri düştü.  
Arkadaşım gelince başımı kitabımdan kaldırdım.  
Bilgisayarımdan güzel sesler duyuluyordu.  
Annemin kulaklarından, kollarından, boynundan  
altınlar sallanıyordu.

## Ek-4: İzinler

FORM-2

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

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Hakan SANCAK
Kurumu / Üniversitesi	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Araştırma yapılacak iller	AFYONKARAHİSAR
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Afyonkarahisar İli Sandıklı İlçesi Atatürk İlköğretim Okulu 6/A ve 6/B Sınıfı Öğrencileri (43 Öğrenci)
Araştırmanın konusu	"İlköğretim II.kademe 6. sınıf düzeyinde ayrılma hali ekinin (+DAn) işlevlerinin öğretiminde animasyon (canlandırma) tekniğinin öğrenci başarısına etkisini belirleme"
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Var
Veri toplama araçları	1. Başarı Testi Soruları (6 sayfa) 2. Kişisel Bilgi Formu (2 sayfa) 3. Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği (2 sayfa) 4. Konuyla İlgili Animasyon Gösterisi (1 adet CD)
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-
<b>KOMİSYON GÖRÜŞÜ</b>	
Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Hakan SANCAK'ın "İlköğretim II. kademe 6. sınıf düzeyinde ayrılma hali ekinin (+DAn) işlevlerinin öğretiminde animasyon (canlandırma) tekniğinin öğrenci başarısına etkisini belirleme" konulu yüksek lisans tezi hakkında, Afyonkarahisar İli Sandıklı İlçesi Atatürk İlköğretim Okulu 6/A ve 6/B sınıfı öğrencilerine yönelik araştırmalarını yürütebilme isteği komisyonumuzca uygun görülmüştür.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi;

**KOMİSYON**

13 / 04 / 2011

Emin EKİCİ

Komisyon Başkanı

Hüseyin SAZLIK

Oğuzhan TEKİN

T.C.  
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.03.00.10-605.99/  
Konu :Araştırma İzinleri

14.04.2011 11870

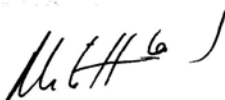
VALİLİK MAKAMINA

İlgi: 12/04/2011 tarih ve B.30.2.SAÜ.0.43.72.02/708.08.03.79 sayılı Hakan SANCAK'ın araştırma izin talebi yazısı.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencisi Hakan SANCAK'ın 2010-2011 öğretim yılında "İlköğretim II.kademe 6. sınıf düzeyinde ayrılma hali ekinin (+DAn) işlevlerinin öğretiminde animasyon (canlandırma) tekniğinin öğrenci başarısına etkisini belirleme" konulu yüksek lisans tezi kapsamında Afyonkarahisar İli Sandıklı İlçesi Atatürk İlköğretim Okulu 6/A ve 6/B sınıfı öğrencilerine yönelik anket çalışmaları yapmaları, anket çalışmaları tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz Araştırma ve Değerlendirme Komisyonunun teklifi doğrultusunda, müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde tensiplerinize arz ederim.

  
Hidayet YILDIRIM  
İl Milli Eğitim Müdürü

  
OLUR  
14./04/2011

Ali Muhiddin VAROL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EKLER:

- 1-Araştırma Değerlendirme Formu (Form 2)
- 2- Konuyla İlgili Animasyon Gösterisi (1 adet CD)

 EGİTİMDE REFORM Daha aydınlık gelecek!	 EGİTİME DANIŞMA 444 0 632 HATTI	 Kıyafet Kızlar Okulu	İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tel : 0 272 213 76 03 Ar-Ge : 0 272 214 05 87 Fax : 0 272 213 76 05	Eğitim Öğretim Şubesi E-posta : afyonmem@meb.gov.tr egitim03@meb.gov.tr Web : http://afyon.meb.gov.tr
Yazılarımıza verilecek cevaplarda yazımızın ilgisinin mutlaka belirtilmesi				

T.C.  
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.03.00.10-605.99/  
Konu :Araştırma İzinleri

15.04.2011\* 12011

**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ'NE**

İlgi: 12/04/2011 tarih ve B.30.2.SAÜ.0.43.72.02/78.08.03.79 sayılı Hakan SANCAK'ın araştırma izin talebi yazısı.

Müdürlüğümüze bağlı kurum ve kuruluşlarda yapılması planlanan araştırmalar için, Müdürlüğümüz bünyesinde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" toplanarak "**Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı**" tarafından 28/02/2007 tarih ve B.08.4.EGD.0.33.03.311-311/1084 sayılı bakanlık onayı ile yayınlanan "**Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi**" doğrultusunda ilgili izin talebini incelemiş olup "Valilik Oluru", "Araştırma Değerlendirme Formu" ve "Onaylanmış Veri Toplama Aracı" ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.



Hidayet YILDIRIM  
İl Milli Eğitim Müdürü

**EKLER** :

1. Valilik Oluru (1 Sayfa)
2. Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
3. Onaylanmış Veri Toplama Aracı (10 Sayfa)
4. Konuyla İlgili Animasyon Gösterisi (1 adet CD)

 <b>EĞİTİME</b> EĞİTİMDE REFORM Daha aydınlık gelecek! <b>%100</b> DESTEK	 <b>DANIŞMA</b> 444 0 632 H A T T I	 <b>HOYUT KIZLAR OKULU</b>	İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tel : 0 272 213 76 03 Ar-Ge : 0 272 214 05 87 Fax : 0 272 213 76 05	Eğitim Öğretim Şubesi E-posta : afyonmem@meb.gov.tr egitim03@meb.gov.tr Web : http://afyon.meb.gov.tr
---	--	---	--	--

Yazılarımıza verilecek cevaplarda yazımızın ilgisinin mutlaka belirtilmesi

## ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

25 Aralık 1985 tarihinde Denizli'nin Buldan ilçesinin Yenicekent Kasabası'nda doğdu. İlk öğrenimine 1990 yılında Yenicekent Atatürk İlköğretim Okulunda başladı.

Doğuştan yüksek göz tansiyonundan dolayı gözlerinde rahatsızlık yaşaması nedeniyle öğrenimini yarıda keserek Denizli, İstanbul ve Ankara'da çeşitli hastanelerde tedavi gördü.

9 yaşında her iki gözünü de kaybetmesi nedeniyle öğrenimine görme engellilere yönelik eğitim veren Ankara Göreneller İlköğretim Okulunda devam etti. 2, 4, 5, 6. ve 7. sınıfı burada tamamladı. 8. sınıf ile lise öğrenimini Yenicekent Atatürk İlköğretim Okulu ve Yenicekent Lisesinde birincilikle bitirdi.

2003 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümüne başladı. Bu bölümü 2007 yılında bitirdikten sonra aynı yıl Afyonkarahisar'ın Sandıklı ilçesinde Menteş İlköğretim Okulunda Türkçe öğretmeni olarak göreve başladı. Hâlen bu okulda görev yapmaktadır.

2008 yılında Sakarya Üniversitesi'nin açtığı yüksek lisans programına başvurdu. Buraya beşinci sıradan kaydını yaptırdı. Yüksek lisansı 2011 yılında Prof. Dr. Engin Yılmaz danışmanlığında hazırladığı “Ayrılma Hâli (+Dan) Ekinin İşlevleri ve İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Animasyon (Canlandırma) Tekniği ile Öğretimi” konulu tez ile tamamladı.

İleti Adresi: [hak.sanc@gmail.com](mailto:hak.sanc@gmail.com)

Tel: 0533 957 90 13