

**İLKÖĞRETİM 6. SINIFTA BİLGİSAYAR DESTEKLİ
DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN BAŞARI VE TUTUMA
ETKİSİ**

ERHAN DURUKAN

Doktora tezi

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Cengiz ALYILMAZ

2011

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM 6. SINIFTA BİLGİSAYAR DESTEKLİ DİL BİLGİSİ
ÖĞRETİMİNİN BAŞARI VE TUTUMA ETKİSİ**

(The Effect of Computer Assisted Grammar Teaching at Primary School 6th
Grade on Success and Attitude)

DOKTORA TEZİ

Erhan DURUKAN

Danışman: Doç. Dr. Cengiz ALYILMAZ

ERZURUM

Eylül, 2011

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Cengiz ALYILMAZ danışmanlığında, Erhan DURUKAN tarafından hazırlanan “İlköğretim 6. Sınıfta Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretiminin Başarı ve Tutuma Etkisi” başlıklı çalışma 07/10/2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Murat ÖZBAY

İmza:

Danışman: Doç. Dr. Cengiz ALYILMAZ

İmza:

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Osman GÜNDÜZ

İmza:

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Osman MERT

İmza:

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Selami SÖNMEZ

İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

07/10/2011

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ
Enstitü Müdürü

Doktora tezi olarak sunduğum “İlköğretim 6. Sınıfta Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretiminin Başarı ve Tutuma Etkisi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü eğitim öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

30/09/2011

Erhan DURUKAN

ÖZET

DOKTORA TEZİ

İLKÖĞRETİM 6. SINIFTA BİLGİSAYAR DESTEKLİ DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN BAŞARI VE TUTUMA ETKİSİ

Erhan DURUKAN

2011, 213 sayfa

Bu araştırmanın amacı, bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, kavram yanılgılarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini değerlendirmektir. Uygulama için araştırmacı tarafından yapılandırmacı yaklaşıma ve dil bilgisi öğretimi ilkelerine uygun bir öğretim yazılımı hazırlanmıştır. Yazılımda; *isimler, zamirler, hâl ekleri ve iyelik ekleri* konuları örneklem olarak seçilmiştir.

Araştırmada ‘*ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen*’ kullanılmıştır. Araştırma, Trabzon iline bağlı Yomra Yatılı İlköğretim Bölge Okulunun iki farklı altıncı sınıf şubesinde (N: 53) yürütülmüştür. Şubelerden biri kontrol grubu (n: 27), diğeri ise deney grubu (n: 26) olarak rastgele belirlenmiştir. Dil bilgisi konuları kontrol grubunda geleneksel öğretimle, deney grubunda bilgisayar destekli öğretim ile işlenmiştir. Uygulama 12 hafta sürmüştür. Araştırmada hem nicel hem nitel veriler toplanmıştır. Nicel veriler; *Kişisel Bilgi Formu, Dil Bilgisi Başarı Testi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği* ile, nitel veriler; *Açık Uçlu Soru Formu, Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretimi Öğrenci Görüşme Formu* ile toplanmıştır. Nicel veriler SPSS 16 programında *frekans, yüzde, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H, Wilcoxon* analizleriyle, nitel veriler ise *içerik analizi* ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonunda, bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin geleneksel öğretime göre başarıyı ve tutumu daha fazla artırdığı, dil bilgisi kavram yanılgısını ise azalttığı; öğrencilerin yönteme karşı olumlu görüş belirttikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, dil bilgisi öğretimi, bilgisayar destekli öğretim.

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE EFFECT OF COMPUTER ASSISTED GRAMMAR TEACHING AT PRIMARY SCHOOL 6th GRADE ON SUCCESS AND ATTITUDE

Erhan DURUKAN

2011, 213 pages

The aim of this study is to evaluate the effect of computer assisted grammar teaching on the success, misconceptions and attitude towards Turkish lesson of primary school 6th grade students. For the application, a software that is suitable for constructivist approach and principles of grammar teaching was developed by the researcher. In the software; *nouns, pronouns, case suffixes and possessive suffixes* were chosen to be sample.

In the study '*pretest – posttest control group design*' was used. The study was conducted with two different 6th class (N: 53) of Yomra Regional Primary Boarding School in Trabzon. One of the classes was chosen randomly to be control group (n: 27) and the other is experiment group (n: 26). Grammar topics were taught with traditional method at control group and with computer assisted teaching method at the experiment group. The study lasted 12 weeks. Both qualitative and quantitative data were collected at the study. Quantitative data were collected with *Personal Information Form, Grammar Success Test, Attitude Scale towards Turkish Lesson*; qualitative data were collected with *Open-ended Question Form, Computer Assisted Grammar Teaching Student Interview Form*. Quantitative data were evaluated with *frequency, percentage, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H, Wilcoxon* analyses at SPSS 16 program; qualitative data were evaluated with content analysis.

As a result of the study it was concluded that computer assisted grammar teaching increase success and attitude more than traditional teaching, decrease grammar misconceptions; students express positive opinion towards the method.

Key Words: Turkish teaching, grammar teaching, computer assisted teaching.

ÖN SÖZ

İnsan, doğduktan sonra ailesi ve yakın çevresi aracılığıyla farkında olmadan ana dilinin becerilerini edinmeye başlar. Farkında olmadan gerçekleşen bu dil edinimi, dilin etkili kullanımı için yeterli değildir. Bu durum, dil öğretimini gerektirir.

Dil öğretimiyle insanların anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. Temel dil becerileri olarak adlandırılan bu alanların etkili biçimde geliştirilmesi öncelikle dilin kurallarının öğrenilmesine bağlıdır. Bu nedenle dil bilgisi öğretimi önemli duruma gelmektedir.

İlköğretimden yükseköğretime geçen öğrencilere dil bilgisi öğretimi yapılsa da istenen başarının elde edilemediği bilinmektedir. Başarıya ulaşılamamasının önemli nedenlerinden biri de dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik araç gereç ve yöntemlerin kullanılmamasıdır.

Öğrenci ilgi ve ihtiyaçları ile çağın şartları göz önünde bulundurulduğunda bilgisayarların öğretim ortamlarına taşınması önem kazanmaktadır. Bu nedenle araştırmamızda bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin başarı ve tutumları üzerinde ne kadar etkili olduğu incelenmiştir.

Doktora öğrenimim ve çalışmam süresince bana destek veren değerli hocam tez danışmanım Doç. Dr. Cengiz ALYILMAZ başta olmak üzere yetişmemde büyük emekleri olan bütün hocalarıma, uygulama sürecinde katkılarından dolayı Türkçe Öğretmeni Özlem DÜĞDÜ'ye ve öğrencilerine, öğretim yazılımının hazırlanması aşamasında yardımlarından dolayı Hasan ÖZDEMİR'e, lisansüstü öğrenimim boyunca maddi olarak beni destekleyen Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumuna (TÜBİTAK) teşekkürlerimi sunarım.

Erzurum – 2011

Erhan DURUKAN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	7
1.3. Önem.....	8
1.4. Varsayımlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	10

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1. Çalışılan Konu ile İlgili Kuramsal Çerçeve.....	13
2.1.1. Dil ve kavram işaretleme / sözcük yapımı.....	13
2.1.2. Ana dili ve öğretimi.....	23
2.1.3. Türkçe öğretiminin öğrenme alanları.....	25
2.1.3.1. Dinleme / izleme.....	26
2.1.3.2. Okuma.....	28
2.1.3.3. Konuşma.....	30
2.1.3.4. Yazma.....	33
2.1.3.5. Dil bilgisi.....	36

2.1.3.5.1. Dil bilgisi öğretiminin gerekliliği / önemi.....	41
2.1.3.5.2. Dil bilgisi öğretiminde yaklaşımlar	43
2.1.4. İlköğretim 6. sınıf dil bilgisi konuları ve içerikleri.....	45
2.1.4.1. Sözcüklerin yapı özellikleri.....	45
2.1.4.2. Sözcük türleri.....	55
2.1.5. Türkçe öğretiminde araç gereç kullanımı.....	66
2.1.6. Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler.....	70
2.1.7. Bilgisayar destekli öğretim.....	73
2.1.7.1. Türkiye’de bilgisayar destekli öğretimin tarihsel gelişimi.....	76
2.1.7.2. Bilgisayar destekli öğretimin amacı.....	78
2.1.7.3. Bilgisayar destekli öğretimde bulunması gereken özellikler.....	79
2.1.7.4. Bilgisayar destekli öğretimin yararları ve sınırlılıkları.....	80
2.1.7.5. Bilgisayar destekli öğretimin uygulama biçimleri.....	82
2.1.7.6. Bilgisayar destekli öğretimde yazılım türleri.....	83
2.1.8. Dil bilgisi öğretiminde bilgisayar destekli öğretim yazılımı.....	86
2.1.8.1. Yazılımın hazırlanma aşamaları.....	86
2.1.8.2. Yazılımın içeriği ve uygulama örnekleri.....	89
2.2. Çalışılan Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	104

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	113
3.1. Araştırmanın Modeli.....	113
3.1.1. Kontrol grubuna yönelik işlemler.....	115
3.1.2. Deney grubuna yönelik işlemler.....	116
3.2. Çalışma Grubu.....	117
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	120
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	120
3.3.2. Dil bilgisi başarı testi.....	120
3.3.3. Açık uçlu soru formu.....	122
3.3.4. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği.....	123
3.3.5. Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimi görüşme formu.....	124
3.4. Verilerin Analizi.....	124

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR.....	128
4.1. Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretiminin Başarıya Etkisiyle İlgili Bulgular.....	128
4.1.1. Cinsiyet değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular.....	131
4.1.2. Anne eğitim durumu değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular.....	132
4.1.3. Baba eğitim durumu değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular.....	134
4.1.4. Aile gelir durumu değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular.....	135
4.1.5. Bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular.....	137
4.1.6. Bilgisayar kullanma sıklığı değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular	138
4.2. Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretiminin Tutuma Etkisiyle İlgili Bulgular.....	140
4.3. Açık Uçlu Sorulardan Elde Edilen Bulgular.....	142
4.3.1. Birinci sorudan elde edilen bulgular.....	143
4.3.2. İkinci sorudan elde edilen bulgular.....	155
4.3.3. Üçüncü sorudan elde edilen bulgular.....	162
4.4. Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgular.....	168

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	175
5.1. Sonuçlar.....	175
5.2. Öneriler.....	181
KAYNAKÇA.....	183
EKLER.....	197
ÖZ GEÇMİŞ.....	212

TABLolar DİZİNİ

		Sayfa No
Tablo 1	Dil Bilgisi Amaç ve Kazanımlarının Sınıflara Dağılımı.....	39
Tablo 2	6. Sınıf Dil Bilgisi Birinci Amaç / Kazanımları ve Açıklamaları....	46
Tablo 3	6. Sınıf Dil Bilgisi İkinci Amaç / Kazanımları ve Açıklamaları.....	55
Tablo 4	Uygulama Süreci.....	115
Tablo 5	Çalışma Grubunun Özellikleri.....	118
Tablo 6	Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Karşılaştırması.....	119
Tablo 7	DBBT Sorularının Konuları, Madde Güçlük (p) ve Ayırt Edicilik (r) Endeksleri.....	122
Tablo 8	Değişkenlerin Dağılımının Normalliğine İlişkin Test Sonuçları.....	125
Tablo 9	Kontrol Grubunun DBBT Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları.....	128
Tablo 10	Deney Grubunun DBBT Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları.....	129
Tablo 11	Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Sonuçları.....	129
Tablo 12	Cinsiyet Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol Grubu).....	131
Tablo 13	Cinsiyet Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney Grubu).....	131
Tablo 14	Anne Eğitim Durumu Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol Grubu).....	132
Tablo 15	Anne Eğitim Durumu Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney Grubu).....	133
Tablo 16	Baba Eğitim Durumu Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol Grubu).....	134
Tablo 17	Baba Eğitim Durumu Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney Grubu).....	135
Tablo 18	Aile Gelir Durumu Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test	136

	Üzerine Etkisi (Kontrol Grubu).....	
Tablo 19	Aile Gelir Durumu Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney Grubu).....	136
Tablo 20	Bilgisayar Sahibi Olma / Olmama Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol Grubu).....	137
Tablo 21	Bilgisayar Sahibi Olma / Olmama Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney Grubu).....	138
Tablo 22	Bilgisayar Kullanma Sıklığı Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol Grubu).....	139
Tablo 23	Bilgisayar Kullanma Sıklığı Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney Grubu).....	139
Tablo 24	Kontrol Grubunun TDYTÖ Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları.....	140
Tablo 25	Deney Grubunun TDYTÖ Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları.....	141
Tablo 26	Kontrol ve Deney Gruplarının TDYTÖ Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Sonuçları.....	141
Tablo 27	Açık Uçlu Birinci Sorunun Cevapları.....	144
Tablo 28	Kontrol ve Deney Gruplarının AUSF Son Test Birinci Soru Puanlarının Dağılımı.....	154
Tablo 29	Kontrol ve Deney Gruplarının AUSF Son Test İkinci Soru Puanlarının Dağılımı.....	162
Tablo 30	Kontrol ve Deney Gruplarının AUSF Son Test Üçüncü Soru Karşılaştırması.....	167
Tablo 31	ÖGF' den Elde Edilen Kategoriler ve Kodları.....	172

ŞEKİLLER DİZİNİ

		Sayfa No
Şekil 1	İletişimin Öğeleri.....	13
Şekil 2	Sözcük-Kavram İlişkisi.....	19
Şekil 3	Göstergenin Anlamlılığı.....	20
Şekil 4	Öğrenci Merkezli Eğitimin İlkeleri.....	67
Şekil 5	Hatırlamada Duyu Organlarının Yeri.....	68
Şekil 6	Eğitimde Bilgisayar Kullanımı ile İlgili Temel Kavramlar.....	74
Şekil 7	Bilgisayar Destekli Öğretimde Yazılım Türleri.....	83
Şekil 8	Yazılımın “Hoş Geldiniz” Sayfası Görünümü.....	89
Şekil 9	Yazılımın Ana Sayfası Görünümü.....	90
Şekil 10	Yazılımın Yardım Sayfası Görünümü.....	91
Şekil 11	Konu Bölümleri Butonunun Görünümü.....	91
Şekil 12	Karşılıklı Konuşma Sahnesinin ve Konuşma Butonlarının Görünümü.....	92
Şekil 13	Bir Ögenin Animasyonla Belirginleştirilmesinin Görünümü.....	93
Şekil 14	İsimler Konusuna Ait Görsel Ve Örnek Eşleştirmelerinden Örnek Bir Görünüm.....	93
Şekil 15	Zamirler Konusuna Ait Görsel Ve Örnek Eşleştirmelerinden Örnek Bir Görünüm.....	94
Şekil 16	İsimler Konusundan Kavram Haritasına Ait Örnek Bir Görünüm	94
Şekil 17	Zamirler Konusundan Kavram Haritasına Ait Örnek Bir Görünüm.....	95
Şekil 18	Yazılımda Vurgulanmak İstenen Kural Sayfasından Örnek Bir Görünüm.....	95
Şekil 19	Örneklerin Kısa Metinler Üzerinden Sunulmasına Ait Örnek Bir Görünüm.....	96
Şekil 20	İyelik Eklerinin Anlatımında Kullanılan Tabloya Ait Örnek Bir Görünüm.....	96
Şekil 21	Hâl Eklerinin Anlatımında Kullanılan Tabloya Ait Örnek Bir	97

	Görünüm.....	
Şekil 22	İsimler Konusunun Sonunda Kullanılan Tekrar ve Test Paragrafı Görünümü.....	97
Şekil 23	Hâl Ekleri Konusunun Özetlenmesinde Kullanılan Şiir ve Resimlerin Görünümü.....	98
Şekil 24	Etkinlik Öncesi Yönergeden Örnek Bir Görünüm.....	99
Şekil 25	İsimler Konusundaki Sınıflama Etkinliğinin Görünümü.....	99
Şekil 26	İsimler Konusundaki Seçme ve Taşıma Etkinliğinin Görünümü...	100
Şekil 27	İyelik ve Hâl Ekleri Konusundaki Boşluk Doldurma Etkinliğinin Görünümü.....	100
Şekil 28	Hâl Ekleri Konusundaki Boşluk Doldurma Etkinliğinin Görünümü.....	101
Şekil 29	Zamirler Konusundaki Eşleştirme Etkinliğinin Görünümü.....	101
Şekil 30	İsimler Konusundaki Eşleştirme Etkinliğinin Görünümü.....	102
Şekil 31	Değerlendirme Bölümü Öncesi Sunulan Yönergenin Görünümü..	102
Şekil 32	Değerlendirme Sorularına Doğru Cevap Verilmesi Hâlinde Ekran Görünümü.....	103
Şekil 33	Değerlendirme Sorularına Yanlış Cevap Verilmesi Hâlinde Ekran Görünümü.....	103
Şekil 34	Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Karşılaştırması.....	119
Şekil 35	Kontrol ve Deney Gruplarının DBBT Ön Test ve Son Test Karşılaştırması.....	130
Şekil 36	Kontrol ve Deney Gruplarının TDYTÖ Ön Test ve Son Test Karşılaştırması.....	142
Şekil 37	Kontrol ve Deney Gruplarının AUSF Ön Test ve Son Test Birinci Soru Karşılaştırması.....	153
Şekil 38	Kontrol ve Deney Gruplarının AUSF Ön Test ve Son Test İkinci Soru Karşılaştırması.....	161

KISALTMALAR DİZİNİ

AUSF	: Açık Uçlu Soru Formu
BDDBÖ	: Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretimi
BDE	: Bilgisayar Destekli Eğitim
BDÖ	: Bilgisayar Destekli Öğretim
<i>bk.</i>	: Bakınız
DBBT	: Dil Bilgisi Başarı Testi
EARGED	: Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ÖGF	: Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretimi Öğrenci Görüşme Formu
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDYTÖ	: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
<i>vb.</i>	: ve benzer(ler)i
<i>vd.</i>	: ve diğer(ler)i

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın problem ve alt problemlerine, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada sıkça kullanılan terim ve kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Son yüzyılda hızla ilerleyen teknolojik gelişmeler bilgi birikimini de büyük bir hızla artırmaktadır. Bu artış, öğrenme kavramını önemli hâle getirmiştir. Aynı dönemlerde sürekli değişen yaşam şartları bu bilgi birikimine aynı hızla ulaşabilmeyi zorlaştırmaktadır. Bir taraftan insanın yaratılışı gereği merak duygusuyla öğrenme isteği*, diğer taraftan ise öğrenmek istediklerindeki sürekli ve hızlı artış farklı arayışları gündeme getirmiştir. Bu arayışın ortaya çıkardığı kavramlardan biri de “öğrenmeyi öğrenme” olmuştur.

Gerektiği zamanda, yararlı olanı seçerek öğrenebilme becerisini kazandıran öğrenmeyi öğrenme; Rogers (1979) tarafından “nasıl öğreneceğini, nasıl uyum sağlayacağını ve değişeceğini öğrenme, hiçbir bilginin kalıcı olmadığını farkına vararak yalnızca bilgi aramanın kalıcı olduğunu anlama” (Açıkgöz, 2005, s. 26) olarak tanımlanmaktadır. “Bilgi tabanının hızla değiştiği bir zamanda okulların, mezunlarına yaşamları boyu yetecek bilgi donanımını kazandırması olanaksızdır. Bunun yerine öğrencilerin yeni durumlara adapte olabilecek, ihtiyaç duyduğu bilgileri öğrenebilecek yeterlikte olmaları gerekmektedir” (Özden, 2005, s. 78). Bu gereklilik de öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesini zorunlu hâle getirmektedir.

Öğrenmeyi öğrenen bireyler, bilgi yığınlarının arasında kaybolmayarak asıl olana ulaşamama tehlikesinden uzaklaşmayı başarabilirler. Bu nedenle çağımız insanından her şeyi bilmesini beklemek yerine onun öğrenmeyi öğrenmesini sağlamak daha yararlı olacaktır. Alvin TOFFLER’in “21. yüzyılın cahilleri okuma-yazma

* Bruner (1991, s. 33), insanın öğrenme isteğini, “İnsanın tek ve en karakteristik yönü öğrenmesidir. Öğrenme, insanın öylesine köklü bir niteliğidir ki bunun insan için hemen hemen zorunlu olduğu söylenebilir.” cümleleriyle ifade eder.

bilmeyenler değil, öğrenmeyi öğrenemeyenler olacaktır.” (Çırpan, 2008, s. 69) sözü de bu görüşü destekler niteliktedir.

Bireyin öğrenmeye açılan en önemli kapısı, onun varoluşunun bir göstergesi olan dildir. Dil, öğrenme için bir zorunluluktur. Çünkü bilgi edinimi ve aktarımı ancak dil becerilerinden (*okuma, dinleme, konuşma ve yazma*) en az birinin kullanımı ile gerçekleştirilebilir. “Dil; canlılarla canlılar, canlılarla canlı sayılabilecek varlıklar (makinelere) ve canlılarla cansızlar (fizikoşimik dünya) arasındaki iletişimi sağlayan araç takımlarının genel adıdır” (Gemalmaz, 2010, s. 53).

İnsanın, öğrenme sürecinde en etkin olarak kullandığı dil ise dil biliminin de inceleme konusunu oluşturan ve aynı zamanda canlılarla canlılar arasında en sık kullanılan ana dildir. Aksan (2003, s. 81), ana dilini “başlangıçta aileden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil” ifadesiyle tanımlamaktadır. Birey, yaşamının büyük bir bölümünde varlığını ana dilinin sınırları içinde sürdürür. Bu nedenle ana dili becerilerinin etkili geliştirilmediği bireylerin tam anlamıyla öğrenmeyi öğrenmeleri, dolayısıyla da çağın şartlarına ve değişen yaşama uyum sağlayabilmeleri beklenemez.

Ana dilinin doğuştan itibaren bir yeti olarak insana sunulduğu düşünülse de okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması, bunun yanı sıra var olan dinleme ve konuşma becerilerinin de geliştirilmesi bir eğitim öğretim sürecini gerektirir. Bu durum, ana dili eğitimi / öğretimini önemli hâle getirir.

“Ana dili eğitimi, çocuğun aile ve çevresinde öğrendiği dili, okuldaki eğitim etkinliği içinde, sonra iş ve toplum yaşamında duyacağı çeşitli ilgi ve iletişim gereksinimlerini karşılayabilecek nitelik ve yönlerde geliştirmektir. Bu eğitim çocuğa yeni bir dil öğretmek değildir, konuştuğu dil üzerinde çeşitli beceriler kazandırıp bu alanda bilinçlendirmektir” (Göğüş, 1983, s. 40).

İnsan, “düşünen, düşündükleriyle yeni şeyler üreten, sonra da ürettiklerini başkalarıyla paylaşma gereği duyan sosyal bir varlıktır” (Cüceloğlu, 1979, s. 308). Bu nedenle insan kendini ifade edebilmek ve başkalarını anlayabilmek için okuma, dinleme / izleme, konuşma ve yazma becerilerine ihtiyaç duyar. Bu ihtiyaç dolayısıyla dil öğretiminde temel olarak dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Etkili dil becerilerinin (okuma, yazma, konuşma, dinleme) gelişimi temelde iyi bir dil bilgisine dayanmaktadır. Nitekim bilgi olmadan becerinin belirli bir seviyenin

üstünde gelişemeyeceği unutulmamalıdır. Bu nedenle öğrencilerin iyi bir dil becerisine sahip olmasını isteyen eğitim sistemi, öncelikle öğrencilerine temel dil bilgisi kurallarını işlevsel biçimde kavratmakla işe başlamalıdır. Sağır da “dil bilgisinden yararlanılmadan düşüncelerin, duyguların daha doğru ve daha eksiksiz anlatılmasının mümkün olmadığını” (2002, s. 19) ifade eder. Bu gerekçeler doğrultusunda İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda temel dil becerilerini tamamlayıcı bir öğrenme alanı olarak dil bilgisi ele alınmıştır.

“Türkiye’de ilköğretimden yükseköğretimin sonlarına değin ana dili olarak Türkçe eğitimi yapılırsa da öğrencilerin ana dili kullanımlarında sorunlar yaşadığı veya sözlü ve yazılı olarak Türkçeyi verimli kullanamadığı; bunun yanı sıra yabancılara Türkçe öğretimi hususunda da istenilen düzeye ulaşamadığı bir gerçektir” (Alyılmaz, 2010a, s. 729). Başarıya ulaşamamasının önemli nedenlerinden birisi de dil bilgisi öğretiminde gerekli başarının sağlanamamasıdır.*

Dil bilgisi öğretiminin tam anlamıyla başarıya ulaşamadığı çeşitli araştırmalarda (Aksan, 2004; Alyılmaz, 2010a; Aydın, 1999; Başkan, 2003; Daloğlu, 2005; Demir ve Yapıcı, 2007; Demirkol, 2007; Durukan, 2010; Erdem, 2007; Erdem ve Başaran, 2010; Gülsevin ve Boz, 2006; İtmeç, 2008; Kahramanoğlu, 2000; Karadüz, 2006; Kerimoğlu, 2006; Özbay, 2009; Sağır, 2002; Şahinci, 2011; Yalçın, 2002; Yaman, 2011; Yapıcı, 2004 vb.) dile getirilmiştir. İlgili araştırmalardan hareketle dil bilgisi öğretiminde başarıya ulaşamama nedenleri şu maddeler altında sıralanabilir:

- Ders programlarının yetersiz olması;
 - İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dil bilgisine ait amaç / kazanımların yer almaması,
 - İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ortaöğretim Dil ve Anlatım dersi programlarında dil bilgisi konularının sınıf seviyelerine uygun biçimde dağıtılmaması,
 - Öğretim programlarında dil bilgisine ait amaç / kazanımların yeterince açık olmaması,
 - Dil bilgisi kazanımlarına ilişkin açıklamaların ve etkinliklerin yetersizliği.

* Dil bilgisi öğretimine gerek duyulmasının nedenleri ve ilköğretim öğrencilerinin gelişimleri bakımından önemi “2.1.3.5.1. Dil bilgisi öğretiminin gerekliliği ve önemi” bölümünde ele alınmıştır.

- Kullanılan kitapların yetersiz olması;
 - Türkçe dil bilgisiyle ilgili kitaplarda genellikle Türkçenin gramer özelliklerinden değil, özellikle Hint-Avrupa dillerinin gramer özelliklerinden hareket edilmesi,
 - Dil bilgisi kaynak kitaplarında kavram karşılığı olmayan gramer terimlerinin kullanılması, terimlerin kullanımında anlam bilimsel ilişkinin dikkate alınmaması,
 - Kaynak kitaplarda dil bilgisi konularının ezber bilgi olarak sunulması, anlamla ilişkilendirmenin yetersiz olması,
 - Farklı kademelerdeki farklı yayınevlerine ait ders kitaplarında ve öğretime yardımcı kitaplarda dil bilgisi terimlerinde birliğin sağlanamaması,
 - Öğrenci çalışma kitaplarındaki dil bilgisine ilişkin etkinliklerin kuralları kavratıcı nitelik taşıması,
 - Birçok yayınevinin öğretmen kılavuz kitaplarında dil bilgisine ait açıklayıcı ifadelerin yer almaması,
 - Ders kitaplarındaki metinlerin seçiminde sınıf seviyesinin göz önünde bulundurulmaması; bu nedenle de metinlerdeki sözcük ve cümlelerin yapı bakımından incelenmesinin zor olması.
- Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarında dil bilgisi derslerinin ilk iki sene (dört dönemde) yoğunlaşmış olması, bu durumun da Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi seviyelerini olumsuz etkilemesi;
- Merkezî sınavların (OKS, SBS, ÖSS vb.) çoktan seçmeli sorulardan oluşturulması nedeniyle öğrencilerin dil bilgisini bir kullanım alanı görmekten ziyade, ezber bilgi olarak algılamaları ve işlevsel hâle getirememeleri;
- Dil bilgisi öğretiminde dil bilimin verilerinden yararlanılmaması, dilin şekil ya da anlam yönlerinden biri üzerinde durulması, ikisi arasında ilişki kurularak öğretim yapılmaması;
- Dil bilgisi konularının soyut olması nedeniyle öğrencilerin, dil bilgisi öğrenimine olumsuz tutum sergilemeleri ve dil bilgisinin öğretmenler tarafından iyi aktarılamayışı;
- Dil bilgisi öğretiminde farklı araç gereçlerin kullanılmaması;

- Dil bilgisi öğretiminde geleneksel yöntem ve tekniklerin (düz anlatım, soru-cevap) dışına çıkılmaması.

Dil bilgisi öğretimine ait yukarıda sıralanan sorunlar içerisinde öğretim yöntem / teknikleri, araç gereçleri ve tutumla ilgili olan son üç madde günümüz eğitim yaklaşımlarıyla yakından ilişkilidir. Türkiye’de 2004-2005 eğitim öğretim yılında yeniden yapılandırılan öğretim programlarında “yapılandırmacılık, aktif öğrenme, çoklu zekâ” kavramları yer almıştır (MEB, 2005, s. 14). Bu kavramların temelinde öğrenci merkezli yaklaşım bulunmaktadır. “Bireysel gereksinimlerin dikkate alınarak, öğrencinin kendine uygun hızda ve biçimde öğrenmesi, öğrenci merkezli eğitim sistemlerinin kaçınılmaz olarak benimsemesi gereken bir olgudur” (Akpınar, 1999, s. 4). Öğrenci merkezlik ise öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun öğretim ortamlarının hazırlanmasını gerektirmektedir.

Teknolojinin sürekli ve hızlı ilerlemesi, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına da yansımaktadır. Bu nedenle dil bilgisi öğretiminin başarıya ulaşması için öğrencilerin ilgisini çekebilecek, ihtiyaçlarına cevap verebilecek, dil bilgisi konularını somutlaştırarak onların olumlu tutum sergilemelerini sağlayabilecek, teknolojiye dayalı araç gereç ve yöntemlerin kullanılması gerekmektedir.

Bilimsel araştırma bulgularına göre “insanlar okuduklarının %10’unu, işittiklerinin %20’sini, gördüklerinin %30’unu, hem görüp hem işittiklerinin %50’sini, söylediklerinin %70’ini ve yapıp söylediklerinin %90’ını hatırlamaktadırlar” (Çilenti, 1998, s. 36). Bu nedenle “bir eğitim aracı ne kadar çok duyu organına hitap ederse o ölçüde etkili olmaktadır” (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997, s. 279). Bu hususta, bilgisayarın öğrenme ortamlarına taşınması önemlidir. Bu gerekliliği, Akpınar şöyle açıklamaktadır:

“Bilişim olanaklarının hızla gelişip yaygınlaştığı, bilgisayar teknolojisinin daha ucuzlayarak zengin olanaklarla bireylerin kullanımına sunulduğu ve özellikle eğitsel yazılımların her geçen gün öğrenciyi daha çok dikkate aldığı bir çağda bulunuyoruz. ... Bilişim konusunda olduğu gibi diğer müfredatlarda da “tam öğrenmenin” (verilenlerin en az %85-90’lık bölümünün öğrenildiği ve yeni öğrenmelere transfer edildiği durum) sağlanabilmesi artık çağdaş birey ve toplum olmanın gereği olduğundan kaçınılmazdır. Bunun gerçekleşebilmesinin bir boyutu da bilişim öğrenilmesi ve onun artık tüm eğitsel etkinliklerde işe koşulmasıdır” (Akpınar, 1999, s. 4, 7).

Bilgisayar destekli öğretim, “bilgisayarların öğretimde, öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği bir öğretim yöntemidir” (Uşun, 2004, s. 42). Eğitim öğretim ortamlarında teknolojinin kullanımı hususunda bilgisayar destekli öğretim, öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyen hem bir yöntem hem bir araç gereç özelliği göstermektedir. “Bilgisayarın eğitim öğretime katkısıyla ilgili yapılan araştırmalarda bilgisayar destekli öğretimin geleneksel öğretime kıyasla başarıyı %10-18 artırdığı gözlemlenmiştir” (Ergin, 1995, s. 131). Bunun yanı sıra bilgisayarın öğretime katkıları üzerine yapılan bir metaanaliz çalışmasının sonuçlarına göre “bilgisayarlar genel olarak öğretim sürecini olumlu yönde etkilemektedir” (Stites, 2003’ten aktaran Altun, 2005, s. 34).

2010 yılında gündeme getirilen ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen FATİH Projesi (Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) de eğitim öğretimin her kademesinde bilgisayar teknolojisinin kullanılması ihtiyacından hareketle yapılmıştır. Proje ile üç yıl içerisinde bütün eğitim kademelerinde (*sırasıyla: ortaöğretim, ilköğretim ikinci kademe, ilköğretim birinci kademe ve okul öncesi*) bilgisayar teknolojisinin yaygınlaşması planlanmaktadır.

Dil bilgisinin dil becerilerinin gelişimi açısından önemi ve eğitimde teknoloji kullanımının artırılması çalışmaları göz önünde bulundurulduğunda, bilgisayar destekli öğretimin dil bilgisi başarısı üzerine etkisiyle ilgili deneysel nitelikli bir çalışmanın literatürde yer almaması önemli bir eksikliklerdir.

Bu eksikliğin yanı sıra, Türkçe derslerine yönelik hazırlanan öğretim yazılımlarında yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın dil bilgisi öğretimi ilkelerine* dikkat edilmediği görülmektedir. Hâlbuki yapılandırmacı dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin; zihinsel olarak derse hazırlanmaları, önceki bilgilerini harekete geçirmeleri, konuları görsellerle somutlaştırılmış biçimde öğrenmeleri, dil bilgisi konularını cümle ve metin içinde görerek anlamla ilişkilendirmeleri ve etkinlikler aracılığıyla ders sürecinde aktif olmaları önemlidir.

Gerek Türkçe dil bilgisi öğretimiyle ilgili literatürde BDÖ’ye ilişkin deneysel nitelikli bir çalışmanın olmaması gerekse Türkçe derslerine yönelik hazırlanan öğretim

* Dil bilgisi öğretiminde dikkat edilecek ilkeler “**2.1.3.5. Dil Bilgisi**” bölümünde sıralanmıştır.

yazılımlarında yapılandırmacı dil bilgisi öğretiminin ilkelerine dikkat edilmemesi, araştırmanın “gerekçesini” / “problem durumunu” oluşturmaktadır.

Araştırmaya “tutum” değişkeninin dâhil edilmesinin nedeni, başarı ve tutum arasındaki ilişkidir. “Öğrencilerin derse karşı tutumu arttıkça ders başarısının da arttığı bilinmektedir” (Kan ve Akbaş, 2005, s. 228). Bu nedenle, BDÖ’nün Türkçe dersine yönelik tutumu etkileyip etkilemediği ve bu etkileşimin başarıyla ilgisi önem kazanmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarıları, kavram yanlışları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisini değerlendirmektir.

Bu çerçevede çalışmada “İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutum üzerinde etkisi ne düzeydedir?” problem cümlesine bağlı olarak şu alt problemlere cevap aranması ve sonuçlar doğrultusunda öneriler getirilmesi amaçlanmıştır:

1. *Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında başarı açısından anlamlı farklılık var mıdır?*

1.1. ‘Cinsiyet’ değişkeni başarı üzerinde etkili midir?

1.2. ‘Anne eğitim durumu’ değişkeni başarı üzerinde etkili midir?

1.3. ‘Baba eğitim durumu’ değişkeni başarı üzerinde etkili midir?

1.4. ‘Gelir durumu’ değişkeni başarı üzerinde etkili midir?

1.5. ‘Bilgisayar sahibi olma / olmama’ değişkeni başarı üzerinde etkili midir?

1.6. ‘Bilgisayar kullanım sıklığı’ değişkeni başarı üzerinde etkili midir?

2. *Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında Türkçe dersine yönelik tutum açısından anlamlı farklılık var mıdır?*

3. *Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında öğrencilerin dil bilgisi kavram yanlışları açısından fark var mıdır?*

4. Deney grubu öğrencilerinin bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren ilköğretim ikinci kademedeki uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir. Yapılandırmacılık, “bireyin kendi deneyimleri ve düşünmesi sonucunda kendi bilgilerini oluşturması anlayışına dayanan bir öğrenme yaklaşımı” (Titiz, 2005, s. 8) olarak tanımlanmaktadır.

“Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini, anlamasını ve öğrenmesini geliştirmek için yapılmalıdır. Bu nedenle dil bilgisi öğretimi katı kuralları içermemeli, yararlı ve işlevsel olmalıdır” (Roland, 2005; Bentolila, 2006'dan aktaran Güneş, 2007, s. 265).

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlanan 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil bilgisi öğretimi şu şekilde açıklanmaktadır:

“Dil bilgisi; bir dilin dinleme / izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır. ... Türkçeyle ilgili kural ve bilgilerin örneklerden hareket edilerek verilmesi daha doğru olacaktır. Derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarının kullanılması ve konuların görsel materyallerle desteklenmesi öğrenimi kolaylaştıracaktır. Ayrıca dil bilgisi konularının anlama olan katkısına özellikle dikkat edilmesi, konuların birer beceriye dönüşmesine yardımcı olacaktır” (MEB, 2006, s. 7, 8).

Programda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak dil bilgisi konularının öğrencilere aktarılmasından ziyade, sezdirilerek beceri hâline dönüştürülmesi ve öğrencilerin etkinlikler aracılığıyla aktif katılımcı olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle dil bilgisi öğretimine yönelik yöntem / teknikler ile araç gereçlerde; 1) zihinsel hazırlık, 2) konu anlatımı, 3) etkinlik ve 4) değerlendirme aşamalarının bulunması programın yaklaşımına daha uygun olacaktır.

Öğrenci, *zihinsel hazırlık* aşamasında konuyu öğrenmeye hazır hâle gelecek ve hazır bulunuşluğunu gözden geçirebilecek; *konu anlatımında* konu içeriğini çeşitli örnek ve görsellerle görebilecek; *etkinlik* aşamasında aktif katılımı öğrenmekleri üzerinde tekrar ve alıştırmaya yapma imkânına sahip olacak; *değerlendirme* aşamasında sorular aracılığıyla konuyu ne kadar öğrendiğini görebilecektir. Araştırmada etkililiği değerlendirilen yazılımda uygulama kapsamındaki dil bilgisi konuları, bu dört aşama göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.

Öğretim programında ve Türkçe eğitimiyle ilgili akademik yayınlarda (Demirel, 2006; Güneş, 2007; Kırkılıç ve Akyol, 2007; Özbay, 2009; Yaman, 2009 vb.) dil bilgisi öğretiminin yapılandırmacı ilkelere göre yapılmasının gerekliliği dile getirilmesine rağmen derslerde kullanılan yöntem / teknikler ve araç gereçlerde dil bilgisi öğretimi aşamalarının (*zihinsel hazırlık, anlatım, etkinlik, değerlendirme*) kullanılmadığı görülmektedir.

Dil bilgisi öğretimiyle ilgili farklı araç gereçler ve yöntemler üzerine deneysel modellenmiş çalışmalara (Akbaba, 2007; Derman, 2008; Süğümlü, 2009; Yaman, 2005; Yılmaz ve Mahiroğlu, 2004; Zobar, 2010 vb.) literatürde rastlanmaktadır. İlgili çalışmalarda, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun dil bilgisi öğretimi aşamaları (*özellikle zihinsel hazırlık aşaması*) kısmi oranda yer almaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ilkeleri ile öğrenci ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda dil bilgisi öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin kullanılması daha etkili görülmektedir. Bilgisayarın yardımcı bir araç gereç olduğu ders ortamında, öğrenciler hem zihinsel hem fiziksel olarak derse katılım sağlayabilmektedir. Moyles (1997, s. 76)'a göre de yapılandırmacı öğretimde en önemli husus, öğrencilerin süreç boyunca zihinsel ve fiziksel olarak aktif olmalarıdır.

Bu araştırma, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dil bilgisi öğretimi ilkelerine uygun hazırlanmış bilgisayar destekli öğretimin etkililiğini değerlendirmek üzere yapılmıştır. Araştırmada kullanılan bilgisayar destekli öğretimde hem dil bilgisi öğretimi aşamaları dikkate alınmış hem de uygulama sürecinde öğrencilerin aktif olmaları sağlanmıştır. Çalışma, dil bilgisi öğretimi üzerine yapılan araştırmalar içinde yapılandırmacı programa uygun bir bilgisayar yazılımının kullanılması bakımından da ilk olma özelliği taşımaktadır. Bu nedenle çalışmanın dil bilgisi öğretiminde yöntem / teknik ve araç gereç bağlamında bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada;

- Çalışma grubunun ilköğretim 6. sınıf öğrencilerini temsil edebildiği;
- Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin başarı ve tutumları üzerinde bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimi dışında farklı bir faktörün etkili olmadığı;
- Kullanılan veri toplama araçlarının öğrencilerin kişisel bilgileri ile başarı, tutum ve görüşlerini yeterince toplayabildiği;
- Öğrencilerin veri toplama araçlarına ciddiyetle ve doğru / tarafsız cevap verdiği;
- Uygulamada kullanılan bilgisayar yazılımının Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaç ve kazanımlarına uygun hazırlandığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Türkçe öğretimi öğrenme alanlarından dil bilgisi ile;
- Çalışma grubundaki 53 (*kontrol:27; deney:26*) ilköğretim 6. sınıf öğrencisi ile;
- 6. sınıf dil bilgisi konularından “isimler, zamirler, iyelik ekleri ve hâl ekleri” ile (Araştırmanın bu konular ile sınırlandırılmasının sebebi, ilgili dil bilgisi konularının öğretim senesi içindeki işleniş zamanının araştırma süreci için uygun olması ve sözcük türleri konusunun sonraki dil bilgisi konuları için temel teşkil etmesidir.);
- Uygulamanın sürdüğü 12 hafta ile;
- Bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin başarı, tutum ve dil bilgisi kavramlarını öğrenim düzeylerine etkisi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Akıllı tahta: Bilgisayarda yapılabilecek tüm uygulamaların, üzerinde yapılabildiği ve öğretim amacıyla kullanılan beyaz elektronik tahta.

Ana dili: I) Başlangıçta aileden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil (Aksan, 2003, s. 81).

II) İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına kadar inebilen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil (*Gramer Terimleri Sözlüğü*, 2003).

Araç gereç / materyal: Öğrencinin öğrenmesi, öğretmenin etken bir öğretme sağlayabilmesi için özel olarak hazırlanmış öğretim öğrenme yardımcıları (Demirel, 2005, s. 7).

Bilgisayar destekli eğitim: Bilgisayardan yararlanılarak gerçekleştirilen öğretim-öğrenme ve okul yönetimi ile ilgili bütün etkinlikler (Demirel, 2009, s. 177).

Bilgisayar destekli öğretim: Bilgisayarların öğretimde, öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemi (Uşun, 2004, s. 42).

Bu çalışmada bilgisayar destekli öğretim (BDÖ), öğrencilerin bireysel öğrenmelerine destek olmaktan çok, sınıf içinde öğrenme ortamını destekleyici bir yöntem olarak kullanılmıştır.

Dil: Dinamik sistemler arasındaki her türlü iletişimi (haberleşmeyi) ve denetimi (kontrolü) sağlayan durağan / biçimsel dizgelere (static / formel sistemlere), türüne ve düzeyine bakmaksızın en geniş anlamıyla dil (langage) denilmektedir. Bu açıdan bakıldığında dil, canlılarla canlılar, canlılarla canlı sayılabilecek varlıklar (makinelere) ve canlılarla cansızlar (fizikoşimik dünya) arasındaki iletişimi sağlayan araç takımlarının genel adıdır (Gemalmaz, 2010, s. 53).

Dil bilgisi: I) Gramer bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilim (Korkmaz, 2003, s.75).

II) Bir dilin dinleme / izleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünü (MEB, 2006, s. 8).

Eğitim: I) Genel anlamda bireyde davranış değiştirme süreci. **II)** Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci. **III)** Bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliği meydana getirme süreci (Demirel, 2005, s. 41).

Geleneksel yöntem: Öğretmen merkezli, öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarma sürecini içeren ve sözlü anlatıma ağırlık veren yöntem (Demirel, 2004, s. 72). Bu yöntem, deneysel nitelikli araştırmalarda kontrol grubunda uygulanan, etkisi araştırılan yöntem dışında kalan; düz anlatım, soru cevap ve tartışma gibi tekniklere dayanan yöntemdir. Bu araştırmada kontrol grubunda kullanılan geleneksel yöntemde ise 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yaklaşımı dikkate alınarak öğretmen merkezlilik değil, öğrenci merkezlilik esas alınmıştır.

Güneş (2011, s. 125), dil öğretiminde geleneksel yöntemin “eski yaklaşım ve yöntemler” olarak adlandırıldığını, bu eski yöntemlerin de uzmanlar tarafından davranışçı ve geleneksel olarak ikiye ayrıldığını ve bu yöntemlerin dayandığı temel görüşlerin birbirine çok yakın olduğunu ifade eder.*

Öğrenci merkezli öğretim: Öğretim sürecinde, öğrenme sorumluluğunun öğrenciye yüklendiği, öğrencinin pasif bir alıcı olmaktan çıkarak bilgiyi yapılandığı, araştırma veya proje yaparak öğrendiği öğretim şekli (Cevizci, 2010, s. 383).

Öğretim: Öğrenmenin gerçekleşmesi için planlanan, kasıtlı ve sistematik eğitim (Demirel, 2005, s. 95).

Teknik: Öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi (Demirel, 2004, s. 76).

Tutum: Bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim (Demirel, 2005, s. 125).

Yapılandırıcılık: Öncelikle insanların bildikleri şeyleri nasıl bildiklerini açıklamak üzere geliştirilmiş bir epistemoloji sonra da buradan hareketle oluşturulmuş olan eğitim felsefesi görüşü (Cevizci, 2010, s. 501).

Yapılandırmacı öğrenme: I) Öğrenenin, anlamı deneyim ve diğerleri ile etkileşim ortamında oluşturduğu ve öğretmenin öğrenenler için deneyimleri anlamlı kıldığı öğrenme bakış açısı (Demirel, 2005, s. 132).

II) Öğretimde davranış ve becerilerden daha çok, *bilişsel gelişim* ve *derin anlamaya* odaklanan öğrenme yaklaşımı (Fosnot, 2007, s. 12).

Yöntem: Hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol ya da bir konuyu öğrenmek için seçilen düzenli yol (Demirel, 2005, s. 138).

* Geleneksel / davranışçı dil öğretimi “2.1.3.5.2. Dil bilgisi öğretiminde yaklaşımlar” başlığı altında ele alınmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan “dil ve kavram işaretleme / sözcük yapımı, Türkçe öğretiminin öğrenme alanları, dil bilgisi öğretimi, 6. sınıf dil bilgisi konuları ve içerikleri, Türkçe öğretiminde kullanılan araç gereçler ve yöntemler, bilgisayar destekli öğretim ve araştırmada kullanılan yazılımın hazırlanma süreci” ile araştırma konusuyla ilgili yapılmış çalışmalar (*makaleler ve tezler*) hakkında bilgi verilmiştir.

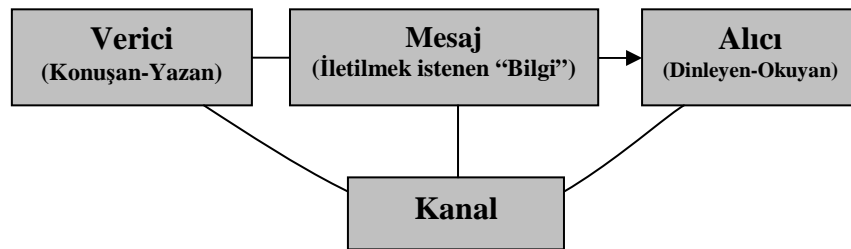
2.1. Çalışılan Konu ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Çalışmanın bu bölümünde kuramsal çerçeve genelden özele doğru (“*dil*”den “*bilgisayar destekli öğretim*”e doğru) ele alınmıştır.

2.1.1. Dil ve kavram işaretleme / sözcük yapımı

Araştırma kapsamına sözcük türleri içerisinde seçilen konular dâhil edildiğinden “dil” kavramıyla birlikte “sözcük” ve “sözcük yapımı” / “kavram işaretleme” konularına da değinmek gerekmektedir:

Topluluk içinde yaşayan bireyler için kaçınılmaz unsurlardan biri iletişimdir. İletişim, Türk Dil Kurumu (2009) tarafından “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon” olarak tanımlanmaktadır. Tanımdan da hareketle iletişimin şu 4 temel ögesi ortaya çıkmaktadır: Verici, mesaj, kanal ve alıcı.



Şekil 1. İletişimin ögeleri

Verici, mesajı ileten kaynak; **mesaj**, kaynaktan çıkan duygu, düşünce, istek, iletilmek istenen “bilgi”; **alıcı**, mesajın ulaştığı canlı ya da canlı sayılabilecek varlıklarken; **kanal** ise mesajın alıcıya iletilmesini sağlayan yazılı, sözlü, görsel-işitsel işaretler sistemidir ki bu sisteme genel manasıyla dil denilebilir. Gemalmaz her haberleşme olayında (iletişimde) basit veya gelişmiş bir dilin kullanımının gerektiğini, mesaj ve kanalın (kodun) birbirinden ayrılamayacak parçalar olduğunu, aksi takdirde iletişimin gerçekleşmeyeceğini şu şekilde dile getirir:

“Bilindiği gibi, her haberleşme (communication) olayı, bir mesajın (message) varlığıyla ve bu mesajın verici (émetteur) ve alıcı (réceptuer) tarafından yeterli ölçüde tanınan belli bir dilin (language) malzemesini (répertoire) kullanarak usulünde (mode d'emploi) kodlanmasıyla (encodage) mümkündür. Mesaj, haberleşmenin anlamını (=ruhunu); kod ise, bu anlamı yüklenmiş şeklini (= bedenini) teşkil eder ve her ikisi birlikte bir bütün meydana getirirler. Bu yüzden, haberleşmede, mesaj ve kod ayırımı teorik olarak yapılmasına rağmen, pratik olarak mümkün değildir. Anlaşıldığı üzere bu ikisi birbirinin ayrılmaz parçalarıdır. Birinin yokluğu, diğerinin de mevcut olmaması dolayısıyla haberleşmenin gerçekleşmemesi (ölüm hâli) demektir” (Gemalmaz, 1997, s. 46, 47).

Dört temel ögesi bulunan iletişimin (haberleşmenin) tam anlamıyla gerçekleşmesi için mesajı alanın mesajı gönderene tepki / cevap vermesi gerekir. Bu tepkiye geri bildirim / geri besleme (feed back) denir. “Haberleşme’nin olabilmesi için, information’u (bilgiyi) alan kişinin, bilgiyi gönderene bir cevap vermesi gerekmektedir. Bu cevap, iyi de olabilir kötü de, ama bir haberleşme’dir” (Akman, 2003, s. 19). Eğer geri bildirim olmazsa “iletişimden” / “haberleşmeden” söz edilemez. Bu durumda yalnızca “iletim” olur.

İletişimin gerçekleşmesi için gereken 4 temel ögenin yanı sıra hazır bulunuşluk seviyesi, zaman, yer, ışık, ısı, dilsel ve dil dışı göstergeler gibi yardımcı ögelerin de bulunması sağlıklı bir iletişim için gereklidir.*

İletişimin gerçekleşebilmesi için kanalın (kodun) alıcı ve verici açısından ortak, anlaşılabilir olması gerekmektedir. Bu nedenle iletişimin sağlıklı olabilmesi bakımından dil ve dilin (anamlı ve görevli) ögeleri önemli hâle gelmektedir. Tekin (1980, s. 17) de “kişinin iletişim yeteneğini, büyük ölçüde, onun, dili kullanabilme becerisinin belirlediğini, bu nedenle dilin iletişimde en önemli araç olduğunu” ifade eder.

* İletişimin (haberleşmenin) gerçekleşebilmesi için gerekli temel ve yardımcı ögeler hususunda ayrıntılı bilgi için bk. Gemalmaz, 1982, s. 10-23.

Dil, dil bilimciler tarafından birçok şekilde tanımlanmıştır. Bu tanımların bazıları şunlardır:

- “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir” (Ergin, 1993, s. 3).
- “Duygu, düşünce ve dileklerimizi anlatmaya yarayan işaretlerin -daha çok, ses işaretlerinin- hepsine birden dil denir. Dil, düşüncenin -daha geniş anlamıyla iç benliğimizin- aynasıdır” (Gencan, 2001, s. 21).
- “Dil, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir” (Banguoğlu, 2004, s. 9).
- "Duygu, düşünce ve isteklerin yaşanılan toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve dilin kendi içindeki kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü gelişmiş bir dizgedir" (Aksan, 1987, s. 51).
- “Dil, kavramları belirten bir göstergeler dizgesidir” (Saussure, 1998, s. 18).
- “Dil, sistemli olarak üretilen bir simgeler düzeni aracılığıyla düşünce, duygu ve isteklerin iletilmesinde kullanılan, içgüdüsel olmayan, yalnızca insana özgü bir yöntemdir. İnsan dili, içgüdüsel değil, ses organlarında üretilmiş işitmeye dayalı simgelerdir” (Sapir, 1983, s. 53).
- “Dil, evreni algılayış ve yansıtmanın ses ve sözle göstergesidir. Evren sonsuz ve devingendir. Kişioğlu evreni bilinci ile algılar, dili ile yansıtır. Kişioğlu evreni algılama ve yansıtması ölçüsünde dili güçlüdür. Bu bakımdan dil, kişinin evrene açılan aydınlığıdır” (Bozkurt, 2004, s. 5).
- “İnsanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistem” (*Gramer Terimleri Sözlüğü*, 2003).
- “Bir toplumdaki insanların anlaşmalarını konuşma ve yazı ile sağlayan işaretler sistemi” (Ediskun, 1999, s. 9).
- “Devingen dizgeler (dinamik sistemler) arasındaki her türlü iletişimi (haberleşmeyi) ve denetimi (kontrolü) sağlayan durağan / biçimsel dizgelere (statik / formel sistemlere), türüne ve düzeyine bakmaksızın en geniş anlamıyla dil (langage)

diyoruz. Bu açıdan bakıldığında, dil, canlılarla canlılar, canlılarla canlı sayılabilecek varlıklar (makinelere) ve canlılarla cansızlar (fizikoşimik dünya) arasındaki iletişimi sağlayan araç takımlarının genel adıdır” (Gemalmaz, 2010, s. 53).*

En genel anlamıyla dil, iletişimi sağlayan bütün işaret sistemlerini (ses, yazı, semboller, görsel-işitsel araçlar, jest ve mimikler vb.) kapsasa da dil biliminin inceleme konusu insan dilidir.

Yukarıda yer alan tanımlardan yola çıkarak dil biliminin konusu olan dil ile ilgili özellikleri şöyle sıralamak mümkündür:

- Dil; duygu, düşünce ve isteklerin iletilmesini sağlayan bir anlaşma / haberleşme / bildirişim aracıdır.
- Dil; görevli ve anlamlı öğeleri kapsayan bir dizgedir. Bu dizge, belirli kurallarla birbirine bağlanan sesteki cümledeki bütün unsurları (ses bilimsel, biçim bilimsel, söz dizimsel, anlam bilimsel) içeren düzenli bir sistemdir.
- Dil; düşünce ve toplumdaki soyutlanamayan, onları etkileyip onlardan etkilenebilen bir sistemdir.
- Dil; zamanla onu kullananların ihtiyaçları doğrultusundaki müdahaleleriyle gelişebilen, değişebilen yapıya sahip bir sistemdir.

* Gemalmaz’ın dil tanımı “sibernetik” biliminin bakış açısıyla ilgilidir. Sibernetik kavramına, araştırmamızın konusu olan bilgisayar destekli öğretimle ilgisi nedeniyle değinmek gerekir: “Sibernetik, Yunanca “kübernetes (dümenci)” sözcüğünden gelmekte ve kontrol bilimi / güdümlü bilimi anlamında kullanılmaktadır. Sibernetik, insan ve makinelerdeki iletişim ve kontrol süreçleri anlamında ilk kez 1948 yılında Norbert Wiener tarafından kullanılmıştır. Wiener’in çalışmaları, yaşayan organizmaların işlevleri ile otomatik makineler arasındaki ilişki ve benzerlikler üzerinde bir kuram geliştirme yolundadır. Bu bilimin konusunu, iki tip karmaşık organizma veya yapının (yaşayan organizmalar veya otomatik makineler) karşılaştırılması ve bundan çıkarılan uyarıcı yankıların sibernetik aletlerin geliştirilmesi alanına uygulanması teşkil eder. Sibernetikte insanın mekanik benzerlik açısından ele alınıp diğer yönlerinin ihmal edilmesi ve beşeri bilimlerin işlevlerinin dikkate alınmaması bu bilime yöneltilebilir eleştirilerdendir. Bununla beraber sibernetik, insan beyni hakkında daha fazla bilgi edinmek ve bilgisayar teknolojisini geliştirmek bakımından yararlı bir alan olarak gelişmektedir” (Akman, 2003; Alkan, 2005, s. 178-179; Başkan, 2003, s. 263-277; Songar, 1983). Bilgisayarların (kompüterlerin) sibernetik biliminin bir ürünü olması, eğitim-öğretim yazılımlarında öğrencilere dönütler verilmesi ve onların yönlendirilmesi; girdi, çıktı ve geri bildirim öğelerinin makine (bilgisayar) ve canlılar (öğrenciler) üzerinde denetlenmesi, sibernetik ile bilgisayar destekli öğretim arasındaki ilişki açısından da önemlidir. Bu nedenle sibernetikteki gelişmeler (bilgisayarların canlılar gibi düşünür hâle getirilip karşısındaki alıcıya uygun tepkiler verebilir duruma gelmesi gibi), bilgisayar teknolojisinin eğitim-öğretim ortamlarında daha etkili kullanılması açısından önem taşımaktadır.

Araştırma kapsamına alınan dil bilgisi konuları sözcük türleri olduğu için çalışmanın bu bölümünde dilin gösterge bilimsel boyutuna değinilmiştir. Sözcükler, dildeki anlamlı ve görevli **kavram işaretleridir**. Bu nedenle dil, gösterge bilim açısından ele alındığında dil-düşünce ilişkisinden hareket etmek gerekir.

İnsanı diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliklerden biri düşünme becerisidir. Düşünceler zihnimizdeki imgelerdir, soyuttur. Dil, düşüncelere varlık kazandırarak onları somutlaştırır. Dil ve düşünce birbirinden ayrılamaz (Akarsu, 1998; Vygotsky, 1998). “Öyle ki Platon, düşünme ve konuşma eylemlerinin aynı şey olduğunu, Max Müller düşünce ile dilin ayrılmazlığını, bazı araştırmacılar da *düşüncenin sözcüğe yapışıklığını* savunur” (Aksan, 2003, s. 54; Vardar, 2001, s. 28). Karaağaç (2009, s. 22), bu ilişkiyi “Dil düşüncenin aracı değil, bizzat kendisidir.” ifadesiyle belirtirken; Erkman (1987, s. 15) da dille düşünceyi birbirinden ayırmak yerine, aynı bütünün birbirini tamamlayan ve sürekli geliştiren iki ögesi olarak tasarlanmanın daha gerçekçi bir yol olduğunu vurgular.

Saussure’e göre de “dil bir kâğıda da benzetilebilir: Düşünce kâğıdın ön yüzü, ses ise arka yüzüdür. Kâğıdın ön yüzünü kestiniz mi, ister istemez arka yüzünü de kesmiş olursunuz. Dilde de durum aynı: Ne ses düşünceden ayrılabilir, ne de düşünce sestem” (Saussure, 1998, s. 105).

Düşünme eylemi kavramlar vasıtasıyla gerçekleşir. Düşünce gibi soyut olan kavramlar da yine dildeki sözcükler yoluyla somutluk kazanır. “Durkheim ve onu izleyen bilginlere göre kavramlar, kaynaklarını toplumdan alırlar ve toplum da düşüncelerin iletilmesini sağlamak için sözcüklere başvurur” (Vardar, 2001, s. 28). Sözcüğü / sözcük grubunu okuduğumuzda ya da duyduğumuzda zihnimizde canlanan ‘şey’, o sözcüğün gönderme yaptığı kavramdır.

“Sözcükler, gerçekte ‘şey’lere yapıştırılmış birer etikettir. Ne var ki sözcükler ve ‘şey’ler arasında bire bir eşleştirme gerçekte mümkün değildir, çünkü evrendeki her ‘şey’e ayrı bir isim bulunup kullanılamaz. Böylelikle ‘şey’lere, onların ortak özelliklerinden yararlanıp ortak olmayan özellikleri göz ardı edilerek adlar verilmiştir. Bir sözcüğün kapsamına giren nesnelere ayırt etmemize yarayan ve o nesnelere ortak özelliklerini oluşturan özellikler, sözcüğün ‘işlemsel anlam’ını verir ve bu, ‘kavram’ın tanımıdır. ... Sözcük, kavramın adıdır ve kavram da sözcüğe verilen anlamdır” (Yıldırım, 1995, s. 50).

Bu durum modern dil biliminde *gösteren*, *gösterilen*, *gösterge* terimleriyle ifade edilir. Gösterge (dil işareti), işaretleyen (gösteren) ve işaretlenen (gösterilen) olmak üzere iki ana unsuru kapsar:

“Belli bir dilde, anlamı olan en küçük birimlere dil göstergesi adı verilir. Örneğin Türkçede kalem, kitap, masa, çiçek, deniz, onlar; fiil çekim ekleri /-yor/, /-TI/ ve çoğul ekleri /-lAr/ birer dilsel göstergedir” (Kıran ve Kıran, 2006, s. 61). Bu nedenle “gösterge” kavramı “sözcük” ile eşleştirilemez. “Gösteren”, dil işaretinin zihnimizde canlandığı ses ve yazı imajıdır (/ç.i.ç.e.k/ *sesbirimleri*). İnsan dili açısından bakıldığında gösteren hem söz hem yazı olabilir. “Gösterilen” ise dil işaretinin ifade ettiği kavramdır (*zihnimizde oluşan /çiçek/ kavramı*).

“Göstergenin gösteren ve gösterilen kısımları, bir yaprağın iki yüzü gibi tek bir gerçeklik oluşturur ve birbiriyle bağlantılıdır. Gösterensiz gösterilen ya da gösterilensiz gösteren olmaz. Birey, kavramları (gösterilen) ve kavramların karşılığı olan ses dizilerini (gösteren) bir arada öğrenir” (Kıran ve Kıran, 2006, s. 62).

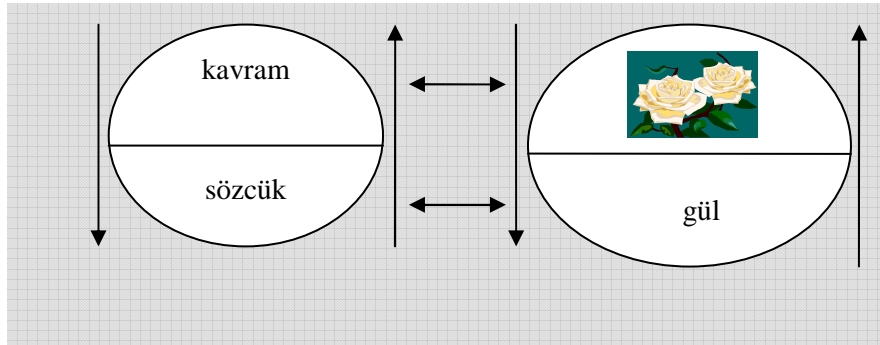
Gösterge ortaya çıkışı itibarıyla nedensizdir; mesela "kitap"a pekâlâ Türkçede başka bir isim verilebilirdi. Fakat gösterge kullanılışı itibarıyla nedenlidir, yani işaret ile işaret ettiği nesne arasında başlangıçta bir sebep ilişkisi yoktur, bu ilişki zaman içinde ve kullanıma göre ortaya çıkar. Dili kullananlar ister istemez biçimle (sözcüklerin ses yönüyle) anlam arasında doğal bir bağ kurarlar (Aksan, 2003; Erkman, 1987; Günay, 2004; Saussure, 1998; Vardar, 2001). Ergin (1993, s. 102)’e göre de “köklerin manaları, ses birliği ile obje arasında önceden kabul edilmiş bulunan karşılıklı uygunluktan ibarettir.” Tabiat taklidi / yansıma sözcüklerde ise göstergenin nedensizliğinden söz edilemez. Tabiat taklidi sözcükler, işaret ettikleri kavram ile doğrudan ilişkilidir.

Erkman-Akerson, *Göstergebilime Giriş* adlı eserinde çocuğun sözcükleri öğrenmeye başlaması bahsinde *göstergenin nedensizliğini* şöyle açıklar:

“... Bir nesne ile adı arasındaki bağlantının kurulması! Bu aslında müthiş bir soyutlamadır, çünkü bizi nesnelere dünyasından kurtarır, o nesnelere yokken de onları düşünebilmemizi ve daha da önemlisi onlar hakkında başkalarına bir şeyler söyleyebilmemizi sağlar. Başkalarına, geçmişini aktarabilmemizi ve başkaları ile birlikte geleceğe yönelik tasarımlar yapmamızı mümkün kılar” (Erkman-Akerson, 2005, s. 34).

Gösteren ile gösterilen arasındaki ilişki zaman içerisinde toplumun zihninde bir çağrışım zinciri oluşturur. Artık, sözcük alıcının zihnindeki bir kavrama denk gelir ya da kavram düşünüldüğünde sözcük akla gelir. Sözcük, kavramı; kavram da sözcüğü

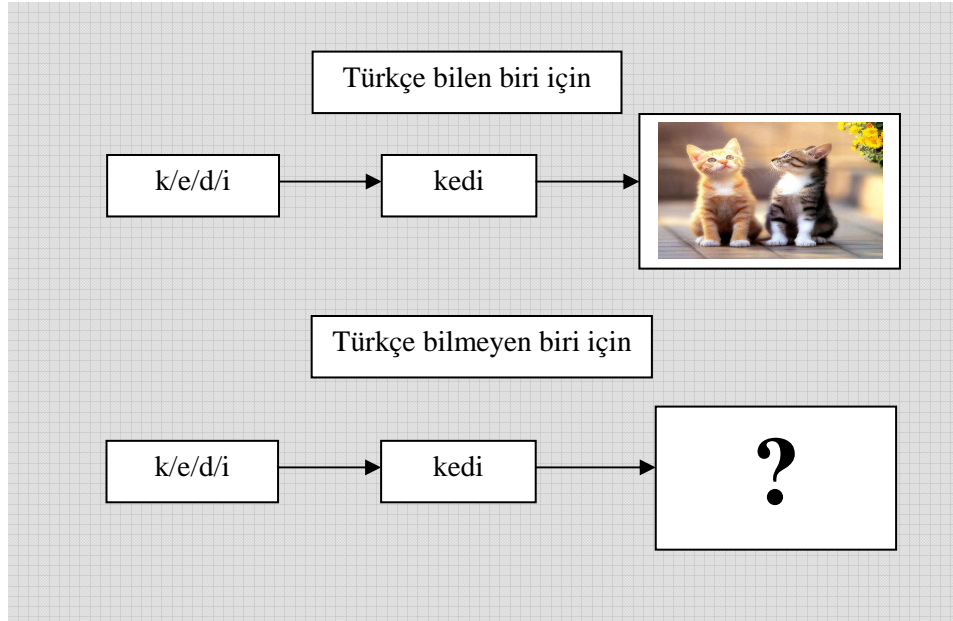
çağırıştırır. Gemalmaz (1997, s. 19)'a göre 'anlam ve şekil' / 'gösterilen ve gösteren' birlikte bir bütün teşkil ederler. Vardar (2001, 27)'a göre de bu ilişki, dil ile düşüncenin özdeşliğinden doğar. Bu durum, iki yönlü bir süreçtir ve şu şekilde gösterilebilir:



Şekil 2. Sözcük-kavram ilişkisi

Gösterge, bir anlatım biçimiyle bir içerik biçiminin kaynaşmasından doğar. Bunların birleşimi, dilin koşuludur. Gösterge, kapsadığı bir iç gerçeğe gönderir bizi ve bu iç gerçek, bir kavramdır (gösterilendir). “Bir kavramın dil değerine sahip olması için ses hâline geçmesi nasıl gerekli ise aynı şekilde bir ses dizisinin de bir dil değeri olması için bir kavrama bağlanması gerekir. /pçökšt/ gibi bir ses dizisi Türkçede belli bir kavramı anlatmıyorsa o zaman bir anlamı ve bir dil değeri yok demektir” (Başkan, 2003, s. 79).

Göstergenin niteliği o dili konuşan topluluk içinde anlamlıdır. Örneğin; /kedi/ sözcüğü Türkçe bilen biri için anlamlıyken bilmeyen biri için hiçbir şey ifade etmemektedir. k/e/d/i seslerinden oluşan /kedi/ göstergesi, ancak o dili konuşan ve bilen topluluk açısından anlamlılık kazanır. Bu nedenle göstergenin anlam kazanması; kavram işareti üzerinde toplumsal uzlaşının olmasına, dili öğrenenlerin kavram ve işaretler hususunda hazır bulunuşluğa sahip olmasına bağlıdır. Bu durum şu şekilde gösterilebilir:



Şekil 3. Göstergenin anlamlılığı

Bir dil, o dili konuşan topluluğun düşünce evrenindeki kavramları yansıtabilmek için sözcüklere başvurur. Sözcük, *Gramer Terimleri Sözlüğü* (2003)'nde: “Bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşan kişiler arasında zihinde tek başına kullanıldığında somut veya soyut bir kavrama karşılık olan yahut da somut ve soyut kavramlar arasında geçici ilişkiler kurmaya yarayan dil birimi.” şeklinde tanımlanır.

Sözcükler dildeki kavram işaretleridir; fakat “kavram işareti” ile “sözcük” aynı kabul edilemez. Sözcükler tek bir anlamlı veya görevli dil elemanı iken; kavram işaretleri tek sözcükten oluşabileceği gibi görevli dil öğelerinin yardımıyla birden fazla sözcükten de oluşabilir. Bu nedenle “kavram işaretleri, anlamlı dil unsurları ve görevli dil unsurları olmak üzere iki alt kümede toplanmıştır” (Gemalmaz, 1982, s. 118).

Zamanla (teknolojinin gelişimiyle, sosyal ve kültürel alışverişlerin artmasıyla) yeni kavramlar ve nesnelere belirtmek için kök durumundaki sözcükler ve temel kavramları karşılayan sözcükler yetersiz kalır; yeniliklerin çoğu var olan sözcüklerle karşılanamaz hâle gelir. Bu durum, yeni kavram işaretlerinin üretilmesini gerekli kılar.

İnsan dilinin yapı taşları olan kavram işaretleri bir dilde binlerce sayıda olsalar bile yaşamdaki kavramların sonsuzluğu nedeniyle sınırlılık taşırlar. “Yaşamda sayıları sonsuzluğa doğru uzanan belirgin veya henüz belirlenmemiş kavram inceliklerini ve ayrımlarını yansıtabilmek için her dilde olduğu gibi Türkçede de sanılandan çok daha

fazla sayıda sözcüğe / kavram işaretine gereksinim bulunmaktadır” (Aksan, 2005, s. 24; Başkan, 2006, s. 158; Vardar, 2001, s. 134).

“Esasen bütün diller, bir şekle taşıyamayacağı kadar anlam yüklemekten kaçınırlar. Bu yüzden, buna mecbur oldukları zaman daha üst düzeydeki birleştirmelere (türetme, tamlama, vb.) başvurma yollarını açık bulundurlar” (Gemalmaz, 1997, s. 54).

Dil; bunun için yeni sözcükler türetebileceği (gözlük, gözlükçü, gözlükçülük vb.) gibi görevli dil öğelerinin de yardımıyla var olan sözcüklerinden hareketle yeni sözcük grupları (içten sevgi, işe yatkın, kırmızı elma, dış fırçası vb.) oluşturabilir, yabancı dillerden sözcük alabilir (futbol, otomobil, derya, istasyon vb.), kendi sözcükleri üzerinde birleştirme (bakımevi, çekyat, gecekondulu vb.) veya kısaltma (ilginç, arge, TBMM, T.C. vb.) gibi değişiklikler yapabilir.

Alyılmaz (2011), *Risâle-i Mûze-dûzluk* adlı eserinde kavram işaretlerini şu başlıklar altında incelemiştir:

1. Kök veya köken hâlindeki kavram işaretleri
2. Gövde hâlindeki kavram işaretleri
 - 2.1. İsimden isim yapım ekleriyle türetilmiş kavram işaretleri
 - 2.2. İsimden fiil yapım ekleriyle türetilmiş kavram işaretleri
 - 2.3. Fiilden isim yapım ekleriyle türetilmiş kavram işaretleri
 - 2.4. Fiilden fiil yapım ekleriyle türetilmiş kavram işaretleri
3. Birden fazla anlam ögesiyle kurulmuş kavram işaretleri
 - 3.1. Belirtisiz isim tamlaması şeklinde kurulan kavram işaretleri
 - 3.2. Zarf + fiil yapısından oluşan kavram işaretleri
 - 3.3. Fiil / fiil grubu + zarf-fiil eki + fiil yapısından oluşan kavram işaretleri
 - 3.4. Belirtisiz nesne + fiil yapısından oluşan kavram işaretleri
 - 3.5. Belirtili nesne + fiil yapısından oluşan kavram işaretleri
 - 3.6. Özne + fiil yapısından oluşan kavram işaretleri
 - 3.7. İsim / isim grubu + fiil yapısından oluşan kavram işaretleri*

* Alyılmaz, çalışmasında fiilleri “bol-, kal-, ber-, kıl-“ fiilleriyle sınırlandırmıştır. bk. Alyılmaz, 2011, s. 104-106.

3.8. Tekrar gruplarından oluşan kavram işaretleri (Alyılmaz, 2011, s. 93-106).

Sözcüklerin, bir kavramı işaretlemede yetersiz kalarak sözcük grupları oluşturmasını ise Alyılmaz şu şekilde ifade eder:

“Bir dilde kavramlar işaretlenirken / adlandırılırken bazen söz konusu kavramı ifade etmek için tek bir kavram işareti (sözcük/kelime) yeterli gelmez. Bu durumda birden fazla anlam ögesi, görevli dil öğelerinin de (ek ve edatların da) yardımıyla dilin kuralları dahilinde birlikte kullanılarak ilgili kavram işaretlenir. Türkçede "belirtisiz isim tamlamaları"nın, "niteleme sıfat tamlamaları"nın, "tekrar grupları"nın "birleşik kelimelerin", "deyimler"in... birden fazla anlam ögesiyle karşılandıkları ve genel anlamı bir kavramı ifade ettikleri görülür” (Alyılmaz, 2003, s. 148).

Türkçe, kendi kaynaklarından yola çıkarak yeni kavram işaretlerinin oluşturulması hususunda zengin bir dildir. Türkçede çeşitli biçimbirimler (kök ve ekler), gerek çekim gerekse sözcük yapımı sırasında birbirine sıkıca bağlanarak ek yerleri belli olmayan yeni sözcükler oluşturabilir. Türkçede Aksan (2005, 28)’a göre 100’den fazla, Ateş (2005, 141)’in araştırmalarına göre de 149 türetmeye yarayan ardıl biçimbirim (ek) bulunmaktadır. Türkçenin bu türetme gücüyle bir kökten çok sayıda sözcük üretilebilir. Örneğin /sür-/ ve /gör-/ fiil köklerinden 100’ün üzerinde sözcük türetilebilmektedir. Korkmaz (2010, s. 40)’a göre de Türkçede türetme görevinde 185 ek yer almaktadır. Bu yönüyle Türkçe, doğurgan ve güçlü türetme özelliğine sahip bir dildir.

Yapım ekleri ile sözcük türetmenin yanı sıra kavram işaretlemede en sık kullanılan metot / yapı ise belirtisiz isim tamlamalarıdır. Türkçe, belirtisiz isim tamlamaları yoluyla (bitişik veya ayrı yazılan) çok sayıda kavram işareti oluşturabilmektedir: kapı kolu, çamaşır makinesi, masa örtüsü, çocuk sesi vb.*

“Türkçede kavram işaretleme söz konusu olduğunda ilk akla gelen metot “kök ya da gövde üzerine yapım eki getirme” olsa da söz konusu metodun belirli bir noktadan sonra kullanılabilirliği zayıftır. Dolayısıyla dil, insan beyninin çalışma ve algılama biçimine bağlı olarak birden fazla sözcükten oluşan (çoğunlukla iki veya daha fazla parçalı / kelime) kalıcı kavram işaretleme metotlarını geliştirmiştir. Zira anlamlı elemanlar arasında yer alan boşluk (space) sözcüğün telaffuzunu, insan beyninin algılamasını kolaylaştırmakta; sözcüğün anlaşılabilirliğini de artırmaktadır. Türkçede bu bağlamda geliştirilen birden fazla anlam

* Yapım ekleri ve tamlamalar ile ilgili ayrıntılı bilgi “**2.1.4. İlköğretim 6. sınıf dil bilgisi konuları ve içerikleri**” bölümünde ele alınmıştır.

ögesiyle kurulmuş genel anlamlı kalıcı kavram işaretleme metotlarının başında belirtisiz isim tamlamaları gelmektedir” (Mert, 2008, s. 4).

Bu nedenle Türkçenin anlamlı ve görevli dil öğelerinin yardımıyla kavramları işaretleme hususunda güçlü bir dil olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.2. Ana dili ve öğretimi

Gösterge bilimsel olarak açıklanabilen dil-düşünce ilişkisinin yanı sıra dil, toplum ve kültürle de yakından ilişkilidir. İnsan, diliyle birlikte bir toplumun mensubu olur, dili aracılığıyla kültürü edinir ve aktarır. Bu nedenle dil öğretimi kültür öğretimini de içerir.

“F. de Saussure’a göre dil, dilyetisinin toplumsal ve kurallaşmış yönüdür; insanlar arasında geniş bir sözleşmeden, bir uzlaşmalar bütününden doğan toplumsal bir kurumdur. Gerçekten de dil topluma ait olup; ancak toplum içerisinde değerini bulur. Toplum olmadan dil olmayacağı gibi dil olmadan da toplum içinde anlaşma olmaz. Konuşan ve anlaşmazlık istemeyen birey, bu ortaklaşa uzlaşmayı değiştiremez; ona uymak zorundadır” (Kıran ve Kıran, 2006, s. 119).

İnsan, dili öğrenirken yakın çevresi aracılığıyla “dil bilimsel göstergelere / sözcüklere” anlamlar yükler. Çünkü ilk öğrendiği sözcükler, sosyal / model olarak öğrenme yaklaşımına uygun olarak aile ve yakın çevresinin kullandığı sözcüklerdir. Bu nedenle insanın, düşünce ile sözcükler arasında ilişki kurmasında ve toplumla iletişimde ana dili kavramı önem teşkil eder (Kilimci, 1998).

Dil bilimciler, ana dilini şu ifadelerle tanımlamışlardır:

- “Ana dili, başlangıçta aileden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Aksan, 2003, s. 81).
- “İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil” (Vardar, 1980, s. 20).
- “İnsanın çocukluktan itibaren tabii ortamlarda öğrendiği ve kendisini bütün iletişim alanlarında en rahat ve kolay ifade edebildiği dil” (Yıldız, 2003, s. vi).
- “İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil” (Türk Dil Kurumu, 2009, s. 93).

Tanımlardan, ana dilinin insanın ilk öğrendiği ve toplumla iletişimde en sık kullandığı dil olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle ana dili öğretimi insanın, duygu ve

düşüncelerini güzel bir biçimde anlatabilmesi ve sağlıklı bir kişilik geliştirmesi bakımından önemlidir.

Ana dilinin edinimi bebeğin anne karnındaki doğum öncesi gelişiminden itibaren başlar, okul öncesi dönemde çevresinin etkisiyle örtük ve plansız olarak devam eder. Ana dilinin etkili biçimde kullanılabilir duruma gelmesi ise okul döneminde alınan eğitim / öğretim faaliyetlerini gerektirir. Bu gerekliliği Alyılmaz şu şekilde açıklar:

“Dil edinimi okul öncesinde çocuğun ailesi ve yakın çevresiyle etkileşimi sonucunda başlar. Ancak dilin doğru ve etkili kullanımıyla okuma ve yazma becerilerinin gelişimi okulda veya başka bir eğitim öğretim kurumunda sistemli bir çalışmayı gerektirebilir, bu durum da dil eğitimi önemli hâle getirir” (Alyılmaz, 2010a, s. 729).

Ana dili öğretiminin başarılı olması için dikkat edilmesi gereken birtakım ilkeler vardır. Bu ilkeleri Özdemir şu maddelerle ifade eder:

“1) Ana dili öğretiminde çocuğun dilsel evreni çıkış noktası olacaktır. Çocuğun dilsel evreniyse çevresiyle, ilgi ve gereksinimleriyle sınırlıdır. Eğitimin değişik aşamalarında bu sınır aşamalı bir biçimde geliştirilmelidir.

2) Ana dili etkinlikleri belli bir ilişki ağı içinde bir bütün oluşturur: konuşma dinlemeyi, dinleme anlamayı, anlama söze ve yazıya dönüştürmeyi gerektirir. Etkinlikler arasındaki ilişki ağı, derslerin akışını ve değişkenliğini oluşturmalıdır.

3) Ana dili dersi bir bilgi dersi değil, bir beceri ve alışkanlık dersidir. Alışkanlığın oluşması yaptırmayı, becerilerin kazanılması ise uygulatmayı gerektirir.

4) Ana dili dersi bir alışkanlık ve beceri dersi olduğu kadar insan kişiliğini kurma, geliştirme dersidir. Bu derste incelenecek metinler, bunlar üzerinde yapılacak 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” (1983, s. 27).

Türkçenin eğitimi / öğretimi belirli zaman dilimi, kurumlar veya derslerle sınırlandırılmasa da ana dili olarak Türkçenin öğretimi büyük ölçüde ilköğretimde Türkçe derslerinde yürütülmektedir. Türkçe dersi kendi içerisinde bir amaç ders niteliği taşıırken aynı zamanda diğer dersler ve yabancı dil öğrenimi için de bir araçtır. Ana dilini iyi öğrenen ve imkânlarından olabildiğince faydalanan öğrencilerden diğer dersler ve yabancı dil öğrenimlerinde daha fazla başarı beklemek mümkündür. Bunun yanı sıra ana dilini iyi bilen bireylerin kendilerini daha etkili ifade edebildikleri ve toplumu daha iyi anlayabildikleri unutulmamalıdır.

İlköğretimde Türkçe derslerine rehberlik eden en önemli kaynak Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır. Programda dil öğretiminin temel hedefi, “öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleri” (MEB, 2006, s. 2) olarak belirtilmiştir. Yıldız (2003, s. 4) da bu görüşe paralel olarak Türkçe derslerinin hedefini “öğrencilere bugün ve gelecekte dil kullanımı açısından her türlü beklentiye karşılık verebilecek becerileri kazandırmak” şeklinde belirtir. Bu beceriler; anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerine bağlı dinleme / izleme, okuma, konuşma ve yazma becerileridir.

2.1.3. Türkçe öğretiminin öğrenme alanları

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (6-8. Sınıflar) Türkçe öğretiminin öğrenme alanları temel dil becerileri (dinleme / izleme, okuma, konuşma, yazma) ve dil bilgisi olarak belirlenmiştir. Temel dil becerilerinden dinleme / izleme ve okuma, anlama becerilerini; konuşma ve yazma ise anlatma becerilerini oluşturur. Dil bilgisi de bu dört beceri alanını tamamlayıcı ve destekleyici bir öğrenme alanıdır.

Programda öğrenme alanları hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Birey konuşma ve yazma eylemlerini, dinleyip izlediklerinden ya da okuduklarından yararlanarak gerçekleştirmektedir. Bu beceriler kullanılırken birey, çoğu zaman da farkında olmaksızın, ana dilinin kurallarına / dil bilgisine başvurmaktadır. Öğrenme alanlarının birbirleriyle ilişkisi, davranışa dönüşen ama gerçekleşme aşaması bilişsel olan ve görünmeyen bir süreci içerir. İnsanın yazarken veya konuşurken okuduklarından yararlanması ve dil bilgisi kurallarına dikkat etmesi, bilişsel aşamaları içeren ve sonuçta davranışa dönüşen bir dizi eylemdir. Bu nedenle öğrenme alanlarını birbirinden bağımsız görmek anlamsızdır.

Çalışmanın bu bölümünde; Türkçe dersi öğrenme alanlarının tanımlarına, Türkçe öğretimi bakımından önemlerine, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar) içerisindeki yerlerine ve öğretimlerinde dikkat edilmesi gereken ilkelere değinilmiştir.

2.1.3.1. Dinleme / izleme

“Dinleme, karşı tarafı edilgen bir yapıda izleme değil, iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için iletiyi alma ve yorumlama sürecidir” (Umagan, 2007, s. 150). Demirel (1999, s. 33)’e göre dinleme, “konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir.” İşitmeden farklı olarak dinleme eyleminde, duyu organlarına gelen sesli uyarıları bir anlamlandırma süreci vardır. Bu sürecin içinde yorumlama ve anlam verme etkinliklerinin olması, dinleme eyleminin bilinçli yapıldığını gösterir.

“Temel dil becerileri arasında dinleme, insanın kullandığı ilk beceridir ve insan hayatında özel bir yere ve öneme sahiptir” (Özbay, 2005, s. 65). Dinleme etkinliği, dilin dört işlevinden en çok kullanılanıdır ve bu etkinlik öğrenme yöntemlerinin temelini oluşturur. Çocuklar ana dillerini dinleyerek öğrenmeye başlar ve ana dilinin kurallarını da farkında olmadan dinleme becerisiyle edinirler. Bu nedenle dinleme ve ana dili edinme becerileri arasında sıkı bir ilişki söz konusudur.

Dinleme - ana dili edinimi ilişkisi gibi dinlemenin diğer temel dil becerileriyle olan ilişkisi de göz ardı edilemez. Doğru ve etkili konuşmayı öğrenecek bir öğrencinin öncelikle etkili bir dinleme ile dilin doğru kullanımını içeren örneklerle ulaşması gerekmektedir. Benzer biçimde, dinlemenin okuma ile olan ilişkisini de Özbay, “okuduğunu anlama becerisi üst düzeyde olan bir kişinin dinlediğini anlama becerisi de üst düzeyde olacaktır. Bu yüzden okuma becerisinin, dinleme becerisine doğrudan etki eden bir unsur olduğunu söylemek mümkündür” (2009, s. 60) şeklinde dile getirir.

Dinlemenin, ana dili ve temel dil becerileriyle ilişkisinin yanında günlük yaşamda da önemli bir yeri vardır. Bunun nedeni, insan ilişkilerinin çoğunun konuşma ve dinlemeye dayanmasıdır. Hagevik (1999’dan aktaran Kalaycı ve Temur, 2005)’in yaptığı bir araştırma sonucuna göre insanlar günlük yaşamlarında dinlemeye %40, konuşmaya %35, okumaya %16 ve yazmaya %9 yer ayırmaktadır. Bir grup üniversite öğrencisinin yaptığı başka bir araştırmaya göre de bir günlük zaman diliminin %42 gibi bir sürecinde dinleme etkinliği yer almaktadır (Calp, 2005, s. 136). Bu ve benzeri araştırmalar dinlemenin önemini vurgulamak açısından anlamlıdır. Ayrıca *Orhun Yazıtları*’nda Köl Tigin’in “edgüti eşid, katıgdı tıngla / iyice işitin ve adamakıllı dinleyin” sözü de etkili dinlemenin tarihin her döneminde vurgulandığını göstermek açısından önemlidir.

Dinleme becerisi sağlıklı insanlarda doğuştan getirilen bir beceridir. Buna rağmen etkili ve verimli dinleme ihtiyacı, görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması, sistemli bir dinleme eğitimini gerektirir. Dinleme becerisiyle ilgili etkili eğitimin önemli bir boyutu da Türkçe derslerinde yürütülmektedir.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme becerisinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini / izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst düzey zihinsel becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bu amaç doğrultusunda programda beş amaç ve bu amaçlara bağlı kırk iki kazanım yer almaktadır. Dinleme / izleme becerisiyle ilgili amaç ve kazanımlar; öğrencilerin etkili dinleme becerisi kazanmalarına, dinlediklerini değerlendirebilmelerine ve söz varlığını zenginleştirmelerine yöneliktir. Programda amaç ve kazanımların yanında dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik, derslerde kullanılabilecek etkinlik örneklerine ve dinlenecek / izlenecek metinlerde bulunması gereken özelliklere de yer verilmiştir.

Programın amaç ve kazanımları ile bunlara yönelik açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin dinleme / izleme becerilerini geliştirme sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkeleri şöyle sıralamak mümkündür:

- Öğretmenler dinleme konusunda öğrencilere iyi bir örnek sunmalı, öğrenciler konuşurken onları sabırla dinlemeli, öğrencileri diğer arkadaşları konuşurken dinlemesi konusunda uyarmalıdır.
- Sınıf içinde selamlaşma, karşılıklı konuşma, telefonla konuşma vb. etkinlikler oyunlaştırma yoluyla uygulanmalı ve bu etkinlikler sonradan dinleme ilkelerine göre öğrencilerle birlikte değerlendirilmelidir.
- Öğrencilerin ilgilerine yönelik, seviyelerine göre uzun olmayan metinler sınıf içinde öğretmen veya bir görsel-işitsel araç tarafından öğrencilere sunulmalı, öğrencilerden dikkatlice dinlemeleri / izlemeleri istenmeli ve bu etkinlik sonrasında soru-cevap veya tartışma yoluyla değerlendirme yapılmalıdır.
- Öğrencilere metin dinleme etkinliği sırasında çalışma kâğıtları dağıtılmalıdır. Bu kâğıtlarda konuyla ilgili ana ve yardımcı fikirleri öğrencilerin dolduracağı şekilde hazırlanan boş bir kavram haritası yer

almalı, öğrencilerden dinleme sırasında veya sonrasında çalışma kâğıtlarındaki etkinlikleri yapmaları istenmelidir.

- Öğrencilerin ilgilerini çekebileceği düşünülerek teknolojik araç gereçlerden faydalanılmalıdır. Televizyon veya bilgisayarlardan yararlanılarak öğrencilere kısa filmler, şarkılar veya eğitici gösteriler dinletilmeli / izletilmeli, öğrencilerin dinlerken / izlerken yaptığı davranışlar öğretmen tarafından takip edilmeli, bunların değerlendirilmesi öğrencilerle birlikte yapılmalıdır.
- Öğrencilere, eğitici konularda dinlediklerini akıllarında daha iyi tutabilmeleri için not tutma alışkanlığı kazandırılmalı, onlardan dinlerken anahtar sözcükleri ve önemli gördükleri noktaları yazmaları istenmelidir (Aktaş ve Gündüz, 2009; Durukan, 2008; Kalaycı ve Temur, 2005; Özbay, 2005, 2009; Sever, 2004).

2.1.3.2. Okuma

Okuma “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görmek, algılamak, tanımak ve bunların anlamını kavramak, kıyaslamalar yapmak, yorumlamak, fikir yürütmek, yargıya varmak ve olayları analiz ederek, sentez yaparak değerlendirmektir” (Güngör, 2005, s. 101). Algılama, görme ve anlamlandırma süreçlerini kapsayan okuma etkinliğinde “anlama” olmadan “okuma”dan söz edilemez.

Okuma eylemi, basılı materyali görmekten öte, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel süreçleri içeren bir anlamlandırma etkinliğidir. Okuma bilişseldir, çünkü görme duyusuna bağlı sinirlerle beyin arasında fark edilemeyen zihinsel süreçleri içerir; okuma duyuşsaldır, çünkü bireyin okunanla arasında empati kurması gibi süreçleri kapsar; okuma devinişseldir, çünkü okuma eylemi sırasında gözler ve eller hareket hâlinindedir.

Teknolojik gelişmelere bağlı olarak hızla ilerleyen bir bilgi birikimi vardır ve insanların bu ilerlemeye ayak uydurabilmesinde bilgi edinimi önemli bir yere sahiptir. Kişinin bireysel olarak bilgi edinmesinde etkili yollardan birisi de okumadır. Yılmaz (2007, s. 66), “yapılan araştırmalar neticesinde göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğunu” belirtir. Güneş ve Burgul (2006, s. 315) da “okumanın insanlık tarihinin en eski ve etkin bilgi edinme aracı olarak hâlâ önemini koruduğunu, öğrendiklerimizin büyük bir bölümünün okuma yoluyla gerçekleştiği düşünülürse bunun haksız yere olmadığını” ifade eder.

“Eğitimcilerin gelecek için öngördüğü eğitim modeli kendi kendine eğitimidir” (Tosunoğlu, 2002, s. 547). Böyle bir modelde okuldaki eğitim yetersiz kalmakta; kişi bilim, teknoloji ve sosyolojideki gelişmelere uyum sağlayabilmek için sürekli kendini geliştirme ihtiyacı hissetmekte; bunun için de kitaplara veya dijital bilgi kaynaklarına (internet, elektronik kitap vb.) dolayısıyla da okumaya ihtiyaç duymaktadır. Bu durum, okumanın birey hayatındaki önemini artırmaktadır.

Okumanın bilişsel gelişime katkıları kadar insanı duyuşsal ve ahlaki yönlerden geliştirmesi de önemlidir. İnsan, okudukları vasıtasıyla düşünce ve hayal evrenini genişletebilmekte, kendini farklı insanların yerine koyabilmekte, yaşamadığı farklı durumları tanıyabilmektedir.

Okuma eyleminin doğuştan getirilen bir beceri olmaması okuma eğitimini önemli hâle getirir. Okuma eğitiminin en etkili yürütüldüğü dersler de Türkçe dersleridir. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda okuma becerisiyle, “öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır” (MEB, 2006, s. 6). Bu amaçla programda okuma ile ilgili beş amaç, elli iki kazanım ve etkinlik örnekleri yer almaktadır. Türkçe öğretimi ve programının okuma ile ilgili hedefleri göz önüne alındığında iki temel amaç söz konusudur: 1) Okuma becerisi ve alışkanlığı, 2) Okuduğunu anlama gücü kazandırmak.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile bu programa göre hazırlanmış öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının bu becerileri kazandırmak yönünde etkinlik merkezli öğrenme yaklaşımlarını esas aldıkları görülmektedir. Böyle bir yaklaşımla öğrenciler öğretmenlerinin rehberliğinde kendi yaptıkları alıştırmaları ve uygulamaları okuduklarını anlamlandırmaktadırlar. Programda amaç ve kazanımların yanı sıra okuma türleri ve yöntemlerine, öğrencilere okutulacak metinlerde yer alması gereken özelliklere, öğrencilerin okuduklarını değerlendirmesinde yardımcı olabilecek form örneklerine de yer verilmiştir.

Programın amaç ve kazanımları ile bunlara yönelik açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkeleri şöyle sıralamak mümkündür:

- Öğrencilerin gelişim dönemlerinin özelliği olarak çevrelerinden etkilendikleri göz önünde bulundurulduğunda, veliler ve öğretmenler belirli gün ve saatlerde okuma etkinliği düzenlemeli, örnek davranış sergilemelidirler.
- Çocukların merak ve ilgileri keşfedilerek, onlara dikkatlerini çekebilecek kitapları elde etme şansı verilmelidir.
- Öğretmenler birden fazla kaynağa başvurmayı gerektirecek araştırma ödevleri ve projeler vererek, öğrencilerin daha fazla okuma materyaliyle tanışmasına fırsat sağlamalıdır.
- Öğrencilere, elde ettikleri başarılar sonrasında ilgilerini çekebilecek kitaplar hediye edilmeli, sınıfta okunan kitaplarla ilgili sohbetler yapılmalı, öğrencinin okuduklarıyla ilgili kendini ifade etmesine imkân verilmelidir.
- Öğretmenler, sınıf veya okul içinde kitap okuma yarışmaları düzenleyerek öğrencileri okumaya istekli duruma getirmelidir.
- Öğrencilere grup çalışmaları biçiminde kitap okuma ve okunan kitapların sunumunu içerecek etkinlikler yaptırılmalı; böylece okuma ile birlikte diğer dil becerilerinin gelişimi de sağlanmalıdır.
- Öğrenciler okuduğu yazıda ele alınan konuyu, anlamını bilemediği sözcükleri saptamalı, ana fikri ve yardımcı düşünceleri belirlemeli, metnin türüne ve yapısına uygun olarak okuma hızını ayarlamalıdır. Bunlar için öğrenci okuma sırasında bir kâğıda not tutmalı, ana ve destekleyici düşünceleri belirleyebilmek için haritalar oluşturmalıdır (Arıcı, 2009; Durukan, 2008; Gündüz ve Şimşek, 2011; Keskinılıç ve Keskinılıç, 2005; Savaş, 2006; Sever, 2004; Temizkan, 2009; Ülper, 2010; Yılmaz, 2007).

2.1.3.3. Konuşma

Konuşma; “duygu ve düşüncelerin dil aracılığıyla aktarılması, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir” (Aktaş ve Gündüz, 2002, s. 257; Sever, 2004, s. 22). İnsanın iletişim kurarak kendini ifade etme isteği, konuşma ihtiyacını doğurmuştur. Bu nedenle konuşma, eski çağlardan günümüze kadar vazgeçilmeyen, insanların birbirleriyle ilişkilerini düzenlemede, birbirlerinin duygu, düşünce ve davranışlarını etkilemede en önemli araçlardan biridir.

Yunus Emre'nin: *“Söz ola kese savaşı
söz ola kestire başı
Söz ola ağulu aşu
yağ ile bal ede bir söz.”* dizeleri ile

Yusuf Has Hacib'in *Kutadgu Bilig* adlı eserinde:

*“Dildedir mutluluk, dildedir değer,
Dili olmayana insan mı derler?
İnsan dilince değişir kader,
Ya yurda baş olur, ya başı gider.”*

yer alan dizeler güzel ve etkili konuşmanın insan hayatındaki önemini vurgulamak açısından anlamlıdır.

Konuşmak, sağlıklı insanlarda doğuştan sonra kendiliğinden kazanılabilen bir yeti olsa da kendini doğru ve etkili ifade edebilme ihtiyacı konuşma eğitimini gerektirir. Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz (2006, s. 154)'a göre konuşma öğretimi, “konuşarak daha iyi nasıl iletişim kurulabileceğini, doğru seslendirmeyi, nazik konuşmayı ve kurallarına uygun anlatmayı” kapsamaktadır. Başka bir deyişle konuşma öğretimiyle öğrenciye konuşma değil, kendini sözle daha iyi ifade etme becerisi kazandırılmaktadır.

“Konuşma derslerinin amacı, öğrencilere düşünce ve duygularını ana dili kurallarına uygun, doğru ve etkili bir biçimde anlatma yeteneği kazandırmaktır” (Kırkkılıç ve Akyol, 2007, s. 94). 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaştıkları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçla programda konuşma becerisiyle ilgili beş amaç ve kırk iki kazanıma ve çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Programdaki etkinlik örneklerinde; “birikimlerden, çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, düşüncelerini mantık akışı ve bütünlük içinde sunma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verildiği belirtilmiştir” (MEB, 2006, s. 6).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğretmenin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin her birinin ayrı ayrı söz almalarını sağlayarak, onları bu çalışmalara

katması gerektiği vurgulanmıştır. Bu görüşe paralel olarak Kavcar (2004, s. 59) da “duygu ve düşüncelerini doğru, anlaşılır ve etkili bir biçimde anlatamamanın, bir bakıma düşünememenin, sonuç olarak sınıfın etkinliklerine karışamamanın, öğrenememek olduğunu” belirtir. Bu görüşten hareketle, yeterli konuşma becerisine sahip olmayan öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılmaları ve tam öğrenmeyi sağlamaları beklenemez. Bu nedenle öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesine önem verilmelidir.

Programın amaç ve kazanımları ile bunlara yönelik açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirme sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkeleri şöyle sıralamak mümkündür:

- Öğrencilerin temel dil becerileri hususunda taklit etme yoluyla da davranış kazandıkları göz önünde bulundurulurken onlara konuşmanın güzel örnekleri sunulmalıdır. Bunun için öncelikle öğretmenin kendisi iyi bir örnek sergileyebilir, sınıf ortamına güzel ve etkili konuşan birini veya bu kişiye ait sesli ve görüntülü bir materyali getirebilir.
- Öğrencilerin konuşmaya istekli olmadıkları durumlarda onları teşvik edici bir ortam hazırlanmalı; bunun için öğrencinin ilgi duyduğu veya bilgisi olan konularla ilgili onunla kısa sohbetlerle işe başlanmalıdır. Eğer öğrencinin birtakım konuşma problemleri varsa sınıf içinde diğer arkadaşlarının onunla alay etmesini önleyici tedbirler alınmalıdır.
- Öğretmen, öğrencinin konuyla alakalı konuşmalarını destekleyici olmalı, onu yanlışlarından dolayı küçük düşürmemeli, onların olumlu yanlarını öne çıkartıp konuşmanın devamını sağlayacak uygun sorular hazırlamalıdır.
- Sınıf içerisinde tanışma, tartışma, kutlama, özür dileme, adres sorma, telefonla görüşme gibi günlük hayatta sıkça karşılaşılabilecek durumlarla ilgili konuşma etkinlikleri yapılmalıdır. Bu tür oyunlaştırılmış çalışmalara bütün öğrencilerin katılımı sağlanmalıdır.
- Bir topluluk karşısında yapılabilecek açık oturum, panel, konferans vb. etkinliklere benzer çalışmalar sınıf içinde küçük topluluklar karşısında yaptırılarak öğrencilere bu tür konuşmalara nasıl hazırlanılması, konuşma sırasında nasıl davranılması gerektiği uygulamalı olarak gösterilmelidir.

- İkinci kademe öğrencilerinin gelişim özellikleri itibarıyla şiire ve tiyatroya olan ilgileri göz önüne alınarak onlara bireysel veya grup olarak sesli şiir okuma çalışmaları ve küçük tiyatro gösterileri yaptırılmalı; böylece vurguya, tonlamaya, jest ve mimiklere dikkat etmeleri sağlanmalıdır.
- 2005 programıyla birlikte uygulamaya giren proje ödevlerinin sunum aşaması göz ardı edilmemeli; öğrencilere sadece bilgileri toplayıp derlemeleri değil, bunların sunumunun da önemli olduğu bilinci kazandırılmalıdır (Arhan, 2007; Durukan, 2008; Taşer, 2004; Yıldız ve diğerleri, 2008).

2.1.3.4. Yazma

Yazma; duygu, düşünce, hayal veya isteklerin bir materyal (kâğıt, taş, elektronik ortamlar vb.) üzerine dil aracılığıyla aktarılmasıdır. Yazma eyleminde bir iletinin aktarımı söz konusudur, bu nedenle dil becerilerinin verici boyutunda yer alır. Francis Bacon, “Okumak bir insanı doldurur, insanlarla konuşmaya hazırlar. Yazmak ise olgunlaştırır.” (Yıldız ve diğerleri, 2006, s. 203) diyerek yazma eyleminin önemini vurgular.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006, s. 7)’na göre “yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir.” Yazma eylemindeki öğrenci; amaç belirleme, düşündüklerini sıralama, sınıflandırma, düzenleme gibi bilişsel etkinliklerde bulunmaktadır. Bu etkinlikler öğrencilerin sistemli ve eleştirel düşünme becerilerini artırmaktadır. Bu durum ise yazma etkinliklerini, öğrencilerin zihinsel becerilerini artırmak açısından önemli duruma getirmektedir.

Yazma etkinliği, iletişim için bir zorunluluk hâline gelmiştir. İnsanların günlük yaşamlarında dilekçe, rapor, öz geçmiş, e-posta vb. yazma gereksinimi duymaları kaçınılmazdır. Bu durum, insanların doğru ve etkili yazma becerilerine sahip olmasını gerektirir.

Okuma gibi yazma eyleminin de doğuştan getirilen bir beceri olmaması, yazma öğrenildikten sonra da etkili ve doğru yazma ve anlatma ihtiyacının hissedilmesi, yazma öğretimi kavramını ortaya çıkarır. Yıldız ve diğerleri yazma öğretimini şöyle ifade ederler:

“Yazma öğretimi öğrencilerin kendilerini, duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini ifade etmelerini sağlamak için onları cesaret ve zevk eşliğinde geçmiş birikimlerinden faydalanarak bir adım daha ileri seviyede yazabilir duruma getirmelidir./.../ Yazma öğretimi oyun, eğlence eşliğinde öğrencilerin seviyelerine uygun zevkli yazış türleri ve etkinlikleriyle onları yazmaya alıştırmaktır” (Yıldız ve diğerleri, 2006, s. 213).

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yazma becerisi alanıyla ilgili olarak altı amaç ve kırk iki kazanım ile çeşitli etkinlik örnekleri yer almaktadır. Programın yazma alanıyla ilgili amaçları, kurallarına uygun bir yazı yazabilme ve kendini yazı yoluyla ifade edebilme olmak üzere iki bileşen etrafında toplanır.

Programa göre yazma becerisinin geliştirilmesiyle öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Programda yazma eyleminin diğer dil becerileriyle sıkı ilişkisi göz önünde bulundurularak etkinliklerin diğer temel becerilerle birlikte yürütülecek şekilde planlanması gerektiği vurgulanmıştır. Aynı zamanda yazma etkinliklerinin zihinsel becerilerle olan ilişkisi göz ardı edilmeyerek, öğrencilerin kendi yazdıklarını değerlendirebilmesi için örnek değerlendirme formlarına da yer verilmiştir.

Programın amaç ve kazanımları ile bunlara yönelik açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkeleri şöyle sıralamak mümkündür:

- Öğrencilere günlük tutma, anı defteri edinme, farklı yerlere mektup yazma, okulda gelişen farklı olaylar hakkında rapor yazma gibi onların ilgisini çekebilecek etkinlikler yaptırılmalıdır.
- “Yazma becerisi yazı yazmakla öğrenilir” düşüncesinden hareketle sık sık uygulama yapılmalı, öğrencilerin kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda yazmalarına fırsat verilmelidir.
- Etkili bir yazı yazmak için iyi bir bilgi birikimine veya gözleme ihtiyaç vardır. Bu nedenle öğrencilerin öncelikle okuma ve gözlem becerileri geliştirilmeli, yakın çevrelerindeki gözlemlerini basit de olsa kaleme almaları yolunda öğrenciler teşvik edilmelidir.

- Öğrencilerin yazdıklarını paylaşabilmeleri için uygun, destekleyici ortam hazırlanmalıdır. Öğrencilerin yazdıkları, onlarla birlikte değerlendirilmeli; hatta öncelikle onun kendini değerlendirmesine imkân sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek açısından onlara tamamlanmamış hikâye *vb.* bir metin sunulmalı ve onlardan bu parçaları tamamlamaları istenmelidir.
- Yazılanların etkili olması için bir düzene oturtulması gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin iyi planlanmış metinlerle karşılaşması sağlanmalı, bu metinlerin çözümlenmesi öğrencilerle birlikte yapılmalı, gerekirse yazının bölümleri öğrencilerle birlikte aşamalı olarak oluşturulmalıdır.
- Yazma çalışmaları Türkçe öğretiminin diğer öğrenme alanlarıyla ilişkili yürütülmeli; özellikle dil bilgisine, yazım ve noktalama işaretlerine dikkat edilmeli, yazım ve noktalamanın etkili bir yazıda önemli olduğu öğrencilere hissettirilmelidir.
- Öğretimin temel ilkelerinden olan “kolaydan zora, basitten karmaşığa” esası doğrultusunda kısa metin yazımlarından uzun metne doğru bir çizgi izlenmelidir.
- Öğrencilerin yazdıkları eğer öğretmen tarafından toplanmışsa, yapılan yanlışlar işaretlenerek öğrencilere geri verilmeli ve onların kendi yanlışlarını görmeleri sağlanmalı, bunun için onlara ipuçları verilmelidir.
- Yazma çalışmalarında çoklu zekâ kuramından da faydalanılmalıdır. Bunun için öğrencilere bir resim, video veya müzikten yola çıkarak yazma çalışmaları yaptırılabilir.
- Öğrencilerin grup çalışması yoluyla okul gazetesi veya dergisi çıkarmaları sağlanmalı, bunun için görev dağılımı yapılarak onların sorumluluk almaları sağlanmalıdır. Böylece yayımlanan gazetede veya dergide yer alan yazılar, yazan öğrencide haz uyandıracak ve diğer öğrencilerin yazı çalışmaları konusunda teşvik edici olacaktır (Durukan, 2008; Gündüz ve Şimşek, 2011; Kırbaş, 2006; Özbay, 2011; Yıldız ve diğerleri, 2006).

2.1.3.5. Dil bilgisi

Dil dinamik bir sistemdir, ihtiyaçlar doğrultusunda değişim gösterir. Bu değişim de belirli kurallar çerçevesinde gerçekleşir. “Dil bir göstergeler dizgesi olarak iletişimi sağlar. Bu dizge içinde dil göstergelerinin nasıl kullanılacağını düzenleyen kurallar bulunur” (Kıran ve Kıran, 2006, s. 119). Dilin, gelişim sürecinde oluşturduğu kurallar dil bilgisini oluşturur. Dil bilgisi, bir dilin en küçük biriminden (ses) en büyük birimine (cümle üstü birimler / metin) kadar yapılarını ve birbirleriyle ilişkilerini incelen bir dil bilimi dalıdır.

Dil bilgisi, dil bilimciler tarafından şu ifadelerle tanımlanmıştır:

“Bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilim” (Korkmaz, 2003, s. 75).

“Bir dilin seslerini, kelime yapılarını, kelime anlamlarını, kelime kökenlerini, cümle kuruluşlarını ve bütün bunlarla ilgili kuralları inceleyen bilim” (Ediskun, 1985, s. 65).

“Dil denilen dizgeyi ortaya koymayı, dizgeyi oluşturan kuralları bulmayı, tutarlı biçimde açıklamayı amaçlayan çalışma alanı” (Adalı, 1983, s. 34).

“Dil bilgisinin Batı dillerindeki karşılığı olan gramer kelimesi, Yunancada "yazı" demek olan gramma (yazmak) köküne dayanır. Bundan da Yunanca grammatike, Latince grammatica, Fransızca grammaire, İngilizce grammar, Almanca grammatik sözcükleri türemiştir. Gramer, geniş anlamıyla şöyle tanımlanabilir: Dilin kullanımında yerleşmiş kurallara göre, dili meydana getiren sesleri, şekilleri, sözcükleri, yapı ve dizi işlem ve yollarını, yöntemlerini, sözcük sınıflarını, çekimlerini, cümledeki görev ve bağıntılarını düzenli olarak inceleyen bilim. Buna göre gramer, aynı zamanda, edim ve kılıf bakımından, konuşma ve yazmayı bu incelemeden çıkan kurallara uygun kılma sanatını öğreten bir bilim dalı da sayılabilir.

Bu geniş anlamıyla alındığında, gramer, ses bilgisi (ponetique), şekil ve görev bilgisi (morphologie), dizi ve sözcük grupları bilgisi, sözcük yapısı bilgisi ve sözdizimi bilgisinden (syntax) başka, anlam bilgisini (semantique), sözcük bilgisini (lexicologie), deyim bilgisini (phraseologie), kaynak ve kök bilgisini (etymologie), dil tarihini (historire de la langue), yazımı (imlâ, orthographie), tecvidi (orthoepie) ve üslûp bilgisini (stylistique) de içine alır” (Dilâçar, 1971, s. 83).

Dil bilgisi, sestem anlama kadar dilin bütün birimlerini inceleme alanı içine alır: Ses bilgisi (*fonetik*), şekil bilgisi (*morfoloji*), köken bilgisi (*etimoloji*), cümle bilgisi (*sentaks*), anlam bilgisi (*semantik*).

“*Ses bilgisi*; bir dilin seslerini; oluşmaları, boğumlanma özellikleri, kelimelerdeki sıralanışları, yüklendikleri görevler ve uğradıkları türlü değişmeler açısından inceleyen gramer dalı;

“*Şekil bilgisi*; bir dildeki kök ve ekleri, bunların birleşme yollarını, eklerin anlam ve görevlerini, dilin türetme ve çekim özelliklerini ve şekille ilgili öteki konuları inceleyen gramer dalı;

“*Köken bilgisi*; bir dildeki kelimelerin şekil yapıları ile anlamları arasında bağlantı kuran, o kelimelerin yapı ve anlamlarını kökenlerine doğru izleyerek ilk defa hangi köklere dayandıklarını hangi kavramları yansıttıklarını ve zaman içinde hangi evrelerden geçerek ne gibi gelişmeler gösterdiklerini inceleyen ve köken bilgisi ile ilgili diğer konuları inceleyen gramer dalı;

“*Cümle bilgisi*; bir dilde, kelimelerin, kelime gruplarının cümle ve söz içindeki görevlerini, birbirleriyle olan ilişkilerini, sıralanışlarını ve cümle türlerini inceleyen gramer dalı;

“*Anlam bilgisi*; dildeki kelimeleri anlam bakımından ele alan, kelimelerin ses yapıları ile o kelimelerin ifade ettiği kavramlar, yani dilin düşünce yapısı arasındaki ilişkileri inceleyen gramer dalı” (Korkmaz, 2003) biçiminde tanımlanmaktadır.

Dil bilgisinin inceleme alanındaki bu birimler, onun diğer dil becerileriyle ilişkisinde önemli yer tutar. Her bir birim bütün dil becerileriyle ilişkilidir. Yazma becerisinde ses ve şekil bilgisinin; dinleme ve okuma becerilerinde cümle ve anlam bilgisinin *vb.* önemi yadsınamaz.

Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması dil bilgisini öğrenmedeki zevki artırmaktadır. Bu durumu Max Müller şu şekilde ifade etmiştir:

“Türkçenin bir gramer kitabını okumak, bu dili öğrenmek niyetinde olmayanlar için bile bir zevktir. Türlü gramatikal şekillerin belirtilmesindeki ustalık, ad ve eylem çekimi sistemindeki düzenlilik, bütün dil yapısındaki saydamlık, kolayca anlaşılabilme yeteneği, insan zekâsının dil aracılığıyla beliren üstün gücünü kavrayabilenlerde hayranlık uyandırır. ... Araç olarak, Türk dilindeki duygu ve düşüncenin en ince ayrıntılarını belirtebilme, ses ve şekil öğelerini baştan sona dek düzenli ve uygulu olan bir sisteme göre birbirleriyle bağdaştırıp dizileme gücü, insan zekâsının dilde gerçekleşen bir başarısı olarak belirir.

Birçok dilde bu gibi olaylar gözden perdelenmiştir. Onlar çözülmez kayalar gibi karşımızda durur. Ancak dilcinin mikroskobuyla, dil yapısındaki organik ögeler ortaya çıkarılır. Türk dilinde ise, her şey saydamdır, apaçıktır. Dilin iç ve dış yapısı, billur bir arı kovanı yapısını seyrediyormuşuz gibi ortadadır. Türk dili, seçkin bir bilginler kurulunun uzun bir çalışma ve olaşmasıyla yapılmış sayılacak düzgünlüktedir. Ne var ki, hiçbir kurul, Tataristan bozkırlarında kendi kendilerine yaşayan bu insanların, doğuştan edinilen ve yeryüzündeki benzerlerinden hiç aşağı olmayan dil duygusu kuralları ya da içgüdü ile ortaya koydukları bu dil gibi güzel bir dil yaratamazdı” (Aktaran: Eker, 2005, s. 417).

İnsanlar doğuştan itibaren ana dillerini öğrenmeye başlasa da ana dillerinin kurallarını tam anlamıyla bilinçli bir şekilde kendi kendine öğrenememektedir. Böyle bir durum öğretim kurumlarında dil bilgisi öğretimini gerektirir. Dil bilgisi öğretiminin amacı, “öğrencilerin bilinçaltındaki yapıları bilinç düzeyine çıkararak bunları kullanım alanına getirme ve dilin işleyiş düzenini öğrencilere aktarmak” (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 126); “dil esemesini (mantığını) kavratmak, dilin yanlışlardan kurtularak düzgün yazılıp doğru okunmasını sağlamaktır” (Gencan, 2001, s. 275).

“Dil bilgisi dilin öğretimi kapsamında bir ders olarak düşünüldüğünde, var olan kurallar bütününden hareketle anlama ve anlatmayı kolaylaştırıcı bir ders akla gelmelidir” (Yıldız ve diğerleri, 2006, s. 277). Bu nedenle dil bilgisi öğretiminin yürütüldüğü derslerde amaç, kuramsal bilgilerden çok; bunların kullanım biçimleri olmalıdır.

Türkçe dersleri bakımından dil bilgisi, diğer öğrenme alanlarını (dinleme / izleme, okuma, konuşma ve yazma) destekleyen ve onlarla bütünleşen bir yapıya sahiptir. Ana dili öğretiminde, amaçlara anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşılır. Anlama ve anlatma etkinlikleri yazım, noktalama ve dil bilgisi çalışmalarıyla beslenip bütünleşir. Sözcüklerin, sözcük gruplarının, cümlelerin, paragrafların anlamlarını; anlam ve yapı ilişkilerini bilmek bir metnin anlaşılmasını kolaylaştırır. Bu ilişkileri belirgin hâle getiren, dil bilgisidir. Sözcüklerin doğru, düzgün ve gerektiği hızla okunması da dil bilgisi öğretimi ile gerçekleştirilebilen bir çalışmadır. Bunun yanında, “dil bilgisinden yararlanmadan düşüncelerin, duyguların daha doğru ve daha eksiksiz anlatılması mümkün değildir” (Sağır, 2002, s. 19). Dil bilgisi bu yönleriyle bir amaç değil, dil öğrenimi ve dil becerilerinin geliştirilmesi için bir araç niteliği taşımaktadır. Erdem (2007, s. 22) de bu durumu şöyle ifade eder:

“Dil bilgisi öğretimi bir amaç değil, dilin doğru ve etkili bir biçimde kullanılmasını sağlayan bir araçtır. Modern öğretimde dil bilgisi öğretiminin amacı, dille ilgili birtakım kurallar ve ilkeler öğretme değildir. Kuralların öğrenilmesi, ilkelerin tanınması bir dilin doğru ve etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamaz.

Dil bilgisi bir amaç olarak ele alındığında bu alanla ilgili hedeflere ulaşmakta sıkıntı çekilir. Metnin işlenilişinden amaç, metni doğru anlama ve anlamlandırması olup bunların konuşma ve yazma becerilerinde kullanılmasında dil bilgisi bu amaca hizmet eden bir araç olmalıdır.”

Dil bilgisi öğretimi ilköğretim seviyesinde Türkçe dersleri (6-8. sınıflar), ortaöğretim seviyesinde ise Dil ve Anlatım dersleri altında yürütülmektedir. İlköğretim 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Türkçenin kurallarıyla ilgili kazanımlar aşamalı bir biçimde, her sınıf seviyesinde (6, 7 ve 8. sınıflar) farklı verilmiştir. Dil bilgisinde basitten karmaşığa ve aşamalı ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri gözetilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, program dil bilgisi amaç / kazanımlarını sıralamada aşamalılık ve öncelik – sonralık ilkelerini dikkate almıştır.

Örneğin; 6. sınıf seviyesinde sözcük türlerine yönelik kazanımlar “isimler, zamirler, iyelik ekleri, hâl ekleri, isim tamlamaları, sıfat, sıfat tamlamaları, edat, bağlaç ve ünlemler” olarak sıralanmıştır.

Programda üç sınıf (6, 7 ve 8. sınıflar) seviyesinde on amaç ve elli üç kazanım bulunmaktadır. Amaç ve kazanımların sınıflara dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1

Dil Bilgisi Amaç ve Kazanımlarının Sınıflara Dağılımı

Sınıf	Amaç sayısı	Kazanım sayısı
6	2	16
7	5	20
8	3	17
Toplam	10	53

Programda 6. sınıfta iki amaç, on altı kazanım; 7. sınıfta beş amaç, yirmi kazanım; 8. sınıfta üç amaç, on yedi kazanım yer almaktadır. Amaç ve kazanımların sınıf seviyesine göre orantılı bir dağılım izlemediği; 7. sınıf seviyesinde yoğunluk kazandığı görülmektedir. Üç sınıf seviyesindeki dil bilgisi konuları şunlardır:

6. sınıfta: 1) sözcüklerin yapı özellikleri ve 2) sözcük türleri (*isim, zamir, sıfat, edat, bağlaç, ünlem*);

7. sınıfta: 1) sözcük türleri (*zarflar ve fiiller*), 2) fiillerin yapı özellikleri, 3) fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymaları, 4) ek fiil ve 5) Zaman ve kip çekimlerinde birleşik yapılar;

8. sınıfta: 1) fiilimsiler, 2) cümlenin öğeleri ve cümle türleri ve 3) anlatım bozuklukları.

Amaç ve kazanımlara ulaşmak amacıyla programda dil bilgisiyle ilgili etkinlik örneklerine yer verilmiş; dil bilgisi konularının diğer dil becerileriyle etkileşimli olarak ve metinler aracılığıyla yürütülmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Programın amaç ve kazanımları ile bunlara yönelik açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin dil bilgisi kazanımlarını edinme sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkeleri şöyle sıralamak mümkündür:

- Dil bilgisi konuları ayrı bir ders saati içinde veya metni işleme sürecinde yeri geldiğinde diğer dil becerileriyle ilişkili biçimde ve işlenen metinlerle bağlantılı olarak yürütülmelidir.
- Konulara yönelik verilecek örnekler cümle içerisinde öğrencilere sunulmalı; böylece öğrencilerin anlamdan uzaklaşarak sadece kural içinde kaybolmaları önlenmelidir. Örnek cümlelerin seçimine dikkat edilmeli, mümkünse edebî eserlerden alınmasına özen gösterilmelidir. Örnek cümleler kısa ve anlaşılır olandan daha uzun ve karmaşık olana doğru bir sırayla verilmelidir.
- Dil bilgisi öğretimi ezberden arındırılarak yapılmalı, işlevsel olarak sunulmalıdır. Türkçe derslerinde başarı sağlanması için birtakım kural ve tanımların ezberletilmesi bir anlam taşımaz. Özbay (1997, s. 15)'a göre "bir öğrencinin sıfat, edat veya fiilin *vb.* tanımını ezbere bilmesinin ona hiçbir faydası yoktur. Önemli olan, öğrencinin öğrendikleri teorik bilgiler ile birlikte Türkçeyi doğru, güzel ve etkili bir şekilde şuurlu olarak kullanmayı alışkanlık hâline getirmesi, okuduğu bir metinde veya dinlediği bir konuda işlenen fikir ve duyguyu kavrayıp sezebilmesi, ondan zevk alabilmesidir."
- Dil bilgisi konuları soyut kavramlara dayanmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin zihinsel gelişimleri göz önüne alındığında onlar somut

işlemler devresinde yer almaktadırlar. Bu nedenle dil bilgisi konularını somutlaştırıcı etkinlikler ve ders araç gereçleri kullanılmalı, gerektiğinde iş birlikli, drama, bilgisayar destekli öğretim gibi yöntemler uygulanmalıdır.

- Dil bilgisinin kuralları kavratılırken örneklerden yola çıkılarak kurallara varılmalı, doğrudan tanım yapmaktan kaçınılmalı, tümevarım yöntemi izlenmelidir. Kurallar öğrenildiğinde bol örnekle desteklenmelidir.
- Öğrencilerin, öğrendikleri kurallarla ilgili bol alıştırma yapması sağlanmalı, bu kuralların beceri ve alışkanlık hâline gelmesi hedeflenmelidir. Öğrencilerin dinleme ve okuma faaliyetlerinde kuralları sezebilmeleri, yazma ve konuşma faaliyetlerinde ise bilinçli olarak kullanabilmeleri sağlanmalıdır. Bu amaçla öğrenci çalışma kitapları, test kitapları, çalışma yaprakları vb.lerinden yararlanılmalıdır.
- Öğretimde öğrencilerin karşılaştığı sorunlardan yola çıkılmalı, hangi kuralların öğrenilmesinde zorluk yaşanıyorsa öğretmen o konu üzerine eğilmelidir. Dil bilgisi konuları ile öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları arasında bir ilişki olmalıdır.
- Aşamalılık ilkesi esas alınmalı, konuların sıralanmasında öncelik - sonralık, bağımlılık - bağımsızlık gibi kurallar gözetilmelidir. Örneğin; isimler, hâl ve iyelik ekleri anlatılmadan isim tamlamalarına değinilmemelidir.
- Yapılan sınavlarda dil bilgisi soruları bilgiye dayalı değil, daha çok uygulama yaptırmaya yönelik olmalıdır (Alyılmaz, 2010a; Durukan, 2008, 2010; Erdem, 2007; Göğüş, 1978; Karahan, 2009; Kaygusuz, 2006; Özbay, 2009; Yaman, 2011; Yapıcı, 2004).

2.1.3.5.1. Dil bilgisi öğretiminin gerekliliği / önemi

Yaşamının hemen her alanında iletişime ihtiyaç duyan insanoğlu için, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek bir zorunluluktur. Bu becerilerin bir kısmı okulöncesi dönemde örtük olarak edinilmişse de bilinç düzeyine çıkması, daha etkili ve verimli kullanılması sistemli bir eğitim / öğretim sürecini gerektirir.

Beceri ediniminin ve gelişiminin ilk aşaması da beceri alanına ait bilgi sahibi olunmasıdır. Örneğin; bir çocuğun ceketini çıkarıp dolaba asması bir beceridir. Bu becerinin davranışa dönüşmesi için öncelikle çocuğun ceketini nasıl çıkaracağını, sonra

dolabın yerini ve daha sonrasında dolaba bunu nasıl asacağını bilmesi gerekir. Bu nedenle becerinin geliştirilmesi için öncelikle bilginin edinilmesi şarttır.

Bilgi ve beceri arasındaki bu öncelik – sonralık ilişkisini Bloom’un bilişsel seviye taksonomisinde de görmek mümkündür. Bloom, bilişsel seviyeleri altı basamağa ayırır: 1) bilgi, 2) kavrama, 3) uygulama, 4) analiz, 5) sentez ve 6) değerlendirme. Görüldüğü gibi ilk basamak bilgi basamağıdır. Bilgiye sahip olunmadan diğer bilişsel basamaklara etkili biçimde ulaşılması beklenemez. Bilgi basamağı dışındaki diğer beş basamak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerle yakından ilgilidir (Anderson ve diğerleri, 2010). Bu nedenle dil becerilerinin geliştirilmesi öncelikle dil bilgisinin kazanılmasına bağlıdır.

Banguoğlu, dil bilgisinin önemini şöyle açıklar:

“... gramer bize bir dilin doğru yazılıp okunması ve doğru konuşulması usullerini gösterir. Dili iyi kullanma (bon usage) sanatını öğretir. Düşünce ve duyguları daha düzgün ve tam olarak anlamamıza ve anlatmamıza yardım eder. Gramer bilgisi sayesinde daha doğru, daha mükemmel düşünmeye de alışırız. Bu bilgi dil düzeninin koruyucusudur” (Banguoğlu, 2004, s. 19).

İlköğretimde dil bilgisi öğretimine gelişim psikolojisi açısından eğitim bilimsel olarak yaklaşmak bu alanın öğretiminin önemini daha belirgin duruma getirir:

İlköğretim birinci kademe öğrencileri (6/7 – 11/12 yaşları arası), Piaget’in bilişsel gelişim aşamaları göz önünde bulundurulduğunda, somut işlemler evresindedirler. Somut işlemler dönemindeki öğrenciler soyut konuları / kavramları anlamakta zorlanırlar. Dil bilgisinin kavramları da soyuttur. Bu durum gerekçe gösterilerek ilköğretim birinci kademedeki dil bilgisi konuları kaldırılmıştır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencileri (11/12 – 13/14 yaşları arası) ise somut işlemlerden soyut işlemlere geçiş evresindedirler ve öğrenciler bu dönemde soyut düşünme becerisine ağır ağır sahip olmaya başlarlar (Senemoğlu, 2005). Bu dönem öğrencilerine, somuttan soyuta geçiş sürecinde dil bilgisinin uygun yöntem / teknik ve araç gereçlerle öğretilmesi, dönemin daha sağlıklı geçirilmesine yardımcı olur. Soyut olan kavramların somutlaştırılarak (görsellerle, örneklerle, etkinliklerle vb.) öğrencilere sunulması, onların soyut kavramları daha çabuk ve doğru anlamasına yardım eder. Bu açıdan bakıldığında Türkçe dersinin öğrenme alanları içinde dil bilgisi, bu dönem öğrencilerinin zihinsel gelişimlerinde daha etkilidir.

Bu durumun yanı sıra ilköğretimde dil bilgisi öğretiminin önemini şu maddelerde özetlemek mümkündür:

- Bilinçsiz şekilde kazanılmış olan dil duygusu, bilinçli duruma getirilir. Dile ilişkin saygı ve özgüven artar.
- Yabancı dillerin öğrenilmesini kolaylaştırır. Türkçede sıfatları bilmeyen birinin İngilizcede ‘adjectives’, zamirleri anlamayan birinin ‘pronoun’ konularını tam anlamıyla kavrayabilmeleri beklenemez.
- Dil bilgisi çalışmaları, insanların dilin fonksiyonlarını anlamasına yardımcı olur.
- Dil bilgisi çalışmalarıyla öğrenciler, farklı sosyal ve kültürel gruplar arasındaki dil farklılıklarını kendileri sezebilir; dildeki gelişme aşamalarını tanımlar ve insanların, dili nasıl öğreneceği hakkında genellemeler yapar.
- Okunanların daha iyi anlaşılmasında ve düşünülenlerin daha etkili ifade edilebilmesinde, dil bilgisi kurallarının iyi bilinmesi önemlidir. Çünkü ses ve söz diziminin iyi bilinmesi etkili bir anlatım için olduğu gibi anlama süreci için de gereklidir.
- Öğrencilere ana dillerinin kuralları öğretilirken aynı zamanda bu kurallar yoluyla onlara sistematik düşünme becerisi de kazandırılmış olmaktadır. Dil bilgisi, öğrenme alanları içerisinde sistemliliğe dayanan ve kavramlar arası ilişki kurmayı gerektiren bir alandır. Bu nedenle dil bilgisi, öğrencilerin zihinsel gelişimleri bakımından önemlidir.
- Türkçe; parçadan bütüne, basitten karmaşığa, kolaydan zora sistematiği içinde kurulmuş, zengin bir dil yapısına sahiptir. Böyle bir yapı da belirli bir mantık dokusu doğrultusunda öğretilmelidir. Bu sistematiği sağlayan da dil bilgisi öğretimidir (Bozkurt, 2007; Hudson, 1992; Hutchinson, McCavitt, Kude, Wallow, 2002; Sağır, 2002; Üstten, 2004).

2.1.3.5.2. Dil bilgisi öğretiminde yaklaşımlar

Öğrenme psikolojisinde insanların “nasıl öğrendikleri” / “öğrenme süreçleri”ni açıklayan üç temel yaklaşım vardır: 1) Davranışçılık, 2) bilişselcilik ve 3) yapılandırmacılık. Dil bilgisi öğretimini bu yaklaşımlarla bağdaştırarak açıklamak mümkündür.

Davranışçı öğrenme kuramı Pavlov ve Skinner'in görüşlerine / deneysel çalışmalarına dayanır. Bu kurama göre insan boş bir levhaya benzeyen zihinle dünyaya gelir. Davranışçılar, insanın gözlenebilen davranışlarıyla ilgilenirler, bu nedenle de öğrenme kavramını gözlenemeyen bilişsel süreçlerle açıklamazlar.

Davranışçılığa göre öğrenme, uyarıcı-tepki bağı ile gerçekleşir. Bu yaklaşımın öğretim ortamına yansımaları, bilgi aktarımını gerektirir. Öğretmen, öğrencilere bilgi birikimini geleneksel yöntemlerle anlatır (Demirel, 2006; Senemoğlu, 2005). Bu açıdan bakıldığında dil bilgisi öğretimi de ancak öğretmenin dil bilgisi kurallarını öğrencilere doğrudan aktarmasıyla mümkün olur. Bu nedenle davranışçı dil bilgisi öğretimi, kuralları ezberletmeye yöneliktir ve öğrencilerden bu bilgileri beceri hâline getirmesi veya anlamla ilişkilendirmesi beklenmemektedir.

Bilişsel öğrenme kuramı, davranışçılığa tepki niteliğinde doğmuştur. Bilişselciler, öğrenme sürecini davranışçıların aksine zihinsel süreçlerle açıklamaya çalışırlar ve bu süreç gözlenebilir değildir.

“Bilişsel dil öğrenme yaklaşımının en önemli temsilcisi Noam Chomsky'dir. Chomsky'e göre dil edinimi süreci insanlarda genetik bir donanımla gerçekleşmektedir, çocuklar dil edinmek için özel olarak programlanmış şekilde doğmuşlardır. Dili oluşturan öğeler (ses bilgisi, söz dizimi, anlam bilgisi vb.) beyinde genetik ve modüllü bir donanımla bulunur. Birey dil kurallarından ve sisteminden hareket ederek cümleleri anlamakta ve diğerlerine aktarmaktadır. Birey dili öğrenmek için temel bir yeteneğe ve evrensel dil bilgisine sahiptir” (Güneş, 2007, s. 264).

Evrensel dil bilgisi, insana yaratılıştan sunulan bir yetidir. Sonrasında kuralların ve ikinci dilin öğrenilmesi evrensel dil bilgisine bağlı olarak gerçekleşir. Doğuştan getirilen dil yetisinin kurallarla zenginleştirilerek bilinç düzeyine çıkarılması da dil bilgisi öğretimini gerektirir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, insanın yeni öğrendiği bilgilerini önceki öğrendikleriyle anlamlı biçimde birleştirmesi ve bu süreci zihinsel olarak gerçekleştirdiği görüşüne dayanır. Bilginin yapılandırılması sürecinde öğrenen etkin / aktif durumdadır. Öğrenen, kendi deneyimleri vasıtasıyla ya eski bilgileri üzerine yenilerini eklemekte (*özümleme*) ya da eski bilgilerini yeni bilgileriyle değiştirmektedir (*uyumsama*).

Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim ortamına yansımaları, öğrencilerin derste daha etkin olduğu bir süreci gerektirir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamında

öğrenciler bilgiyle ve sınıftaki diğer kişilerle (öğretmen ve arkadaşları) sürekli iletişim ve iş birliği içinde olmalıdır (Fosnot, 2007; Karadağ ve Korkmaz, 2007).

“Yapılandırmacı kuram bilginin yapılandırılmasına, dolayısıyla “anlamlandırma”ya önem verir. Bu nedenle dil bilgisi öğretimi de katı kuralları içermemeli ve anlamlı olmalıdır. Kurallar, ezber bilgi yerine öğrencilerin anlama / anlatma becerilerine fayda sağlayacak biçimde sunulmalıdır. Dil bilgisi ile öğrencilerin dil (*okuma, dinleme, konuşma, yazma*) ve zihinsel becerilerinin (*sınıflama, ilişki kurma, analiz yapma, değerlendirme vb.*) geliştirilmesi amaçlanmalıdır” (Güneş, 2007, s. 265).

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alınmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın “*anlamlandırma, etkinlik / uygulama, iş birliği, zihinsel beceriler ve diğer dil becerileriyle ilişkililik*” kavramları, programın dil bilgisiyle ilgili açıklamalarında da görülmektedir:

“Dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır.

... Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri gözetilmiştir. Türkçeye ilgili kural ve bilgilerin örneklerden hareket edilerek verilmesi daha doğru olacaktır. Derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarının kullanılması ve konuların görsel materyallerle desteklenmesi öğrenimi kolaylaştıracaktır. Ayrıca dil bilgisi konularının anlama olan katkısına özellikle dikkat edilmesi, konuların birer beceriye dönüşmesine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda konuların konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir” (MEB, 2006, s. 7, 8).

2.1.4. İlköğretim 6. sınıf dil bilgisi konuları ve içerikleri

Programda, 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde iki amaç görülmektedir: 1) Sözcüklerin yapı özellikleri ve 2) sözcük türleri.

2.1.4.1. Sözcüklerin yapı özellikleri

Programda 6. sınıf düzeyinde birinci amaç, “Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” olarak belirtilmiştir. Sözcüklerin yapı özelliklerine yönelik amaç / kazanımlar, programda tablo ile şu şekilde gösterilmiştir:

Tablo 2

6. Sınıf Dil Bilgisi Birinci Amaç / Kazanımları ve Açıklamaları

AMAÇ VE KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
<p>1. Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama</p> <p>1. Kök ve eki kavrar.</p> <p>2. İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder.</p> <p>3. Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.</p> <p>4. Gövdeyi kavrar.</p> <p>5. Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar.</p> <p>6. Birleşik kelimeyi kavrar.</p> <p>7. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.</p>	<p>[!] Bütün dil bilgisi çalışmalarında, öğrencilerin edindikleri bilgileri, okudukları ve dinlediklerini anlamlandırmada kullanmalarına; konuşurken ve yazarken uygulamalarına ağırlık verilir.</p> <p>[!] Kelimede yapı özellikleriyle ilgili kazanımların verilisinde ilgili oldukları yazım kurallarına değinilir.</p> <p>1. 1. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olduğu vurgulanır.</p> <p>1. 2. Fiil köklerinin “-mek/-mak” eki ile okunması gerektiği, fiilin “-mek/-mak” eki almış biçimine mastar adı verildiği, mastarın fiilin adı olduğu belirtilir.</p> <p>1. 2. Hem isim hem de fiil olan köklere örnek verilerek bunların kök çeşidinin aldıkları ekler aracılığıyla belirlenebileceği kavratılır.</p> <p>1. 3. Çekim eklerinin çeşitlerine ilgili oldukları konulara gelindiğinde değinilir.</p> <p>1. 3. Ekler arasındaki hiyerarşik ilişkiye dikkat çekilir. Bu durum, yapım ekleri kelime türetirken çekim eklerinin var olan kelimeyi kelime grubu ya da cümle içinde kullanılmaya elverişli hâle getirmesi, yani ona son şeklini vermesiyle açıklanır.</p> <p>1. 5. Yapım eklerinin işlevleri kavratılırken isimden isim yapma ekleri, isimden fiil yapma ekleri, fiilden fiil yapma ekleri, fiilden isim yapma ekleri ayırımına gidilir. Eklerin sesçe farklı biçimlerinin farklı birer ek olmadığı, aynı ekin çeşitleri olduğu kavratılır. Bu amaçla ilgili ses olaylarına değinilir. Fiilden fiil yapma eklerinin işlevleri ve anlam özellikleri üzerinde ayrıntılı olarak fiil çatısı konusunda durulur. Burada eklerin kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerine ağırlık verilir.</p> <p>1. 6. Birleşik kelimelerin anlam özelliklerine dikkat çekilir. Birleşik kelimelerin kuruluş özellikleri konusuna girilmez.</p> <p>1. 7. Tarihî nedenlerle kök ve ek arasındaki anlam ilişkisinin kaybolduğu türemiş kelimeler basit kelime olarak ele alınır.</p> <p>[!] Türemiş ve birleşik kelimelere mümkün olduğunca çok örnek verilerek öğrencilerin söz varlığının zenginleşmesi sağlanır. Hangi kelimelere öncelik verilmesi gerektiği konusunda Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan “Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü”nden yararlanılabilir.</p> <p>☐ Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları uygulamaya yönelik kazanımların değerlendirilmesinde; açık uçlu, kısa cevaplı, doldurmalı sorular; çalışma kâğıtları, standart testler, süreç gelişim dosyaları, eşleştirme testleri, öz değerlendirme formları, gözlem formları kullanılabilir.</p>

Sözcüklerin yapı özelliklerine ilişkin amaçla öğrencilere “kök (ad / isim ve eylem / fiil kökleri)* ve ek (yapım ve çekim ekleri) kavramları, bunların anlam özellikleri ve basit, türemiş, birleşik sözcüklerin” öğretilmesi hedeflenmektedir. Kazanımların açıklamalar bölümünde; anlamla ve diğer dil becerileriyle ilişki kurulması ve söz varlığının zenginleştirilmesi özellikle vurgulanmıştır.

Programda birinci amaçla:

Türkçenin sondan eklemeli bir dil olduğunun; isim ve fiil kökleri ayrımının; yapım ve çekim ekleri arasındaki farkların, bu eklerin türlerinin ve sözcüklere kattığı anlam özelliklerinin; sözcüklerin oluşumları / yapıları bakımından çeşitlerinin, anlam özelliklerinin ve yazım kurallarının öğretilmesi istenmektedir.

Bu bölümde programın amaç / kazanımları ve açıklamalarından hareketle “isim ve fiil kökleri, yapım ve çekim ekleri, yapılarına göre sözcük türleri” konuları Türkçe dil bilgisi ve dil bilimi kitaplarından / sözlüklerinden** yararlanılarak özetlenmiştir.***

Türk Dil Kurumu (2009) *Türkçe Sözlük*'te kök, köken ve gövde kavramlarını şu şekilde tanımlamaktadır:

Kök: “Sözcüğün, ekleri ayrıldıktan sonra, geriye kalan anlamlı bölümü: Evlendirilmek sözcüğünün kökü ev, başlatılmak sözcüğünün kökü baş, yapılmalı sözcüğünün kökü yap- vb.”;

Köken: “Kök görevinde olduğu hâlde daha yalın bir şekle, yani gerçek köke doğru sadeleştirilebilen kelime veya kelime parçası.”;

Gövde: “Ad ve fiil köklerine yapım eklerinin eklenmesiyle oluşturulan ve anlamca bağlandıkları kökle ilişkili bulunan türemiş kelime: canlı (<can+lı), gözlük (<göz+lük), görüş (<gör-üş); görüştür- (<gör-üş-tür-); görünüş (<gör-ün-üş) vb.”

Kök durumundaki sözcükler:

1. Tarihin bilinmeyen dönemlerinden beri var olan, sonradan oluşturulamayan sözcüklerdir; ancak tabiat yansıması sözcükler sonradan üretilebilir.

* Çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda tercih edilmeleri nedeniyle “isim” ve “fiil” terimleri kullanılmıştır.

** Aksan, 2003; Alyılmaz, 2003, 2004; Atabay, Kutluk ve Özel, 1983; Banguoğlu, 2004; Bilgegil, 2009; Bilgin, 2006; Bozkurt, 2004, 2007, 2010; Börekçi, 2009; Ediskun, 1985; Eker, 2005; Ergin, 1993; Gemalmaz, 2010; Hatiboğlu, 1982; Hengirmen, 1999; Koç, 1990; Korkmaz, 2009; Kükey, 2003; Topaloğlu, 1989; TDK, 2009; Vardar, 1988.

*** Konuyla ilgili kuramsal bilgilerde Türkçe Dersi Öğretim Programı, İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarında yer alan sınıflandırmalar ve konu kapsamı göz önünde bulundurulmuştur.

2. Yeni sözcükler türetmeye yararlar. Türetilen sözcükler, kökün anlamıyla ilişkilidir.

3. Kökler, isim ve fiil kökleri olarak 2 gruba ayrılır. Bu iki tür kök arasındaki ayrım keskindir. Kök durumundaki bir sözcük, ya isim ya da fiil köküdür: tat / tat-, boya / boya- gibi çift köklü oldukları söylenen sözcüklerin de Türkçenin eski devirlerinde kullanılan ilk şekilleri fiil köklerine dayanmaktadır. Bu nedenle bu ve benzeri köklere çift köklü denilemez. Örneğin; ‘tat-‘ fiil kökünden ‘tatıg’ ad gövdesi üretilmiş, sonraki dönemlerde /ıg/ eki düşerek ‘tat’ sözcüğü isim hâline gelmiştir.

4. Türkçe köklerin çoğu tek heceli olmakla birlikte iki heceli köklere de sık rastlanır. İki den fazla heceli kökler nadiren görülür (Ergin, 1993).

Kök ve köken kavramları standart dilde birbirine karıştırılmaktadır. Kullanılan bir sözcükten işlek olan yapım eklerini çıkardığımızda geriye kalan parçaya köken denilebilir. “Köken, dilin ancak eski dönemlerine gidildiğinde parçalanabilir olduğu anlaşılan ama bugün için artık anlamlı daha küçük parçalara ayıramayacak olan sözcüklere verilen addır” (Uzun, 2006, s. 16). Ama sözcük daha eski dönemlerde kullanılan eklerin de ayrılmasıyla anlamlı olan bir parçaya indirgenebilir. İndirgenebilen en son parça ise o sözcüğün köküdür.

Örneğin: ‘öğrenci’ sözcüğünün kökü ‘öğren-‘ fiili kabul edilir ve ‘öğren- (fiil kökü) – (I)ci (fiilden isim yapım eki)’ olarak çözümlenir. Hâlbuki sözcüğün kökü ‘ö-‘ fiiline kadar indirgenebilmektedir. Bu kökten yola çıkarak sözcüğün çözümlenmesi ise şu şekildedir: ‘ö- (fiil kökü) – g (fiilden isim yapım eki) + re- (isimden fiil yapım eki) – n- (fiilden fiil yapım eki) – (I)ci (fiilden isim yapım eki) (Alyılmaz, 1994).

Türkçe, kavramları işaretlerken kendi kök hâlindeki sözcüklerini kullandığı gibi bu sözcüklere yapım ekleri getirme yoluyla gövde hâlinde yeni sözcükler de türetmektedir. Kök hâlindeki sözcükler basit sözcük iken gövde durumuna gelenler türemiş sözcüklerdir. “Dilcilikte türetme dediğimiz şey, en yalın biçimiyle dilin bir ögesinden çeşitli ekler ya da büküm biçimleriyle yeni sözcükler üreterek değişik kavramların anlatımını sağlamaktır” (Aksan, 2006, 24). Eker (2005, s. 404)’e göre de “türetme, ad ya da eylem tabanlarına (kök / gövde) yapım ekleri getirerek yeni sözcükler yapma işidir.”

Türkçe, kök ve gövde durumundaki sözcüklerine yapım ekleri* getirerek yeni sözcükler oluşturabilmektedir. Gövde durumundaki sözcükler de kökler gibi isim ve fiil gövdeleri olarak 2 gruba ayrılır. Bu bakımdan gövde sözcüklerin türetilmesinde 4 tür yapım eki vardır. Türkiye Türkçesindeki bazı yapım ekleri ve bunlara ait örnekleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Banguoğlu, 2004; Gemalmaz, 1998; Korkmaz, 2009; Kükey, 2003):

1. Fiilden fiil yapım ekleri:

- /-AlA-/: eşele-, itele-, kovala-, ovala-, silkele-
- /-Ar-/: batır-, çıkar-, göçer-, kopar-, şişir-
- /-Dir-/: baktır-, bildir-, indir-, sızdır-, yazdır-
- /-ge-/: esirge-, indirge-, yükseltge-
- /-I-/: bürü-, kakı-, kazı-, sürü-, ürü-
- /-Il-/: açıl-, çizil-, duyul-, kırıl-, e(t)dil-
- /-ImSA-/: anımsa-, duyumsa-, gülümse-, kaçımsa-
- /-mA-/: bilme-, düzelme-, okuma-, verme-, yazma-
- /-(In)-/: aran-, çırpın-, kılın-, övün-, sevin-
- /-(I)ş-/: buluş-, çekiş-, dövüş-, giriş-, hırlaş-, yazış-
- /-t-/: aldat-, arat-, dinlet-, kurut-, tıkrdat-

2. İsimden fiil yapım ekleri:

- /+A-/: boşa-, kana-, türe-
- /+Al-/: azal-, boşal-, ço(k)ğal-, dikel-, düzel-, gen(ç)cel-
- /+Ar-/: ever-, içer-, kızar-, morar-, sarar-, yaşar-
- /+DA-/: çatırda-, fokurda-, gümbürde-, şırılda-, tıkrda-
- /+IK-/: a(ç)cık-, birik-, ge(ç)cık-, gözük-
- /+ImSA-/: azımsa-, benimse-, ço(k)ğumsa-

* Çalışmada, ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminde dikkate alınan yapım eki ve çekim eki sınıflandırması kullanılmıştır. Bazı kaynaklarda görevli dil elemanları **içe ve dışa dönük görev öğeleri** olarak sınıflandırılmaktadır. “İçe dönük görev öğeleri, üzerlerine geldikleri kök ya da gövdeyle aralarındaki ilişkinin geçiciliğine, kalıcılığına, başka bir ifadeyle üzerlerine geldikleri kök ya da gövdeyle birlikte yeni bir kavram işareti oluşturup oluşturmamalarına ve işlevlerine göre sınıflandırılır. Üzerlerine geldikleri kök ya da gövdeyle aralarındaki ilişki sadece kullandıkları cümleyle sınırlı / geçici olan ve yeni bir kavram işareti oluşturmayan dışa dönük görev öğeleri ise, Türkçe’de **ek, ek+ek, edat ve ek+edat** olmak üzere dört farklı şekilde görülür ya da işaretsiz (/+ø/) olarak kullanılır” (Mert, 2008, s. 1, 2). Ayrıntılı bilgi için bk. Alyılmaz, 1994; Mert, 2002.

/+KIr-/: fışkır-, hıçkır-, püfkür-, püskür-, tükür-
 /+l-/: incel-, kısal-, kocal-, küçül-
 /+lA-/: hafifle-, kafesle-, morukla-, saçmala-, yolla-
 /+lA+n-/: avlan-, çevrelen-, evlen-, kirlen-, pirelen-
 /+(I)r-/: belir-, delir-, üfür-
 /+sA-/: garipse-, mühimse-, önemse-, örnekse-, susa-

3. Fiilden isim yapım ekleri:

/-A/: yara, sapa, dize
 /-AcAK/: alacak, gelecek, içecek, tutacak, verecek
 /-AcAn/: bilecen, evecen^{*}, ivecen, sevecen
 /-Aç/: büyüteç, güleç, kaldıraç, sayaç, tıkaç
 /-AGAn/: durağan, geleğen, gezegen, gideğen, olağan
 /-AlAK/: asalak, çökelek, eşelek, yapalak, yatalak
 /-Am/: dönem, kuram, tutam
 /-AmAç/: dönemeç, tutamaç
 /-AmAK/: basamak, kaçamak, tutamak
 /-An/: açan, düzen, kaçan, kıran
 /-AnAK/: gelenek, görenek, sağanak, tutanak, yazanak
 /-Ar/: bilir, gelir, kaçar, keser, yazar,
 /-AsI/: alması, çıkması, görülesi, öpülesi, sevilesi, yıkılması
 /-Ay/: düşey, olay, yapay
 /-bAç/: atlambaç, dolambaç, saklambaç
 /-CA/: düşünce, eğlence, sakınca
 /-(A)ç/: bağlaç, belirteç, çekiç, direnç, kazanç, sayaç, tıkaç
 /-GA/: belirtke, bilge, korunga, önerge, süpürge,
 /-GAç/: başlangıç, bilgiç, çalgıç, dalgıç, yüzgeç
 /-GAn/: bükülgen, girişken, saldırgan, sıkılğan, yapışkan
 /-GI/: algı, görgü, sevgi, uyku, vergi
 /-GIIn/: belirgin, bezgin, pişkin, salgın, üzgün
 /-I/: batı, doğu, ölü, veri, yazı

^{*} Standart Türkiye Türkçesinde yer almamakta; *Türkiye Türkçesi Ağzıları Sözlüğü*'nde "aceleci" olarak tanımlanmaktadır.

- /-(y)IcI/: alıcı, görücü, okuyucu, satıcı, verici, yazıcı
 /-IK/: açık, bölük, delik, sarık, yarık
 /-In/: akın, dizin, ekin, yığın
 /-IntI/: akıntı, döküntü, sıkıntı, verinti, yığıntı
 /-Iş/: alış, bakış, dokunuş, gösteriş, satış
 /-(A)K/: binek, çatlak, kaçak, konak, uçak
 /-(I)m/: alım, biçim, kavram, satım, verim
 /-KAn/: somurtkan, unutkan, yalıtkan
 /-mA/: dolma, sarma, süzme, yarma, yazma
 /-mAcA/: bilmece, bulmaca, korkutmaca, koşmaca, saymaca
 /-mAç/: ayırmaç, bulamaç, demeç, kurutmaç, yırtmaç
 /-mAK/: başlamak, çakmak, okumak, yazmak, yemek
 /-mAn/: danışman, okutman, öğretmen, sayman, seçmen
 /-mA-z/*: açmaz, çıkmaz, paslanmaz, tükenmez, yılmaz
 /-mIK/: ilmik, kesmik, kıymık, kusmuk
 /-mİş/: bilmiş, dolmuş, geçmiş, türemiş, yemiş
 /-(I)nç/: basınç, bilinç, gülünç, istenç, sevinç
 /-sAK/: ölmek*, savsak, tutsak
 /-sAl/: dokunsal, duysal, görsel, işitsel, uysal
 /-sI/: giysi, sinsi, tütsü, yatsı (yatası)
 /-ş/: bağdaş, oynaş, tanış
 /-(I)t/: ayırt, geçit, sarkıt, umut, yapıt
 /-TI/: çıktı, girdi, uydu
 /-TIK/: bildik, duyulmadık, olmadık, tanıdık
 /-UcUK/: gülücük, öpücük
 /-(A)v/: görev, işlev, sınav

4. İsimden isim yapım ekleri:

- /+A/: gece, göze, komuta

* /-mA-z/ eki; /-mA/ olumsuzluk eki ile /-z/ sıfat-fiil ekinin birleşip kalıplaşmasından oluşmaktadır. Semra ALYILMAZ (2010), bu ekin /-z+/ biçiminde düzeltilmesi gerektiğini belirtir. Ayrıntılı bilgi için bk. Alyılmaz, 2010, s. 87-118.

* Standart Türkiye Türkçesinde yer almamakta; *Türkiye Türkçesi Ağzları Sözlüğü*'nde "ölecekmiş gibi zayıf, sağlıksız" olarak tanımlanmaktadır.

- /+Aç/: bak(ı)raç, dikeç, düzeç, kıraç, topaç
 /+AK/: benek, solak, patak, yanak
 /+Al/: özel, ulusal, yerel
 /+An/: eren, kızan, köken, oğ(u)lan
 /+(ş)Ar/: altışar, beşer, yedişer
 /+ArI/ < /+GARU/: dışarı, üzeri, içeri, ileri
 /+At/: başat, gölet, özet, taki(p)bat, tahsilat
 /+Ay/: birey, dikey, düzey, güney, yüzey
 /+CA/: ayrıca, karaca, Kırgızca, Türkçe
 /+cAK/: büyükcek, oyuncak, yavrucak, yumurcak
 /+cAğIz/: çocukcağız, gözceğiz, yavrucağız
 /+cAl/: güncel, kılcal, öncel
 /+CI/: avcı, aşçı, hizmetçi, sepetçi, yolcu
 /+CIK/: arpacık, bademcik, dilcik, incecik, köprücük
 /+CII/: bencil, insancıl, merkezci, sinekçil, otçul
 /+ç/: anaç, ataç, babaç, ortaç
 /+dA/: asude, elde, gözde, sözde
 /+DAm/: erdem, gündem, saydam, yöntem
 /+DAş/: boydaş, evdeş, soydaş, ülküdaş, vatandaş, yurttaş
 /+dIrIK/: boyunduruk, cibindirik, oğulduruk
 /+gIl/: Aligil, Ahmetgil, dayımgil, üçgül
 /+II/: buzul, çoğul, dişil, eril, tekil
 /+IncI/: altıncı, birinci, üçüncü,
 /+KAn/: başkan, yelken
 /+lA/: kışla, tuzla, yayla
 /+lAK/: avlak, dişlek, otlak, patlak, zırlak
 /+II/: allı pullu, evli, kederli, üzüntülü
 /+IIK/: ağızlık, sözlük, tuzluk, yazlık
 /+(I)m/: birim, toplum
 /+mAn/: kocaman, küçümen, Türkmen
 /+msAr/: iyimser, karamsar, kötümser
 /+(I)msI/: beyazımsı, ekşimsi, mavimsi, sarımsı

/+(1)mtırak/: beyazımtırak, ekşimtırak, mavimtırak, sarımtırak

/+sAl/: fiziksel, kimyasal, kumsal, kutsal, yöresel

/+sI/: bebeksi, çocuksu, erkeksi, kadınsı

/+sIz/: rahatsız, şekersiz, tatsız, tuzsuz

/+(I)t/: eşit, karşıt, yaşıt

/+tI/: çatırtı, gürültü, şıptırtı, vızıltı

/+°z/: ikiz, üçüz, dördüz, beşiz, yediz

Çekim ekleri ise kök ya da gövdelere gelerek onların anlamlarını değiştirmeyen, cümle içinde diğer ögelerle ilişkilerini ve görevini belirleyen eklerdir. *Grammer Terimleri Sözlüğü*'nde de çekim eki şöyle açıklanmaktadır: “Ad veya fiil soylu kelimeler üzerine gelerek, bağlı oldukları kelime gruplarına göre, kelimeler arasında durum, iyelik, çokluk, kip, zaman, şahıs, sayı vb. ilişkiler kuran ek: ev+ler, oda+da, kapı+sı+nı, çalışıyor-um, gel-me-di, oku-y-acak-mı?, bekliyor-lar-mış vb.”

Çekim ekleri, yapım eklerinden sonra gelirler. İstisna durumlar (kim-*i-s-i*, bir-*i-s-i* vb.) haricinde aynı görevdeki iki çekim eki art arda gelmez. Türkçede çekim ekleri şu şekilde sınıflandırılabilir: 1) Hâl / durum ekleri, 2) İyelik ekleri, 3) Çoğul eki, 4) Tamlayan / ilgi ekleri, 5) Kip ekleri, 6) Kişi / şahıs ekleri. Bu eklerden hâl / durum, iyelik, çokluk ve tamlama ekleri isimlere; kip ve kişi / şahıs ekleri ise fiillere gelen çekim ekleridir.

Türkçenin, kavramları işaretlerken sıkça başvurduğu yollardan biri var olan sözcüklerini birleştirmektir. Birleşik sözcük, “yeni bir kavramı karşılamak için iki veya daha çok kelimenin Türkçenin söz kalıplarına uygun belirli yollarla bir araya getirilmesi ile kurulmuş söz birliğidir” (Korkmaz, 2003).

Birleşik sözcükler bitişik veya ayrı yazılabilmektedir. Birleşik sözcüklerin yazım kuralları Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzu'nda açıklanmıştır. Birleşik sözcüklerin bitişik yazıldığı durumlar (Türk Dil Kurumu, 2005, s. 21-25):

1. Birleşme sırasında ses düşmesi olmuşsa (*nasıl, kaynana, niçin* vb.);
2. Sözcüklerden her ikisi veya ikincisi anlam değişmesine uğramışsa (*devetabanı, kuşburnu, kedigözü, dilberdudağı, camgöbeği* vb.);
3. Sözcükler et- ve ol- yardımcı fiilleriyle birleşirken ses düşmesine veya ses türemesine uğramışlarsa (*hisset-, reddet-, kaybol- vb.*)

4. Tasvirî fiillerde (*yapabil-*, *uyuyakal-*, *gidedur-*, *düşeyaz-*, *uçuver-*, *çıkagel-*, *ölmeyegör-* vb.);
5. Sözcüklerin bir veya iki ögesi emir kipiyle kurulmuşsa (*ateşkes*, *sıkboğaz*, *çekyat* vb.);
6. /-An/, /-Ar/, /-Ir/, /-mAz/, /-mİş/ sıfat-fiil eklerinin kalıplaşmasıyla oluşmuşlarsa (*ağaçkakan*, *uçaksavar*, *hacıyatmaz* vb.);
7. İkinci sözcüğü belirli geçmiş zaman ekiyle (/ -TI/) kurulmuşsa (*imambayıldı*, *mirasyedi*, *zıpçıktı* vb.);
8. Her iki sözcüğü de belirli geçmiş zaman (/ -TI/) veya geniş zaman eki (/ -Ar/) almışsa (*biçerdöver*, *dedikodu*, *konargöçer* vb.);
9. ‘Alt’, ‘üst’ ve ‘üzeri’ sözlerinin somut bir yer bildirmediği sözcüklerde (*bilinçaltı*, *akşamüstü*, *öğleüzeri*);
10. İki veya daha çok sözcüğün birleşmesinden oluşan özel adlarda (*Beşiktaş*, *Davutpaşa*, *Çengelköy*, *Gülnihâl*, *Kocatepe* vb.);
11. Ara yönleri belirten sözcüklerde (*kuzeydoğu*, *kuzeybatı*, *güneydoğu*, *güneybatı*);
12. ‘Hane’, ‘name’, ‘zade’, ‘ev’, ‘oğlu’, ‘kızı’ vb. ile kurulan sözcüklerde (*çayhane*, *beyanname*, *amcazade*, *aşevi*, *eloğlu*, *elkızı*, *beyefendi*, *ağabey* vb.);
13. ‘Baş’ sözüyle kurulan sıfat tamlamaları ve belirtisiz isim tamlamalarında (*başhekim*, *başkahraman*, *aşçıbaşı*, *ustabaşı* vb.);
14. Müzik makam adları ve Arapça kurala göre oluşturulan tamlamalarda (*acembuselik*, *darülaceze*, *aleykümselam* vb.).

Yukarıda belirtilenler dışında kalan birleşik sözcükler ayrı yazılır.

Türkçede sözcük birleşimleri şu biçimlerde yapılmaktadır:

- **isim + isim + (iyelik eki):** açgöz, keloğlan, kahverengi, rüzgârgülü...
- **isim + (hâl eki) + isim + (hâl eki):** cana yakın, sonradan görme, baş başa, camdan cama...
- **isim + çekimli fiil veya çekimli fiil + isim:** imambayıldı, mirasyedi, sallabaş, çalyaka...
- **isim + sıfat-fiil:** belgegeçer, bilgisayar, cankurtaran, değerbilir, basınçölçer...
- **isim + yardımcı fiil:** emret-, terk et-, affeyle-, mecbur kıl-, var ol-...

- **çekimli fiil + çekimli fiil:** dedikodu, kapkaç, örtbas, yapboz, çekyat...
- **sıfat-fiil + sıfat-fiil:** konargöçer, uyurgezer, biçerdöver, okuryazar...
- **fiil + zarf-fiil eki + fiil (tasvirî fiiller):** yazabil-, geliver-, bakakal-, düşeyaz-, almayığor-...

2.1.4.2. Sözcük türleri

Programda 6. sınıf düzeyinde birinci amaç, “Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” olarak belirtilmiştir. Sözcük türlerine yönelik amaç / kazanımlar, programda tablo ile şu şekilde gösterilmiştir:

Tablo 3

6. Sınıf Dil Bilgisi İkinci Amaç / Kazanımları ve Açıklamaları

AMAÇ VE KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
<p>2. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama</p> <p>1. İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır.</p> <p>2. Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır.</p> <p>3. Hâl eklerinin işlevlerini kavrar.</p> <p>4. İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.</p> <p>5. İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.</p> <p>6. Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.</p> <p>7. Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.</p> <p>8. Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır.</p> <p>9. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.</p>	<p>2. 1. Özel isim, cins ismi; teklik, çokluk, topluluk ismi; somut isim, soyut isim konuları ele alınır. Çokluk eki ve işlevlerine değinilir. Özel isimlerin yazımına yönelik kurallarla gerekli ilişkilendirme yapılır.</p> <p>2. 2. Düzeye uygun metinlerden hareketle zamirlerin hangi kelimenin, ifadenin yerine kullanıldığını belirlemeye yönelik çalışmalara ağırlık verilir. Zamirlerin bütün çeşitleri örneklendirilir, bunlardaki anlam özelliklerine değinilir.</p> <p>2. 3. İsmi hâlleriyle fiiller arasındaki ilişkiye dikkat çekilir. Hâl eklerinin eklendikleri kelimeye kazandırdığı farklı anlam özelliklerine ağırlık verilir.</p> <p>2. 3, 2. 4. Örneklerden hareketle 3. teklik kişi iyelik eki ile belirtme hâli ekinin kullanımı kavratılır.</p> <p>2. 3, 2. 4. Kelime ile eklerin, ek ile ekin birleşmesinde ortaya çıkan yardımcı ünsüzlerin işlevi kavratılır.</p> <p>2. 5. İsim tamlamalarında belirtili ve belirtisiz tamlama çeşitlerine değinilir. Zincirleme isim tamlamasının ayrı bir tamlama çeşidi olmadığı, belirtili ve belirtisiz isim tamlamalarının iç içe girmesiyle oluştuğuna dikkat çekilir. İsim tamlamalarının anlam özelliklerine ağırlık verilir.</p> <p>2. 6. Sıfatların bütün çeşitleri örneklendirilir, bunlardaki anlam özelliklerine değinilir.</p> <p>2. 5, 2. 7. Öğrencilerin cümle ya da metin içinde isim ve sıfat tamlamalarını, bunların iç içe girmiş biçimlerini bir bütün olarak algılamasına yönelik çalışmalara ağırlık verilir.</p> <p>2. 9. Aynı kelimenin farklı görevlerde kullanıldığı cümle örneklerden hareket edilir. Örnekler 6. sınıfta ele alınan kelime türleriyle sınırlandırılır.</p> <p>☐ Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama/uygulamaya yönelik kazanımların değerlendirilmesinde; açık uçlu, kısa cevaplı, doldurmalı sorular; çalışma kâğıtları, standart testler, süreç gelişim dosyaları, eşleştirme testleri, öz değerlendirme formları, gözlem formları kullanılabilir.</p>

Sözcük türlerine ilişkin amaçla öğrencilere “isim ve türleri, zamir ve türleri, iyelik ve hâl ekleri, isim tamlamaları, sıfat ve türleri, sıfat tamlamaları, edat, bağlaç, ünlem ve bu sözcük türlerinin anlam özelliklerini” öğretmek hedeflenmektedir. Fiil ve zarf konuları ise 7. sınıf konuları arasına alınmıştır.

Bu bölümde programın amaç / kazanımları ve açıklamalarından hareketle “isim, zamir, hâl ve iyelik ekleri, sıfat, isim ve sıfat tamlamaları, edat, bağlaç, ünlem” konuları Türkçe dil bilgisi ve dil bilimi kitaplarından / sözlüklerinden yararlanılarak şöyle özetlenebilir:

Sözcük türü, *Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*'nde “Yapı, kavram, görev bakımından aralarındaki benzerliğe göre ayrılmış bulunan sözcük türlerinden her biri. Türkçede sekiz sözcük türü vardır: 1) Ad, 2) sıfat, 3) adıl, 4) belirteç, 5) ilgeç, 6) bağlaç, 7) ünlem, 8) eylem” (Hatiboğlu, 1972) biçiminde tanımlanmaktadır.

Türkçede sözcük türü sınıflandırması dil bilgisi ve dil bilimiyle ilgili kaynaklarda farklı şekillerdedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kullanılan sınıflandırma göz önünde bulundurularak sözcük türleri şöyle sıralanabilir: 1) İsim, 2) zamir, 3) sıfat, 4) fiil, 5) zarf, 6) edat, 7) bağlaç ve 8) ünlem.*

1. İsim: İsimler, “evrendeki canlı cansız bütün varlıkları, insan tasavvurundaki somut ve soyut bütün kavramları tek tek ya da tür olarak karşılayan sözcüklere” (Korkmaz, 2009, s. 195). İsimler;

varlıklara verilişlerine göre: 1) özel ve 2) cins;

oluşlarına göre: 1) somut ve 2) soyut;

sayılarına göre: 1) tekil, 2) çoğul ve 3) topluluk;

yapılarına göre: 1) basit, 2) türemiş ve 3) birleşik isimler olarak sınıflandırılırlar.

Programın açıklamalar bölümünde; isim türlerinin tamamının öğretilmesi, özel isimlerin yazım biçimlerine dikkat çekilmesi, /-IAr/ ekinin farklı anlam özelliklerine (abartma, saygı, nezaket, aile / soy vb.) değinilmesi istenmiştir.

2. Zamir: Zamirler, “nesnelere temsil veya işaret suretiyle karşılayan kelimelerdir. Zamirlerin tek başlarına manaları yoktur. Bir zamir tek başına hiçbir nesneyi karşılamaz, hiçbir şeyin adı değildir” (Ergin, 1993, s. 249). Zamirler;

* Adı geçen sözcük türleri, ilgili kaynaklarda farklı adlandırmalarla yer almaktadır: 1) isim / ad, 2) zamir / adıl, 3) sıfat / ön ad, 4) fiil / eylem, 5) zarf / belirteç, 6) edat / takı / ilgeç, 7) bağlaç / bağlam / bağlama edatı ve 8) ünlem / ünlem edatı / nidalık. Bu çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla birlik / tutarlılık sağlanması bakımından ilk terimler tercih edilmiştir.

görevlerine göre: 1) kişi / şahıs, 2) dönüşlülük, 3) işaret, 4) belirsizlik, 5) soru, 6) aitlik;

yapılarına göre: 1) basit, 2) türemiş ve 3) birleşik zamirler olarak sınıflandırılırlar.

Programın açıklamalar bölümünde; zamirlerin bütün çeşitlerinin örneklendirilmesi, metinlerden hareketle karşıladıkları varlıkların / kavramların belirlenmesi yoluyla anlam özelliklerinin öğretilmesi istenmiştir.

3. Sıfat: Sıfatlar, “bir ismi belirten veya niteleyen kelime türüdür” (Topaloğlu, 1989). Sıfatlar;

görevlerine göre: 1) niteleme ve 2) belirtme (işaret, sayı, soru, belirsizlik, unvan);

yapılarına göre: 1) basit, 2) türemiş, 3) birleşik, 4) pekiştirme ve 5) sözcük grubundan oluşanlar olarak sınıflandırılırlar.

Programın açıklamalar bölümünde; sıfatların bütün türlerine ve bunların anlam özelliklerine değinilmesi istenmiştir.

4. Fiil: Fiiller, “bir kılış, bir durum veya oluşu, toplu bir deyimle olup biteni anlatan kelimelerdir” (Banguoğlu, 2004, s. 408). Fiiller;

anlamalarına göre: 1) iş / kılış / kılınış, 2) durum ve 3) oluş;

yapılarına göre: 1) basit, 2) türemiş ve 3) birleşik;

çatılarına göre: (özneyle ilgisi dikkate alındığında) 1) etken, 2) edilgen, 3) dönüşlü, 4) işteş, (nesneyle ilgisi dikkate alındığında) 5) geçişli, 6) geçişsiz, 7) oldurgan ve 8) ettirgen olarak sınıflandırılırlar.

Programda fiiller konusu 7. sınıf seviyesinde yer almıştır. Fiillerin bütün türlerine, cümledeki anlam ve şekil özelliklerine, görevlerine değinilmesi istenmiştir.

5. Zarf: Zarflar, “fiillerden, sıfatlardan, sıfat-fiillerden ve zarf niteliğindeki sözlerden önce gelerek onları zaman, yer, yön, nitelik, durum, azlık-çokluk bildirme, pekiştirme ve sorma gibi çeşitli yönlerden etkileyip değiştirerek anlamlarını daha belirgin duruma getiren sözcüklerdir” (Korkmaz, 2009, s. 451). Zarflar;

görevlerine göre: 1) zaman, 2) yer-yön, 3) durum, 4) azlık-çokluk ve 5) soru;

yapılarına göre: 1) basit, 2) türemiş, 3) birleşik ve 4) sözcük grubundan oluşanlar olarak sınıflandırılırlar.

Programda zarflar konusu 7. sınıf seviyesinde yer almıştır. Zarfların anlam özelliklerine ve işlevlerine değinilmesi, bütün çeşitlerinin örneklendirilmesi istenmiştir.

6. Edat: Edatlar, “tek başlarına manaları olmayıp ancak cümledeki diğer kelime ve kelime grupları arasında çeşitli münasebetler kurmaya yarayan alet sözler, vasıtalar” (Hacıeminoğlu, 1992, s. v). Edatlar görevli dil öğeleridir, tek başlarına anlamları yoktur. Bu nedenle cümle içerisinde değerlendirilmeli ve öğretimi hususunda buna dikkat edilmelidir.

7. Bağlaç: Bağlaçlar, “tek başına anlamı olmayan, ancak eş görevli kelimeleri, kelime öbeklerini veya cümleleri birbirine bağlamaya yarayan kelime türüdür” (Topaloğlu, 1989). Bağlaçlar, tek başına kullanıldıklarında anlamı olmayan; sözcükleri, sözcük gruplarını ve cümleleri şekil ve anlam bakımından birbirine bağlayan görevli sözcüklerdir. Bağlaçlar cümlelere anlatım incelikleri katarlar, cümleler arasında anlatım bütünlüğü sağlarlar.

8. Ünlem: Ünlemler; konuşanın sevinç, üzüntü, acı, korku, heyecan gibi duygularını etkili biçimde belirten; seslenme, onaylama, reddetme anlamlarını veren ya da tabiattaki sesleri taklit etmeyle oluşan sözcüklerdir. Türkçede ünlemler hem görevli hem anlamlı dil öğeleridir.

Programın açıklamalar kısmında edat, bağlaç ve ünlemlerle ilgili ifade yer almamaktadır. İlgili kazanımlarda bu sözcük türlerinin işlevlerinin ve anlam özelliklerinin kavratılması istenmiştir.

Programda 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde ikinci amaçta sözcük türlerinin yanı sıra isim ve sıfat tamlamalarının da öğretilmesi hedeflenmiştir:

1. İsim tamlamaları: İsim tamlamaları, birden fazla ismin sahiplik, aitlik ilgileriyle bir araya gelmesinden oluşan tamlamalardır. İki ögeden oluşurlar. Birinci öge, tamlayan; ikinci öge, tamlanandır. Tamlanan öge, asıl unsur niteliğindedir ve her zaman iyelik eki alır. Zaman içerisinde bazı ad tamlamalarında tamlanan ögedeki iyelik eki işaretiz (/Ø/) hâle gelmiştir (Gürcükapı, Vezirköprü vb.).

“Bir isim tamlaması en az iki isimle kurulur. Bu isimlerden en az biri tamlanan diğer[ler]i tamlayan durumundadır. Alışılmış ifadesiyle “belirtisiz isim tamlamaları” niteleme, “belirtili isim tamlamaları” ise – adlandırmadan da anlaşılacağı gibi – belirtme grubu oluşturur. Yani,

tamlayan öge durumundaki isim, belirtisiz isim tamlamalarında bir niteleme sıfatı, belirtili isim tamlamalarında ise bir belirtme sıfatı görevi yüklenmiştir” (Gemalmaz, 2010, s. 251).

İsim tamlamaları belirtili ve belirtisiz olmak üzere ikiye ayrılırlar. Belirtili isim tamlamaları, tamlayan ögenin ilgi hâli eki (/+(n)In/, /+Im/) aldığı tamlamalardır. “Belirtili isim tamlamalarında belirten durumundaki isim ile belirtilen durumundaki isim arasında geçici, özel, süreksiz bir ilişki söz konusudur” (Alyılmaz, 2011, s. 132): *Ali'nin arabası, kitabın sayfaları, okulun bahçesi, benim annem, bizim evimiz...*

Belirtisiz isim tamlamaları ise tamlayan ögenin ilgi hâl eki almadığı tamlamalardır. “Belirtisiz isim tamlamaları birçok dilde olduğu gibi Türkçede de kavram işaretleme yollarının başında gelir” (Alyılmaz, 2011, s. 102; Gemalmaz, 2010, s. 251). Belirtisiz isim tamlamalarında tamlayan (belirten) ile tamlanan (belirtilen) sözcükler arasında genel ve sürekli bir ilişki söz konusudur. Belirtisiz isim tamlamaları genelde bir nesnenin ya da türün adı gibi kullanılırlar: *kapı kilidi, göz rengi, çamaşır makinesi...*

Programın açıklamalar bölümünde; isim tamlamalarının belirtili ve belirtisiz olarak ikiye ayrıldıkları ve zincirleme isim tamlamasının ayrı bir tamlama çeşidi olmayıp belirtili ve belirtisiz isim tamlamalarının iç içe girmesiyle oluştuğu vurgulanmıştır. İsim tamlamalarının anlam özelliklerine önem verilmesi istenmiştir.

2. Sıfat tamlamaları: Niteleme ya da belirtme sıfatlarıyla bir ismin bir araya gelmesiyle oluşan sözcük grubudur. Niteleme ya da belirtme sıfatı tamlayan, isim ise tamlanan öge durumundadır: *mor mürekkep, uzun ince bir yol, üç silahşorlar...*

Programın açıklamalar bölümünde; cümlelerden hareketle sıfat tamlamalarının belirlenmesi, isim tamlamalarıyla iç içe girmiş biçimlerinin bir bütün olarak algılanması gerektiği vurgulanmıştır.

Programda, sözcük türlerinin öğretimine yönelik amaçta hâl ve iyelik eklerine de yer verilmiştir. Dil bilgisinde aşamalılık ilkesi dikkate alınarak hâl ve iyelik ekleri konuları, program içerisinde isimler ve zamirler konularının hemen sonrasına yerleştirilmiştir:

1. Hâl ekleri: Varlıkların birbirleriyle olan hareket ve oluş ilişkileri dilde bu ilişkileri kurabilecek vazife unsurlarının oluşmasına yol açmıştır. Bu unsurlar dilin yapısına göre ekler (bitişen vazife unsurları) şeklinde olabileceği gibi sözcükler (ayrık vazife unsurları) şeklinde veya bunların bir birleşimi şeklinde de olabilir. Bu vazife

unsurlarının adların üzerine gelmesiyle de adların hâle göre çekimleri oluşmuştur (Alyılmaz, 1994).

Hâl ekleri üzerine geldiği ismi fiile / yüklem fiile bağlar ve onu bir açıdan belirli kılar. Türkçede hâl ekleri, isimlere gelen çoğul ve iyelik eklerinden her zaman sonra gelir. İsmi hâlini belirten görevli elemanlar sadece ek biçiminde değil; ek + ek, ek + edat veya edat biçiminde de olabilir. Bu nedenle Türkçede isimlerin durumlarını sadece hâl ekleri açısından değil, daha geniş kapsamda “dışa dönük görev öğeleri” başlığı altında değerlendirmek gerekir.*

Bir dildeki ögeler yalnız kavram işaretlerinden ibaret değildir. Türkçe gibi eklemeli dillerde söz dizimi her ne kadar kavram işaretleme aşamasında ortaya çıksa da dilin kendine özgü nitelikleri, esasen kavram ilişkileri düzeyinde belirlemektedir. Türkçede kavram ilişkilerinin genellikle "çekim ekleri" / "hâl ekleri" diye adlandırılan dilbilgisi biçimbirimleriyle yapıldığı ifade edildiğinden sadece yüzeysel yapıdan hareket edilmekte ve hâl kategorilerini ifade eden görevli dil öğelerinden "ekler" de şekillerine göre adlandırılarak ismin beş ile dokuz arasında değişen hâlden söz edilmektedir. Bunun sonucunda da aynı derin yapıyı ifade eden birden çok yüzeysel yapı farklı biçimlerde çözümlendiğinden bilmenin ve öğretmenin vazgeçilmez göstergesi olan formüllendirme gerçekleştirilememekte; hâl kategorileri de göz ardı edilmektedir (Börekçi, 1999, s. 27-35).

Görevli dil öğeleri, Türkçenin öğretimiyle ilgili farklı seviyelerde (ilköğretimden lisans öğretimine kadar) sürekli tekrar edilen konulardan biridir. Ancak Türkçenin öğretimi ve grameriyle ilgili çalışmalarda hâl kategorileri genellikle birer ek olarak değerlendirildiğinden öğrenciler "yalın hâl", "+e hâli", "+de hâli", "+den hâli", "+i hâli", gibi şekilden hareketle adlandırılan terimleri ezberlemek zorunda kalmaktadırlar. Oysa söz konusu ekler kullanılışlarına göre farklı hâl kategorilerini ifade eden birer görev elemanıdır ve Türkçe her kategoriye bir ekle değil; birçok görevli elemanla ifade etme zenginliğine sahip bir dildir. Bu durum Türkçede hâl kategorilerini ifade eden görevli dil öğelerinin (ek, ek+ek, ek+edat, edat) şekilden hareketle adlandırılmayacağını, sınıflandırılmayacağını ve öğretilmeyeceğini ortaya koymaktadır (Mert, 2003, s. 25-32):

* Bu bölümde kullanılan sınıflandırma ve ayrıntılı bilgi için bk. Alyılmaz, 1994; Alyılmaz, 2011; Gemalmaz, 2010; Mert, 2003; Nurdin Kızı, 2006.

- **Yalın hâl:** “İsmin herhangi bir ek almamış, çekime hazır hâlidir” (Korkmaz, 2009, s. 169). Türkçede ismin yalın hâlini belirten özel bir ek yoktur:
Bakkala ekmek +Ø almak için gitmişti.
Boyandıktan sonra ev +Ø daha güzel bir hâl almıştı.
- **Özne hâli:** Bu hâl, cümlede özne görevindeki isim / isim grubu ile yüklem / yüklem fiil arasındaki geçici ilişkiyi sağlar. Türkçede özne hâli işaretli (/+Ø/) görev elemanı ile ifade edilir:
Atatürk +Ø "Ne mutlu Türk'üm diyene!" dedi.
Ali +Ø koşu koşu geliyordu.
- **Seslenme hâli:** Türkçede seslenme hâli işaretli (/+Ø/) görev elemanı ile ifade edilir. “Verici ile alıcı arasında iletişiminin sağlanabilmesi için bir duruma (situation) ihtiyaç vardır. Seslenme (hitaplar) / seslenme grupları (hitap grupları), söz konusu iletişiminin gerçekleşmesinde uyaran / uyarıcı / dikkat çekici görevini üstlenir. Yani, verici alıcıyla mesajı sözlü veya yazılı olarak iletirken önce ona seslenir / hitap eder ve onu bu seslenmeler vasıtasıyla iletişim ortamına çekerek mesajını iletir/ bilgiyi aktarır. Seslenmeler / seslenme grupları vericinin ve alıcının durumlarına, birbiriyle olan münasebetlerine ve mesajın niteliğine uygun olarak seslenme ünlemleriyle birlikte kullanılırlar. Seslenmeleri / seslenme gruplarını kuvvetlendirmek, pekiştirmek ve vurgulamak amacıyla kimi zaman işaretli, kimi zaman da işaretli (nonmarque (Ø)) olarak kullanılan ünlemler, gerçekte görevli dil öğeleri olmalarına rağmen, seslenmelerle, seslenme gruplarıyla adeta belirten belirtilen ilişkisi kurarlar” (Alyılmaz, 1998, s. 35-43):
Ey Türk gençliği +Ø
Arkadaşlar +Ø
- **İlgi hâli*:** İlgi hâli, isim tamlamalarında belirten ile belirtilen arasındaki ilişkiyi sağlar. Bu hâl, ismin / isimlerin başka isimle / isimlerle münasebeti olduğunu ifade eder. İlgi hâli, ismin bir isimle ilgisi olduğunu, kendisinden sonra gelen

* İlgi hâli, isimle isim arasında ilgi kurduğu için bazı kaynaklarda hâl eki olarak kabul edilmemektedir. bk. Alyılmaz, 1994; Alyılmaz, 2010b; Karahan, 1999; Mert, 2003; Üstünova, 2008.

Cengiz ALYILMAZ (1994) ise ilgi hâli ekini *Orhun Yazıtlarının Söz Dizimi* adlı eserinde belirten hâli başlığı altında ele almaktadır.

isme / isimlere tabi bulunduğunu gösterir. İsmın bu hâli bazen eksiz, çok defa ekli olur:

Toplum +Ø içinde sevilen biriydi.

İstanbul'un taşı toprağı altın deniliyordu.

Bizim oraların manzarası bir başkaydı.

- **Nesne hâli:** Bu hâl, yüklemi geçişli olan bir cümlede, öznenin yaptığı işten etkilenen varlığı, nesneyi bildirir. Nesne görevindeki ismin ek alıp almamasına göre belirtili ve belirtisiz olmak üzere ikiye ayrılır:

Bu bitki sıca(k)ğı ve nemi çok sever.

İyiliğı karşısında ona altın +Ø taktılar.

- **Bulunma hâli:** Bir işin, hareketin yapıldığı **zamanı** ya da **mekânı** bildirir:*

İlköğretim döneminde bilgileri daha hızlı ezberleyebiliyordum.

Alışverişi salı günü +Ø pazardan yapıyordu.

Orada olup bitenlerin hemen hemen hepsinden haberdardı.

- **Ayrılma hâli:** Bir yerden, bir şeyden, bir kimseden ayrılmayı, uzaklaşmayı, çıkmayı bildirir:

Karadeniz'den güneye ilerledikçe sıcaklık artıyordu.

Okuldan çıkıp eve dönmek için can atıyordu.

Annesinden ayrı yaşamak ona hiç iyi gelmemişti.

- **Yönelme hâli:** Bir işin, hareketin yöneldiğı, doğrulduğı noktayı, istikameti bildirir:

Öğrendiklerini bize anlatabilmek için çok uğraşmıştı.

Trabzon'a akşama varırız.

- **Hedef hâli:** Bir işin, hareketin hedefini, amacını bildirir:

Bu hediyeyi öğretmenime / öğretmenim için aldım.

Varlığım Türk varlığı(n)a / Türk varlığı için armağan olsun.

Sıradaki şarkı size / sizin için gelsin.

- **Birliktelik / beraberlik hâli:** Bir işin, hareketin başkalarıyla birlikte, başkalarıyla beraber yapıldığını bildirir:

Benimle gelmeyi çok istiyordu ama nasip olmadı.

Tatile ailecek gitmeyi planlıyoruz.

* Bulunma hâli kategorisi hakkında detaylı bilgi için bk. Alyılmaz, 2010b, s. 107-123.

Milletçe bu durumdan şikâyet ediyoruz.

- **Karşılıklılık hâli:** Bir işin, hareketin, muhalifler, hasımlar tarafından karşı karşıya, karşılıklı olarak yapıldığını bildirir. “+A karşı” anlamı katar:
İçeride ve dışarıda düşmanlarla savaşılan bir milletiz.
O dönemde birçok devletle yapılan mücadeleler refah düzeyini düşürmüştü.
- **Sebepl / neden hâli:** Bir işin, hareketin yapılışının, oluşunun sebebini bildirir.
“Bu nedenle, bunun için” anlamlarını katar:
Sıkıntıdan bu hâle geldi.
Yalnızlıktan hasta düşmüştü.
Soğuklardan hasta olmuştu.
- **Vasıtla / araç / instrumental hâli:** Bir işin, hareketin bir alet, bir eşya vb. vasıtasıyla yapıldığını bildirir:
Ekmeği elektrikli bıçakla kesiyorlardı.
Haberleri radyodan takip ediyordu.
- **Görelilik hâli:** Bir işin, hareketin bir şeye uygun olarak, bir şey uyarınca, gereğince yapıldığını bildirir. “+A göre” anlamı katar:
Yasalarca uygun görüldü.
Bence güzel bir iş çıkardı.
Kazandıklarını gönlünce harcayabilirsin.
Bana göre hava hoş.
- **Nasıllık hâli:** İsmın bu hâli, bir işin, hareketin nasıl, ne şekilde, hangi yolla yapıldığını bildirir:
Görkemli bir törenle evlendiler.
Gözümün önünden şöylece geçti gitti.
Bu dönemi sıkıntısız bitirdi.
- **Nicelik hâli:** Bir işin, hareketin sayısını, miktarını, kemiyetini, biçimini bildirir.
Bu hâl bazen kesin bazen yaklaşık miktar belirtir:
Bu araştırma üzerinde senelerce çalıştı ama sonuca varamadı.
Ankara’ya bu sabah ceviz büyüklüğünde dolu yağıyordu.
Yumurtaların tanesini elli kuruşa satıyordu.
- **Karşılaştırma hâli:** Eklendiği adla başka bir varlığın karşılaştırılması anlamını katar:

Trabzon Erzurum’**dan** ılıman bir iklime sahiptir.

Hacimce dar bir kaba konulmaya çalışıldığından kırılmıştı.

- **Benzetme hâli:** Eklendiği adın kendisinin ya da yaptığı işin başka bir varlığa benzetilmesini bildirir:

Düşmanca sözleri herkesin tepkisini çekmişti.

Çocukça davranışları bizi şaşırtıyordu.

Korkmaz (2010, s. 40) eşitlik, benzerlik ve karşılaştırma görevlerinde kullanılan ad çekim eki olan /+CA/ ekinin kalıplaşma yoluyla zamanla bir yapım ekine dönüştüğünü belirtir.

- **Zaman hâli:** Bir işin, hareketin ne zaman yapılacağını, gerçekleşeceğini bildirir: Ankara’ya önümüzdeki pazartesi(y)e gelirim.

Güzün sararan yapraklar, yazın yeşilleniyor.

Sabahtan yola çıkarız.

Yazdan hazırlığımızı yapalım.

Akşamleyin gelmeye çalışırım.

Bu sabah /+Ø/ yola çıktılar

/+IAyIn/ eki, addan fiil yapım eki /+IA/ ile zarf-fiil eki /-(y)In/’ın birleşmesinden oluşmuş birleşik bir ektir.

- **Sınırlandırma hâli:** Bir eylemin yer-yön ve zaman bakımından sınırını bildirir. Ad ile fiil arasında ilişki kurarlar:

Yarın sabaha kadar / değin / dek ameliyat olması gerekiyormuş.

Sınırdan öte geçmek için pasaport gerekiyordu.

Dünden beri hiçbir şey yemedi.

Programda hâl ekleriyle ilgili ilköğretim düzeyinde hangilerinin öğretileceğine dair bir açıklama yer almamış, ilgili kazanımın açıklamalar bölümünde hâl eklerinin anlam özelliklerine dikkat çekilmesi istenmiştir. Programda hâl kategorisi içerisinde hangi eklerin öğretileceği belirtilmemişse de kılavuz kitaplarda “yalın hâl, belirtme / gösterme hâli, yönelme / yaklaşma hâli, bulunma / kalma hâli ve ayrılma / uzaklaşma hâli” eklerinin öğretilmesine ilişkin yönlendirmeler bulunmaktadır. Bu nedenle, araştırma kapsamında kullanılan yazılımda da yalnızca bu hâl eklerine yer verilmiştir.

2. İyelik ekleri: İyelik ekleri, bağlı olduğu ismin bir varlığa ait olduğunu bildiren eklerdir; isme bağlı sözcüklerle ismin ilişkisini bildirirler. İyelik ekleri ismi

başka isim / isimlere bağlayan eklerdir. “İyelik, ismin kendisine tabi olan unsurlarla, kendisinin ilgili bulunduğu sözcüklerle ilişkisini ifade eden gramer kategorisidir. İyelik kategorisi çekimlidir. Mülkiyet ifadesi için isimlere iyelik gösteren çekim ekleri getirilir” (Ergin, 1993, s. 130).

“İyelik ekleri çokluk eklerinden sonra gelebilir; fakat hâl ekleri ve soru edatından sonra gelemmez. İstisna birkaç durum (bir-i-si gibi) dışında iki iyelik eki üst üste kullanılamaz” (Karaağaç, 2009, s. 60).

Türkçe isimlerde iyelik çekimi, ekler vasıtasıyla (morfolojik bakımdan) 1, 2 ve 3. şahıslara yönelik olarak teklik ve çokluk olmak üzere altı şekilde yapılmaktadır:

TEKİL / TEKLİK					
1. şahıs		2. şahıs		3. şahıs	
Ek	Örnek	Ek	Örnek	Ek	Örnek
/+(I)m/	<i>Kalemim</i>	/+(I)n/	<i>Kalemin</i>	/+I/	<i>Kalemi</i>
				/+sI/*	
ÇOĞUL / ÇOKLUK					
1. şahıs		2. şahıs		3. şahıs	
Ek	Örnek	Ek	Örnek	Ek	Örnek
/+(I)mIz/	<i>Kalemimiz</i>	/+(I)nIz/	<i>Kaleminiz</i>	/+lArI/	<i>Kalemleri</i>

Programda iyelik ekleriyle ilgili kazanımın açıklamalar kısmında, ekin anlam özelliğine önem verilmesi ve 3. tekil şahıs iyelik eki ile belirtme / gösterme hâl ekinin ayırımına dikkat edilmesi istenmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan dil bilgisi yazılımında da bu ayırma özellikle yer verilmiştir.

* Gemalmaz (2010, s. 261-266), Türkçede 3. şahıs iyelik ekinin (ekleşmiş 3. şahıs iyelik sıfatı) işaretli hâl eklerinden önce geldiğinde işaretli (+Ø) olduğunu ve bugüne kadar 3. şahıs iyelik eki diye kabul edilen ekin aslında belirtilen ekinden (/+sI/) başka bir şey olmadığını belirtmektedir.

Alyılmaz (1999, s. 403-415) da III. şahıs söz konusu olduğu tamlama, üzerine herhangi bir hâl eki almadıkça III. şahıs iyelik ekinin işaretli olduğunu; ancak söz konusu tamlama, üzerine herhangi bir hâl eki alırsa zamirsel “n” olarak da nitelendirilen III. şahıs iyelik ekinin hâl ekiyle birlikte geçici olarak ortaya çıktığını belirtir.

Ayrıca /+sI/ görev ögesiyle ilgili olarak bk. Gülsevin, 1990, s. 187-190; Tekin, 2003, s. 131-138.

2.1.5. Türkçe öğretiminde araç gereç kullanımı

Dil öğretiminde başarıya ulaşılması, süreç içinde araç gereç kullanımını gerektirir. Öğretimde kullanılan araç gereçler ilgili kaynaklarda “öğretim materyali” olarak adlandırılmaktadır. Öğretim materyali, “eğitim etkinliklerinin öğretme-öğrenme durumunda planlı programlı ve düzenli biçimde yürütülmesini sağlamak amacı ile geliştirilmiş araç gereçlerdir” (Alkan, 1979, s. 7).

“Eğitim araç ve gereçleri, çeşitli duyu organlarına hitap ederek algılama ve öğrenmeyi kolaylaştırıp eğitimin etkinliğini artırır. Bir eğitim aracı ne kadar çok duyu organına hitap ederse o ölçüde etkili olmaktadır” (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997, s. 279). Kavcar ve Oğuzkan (1987, s. 10)’a göre “öğretim ve öğrenim araçları eğitim kurumu olarak okullarda öğrencilere bilgi, beceri ve eğitsel alışkanlıklarını sağlamak, okul öncesi bilgi ve becerilerini pekiştirerek eğitim ve öğretimlerine katkıda bulunabilecek her türlü yardım edici nitelikteki varlık, olay ya da olanaklardır.”

Öğretimde araç gereç kullanımının yararlarını şu maddelerde toplamak mümkündür:

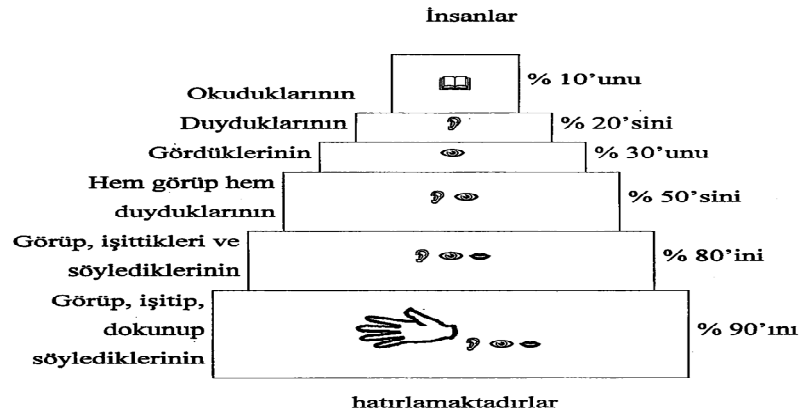
- Söz kalabalığını (verbalizmi) önler.
- Anlamların karıştırılmasını önler.
- Algılamayı kolaylaştırır.
- İlgiyi çabuklaştırır ve artırır.
- Öğrencinin dersten uzaklaşmasını önler.
- Unutmayı azaltır ve geciktirir.
- Öğrencinin etkin katılımını sağlar.
- Eğitimi monotonluktan kurtarır.
- Eğitimin amacına uygun olarak gerçekleşmesini sağlar.
- Düşünmenin devamlılığını sağlar.
- Bedensel ve ruhsal açıdan yorulmayı azaltır.
- Gerçek ve somut bilgiler kazandırır.
- Öğrenilecek konular üzerinde daha etkili alıştırmaya ve pratik yapmayı sağlar (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997, s. 279; Demirel, 2002, s. 83; Demirel, 2004, s. 47; Hesapçioğlu, 1998, s. 258; Köksal, 2001, s. 61, Özbay, 2009, s. 163, 164; Tanyeri, 2008, s. 443).

Yapılandırmacı yaklaşımın temellerinden biri “öğrenci merkezilik” kavramıdır. Öğrenci merkezli eğitimin ilkeleri MEB EARGED (2004, s. 15) tarafından şu şekilde belirlenmiştir:



Şekil 4. Öğrenci merkezli eğitimin ilkeleri

Öğrenci merkezli öğretim bireysel farklılıkları dikkate almayı gerektirir. Bireysel farklılıkların eğitim-öğretimine yansıttığı kavramlardan biri öğrenme stilleridir. Sınıf ortamında öğrenciler öğrenme stilleri bakımından üçe ayrılabilirler: 1) Görseller, 2) işitseller ve 3) kinestetikler. Öğrenciler arasındaki bu farklılıklar dikkate alınarak öğretim araç gereçleri seçilirken farklı öğrenme stillerinin göz önünde bulundurulması gereklidir. Bu nedenle öğretim araç gereçlerinin farklı duyu organlarına hitap edebilmesi önemlidir. Demirel (2000, s. 48) farklı duyu organlarına uygun olarak araç gereç seçmenin önemini şu şekilde açıklamaktadır:



Şekil 5. Hatırlamada duyu organlarının yeri

Araç gereç kullanımı ilköğretimde dil bilgisi öğretimi açısından da önem taşımaktadır. Dil bilgisi kavramları soyuttur ve bu dönem öğrencilerinin dil bilgisi kavramlarını somutlaştırılmış biçimde öğrenmesi gerekir. Soyut olan dil bilgisi kavramlarını öğrencilere somutlaştırarak sunmak için öğretim araç gereçleri kullanılmalıdır.

Türkçe öğretiminde kullanılabilecek araç gereçleri şöyle sınıflandırmak mümkündür:

1. Görsel araç gereçler:

1.1. Basılı araç gereçler: öğrenci ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, yardımcı / kaynak kitaplar, yazım kılavuzu, sözlük, test kitapları, ansiklopediler, çalışma kâğıtları, okul ve sınıf gazeteleri / dergileri, masal / hikâye / roman / şiir kitapları...

1.2. Yazı tahtaları: kara tahta, beyaz tahta, bülten tahtası / pano, akıllı / elektronik tahta...

1.3. Şekle dayalı araç gereçler: resimler, fotoğraflar, şekiller, grafikler, kavram haritaları...

2. İşitsel araç gereçler: radyo, ses kasetleri / cd'leri, ses kayıt cihazları...

3. Görsel-işitsel araç gereçler: televizyon, video, film makineleri, bilgisayar...

4. Teknoloji destekli araç gereçler: bilgisayar, internet, slayt / dia / opak projektörü, akıllı tahta, etkileşimli video...

Günümüzde, gelişen teknoloji birçok ders için mükemmel laboratuvar ve ışık ortamları kullanmayı olanaklı kılıyorsa da bireyin eğitim yaşantısı boyunca ana dili

becerilerini kazandırmaya, geliştirmeye ve sistemleştirmeye yönelik Türkçe derslerinin temel materyali olan Türkçe ders kitapları, öğretme ve öğrenme ortamında hâlâ öğretmenden sonra gelen en önemli materyal konumundadır (Kurt, 1999,11; Ensar, 2002, 14). Özbay (2003)'ın Ankara genelinde öğretmenlere yönelik yürüttüğü araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin %94,44 oranının ders kitaplarını temel kaynak olarak kullanması da bu görüşü destekler niteliktedir.

Bu nedenle Türkçe öğretimi açısından da temel araç gereçlerden biri (öğrenci çalışma kitaplarıyla birlikte) ders kitaplarıyken, diğer araç gereçler ise destekleyici nitelik taşımaktadır. Günümüz şartları ve öğrenci ilgileri dikkate alındığında, öğretim ortamında etkili araç gereçlerden birisi olarak bilgisayarlar gelmektedir. Bilgisayarın öğretim ortamına dâhil edilmesiyle öğrencilerin birçok duyu organına hitap etmek mümkün olmaktadır.

Yaşar (2001, s. 145)'a göre “öğrenme ortamlarında materyallerin işlevi, öğretmen adına öğretimi gerçekleştirmek değil; öğrenen ile öğrenilen arasındaki etkileşimi kolaylaştırarak daha etkili ve somut öğrenmelerin oluşmasına katkıda bulunmaktır.” Öğretim materyallerinin bu işlevi, bilgisayar destekli öğretimin amacıyla uygunluk göstermektedir. BDÖ'de de amaç; bilgisayarı öğretmen durumuna getirmek değil, öğrenilenleri somutlaştırmak ve öğrenme sürecini kolaylaştırmaktır.

Bilgisayar yazılımları öğrencilerin okuma, dinleme / izleme, yazma, konuşma becerilerini geliştirmeleri ve dil bilgisini öğrenmeleri bakımından önemli araçlardır. Çeşitli öğretim yazılımları aracılığıyla öğrencilerin dinlediklerini / izlediklerini daha iyi anlamalarını, okuduğu metinlere göre hızını, vurgu ve tonlamasını ayarlamasını, telaffuz, yazım ve noktalama hatalarını düzeltmesini, dil bilgisi kurallarını kavramasını sağlamak mümkündür.

Bilgisayarın doğru biçimde, zamanda ve etkili içerikle öğretim ortamında kullanılması Türkçe derslerinin bütün öğrenme alanları için faydalı görülebilir. Bu durumu Özbay şu şekilde açıklamaktadır:

“Bilgisayar yerli yerinde kullanıldığında, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede faydalı olabilecek niteliktedir. Ancak hedef kitlenin yaş özellikleri sebebiyle, yani neyin tam doğru, neyin tam yanlış olduğunu ayırt edememe durumundan kaynaklanan problemler ortaya çıkmaktadır. ... Çocuklar bu konuda bilinçlendirilmeli ve yönlendirilmelidir. ... Eğer bu bilinçlendirme ve yönlendirme doğru yapılırsa Türkçe eğitiminde bilgisayar daha etkili ve olumlu bir şekilde kullanılabilir” (Özbay, 2009, s. 193, 194).

2.1.6. Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler

Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve dil bilgisini öğrenmelerini sağlamak için farklı araç gereçlerin öğretim ortamlarına getirilmesi gibi farklı yöntem ve tekniklerin de kullanılması gerekmektedir. Kullanılan yöntem / tekniklerin olabildiğince farklı öğrenme stillerine yönelik olması öğretimin başarısı açısından önemlidir. Bu nedenle derslerde tek yöntem / teknik yerine birden fazla kullanılması daha uygun görülmektedir.

Türkçe derslerinde sıkça kullanılan ve dil bilgisi öğretiminde kullanılabilecek yöntem / teknikler ve bunların bilgisayar destekli öğretimle birlikte kullanılma biçimleri şunlardır:

1. Anlatım yöntemi: Türkçe öğretiminin dil becerilerine dayanması, anlatımı zorunlu kılmaktadır. Özellikle dinleme ve konuşma becerileri, Türkçe öğretiminde anlatım yönteminin kullanılmasını gerektirmektedir.

“Anlatım, öğretmenin bilgilerini pasif bir şekilde oturarak dinleyen öğrencilere, otokratik bir biçimde ilettiği geleneksel bir yöntemdir. Modern öğretim, anlatıma pek fazla yer vermemekle birlikte öğretmen hemen her konuda bu yöntemden belli bir ölçüde yararlanma gereğini duymaktadır. Önemli husus, anlatımın yerinin ve süresinin iyi seçimidir. Anlatımın kısa ve ilginç olmasını sağlama ve herkesin dikkatini çekme öğretmenin görevidir. Öğretmenin konuşmasının, hareketlerinin, görünümünün, anlatımındaki açıklığın ve öğrencilerle göz göze ilişkisinin bu yöntemde son derece önemli olduğu bilinmelidir” (Küçükahmet, 2001, s. 75).

Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin kullanıldığı bir sınıf ortamında, kavramların anlaşılmadığı yerlerde öğretmen tekrar yapmak amacıyla bu yöntemden yararlanabilir.

2. Soru cevap yöntemi: Bütün derslerde olduğu gibi Türkçe derslerinde de kaçınılmaz yöntemlerden biri soru cevap yöntemidir. Soru cevap bir ders boyunca kullanılmakta, diğer yöntemleri destekleyici nitelik taşımaktadır. Öğrencilerin dil becerilerinin, özellikle konuşma becerilerinin, geliştirilmesi bakımından bu yöntem gereklidir. Bu yöntemle hem öğrencilerin ifade becerileri hem de bilgi seviyeleri tespit edilebilmektedir. Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde bu yöntemin etkili olması için öğretmenlerin soru seçiminde dikkat etmesi ve yaratıcı cevapların verilebileceği açık uçlu soruları tercih etmesi önemlidir.

“Yeni soru cevap yöntemi anlayışına göre öğretim çalışmalarında en önemli unsur soru değildir, öğrencilerin verdikleri cevaplardır. Soruya sadece öğrencilere düşünme ve düşündüklerini söyleme ortamı sağlayan bir araç olarak bakmak gerekir. Bu bakımdan yeni soru cevap yöntemi, yapıcı ve yaratıcı düşünmek için özendirici bir ortam yaratma, derse karşı ilgi uyandırma, düşünceleri bir düzen içinde toparlayıp anlatabilme imkânı sağlama gibi işlevleri yerine getirir” (Oğuzkan, 1989, s. 68).

Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını denetleme ve etkinliklerin yapılması aşamalarında bu yöntemden yararlanılabilir.

3. Tartışma yöntemi: Türkçe derslerinde özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilere bu becerilerini kullanabileceği bol fırsat sunulmalıdır. Bu beceriler için etkili yöntemlerden biri tartışmadır. “Tartışma, öğrenci merkezli bir sınıf ortamının olduğu, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri, düşünme, eleştirme, başkalarının görüşlerine saygı duyma, iletişim kurma vb. becerilerini geliştiren bir yöntemdir” (Taşpınar, 2005, s. 27). Sınırları belirlenmiş ve uygun ortam sağlanmış bir tartışma etkinliğinde öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini rahatlıkla kullanması, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi açısından önemlidir.

Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin kavram karmaşası / yanlışlığı yaşadığı konularda ortak ve doğru karara varmak için bu yöntemden yararlanılabilir.

4. Gözlem tekniği: Gözlem, doğrudan dil becerileriyle ilişkili olmasa da becerilerin kullanımına kaynaklık eden bir tekniktir. Gözlem, Türkçe derslerinde bir ders boyunca tek başına kullanılacak bir teknik değildir; ancak gözlemin yapılmasının ardından dil becerilerinin kullanımına yönelik etkinlikler Türkçe öğretimi bakımından daha yararlı olacaktır. “Gözlem, bir olayın, bir nesnenin ya da bir gerçeğin türlü belirti ve şartlarını inceleme işidir. Gözlem sırasında öğrencilerin gördüklerini ve işittiklerini not etmeleri, belge toplayıp bunlar üzerinde inceleme yapmaları, bazı durumlarda gördüklerini yazılı olarak anlatmaları, tartışmaları ve değerlendirmeleri Türkçeyi kullanma becerisiyle yakından ilişkilidir” (Ünalın, 2001, s. 69).

Gözlem tekniğiyle öğrencilerin yazma ve bununla ilişkili olarak dil bilgisi becerilerini geliştirmek hedeflenebilir. Bu durumu Göğüş şu şekilde açıklamaktadır:

“Dil bilgisi kuralları, sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar olarak öğretilmez; böyle bir öğretim ezberlemeye alıştıır, uygulama gücü kazandırmaz. Öğretmen önce öğreteceği sorunu saptar. Bu sorun üzerinde örnekler bulur. (Örnek konuşmalardan, okuma parçalarından, dil bilgisi ders kitaplarından alınabilir.) Bunları öğrencilere inceletir, benzerliklere dikkat çeker. Benzerlikler, bir kural olarak öğrencilerle birlikte saptanır. Böylece öğretim, gözleme dayanan bir tümevarım yöntemi izlemiş olur” (Göğüş, 1978, s. 349).

Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminde gözlem tekniği, yazılıımın “zihinsel hazırlık” bölümünde örnekler arasındaki benzerlik ve farklılıkların fark edilip yorumlanmasında kullanılabilir.

5. Drama yöntemi: Türkçe derslerinde bütün dil becerilerinin etkin olarak kullanılabildeği yöntemlerden biri dramadır. Bu yöntem kaynaklarda drama, dramatisasyon, canlandırma, rol oynama terimleriyle karşılanmaktadır. “Dramatisasyon (rol oynama), çeşitli öğretim ve öğrenim amaçları için kendiliğinden meydana gelen, hazırlıksız, yaşam tecrübelerinin aslına benzer canlı sunuluşları gerçekleştirme yöntemidir. Bir başka deyişle birtakım durum ve olayların hareket, konuşma ve taklit gibi ögelerden yararlanılarak hayalî bir ortam içinde canlandırılmasıdır” (Hesapçioğlu, 1998, s. 220).

Drama ile öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi yanında duygu ve hayal dünyalarının geliştirilmesi de sağlanabilmektedir. Maden’in (2010) yaptığı araştırma sonuçlarına göre de drama yöntemi Türkçe öğretiminde bütün öğrenme alanlarında başarıyı ve kalıcılığı artırmaktadır. Dramanın öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal gelişimindeki olumlu etkileri nedeniyle Türkçe öğretiminde kullanılması faydalı görülmektedir.

Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminde, yazılımda verilen örnek olayların canlandırılması, dil bilgisi kavramlarının kişileştirilerek konuşturulması gibi etkinliklerde dramadan yararlanılabilir.

6. Problem çözme yöntemi: Türkçe derslerinin öğrenme alanları içerisinde dil bilgisi en sistematik yapıya sahip olandır. Gerek bu yapısı nedeniyle gerekse dil bilgisinin kavramlara / terimlere dayanması nedeniyle problem çözme yönteminin dil bilgisi öğretiminde etkili olabileceği düşünülebilir. “Problem çözme yöntemiyle öğrenme yaklaşımı, bilimsel araştırma yöntemini temel almaktadır. Bu yöntemde,

zihinsel analiz etme, genelleme ve sentez etme gibi en yüksek bilişsel fonksiyonlar kullanılmaktadır” (Küçükahmet, 2001, s. 81).

Kavramların öğretiminde örneklerden kurula doğru bir sıralamanın izlenmesi ilişki kurma, analiz yapma, değerlendirme gibi zihinsel süreçleri gerektirir. Bu süreçler de problem çözme yönteminin aşamalarıdır. Bu nedenle örtük de olsa dil bilgisi öğreniminde problem çözme yönteminden yararlanılmaktadır.

Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminde “zihinsel hazırlık” ve “konu anlatımı” bölümlerinde dil bilgisi kavramlarının öğrenilmesinde problem çözme yönteminden yararlanılmaktadır.

7. Proje tekniği: 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla birlikte kullanılan yaygın tekniklerden biri proje tekniği olmuştur. Bu teknikte öğrenciler bireysel ya da iş birlikli olarak bir probleme çözüm getirmekte ya da bir konu alanı üzerinde araştırma yaparak bununla ilgili sunum yapmaktadırlar. “Proje çalışması, öğrencinin gerçek yaşam koşullarında veya ona yakın koşullarda gerçekleştirdiği zihinsel ve fiziksel bir etkinliktir. Proje, motivasyonu artırır ve yeni ilgi alanlarının doğmasına sebep olur, öğrencilere kendi başlarına karar almayı öğretir. Proje başarıyla tamamlandığında öğrencinin kendine güveni artar” (Özden, 1999, s. 163).

Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminde, öğrencilerin etkinlik aşamalarında gruplar oluşturarak uygulamaları yapması iş birlikli öğretimin yanı sıra proje tekniği kapsamına da girmektedir.

Bu yöntem / tekniklerin yanı sıra Türkçe öğretiminde gösteri tekniği, beyin fırtınası tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, örnek olay incelemesi yöntemi, istasyon tekniği vb. de kullanılmaktadır.

Teknolojinin eğitim öğretim ortamlarına girmesiyle tercih edilen yöntemlerden birisi de “bilgisayar destekli öğretim” olmuştur.

2.1.7. Bilgisayar destekli öğretim

Bilginin hızla çoğalması, ders içeriklerinin karmaşıklaşması, nüfusun giderek artması, öğretmen yetersizliği ve teknolojinin iyileşmesine paralel olarak öğrencilerin ilgilerinin değişmesi gibi etkenler teknolojinin eğitim öğretim ortamlarında kullanımına neden olmuştur. Bu durumu Alkan şu şekilde açıklamaktadır:

“Eğitimciler daha çok öğrenciye, daha az zamanda, daha fazla bilgi öğrenme olanağı sağlamak zorunda kalmaktadırlar. Bu nedenle, öğrenimin daha verimli olmasını sağlayacak

yeni eğitsel teknik ve yöntemlerin geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrenci ve öğretmenlerin gereksinim duydukları bilgileri kendi kendilerine arayıp bulma ve kullanma yeteneği geliştirmeleri zorunlu olmaktadır. Bu konuda daha iyi ve daha çabuk öğrenme-öğretme sağlamak için yeni araç-gereçlerin, yöntemlerin sürekli olarak araştırılıp geliştirilmesi gerekmektedir” (Alkan, 2005, s. 5).

Söz konusu teknolojik sistemlerden / araç gereçlerden birisi “en etkili iletişim ve bireysel öğretim aracı” (Akkoyunlu, 1993, s. 8; Keser, 1988, s. 71; Numanoğlu, 1990, s. 7) olarak nitelendirilen bilgisayarlardır. “Bilgisayar, bir veriyi giriş birimleri aracılığı ile alıp üzerinde gerekli aritmetik ve mantık işlemleri yaparak işleyen, saklayan ve istenirse sonucu çıkış birimleri aracılığıyla geri veren elektronik bir araçtır” (Aşkar ve Altun, 2006, s. 14).

Bilgisayarların eğitimde kullanılması bazı kavramları ortaya çıkarmıştır: 1) Eğitim teknolojisi, 2) öğretim teknolojisi, 3) bilgisayar destekli eğitim, 4) bilgisayara dayalı / bilgisayar tabanlı öğretim ve 5) bilgisayar destekli öğretim. “Konuyla ilgili çalışmalarda bu kavramlar arasında karmaşanın olduğu bilinmektedir” (Karalar ve Sarı, 2007, s. 1). Bu kavramları kapsamı geniş olandan dar olana doğru (*soldan sağa*) şu şekilde göstermek mümkündür.



Şekil 6. Eğitimde bilgisayar kullanımı ile ilgili temel kavramlar

Eğitim teknolojisi, “insanın öğrenmesi olgusunun tüm yönlerini içeren problemleri sistematik olarak analiz etmek, bunlara çözümler geliştirmek üzere ilgili tüm unsurları (insan gücünü, bilgileri, yöntemleri, teknikleri, araç-gereçleri, düzenlemeleri vb.) işe koşarak uygun tasarımlar geliştiren, uygulayan, değerlendiren ve yöneten karmaşık bir süreçtir” (Alkan, 2005, s. 15). Eğitim teknolojisi, “eğitimle ilgili kuramların öğretmen ve özellikle de eğitim etkinliklerinin merkezinde yer alan hedef

kitleyi oluşturan öğrenci açısından en etken ve verimli uygulamalara dönüştürülebilmesi için; kuramsal esaslar, hedef, öğrenci, insan gücü, ortam, yöntem-teknik, öğrenme durumları ve değerlendirme gibi öğelerden oluşturulmuş uygulamalı bir bilim dalıdır. Yani eğitim uygulamalarına bilimsel, sistematik, bütüncül bir yaklaşımdır” (Uşun, 2004, s. 6).

Öğretim teknolojisi ise öğretimin, eğitimin bir alt dalı olduğu anlayışına dayalı olarak açıklanır. Öğretim teknolojisi, “belirli öğretim disiplinlerinin kendine özgü yönlerini dikkate alarak düzenlenmiş teknolojiyle ilgili bir terimdir” (Alkan, 2005, s. 15). Eğitim teknolojisi tasarım, uygulama, değerlendirme ve okul yönetimi gibi eğitimle ilgili tüm süreçleri kapsarken; öğretim teknolojisi sadece bir disiplinin öğretimine yönelik uygulama aşamalarını içerir. Bu anlamda “fen öğretimi teknolojisi”, “dil öğretimi teknolojisi” vb. kavramlar ortaya çıkar. Tanımlarda eğitim teknolojisinin öğretim teknolojisine göre daha kapsamlı olduğu görülmektedir.

Eğitim teknolojisi ve öğretim teknolojisi ilişkisine benzer bir ayrım bilgisayar destekli eğitim ve bilgisayar destekli öğretim arasında da bulunmaktadır. Bilgisayar destekli eğitim (BDE), eğitimin planlamadan yönetime kadar bütün öğelerinde bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelikken; bilgisayar destekli öğretim (BDÖ), bir dersin içeriğinin bilgisayar teknolojisi yardımıyla daha etkili ve verimli biçimde öğrencilere sunulmasıdır. BDE ve BDÖ arasındaki fark Akkoyunlu’ya göre şöyledir:

“Bilgisayar destekli eğitim, bilgisayarın hem sınıf içinde çeşitli derslerin öğretimi için hem de okul yönetiminin çeşitli işleri için kullanılmasına verilen addır. Bilgisayarın öğretme-öğrenme sürecinde bir araç olarak kullanılması ise bilgisayar destekli öğretimdir. Bilgisayar destekli öğretimde, herhangi bir derste bir konu, önceden hazırlanmış olan yazılımlarla öğretilir” (Akkoyunlu, 1998, s. 41).

Bilgisayarın öğretim ortamında kullanılmasına dayanan BDÖ, “bilgisayar tabanlı / bilgisayara dayalı” öğretim ile karıştırılabilmektedir. “Bilgisayar tabanlı öğrenme, herhangi bir konuda diğer öğretim donanımlarından bağımsız, tek başına yeterli bir öğretici kaynak olarak bilgisayarın öğretimde kullanılması; bilgisayar destekli öğretim ise öğretim sürecinde bilgisayarın seçenek olarak değil, sistemi tamamlayıcı ve güçlendirici bir öge olarak kullanılmasıdır” (Uşun, 2004, s. 40).

Bilgisayar destekli öğretim; bilgisayarın öğretime yardımcı bir araç olarak ders işlenişi sırasında kullanıldığı bir öğretim yöntemi biçiminde tanımlanabilir. Baki de benzer şekilde BDÖ’yü şöyle açıklar: “Öğrencinin karşılıklı etkileşim yoluyla

eksiklerini ve performansını tanımasını, dönütler alarak kendi öğrenmesini kontrol altına almasını; grafik, ses, animasyon ve şekiller yardımıyla derse karşı daha ilgili olmasını sağlamak amacıyla eğitim-öğretim sürecinde, bilgisayardan yararlanma yöntemidir” (Baki, 2002, s. 6).

Demirel (2009, s. 176)’e göre “BDÖ, ders içeriğini sunmak için bir bilgisayarın öğrenciyle doğrudan etkileşime girmesi için kullanılması” iken; Yalın (2002, s. 165)’a göre “bilgisayarın sistem içine programlanan dersler yoluyla öğrencilere bir konu ya da kavramı öğretmek ya da önceden kazanılan davranışları pekiştirmek amacıyla kullanılmasıdır.” Bilgisayar destekli öğretimde araç gereç olarak sadece bilgisayar kullanılmamakta; ders kitabı, çalışma kâğıdı vb. destekleyici unsurlar öğrenme ortamında yer almaktadır. Bunun yanı sıra BDÖ’de farklı yöntem / teknikler (anlatım, soru-cevap, tartışma, drama vb.) de dersi tamamlayıcı etkinlik biçiminde kullanılmaktadır.

Türkçe öğretiminin temelinde öğrencilerin iletişim ve dil becerilerini geliştirmek vardır. Bu durum Türkçe öğretiminde iletişimin, iş birliğinin, yazılı ve sözlü ifade olanağının bulunduğu ortamların kullanılmasını gerektirir. Ayrıca öğrencilerin farklı araç gereçler ve farklı yöntem / tekniklerle karşılaşması öğrenme sürecinin verimliliğini artırmaktadır. Bu nedenle Türkçe dersleri bağlamında bilgisayar destekli öğretim, bilgisayar tabanlı öğretime göre daha etkilidir.

2.1.7.1. Türkiye’de bilgisayar destekli öğretimin tarihsel gelişimi

“Bilgisayar destekli öğretim kavramının ortaya atılışı 1960’lı yıllardan sonra olmuş, 1970’li yıllarda ABD’deki üniversitelerin bünyelerinde bilgisayar destekli öğretim çalışmalarına ve araştırmalarına yer vermeye başlanmıştır” (Demirel, 2009, s. 176). Bilgisayar destekli öğretimi dünyada 1960’lardan itibaren ilk kullanan ülkeler İngiltere, Fransa, ABD ve Almanya olmuştur.

Türkiye’de örgün eğitimde bilgisayar destekli öğretimin tarihî gelişimi şu şekilde özetlenebilir:

Türkiye’de örgün eğitimde bilgisayar eğitimine yönelik çalışmalar, 1984 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen “Yeni Enformasyon ve İletişim Teknolojisi” çalışmaları çerçevesinde 1100 mikrobilgisayarın ortaöğretim kurumlarına alınması ile başlamıştır. Daha sonra bilgisayar eğitiminden bilgisayar destekli eğitime geçiş çalışmaları başlatılmıştır.

1984-88 yılları arasında ön hazırlık çalışmaları yapılmış; bu kapsamda okullara bilgisayar ve yazılım satın alınmış, öğretmenlere hizmet içi eğitim kursları verilmiştir. 1990'lı yıllarda fazla ilerleme gösterilememiş, okullara bilgisayar ve yazılım alımları, öğretmen eğitimleri devam etmiştir; ancak istenilen etkili sonuçlar elde edilememiştir.

Buna karşın 1990'lı yıllarda dil bilgisi ve dil bilimi alanında Türkiye'de birtakım çalışmalar yapılmıştır. 1990 yılında Efrasiyap GEMALMAZ, *Dilbilimi Alanında Bilgisayar Kullanımı** adlı eserinde yazarın *basic* dilinde hazırladığı "Genzam" adlı olumlu / olumsuz basit geniş zaman çekim programına yer vermiştir. Adı geçen ve araştırmacı tarafından hazırlanan program Türkiye'de dil bilgisi / dil bilimi alanında bilgisayar kullanımının ilk örnekleri arasında yer almaktadır. Gemalmaz'ın yanı sıra 1993 yılında Fatih SEZGİN'in *Dil ve Edebiyatta İstatistik ve Bilgisayar Uygulamaları*** adlı eserinde de dil bilim uygulamalarında bilgisayar kullanımına yönelik çalışmadan bahsedilmektedir. Araştırmacı bu eserde; Türkçe nesirlerde ve aruz vezninde kullanılan sözcük uzunlukları ve Türk romanlarındaki Batı kaynaklı sözcüklerin tespiti ve elde edilen veriler üzerinde istatistik uygulamaları ile ilgili hazırlanan program hakkında bilgi vermiştir.

2000 yılında Dünya Bankasının desteklediği "Eğitimde Çağı Yakalamak 2000" adlı proje bilgisayar destekli öğretim konusunda önemli bir adım olmuştur. Projenin amacı teknoloji ve bilgi toplumu standartlarına ulaşmak için eğitim sisteminin her seviyesinde öğretim teknolojisinden yararlanmak olmuştur. Bu çerçevede ilk aşamada 2451 ilköğretim okulunda yeni bilgisayar laboratuvarları kurulmuş, bu okullara internet erişimi sağlanmış, okullara yakın yerlerde oturan halkın da bu olanaklardan yararlanmasına imkân verilmiştir. Projenin devamında kırsal kesimler dâhil bütün ilköğretim okullarına internet erişimli bilgisayar ve yazıcı dağıtılmıştır (Akkoyunlu ve Orhan, 2001, s. 30; Uşun, 2004, s. 182-194). Bu proje ile daha alt sosyoekonomik seviyedeki okulların da eğitim öğretim teknolojisinden faydalanmaya başladığı söylenebilir.

Bilgisayar destekli öğretim konusunda önemli adımlardan birisi de 2010 yılında gündeme alınan FATİH (Fırsatı Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi'dir. FATİH Projesi ile, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki

* Ayrıntılı bilgi için bk. Gemalmaz, 1990.

** Ayrıntılı bilgi için bk. Sezgin, 1993.

teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojisi araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde derslerde etkin kullanımı için; okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okulların 620.000 dersliğine dizüstü bilgisayar, projeksiyon cihazı ve internet altyapısı sağlanması hedeflenmektedir.

Dersliklere kurulan bilişim teknolojileri donanımının öğrenme-öğretme sürecinde etkin kullanımını sağlamak amacıyla öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilecektir. Bu süreçte öğretim programları bilişim teknolojileri destekli öğretime uyumlu hâle getirilerek eğitsel e-İçerikler oluşturulacaktır. Bu kapsamda FATİH Projesi beş ana bileşenden oluşmaktadır. Bunlar: 1- Donanım ve Yazılım Altyapısının Sağlanması, 2- Eğitsel e-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi, 3-Öğretim Programlarında Etkin Bilişim Teknolojileri Kullanımı, 4- Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi, 5- Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilir ve Ölçülebilir Bilişim Teknolojileri Kullanımının sağlanmasıdır.

Fatih Projesi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmekte olup Ulaştırma Bakanlığı tarafından desteklenen bir projedir. 3 yılda tamamlanması planlanmıştır. 1. yıl ortaöğretim okulları, 2. yıl ilköğretim ikinci kademe, 3. yıl ise ilköğretim birinci kademe ve okul öncesi kurumlarının bilişim teknolojileri donanım ve yazılım altyapısı, e-İçerik ihtiyacı, öğretmen kılavuz kitaplarının güncellenmesi, öğretmenler için hizmet içi eğitimler ve bilinçli, güvenli, yönetilebilir bilişim teknolojileri ve internet kullanımı ihtiyaçlarının tamamlanması hedeflenmektedir (fatihprojesi.meb.gov.tr).

2.1.7.2. Bilgisayar destekli öğretimin amacı

Bilgisayar destekli öğretim, öğrenme ortamında bilgisayar teknolojisinin yardımcı bir araç gereç olarak kullanıldığı öğretim yöntemidir. Öğretim yöntemlerinin temel amacı, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak ve öğrenme sürecini daha etkili hâle getirmektir.

Barker ve Yeates (1985, s. 27'den aktaran Uşun, 2004, s. 43), bilgisayar destekli öğretimin amaçlarını şu maddelerle özetlemektedir:

1. Geleneksel öğretim yöntemlerini daha etkili hâle getirmek.
2. Öğrenme sürecini hızlandırmak.
3. Zengin bir materyal sağlamak.
4. Ucuz ve etkili öğretimi gerçekleştirmek.
5. Gereksinmeye dayalı öğretimi gerçekleştirmek.

6. Telafi edici öğretimi sağlamak.
7. Öğretimde sürekli olarak niteliğin artmasını sağlamak.
8. Bireysel öğretimi gerçekleştirmek.

Yukarıda açıklanan amaçlar içinde; bireysel farklılıklara önem veren öğrenci merkezliliği esas alması, öğretim ortamını farklı duyu organlarına ve öğrenme stillerine hitap edebilecek şekilde zenginleştirilmesi, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde yenilenebilir bir öğretim aracı olması bilgisayar destekli öğretimin yapılandırıcı yaklaşıma uygun olduğunu göstermektedir.

2.1.7.3. Bilgisayar destekli öğretimde bulunması gereken özellikler

Bilgisayar destekli öğretimin öğrenme sürecine katkı sağlayabilmesi için kullanılan yazılımın birtakım genel özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler şunlardır:

1. Öğrencinin dikkatini çekici olmalıdır.
2. Öğrenciyi konuya ve derse motive etmelidir.
3. Bilgileri, öğrencileri yanılgıya düşürmeyecek biçimde vermelidir.
4. Öğrencinin hatalarına dönüt verebilmelidir.
5. Öğrencinin kolaylıkla tekrar yapabileceği bir tasarıma sahip olmalıdır.
6. Adım adım ilerlemeli, öğrenciye zaman kaybettirmemelidir (Kleinscrocht, 1996'dan aktaran Zobar, 2010, s. 30).

Bu özelliklerin yanı sıra dil bilgisi öğretimi için hazırlanan yazılımlar şu özellikleri de içermelidir:

1. Dil bilgisi kavramları soyut olduğu için somutlaştırıcı öğeler içermelidir.
2. Kurallara yönelik örnekler olmalıdır. Örnekler; cümle bağlamında verilmeli, mümkünse öğrencinin yakın çevresinden ya da ders kitaplarındaki metinlerden seçilmelidir.
3. Öğrenilecek olan konuya öğrencileri zihinsel olarak hazırlamalıdır.
4. Bilgiler, öğrencilerin zihinlerini karıştıracak veya onlarda soru işareti oluşturacak biçimde sunulmamalıdır. Birbiriyle karıştırılabilecek kavramların farklı yönleri vurgulanmalıdır. Örneğin "isim - sıfat ya da sıfat - zarf" ayrımları cümlelerden yola çıkılarak özel renklendirmeler veya animasyonlarla vurgulanmalıdır.
5. Konu anlatımında vurgulanması istenilen yerlere dikkat çekilmelidir.

6. Konuların pekiştirilmesi için yazılımda etkinlikler yer almalı, etkinliklerin uygulanışında öğrenci geri dönüt alabilmelidir. Etkinliklerde öğrenciler, kurala yönelik örnek olan ve olmayan durumları tespit edebilme imkânı bulmalıdır.
7. Öğrencilerin konuyu ne kadar öğrenebildiklerini anlamaları için sorular içermelidir.

2.1.7.4. Bilgisayar destekli öğretimin yararları ve sınırlılıkları

Bilgisayar destekli öğretimin yararları şu şekilde sıralanabilir (Ergin, 1995; İşman, 2008; Uşun, 2004):

1. Öğrenci merkezli eğitime uygundur, öğrenmeyi canlı tutar, öğrenci süreç boyunca etkin durumdadır.
2. Bilgisayarın yanı sıra farklı öğretim araç gereçlerinin, yöntem / tekniklerinin kullanımına olanak verdiği için öğrencilere daha fazla yaşantı imkânı sağlar.
3. Öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap edebildiği için öğrenilenlerin kalıcılığını artırır.
4. Gerçek yaşamda öğrencilerin karşılaşamayacakları olguları bilgisayar üzerinden benzetişim (simülasyon) yazılımlarıyla sunmak daha kolaydır.
5. Öğrenciler ister bireysel ister grup olarak iş birlikli öğrenebilirler.
6. Konular üzerinde istenildiği kadar tekrar yapabilme olanağı vardır.
7. Zamandan tasarruf sağlar. Bilgisayar destekli öğretim ile konular öğrencilere daha kısa sürede ve sistemli bir şekilde öğretilir.
8. Öğretim yazılımlarının kullanımı kolaydır. Öğrenciler öğrenme ortamına alışma sürecinde zorluk yaşamazlar.
9. Öğretmenin öğrenciler üzerindeki rehberlik görevini daha iyi yapmasını sağlar, öğretmen öğrencilerini daha yakından takip edebilir.

Dil bilgisi öğretimi açısından bilgisayar destekli öğretime bakıldığında; BDÖ'nün soyut konuları somutlaştırabileceği, öğrencilere sıkıcı gelen konuları daha ilgi çekici hâle getirebileceği ve öğrencilerin dil bilgisi konularını öğrenirken diğer dil becerilerinin gelişimine de katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Öğrenme sürecinde hiçbir yöntemin ya da araç gerecin mükemmel olduğu söylenemez. Her bir yöntem / teknik ve araç gerecin yararlarının yanında birtakım sınırlılıkları da vardır.

Bilgisayar destekli öğretimin sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir (Çilenti, 1998; İşman, 2008; Şahin ve Yıldırım, 1999):

1. Ders programına uygun gerekli yazılımlar bulunamayabilir ya da yazılımlar pahalı olabilir.
2. Yazılımlarda öğrenci farklılıkları göz önünde bulundurulamayabilir.
3. Zamanla öğrenciler bilgisayarlı ortama alışabilir ve bu nedenle yöntemin ilgi çekiciliği azalabilir.
4. Öğretmen hazır yazılım yerine kendi hazırlayacağı programları kullanmak isterse program tasarımı ve hazırlanması uzun süre alabilir.
5. Öğrencilerin bilgisayarlı öğretime karşı ilgi ve tutumlarında bazı değişkenler (sosyal çevre, öğrencinin ekonomik durumu, görme ve işitmeye bağlı fiziksel kusurları vb.) rol alarak yöntemin başarıya ulaşmasını engelleyebilir.

Bilgisayar destekli öğretime getirilen eleştirilerden biri de öğrencilerin sosyal gelişimlerine zarar verdiği düşüncesidir (Uşun, 2004, s. 52). Bu eleştiri, “bilgisayar tabanlı – bilgisayar destekli” kavram karmaşasından kaynaklanmaktadır. Çünkü bilgisayar destekli öğretimde bilgisayar yalnızca öğretimi destekleyici bir araçtır. Öğrenme sürecinde öğrenciler birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişim hâlinindedirler. BDÖ’yü desteklemek amacıyla kullanılan drama, tartışma gibi yöntem ve teknikler de öğrencilerin iletişim ve dil becerilerini kullanmalarına fırsat vermektedir. Bu nedenle, eleştiri bilgisayar destekli öğretime yönelik değildir. Buna karşın, öğrencilerin ders dışı ortamda bilgisayar yazılımlarına bağlı olarak öğrenmesine dayalı olan bilgisayar tabanlı öğrenmede bu sorunla karşılaşılabilir. Bu durumun nedeni de öğrencilerin yalnızca yazılımı kullanmaktan zamanla sıkılarak bilgisayarı farklı amaçlarla (bilgisayar oyunu oynamak, interneti kullanmak, film izlemek vb.) kullanmaya başlamaları ve farklı amaçlı kullanımlarını alışkanlık hâline getirmeleridir.

2.1.7.5. Bilgisayar destekli öğretimin uygulama biçimleri

Bilgisayar destekli öğretimde bilgisayar ve yazılım, yardımcı bir ders aracı olarak kullanılmaktadır. Bu öğretim araçlarının kullanım yeri, zamanı ve şekli değişiklik gösterebilmektedir.

Bu değişikliklere göre bilgisayar destekli öğretimin uygulama biçimi dörde ayrılmaktadır:

1. “Öğretmen geleneksel yöntemle (düz anlatım, soru cevap, tartışma vb. tekniklerle) konuyu sınıfta işler. Dersi kaçıran, başarısız olan ya da öğrenme ihtiyacı duyan öğrencilere konuyu bilgisayar yardımı ile öğrenme fırsatı sağlanabilir. Yani bilgisayar burada “özel öğretmen” görevini üstlenir.
2. Öğretmen, konuyu sınıfta işledikten sonra değerlendirme çalışmaları sınıfta bilgisayar yardımı ile yapılabilir.
3. Öğretmen, konuyu sınıfta işledikten sonra alıştırma, uygulama ve değerlendirme çalışmaları bilgisayar yardımı ile gerçekleştirilebilir.
4. Konu bilgisayar yardımı ile öğretilir. Öğretmen, öğrenme eksikliklerini tartışma yöntemi ile giderebilir, öğrencileri denetleyerek hatalarını düzeltebilir. Yani burada öğretmen “danışman” rolünü üstlenmektedir” (Aşkar ve Erden, 1986, s. 23; Demirel, 1994, s. 73; Uşun, 2004, s. 44-46).

Araştırmada kullanılan uygulama biçimi yukarıda sıralanan türlerden dördüncü maddeye girmektedir. Bu uygulama biçiminde bilgisayar yazılımı, dil bilgisi konularının işlenişinde yardımcı bir materyal görevi üstlenmektedir. Dil bilgisi öğretiminde bu uygulama biçiminin seçilme nedeni, öğrencilerin yeni öğrenecekleri / ilk defa karşılaşacakları kavram ve kuralları öğrenmeleri sırasında danışman rolünde birinin (öğretmen) de öğrenme ortamında bulunması gerekliliğidir.

Dil bilgisi konuları, akıllı tahta üzerinde bilgisayar yazılımı yardımı ile öğretilmiştir. Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde eksikliği veya kavram karmaşasını gidermek için anlatım, soru cevap, tartışma gibi yöntem / teknikleri de kullanmıştır. Öğrenciler etkinlikleri ve değerlendirme sorularını hem bireysel hem de grup hâlinde yapmışlar, hataların düzeltilmesinde hem yazılım hem öğretmen dönüt vermiştir. Öğretmen yazılımın yanında öğrencilerin, çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerden de yararlanmalarını sağlamıştır.

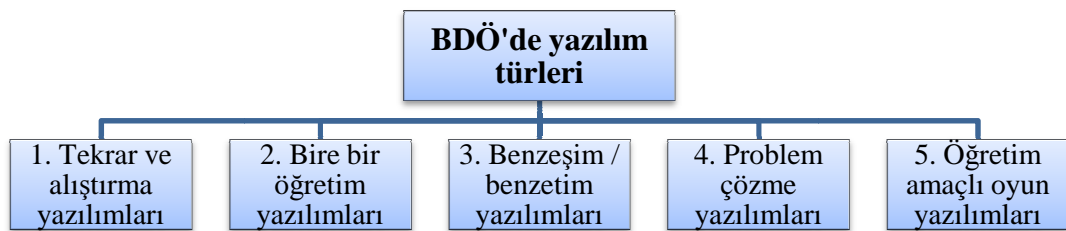
Araştırmada kullanılan bilgisayar destekli öğretimde öğretmen, ders ortamında bir danışman rolündedir. Bilgisayar destekli öğretimin bu uygulanma biçiminde öğrenciler hem yazılımdan hem öğretmenden hem de diğer araç gereç ve yöntem / tekniklerden yararlanmaktadır. Bu nedenle araştırmada kullanılan uygulama biçimi, öğrencilerin iletişim ve dil becerilerini de geliştirmek yönünden diğer uygulama biçimlerine göre daha etkilidir.

2.1.7.6. Bilgisayar destekli öğretimde yazılım türleri

“Bilgisayar destekli öğretimde yaygın olarak kullanılan uygulamalardan biri olan öğretim yazılımları, belirli bir konuyu öğretmek için tasarlanmış yazılımlardır. Öğretim amaçlı bilgisayar yazılımlarını kullanan öğrenciler, bu yazılımlar yardımıyla, bilgisayar başında kendi hızları ve yetenekleri doğrultusunda konuyu öğrenebilmektedirler” (Tanyeri, 2008, s. 449).

Konuyla ilgili kaynaklarda (Akpınar, 1999; Alkan, 2005; Çilenti, 1998; Keser, 1988; Numanoğlu, 1990; Tanyeri, 2008; Uşun, 2004 vb.) yazılım türleri farklı adlandırılmıştır: özel öğretici programlar, alıştırmaya ve tekrar programları, benzetişim programları, eğitsel oyun programları, problem çözme programları, diyalog kurma yazılımları, iletişim yazılımları, uygulama yazılımları, çoklu ortam yazılımları ...

Literatürde kabul gören sınıflandırmalardan biri şu şekilde gösterilebilir:



Şekil 7. Bilgisayar destekli öğretimde yazılım türleri

Bu yazılım türlerinin özellikleri şöyle özetlenebilir (Kuzu, 2008, s. 470-495; Seferoğlu, 2006, s. 113-118; Uşun, 2004, s. 47-50):

1. Tekrar ve alıştırmaya yazılımları: Alıştırmaya ve uygulama (pratik) yaptırma BDÖ'nün geleneksel tarzıdır ve BDÖ yazılımlarının çoğu alıştırmaya ve uygulama yaptırma yazılımları olarak sınıflandırılır. Yaygın kullanıma sahip bir yazılım grubudur.

Bu tür yazılımlar konuyu öğretmezler, öğrencilerin derslerde öğrendikleri konularla ilgili uygulamalar yapmalarını sağlayan yazılımlardır.

Bu yazılımlar, öğrencilerin sahip oldukları bilgileri kalıcı hâle getirmek amacı ile kullanılırlar. Asıl amacı öğretmek yerine pratik yapmak olan bu yazılımlarda verilen sorular ile karar verme ve pratik yapma esastır. Bu yazılımlar soru bankası gibi çalışmanın yanı sıra soruları anında değerlendirme ve öğrencilere hangi konularda ne tür problemler çözmeleri gerektiğini önerebilme gibi olanaklar da sunarlar.

Alıştırma ve tekrar yazılımları geleneksel öğretme-öğrenme etkinliklerinin tamamlanması amacıyla uygulanır. Bu yazılımlar öğrenilmiş kavramsal ve işlemsel bilgilerin geliştirilmesi, uygulanması ve öğrenilen konular ile ilgili yanlış anlamaların ortaya çıkarılıp düzeltilmesi için tasarlanmış yazılımlardır. Alıştırma ve tekrar yazılımlarını özel öğretici yazılımlardan ayıran en önemli özellik, bir konu ya da kavramı öğretmek yerine, sınıf ya da başka bir öğretim ortamında önceden öğrenilen konuya da kavramların uygulanması ve pekiştirilmesidir.

2. Bire bir öğretim yazılımları / Özel öğretici yazılımlar: Öğretmenin görevini yapan yazılımlardır. Bilgisayar yeni öğretilen kavramları ve becerileri yazı, benzetmeler, sorular, tanımlar, hâlinde öğrenciye sunar. Öğretici yazılımlar ders konularını öğretmeye çalışır.

Öğretmen gibi konu anlatan, alıştırma yapma fırsatı sağlayan, öğrenciyi derse güdüleyen ve öğrenci başarısını değerlendiren yazılımlardır. Bu yazılımın amacı bilgisayar ile öğrenci arasında bire bir etkileşim yoluyla ders ortamı sağlamaktır.

Özel öğretici yazılımlar, öğretmen rolünü üstlenerek, dersin içeriğini sunan, içeriğin öğrenilmesi için alıştırma sağlayan, geri bildirim sunan, öğrencilerin performansını değerlendiren ve yönlendiren yazılımlardır. Bu yazılımlar sınıf içi öğretimi desteklemesinden çok öğrenilmesi gereken konuyu bizzat öğretmesi beklenmektedir. Bu yazılımın kullanılması durumunda öğrenciler, başka herhangi bir materyale başvurmaksızın ve herhangi bir yardım almaksızın içeriği öğrenebilmelidir. Diğer öğretim yazılımı türlerinin aksine özel öğretici yazılımlar gerçek öğretim materyalleridir.

Araştırmada kullanılan yazılım türü özel öğretici yazılımlara benzer niteliktedir. Bu yazılım türünden farkı ise yazılımın öğretmenin yerini almamasıdır. Öğretmen süreçten tamamen soyutlanmamakta, bir danışman rolü üstlenmektedir. Ayrıca,

uygulamada öğrencilerin iletişim ve dil becerilerinin de ön planda tutulması nedeniyle yazılım öğrencilere ait özel bilgisayarlarda değil, akıllı tahta üzerinde kullanılmıştır. Bu yönüyle de bire bir öğretim yazılımlarından farklılık göstermektedir.

3. Benzeşim / benzetim (simülasyon) yazılımları: Benzeşim gerçek durumun temsil edilmesi, gerçeğe uygun bir modelin geliştirilmesi ya da yakın koşullarını oluşturularak hayalî bir sistemin yapılandırılmasıdır. Benzeşim yazılımı ise genellikle bir sistemin nasıl çalıştığını öğretmek için tasarlanan yazılımlardır. Bu yazılımlarda öğretilmek istenen olgu, olay ya da varlıklar gerçeğe en yakın şekilde sunulmaya çalışılır. Benzeşim yazılımlarında ana hedef özel öğretici yazılımlardaki gibi öğrencilere bilginin sunulması, soruların sorulması ve uygun olan yanıtın alınması değil, öğrencinin bir konunun içeriğini yaparak ve yaşayarak, gerçeğine yakın ya da benzer şekilde bir eğitim ortamında öğrenmesidir.

4. Problem çözme yazılımları: Problem çözme, açık bir çözümü olmayan bir problem ya da durumu bilimsel yaklaşımla, yaparak ve yaşayarak çözme biçiminde gerçekleşen ve analiz, sentez, değerlendirme, tümevarım ve tümdengelim gibi üst düzey zihinsel etkinliklerin kazanılması amacıyla işe koşulan, yaratıcı düşünmeyi geliştiren bir öğretim yöntemidir. Problem çözme becerisi kazandırmayı amaçlayan eğitim yazılımları, “problemin nasıl çözüleceğini” / “problemi çözmek için gerekli bilginin” öğretilmesini hedeflemektedir. Bu nedenle problem çözme yazılımlarının tasarımı, hazırlanması ve geliştirilmesi diğer öğretim yazılımlarına oranla daha zordur.

Bu yazılımlar öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi için kullanılır. Problem çözme yazılımları öğrencinin o ana kadar görmediği bir problemi eski bilgilerini, yaratıcılıklarını ve muhakeme kuvvetlerini kullanarak çözmelerini sağlayan yazılımlardır. Problem çözme yazılımları genelde oyun formatında olmaktadır.

5. Öğretim amaçlı oyun yazılımları: Oyun formatını kullanarak öğrencilerin ders konularını öğrenmesini sağlayan ya da problem çözme yeteneklerini geliştiren yazılımlardır. Yapısal olarak “benzetim” yazılımları “problem çözme” yazılımlarının birleşmiş hâlidir. Eğitsel oyun yazılımları, benzetim yazılımları ve problem çözme yazılımlarının özelliklerine sahiptir.

Oyunlar öğrencilerin fiziksel ve zihinsel yeteneklerini geliştiren, yaşantılarını zevkli hâle getiren, sanatsal ve estetik niteliklerini ve becerilerini geliştiren

etkinliklerdir. Eğitsel oyunlar, öğrencilerin önceden öğrendikleri bilgileri pekiştirmelerini ve daha rahat ortamda tekrar etmelerine olanak sağlayan etkinliklerdir. Eğitsel oyun yazılımları ise öğrencilerin oyun oynama heves ve isteklerinden yararlanarak ders konularını oynayarak öğrenmelerini sağlayan yazılımlardır. Öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin oyunların içinde gizlendiği, asıl amacın oyun olmaktan çok bilginin oyun yolu ile verilmesi olan eğitsel oyun yazılımları öğrencilerin konuya karşı güdülenmelerine ve ilgilerini konuya yöneltmelerine yardımcı olur.

2.1.8. Dil bilgisi öğretiminde bilgisayar destekli öğretim yazılımı

Öğretim yazılımlarının etkili olması için şu özelliklere sahip olması gerekmektedir (Şahin ve Yıldırım, 1999, s. 67-69):

- Dersin hedeflerine uygun olmalıdır.
- Öğrencilerin özellikleriyle uyumlu olmalı; hazır bulunuşlukları, sosyoekonomik düzeyleri dikkate alınmalıdır.
- Öğrenci katılımını ve etkileşimi artırıcı olmalıdır.
- Öğrenciyi güdüleyebilmeli ve bunu ders boyunca devam ettirebilmelidir.
- Öğrencilere dönüt sağlayabilmelidir.
- Öğretim ortamına uygun ve öğretmeni destekleyici olmalıdır.
- Öğrenci ilgisini çekebilecek tasarım ilkelerine uygun olmalıdır.

Bu ilkelerin yanı sıra, dil bilgisi öğretiminin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olması için öğrencilerin zihinsel hazırlık yapabilmelerine, kural ve kavramları örnek ve tanımlarıyla öğrenebilmelerine, öğrendikleri üzerine etkinlikler yapabilmelerine ve kendilerini sorular aracılığıyla değerlendirebilmelerine de dikkat edilmiştir.

Araştırmada bu hususlar göz önünde bulundurularak 6. sınıf dil bilgisi konularından “isimler, zamirler, iyelik ekleri ve hâl ekleri”ne yönelik öğretim yazılımı hazırlanmıştır.

2.1.8.1. Yazılımın hazırlanma aşamaları

Bilgisayar destekli öğretim yazılımı geliştirme aşamalarını Akpınar (1999, s. 186-210) şöyle sıralamaktadır:

1. Ders hedeflerinin ve öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesi: Yazılımda işlenecek olan konunun programda öngörülen amaç ve kazanımları ile

öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gereksinimlerinin belirlenmesi aşamasıdır. Bu aşamada ilgili dersin öğretim programı ve hedef kitlenin gelişim özellikleri dikkate alınır.

2. Yazılım rasyonelinin belirlenmesi ve doğrulanması: Yazılımda kullanılacak olan bilgilerin öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlenmesi aşamasıdır. Bu aşamada bilgiler ve örnekler organize edilir, kavram haritaları hazırlanır.
3. Rasyonelin kavramsal ve fonksiyonel tasarıma dönüştürülmesi: Yazılım içeriğinin bilgisayar ortamında nasıl görüleceğini tasarlama aşamasıdır. Bu aşamada programa dönüştürülmeden önce tasarı bir kelime işlem veya sunu programında (MS Word, Powerpoint vb.) taslak olarak hazırlanıp görülebilir.
4. Tasarımın gözden geçirilmesi: Hazırlanan tasarımın alan uzmanları, öğretmenler ve öğrenciler tarafından gözden geçirilip kontrol edilmesi ve tasarı üzerinde değişikliklerin yapılması aşamasıdır.
5. Tasarımın model olarak programlanması: Üzerinde ortak görüşe varılan tasarımın belirli bir bölümünün bilgisayar programı hâline getirilme aşamasıdır.
6. Model programın değerlendirilmesi: Bilgisayar programına dönüştürülen model programın alan uzmanları, öğretmenler ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi aşamasıdır.
7. Tam sürümün programlanması: Kabul gören model programın tamamının bilgisayar yazılımı hâline getirildiği aşamadır.
8. Tam sürümün geçerlenmesi: Bilgisayar programına dönüştürülen yazılımın çalışması sırasında herhangi bir teknik aksaklık olup olmadığının ve içerik bakımından eksiklikler veya yanlışlıklar taşıyıp taşımadığının belirlendiği aşamadır.
9. Tam sürümün değerlendirilmesi: Hazırlanan yazılımın gerçek sınıf ortamında değerlendirilip dönüt alındığı aşamadır.

Araştırmada kullanılan yazılımda da benzer aşamalar takip edilmiştir. Hazırlanan bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimi yazılımının hazırlanma aşamaları ve bu aşamalarda gerçekleştirilen işlemler şunlardır:

1. **Ders konularının ve içeriklerinin belirlenmesi:** Bu aşamada 6. sınıf dil bilgisi konularından “isim, zamir, iyelik ekleri ve hâl ekleri”ne ilişkin amaç ve kazanımlar Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndan belirlenmiştir. Programdaki kazanımlara yönelik açıklamalar kısmı ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadeler göz önünde bulundurularak öğrencilerin bu konuların içeriğini ne kadar öğrenmeleri gerektiği ve konuların öğretilmesinde dikkat edilmesi gereken noktalar tespit edilmiştir.
Belirlenen konular Türk dil bilgisiyle ilgili kaynak kitaplardan araştırılmış, kavram ve kurallar ile bunlara ait örnekler derlenmiştir. Örneklerin seçiminde öğrenci ders kitaplarındaki metinler de dikkate alınmıştır. Toplanan bilgi ve örnekler ayrı dosyalarda sistematik bir şekilde sınıflanmış ve sıralanmıştır.
2. **Tasarımın hazırlanması:** Tasarım hazırlamanın ilk aşamasında (ön tasarı) öncelikle A4 kâğıdı üzerinde konu içeriğinin ve görsellerin ne şekilde duracağı belirlenmiştir (**EK 2**). İkinci aşamada ön tasarı bilgisayar ekranına MS Office Powerpoint programı aracılığıyla aktarılmıştır. Program üzerinde renk ve yazı / görsel büyüklüğü ayarları düzenlenmiştir. Böylece bilgisayar ekranı üzerinde bilgilerin ve görsellerin nasıl yer alacağı; yazıların, resimlerin ve animasyonların hangi zamanlarda ekrana geleceği belirlenmiştir.
3. **Tasarımın kontrol edilmesi:** Powerpoint üzerinde hazırlanan tasarım öncelikle bir bilgisayar uzmanı tarafından incelenmiş ve yazılım hâline dönüştürülüp dönüştürülemeyeceği kontrol edilmiştir. Daha sonra tasarım, üç Türkçe öğretmeni tarafından hem tasarım hem içerik bakımından incelenmiştir. Bilgisayar uzmanı ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda tasarımda ve içerikte değişiklikler yapılmıştır.
4. **Tasarımın bilgisayar yazılımı hâline getirilmesi:** Son şekli verilen tasarım bilgisayar uzmanı yardımıyla yazılım hâline dönüştürülmüştür. Yazılımın hazırlanmasında Macromedia Dreamweaver ve Macromedia Flash MX programlarından yararlanılmıştır.
5. **Yazılımın pilot uygulamasının yapılması:** Hazırlanan yazılım, Giresun ilinde bir ilköğretim okulunun 7. sınıf öğrencileri üzerinde denenmiştir. Türkçe öğretmenin ve uygulamaya katılan öğrencilerin yazılım hakkındaki görüşleri

alınmıştır. Bu aşamada özellikle öğrencilerin görüşlerine dikkat edilmiş ve yazılım üzerinde düzenlemeler yapılmıştır.

- 6. Yazılıma son şeklinin verilmesi:** Türkçe öğretmenleri, öğrenciler ve bilgisayar uzmanının görüşleri doğrultusunda yazılıma son şekli verilmiş ve herhangi bir bilgisayarda kullanılabilir bir dosya formatı (.exe) olarak program hâline getirilmiştir.

2.1.8.2. Yazılımın içeriği ve uygulama örnekleri

Yazılım; üst başlık (banner), giriş / hoş geldiniz sayfası, ana sayfa, yardım sayfası, konu butonları (isimler, zamirler, hâl ekleri, iyelik ekleri) ve yardımcı butonlardan (eğlence, sözlük, yazım kılavuzu) oluşmaktadır.

Aşkar ve Altun (2006, s. 134)’a göre “öğretsel tasarım sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli değişkenlerden biri motivasyondur.” Bu nedenle yazılımın giriş bölümünde öğrencileri hazır hâle getirmek, onların dikkatini çekmek ve ana sayfaya yönelmelerini sağlamak amacıyla “Hoş Geldiniz” sayfası oluşturulmuştur. “Ders yazılımlarında giriş bölümünde öğrencinin dikkati, ilgi çekici grafik ve animasyon kullanılarak çekilir” (Alacapınar, 2006, s. 3). Giriş sayfası ekrandayken öğrencilerin dikkatini artırmak amacıyla grafiklerin yanı sıra arka planda müzik de kullanılmıştır:



Şekil 8. Yazılımın “Hoş Geldiniz” sayfası görünümü

Sol üst köşedeki ev resmine tıklanmasıyla birlikte ana sayfaya ulaşılmaktadır. Ana sayfanın alt orta kısmında “Yardım” butonu; sağ kısmında üstten alta sırasıyla

“Eğlence”, “Yazım Kılavuzu” ve “Sözlük” butonları; sol kısmında ise üstten alta sırasıyla “İsimler”, “Zamirler”, “Hâl Ekleri” ve “İyelik Ekleri” butonları bulunmaktadır. Her butona çizgi film dünyasından birer hayvan karakteri atanmıştır. Ana sayfanın üst kısmında ise yazılımı tanıttıcı bir üst başlık (banner) bulunmaktadır. Üst başlıkta Keloğlan ve Nasrettin Hoca’nın resimleriyle birlikte “SÖZCÜK TÜRLERİ” yazısı ve Türkçedeki sözcük türlerinin isimleri yer almaktadır:



Şekil 9. Yazılımın ana sayfası görünümü

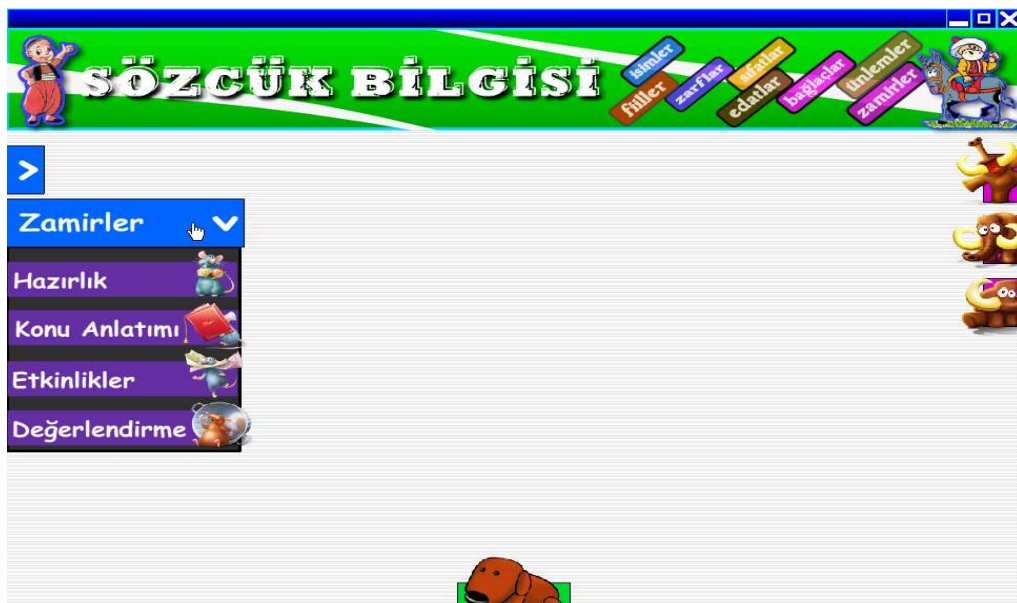
Sağ taraftaki “Eğlence”, “Yazım Kılavuzu” ve “Sözlük” butonların tıklanmasıyla kullanıcılar sırasıyla eğitsel oyunların olduğu bir siteye, Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzu’na ve Türk Dil Kurumu’nun sözlükler web sayfalarına yönlendirilmektedir. Alt orta kısımdaki simgenin tıklanmasıyla yardım sayfasına ulaşılmaktadır. Yardım sayfasında yazılımın nasıl kullanılacağı anlatılmaktadır:



Şekil 10. Yazılımın yardım sayfası görünümü

Yazılımın dil bilgisi konularına yönelik bölümlerine sol taraftaki butonlardan ulaşılmaktadır. Butonlar, üzerine tıklandığında açılabilir olacak biçimde tasarlanmıştır. İlgili butona tıklanmasıyla konuların alt bölümleri açılmaktadır.

Yazılımda dil bilgisi konularının hazırlanmasında yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri esas alınmıştır. Bu nedenle dil bilgisi konularına ait butonlar tıklandığında dört bölüm açılmaktadır: 1) Hazırlık, 2) Konu Anlatımı, 3) Etkinlikler ve 4) Değerlendirme:



Şekil 11. Konu bölümleri butonunun görünümü

“Hâl ekleri” konusunda “hazırlık ve konu anlatımı” bölümleri varken “etkinlikler ve değerlendirme” bölümleri yer almamıştır. Bunun nedeni de ekler arasında benzerliklerin ve farklılıkların bir arada verilmesinin istenmesidir. Bu düzenlemeyle öğrencilerin etkinlikler ve değerlendirme soruları aracılığıyla her iki konuya ait kavram karmaşalarının engellenmesi amaçlanmıştır.

Yazılımda öğrencilerin ilgileri ve sınıf seviyeleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle dil bilgisi konularının işlenişinde Keloğlan ve Nasrettin Hoca karakterlerinin karşılıklı konuşmaları kullanılmıştır. Öğrencilere kolaylık sağlamak amacıyla, karşılıklı konuşmanın olduğu sayfalarda sağ üst köşede “Konuşmayı Durdur”, “Konuşmaya Devam Et” ve “Konuşmayı Başa Al” butonları yerleştirilmiştir. Böylece anlaşılmayan ya da kaçırılan konuşmaların başa alınması, üzerinde konuşulacak bir bilgi olduğunda da konuşmanın durdurularak soru-cevap ve tartışma ortamının oluşması amaçlanmıştır.



Şekil 12. Karşılıklı konuşma sahnesinin ve konuşma butonlarının görünümü

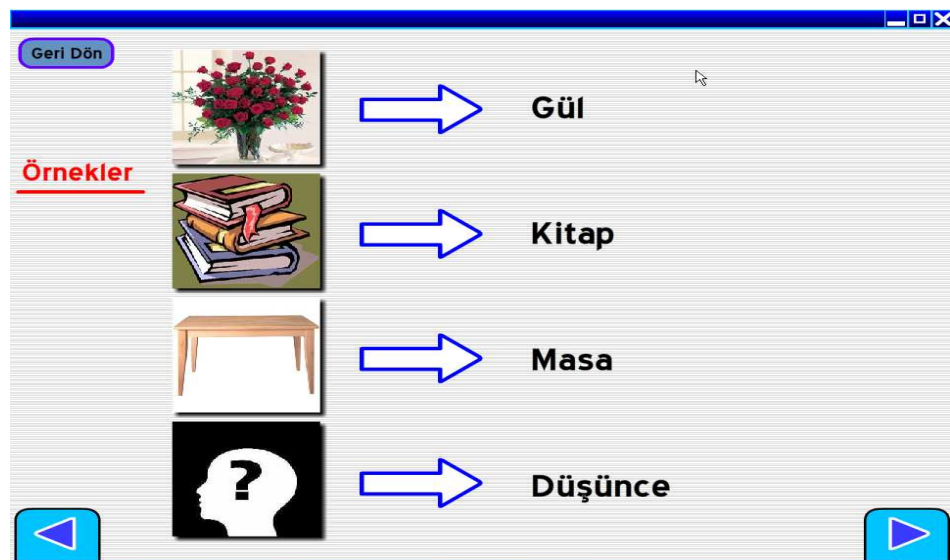
Konuların hazırlık bölümlerinde dil bilgisi konusuyla ilgili öğrencileri konuya zihinsel olarak hazırlayacak, onlara ipucu verecek görseller (resimler, hareketli nesnelere), örnekler ve bilgiler bulunmaktadır. Öğrencilerin dikkatinin çekilmesi istenen

unsurlar “yanıp sönen karakter” biçiminde vurgulanarak gösterilmiştir. Örneğin; belirtme hâl eki /-I/’nın gösterimi şu şekilde olmuştur:

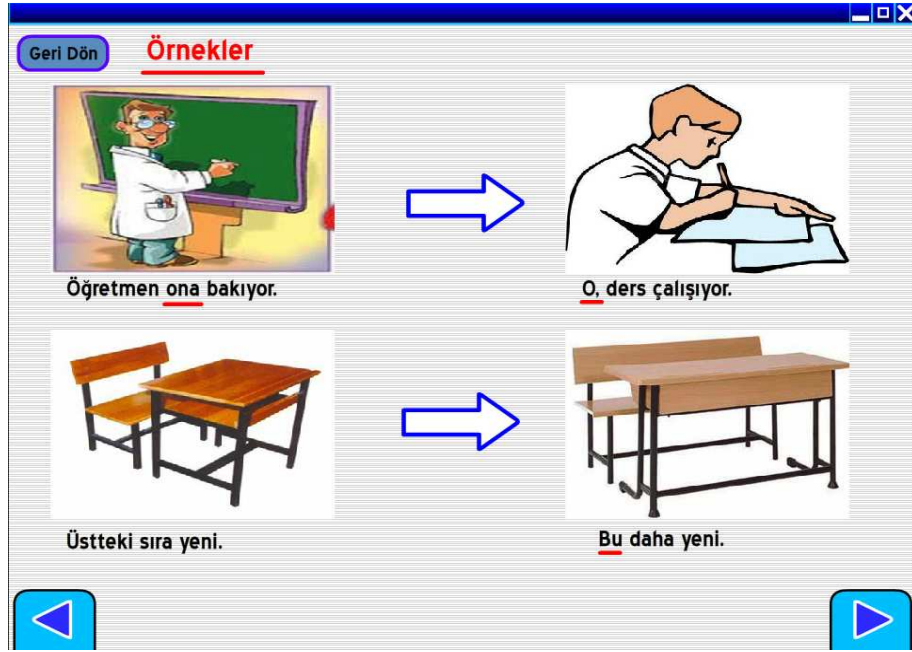


Şekil 13. Bir ögenin animasyonla belirginleştirilmesinin görünümü

Yazılımın gerek “Hazırlık” gerek “Konu Anlatımı” bölümlerinde örnek ve görsel eşleştirmelerine sıkça yer verilmiştir. Bu şekilde öğrenilenlerin kalıcılığının artması ve öğrencilerin ilgisinin çekilmesi amaçlanmıştır:

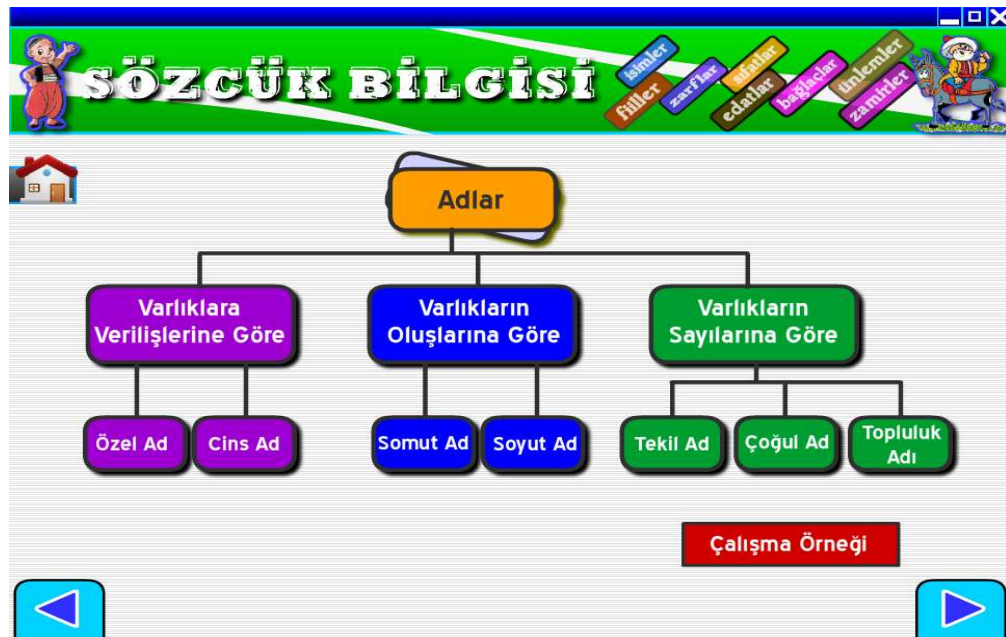


Şekil 14. İsimler konusuna ait görsel ve örnek eşleştirmelerinden örnek bir görünüm

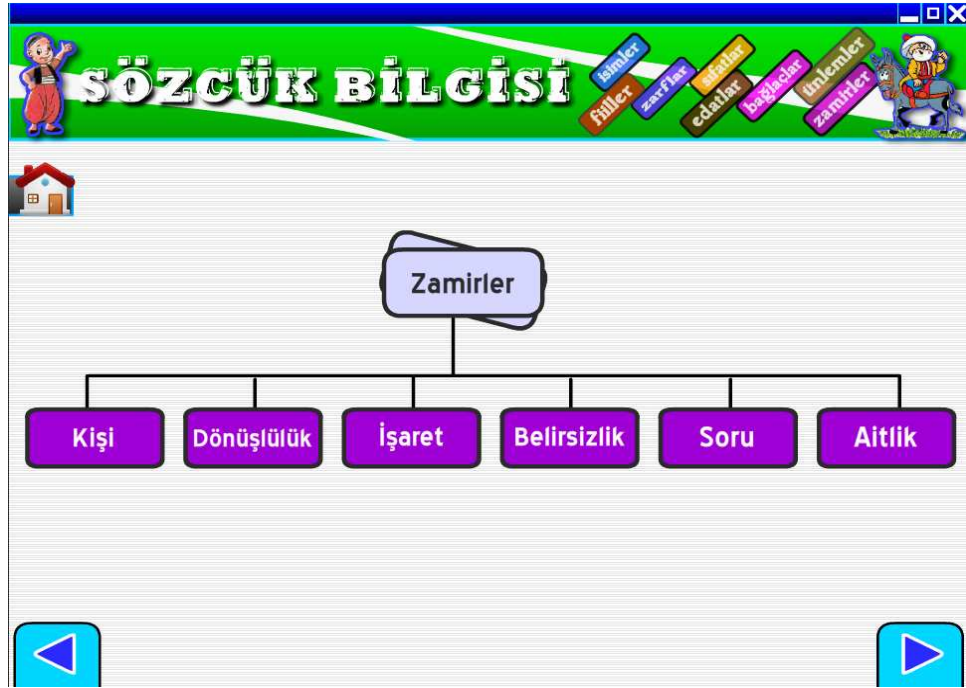


Şekil 15. Zamirler konusuna ait görsel ve örnek eşleştirmelerinden örnek bir görünüm

Yazılımın “Konu Anlatımı” bölümlerinde, öğrenilecek kavramlarla ilgili kavram haritalarına yer verilmiştir. Kavram haritaları aracılığıyla öğrencilerin, öğrenecekleri kavramlar arasında ilişki kurabilmesi amaçlanmıştır. Kavram haritaları üzerinde ilgili kavramın tıklanmasıyla konu anlatımı bölümlerine ulaşılması sağlanmıştır:



Şekil 16. İsimler konusundan kavram haritasına ait örnek bir görünüm



Şekil 17. Zamirler konusundan kavram haritasına ait örnek bir görünüm

Yazılımda “Konu Anlatımı” bölümlerinde dikkat çekilmesi istenen kurallar özel olarak vurgulanmıştır. Bu nedenle metin kutuları oluşturulmuş ve hareketli nesne (*yanıp sönen ve hareket eden ünlem işareti*) kullanılmıştır:

Şekil 18. Yazılımda vurgulanmak istenen kural sayfasından örnek bir görünüm

Yazılımda dil bilgisi konularının anlatımında örnekler cümle içerisinde verilmiştir. Bu konuda kısa paragraflardan yararlanılmıştır. Böylece öğrencilerin dil bilgisi kurallarını öğrenirken anlamdan uzaklaşmalarının engellenmesi amaçlanmıştır:



Şekil 19. Örneklerin kısa metinler üzerinden sunulmasına ait örnek bir görünüm

Yazılımda dil bilgisi konularının anlatımında tablolardan da yararlanılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin kuralları ve örnekleri bir arada ve sistemli olarak görmeleri amaçlanmıştır:

Sahip	Ek	Örnek
benim	-(i)m, -(i)m, -(u)m, (ü)m	kalemim, silgim
senin	-(i)n, -(i)n, -(u)n, (ü)n	kalem in , silgin
onun	-(s)i, -(s)i, -(s)u, -(s)ü	kalem i , silgisi
bizim	-(i)miz, -(i)miz, -(u)muz, (ü)müz	kalemimiz, silgimiz
sizin	-(i)niz, -(i)niz, -(u)nuz, (ü)nüz	kalem iniz , silginiz
onların	-ları, -leri	kalem leri , silgi leri

Şekil 20. İyelik eklerinin anlatımında kullanılan tabloya ait örnek bir görünüm

HÂL / DURUM	EK	ANLAM
Yalın Hâl	-	-
Belirtme Hâli	-i, -ı, -u, -ü	İsimle fiil arasında belirtme, gösterme ilişkisi
Yönelme Hâli	-a, -e	İsimle fiil arasında yaklaşma, yönelme ilişkisi
Bulunma Hâli	-da, -de	İsimle fiil arasında bulunma, kalma ilişkisi
Çıkma Hâli	-dan, -den	İsimle fiil arasında çıkma, uzaklaşma, ayrılma ilişkisi

Şekil 21. Hâl eklerinin anlatımında kullanılan tabloya ait örnek bir görünüm

Yazılımda bazı konu anlatımlarının sonunda öğrencilerin o konuya ait bütün türleri anlayıp anlamadığı kısa cümlelerden oluşan bir paragrafla test edilmiştir. Örneğin; öğrencilerin isim türlerini hem tekrar etmesi hem de kurgusal bir metinle bilgilerinin test edilmesi şu şekilde sağlanmıştır:

BİZİM AİLEMİZ

1) Çok büyük bir aileyiz biz. Dünyada ne kadar varlık varsa bizden de o kadar var. Bu kadar geniş bir ailede farklı özelliklere sahip bireylerin olması doğal değil midir? 2) Ailemizin önde gelenleri hep başköşede otururlar. Ondandır ilk harflerinin hep büyük yazılması. 3) Onların küçük kardeşleri ise bu ailenin en kalabalık grubudur. Birinin adını söylediğinizde hepsi birden cevap verir size. 4) Ailemizin en ilginç grubunu, adları olup kendileri hiç ortalarda görünmeyenler oluşturur. Kendilerine ulaşmak zor olsa da hep hissedilir onların varlığı. 5) Onların tam karşısında onlarla zıt özellikleri taşıyan kardeşlerimiz vardır. Onları görebilir ve dokunabilirsiniz onlara. 6) Bir başka ilginç grubumuz ise ilk başta yalnız gibi görünen ama içlerinde çok kalabalık olanlardır. 7) Birçoğumuz onlar gibi kalabalık olabilmek için "-ler, -lar" adı verilen kıyafetler giyeriz.

Cevapları Gör

Şekil 22. İsimler konusunun sonunda kullanılan tekrar ve test paragrafı görünümü

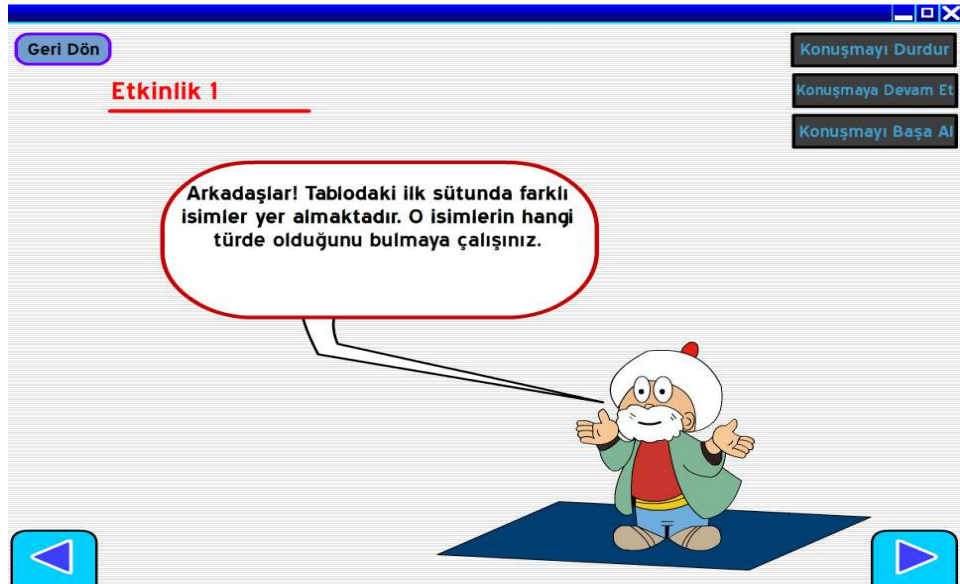
Konu anlatımlarının sonunda dil bilgisi konuları kısaca özetlenmiştir. Özetlemelerde kısa paragraflardan, tablolardan ya da konuyla ilgili bir şiirden yararlanılmıştır. Örneğin hâl eklerinin özetlenmesinde görsellerle desteklenmiş bir şiir (*Behçet NECATİGİL'in "Evin Hâlleri" adlı şiiri*) kullanılmıştır:

<p>Evin Hâlleri</p> <p>Evin yalın hâli İster cüce, ister dev Camlarında perde yok Bomboş, ev.</p>	
<p>Evin -de hâli, saadet, Isınmak ocaktaki alevde Sönmüş yıldızlara karşı Işıklar varsa evde.</p>	
<p>Evin -den hâli, uzaksınız, Hatta içinde yaşarken Aşkların, ölümlerin omzunda Ayrılmak varken evden.</p> <p style="text-align: right;">Behçet NECATİGİL</p>	

Şekil 23. Hâl ekleri konusunun özetlenmesinde kullanılan şiir ve resimlerin görünümü

Yazılımda öğrencilerin bilgilerini pekiştirmek ve onları etkin duruma getirmek amacıyla etkinlikler kullanılmıştır. Etkinlikler akıllı tahta üzerinde yapılmıştır. Böylece

öğrencilerin kinestetik / devinişsel ihtiyaçları da dikkate alınmıştır. Her etkinlikten önce öğrencilere bir yönerge sunulmuş, etkinliklerde ne istendiğı açıklanmıştır:



Şekil 24. Etkinlik öncesi yönergeden örnek bir görünüm

Yazılımda farklı türde etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Örneğın isim türleri konusunu pekiştirmek için öğrencilere sınıflandırma etkinliğı yaptırılmış, onlardan verilen sözcüğün hangi türde olduğunu işaretlemesi istenmiştir. Yazılım, doğru ya da yanlış işaretlenmesine göre hem yazılı hem sesli dönüt vermiştir:

İSİMLER	Özel	Cins	Somut	Soyut	Tekil	Çoğul	Topluluk
neşe		DOĞRU	YANLIŞ	DOĞRU			
kapaklar							
ordu		DOĞRU	DOĞRU				DOĞRU
Türk							
muz							
üzüntü							
çiçekler							
sürü							
örtü							
millet							
perde							
ateş							
şeker							
rüzgar							
Ali							
orman							
Karadeniz	DOĞRU						
su							
akıl							
beyin							
sebzeler							

Şekil 25. İsimler konusundaki sınıflama etkinliğinin görünümü

Yazılımda isimler konusunda kullanılan etkinlik türlerinden biri seçme ve taşıma etkinliğidir. Bu etkinlikte öğrencilerden farklı türdeki ismi çöp kutusuna taşıması istenmektedir. Öğrenci yanlış olan bir sözcüğü taşırsa yazılım o sözcüğü çöp kutusuna kabul etmemekte ve yerine göndermektedir:



Şekil 26. İsimler konusundaki seçme ve taşıma etkinliğinin görünümü

Yazılımda öğrencilerin sözcük türlerini öğrenmelerinin yanı sıra ekler konusunda ses değişimlerine de dikkat edilmesi göz önünde bulundurulmuştur. Bu amaçla iyelik ve hâl ekleriyle ilgili olan bir etkinlikte öğrencilerin, verilen boşluklara ekleri doğru biçimde yazmaları istenmiştir. Yanlış yazımlarda öğrenciler sesli olarak uyarılmıştır:



Şekil 27. İyelik ve hâl ekleri konusundaki boşluk doldurma etkinliğinin görünümü

Benzer bir boşluk doldurma etkinliği hâl ekleriyle ilgili olarak da düzenlenmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin hâl ekleriyle ilgili bilgilerini pekiştirmenin yanı sıra yazım kurallarını da dikkate almaları amaçlanmıştır:

Yalın	Belirtme	Yönelme	Bulunma	Uzaklaşma
ateş	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	kiraza	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	evde	<input type="text"/>
<input type="text"/>	gözü	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	sözlükte	<input type="text"/>
<input type="text"/>	masayı	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Ayşe'den

◀ Cevabını kutuya yazdıktan sonra kutunun üzerindeki mavi butona tıkla! ▶

Şekil 28. Hâl ekleri konusundaki boşluk doldurma etkinliğinin görünümü

Yazılımda kullanılan etkinlik türlerinden biri de eşleştirme etkinliğidir. Örneğin; zamirler konusunda zamirler ile karşıladıkları isimlerin eşleştirilmesi istenmiştir:

_ □ ×

Geri Dön

- 1) Ahmet'i gördüm. **Onu** da çağırmış mıydın?
- 2) Adım Özlem. **Ben** bir öğretmenim.
- 3) Bu işi Ali **kendisi** bitirsin.
- 4) Şuradaki ayakkabı pahalıydı. Ben de **bunu** aldım.
- 5) Ben şu öğrenciyi seçtim. Sen **hangisini** seçmiştin?
- 6) Masadaki yemeklerin çoğu iyiydi ama **bazıları** bana göre değildi.
- 7) Evdeki bisikleti yanımıza aldık ama **arabadakini** unuttuk.

Ayakkabı

Öğrenci

Yemek

Ali

Bisiklet

Ahmet

Özlem

◀ ▶

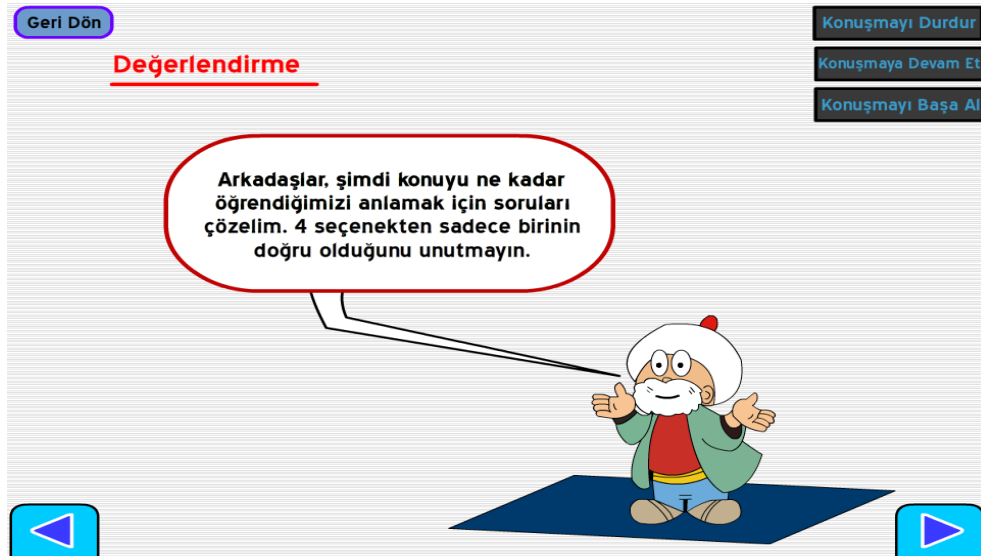
Şekil 29. Zamirler konusundaki eşleştirme etkinliğinin görünümü

Farklı bir eşleştirme etkinliği de isimler konusunda isim türleri üzerine yapılmıştır. Etkinlikte kutucuklardaki isimlerin hangi türde olduğunun bilinmesi ve karşısındaki il isimlerinin ilgili isim türüne taşınması istenmiştir:



Şekil 30. İsimler konusundaki eşleştirme etkinliğinin görünümü

Yazılımda değerlendirme bölümlerinde konu testinden önce öğrencilere yönerge sunulmuştur:

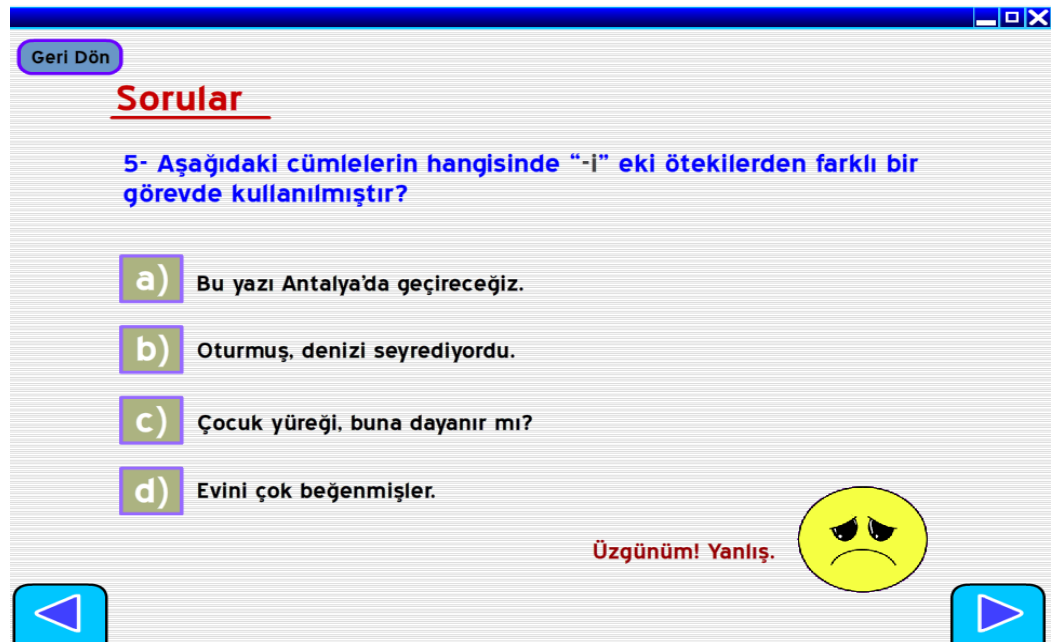


Şekil 31. Değerlendirme bölümü öncesi sunulan yönergenin görünümü

Değerlendirme bölümlerinde öğrencilere her bir dil bilgisi konusuyla ilgili çoktan seçmeli sorular yöneltilmiştir. Seçilen soruların konulara orantılı dağıtılmasına dikkat edilmiştir. Sorulara doğru ve yanlış cevaplar verilmesi hâlinde yazılım farklı ses ve animasyonla dönüt vermiştir:



Şekil 32. Değerlendirme sorularına doğru cevap verilmesi hâlinde ekran görünümü



Şekil 33. Değerlendirme sorularına yanlış cevap verilmesi hâlinde ekran görünümü

2.2. Çalışılan Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Literatürde bilgisayar destekli öğretimin Türkçe derslerinde kullanımına ilişkin çalışmalar nicelik bakımından çok azdır. Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli öğretim üzerine yapılan kısıtlı sayıda araştırma da temel dil becerileri üzerine yapılmıştır. Bilgisayar destekli öğretimin Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine etkisiyle ilgili deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, yapılandırmacı anlayışın aşamalarına göre hazırlanan dil bilgisi öğretimi yazılımının etkililiğinin değerlendirildiği bu çalışma ilk olma özelliği taşımaktadır.

Bilgisayar destekli öğretimin Türkçe derslerindeki etkisi üzerine deneysel nitelikli çalışmalar az olsa da diğer disiplinlerde (fen eğitimi, matematik eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi vb.) öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisiyle ilgili deneysel ve betimsel nitelikte araştırmalar bulunmaktadır.

Çalışmanın bu bölümünde, bilgisayar destekli öğretimin başarı ve tutuma etkisi üzerine yurt içinde ve yurt dışında yapılmış deneysel nitelikli araştırmalar ile BDÖ'ye ilişkin tutum ve görüşler üzerine yapılmış betimsel nitelikli araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra araştırmalar hakkında genel bir değerlendirme yapılmıştır. Araştırmaların sıralanmasında dil öğretimi ve kavram yanılgılarıyla ilgili olanların ön planda olmasına dikkat edilmiştir:

Zobar (2010), "*Bilgisayar Destekli Öğretimin İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Başarısı ve Tutumuna Etkisi*" adlı yüksek lisans tezinde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin okuma ve yazma becerileri ile derse karşı tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma kapsamına noktalama işaretleri ve ekler konularına ilişkin kazanımlar alınmıştır. Çalışma grubu, Sakarya ilinde bir ilköğretim okulunun 3. sınıfında okuyan 52 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırma dört hafta süreyle yapılmıştır. Çalışmada yöntem olarak ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Veriler; başarı testi ve tutum ölçeği ile toplanmış, SPSS 13 programında t testi ve Anova ölçümleriyle analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, bilgisayar destekli öğretimin başarı ve tutumu artırmak yönünde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Arslan (2008), "*Bilgisayar Destekli Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumuna Etkisi*" adlı makalesinde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumları üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Araştırma

kapsamında “İletişim” teması ele alınmış ve hazır olarak satılan Türkçe dersi eğitim cd’si kullanılmıştır. Çalışma grubu, Erzurum ilinde bir ilköğretim okulunun 7. sınıfında okuyan 50 öğrenciden oluşturulmuştur. Çalışmada yöntem olarak ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Veriler; Türkçe Dersi Tutum Ölçeği ile toplanmış, SPSS programında cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumlarına göre t testi ve varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda; bilgisayar destekli öğretimin tutumu olumlu yönde artırdığı, cinsiyet ve ebeveyn durumunun öğrenci tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özdener ve Satar (2009), “*Bilgisayar Destekli Dil Öğretiminde Kelime Çalışmaları ve Sözel Geribildirim Kullanım Teknikleri*” adlı makalelerinde BDDÖ materyalleri ile gerçekleştirilen kelime çalışmalarında kullanılan farklı sözel geribildirim türlerinin etkisini değerlendirmişlerdir. Araştırma kapsamında hazır olarak satılan öğretim yazılımları kullanılmıştır. Araştırma ön test son test kontrol gruplu deneysel desenle 6 ve 7. sınıf öğrencileri üzerine yapılmıştır. Araştırma sonunda BDDÖ’de farklı sözel geribildirim türlerinin öğrenci başarıları üzerinde farklı etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Buran (2008), “*Bilgisayar Destekli Dil Öğreniminin Dinleme Kavrama Yetisi Üzerine Etkileri*” adlı yüksek lisans tezinde BDÖ’nün dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Araştırma 4 hafta süreyle 42 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında dinlenenleri anlama soruları ve dönütleri bilgisayar yazılımında öğrencilere sunulmuştur. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenle yapılan araştırmada veriler başarı testi ile toplanmış, SPSS programında Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda BDÖ’nün geleneksel öğretime göre başarıyı daha fazla artırdığı, cinsiyet değişkeninin öğrenci başarıları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Naba’h, Hussain, Al-Omari ve Shdeifat (2009), “*The Effect of Computer Assisted Language Learning in Teaching English Grammar on the Achievement of Secondary Students in Jordan*” adlı makalelerinde BDÖ yazılımının öğrencilerin İngilizce grameri öğrenmeleri üzerindeki etkililiğini değerlendirmişlerdir. Çalışma grubu Ürdün’de öğrenim gören 212 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma ön test son test kontrol gruplu deneysel desenle yapılmıştır. Deney grubunda BDÖ, kontrol grubunda

ise geleneksel öğretim kullanılmıştır. Veriler, cinsiyet ve öğrenim alanlarına (sosyal bilimler – fen bilimleri) göre SPSS programında tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda; BDÖ'nün geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu, erkek öğrencilerin ve fen bilimleri alanlarında öğrenim görenlerin daha yüksek puanlar aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kwon, Lim, Lee, Kim, Jung, Suh ve Nam (2010), “*A Personalized English Vocabulary Learning System Based on Cognitive Abilities Related to Foreign Language Proficiency*” adlı makalelerinde bilgisayar destekli dil öğretiminin yabancı dilde sözcük öğrenme becerilerine etkisini değerlendirmişlerdir. Araştırma kapsamında zihinsel işlem basamaklarını (giriş, kodlama, tekrar vb.) dikkate alan bir yazılım hazırlanıp kullanılmıştır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desenle yapılmıştır. Çalışma grubu; 21 – 29 yaşları arasındaki 52 lisans öğrencisinden oluşturulmuş, bir deney (n1: 19) iki kontrol grubu (n2: 11 ve n3: 22) olarak ayrılmıştır. Deney grubunda BDÖ, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim ve tekrar sayısı artırılmış sözcük öğretim yöntemi kullanılmıştır. Uygulama üç gün süreyle yapılmış ve katılımcılara günde 40 sözcük olmak üzere toplam 120 sözcük öğretilmiştir. Seçilen sözcükler, öğrencilerin önceden hiç bilmediği sözcüklerdir. Uygulama bitiminden bir ve iki hafta sonra kalıcılık testleri yapılmıştır. Araştırma sonunda, bilgisayar destekli dil öğretiminin sözcüklerin akılda kalıcılığı üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Joseph, Watanabe, Shiung, Choi ve Robbins (2009), “*Key Aspects of Computer Assisted Vocabulary Learning (CAVL): Combined Effects of Media, Sequencing and Task Type*” adlı makalelerinde bilgisayar destekli yazılımların yabancı dilde sözcük öğrenme üzerindeki etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırma kapsamında iki farklı yazılım kullanılmıştır. Yazılımların ikisinde de aynı sözcüklerin (250 adet) öğretilmesi amaçlanmıştır. Yazılımların birinde (iTango) sözcük öğretimi geleneksel modelle yapılırken diğerinde (iKnow) ise seslendirmeler, kısa sınavlar da yer almış ve öğrencinin yazılımda sözcük sıralamasını kendisinin oluşturmasına imkân verilmiştir. Çalışma grubu, 18 – 25 yaşları arasındaki 36 Japon öğrenciden oluşmuştur. Araştırma sonunda; seslendirme ve kısa sınav kullanan, öğrencinin kendi senaryosunu oluşturmasına imkân veren yazılımın sözcük öğrenimi ve kalıcılık üzerinde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Kawaguchi ve Di Biase (2009), “*Aligning Second Language Learning and Computer Assisted Language Learning: Networking the Language Class, Tandem Learning and e-Movies*” adlı makalelerinde yabancı dil öğretimi üzerinde uzaktan eğitim yazılımının, sohbet programının (MSN) ve kısa videoların etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmada Japon öğrencilere likert tipli bir ölçek uygulanarak onların bilgisayar destekli öğretim araç gereçleri hakkındaki görüşleri alınmıştır. Araştırma sonunda; öğrencilerin, dil öğrenme sürecinde bilgisayar kullanmayı tercih ettikleri ve BDÖ’nün motivasyonu artırarak daha yararlı olduğu görüşüne sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Abraham (2008), “*Computer Mediated Glosses in Second Language Reading Comprehension and Vocabulary Learning: A Meta Analysis*” adlı makalesinde bilgisayar destekli okumanın, yabancı dil öğreniminde okuduğunu anlama ve sözcük öğrenimi becerilerine etkisini araştıran bir meta analiz çalışması yapmıştır. Araştırma kapsamında bu konuyla ilgili 11 makale toplu olarak değerlendirilmiştir. Meta analiz sonucuna göre yabancı dilde bilgisayar destekli okuma, okuduğunu anlama ve sözcük öğrenimi becerilerini artırmakta; fakat bu artış istenilen düzeyde olmamaktadır.

Neri, Mich, Gerosa ve Giuliani (2008), “*The Effectiveness of Computer Assisted Pronunciation Training for Foreign Language Learning by Children*” adlı makalelerinde BDÖ yazılımının, öğrencilerin yabancı dil öğrenimlerinde telaffuz becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmişlerdir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenli araştırma, 28 İtalyan öğrenci üzerinde yapılmıştır. Kontrol grubunda ders geleneksel öğretimle, deney grubunda ise bilgisayar yazılımı ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında İngilizce telaffuz yazılımı (PARLING) ve “Hansel ve Gretel” metni kullanılmıştır. Öğrencilerin metni sesli okumaları ses kayıt cihazı ile kaydedilerek bilgisayar programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Uygulamadan sonra gruplar arasındaki telaffuz hataları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda, bilgisayar yazılımı kullanılan grubun daha az telaffuz hatası yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gürbüz (2007), “*Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin Kavramsal Gelişimlerine Etkisi: Olasılık Örneği*” adlı makalesinde BDÖ’nün ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik kavramlarını öğrenmeleri üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Araştırmada tek grup ön test son test deneysel model kullanılmış, uygulama 21 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma kapsamında Macromedia

Dreamweaver ve FlashMX programlarıyla bir öğretim yazılımı hazırlanmış ve uygulamada bu yazılım kullanılmıştır. Veriler, 20 soruluk Kavramsal Gelişim Testi ile toplanmış, SPSS programında bağımlı t testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, kullanılan yazılımın öğrencilerin kavram gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kara (2009), “*Özel Öğretici Yazılımın Kullanıldığı Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına, Kavram Yanılgılarına ve Tutumlarına Etkisi*” adlı makalesinde öğretim yazılımının öğrencilerin biyoloji dersi başarılarına, tutumlarına ve genetikle ilgili kavram yanılgılarına etkisini değerlendirmiştir. Araştırma 48 dokuzuncu sınıf öğrencisi ile 3 hafta süreyle yürütülmüştür. Araştırma kapsamında hazır olarak satılan bir öğretim yazılımı kullanılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenli araştırmada veriler başarı testi, kavram testi ve tutum ölçeği ile toplanmıştır. Veriler SPSS 13 programında frekans, yüzde ve t testi aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, BDÖ'nün öğrencilerin başarılarını ve kavram öğrenimlerini artırdığı; fakat tutum üzerinde etkili olamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Köse, Ayas ve Taş (2003), “*Bilgisayar Destekli Öğretimin Kavram Yanılgıları Üzerine Etkisi: Fotosentez*” adlı makalelerinde sunum destekli bir biyoloji dersinin öğrencilerin kavram öğrenimlerine etkisini değerlendirmişlerdir. Araştırma, ön test son test kontrol gruplu deneysel desende 53 lise son sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Veriler 13 maddelik çoktan seçmeli ve açık uçlu sorudan oluşan bir testle toplanmıştır. Araştırma sonunda BDÖ'nün öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilmesinde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Karalar ve Sarı (2007), “*Bilgi Teknolojileri Eğitiminde BDÖ Yazılımı Kullanma ve Uygulama Sonuçlarına Yönelik Bir Çalışma*” adlı makalelerinde özel öğretici ve simülasyon yazılımlarının başarı ve kalıcılık üzerindeki etkisini değerlendirmişlerdir. Deneysel desenli araştırmada verileri toplamak amacıyla Başarı Testi, hem ön hem son hem de kalıcılık testi olarak 104 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Veriler SPSS programında t testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda BDÖ'nün hem başarı hem kalıcılık üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Pektaş (2008), “*Biyoloji Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın ve Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi*” adlı doktora tezinde

yapılandırıcılığa uygun BDÖ'nün öğrencilerin biyoloji dersi başarılarına ve tutumlarına etkisini değerlendirmiştir. Araştırma Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan 87 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Çalışma grubu 1 kontrol ve 3 deney grubu olacak biçimde ayrılmıştır. Deney gruplarında yapılandırıcı öğretim, bilgisayar destekli öğretim ve yapılandırıcılığa uygun bilgisayar destekli öğretim uygulanmıştır. Araştırma ön test son test kontrol gruplu deneysel desenle yürütülmüştür. Veriler tutum ölçeği ve başarı testi ile toplanmış; SPSS programında iki faktörlü varyans analizi ve eşleştirilmiş t testi aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda yapılandırıcılığa uygun BDÖ'nün başarı üzerinde daha etkili olduğu; fakat tutum üzerinde etkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aksin (2006), "*İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Erişime Etkisi*" adlı makalesinde BDÖ'nün öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Araştırmanın örneklemini 63 7. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma ön test son test kontrol gruplu deneysel desenle yapılmıştır. Araştırmada veriler; bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarındaki 40 soruluk başarı testi ile toplanmış, bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, BDÖ uygulanan deney grubunun her üç soru seviyesinde daha başarılı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ergörün (2010), "*Bilgisayar Destekli Fizik Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi*" adlı yüksek lisans tezinde BDÖ'nün öğrencilerin Fizik dersi başarılarına ve tutumlarına etkisini değerlendirmiştir. Araştırma kapsamında hazır bir öğretim yazılımı kullanılmıştır. Çalışma grubu 62 9. sınıf öğrencisinden oluşturulmuştur. Veriler; başarı testi ve tutum ölçeği ile toplanmış, SPSS 15 programında bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, BDÖ'nün Fizik dersinde hem başarıyı hem tutumu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yumuşak ve Aycan (2002), "*Fen Bilgisi Eğitiminde Bilgisayar Destekli Çalışmanın Faydaları*" adlı makalelerinde BDÖ'nin öğrencilerin Fen Bilgisi dersi başarıları üzerindeki etkisini değerlendirmişlerdir. Araştırma 50 7. sınıf öğrencisi üzerinde ön test son test kontrol gruplu deneysel desenle yürütülmüştür. Veriler başarı testi ile toplanmış, SPSS programında t testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda BDÖ'nün geleneksel öğretime göre başarıyı daha fazla artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yenilmez ve Karakuş (2008), “*İlköğretim Sınıf ve Matematik Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimine İlişkin Görüşleri*” adlı makalelerinde sınıf ve matematik öğretmenlerinin BDÖ’ye ilişkin görüşlerini branş, cinsiyet, bilgisayar sahibi olup olmama, bilgisayar eğitimi alıp almama, bilgisayar kullanım sıklığı ve bilgisayar kullanma seviyeleri değişkenlerine göre değerlendirmişlerdir. Araştırmanın örneklemini Eskişehir ilinde görev yapan 73 öğretmen oluşturmuştur. Betimsel nitelikte yapılmış araştırmanın verileri frekans, yüzde, t testi ve varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda; öğretmenlerin genelde olumlu görüşe sahip oldukları, bilgisayar kullanma düzeyleri ve kullanım sıklığının görüşler üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu sonuçlarına varılmıştır.

Karadağ, Sağlam ve Baloğlu (2008), “*Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE): İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tutumlarına İlişkin Bir Araştırma*” adlı makalelerinde ilköğretim okulu yöneticilerinin BDE’ye ilişkin tutumlarını cinsiyet, yaş, medeni durum, bilgisayar eğitimi alıp almama, bilgisayarla eğitim konusunda literatürün takip edilip edilmemesi değişkenlerine göre değerlendirmişlerdir. Araştırmanın örneklemini 51 okulda görev yapan 193 eğitim yöneticisi (okul müdürü ve müdür yardımcıları) oluşturmuştur. Veriler, tutum ölçeği ve kişisel bilgi formu ile toplanmış; SPSS 13 programında t testi, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, okul yöneticilerinin BDE’ye karşı olumsuz tutum içinde oldukları sonucuna varılmıştır.

Keser ve Çakır (2009), “*Çoklu Zeka Kuramına Göre Hazırlanmış Olan Trafik Eğitimine İlişkin Öğrenci Görüşleri*” adlı makalelerinde farklı zekâ türlerine uygun hazırlanmış ve Trafik Eğitimi derslerinde kullanılan BDÖ yazılımına yönelik öğrenci görüşlerini tespit etmişlerdir. Araştırma kapsamında 4. sınıfta okuyan 34 öğrenci üzerinde 8 hafta süren bir uygulama yapılmıştır. Uygulama bitiminde öğrenci görüşleri anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin BDÖ’ye karşı olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım ve Kaban (2010), “*Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Öğretime Karşı Tutumları*” adlı makalelerinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğrencilerinin BDE’ye ilişkin tutumlarını değerlendirmişlerdir. Betimsel nitelikteki araştırma 120 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Veriler tutum ölçeği ile toplanmış; sınıf ve gelir düzeyi değişkenleri dikkate alındığında Kruskal

Wallis H testi ile, cinsiyet değişkenine göre ise t testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda; öğretmen adaylarının BDE'ye karşı yüksek düzeyde tutum sergiledikleri, cinsiyet, sınıf ve gelir düzeylerinin öğrenci tutumları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yukarıda özetlenen çalışmalar dışında literatürde bilgisayar destekli öğretimin başarı ve tutuma etkisiyle ilgili farklı disiplinlerde yapılmış çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Yapılan araştırmaların büyük bir bölümünün fen eğitimi alanlarında olduğu görülmektedir. Dil eğitimi üzerine yapılanların çoğunluğunun yurt dışında yabancı dil öğrenimi üzerine yapılan araştırmalar olduğu; sosyal disiplinlerden biri olan Türkçe öğretimiyle ilgili çalışmaların ise yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

İncelenen betimsel nitelikteki araştırmalarda; öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının BDÖ'ye karşı olumlu tutum içerisinde oldukları görülmüştür. Bu durum, BDÖ'nün başarıya ulaşmasındaki önemli etkenlerden biridir. Buna karşın okul yöneticilerinin BDÖ'ye olumsuz yaklaştıkları görülmüştür. Okul yöneticilerinin bu tutumu ise BDÖ'nün gelişmesi ve başarıya ulaşmasındaki önemli engellerden biridir.

İncelenen deneysel nitelikteki araştırmalarda BDÖ'nün başarı, kalıcılık, tutum ve kavram yanılgıları üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Yapılan araştırmaların hepsinde BDÖ'nün başarı, kalıcılık ve kavram yanılgıları üzerinde olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Buna karşın BDÖ'nün öğrencilerin derse karşı tutumları üzerinde her zaman olumlu etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, tutum ve başarı arasındaki ilişki açısından dikkat çekicidir. BDÖ'nün başarıyı olumlu yönde etkileyip tutum üzerinde etkili olmamasının nedeni olarak öğrencilerin zamanla yönteme karşı alışkanlık kazanması gösterilebilir.

İncelenen araştırmalarda birtakım eksiklikler belirlenmiştir:

- Deneysel araştırmalarda piyasada var olan yazılımların ya da Powerpoint sunumu destekli yazılımların kullanıldığı görülmüştür. Bu durum, araştırmacıların yeni öğretim anlayışına uygun yazılım tasarlamadıklarını göstermektedir.
- Birçok araştırmada, kullanılan bilgisayar destekli öğretim modelinin içeriği belirtilmemiştir. Bu tür çalışmalarda bilgisayarın, öğretimdeki rolü (özel öğretici, destekleyici vb.) tam anlamıyla belirli hâle getirilmemiştir.

- Deneysel araştırmalarda hem başarı hem tutum konusunda çoğunlukla nicel veri toplama araçları tercih edilmiş, testlerden alınan sonuçların nitel verilerle desteklenmesi yoluna gidilmemiştir.

Bu eksikliklerden hareketle çalışmada; yapılandırıcılığa ve dil bilgisi öğretimi ilkelerine uygun bir yazılım hazırlanıp kullanılmış, kullanılan modelde bilgisayarın rolü “öğretimi destekleyicilik” olarak belirlenmiş, hem nicel hem nitel veri toplama araçlarının birlikte kullanılması aracılığıyla elde edilen verilerin güvenilirliği artırılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın yapıldığı çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin değerlendirilmesi işlemleri hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi konularını öğrenme sürecinde yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel öğretimin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma, iki farklı yöntemin karşılaştırılması esasına dayandığından *deneysel* nitelik taşımaktadır.

Araştırmada ‘*ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen*’ kullanılmıştır. “Ön test-son test kontrol gruplu desen, 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 desendir” (Büyüköztürk, 2001, s. 27).

“Ön test – son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır. ... Modelde ön testlerin bulunması deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder” (Karasar, 2006, s. 97).

Bu model, eğitim araştırmalarında sıkça tercih edilmektedir. Kontrol gruplu deneysel desene ihtiyaç duyulmasının nedeni, “herhangi bir şeyin (yeni bir öğrenme yöntemi, yeni bir program, yeni bir sınıf düzeni vb.) etkililiğini ölçmek ve ölçüm sonucu olumlu ise bundan yararlanılarak önerilerde bulunmaktır” (Ekiz, 2009, s. 109).

Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desende, “araştırma yapılacak gruplar deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılır. Bu gruplara başlangıçta ön test ve araştırma süreci sonunda son test uygulanır ve gruplara ait veriler arasındaki farklara bakılarak sonuçlara ulaşılır” (Creswell, 2003, s. 167; Ekiz, 2003, s. 100).

Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulunun iki farklı 6. sınıf şubesinde öğrenim gören öğrenciler deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Sınıflardan 6-A şubesi kontrol grubu, 6-B şubesi deney grubu olarak rastgele (random) belirlenmiştir. Bu yönüyle araştırma klasik deneysel niteliktedir. “Klasik ve yarı deneysel yöntemler arasındaki en önemli fark klasik deneysel yöntemde grupların rastgele oluşturulmasıdır” (Cohen, Manion ve Morrison, 2000’den aktaran Ekiz, 2009, s. 112).

Dil bilgisi konuları kontrol grubunda geleneksel öğretim ile, deney grubunda ise bilgisayar destekli öğretim ile işlenmiştir. Çalışmada; bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimi ve geleneksel yöntem “bağımsız değişken”, öğrencilerin dil bilgisi başarıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları ise “bağımlı değişken” durumundadır.

Araştırmada veriler hem nicel hem nitel tekniklerle toplanmıştır. Bu nedenle çalışma çoklu metotla yapılmış bir araştırmanın ürünüdür. “Çoklu metotlar, eğitimde araştırılmaya gerek duyulan konuların çeşitli yönlerden değerlendirilmesine elverişlidir. Çoklu metotlar bir olayın pek çok farklı yönünü ortaya çıkardığından eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır” (Louis ve Lawrence, 1997, s. 240; Silverman, 2000, s. 50; Yaman, 2005, s. 118).

Araştırmanın nicel verileri Kişisel Bilgi Formu, Dil Bilgisi Başarı Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile; nitel verileri ise Açık Uçlu Soru Formu ve Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretimi Öğrenci Görüşme Formu ile toplanmıştır. Nicel ve nitel veri toplama araçlarının birlikte kullanılmasıyla araştırmadan elde edilen verilerin güvenilirliğinin artırılması ve daha derinlemesine bilgi toplanması amaçlanmıştır. Nicel verilerin yanı sıra nitel verilere de başvurulmasının bu araştırma açısından temel nedeni ise öğrencilerin dil bilgisi kavramlarına yönelik yanlışlarının ancak açık uçlu sorular aracılığıyla elde edilebilmesidir.

Her iki grupta (*kontrol ve deney*) da dersler aynı Türkçe öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Kontrol ve deney gruplarında *Öğretmen Kılavuz Kitabında* yer alan ders planları esas alınmıştır. Böylece grupların başarıları üzerinde, kullanılan yöntem (geleneksel ve BDÖ) dışında farklı değişkenlerin etkili olması engellenmeye çalışılmıştır. Bilgisayar destekli öğretim ve süreç boyunca kullanılacak yazılım hakkında uygulama öğretmenine bilgiler verilmiştir. Yazılımın dersin hangi aşamalarında ve nasıl kullanılacağı araştırmacı ve uygulama öğretmeni iş birliğiyle

belirlenmiştir. Bu şekilde uygulama sürecinin belli bir program dâhilinde ve sorunsuz yürütülmesi amaçlanmıştır.

Uygulama, “Ünitelendirilmiş Yıllık Ders Planı”na uygun olarak toplam 12 hafta (Aralık, Ocak, Şubat ve Mart ayları içerisinde) yapılmıştır. Araştırma süresince kontrol ve deney gruplarına uygulama öncesi, esnası ve sonrasında birtakım işlemler uygulanmıştır. Bu işlemler Tablo 4’te gösterilmiştir:

Tablo 4

Uygulama Süreci

Grup	Ön test	Süreç	Son test
Kontrol	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kişisel Bilgi Formu 2. Dil Bilgisi Başarı Testi (DBBT) 3. Açık Uçlu Soru Formu 4. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ) 	Geleneksel öğretim	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dil Bilgisi Başarı Testi (DBBT) 2. Açık Uçlu Soru Formu 3. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)
Deney	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kişisel Bilgi Formu 2. Dil Bilgisi Başarı Testi (DBBT) 3. Açık Uçlu Soru Formu 4. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ) 	Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dil Bilgisi Başarı Testi (DBBT) 2. Açık Uçlu Soru Formu 3. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ) 4. Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretimi Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF)

3.1.1. Kontrol grubuna yönelik işlemler:

- *Uygulama öncesi:* Uygulama öncesinde öğrencilere ön testler dağıtılmıştır. Ön testte öğrenciler; Kişisel Bilgi Formu’nu, Dil Bilgisi Başarı Testi’ni, Açık Uçlu Soru Formu’nu ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’ni doldurmuşlardır. Ön test aracılığıyla kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki başarı, tutum ve kavram yanılgıları ile demografik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır.
- *Uygulama süreci:* Uygulama boyunca dil bilgisi konuları plana uygun olarak geleneksel öğretimle işlenmiştir. Geleneksel öğretim, Demirel (2004, s. 72) tarafından “öğretmen merkezli, öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarma sürecini içeren ve sözlü anlatıma ağırlık veren yöntem” olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmen temel dil becerileriyle (*okuma, dinleme / izleme, konuşma, yazma*) ilgili etkinliklerde öğrencilerin etkin katılımını ön planda tutsa da dil bilgisi konularının işlenişinde genel olarak düz anlatımı tercih etmiştir.

Öğretmen, dil bilgisi konularını işlerken araç gereç olarak ders kitabını ve öğrenci çalışma kitabını; yöntem / teknik olarak ise düz anlatım, soru-cevap ve tartışma yöntem / tekniklerini kullanmıştır. Bunun yanı sıra konuların pekiştirilmesi amacıyla, piyasada hazır olarak satılan bir öğretim yazılımı (Vitamin) da kullanılmıştır. Böylece kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerinden farklı bir öğrenime tabi tutuldukları görünüşünün de önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Öğretmen, konu anlatımlarından sonra çalışma kitaplarındaki etkinlikleri öğrencilerle birlikte yapmış, önceki yıllarda yapılmış merkezî sınavlarda çıkmış sorularla öğrencilerin bilgilerini pekiştirmiştir. Her bir dil bilgisi konusunun (*isimler, zamirler vb.*) bitiminde öğretmen tarafından öğrencilere kısa testler uygulanarak onların başarı durumları izlenmiştir.

- *Uygulama sonrası:* Uygulamanın bitiminden sonraki haftada öğrencilere son testler dağıtılmıştır. Son testte öğrenciler; Dil Bilgisi Başarı Testi'ni, Açık Uçlu Soru Formu'nu ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ni doldürmüşlardır. Son test aracılığıyla kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında başarı, tutum ve kavram yanılgıları bakımından nasıl bir değişim izledikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

3.1.2. Deney grubuna yönelik işlemler:

- *Uygulama öncesi:* Uygulama öncesinde öğrencilere ön testler dağıtılmıştır. Ön testte öğrenciler; Kişisel Bilgi Formu'nu, Dil Bilgisi Başarı Testi'ni, Açık Uçlu Soru Formu'nu ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ni doldürmüşlardır. Ön test aracılığıyla deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki başarı, tutum ve kavram yanılgıları ile demografik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır.
- *Uygulama süreci:* Uygulama boyunca dil bilgisi konuları plana uygun olarak bilgisayar destekli öğretimle işlenmiştir. Öğretmen dil bilgisi konularını işlerken araştırmacı tarafından hazırlanan bilgisayar yazılımını kullanmıştır. Bunun yanı sıra çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin de öğrenciler tarafından yapılması istenmiştir.

Öğretmen, dil bilgisi konularına sıra geldiğinde bilgisayar yazılımını akıllı tahtaya yansıtarak kullanmıştır. Öğretmen konuya zihinsel hazırlık, konu anlatımı, etkinliklerin yapılması (öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklere ek olarak) ve konuya ait bilgilerin değerlendirilmesi aşamalarının tamamında yazılımı kullanmıştır.

Yazılımın kullanılması sırasında öğretmen gerekli gördüğü yerlerde öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak konu anlatımlarını yazılım vasıtasıyla tekrarlamıştır. Uygulama sırasında öğrenciler sürece aktif olarak katılmışlar, etkinlikleri ve değerlendirme sorularını akıllı tahta üzerinde yapmışlardır. Öğretmen, yazılımın kullanımı sırasında soru-cevap ve tartışma tekniklerini de sürece dâhil etmiştir. Her bir dil bilgisi konusunun (*isimler, zamirler vb.*) bitiminde öğretmen tarafından kısa testler uygulanarak öğrencilerin gelişimleri izlenmiştir.

- *Uygulama sonrası:* Uygulamanın bitiminden sonraki haftada öğrencilere son testler dağıtılmıştır. Son testte öğrenciler; Dil Bilgisi Başarı Testi'ni, Açık Uçlu Soru Formu'nu, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ni ve Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretimi Öğrenci Görüşme Formu'nu doldurmuşlardır. Son test aracılığıyla deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında başarı, tutum ve kavram yanılgıları bakımından nasıl bir değişim izledikleri ve uygulanan yönteme yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ili Hayrat ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunun 6. sınıfında öğrenim gören 53 öğrenci oluşturmaktadır. Okulun seçiminde iki faktörün etkili olduğu söylenebilir:

1) Seçilen okulun yeterli teknolojik altyapıya (*bilgisayar, projeksiyon cihazı, akıllı tahta vb.*) sahip olması,

2) Okuldaki Türkçe öğretmenin Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans derecesine, yeterli deneyime ve akademik bilgiye sahip olması.

Çalışma grubuna 6. sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni ise bu dönem öğrencilerinin ilköğretim ikinci kademenin (6-8. sınıflar) başlangıç seviyesinde olmalarıdır. 2005 yılından itibaren uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla (1-5. sınıflar) birlikte ilk kademe dil bilgisi konularına çok az yer verilmiştir. Bu nedenle ikinci kademeye geçen öğrencilerin ne seviyede dil bilgisine sahip oldukları ve

bilgisayar destekli öğretimin dil bilgisinin kazanılmasında ne derece etkili olabileceği 6. sınıf seviyesinde daha açık görülebileceği düşünülebilir.

Çalışma grubunu oluşturan 53 öğrencinin 27'si kontrol grubunda (6-A şubesi), 26'sı ise deney grubunda (6-B şubesi) yer almaktadır. Öğrencilerin Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen verileri (*cinsiyet, gelir durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, bilgisayar sahibi olup olmama durumu, bilgisayar kullanma sıklığı*) Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5
Çalışma Grubunun Özellikleri

Form maddeleri		Kontrol (27)		Deney (26)	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Cinsiyet	erkek	16	59,3	12	46,2
	kız	11	40,7	14	53,8
Gelir durumu	0-500TL	5	18,5	6	23,1
	500-1000TL	7	25,9	7	26,9
	1000-2000TL	13	48,1	10	38,5
	2000TL ve üzeri	2	7,4	3	11,5
Anne eğitim durumu	okuryazar değil	1	3,7	2	7,7
	ilkokul	20	74,1	17	65,4
	ortaokul	1	3,7	2	7,7
	lise	3	11,1	3	11,5
	üniversite	2	7,4	2	7,7
Baba eğitim durumu	okuryazar değil	0	0	1	3,8
	ilkokul	12	44,4	7	26,9
	ortaokul	4	14,8	4	15,4
	lise	5	18,5	9	34,6
	üniversite	6	22,2	5	19,2
Bilgisayar sahibi olup olmama	evet	18	66,7	19	73,1
	hayır	9	33,3	7	26,9
Bilgisayar kullanım sıklığı	1 saatten az	14	51,9	11	42,3
	1-2 saat	10	37	10	38,5
	2-4 saat	1	3,7	3	11,5
	4 saatten fazla	2	7,4	2	7,7

Tablo 5’te kontrol ve deney grupları arasında öğrencilerin demografik özellikleri, bilgisayar sahibi olup olmama ve bilgisayar kullanım sıklığı bakımından önemli farklılıkların olmadığı görülmektedir.

Grupların demografik özelliklerinin yanı sıra başarı ve tutum açısından da benzerlik göstermeleri önem arz etmektedir. Ön test sonuçlarına göre kontrol ve deney gruplarının dil bilgisi başarıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları *Mann Whitney U testi* ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6

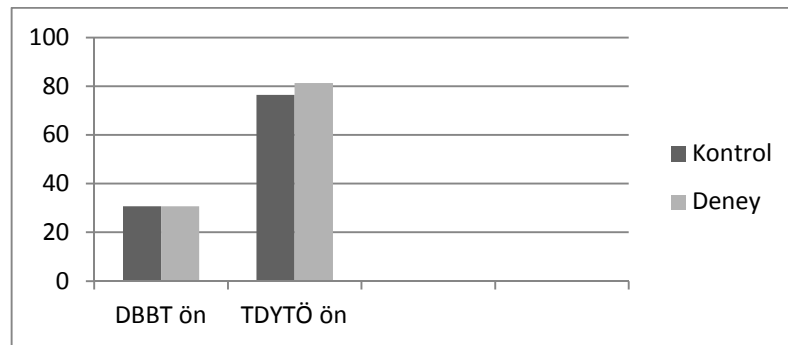
Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Karşılaştırması

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p*
DBBT ön test	Kontrol	27	26,71	694,50	343,500	,893
	Deney	26	27,28	736,50		
TDYTÖ ön test	Kontrol	27	30,56	794,50	258,500	,099
	Deney	26	23,57	636,50		

* p < 0,05

Tablo 6’da ön test sonuçlarına göre kontrol ve deney gruplarının dil bilgisi başarıları ve derse yönelik tutumları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir (p > ,05). Bu nedenle gruplar başarı ve tutum açısından da benzer nitelik taşımaktadırlar.

Grupların DBBT ve TDYTÖ ön test sonuçları bakımından benzerlik gösterdikleri Şekil 34’te daha açık görülmektedir:



Şekil 34. Kontrol ve deney gruplarının ön test karşılaştırması

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları (**EK 1**) ile araçların hazırlanma aşamalarına ve özelliklerine (*kapsamlarına, geçerlik, güvenilirlik ve madde analizlerine*) yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel bilgi formu (KBF)

Çalışma grubuna alınan öğrencilerin birtakım özelliklerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu oluşturulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla öğrencilerin; 1) cinsiyetleri, 2) aile gelir durumları, 3) anne eğitim durumları, 4) baba eğitim durumları, 5) bilgisayar sahibi olma / olmama durumları ve 6) bilgisayar kullanım sıklıkları hakkında bilgi elde edilmiştir.

3.3.2. Dil bilgisi başarı testi (DBBT)

Çalışma grubundaki öğrencilerin uygulama kapsamına alınan dil bilgisi konularıyla (*isimler, zamirler, iyelik ekleri, hâl ekleri*) ilgili bilgilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından Dil Bilgisi Başarı Testi oluşturulmuştur. DBBT'nin oluşturulması sürecinde şu aşamalar izlenmiştir:

1. Soru seçimi: Testin oluşturulması için geçmiş yıllarda yapılan Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Devlet Parasız ve Yatılılık Sınavı (DPY), Özel Okullar Sınavı (ÖOS) gibi merkezî sınavlarda çıkan, uygulama kapsamındaki konularla ilgili dil bilgisi sorularından yararlanılmıştır. Bulunan sorular hakkında Türkçe öğretmenleri ile akademisyenlerin görüşleri alınmış ve pilot uygulama için 30 soru seçilmiştir.

2. Madde analizi (güçlük ve ayırt edicilik) işlemleri: DBBT, ana uygulama öncesinde pilot olarak 106 7. sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmış; öğrencilerin görüşleri alınmış, güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılmış, madde güçlük (p) ve ayırt edicilik (r) endeksleri hesaplanmıştır.

“Madde güçlüğü testte yer alan her bir maddenin doğru yanıtlanma yüzdesini göstermektedir. Bu yüzde bir maddeyi doğru yanıtlayan sayısının, toplam yanıtlayıcı sayısına bölünmesiyle elde edilir ve 0.00 ile 1.00 arasında değişen değerler alabilir. Bir madde için bu değer 1'e yaklaşması maddeyi test uygulanan kişilerin çoğunun doğru yanıtladığı ve kolay bir madde olduğu; 0'a yaklaşması da o maddeyi test uygulanan kişilerin az bir kısmının doğru yanıtladığı ve güç bir madde olduğu şeklinde yorumlanır” (Tekin, 2000).

“Ayırt edicilik endeksi -1.00 ile +1.00 arasında değişen değerler alır. Madde ayırt ediciliğin negatif değer alması, o maddeyi düşük puanlı kişilerin yanıtladığı, sıfıra yakın değerler alması yüksek ve düşük puanlı eş sayıda kişinin maddeyi yanıtladığı, pozitif değer alması ise o maddeyi yüksek puanlı kişilerin yanıtladığı anlamına gelir. Bu nedenle ayırt ediciliği negatif ve sıfır civarında olan maddelerin teste hiç kullanılmaması gerekir” (Özçelik, 1989).

Bu doğrultuda, madde güçlük endeksi 0,20'nin altında ve 0,90'ın üstünde olanlar ile ayırt edicilik endeksi 0,20'nin altında olan 6 adet soru DBBT'den çıkarılmıştır.

3. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları: “Testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi, kapsam geçerliliğidir. ... Kapsam geçerliliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır” (Büyüköztürk, 2006, s. 167, 168). Bu amaçla, sorularla ilgili Türkçe eğitimi akademisyenlerinin (2) ve Türkçe öğretmenlerinin (4) görüşleri alınarak testin geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Türkçe eğitimi akademisyenlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, soru kökünün anlaşılabilirliğinin düşük olması nedeniyle, 1 soru DBBT'den çıkarılmıştır.

DBBT'ye seçilen soruların uygulama kapsamındaki dil bilgisi konularına dağılımlarına da dikkat edilmiştir. Testin son hâlinde yer alan 20 sorunun “isimler (ve alt kategorileri), zamirler (ve alt kategorileri), iyelik ekleri ve hâl ekleri” konularına birbirine yakın oranlarda dağılıma sahip olduğu görülmüştür (Tablo 7). Testte ikiden fazla aynı şıkkın art arda gelmemesine özen gösterilmiştir.

“Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. ... Bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının ,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliliği için genel olarak yeterli görülmektedir” (Büyüköztürk, 2006, s. 169). Yapılan güvenilirlik analizi sonunda DBBT'nin *Cronbach alpha* katsayısı ,837 bulunmuştur. Güvenirlik analizinde, DBBT'nin güvenilirlik katsayısını düşüren (*Cronbach alpha katsayısı ,837'nin altında olan*) 2 soru DBBT'den çıkarılmıştır.

Bu işlemlerin ardından DBBT'de 21 soru kalmıştır. Puanlama kolaylığını sağlamak amacıyla, konu dağılımı göz önünde bulundurularak 1 soru daha çıkarılmış ve DBBT'ye 20 soruluk son şekli verilmiştir. 20 soruluk bir başarı testi, 6. sınıf

öğrencilerinin girdikleri merkezî sınavlardaki Türkçe soru sayıları (*SBS: 19 soru*) göz önünde bulundurulduğunda yeterli görülmüştür.

DBBT'ye alınan soruların hangi konulara yönelik olduğu, madde güçlük (p) ve ayırt edicilik (r) endeksleri Tablo 7'de dikkatlere sunulmuştur:

Tablo 7

DBBT Sorularının Konuları, Madde Güçlük (p) ve Ayırt Edicilik (r) Endeksleri

Soru	Konu	p	r	Soru	Konu	p	r
1	isimler	0,78	0,55	11	zamirler	0,63	0,65
2	iyelik ve hâl ekleri	0,37	0,34	12	zamirler ve hâl ekleri	0,47	0,23
3	isimler	0,50	0,5	13	zamirler ve hâl ekleri	0,46	0,23
4	zamirler	0,48	0,31	14	zamirler	0,66	0,61
5	hâl ekleri	0,45	0,27	15	isimler	0,55	0,66
6	isimler	0,33	0,28	16	zamirler	0,44	0,23
7	isimler	0,69	0,65	17	isimler	0,75	0,57
8	isimler	0,83	0,45	18	zamirler	0,42	0,37
9	hâl ekleri	0,49	0,21	19	hâl ekleri	0,86	0,35
10	iyelik ve hâl ekleri	0,39	0,23	20	zamirler	0,65	0,72

DBBT'nin ortalama güçlük endeksi (p) 0,56; ortalama ayırt edicilik endeksi (r) ise 0,42 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen madde analizi değerleri, DBBT'nin uygulama için kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Açık uçlu soru formu (AUSF)

Öğrencilerin dil bilgisi konularıyla ilgili kavram yanlışlarını görmek ve DBBT'den elde edilen verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla araştırmacı tarafından Açık Uçlu Soru Formu hazırlanmıştır. Kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla soruların hazırlanması sırasında, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ilgili dil bilgisi kazanımları ile bunların açıklamaları bölümü göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca sorular hakkında alan uzmanlarının ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır.

Formda 3 adet soru sorulmuştur:

Birinci sorunun amacı öğrencilerin, iyelik ve hâl ekleri ile bu eklerin anlam özelliklerini kavrayıp kavradıklarını tespit etmektir. Bu amaçla karşılıklı konuşmaya dayalı kısa bir metin verilmiş, metinde bazı sözcükler koyu yazılarak belirgin hâle getirilmiş ve bu sözcüklere gelen eklerin neler oldukları, sözcüğe nasıl bir anlam özelliği kazandırdığı öğrencilere sorulmuştur.

İkinci sorunun amacı öğrencilerin, zamir – sıfat ve kişi zamiri – işaret zamiri kavramlarını anlayıp anlamadıklarını tespit etmektir. Bu amaçla öğrencilere dört adet cümle verilmiş ve bu cümleler ikişer grupta ayrılmıştır. Her iki grupta da ayrımı yapılması istenen sözcükler koyu ve altı çizili yazılarak belirgin hâle getirilmiştir. Birinci grup cümlelerde öğrencilerden kişi ve işaret zamir ayrımını yapmaları; ikinci grup cümlelerde ise zamir ve sıfat ayrımını yapmaları beklenmiştir.

Üçüncü sorunun amacı öğrencilerin, isimler ve zamirleri ne kadar kavrayabildiklerini tespit etmektir. Bu amaçla öğrencilerden bir metin yazmaları ve yazdıkları metinde geçen isim ve zamirleri belirlemeleri istenmiştir.

Açık Uçlu Soru Formu'nda yer alan sorular bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve sentez basamaklarına uygun olarak hazırlanmıştır. Bu şekilde, öğrencilerin dil bilimsel kavram yanılgılarını ortaya çıkarırken onların, üst düzey zihinsel becerileri kullanmaları da sağlanmıştır.

3.3.4. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği (TDYTÖ)

Araştırmada, öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarını tespit etmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının (MEB EARGED) hazırladığı ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yayımlanan (s. 233) Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Ölçek, 20 maddeden oluşmaktadır. Her madde *Hiç Katılmıyorum* (1), *Katılmıyorum* (2), *Kararsızım* (3), *Katılıyorum* (4) ve *Tamamen Katılıyorum* (5) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekteki maddelerin 12'si olumlu, 8'i olumsuz ifade içermektedir. Olumlu ifadeler 1'den 5'e, olumsuz ifadeler 5'den 1'e doğru puanlanmıştır. Öğrencilerin TDYTÖ'den alabileceği en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Uygulama sonunda TDYTÖ'nün güvenirlik katsayısı (*Cronbach alpha*) ,863 bulunmuştur.

3.3.5. Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimi öğrenci görüşme formu (ÖGF)

Araştırmada, deney grubu öğrencilerinin bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimi hakkında görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretimi Öğrenci Görüşme Formu oluşturulmuştur. Formun oluşturulmasında benzer çalışmalardan ve Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılmıştır.

“Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır. ... Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir” (Patton, 2002, s. 111; Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 122).

Araştırmada kullanılan görüşme formu ‘*standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu*’dur. Bu teknik, “belirli sıraya konulmuş soruları içerir, görüşmeci yanlılığını veya öznelliğini azaltır, katılımcıların sadece sorulan sorulara cevap vermesini gerektirir” (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 123). Bu formla katılımcılar sorular çerçevesinde görüşlerini dile getirirler, katılımcıların esneklik payları olabildiğince azdır. Bu yönüyle yapılandırılmış mülakatla benzerlik göstermektedir.

Öğrenci görüşlerinin sözlü mülakat yoluyla değil de yazılı form aracılığıyla alınma sebebi, çalışma grubundaki 6. sınıf öğrencilerinin kendilerini sözlü olarak ifade etmekten kaçınmaları olmuştur.

Formda, öğrencilere; “bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin dersi zevkli ve anlaşılır duruma getirip getirmediği, olumlu ve olumsuz yönleri, ne gibi eksikliklerinin olduğu, bundan sonra hem Türkçe hem diğer derslerde kullanılmasının istenip istenmediği” soruları yöneltilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler hem nicel hem nitel olduğundan verilerin çözümlenmesinde nicel ve nitel teknikler bir arada kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Dil Bilgisi Başarı Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanan veriler nicel tekniklerle; Açık Uçlu Soru Formu ve Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretimi Öğrenci Görüşme Formu ile toplanan veriler nitel tekniklerle analiz edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen veriler için SPSS 16 (*Statistical Package for Social Sciences – Sosyal Bilimler için İstatistik Programı*) programında çapraz tablo

(*Crosstab*) analizi yapılmış; kontrol ve deney grupları için ayrı ayrı frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır.

Kontrol ve deney grupları arasında başarı ve tutum açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla hangi istatistiklerin kullanılacağını belirlemek için SPSS 16 programında değişkenlerin dağılımının normalliği incelenmiştir. “Grup büyüklüğünün 50’den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testleri veri dağılımının normalliği için kullanılır. ... Analizde p değerinin ,05’ten küçük olması verilerin normal dağılım sergilemediğini göstermektedir” (Büyüköztürk, 2006, s. 42). Çalışma gruplarındaki öğrenci sayısı (*Kontrol: 27; Deney: 26*) bu sınırın altında olduğu için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Test sonucu Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8

Değişkenlerin Dağılımının Normalliğine İlişkin Test Sonuçları

	Shapiro-Wilk		
	Değer	sd	p
Grup	,637	53	,000
Cinsiyet	,636	53	,000
Anne eğitim durumu	,682	53	,000
Baba eğitim durumu	,853	53	,000
Aile gelir durumu	,859	53	,000
Bilgisayar sahipliği	,577	53	,000
Bilgisayar kullanımı	,761	53	,000

Tablo 8’de, Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre değişkenlerin normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p < ,05$). Gerek değişkenlerin normal dağılım göstermemesi gerek gruplardaki öğrenci sayılarının 30’dan az olması (*Kontrol: 27; Deney: 26*) nedeniyle araştırmada parametrik olmayan (non-parametrik) istatistikler kullanılmıştır. Büyüköztürk’e göre de “Araştırmacı dağılımın normal olduğuna yönelik yeterli kanıt ya da güçlü işaretlere sahip değilse, yani dağılım çarpıksa, parametrik olmayan istatistikler kullanılmalıdır” (2006, s. 8).

Kontrol ve deney gruplarının DBBT ve TDYTÖ ön testleri arasındaki ilişki ve son testleri arasındaki ilişki *Mann Whitney U* testi ile; ön test – son test karşılaştırmaları *Wilcoxon* testi ile analiz edilmiştir.

Grupların DBBT ön test ve son test başarılarının “cinsiyet ve bilgisayar sahibi olup olmama” değişkenleriyle ilişkisi *Mann Whitney U* testi ile; “anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu ve bilgisayar kullanım sıklığı” değişkenleriyle ilişkisi *Kruskal Wallis H* testi ile analiz edilmiştir. Bütün testlerde anlamlılık düzeyi (p) 0,05 alınmıştır.

Açık Uçlu Soru Formu ve Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretimi Öğrenci Görüşme Formu ile toplanan veriler *içerik analizi* ile değerlendirilmiştir. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 227).

Açık Uçlu Soru Formu’nda öğrencilere yöneltilen üç soru için cevap anahtarı hazırlanmıştır. Bu cevap anahtarına göre öğrencilerin dil bilgisi kavramları üzerinde ne tür yanlışlara sahip olduğu, hangi kavramlar arasında karmaşa yaşadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin soru formuna ön testte ve son testte verdikleri cevaplar hem kendi grupları içerisinde hem de gruplar arasında karşılaştırılmıştır. Bu şekilde hem öğrencilerin süreç boyunca nasıl gelişim gösterdiklerinin hem de hangi grubun kavram yanlışlarının daha az olduğunun karşılaştırmalı olarak görülmesi amaçlanmıştır.

Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretimi Öğrenci Görüşme Formu’nda öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar üzerinde *kategorisel analiz* uygulanmıştır. “Kategorisel analiz, genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasıdır” (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 90).

ÖGF’de öncelikle öğrencilerin yazdıkları anlamlı bölümler (*sözcük, sözcük grubu, cümleler*) kodlanmıştır. Kodlama işlemi, hem araştırmanın problemi hem de öğrencilerin ifadeleri göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2005, s. 232) bu tür kodlamayı “*genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama*” olarak adlandırmaktadır. Sonrasında bu kodlar belirli kategoriler altında toplanmıştır. “Kategori oluşturma, özel verilerden hareketle genel bir sonuç oluşturma aşamasıdır” (Ely, Anzul, Friedman, Garner ve Steinmetz, 1998, s. 145’den aktaran Yaman, 2005, s.

126). Son aşama olarak kodlar ve kategorilerden hareketle öğrenci görüşleri yorumlanmıştır.

Çalışmada; nitel bulguların sunumunda deney grubu öğrencileri (*n*: 26) D1 – D26 arasında, kontrol grubu öğrencileri (*n*: 27) K27 – K53 arasında kodlanmıştır. Öğrencilerden yapılan alıntılarda yazım, noktalama ve anlatım bozukluğu yönlerinden herhangi bir düzeltme yapılmamış; öğrenci ifadeleri olduğu gibi aktarılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler “Yöntem” kısmında belirtilen tekniklerle analiz edilmiştir. Bu bölümde, elde edilen bulgular alt problemler göz önünde bulundurularak sunulmuştur.

4.1. Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretiminin Başarıya Etkisiyle İlgili Bulgular

Geleneksel öğretim ve bilgisayar destekli öğretimin dil bilgisi başarısı üzerinde ne kadar etkili olduğunu görebilmek için kontrol grubu DBBT ön test – son test ve deney grubu DBBT ön test - son test verileri Wilcoxon testi ile karşılaştırılmıştır.

Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun DBBT ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9

Kontrol Grubunun DBBT Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	1	1,50	1,50		
Pozitif sıra	21	11,98	251,50	-4,099	,000
Eşit	5				
Toplam	27				

Tablo 9’da kontrol grubu öğrencilerinin DBBT ön test ve son test verileri üzerine yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır ($Z = -4,099$; $p < ,05$). Geleneksel yöntemle yürütülen dil bilgisi öğretiminin başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Son testte; kontrol grubundaki toplam 27 öğrencinin 21’inde puan artmış (pozitif sıra), 5’inde eşit kalmış (eşit), 1’inde ise düşmüştür (negatif sıra). Bu durum, geleneksel öğretimin tüm öğrencilerin başarısını artıramadığını göstermektedir.

Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin uygulandığı deney grubunun DBBT ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10

Deney Grubunun DBBT Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	0	,00	,00		
Pozitif sıra	26	13,50	351,00	-4,486	,000
Eşit	0				
Toplam	26				

Tablo 10’da deney grubu öğrencilerinin DBBT ön test ve son test verileri üzerine yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($Z = -4,486$; $p < ,05$). Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Son testte; deney grubundaki toplam 26 öğrencinin hepsinin puanı artmıştır (pozitif sıra). Bu durumda bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin tüm öğrencilerin başarısını artırdığı söylenebilir.

Tablo 9 ve 10’da hem geleneksel öğretimin hem de bilgisayar destekli öğretimin dil bilgisi başarısını artırdığı görülmektedir. Kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11

Kontrol ve Deney Gruplarının DBBT Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Sonuçları

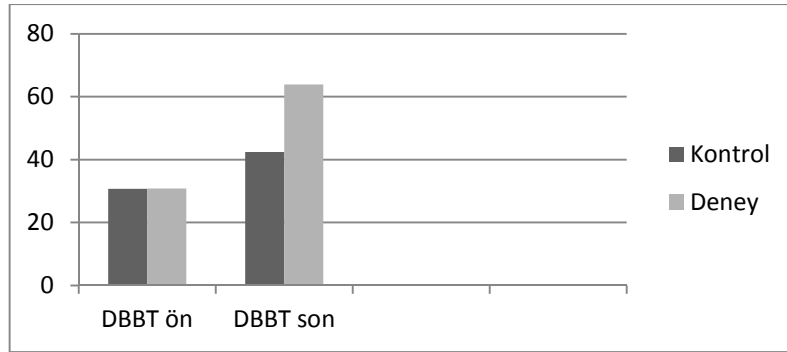
	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
DBBT ön test	Kontrol	27	26,71	694,50	343,500	,893
	Deney	26	27,28	736,50		
DBBT son test	Kontrol	27	16,56	447,00	69,000	,000
	Deney	26	37,85	984,00		

Tablo 11’de kontrol ve deney grubu öğrencilerinin DBBT ön test ve son test verileri üzerine yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Ön testte kontrol

grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 26,71; deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 27,28'dir. Ön testte kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($U= 343,500$; $p> ,05$).

Son testte kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 16,56; deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması ise 37,85'tir. Son testte kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U= 69,000$; $p< ,05$). Bu sonuç, bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol ve deney gruplarının DBBT ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki ilişki Şekil 35'te daha açık görülmektedir:



Şekil 35. Kontrol ve deney gruplarının DBBT ön test ve son test karşılaştırması

Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 30,74; deney grubu öğrencilerinin 30,77 iken son testte kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 42,41; deney grubu öğrencilerinin ise 63,85'e yükselmiştir. Bu artış, bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin geleneksel öğretime göre başarıyı daha fazla artırdığını ortaya koymaktadır.

Kişisel Bilgi Formu'yla toplanan veriler (*cinsiyet, aile gelir durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, bilgisayar sahibi olup olmama, bilgisayar kullanım sıklığı*), birer değişken olarak alınmış ve öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olup olmadıkları değerlendirilmiştir. Böylece kullanılan öğretim yöntemi (*geleneksel öğretim, bilgisayar destekli öğretim*) dışındaki diğer değişkenlerin başarı üzerinde etkili olup olmama durumları ve kullanılan yöntemle ilişkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

4.1.1. Cinsiyet değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular

Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının DBBT ön test ve son test verileri üzerinde Mann Whitney U analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun DBBT ön ve son testlerinde cinsiyet değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12

Cinsiyet Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol)

	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
DBBT ön test	Kız	11	13,86	152,50	86,500	,942
	Erkek	16	14,09	225,50		
DBBT son test	Kız	11	12,09	133,00	67,000	,318
	Erkek	16	15,31	245,00		

Tablo 12’de kontrol grubunun DBBT ön test ve son test sonuçları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisine yönelik Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Gerek ön test (U= 86,500; $p > ,05$) gerek son testte (U= 67,000; $p > ,05$) cinsiyet değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre cinsiyet değişkeni, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunda öğrencilerin DBBT ön test ve son test başarıları üzerinde etkili değildir.

Deney grubunun DBBT ön ve son testlerinde cinsiyet değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir:

Tablo 13

Cinsiyet Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney)

	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
DBBT ön test	Kız	14	16,54	231,50	41,500	,027
	Erkek	12	9,96	119,50		
DBBT son test	Kız	14	14,89	208,50	64,500	,322
	Erkek	12	11,88	142,50		

Tablo 13'te deney grubunun DBBT ön test ve son test sonuçları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisine yönelik Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloda ön test sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin başarıları arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U=41,500$; $p<,05$). Son test sonuçlarına göre ise kız ve erkek öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=64,500$; $p>,05$). Bu bulgu, bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin başarısı üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisini azalttığını göstermektedir.

4.1.2. Anne eğitim durumu değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular

Anne eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının DBBT ön test ve son test verileri üzerinde Kruskal Wallis H analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun DBBT ön ve son testlerinde anne eğitim durumu değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir:

Tablo 14

Anne Eğitim Durumu Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol)

	Anne eğt. drm.	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamlı fark
DBBT ön test	okuryazar değil	1	26,50				
	ilkokul	20	13,52				
	ortaokul	1	22,00	4	8,056	,090	---
	lise	3	17,50				
	üniversite	2	3,25				
DBBT son test	okuryazar değil	1	17,00				
	ilkokul	20	13,32				
	ortaokul	1	24,50	4	7,808	,099	---
	lise	3	20,83				
	üniversite	2	3,75				

Tablo 14'te kontrol grubunun DBBT ön test ve son test sonuçları üzerinde anne eğitim durumu değişkeninin etkisine yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları

gösterilmiştir. Gerek ön test ($X^2_{(4)}= 8,056$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($X^2_{(4)}= 7,808$; $p> ,05$) göre anne eğitim durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Deney grubunun DBBT ön ve son testlerinde anne eğitim durumu değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 15’te verilmiştir:

Tablo 15

Anne Eğitim Durumu Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney)

	Anne eğt. drm.	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamlı fark
DBBT ön test	okuryazar değil	1	9,75				
	ilkokul	20	14,35				
	ortaokul	1	21,50	4	5,781	,216	---
	lise	3	6,17				
	üniversite	2	13,00				
DBBT son test	okuryazar değil	1	4,50				
	ilkokul	20	12,85				
	ortaokul	1	19,00	4	6,792	,147	---
	lise	3	13,50				
	üniversite	2	22,50				

Tablo 15’te deney grubunun DBBT ön test ve son test sonuçları üzerinde anne eğitim durumu değişkeninin etkisine yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları gösterilmiştir. Gerek ön test ($X^2_{(4)}= 5,781$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($X^2_{(4)}= 6,792$; $p> ,05$) göre anne eğitim durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Bu bulgulara göre, geleneksel öğretimin ve bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin uygulandığı kontrol ve deney gruplarında anne eğitim durumu değişkeni öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olmamıştır.

4.1.3. Baba eğitim durumu değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular

Baba eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının DBBT ön test ve son test verileri üzerinde Kruskal Wallis H analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun DBBT ön ve son testlerinde baba eğitim durumu değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir:

Tablo 16

Baba Eğitim Durumu Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol)

	Baba eğt. drm.	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamlı fark
DBBT ön test	okuryazar değil	0	0,00				
	ilkokul	12	10,54				
	ortaokul	4	19,75	3	6,874	,076	---
	lise	5	19,20				
	üniversite	6	12,75				
DBBT son test	okuryazar değil	0	0,00				
	ilkokul	12	10,62				
	ortaokul	4	21,38	3	7,050	,070	---
	lise	5	17,70				
	üniversite	6	12,75				

Tablo 16'da kontrol grubunun DBBT ön test ve son test sonuçları üzerinde baba eğitim durumu değişkeninin etkisine yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları gösterilmiştir. Gerek ön test ($X^2_{(3)} = 6,874$; $p > ,05$) gerek son test sonuçlarına ($X^2_{(3)} = 7,050$; $p > ,05$) göre baba eğitim durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Deney grubunun DBBT ön ve son testlerinde baba eğitim durumu değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir:

Tablo 17

Baba Eğitim Durumu Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney)

	Baba eğt. drm.	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamlı fark
DBBT ön test	okuryazar değil	1	17,50				
	ilkokul	7	17,21				
	ortaokul	4	9,25	4	7,026	,135	---
	lise	9	9,72				
	üniversite	5	17,70				
DBBT son test	okuryazar değil	1	8,00				
	ilkokul	7	12,64				
	ortaokul	4	6,38	4	7,450	,114	---
	lise	9	14,61				
	üniversite	5	19,50				

Tablo 17’de deney grubunun DBBT ön test ve son test sonuçları üzerinde baba eğitim durumu değişkeninin etkisine yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları gösterilmiştir. Gerek ön test ($X^2_{(4)}= 7,026$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($X^2_{(4)}= 7,450$; $p> ,05$) göre baba eğitim durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Bu bulgulara göre, geleneksel öğretimin ve bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin uygulandığı kontrol ve deney gruplarında baba eğitim durumu değişkeni öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olmamıştır.

4.1.4. Aile gelir durumu değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular

Aile gelir durumu değişkeninin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının DBBT ön test ve son test verileri üzerinde Kruskal Wallis H analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun DBBT ön ve son testlerinde aile durumu değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir:

Tablo 18

Aile Gelir Durumu Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol)

	Aile gelir drm.	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamlı fark
DBBT ön test	0-500TL	5	14,00	3	3,777	,287	---
	500-1000TL	7	17,57				
	1000-2000TL	13	13,35				
	2000TL ve üzeri	2	5,75				
DBBT son test	0-500TL	5	11,60	3	2,141	,544	---
	500-1000TL	7	16,86				
	1000-2000TL	13	14,12				
	2000TL ve üzeri	2	9,25				

Tablo 18’de kontrol grubunun DBBT ön test ve son test sonuçları üzerinde aile gelir durumu değişkeninin etkisine yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları gösterilmiştir. Gerek ön test ($X^2_{(3)}= 3,777$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($X^2_{(3)}= 2,141$; $p> ,05$) göre aile gelir durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Deney grubunun DBBT ön ve son testlerinde aile gelir durumu değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir:

Tablo 19

Aile Gelir Durumu Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney)

	Aile gelir drm.	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamlı fark
DBBT ön test	0-500TL	6	8,58	3	5,941	,115	---
	500-1000TL	7	12,57				
	1000-2000TL	10	17,70				
	2000TL ve üzeri	3	11,50				
DBBT son test	0-500TL	6	8,75	3	6,001	,112	---
	500-1000TL	7	12,50				
	1000-2000TL	10	17,80				
	2000TL ve üzeri	3	11,00				

Tablo 19’da deney grubunun DBBT ön test ve son test sonuçları üzerinde aile gelir durumu değişkeninin etkisine yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları gösterilmiştir. Gerek ön test ($X^2_{(3)}= 5,941$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($X^2_{(3)}= 6,001$; $p> ,05$) göre aile gelir durumu değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Bu bulgulara göre, geleneksel öğretimin ve bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin uygulandığı kontrol ve deney gruplarında aile gelir durumu değişkeni öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olmamıştır.

4.1.5. Bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular

Bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için DBBT kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test verileri üzerinde Mann Whitney U analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun DBBT ön ve son testlerinde bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir:

Tablo 20

Bilgisayar Sahibi Olma / Olmama Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol)

	Bilg. shplğ.	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
DBBT ön test	Evet	18	13,25	238,50	67,500	,495
	Hayır	9	15,50	139,50		
DBBT son test	Evet	18	14,03	252,50	80,500	,980
	Hayır	9	13,94	125,50		

Tablo 20’de kontrol grubunun DBBT ön test ve son test sonuçları üzerinde bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin etkisine yönelik Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Gerek ön test ($U= 67,500$; $p> ,05$) gerek son testte ($U= 80,500$; $p> ,05$) bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeni, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunda öğrencilerin DBBT ön test ve son test başarıları üzerinde etkili değildir.

Deney grubunun DBBT ön ve son testlerinde bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir:

Tablo 21

Bilgisayar Sahibi Olma / Olmama Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney)

	Bilg. shplğ.	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
DBBT ön test	Evet	19	13,79	262,00	61,000	,778
	Hayır	7	12,71	89,00		
DBBT son test	Evet	19	14,32	272,00	51,000	,395
	Hayır	7	11,29	79,00		

Tablo 21’de deney grubunun DBBT ön test ve son test sonuçları üzerinde bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin etkisine yönelik Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Gerek ön test (U= 61,000; $p > ,05$) gerek son testte (U= 51,000; $p > ,05$) bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeni, bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin uygulandığı deney grubunda öğrencilerin DBBT ön test ve son test başarıları üzerinde etkili değildir.

Bu bulgulara göre, geleneksel öğretimin ve bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin uygulandığı kontrol ve deney gruplarında bilgisayar sahibi olma / olmama değişkeni öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olmamıştır.

4.1.6. Bilgisayar kullanma sıklığı değişkeninin etkisiyle ilgili bulgular

Bilgisayar kullanma sıklığı değişkeninin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının DBBT ön test ve son test verileri üzerinde Kruskal Wallis H analizi yapılmıştır.

Kontrol grubunun DBBT ön ve son testlerinde bilgisayar kullanma sıklığı değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir:

Tablo 22

Bilgisayar Kullanma Sıklığı Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Kontrol)

	Bilg.kllnm. sklg.	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamli fark
DBBT ön test	1 saatten az	14	14,25	3	3,007	,391	---
	1-2 saat	10	11,70				
	2-4 saat	1	22,00				
	4 saatten fazla	2	19,75				
DBBT son test	1 saatten az	14	13,25	3	2,554	,466	---
	1-2 saat	10	14,80				
	2-4 saat	1	24,50				
	4 saatten fazla	2	10,00				

Tablo 22’de kontrol grubunun DBBT ön test ve son test sonuçları üzerinde bilgisayar kullanım sıklığı değişkeninin etkisine yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları gösterilmiştir. Gerek ön test ($X^2_{(3)} = 3,007$; $p > ,05$) gerek son test sonuçlarına ($X^2_{(3)} = 2,554$; $p > ,05$) göre bilgisayar kullanım sıklığı değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Deney grubunun DBBT ön ve son testlerinde bilgisayar kullanım sıklığı değişkeninin başarıya etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 23’te verilmiştir:

Tablo 23

Bilgisayar Kullanma Sıklığı Değişkeninin DBBT Ön Test-Son Test Üzerine Etkisi (Deney)

	Bilg.kllnm. sklg.	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamli fark
DBBT ön test	1 saatten az	11	13,05	3	2,214	,529	---
	1-2 saat	10	15,80				
	2-4 saat	3	10,83				
	4 saatten fazla	2	8,50				
DBBT son test	1 saatten az	11	13,59	3	1,187	,756	---
	1-2 saat	10	14,50				
	2-4 saat	3	9,17				
	4 saatten fazla	2	14,50				

Tablo 23'te deney grubunun DBBT ön test ve son test sonuçları üzerinde bilgisayar kullanım sıklığı değişkeninin etkisine yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları gösterilmiştir. Gerek ön test ($X^2_{(3)}= 2,214$; $p> ,05$) gerek son test sonuçlarına ($X^2_{(3)}= 1,187$; $p> ,05$) göre bilgisayar kullanım sıklığı değişkeninin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Bu bulgulara göre, geleneksel öğretimin ve bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin uygulandığı kontrol ve deney gruplarında bilgisayar kullanım sıklığı değişkeni öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olmamıştır.

4.2. Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretiminin Tutuma Etkisiyle İlgili Bulgular

Geleneksel öğretim ve bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde ne kadar etkili olduğunu görebilmek için kontrol grubu TDYTÖ ön test – son test ve deney grubu TDYTÖ ön test - son test verileri Wilcoxon testi ile karşılaştırılmıştır.

Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun TDYTÖ ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 24'te verilmiştir:

Tablo 24

Kontrol Grubunun TDYTÖ Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	10	12,15	121,50	-1,373	,170
Pozitif sıra	16	14,34	229,50		
Eşit	1				
Toplam	27				

Tablo 24'te kontrol grubu öğrencilerinin TDYTÖ ön test ve son test verileri üzerine yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($Z= -1,373$; $p> ,05$). Geleneksel öğretimin, Türkçe dersine yönelik tutumu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırmadığı görülmektedir. Son testte; kontrol grubundaki toplam 27 öğrencinin 10'unun tutumu azalmış (negatif sıra), 16'sının tutumu artmış (pozitif sıra) ve 1'inin tutumu ise değişmemiştir (eşit).

Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin uygulandığı deney grubunun TDYTÖ ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 25'te verilmiştir:

Tablo 25

Deney Grubunun TDYTÖ Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	2	16,25	32,50		
Pozitif sıra	21	11,60	243,50	-3,212	,001
Eşit	3				
Toplam	26				

Tablo 25'te deney grubu öğrencilerinin TDYTÖ ön test ve son test verileri üzerine yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır ($Z = -3,212$; $p < ,05$). Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin, Türkçe dersine yönelik tutumu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Son testte; kontrol grubundaki toplam 26 öğrencinin 2'sinin tutumu azalmış (negatif sıra), 21'inin tutumu artmış (pozitif sıra) ve 3'ünün tutumu ise değişmemiştir (eşit).

Tablo 24 ve 25'teki bulgular, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin geleneksel öğretime göre olumlu yönde daha etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol ve deney gruplarının TDYTÖ ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 26'da verilmiştir:

Tablo 26

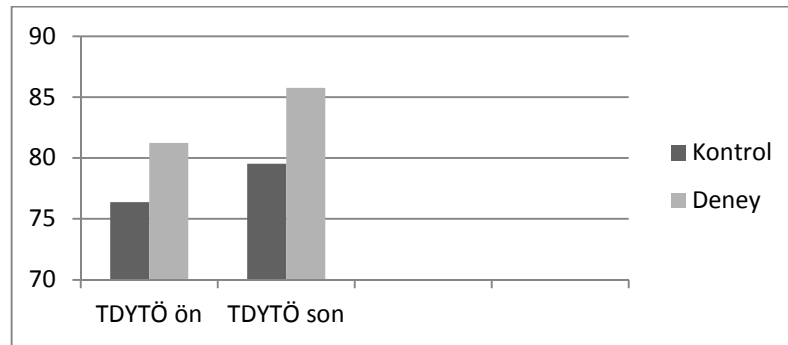
Kontrol ve Deney Gruplarının TDYTÖ Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Sonuçları

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
TDYTÖ ön test	Kontrol	27	23,57	636,50	258,500	,099
	Deney	26	30,56	794,50		
TDYTÖ son test	Kontrol	27	22,30	602,00	224,000	,024
	Deney	26	31,88	829,00		

Tablo 26’da kontrol ve deney grubu öğrencilerinin TDYTÖ ön test ve son test verileri üzerine yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 23,57; deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 30,56’dır. Ön testte kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($U= 258,500$; $p> ,05$).

Son testte kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 22,30; deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması ise 31,88’dir. Son testte kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U= 224,000$; $p< ,05$). Bu sonuç, bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol ve deney gruplarının TDYTÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki ilişki Şekil 36’da daha açık görülmektedir:



Şekil 36. Kontrol ve deney gruplarının TDYTÖ ön test ve son test karşılaştırması

Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin tutum ortalaması 76,37; deney grubu öğrencilerinin 81,23 iken son testte kontrol grubu öğrencilerinin tutum ortalaması 79,52; deney grubu öğrencilerinin ise 85,77’ye yükselmiştir. Bu artış, bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin geleneksel öğretime göre tutumu olumlu yönde daha fazla artırdığını ortaya koymaktadır.

4.3. Açık Uçlu Sorulardan Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin, dil bilgisi kavram yanılgılarını tespit edebilmek amacıyla DBBT’nin ardından öğrencilere üç adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu bölümde; açık uçlu sorulardan elde edilen veriler, sorular göz önünde bulundurularak sunulmuştur:

4.3.1. Birinci sorudan elde edilen bulgular

Birinci soruda; öğrencilerin iyelik ekleri, hâl ekleri ve bunların anlam özelliklerini kavrayıp kavrayamadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilere bir karşılıklı konuşma paragrafı verilmiş ve onlardan bu paragrafta yer alan koyu yazılmış sözcüklerdeki ekleri ve bu eklerin anlam özelliklerini belirtmeleri istenmiştir.

Öğrencilere yöneltilen soru kökü şöyledir:

Aşağıdaki metinde koyu yazılan kelimelere hangi eklerin (*hâl eki mi, iyelik eki mi, kaynaştırma harfi mi*) geldiğini ve kelimeye hangi anlamı kattığını kutucuklara yazınız.

Öğrencilere verilen paragraf şu şekildedir:

KORKULU DÜŞLER

Okul tatil olur olmaz Evren, **eve** koştu. Annesi, **elinde** karne ile gelen oğlunu **uzaktan** görmüştü. Sınıfını geçtiği belliydi. Uçarcasına geliyordu. **Onu** hiç bu kadar neşeli görmemişti.

Anne hemen **pencereyi** açtı. Bağırıldı:

— Yavaş ol, düşeceksin!

Evren, **annesini** görür görmez, gülümsemesi daha da arttı. Uzaktan **karneyi** gösterdi:

— **Sınıfı** geçtim anne! Hem de pekiyi ile...

Evren biraz sonra evdeydi. Annesi oğlunu kucakladı.

— Ver bakayım.

— Al anne bak, hem de pekiyi ile

Anne **karneye** baktı.

— Gerçekten de pekiyi ile sınıfı geçmişsin. Aferin **oğluma!** Gel **seni** bir güzel öpeyim.

Annesi Evren'i yanaklarından öptü.

Yukarıdaki paragrafta 11 adet sözcük koyu olarak yazılmış ve aşağıda yer alan tablo öğrencilere boş olarak verilmiştir. Tabloda, öğrencilerden ek(ler)i ayrı ayrı göstermeleri ve bu eklerin anlam özelliklerini ilgili sütuna yazmaları istenmiştir.

Tabloda toplam 34 veri istenmektedir. İstenen veriler üst simge olarak 1’den 34’e kadar tabloda kodlanmıştır.

Tablodaki her bir ek ve anlam özelliği 1 puan kabul edilmiştir. Tabloda toplam 34 adet veri istendiğinden bir öğrencinin tablonun tamamını doğru doldurması hâlinde alacağı puan 34 olmaktadır.

Tablo 27

Açık Uçlu Birinci Sorunun Cevapları

Sözcük	Ek(ler)	Kattığı anlam
1. eve	e: hâl eki ¹	yönelme / yaklaşma ²
2. elinde	i: iyelik eki ³ ; n: kayn. ^{*4} ; de: hâl eki ⁵	sahiplik ⁶ ; bulunma / kalma ⁷
3. uzaktan	tan: hâl eki ⁸	ayırılma / uzaklaşma / çıkma ⁹
4. onu	n: kayn. ¹⁰ ; u: hâl eki ¹¹	gösterme / belirtme ¹²
5. annesini	si: iyelik eki ¹³ ; n: kayn. ¹⁴ ; i: hâl eki ¹⁵	sahiplik ¹⁶ ; gösterme / belirtme ¹⁷
6. karneyi	y: kayn. ¹⁸ ; i: hâl eki ¹⁹	gösterme / belirtme ²⁰
7. sınıfı	ı: hâl eki ²¹	gösterme / belirtme ²²
8. karneye	y: kayn. ²³ ; e: hâl eki ²⁴	yönelme / yaklaşma ²⁵
9. oğluma	um: iyelik eki ²⁶ ; a: hâl eki ²⁷	sahiplik ²⁸ ; yönelme / yaklaşma ²⁹
10. seni	i: hâl eki ³⁰	gösterme / belirtme ³¹
11. pencereyi	y: kayn. ³² ; i: hâl eki ³³	gösterme / belirtme ³⁴

* kayn.: kaynaştırma sesi

Kontrol grubu öğrencilerinin **AUSF ön teste birinci soruya** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgular elde edilmiştir*:

1. 27 öğrencinin 12’si (% 44,44) (K29, K30, K31, K32, K34, K36, K38, K42, K43, K48, K51, K53) bu soruya cevap vermemiştir. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin daha önceden Türkçe derslerinde bu konuları görmemeleri ve / veya dershaneye gitmemeleri nedeniyle konuyla ilgili ön bilgilerinin olmaması gösterilebilir.

* Öğrencilerin ön teste sorulara cevap verme oranının çok düşük olması nedeniyle her iki gruba ait bulgular madde bazında değerlendirilmemiştir.

2. Soruya cevap veren 15 öğrencinin 8'i (% 29,62) (K27, K28, K41, K44, K45, K47, K50, K52) eklerin tamamını bir bütün olarak ayırmış; iyelik eki, kaynaştırma sesi ve hâl eki ayırımına gitmemiş ve eklerin anlam özelliklerine dair cevap vermemişlerdir. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin 6. sınıfın ilk dil bilgisi konularında kök ve ek kavramlarını öğrenmiş olmaları; buna karşın ekler arasında ayırım yapmayı ve bunların anlam özelliklerini tam anlamıyla öğrenememiş olmaları gösterilebilir.

Örnek: el-inde, o-nu, anne-sini, pencere-yi vb.

3. Soruya cevap veren 15 öğrencinin 6'sı (% 22,22) (K33, K35, K37, K40, K46, K49) kaynaştırma sesi ile hâl eklerini bir bütün olarak almış, iyelik ekini kök ile birlikte değerlendirmişlerdir. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin hâl ekleri ile ilgili ön bilgilerinin olması, buna karşın iyelik eklerini henüz kavrayamamış olmaları gösterilebilir.

Örnek: eli-nde, annesi-ni, oğlum-a vb.

4. Soruya cevap veren 15 öğrencinin 1'i (% 3,70) (K39) ekleri bir bütün olarak ayırmış; iyelik eki, kaynaştırma sesi ve hâl eki ayırımına gitmemiş, buna karşın hâl eklerinin anlam özelliklerini iki sözcük (*elinde*, *uzaktan*) dışında doğru yazmıştır. Öğrenci "uzaktan" sözcüğünün anlam özelliğini "yönelme"; "elinde" sözcüğünün anlam özelliğini ise "belirtme" olarak yanlış cevaplamıştır. Öğrenci, iyelik ekinin anlam özelliğini ise hiç belirtmemiştir. Bu durumun nedeni olarak öğrencinin dersane aracılığıyla bu konular hakkında ön bilgi sahibi olması, buna karşın eklerin anlam özelliklerini tam olarak kavrayamaması gösterilebilir.

Kontrol grubunun sahip olabileceği en üst puan (34x27) 918'dir. Kontrol grubunun ön test verileri incelendiğinde ise grubun aldığı toplam puan 71'dir. Bu nedenle kontrol grubunun ön test başarı yüzdesi % 7,73 olmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin **AUSF ön testte birinci soruya** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgular elde edilmiştir:

1. 26 öğrencinin 11'i (% 42,30) (D1, D2, D8, D9, D14, D17, D19, D20, D22, D23, D26) bu soruya cevap vermemiştir. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin daha önceden Türkçe derslerinde bu konuları görmemeleri ve / veya dershaneye gitmemeleri nedeniyle konuyla ilgili ön bilgilerinin olmaması gösterilebilir.

2. Soruya cevap veren 15 öğrencinin 5'i (% 19,23) (D3, D11, D15, D18, D24) eklerin tamamını bir bütün olarak ayırmış; iyelik eki, kaynaştırma sesi ve hâl eki ayırımına gitmemiş ve eklerin anlam özelliklerine dair cevap vermemişlerdir. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin 6. sınıfın ilk dil bilgisi konularında kök ve ek kavramlarını öğrenmiş olmaları; buna karşın ekler arasında ayırım yapmayı ve bunların anlam özelliklerini tam anlamıyla öğrenememiş olmaları gösterilebilir.
Örnek: el-inde, o-nu, anne-sini, pencere-yi vb.
3. Soruya cevap veren 15 öğrencinin 8'i (% 30,76) (D4, D5, D10, D12, D13, D16, D21, D25) kaynaştırma sesi ile hâl eklerini bir bütün olarak almış, iyelik ekini kök ile birlikte değerlendirmişlerdir. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin hâl ekleri ile ilgili ön bilgilerinin olması, buna karşın iyelik eklerini henüz kavrayamamış olmaları gösterilebilir.
Örnek: eli-nde, annesi-ni, oğlum-a vb.
4. Soruya cevap veren 15 öğrencinin 2'si (% 7,69) (D6, D7) ekleri bir bütün olarak ayırmış; iyelik eki, kaynaştırma sesi ve hâl eki ayırımına gitmemişler, buna karşın hâl eklerinin anlam özelliklerini üç sözcük (*karneye, uzaktan, oğluma*) dışında doğru cevaplamışlardır. Öğrencilerden biri (D7) “uzaktan” sözcüğünün anlam özelliğini belirtmemiş, “oğluma” sözcüğünün anlam özelliğini ise “bulunma” olarak yanlış belirtmiştir. Diğer öğrenci (D6) ise “uzaktan” sözcüğünün anlam özelliğini “bulundurma”, “karneye” ve “oğluma” sözcüklerinin anlam özelliğini “gösterme” olarak yanlış belirtmiştir. Öğrenciler iyelik ekinin anlam özelliğini ise hiç belirtmemişlerdir. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin dersane aracılığıyla bu konular hakkında ön bilgi sahibi olmaları, buna karşın eklerin anlam özelliklerini tam olarak kavrayamamaları gösterilebilir.

Deney grubunun sahip olabileceği en üst puan (34x26) 884'tür. Deney grubunun ön test verileri incelendiğinde ise grubun aldığı toplam puan 77'dir. Bu nedenle deney grubunun ön test başarı yüzdesi % 8,71 olmuştur.

Kontrol ve deney gruplarının birinci açık uçlu soruya ön testte verdikleri cevaplar incelendiğinde başarı yüzdelerinin birbirine yakın ve oldukça düşük olduğu görülmektedir (Kontrol: % 7,73; Deney: % 8,71). Bu sonuçlar, her iki gruptaki öğrencilerin ilgili konulardaki ön bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu

durumun ilköğretim birinci kademedede (1-5. sınıflar) dil bilgisi öğretilmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin **AUSF son testte birinci soruya** verdiği cevaplar maddeler dikkate alınarak incelendiğinde şu bulgular elde edilmiştir:

1. “eve” sözcüğü: “/+A/” yönelme / yaklaşma hâl ekiyle 27 öğrencinin 25’i (% 92,60) doğru ayırmış, 2 öğrenci (% 7,40) bu maddeyi cevaplamamıştır. Ekin anlam özelliğini ise 20 öğrenci (% 74,07) “yönelme / yaklaşma” olarak doğru, 3 öğrenci (% 11,11) “gösterme / belirtme” olarak yanlış cevaplamış, 4 öğrenci (% 14,81) ise cevap vermemiştir. Grubun bu maddeden aldığı puan 45’tir.
2. “elinde” sözcüğü: “/+I/” iyelik eki ve “/+(n)TA/” bulunma / kalma hâl ekiyle 27 öğrencinin 7’si (% 25,92) doğru ayırmıştır. 5 öğrenci (% 18,51) bu ekleri bir bütün olarak almış, 12 öğrenci (% 44,44) yalnız “/+TA/” ekini göstermiş, 3 öğrenci (% 11,11) ise cevaplamamıştır. 18 öğrenci (% 66,66) hâl ekinin anlam özelliğini “bulunma / kalma” olarak doğru, 4 öğrenci (% 14,81) ise “gösterme / belirtme” olarak yanlış cevaplamış, 4 (%14,81) öğrenci ise cevap vermemiştir. Öğrencilerin, anlam özelliğini “gösterme / belirtme” olarak cevaplama “/+I/” 3. tekil şahıs iyelik ekini gösterme / belirtme hâl ekiyle karıştırmalarına bağlanabilir. Grubun bu maddeden aldığı puan 51’dir.
3. “uzaktan” sözcüğü: “/+TAn/” ayrılma / uzaklaşma hâl ekiyle 27 öğrencinin 26’sı (% 96,29) doğru ayırmış, 1 öğrenci (%3,71) bu maddeyi cevaplamamıştır. 19 öğrenci (% 70,37) ekin anlam özelliğini “ayrılma / uzaklaşma” olarak doğru, 2 öğrenci (% 7,40) “yönelme / yaklaşma” ve 2 öğrenci (% 7,40) “bulunma / kalma” olarak yanlış belirtmiş, 2 öğrenci (% 7,40) cevaplamamıştır. Bu durum, ekin anlam özelliğinin tam olarak kavranamadığını göstermektedir. Grubun bu maddeden aldığı puan 45’tir.
4. “onu” sözcüğü: “/+(n)I/” gösterme / belirtme hâl ekiyle 27 öğrencinin 13’ü (% 48,14) doğru ayırmış, 12 öğrenci (% 44,44) sadece “/+I/” ekini göstermiş, 2 öğrenci (% 7,40) bu maddeyi cevaplamamıştır. 17 öğrenci (% 62,96) ekin anlam özelliğini “gösterme / belirtme” olarak doğru, 6 öğrenci (% 22,22) ise “iyelik” olarak yanlış yazmış, 3 öğrenci (% 11,11)

cevaplamamıştır. Bu durum, iyelik eki ile gösterme / belirtme hâl eki arasındaki kavram yanlışlığını göstermektedir. Grubun bu maddeden aldığı puan 55'tir.

5. “annesini” sözcüğü: “/+sI/” iyelik eki ve “/(n)I/” gösterme / belirtme hâl ekiyle 27 öğrencinin 8'i (% 29,62) doğru ayırmıştır. 15 öğrenci (% 55,55) bu ekleri bir bütün olarak almış, 4 öğrenci (% 14,81) ise hiç cevaplamamıştır.
4 öğrenci (% 14,81) eklerin anlam özelliklerini “iyelik” ve “gösterme / belirtme” olarak doğru belirtmiş; 4 öğrenci (% 14,81) yalnızca “iyelik”, 14 öğrenci (% 51,85) de yalnızca “gösterme / belirtme” olarak yazmış, 5 öğrenci (% 18,51) cevaplamamıştır. Bu durum, 4. maddede olduğu gibi iyelik ve gösterme / belirtme ekleri arasındaki kavram karmaşasını göstermektedir. Grubun bu maddeden aldığı puan 50'dir.
6. “karneyi” sözcüğü: “/(y)I/” gösterme / belirtme hâl ekiyle 27 öğrencinin 15'i (% 55,55) doğru ayırmış, 10'u (% 37,03) kaynaştırma sesini göstermemiş, 2'si (% 7,40) ise bu maddeyi cevaplamamıştır.
18 öğrenci (% 66,66) ekin anlam özelliğini “gösterme / belirtme” olarak doğru, 5'i (% 18,51) ise “iyelik” olarak yanlış yazmış, 4 öğrenci (% 14,81) cevaplamamıştır. Grubun bu maddeden aldığı puan 58'dir.
7. “sınıfı” sözcüğü: “/+I/” gösterme / belirtme hâl ekiyle 27 öğrencinin 25'i (% 92,60) ayırmış, 2 öğrenci (% 7,40) bu maddeyi cevaplamamıştır.
20 öğrenci (% 74,07) ekin anlam özelliğini “gösterme / belirtme” olarak doğru, 3'ü (% 11,11) ise “iyelik” olarak yanlış yazmış, 4 öğrenci (% 14,81) cevaplamamıştır. Grubun bu maddeden aldığı puan 45'tir.
8. “karneye” sözcüğü: “/(y)A/” yönelme / yaklaşma hâl ekiyle 27 öğrencinin 14'ü (% 51,85) doğru ayırmış, 9'u (% 33,33) kaynaştırma sesini göstermemiş, 4'ü (% 14,81) ise bu maddeyi cevaplamamıştır.
18 öğrenci (% 66,66) ekin anlam özelliğini “yönelme / yaklaşma” olarak doğru, 2'ser (% 7,40) öğrenci “gösterme / belirtme” ve “bulunma / kalma” olarak yanlış belirtmiş, 5 öğrenci (% 18,51) cevaplamamıştır. Grubun bu maddeden aldığı puan 55'tir.
9. “oğluma” sözcüğü: “/(I)m/” iyelik eki ve “/+A/” yönelme / yaklaşma hâl ekiyle 27 öğrencinin 7'si (% 25,92) doğru ayırmış, 15 öğrenci (% 55,55) yalnızca yönelme / yaklaşma hâl ekini göstermiş, 5 öğrenci (% 18,51) ise bu maddeye

cevap vermemiştir. Bu durum, iyelik ekinin öğrenciler tarafından tam anlaşılmadığını ve kökle birlikte değerlendirildiğini göstermektedir.

Öğrencilerin hiçbiri iyelik ekinin anlam özelliğini belirtmemişken 23 öğrenci (% 85,18) hâl ekinin anlam özelliğini “yönelme / yaklaşma” olarak doğru yazmış, 4 öğrenci (% 14,81) cevaplamamıştır. Grubun bu maddeden aldığı puan 52’dir.

10. “seni” sözcüğü: “/+I/” gösterme / belirtme hâl ekiyle 27 öğrencinin 25’i (% 92,59) doğru ayırmış, 2 öğrenci (% 7,40) bu maddeye cevap vermemiştir.

21 öğrenci (% 77,77) ekin anlam özelliğini “gösterme / belirtme” olarak doğru, 4 öğrenci (% 14,81) “iyelik” olarak yanlış yazmış, 2 öğrenci (% 7,40) cevaplamamıştır. Grubun bu maddeden aldığı puan 46’dır.

11. “pencereyi” sözcüğü: “/(y)I/” gösterme / belirtme hâl ekiyle 27 öğrencinin 14’ü (% 51,85) doğru ayırmış, 10’u (% 37,03) kaynaştırma sesini göstermemiş, 3’ü (% 11,11) bu maddeyi cevaplamamıştır.

18 öğrenci (% 66,66) ekin anlam özelliğini “gösterme / belirtme” olarak doğru, 4’ü (% 14,81) ise “iyelik” olarak yanlış belirtmiş, 5 öğrenci (% 18,51) cevaplamamıştır. Grubun bu maddeden aldığı puan 56’dır.

Kontrol grubu öğrencilerinin **AUSF son testte birinci soruya** verdiği cevaplar maddeler dikkate alınarak incelendiğinde:

- Öğrencilerin en çok 3. tekil şahıs iyelik eki ile gösterme / belirtme hâl eki “/+I/” arasında hem şekil hem anlam bakımından kavram yanlışlığına sahip oldukları görülmektedir (2, 4, 5, 6, 7 ve 11. maddeler).
- Öğrencilerin büyük bir kısmı kaynaştırma sesini eke dâhil ederek ayırmışlardır (2, 4, 5, 6, 8 ve 11. maddeler).
- Öğrencilerin çoğunluğu iyelik ve hâl eklerini birlikte almakta (2, 5 ve 9. maddeler), böylece sadece kök ve ek ayırımına gitmekte ve ekleri birbirinden ayıramamıştır.
- Öğrenciler ayrılma hâl eki “/+TAn/”ın anlam özelliği konusunda da kavram yanlışlığına sahiptir. 27 öğrencinin 19’u (% 70,37) ayrılma hâl ekinin anlam özelliğini doğru belirtebilmiştir. Öğrencilerin bir kısmı ekin anlam özelliğini “bulunma / kalma” veya “yönelme / yaklaşma” olarak belirtmektedirler.
- Yönelme / yaklaşma hâl eki “/+A/”nın anlam özelliğinde de öğrenciler karmaşa yaşamışlardır. Öğrencilerin 20’si (% 74,07) “eve” sözcüğünde, 18’i (% 66,66)

“karneye” sözcüğünde ve 23’ü (% 85,18) “oğluma” sözcüğünde ekin anlam özelliğini doğru belirtebilmiş; yanlış cevaplayanlar ise ekin anlam özelliğini “gösterme / belirtme” ve “bulunma / kalma” olarak belirtmişlerdir.

Kontrol grubunun sahip olabileceği en üst puan (34x27) 918’dir. Kontrol grubunun son test verileri incelendiğinde ise grubun aldığı toplam puan 558’dir. Bu nedenle kontrol grubunun son test başarı yüzdesi % 60,78 olmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin **AUSF son testte birinci soruya** verdiği cevaplar maddeler dikkate alınarak incelendiğinde şu bulgular elde edilmiştir:

1. “eve” sözcüğü: “/+A/” yönelme / yaklaşma hâl ekiyle 26 öğrencinin 25’i (% 96,15) doğru ayırmış, 1 öğrenci (% 3,85) bu maddeyi cevaplamamıştır. Ekin anlam özelliğini ise 24 öğrenci (% 92,30) “yönelme / yaklaşma” olarak doğru, 1 (% 3,85) öğrenci “gösterme / belirtme” olarak yanlış yazmış, 1 öğrenci (% 3,85) cevaplamamıştır. Grubun bu maddeden aldığı puan 49’dur.
2. “elinde” sözcüğü: “/+I/” iyelik eki ve “/+(n)TA/” bulunma / kalma hâl ekiyle 26 öğrencinin 15’i (% 57,69) doğru ayırmıştır. 9 öğrenci (% 34,61) sadece “/+TA/” ekini göstermiş, 2 öğrenci (% 7,69) ise cevaplamamıştır. 22 öğrenci (% 84,61) hâl ekinin anlam özelliğini “bulunma / kalma” olarak doğru, 2 öğrenci (% 7,69) ise “gösterme / belirtme” olarak yanlış belirtmiş, 2 öğrenci (% 7,69) cevaplamamıştır. Öğrencilerin, anlam özelliğini “gösterme” olarak belirtmesi “/+I/” 3. tekil şahıs iyelik ekini gösterme / belirtme hâl ekiyle karıştırmalarına bağlanabilir. Öğrenciler iyelik ekiyle ilgili anlam özelliği belirtmemişlerdir. Grubun bu maddeden aldığı puan 76’dır.
3. “uzaktan” sözcüğü: “/+TAn/” ayrılma / uzaklaşma hâl ekiyle 26 öğrencinin 25’i (% 96,15) doğru ayırmış, 1 öğrenci (% 3,85) bu maddeyi cevaplamamıştır. 23 öğrenci (% 88,46) ekin anlam özelliğini “ayrılma / uzaklaşma” olarak doğru, 2 öğrenci (% 7,69) “bulunma / kalma” olarak yanlış belirtmiş, 1 öğrenci (% 3,85) cevaplamamıştır. Grubun bu maddeden aldığı puan 48’dir.
4. “onu” sözcüğü: “/+(n)I/” gösterme / belirtme hâl ekiyle 26 öğrencinin 16’sı (% 61,53) doğru ayırmış, 9 öğrenci (% 34,61) sadece “/+I/” ekini göstermiş, 1 öğrenci (% 3,85) bu maddeyi cevaplamamıştır. 23 öğrenci (% 88,46) ekin anlam özelliğini “gösterme / belirtme” olarak doğru; 2 öğrenci (% 7,69) ise “iyelik” olarak yanlış yazmış, 1 öğrenci (% 3,85)

cevaplamamıştır. Bu durum, iyelik eki ile gösterme / belirtme hâl eki arasındaki kavram yanlışlığını göstermektedir. Grubun bu maddeden aldığı puan 64'tür.

5. “annesini” sözcüğü: “/+sI/” iyelik eki ve “/+(n)I/” gösterme / belirtme hâl ekiyle 26 öğrencinin 14'ü (% 53,84) doğru ayırmıştır. 8 öğrenci (% 30,76) bu ekleri bir bütün olarak almış, 4 öğrenci (% 15,38) ise hiç cevaplamamıştır.
12 öğrenci (% 46,15) eklerin anlam özelliklerini “iyelik” ve “gösterme / belirtme” olarak doğru belirtmiş; 4 öğrenci (% 15,38) yalnızca “iyelik”, 9 öğrenci (% 34,61) de yalnızca “gösterme / belirtme” olarak yazmış, 1 öğrenci (% 3,85) cevaplamamıştır. Bu durum, 4. maddede olduğu gibi iyelik ve gösterme / belirtme ekleri arasındaki kavram karmaşasını göstermektedir. Grubun bu maddeden aldığı toplam puan 67'dir.
6. “karneyi” sözcüğü: “/+(y)I/” gösterme / belirtme hâl ekiyle 26 öğrencinin 17'si (% 65,38) doğru ayırmış, 8'i (% 30,76) kaynaştırma sesini göstermemiş, 1'i (% 3,85) ise bu maddeyi cevaplamamıştır.
24 öğrenci (% 92,30) ekin anlam özelliğini “gösterme / belirtme” olarak doğru, 1'i (% 3,85) ise “iyelik” olarak yanlış yazmış, 1 öğrenci (% 3,85) cevaplamamıştır. Grubun bu maddeden aldığı puan 66'dir.
7. “sınıfı” sözcüğü: “/+I/” gösterme / belirtme hâl ekiyle 26 öğrencinin 25'i (% 96,15) doğru ayırmış, 1 öğrenci (% 3,85) bu maddeyi cevaplamamıştır.
23 öğrenci (% 88,46) ekin anlam özelliğini “gösterme / belirtme” olarak doğru, 2'si (% 7,69) ise “iyelik” olarak yanlış yazmış, 1 öğrenci (% 3,85) cevaplamamıştır. Grubun bu maddeden aldığı puan 48'dir.
8. “karneye” sözcüğü: “/+(y)A/” yönelme / yaklaşma hâl ekiyle 26 öğrencinin 17'si (% 65,38) doğru ayırmış, 8'i (% 30,76) kaynaştırma sesini göstermemiş, 1'i (% 3,85) ise bu maddeyi cevaplamamıştır.
22 öğrenci (% 84,61) ekin anlam özelliğini “yönelme / yaklaşma” olarak doğru, 2 öğrenci (% 7,69) “gösterme / belirtme” olarak yanlış belirtmiş, 2 öğrenci (% 7,69) cevaplamamıştır. Grubun bu maddeden aldığı puan 64'tür.
9. “oğluma” sözcüğü: “/+(I)m/” iyelik eki ve “/+A/” yönelme / yaklaşma hâl ekiyle 26 öğrencinin 12'si (% 46,15) doğru ayırmış, 11 öğrenci (% 42,30) yalnızca yönelme hâl ekini göstermiş, 3 öğrenci (% 11,53) ise bu maddeye cevap

vermemiştir. Bu durum, iyelik ekinin öğrenciler tarafından tam anlaşılmadığını ve kökle birlikte değerlendirildiğini göstermektedir.

Öğrencilerin 8'i (% 30,76) iyelik ekinin anlam özelliğini doğru belirtmiş; 21 öğrenci (% 80,76) hâl ekinin anlam özelliğini “yönelme / yaklaşma” olarak doğru, 2 öğrenci (% 7,69) “gösterme / belirtme” olarak yanlış yazmış, 3 öğrenci (% 11,53) cevaplamamıştır. Grubun bu maddeden aldığı puan 64'tür.

10. “seni” sözcüğü: “/+I/” gösterme / belirtme hâl ekiyle 26 öğrencinin 25'i (% 96,15) doğru ayırmış, 1 öğrenci (% 3,85) bu maddeye cevap vermemiştir.

23 öğrenci (% 88,46) ekin anlam özelliğini “gösterme / belirtme” olarak doğru, 2 öğrenci (% 7,69) “iyelik” olarak yanlış yazmış, 1 öğrenci (% 3,85) cevaplamamıştır. Grubun bu maddeden aldığı puan 48'dir.

11. “pencereyi” sözcüğü: “/(y)I/” gösterme / belirtme hâl ekiyle 26 öğrencinin 15'i (% 57,69) doğru ayırmış, 10'u (% 38,46) kaynaştırma sesini göstermemiş, 1'i (% 3,85) bu maddeyi cevaplamamıştır.

22 öğrenci (% 84,61) ekin anlam özelliğini “gösterme / belirtme” olarak doğru, 2'si (% 7,69) ise “iyelik” olarak yanlış belirtmiş, 2 öğrenci (% 7,69) cevaplamamıştır. Grubun bu maddeden aldığı puan 62'dir.

Deney grubu öğrencilerinin AUSF son testte birinci soruya verdiği cevaplar maddeler dikkate alınarak incelendiğinde:

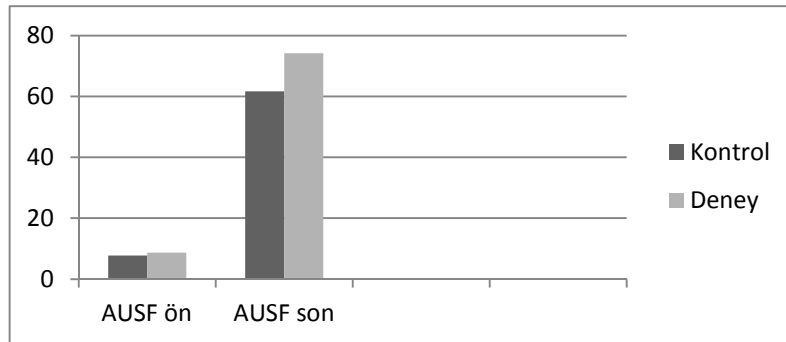
- Öğrencilerin en çok 3. tekil şahıs iyelik eki ile gösterme / belirtme hâl eki “/+I/” arasında hem şekil hem anlam bakımından kavram yanlışlığına sahip oldukları; fakat bu durumun kontrol grubuna göre daha az olduğu görülmektedir (2, 4, 5, 6, 7 ve 11. maddeler).
- Öğrencilerin büyük bir kısmı kontrol grubundaki duruma benzer şekilde kaynaştırma sesini eke dâhil ederek ayırmaktadırlar (2, 4, 5, 6, 8 ve 11. maddeler).
- Öğrencilerin kontrol grubuna göre daha az bir kısmı iyelik ve hâl eklerini birlikte almakta (2, 5 ve 9. maddeler), böylece sadece kök ve ek ayırımına gitmekte; ekleri birbirinden ayıramamaktadır.
- Öğrenciler ayrılma / uzaklaşma hâl eki “/+TAn/”ın anlam özelliği konusunda kontrol grubundan daha az hata yapmışlardır. 26 öğrencinin 23'ü (% 88,46) ekin anlam özelliğini doğru belirtebilmiştir. Kontrol grubuna benzer biçimde

öğrencilerin 2'sinin (% 7,69) ekin anlam özelliğini “bulunma / kalma” olarak belirtmesi ekler arasındaki şekil benzerliğine (/+TA;/+TAn/) bağlanabilir.

- Yönelme / yaklaşma hâl eki “/+A/”nın anlam özelliğinde de öğrenciler kontrol grubuna göre daha az düzeyde karmaşa yaşamışlardır. Öğrencilerin 24'ü (% 92,30) “eve” sözcüğünde, 22'si (% 84,61) “karneye” sözcüğünde ve 21'i (% 80,76) “oğluma” sözcüğünde ekin anlam özelliğini doğru belirtebilmiş; yanlış cevaplayanlar ise ekin anlam özelliğini “gösterme / belirtme” olarak yazmışlardır.

Deney grubunun sahip olabileceği en üst puan (34x26) 884'tür. Deney grubunun son test verileri incelendiğinde ise grubun aldığı toplam puan 656'dır. Bu nedenle deney grubunun son test başarı yüzdesi % 74,20 olmuştur.

Kontrol ve deney gruplarının AUSF ön test ve son testlerindeki birinci soru başarı yüzdelerinin karşılaştırması Şekil 37'de sunulmuştur:



Şekil 37. Kontrol ve deney gruplarının AUSF ön test ve son test birinci soru karşılaştırması

Şekil 37'de görüldüğü üzere; kontrol grubunun AUSF ön test birinci soru başarı yüzdesi 7,73 iken son testte 61,65'e yükselmiş; deney grubunun AUSF ön test birinci soru başarı yüzdesi ön testte 8,71 iken son testte 74,20'ye yükselmiştir. Ön testte gruplar arasında önemli farklılığın olmadığı, son testte ise deney grubu lehine önemli farklılığın olduğu görülmektedir. Şekil 37, dil bilgisini kavramlarını öğrenmede bilgisayar destekli öğretimin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu göstermektedir. AUSF ile elde edilen nitel veriler, DBBT ile elde edilen nicel verileri desteklemektedir.

Gruplar arasındaki son test durumunu maddeler bazında Tablo 28’de karşılaştırmak mümkündür:

Tablo 28

Kontrol ve Deney Gruplarının AUSF Son Test Birinci Soru Puanlarının Dağılımı

Madde	Kontrol	Deney	Madde	Kontrol	Deney
1	45	49	7	45	48
2	51	76	8	55	64
3	45	48	9	52	64
4	55	64	10	46	48
5	50	67	11	56	62
6	58	66	Toplam	558	656
				(Max: 918)	(Max: 884)

Tablo 28’de görüldüğü üzere BDDBÖ’nün yürütüldüğü deney grubunda son testte kavram yanılgıları, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre daha alt düzeydedir. Deney grubu tüm maddelerde daha yüksek başarı elde etmiştir. Kontrol grubu alınabilecek en yüksek puan (*Max: 918*) üzerinden 558, deney grubu (*Max: 884*) ise 656 almıştır.

Özellikle, öğrencilerin kavram karmaşası yaşadığı 3. tekil şahıs iyelik eki ve gösterme / belirtme hâl eki “/+I/”nın yer aldığı 2 ve 5. maddelerde deney grubu öğrencilerinin daha az hata yaptığı görülmüştür. Bunun yanı sıra 2, 4, 5, 6, 8 ve 11. maddelerde de deney grubu öğrencilerinin kaynaştırma seslerini diğer eklerden daha iyi ayırabildiği tespit edilmiştir.

Eklerin anlam özellikleri dikkate alındığında ise öğrencilerin en çok karıştırdığı “gösterme / belirtme” ve “iyelik / sahiplik” kavramlarında (2, 4, 5, 6, 7, 10 ve 11. maddeler) deney grubu öğrencileri son testte daha az yanılgıya sahip olmuşlardır.

Elde edilen bulgular, BDDBÖ’nün kavram yanılgısı üzerinde olumlu yönde daha etkili olduğunu; fakat her iki yöntemde de kavramların öğrenilmesi konusunda tam başarıya ulaşılmadığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin dil bilgisi konularıyla ilk kez bu dönemde karşılaşmalarına bağlanabilir.

4.3.2. İkinci sorudan elde edilen bulgular

İkinci soruda; öğrencilerin “kişi zamiri - işaret zamiri” ve “sıfat – zamir” kavramlarını anlayıp anlayamadıkları ve bu konulardaki kavram yanlışları tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilere iki öbekte ikişer cümle verilmiş ve onlardan bu öbelerde yer alan koyu ve altı çizili yazılmış sözcüklerin hangi sözcük türünde olduğunu belirtmeleri istenmiştir.

Öğrencilere yöneltilen soru kökü ve cümleler şu şekildedir:

Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerin türleri nelerdir? Neden?

1. cümle: O, çalışkan bir öğrencidir.

2. cümle: Onu buraya koyar mısınız?

1. cümle: Buradaki sana pek uygun değil.

2. cümle: Buradaki ayakkabı sana uygun değil.

Yukarıda verilen soruda öğrencilerden; birinci öbekte belirtili sözcüklerin türü konusunda beklenen cevap şu şekildedir:

1. cümlede kişi zamiridir¹, çünkü bir kişiyi (öğrenciyi) temsil etmektedir / karşılamaktadır².

2. cümlede işaret zamiridir³, çünkü bir nesneyi işaret etmektedir⁴.

Öğrencilerden, ikinci öbekte belirtili sözcüklerin türü konusunda beklenen cevap ise şöyledir:

1. cümlede zamirdir⁵, çünkü bir nesnenin yerini tutmaktadır⁶.

2. cümlede sıfattır⁷, çünkü sonrasında gelen ismin (ayakkabı) yerini nitelemektedir⁸.

İkinci soruda, istenen her bir veri 1 puan kabul edilmiştir. Soruda toplam 8 veri (4 sözcük türü, 4 neden) istendiğinden bir öğrencinin soruyu tam doğru cevaplaması hâlinde alabileceği puan 8 olmaktadır. İstenen veriler, cevap üzerinde üst simge ile kodlanmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin **AUSF ön testte ikinci soruya** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgular elde edilmiştir:

1. Gruptaki 27 öğrencinin 24'ü (% 88,89) bu soruyu cevaplamamıştır. Bu bulgu, öğrencilerin sözcük türleriyle ilgili ön bilgilerinin olmadığını göstermektedir.
2. Soruya cevap veren 3 öğrenci (% 11,11) (K39, K41, K43) sorunun yalnız ilk öbeğine cevap vermiştir:

(K39) birinci cümledeki sözcüğe sıfat, ikinci cümledeki sözcüğe zamir diyerek her iki cümleye yanlış cevap vermiş ve hiçbir neden belirtmemiştir.

(K41) birinci cümledeki sözcüğe “zamir” demiş ve nedenini şöyle belirtmiştir: “Çünkü o, bu, şu, biz, siz, onlar, bunlar gibi kelimelere zamir denir.” İkinci cümledeki sözcüğe cevap vermemiştir.

(K43) birinci ve ikinci cümledeki sözcüğe zamir demiş ve nedenini şöyle belirtmiştir: “Çünkü isim yerine kullanılmıştır.” (K41) ve (K43)'ün cevapları, öğrencilerin zamirler konusunda ön bilgilerinin olduğunu; fakat bunun yeterli olmadığını göstermektedir.

Kontrol grubunun AUSF ön test ikinci sorusundan elde edilen bulgular, öğrencilerin sözcük türleri konusunda ön bilgilerinin oldukça yetersiz olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunun ikinci sorudan alabileceği en üst puan (8x27) 216'dır. Kontrol grubunun ön test verileri incelendiğinde ise aldığı puan 0'dır. Bu nedenle kontrol grubunun ön test başarı yüzdesi % 0 olmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin **AUSF ön testte ikinci soruya** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgular elde edilmiştir:

1. Gruptaki 26 öğrencinin 24'ü (% 92,30) bu soruyu cevaplamamıştır. Bu bulgu, öğrencilerin sözcük türleriyle ilgili ön bilgilerinin olmadığını göstermektedir.
2. Soruya 2 öğrenci (% 7,70) (D7, D13) cevap vermiştir:

(D7) birinci cümledeki sözcüğe zamir demiş ve nedenini şöyle belirtmiştir: “Çünkü gösterme amacıyla kullanıldığı için.” İkinci cümleye sıfat demiş ve nedenini “Çünkü belirttiği için.” olarak yazmıştır.

(D13) her iki öbekteki cümledeki sözcüklerin tümüne zamir cevabını vermiş ve neden belirtmemiştir.

Deney grubunun AUSF ön test ikinci sorusundan elde edilen bulgular, öğrencilerin sözcük türleri konusunda ön bilgilerinin oldukça yetersiz olduğunu göstermektedir. Deney grubunun ikinci sorudan alabileceği en üst puan (8x26) 208'dir.

Deney grubunun ön test verileri incelendiğinde ise aldığı puan 1'dir. Bu nedenle deney grubunun ön test başarı yüzdesi % 0,48 olmuştur.

Kontrol ve deney gruplarının ikinci açık uçlu soruya ön testte verdikleri cevaplar incelendiğinde başarı yüzdelerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir (Kontrol: % 0; Deney: % 0,48). Bu sonuçlar, her iki gruptaki öğrencilerin sözcük türleri konusundaki ön bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu durumun ilköğretim birinci kademedeki (1-5. sınıflar) dil bilgisi konularının olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin **AUSF son testte ikinci soruya** verdiği cevaplar cümleler dikkate alınarak incelendiğinde şu bulgular elde edilmiştir:

1. Birinci öbekteki birinci cümledeki sözcüğe 27 öğrencinin 22'si (% 81,48) cevap vermiş, 5'i (% 18,52) vermemiştir. 18 öğrenci (% 66,66) belirtili sözcüğün türünü "kişi zamiri" olarak doğru, 2 öğrenci (% 7,40) "sıfat" olarak yanlış belirtmiş, 2 öğrenci (% 7,40) ise yalnızca "zamir" olduğunu yazmıştır. Doğru cevaplayan 18 öğrencinin 14'ü (% 51,85) neden belirtmiş ve bunu sözcüğün "bir insan / kişi / canlı varlığın yerine kullanılması"na bağlamışlardır:

K30: "*Çünkü birini kastediyor.*"

K33: "*Çünkü o öğrenci.*"

K35: "*Çünkü insandan bahsediliyor.*"

K40: "*Bir kişinin yerine kullanılmış.*"

K49: "*Bir insan ismi yerine kullanılmış.*"

Bu cümlede belirtili sözcüğü "sıfat" olarak cevaplayan öğrenciler ise nedenini "isimden önce gelmesi"ne bağlamışlardır:

K39: "*Çünkü isimden önce gelmiş.*"

Bu veri, öğrencilerin zamir ve sıfat üzerine kavram yanılgıları olduğunu göstermektedir.

Grubun bu maddeden aldığı puan 32'dir.

2. Birinci öbekteki ikinci cümledeki sözcüğe 27 öğrencinin 19'u (% 70,37) cevap vermiş, 8'i (% 29,63) vermemiştir. 15 öğrenci (% 55,55) belirtili sözcüğün türünü "işaret zamiri" olarak doğru, 1'er öğrenci (% 3,70) "belirsizlik zamiri" ve "sıfat" olarak yanlış belirtmiş, 2 öğrenci (% 7,40) ise yalnızca "zamir" olduğunu

yazmıştır. Doğru cevaplayan 15 öğrencinin 12'si (% 44,44) neden belirtmiş ve bunu sözcüğün “cansız bir varlığın yerine kullanılması”na bağlamışlardır:

K40: “Çünkü bir varlığı işaret ettiği için.”

K48: “İnsan dışı varlık belirtiyor.”

K49: “Cansız bir varlığın yerine kullanılmış.”

Belirtili sözcüğü “sıfat” olarak belirten öğrenci neden yazmamışken “zamir” olarak belirten öğrenciler nedeni sözcüğün “ismin yerine kullanılması”na bağlamışlardır. “Zamir” yazan öğrencilerin zamir türleri konusunu tam olarak kavrayamamaları bu soruyu doğru cevaplayamamalarının nedeni olarak gösterilebilir. Sözcüğü “belirsizlik zamiri” olarak belirten öğrenci de nedeni, (K35): “Çünkü insan dışı varlıktan bahsediliyor.” olarak yazmıştır. Bu veri, insan dışı varlığın ne olduğunun bilinmemesinden kaynaklanan kavram yanlışlığını göstermektedir.

Grubun bu maddeden aldığı puan 27'dir.

Kişi zamiri – işaret zamiri ayırımına dayanan ilk öbekte öğrencilerin ortalama düzeyde başarı gösterdikleri görülmektedir. Kontrol grubunun ilk iki maddede aldığı puan toplamı 59'dur. İlk iki maddeden alınabilecek en üst puan (Max: 108) üzerinden değerlendirildiğinde grubun başarı yüzdesi % 54,62 olmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin kavramları tam anlamıyla öğrenemediğini göstermektedir.

3. İkinci öbekteki birinci cümledeki sözcüğe 27 öğrencinin 21'i (% 77,78) cevap vermiş, 6'sı (% 22,22) vermemiştir. 21 öğrencinin tamamı belirtili sözcüğün türünü “zamir” olarak doğru cevaplamışlardır. Cevaplayan öğrencilerin 17'si (% 62,96) neden belirtmişlerdir. Neden belirten öğrencilerden 16'sı (% 59,26) “bir ismin yerine kullanılması”nı yazarken 1 öğrenci (% 3,70) ise “isimden önce gelmemesini” neden olarak göstermiştir:

K39: “İsmin yerine kullanılmış.”

K40: “Çünkü ismin yerine kullanılmıştır.”

K48: “İsimden önce gelmemiş.”

Grubun bu maddeden aldığı puan 38'dir.

4. İkinci öbekteki ikinci cümledeki sözcüğe 27 öğrencinin 18'i (% 66,66) cevap vermiş, 9'u (% 33,34) vermemiştir. 11 öğrenci (% 40,74) belirtili sözcüğün

türünü “sıfat” olarak doğru, 7 öğrenci (% 25,92) “zamir” olarak yanlış cevaplamıştır. Doğru cevaplayan 11 öğrencinin 8’i (% 29,63) neden olarak “isimden önce gelmesi”ni belirtmişlerdir:

K39 ve K48: “Çünkü isimden önce gelmiş.”

Görüldüğü üzere öğrenciler, aitlik eki /+ki/ alan sözcüklerin türünü isimden önce kullanılıp kullanılmamasına göre sınıflandırmaktadırlar.

Grubun bu maddeden aldığı puan 19’dur.

Zamir – sıfat ayrımına dayanan ikinci öbekte öğrencilerin ortalama düzeyde başarı gösterdikleri görülmektedir. Kontrol grubunun son iki maddede aldığı puan toplamı 57’dir. Son iki maddeden alınabilecek en üst puan (Max: 108) üzerinden değerlendirildiğinde kontrol grubunun başarı yüzdesi % 52,77 olmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin kavramları tam anlamıyla öğrenemediğini göstermektedir.

İkinci soruya bir bütün olarak bakıldığında, kontrol grubunun toplam puanı 116’dır. Grubun alabileceği en üst puan (Max: 216) üzerinden değerlendirildiğinde kontrol grubunun başarı yüzdesi % 53,70 olmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin **AUSF son testte ikinci soruya** verdiği cevaplar cümleler dikkate alınarak incelendiğinde şu bulgular elde edilmiştir:

1. Birinci öbekteki birinci cümledeki sözcüğe 26 öğrencinin 24’ü (% 92,30) cevap vermiş, 2’si (% 7,70) vermemiştir. 21 öğrenci (% 80,77) belirtili sözcüğün türünü “kişi zamiri” olarak doğru, 1’er (% 3,85) öğrenci “belirsizlik zamiri” ve “işaret zamiri” olarak yanlış belirtmiş, 1 öğrenci ise yalnızca “zamir” olduğunu yazmıştır. Doğru cevaplayan 21 öğrencinin 17’si (% 65,38) neden belirtmiş ve bunu sözcüğün “bir kişinin / canlı isminin yerine kullanılması”na bağlamışlardır:

D6: “Çünkü ismin yerine kullanılmış.”

D7: “Çünkü bir kişinin yerine kullanılmış.”

D16: “Çünkü canlı birinin yerine kullanılmış.”

D23: “Çünkü kişiyi temsil ediyor.”

D24: “Canlılar için kişi zamiri kullanılır.”

Bu cümledeki belirtili sözcüğü “işaret zamiri, belirsizlik zamiri ve zamir” olarak cevaplayanlar neden belirtmemişlerdir. Kontrol grubunda bu maddedeki zamir – sıfat karmaşasının deney grubunda olmadığı görülmektedir.

Grubun bu maddeden aldığı puan 38'dir.

2. Birinci öbekteki ikinci cümledeki sözcüğe 26 öğrencinin 23'ü (% 88,46) cevap vermiş, 3'ü (% 11,54) vermemiştir. 19 öğrenci (% 73,07) belirtili sözcüğün türünü "işaret zamiri" olarak doğru, 2 öğrenci (% 7,69) "sıfat" olarak yanlış belirtmiş, 2 öğrenci (% 7,69) ise sözcüğün türünün yalnızca "zamir" olduğunu yazmıştır. Doğru cevaplayan 19 öğrencinin 17'si (% 65,38) neden belirtmiş ve bunu sözcüğün "bir varlığı işaret etmesi / cansız bir varlığı temsil etmesi"ne bağlamışlardır:

D14; D16; D21: "*Çünkü bir varlığı / bir şeyi işaret ediyor.*"

D23: "*Cansız bir varlığı temsil ediyor.*"

D24: "*Cansızlar için işaret zamiri kullanılır.*"

Belirtili sözcüğü "sıfat" ve "zamir" olarak belirten öğrenciler nedenlerini yazmamışlardır. "Zamir" yazan öğrencilerin zamir türleri konusunu tam olarak kavrayamamaları bu soruyu doğru cevaplayamamalarının nedeni olarak gösterilebilir.

Grubun bu maddeden aldığı puan 36'dır.

Kişi zamiri – işaret zamiri ayırımına dayanan ilk öbekte öğrencilerin ortalama düzeyde başarı gösterdikleri görülmektedir. Deney grubunun ilk iki maddede aldığı puan toplamı 74'tür. İlk iki maddeden alınabilecek en üst puan (Max: 104) üzerinden değerlendirildiğinde deney grubunun başarı yüzdesi % 71,15 olmuştur. Bu sonuç, kontrol grubu başarı oranına göre daha yüksek olsa da öğrencilerin kavramları tam anlamıyla öğrenemediğini göstermektedir.

3. İkinci öbekteki birinci cümledeki sözcüğe 26 öğrencinin 23'ü (% 88,46) cevap vermiş, 3'ü (% 11,54) vermemiştir. 23 öğrencinin tamamı belirtili sözcüğün türünü "zamir" olarak doğru cevaplamışlardır. Cevaplayan öğrencilerin 20'si (% 76,92) neden belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamı sözcüğün "bir ismin yerine kullanılması"ni neden olarak belirtmişleridir:

D15: "*Çünkü ismin yerine geçiyor.*"

D22: "*İsmin yerine kullanıldığı için.*"

D26: "*İsmin yerine kullanılmış.*"

Grubun bu maddeden aldığı puan 43'tür.

4. İkinci öbekteki ikinci cümledeki sözcüğe 26 öğrencinin 17'si (% 65,38) cevap vermiş, 9'u (% 34,62) vermemiştir. 17 öğrencinin tamamı belirtili sözcüğün türünü “sıfat” olarak doğru cevaplamıştır. 17 öğrencinin 8'i (% 30,77) neden olarak “isimden önce gelmesi”ni, 1'i (% 3,85) ise “ismin yerine kullanılmaması”nı belirtmişlerdir:

D10; D20: “İsmin önüne gelerek nitelediği için.”

D26: “Çünkü ismin yerine kullanılmamış.”

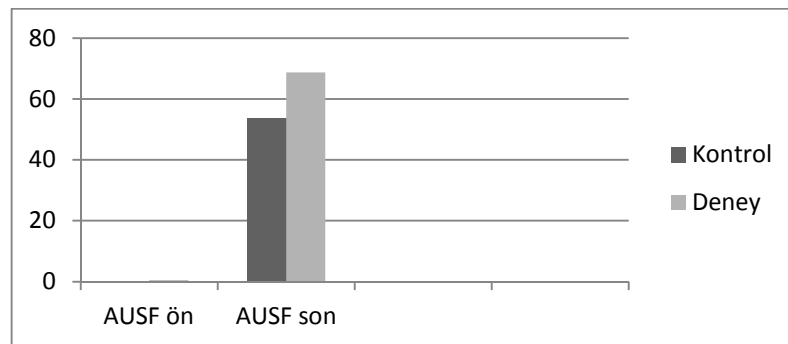
Görüldüğü üzere öğrenciler kontrol grubundakine benzer biçimde, aitlik eki /+ki/ alan sözcüklerin türünü isimden önce kullanılıp kullanılmamasına göre sınıflandırmaktadırlar.

Grubun bu maddeden aldığı puan 26'dır.

Zamir – sıfat ayrımına dayanan ikinci öbekte öğrencilerin ortalama düzeyde başarı gösterdikleri görülmektedir. Deney grubunun son iki maddede aldığı puan toplamı 69'dur. Son iki maddeden alınabilecek en üst puan (Max: 104) üzerinden değerlendirildiğinde deney grubunun başarı yüzdesi % 66,34 olmuştur. Bu sonuç, kontrol grubu başarı oranına göre daha yüksek olsa da öğrencilerin kavramları tam anlamıyla öğrenemediğini göstermektedir.

İkinci soruya bir bütün olarak bakıldığında, deney grubunun toplam puanı 143'tür. Grubun alabileceği en üst puan (Max: 208) üzerinden değerlendirildiğinde deney grubunun başarı yüzdesi % 68,75 olmuştur.

Kontrol ve deney gruplarının AUSF ön test ve son testlerindeki ikinci soru başarı yüzdelerinin karşılaştırması Şekil 38'de sunulmuştur:



Şekil 38. Kontrol ve deney gruplarının AUSF ön test ve son test ikinci soru karşılaştırması

Şekil 38’de görüldüğü üzere; kontrol grubunun AUSF ön test ikinci soru başarı yüzdesi 0 iken son testte 53,70’e yükselmiş; deney grubunun AUSF ön test ikinci soru başarı yüzdesi ön testte 0,48 iken son testte 68,75’e yükselmiştir. Ön testte gruplar arasında önemli farklılığın olmadığı, son testte ise deney grubu lehine önemli farklılığın olduğu görülmektedir. Şekil 38, dil bilgisi kavramlarını öğrenmede bilgisayar destekli öğretimin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu göstermektedir. AUSF ile elde edilen nitel veriler, DBBT ile elde edilen nicel verileri desteklemektedir.

Gruplar arasındaki son test durumunu cümleler bazında Tablo 29’da karşılaştırmak mümkündür:

Tablo 29

Kontrol ve Deney Gruplarının AUSF Son Test İkinci Soru Puanlarının Dağılımı

ÖBEK	Birinci öbek		İkinci öbek		Toplam	
	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney
1. cümle	32	38	38	43	70	81
2. cümle	27	36	19	26	46	62
TOPLAM	59	74	57	69	116	143

Tablo 29’da görüldüğü üzere BDDBÖ’nün yürütüldüğü deney grubunda son testte kavram yanlışları, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre daha alt düzeydedir. Deney grubu tüm maddelerde daha yüksek başarı elde etmiştir. Kontrol grubu alınabilecek en yüksek puan (*Max: 216*) üzerinden 116, deney grubu (*Max: 208*) ise 143 almıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin “kişi zamiri – işaret zamiri (*birinci öbek*)” ve “zamir – sıfat (*ikinci öbek*)” kavramlarını ayırabilmelerinde BDDBÖ’nün daha etkili olduğunu; fakat her iki yöntemde de kavramların öğrenilmesi konusunda tam başarıya ulaşamadığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin dil bilgisi konularıyla ilk kez bu dönemde karşılaşmalarına bağlanabilir.

4.3.3. Üçüncü sorudan elde edilen bulgular

Üçüncü soru, öğrencilerin isim ve zamirleri ne kadar kavrayabildikleri ve bunları kullandıkları cümleler içinde tespit edip edemediklerini belirlemeye yöneliktir. Soruda, öğrencilerden kısa bir yazı yazmaları ve bu metin içerisindeki isim ve zamirleri işaretlemeleri istenmiştir.

Öğrencilere yöneltilen soru şöyledir:

Bu sabah kalktıktan sonra bu derse kadar geçirdiğiniz süreyi kullanabildiğiniz kadar farklı isim ve zamir kullanarak kısaca anlatınız. Kullandığınız isim ve zamirleri işaretleyerek belirtiniz.

Öğrencilerin bu soruya verdiği cevaplarda şu verilere bakılmıştır:

1. Öğrencinin yazdığı sözcük sayısı,
2. Öğrencinin yazdığı sözcüklerin türleri (*isimler, zamirler*),
3. Öğrencinin işaretlediği sözcük sayısı,
4. Öğrencinin işaretlediği sözcüklerin türleri (*isimler, zamirler*).

Veriler değerlendirilirken öğrencilerin hangi sözcük türünü ne kadar kullandığı ve bunların ne kadarını doğru tespit edebildiğine bakılmıştır. Öğrencilerin yazılarında sözcük türü olarak yalnız “isimler ve zamirler” değerlendirmeye alınmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin **AUSF ön testte üçüncü soruya** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgular elde edilmiştir:

1. Öğrencilerden 3’ü (% 11,11) bu soruya cevap vermiş, 24’ü (%88,89) vermemiştir.
2. Soruya cevap veren öğrencilerden (*K27*) toplam 33 sözcük içerisinde 11 isim ve 2 zamir; (*K41*) 19 sözcük içerisinde 5 isim ve 3 zamir; (*K45*) 31 sözcük içerisinde 14 isim kullanmıştır.
3. Öğrencilerin hiçbiri kullandıkları sözcüklerin türleriyle ilgili bir işaretleme yapmamıştır. Bu durum, öğrencilerin sözcük türleriyle ilgili ön bilgilerinin olmamasından kaynaklanmaktadır. AUSF ön testte ikinci soruya verilen cevap yüzdesi de bu sonucu desteklemektedir.

Deney grubu öğrencilerinin **AUSF ön testte üçüncü soruya** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgular elde edilmiştir:

1. Öğrencilerden 7’si (%26,92) bu soruya cevap vermiş, 19’u (%73,08) vermemiştir. Bu durum, kontrol grubundakine benzer biçimde öğrencilerin ön bilgilerinin olmamasından kaynaklanmaktadır.
2. Soruya cevap veren öğrencilerden (*D1*) toplam sözcük içerisinde 10 isim ve 5 zamir; (*D2*) 30 sözcük içerisinde 14 isim; (*D3*) 21 sözcük içerisinde 9 isim; (*D6*) 24 sözcük içerisinde 11 isim ve 1 zamir; (*D9*) 41 sözcük içerisinde 18 isim ve 2

zamir; (D10) 24 sözcük içerisinde 11 isim; (D15) 22 sözcük içerisinde 12 isim kullanmıştır.

3. Öğrencilerden 3'ü cevaplarında işaretlemeler yapmıştır. (D2) 14 isimden 4'ünü, (D10) 11 isimden 4'ünü ve (D15) 12 isimden 2'sini işaretlemiş; fakat bunların türleri hakkında bilgi vermemiştir.

Kontrol ve deney gruplarının AUSF ön testte üçüncü soruya verdiği cevaplar değerlendirildiğinde:

- Öğrencilerin sözcük türleri konusunda ön bilgilerinin yetersiz olduğu görülmektedir.
- Deney grubu öğrencilerinin cevap yüzdesinin daha fazla olduğu; fakat sözcük türlerini belirleme konusunda gruplar arasında önemli farklılıkların olmadığı görülmektedir.
- AUSF ön test ikinci soru başarı oranıyla üçüncü sorunun başarı oranı benzerlik göstermektedir. Her iki sonuç, öğrencilerin sözcük türleri konusunda ön bilgilerinin yetersizliğini ortaya koymaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin **AUSF son testte üçüncü soruya** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgular elde edilmiştir:

1. Öğrencilerin 23'ü (% 85,18) bu soruya cevap vermiş, 4'ü (% 14,82) vermemiştir.
2. Soruya cevap veren öğrenciler toplam 1025 sözcük kullanmışlar; bu sözcükler içerisinde 368 isim (% 35,90) ve 116 zamire (% 11,32) yer vermişlerdir.
3. Öğrenciler, kullandıkları 368 ismin 221'ini (% 60,05), 116 zamirin 82'sini (% 70,69) işaretleyerek belirtmişlerdir.
4. Öğrenciler isim olarak işaretledikleri 221 sözcüğün 204'ünü (% 92,30) ve zamir olarak işaretledikleri 116 sözcüğün 102'sini (% 87,93) doğru olarak belirtmişlerdir. Bu veriler, öğrencilerin sözcük türü olarak isimler ve zamirleri büyük oranda kavrayabildiklerini göstermektedir.

(K42): “Özlem hoca (isim) bizi (zamir) sözlü yaptı. Ben (zamir) kesin tam yapacağım. Kendime (zamir) inanıyorum. Sonra kitap (isim) okuduk.”

(K41): “Sabah kalktım yemeğimi (isim) yedim. Servis (isim) geldi. Servise bindim okula geldim. Sonra arkadaşlarımla biz (zamir) biraz konuştuk. Ders

başladı herkes (zamir) derse girdi. Sonra öğle oldu herkes (zamir) yemek (isim) yemeye gitti.”

(K40): “*Bu sabah (isim) uykudan uyandıktan sonra kendimi (zamir) hasta hissettim. Ama annemin yaptığı ihlamur (isim) çayından sonra bir harikayım.”*

(K48): “*Sabah kalkıp elimi (isim) yıkadım. Üniformamı (isim) giydim. Ama birilerine (zamir) çok kızmıştım. Neyse şuradakileri (zamir) giyip okula gittim. Kerem (isim) iyi biriydi. Ama maçta yenilince onu (zamir) kimse (zamir) tutamazdı.”*

(K30): “*İlk yarıda onlar (zamir) bizi (zamir) yeniyordu ama sonra da biz (zamir) öne geçtik ve kazandık.”*

5. Öğrencilerden bazıları isimler (%7,70) ve zamirler (% 12,07) konusunda kavram karmaşası yaşamıştır. Örneğin:

(K46), “*Oyun oynayamadık, çünkü voleybol maçı vardı.*” cümlesinde isim türündeki “oyun” sözcüğünü zamir olarak belirtmiştir.

(K31), “*Hayrat’a indim bir şeyler aldım sonra okula geldim.*” cümlesinde zamir türündeki “şeyler” sözcüğünü isim olarak belirtmiştir.

(K47), “*Q ne diye sordum arkadaşıma, köpeğim dedi.*” cümlesinde zamir türündeki “o” sözcüğünü isim olarak belirtmiştir.

(K39), “*Sınıf havasız olduğundan dayanamadık ve şuradaki pencereleri açtık.*” cümlesinde sıfat türündeki “şuradaki” sözcüğünü zamir olarak belirtmiştir.

(K37), “*Q ders de Türkçe dersi gibi çok eğlenceliydi.*” cümlesinde sıfat türündeki “o” sözcüğünü ve “*Sonra bizim takım başka köyden gelenlerle yaptılar.*” cümlesindeki “bizim” sözcüğünü zamir olarak belirtmiştir.

Kontrol grubunun AUSF son testte üçüncü soruya verdiği cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin isimler ve zamirler konularını kavrayabildikleri ve bu konulardaki kavram yanlışlarının düşük olduğu görülmektedir.

Öğrenciler, hatalarını genelde “zamir (işaret ve aitlik zamiri) – sıfat” ya da “zamir – isim” ayırımında yapmışlardır. Bu durumun öğrencilerin, sözcükleri tek başına değerlendirmesinden, sözcükleri öbek veya cümle bağlamında (*bizim takım, şuradaki pencereler, o ders vb.*) dikkate almamasından kaynaklandığı görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin AUSF son testte üçüncü soruya verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgular elde edilmiştir:

1. Öğrencilerin 23'ü (% 88,46) bu soruya cevap vermiş, 3'ü (% 11,54) vermemiştir.
2. Soruya cevap veren öğrenciler toplam 785 sözcük kullanmışlar; bu sözcükler içerisinde 225 isim (% 28,66) ve 92 zamire (% 11,72) yer vermişlerdir.
3. Öğrenciler, kullandıkları 225 ismin 139'unu (% 61,78), 92 zamirin 67'sini (% 72,82) işaretleyerek belirtmişlerdir.
4. Öğrenciler isim olarak işaretledikleri 139 sözcüğün 127'sini (% 91,37) ve zamir olarak işaretledikleri 67 sözcüğün 62'sini (% 92,54) doğru olarak belirtmişlerdir. Bu veriler, öğrencilerin sözcük türü olarak isimler ve zamirleri büyük oranda kavrayabildiklerini göstermektedir.

(D7): “Ben (zamir) kalktığımda hiç kimse (zamir) kalkmamıştı. Tekrar uyudum. Annem (isim) bana (zamir) senin uykun (isim) yok mu diye sordu. Bilmem senin (zamir) var mı diye sordum. Fakat onun (zamir) uykusu vardı.”

(D10): “Ben (zamir) sabah kalktım. Üzerimi giydim. Saçımı (isim) yaptım. Kahvaltımı (isim) yaptım. Ve evden çıktım. Çantamı (isim) sırtıma taktım.”

(D15): “Sabah kalktım fakat Enes (isim) abimi kaldıramadım. Daha sonra kahvaltı (isim) yaptık. Ben (zamir) televizyon (isim) izledim. Sonra üstümü giydim. Babam beni (zamir) okula (isim) getirdi.”

(D16): “Sabah o (zamir) beni (zamir) uyandırdı. Yatağımdan (isim) kalktım. Yatağımı düzledim. Formamı giyindim. Masamdan (isim) onu (zamir) aldım.”

(D17): “Ben (zamir) ayakkabılarımı (isim) giyerken annem bana (zamir) para (isim) vermek için odaya gitmişti.”

5. Öğrencilerden bazıları isimler (%8,63) ve zamirler (% 7,46) konusunda kavram karmaşası yaşamıştır. Örneğin:

(D26), “Sabah kalktım. Seda'nunki ile benim süveterlerimiz karışmıştı, sonra düzelttik.” cümlesinde “Sedanunki” sözcüğünü isim olarak belirtmiştir.

(D23), “Bu sabah annem bizi kaldırdığında elimi yüzümü yıkadım ve abimle ben üstümüzü giyindik.” cümlesinde “bu” sözcüğünü isim olarak belirtmiştir.

(D20), “Esmâ bana bir şey yaptı, ben de biraz şaşırđım.” cümlesinde “bir şey” sözcük grubunu isim olarak belirtmiştir.

(D17), “Bu sabah kalktım, elimi yüzümü yıkadım sonra giyindim.” cümlesinde “bu” sözcüğünü zamir olarak belirtmiştir.

(D15), “Ben de şu anda dersteyim” cümlesinde “şu” sözcüğünü zamir olarak belirtmiştir.

Deney grubunun AUSF son testte üçüncü soruya verdiği cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin kontrol grubuna benzer biçimde isimler ve zamirler konularını kavrayabildikleri ve bu konulardaki kavram yanlışlarının düşük olduğu görülmektedir.

Öğrenciler, hatalarını genelde “isim – sıfat” (*bu sabah*), “zamir – sıfat” (*şu anda*) veya “isim – zamir” (*Sedanınki*) ayırımında yapmışlardır. Bu durumun öğrencilerin, sözcükleri tek başına değerlendirmesinden, sözcükleri öbek veya cümle bağlamında dikkate almamasından kaynaklandığı görülmektedir.

Kontrol ve deney gruplarının AUSF son testte üçüncü soruya verdiği cevaplar Tablo 30’da karşılaştırılmıştır:

Tablo 30

Kontrol ve Deney Gruplarının AUSF Son Test Üçüncü Soru Karşılaştırması

	Toplam sözcük	Toplam isim	Toplam zamir	İşaretlenen isim	Doğru yüzdesi	İşaretlenen zamir	Doğru yüzdesi
Kontrol	1025	368	116	221	92,30	82	87,93
Deney	785	225	92	139	91,37	67	92,54

Tablo 30’da görüldüğü üzere, kontrol ve deney gruplarının AUSF son test üçüncü soru başarı oranları arasında önemli farklılık bulunmamaktadır. Kontrol grubunun isimler konusunda doğru oranı %92,30; zamirler konusunda % 87,93’tür. Deney grubunun ise isimler konusunda doğru oranı % 91,37; zamirler konusunda % 92,54’tür. Bu veriler, kontrol ve deney gruplarının isimler ve zamirler konusunda kavram yanlışlarının düşük olduğunu göstermektedir.

Gerek geleneksel öğretim gerek BDDBÖ isimler ve zamirler konusunda öğrencilerin kavram yanlışları bakımından olumlu yönde benzer sonuçlar göstermişlerdir. Bu sonuç, AUSF birinci ve ikinci soruların sonuçlarından farklıdır: BDDBÖ; “iyelik ekleri, hâl ekleri ve bu eklerin anlam özellikleri” ile “kişi zamiri – işaret zamiri” ve “zamir – sıfat” kavramları ayırımında geleneksel öğretime göre daha etkili iken “isim – zamir” ayırımında geleneksel öğretimle benzer etkiye sahip olmuştur.

4.4. Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin ($n: 26$) bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimine yönelik görüşlerini almak amacıyla 7 soruluk bir görüşme formu (ÖGF) kullanılmıştır. Formda:

- BDDBÖ'nün dersi zevkli ve anlaşılır hâle getirip getirmediği (1 ve 2. sorular);
- yöntemin olumlu ve olumsuz yönleri (3 ve 4. sorular);
- BDDBÖ'de farklı nelerin olması gerektiği (5. soru);
- Türkçe derslerinde bundan sonra bilgisayar kullanılmasının istenip istenmediği (6. soru);
- farklı derslerde de BDÖ kullanımının istenip istenmediğine (7. soru) ilişkin sorular yer almıştır.

Öğrencilerin görüşleri önce soru bazında incelenmiş, sonra bu veriler bir bütün olarak kodlanıp kategoriler altında toplanmıştır. Öğrenci görüşleri aktarılırken birbirinin aynısı olan ifadelerden yalnız birine yer verilmiştir.

Öğrenci görüşlerini şu maddelerde değerlendirmek mümkündür:

1. Öğrencilerin BDDBÖ'nün “**dersi ve konuları zevkli ve anlaşılır duruma getirip getirmemesi**”ne (1 ve 2. sorular) ilişkin görüşleri şöyledir:

(D1): “*Getiriyor. Çünkü daha eğlenceli geçiyor. Daha sıkılmıyoruz tam tersine çok eğleniyoruz. ... Bence dil bilgisi konularında bilgisayar kullanılmalı, ben böyle düşünüyorum.*”

(D2): “*Daha güzel anlıyoruz, canımız sıkılmıyor.*”

(D4): “*Evet, akıllı tahtadan birçok şeyi işleyebiliyoruz. Bilgisayar öğretmenin anlatabileceği şeyi daha iyi anlatıyor.*”

(D6): “*Evet kullanılmalı. Çünkü bilgisayar iyi anlatıyor ve test çözüp etkinlik yapabiliyoruz.*”

(D9): “*Evet getiriyor çünkü dersi daha iyi kavrayabiliyorum.*”

(D10): “*Evet, konuları görsel olarak görüyoruz. Konu anlatımlarını dinliyoruz. Bilgisayar kullanılmalı. Çünkü anlaşılır duruma getiriyor, daha zevkli.*”

(D11): “*Evet. Eğlenceli oluyor. Dersin nasıl geçtiğini anlamıyorum. Oradan daha iyi anlıyorum.*”

(D16): “*Getiriyor. Çünkü Nasreddin Hoca ve Keloğlan ile ders işlemek hoşuma gidiyor. Kullanılmalı. Çünkü görsellerle daha çok iyi anlıyoruz.*”

(D23): “*Getiriyor. Çünkü bilmediğimiz şeyleri internetten bakabiliyoruz. Hem sorularda he araştırmada işimize yarıyor.*”

Öğrencilerin çoğunluğunun (24 öğrenci) olumlu görüş bildirmesine karşın 2 öğrenci ise olumsuz görüş belirtmiştir:

(D15): “*Getirmiyor. Çünkü beni alıp götürüyor. Bilgisayar kullanılmamalı çünkü öğretmen anlatırsa daha iyi kaynaşırız.*”

(D22): “*Hayır ben merak edip öğretmenimin ağzından duymak istiyorum.*”

Öğrencilerin BDDBÖ’nün “dersi ve konuları zevkli ve anlaşılır duruma getirip getirmemesi”ne ilişkin görüşleri incelendiğinde 2 öğrenci dışında diğer öğrencilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin bu maddeye ilişkin görüşlerinde “*zevкли olma, eğlenceli olma, anlaşılır olma, sıkıcı olmama, daha iyi anlatma, görselleştirme, etkinlik yapma, daha iyi kavrayabilme, internetten yararlanabilme*” kodlarına ulaşılmıştır.

2. Öğrencilerin BDDBÖ’nün “olumlu ve olumsuz yönleri**”ne (3 ve 4. sorular) ilişkin görüşleri şöyledir:**

(D1): “*Dersi daha iyi öğreniyoruz. Ders birazcık eğlenceli geçiyor. Derse daha çok katılıyorum. Olumsuz tarafı yok benim için başkası için bilmem.*”

(D4): “*Mesela Keloğlan ve Nasrettin Hoca canlandırmasının olması dikkat çekici. Olumsuz tarafı gözlerimizi bozuyor.*”

(D5): “*Türkçe dersini bilgisayarla geçirmek daha zevкли. Olumsuz tarafı vardır. Türkçe dersinde bazen bilgisayardan ayrı bir yerde ders işlenebilir.*”

(D6): “*Konuyu anlayıp kavriyoruz ve etkinlikler açarak destekliyoruz.*”

(D16): “*Görsellerle daha iyi anlıyoruz. Eğleniyoruz. Olumsuz tarafı yok.*”

(D18): “*Daha iyi görüntülü olması ve eğlenceli olması. Olumsuz tarafı elektrik gidebilir, bilgisayar bozulabilir, bilgisayar donabilir.*”

(D20): “*Herkesin etkinliklerde onu kullanması için dersi dinlemesi.*”

(D25): “*Ders daha kolay geçiyor. Olumsuz tarafı var, radyasyon.*”

(D22): “*Bence Türkçe’de önemli. Hocanın verdiği başka konularda araştırmaya yardımcı olur. Olumsuz tarafı araştırma yapıyorum diye başka sitelere giriyorlar.*”

Öğrencilerin BDDBÖ'nün “olumlu ve olumsuz yönleri”ne ilişkin görüşleri incelendiğinde, tüm öğrenciler olumlu yönleriyle ilgili görüş bildirirken 5 öğrenci olumsuz yönlerine ilişkin de görüş sunmuşlardır.

Öğrencilerin bu maddeye ilişkin görüşlerinde “*daha iyi öğrenme, eğlenceli geçme, etkin katılım, dikkat çekme, farklı öğrenme ortamına ihtiyaç duyma, görsellerle desteklenme, etkinlikler, aksaklıklar, teşvik edicilik, göz bozukluğu, radyasyon, araştırmada yardımcılık, ders dışı kullanım*” kodlarına ulaşılmıştır.

3. Öğrencilerin BDDBÖ’de “**farklı nelerin olması gerektiği**”ne (5. soru) ilişkin görüşleri incelendiğinde 24 öğrenci farklılığa gerek olmadığını belirtmiştir:

(D6): “*Bence yeterince şey var, daha farklı ve daha değişik bir şey olmasına gerek yok.*”

(D16): “*Dersler eğlenceli geçiyor. Daha bir şey olmasını istemezdim.*”

2 öğrenci ise farklılıkların olmasına ilişkin görüş belirtmiştir:

(D8): “*Daha fazla oyun, etkinlik ve eğlenceli şeyler de olmasını isterdim.*”

(D20): “*Herkesin Türkçe ayrı dil bilgisi kitabı olsun isterdim. Oradan konuları görürdük.*”

Öğrencilerin bu maddeye ilişkin görüşlerinde “*yeterli olma, daha fazla oyun ve etkinlik, ayrı bir kitap gereksinimi*” kodlarına ulaşılmıştır.

4. Öğrencilerin, “**Türkçe derslerinde bundan sonra bilgisayar kullanılmasının istenip istenmediği**”ne (6. soru) ilişkin görüşleri incelendiğinde 24 öğrenci istediği yönünde görüş bildirmiştir:

(D6): “*Evet isterim. Çünkü öğretmenimizin anlattığı gibi anlatıyor ve bu yüzden öğretmenimizin yorulmasına da gerek kalmıyor.*”

(D11): “*İsterim. Daha istekli ders işlediğim için.*”

(D13): “*Evet. Çünkü konuları daha iyi kavrayabiliyorum.*”

2 öğrenci ise Türkçe derslerinde bilgisayar kullanılmaması yönünde görüş belirtmiştir:

(D15): “*Hayır. Çünkü normal işlenmesi bence daha iyi.*”

(D22): “*Hayır. Çünkü (arkadaşları) derslerle pek ilgilenmezler.*”

Öğrencilerin bu maddeye ilişkin görüşlerinde “*isteklilik, daha iyi kavrama, iyi öğreticilik, ilgisiz kalabilme*” kodlarına ulaşılmıştır.

5. Öğrencilerin “**farklı derslerde de BDÖ kullanımının istenip istenmediği**”ne (7. soru) ilişkin görüşleri incelendiğinde 1 öğrenci (D15) dışında diğer 25 öğrenci istedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler bu maddede “İngilizce, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Teknoloji ve Tasarım, Matematik, Fen Bilgisi, Müzik, Beden Eğitimi, Resim-İş” gibi tüm derslerini sıralamışlardır. Bu durum, öğrencilerin diğer derslerde de BDÖ kullanımını istediğini göstermektedir.

Öğrencilerin bu maddeye ilişkin görüşlerinde her bir ders (*İngilizce, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Teknoloji ve Tasarım, Matematik, Fen Bilgisi, Müzik, Beden Eğitimi, Resim-İş*) bir kod kabul edilmiştir.

Öğrencilerin ÖGF’ye verdiği cevaplarda 34 ayrı kod tespit edilmiştir. Elde edilen kodların genellenmesiyle ulaşılan kategoriler Tablo 31’de sunulmuştur:*

* Bir kod birden fazla kategoride yer alabilmiştir.

Tablo 31
ÖGF'den Elde Edilen Kategoriler ve Kodları

	KATEGORİLER	KODLAR
OLUMLU GÖRÜŞLER	Öğrenmeyi olumlu etkileme	Anlaşılır olma
		Daha iyi kavrayabilme
		Daha iyi öğrenme
		Daha iyi anlatma
		Görselleştirme / Görsellerle desteklenme
		Teşvik edicilik
		Araştırmada yardımcılık
		Zevkli / eğlenceli olma
		Sıkıcı olmama
		Dikkat çekme
Derse karşı tutumu olumlu etkileme		İsteklilik
		Teşvik edicilik
		Etkinlik yapma
Derse katılımı sağlama		Etkin katılım
		İsteklilik
		Teşvik edicilik
Yazılımın özellikleri		Yeterli olma
		İnternette yararlanabilme
		Araştırmada yardımcılık
Sözel derslerde kullanım		Görselleştirme
		İngilizce
		Sosyal Bilgiler
Sayısal derlerde kullanım		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
		Fen Bilgisi
		Matematik
Özel yetenek derslerinde kullanım		Teknoloji ve Tasarım
		Müzik
		Resim-İş
Sağlığa etkililik		Beden Eğitimi
		Göz bozukluğu
		Radyasyon
OLUMSUZ GÖRÜŞLER	BDDBÖ'nün eksiklikleri	Farklı öğrenme ortamına ihtiyaç duyma
		Teknolojik aksaklıklar
		Ders dışı kullanılabilme
		Ayrı bir kitap gereksinimi
		İlgisiz kalabilme

Tablo 31’de öğrenci görüşlerinden elde edilen kodlar ve bunların dâhil olduğu kategoriler yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin BDDBÖ’ye ilişkin görüşleri olumlu ve olumsuz olarak iki ana kategoride ele alınmıştır.

Olumlu görüşler; “öğrenmeyi olumlu etkileme, derse karşı tutumu olumlu etkileme, derse katılımı sağlama, yazılımın özellikleri ile sözel, sayısal ve özel yetenek derslerinde kullanımı” kategorilerinde toplanmıştır.

Öğrenciler BDDBÖ ile daha iyi öğrendikleri, daha iyi kavrayabildikleri, internet üzerinden (*sözlük, yazım kılavuzu vb.*) de araştırmalarını yapabildikleri ve öğrenmeye daha istekli oldukları yönündeki ifadelerle BDDBÖ’nün öğrenme sürecini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. ÖGF’den elde edilen bu görüşler, DBBT son testte deney grubu öğrencilerinin daha yüksek puanlar almasını desteklemektedir.

Öğrenciler, Türkçe derslerinde bilgisayar kullanımı ile derslerin daha zevkli ve eğlenceli duruma geldiği (*Öğrenciler, yazılımda kullanılan Nasrettin Hoca ve Keloğlan karakterlerinin ve karşılıklı konuşma yoluyla ders anlatımlarının ilgi çekici olduğunu söylemişlerdir.*), derslerin sıkıcı geçmediği, dikkat çektiği ve böylece onları derse teşvik ettiği yönündeki ifadelerle BDDBÖ’nün derse karşı tutumu olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. ÖGF’den elde edilen bu görüşler, TDYTÖ son testte deney grubu öğrencilerinin daha yüksek tutuma sahip olması sonucuyla örtüşmektedir.

Öğrenciler BDDBÖ ile bilgisayar ve akıllı tahta üzerinden etkinlikler yapmanın onları derse karşı istekli hâle getirdiği ve etkin katılım sağladığı yönündeki ifadelerle yöntemin derse katılımı artırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin etkinlikler sırasında akıllı tahta üzerinde derse katılmaları onların hareket ihtiyacını da karşılamaktadır. Bu durum, öğrencileri derse teşvik etmektedir.

Öğrenciler yazılımda görsellerin kullanılması, etkinliklerin yapılabilmesi ve internet kaynaklarına ulaşılması nedeniyle araştırmada kolaylık sağlama yönündeki ifadelerle kullanılan yazılıma karşı olumlu görüşler belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğunun (% 92,31) yöntem ve yazılım hakkında farklı bir beklenti içinde olmaması da bu görüşlerle örtüşmektedir.

Türkçe derslerinde bundan sonra bilgisayar kullanılmasını isteyen öğrenciler diğer sözel (*İngilizce, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*), sayısal (*Matematik, Fen Bilgisi, Teknoloji ve Tasarım*) dersler ve özel yetenek derslerinde (*Müzik, Resim-İş,*

Beden Eğitimi) de bilgisayar kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu yöndeki istekleri, BDDBÖ'ye olumlu yaklaşıklarını göstermektedir.

BDDBÖ ile ilgili öğrencilerin **olumsuz görüşleri** “sağlığa etkililik ve BDDBÖ'nün eksiklikleri” kategorilerinde toplanmıştır.

Olumsuz görüş bildiren öğrencilerden biri (*D15*) bilgisayarın fazla radyasyon yayması, biri (*D25*) ise gözleri bozması yönündeki ifadelerle BDDBÖ'nün sağlığı olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğrenciler; bilgisayarın tek başına öğrenme için yeterli bir ortam olmayabileceği ve dil bilgisi için ayrı bir kitabın da bulunması gerektiği, teknolojik aksaklıklar (*elektrik kesilmesi, bilgisayarın bozulması veya donması vb.*), ders dışı amaçlarla da kullanılabilmesi (*oyun oynama, internette gezinme, sohbetleşme vb.*), bazı öğrencilerin ilgisiz kalması yönündeki ifadelerle BDDBÖ'nün eksik ve olumsuz yönlerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin olumsuz görüşlerinde, var olan olumsuzluklardan ziyade olabilecekler üzerine görüş bildirmeleri dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencilerin dile getirdiği BDDBÖ'ye ilişkin olumsuzlukların öğrenme sürecinde yaşananlardan kaynaklanmadığını, yaşanabilecek olumsuzluklar üzerine tedirginliklerinin olduğunu göstermektedir.

Öğrenci görüşlerine genel olarak bakıldığında; deney grubundaki 26 öğrencinin 24'ü (% 92,31) olumlu görüşe sahipken biri kız biri erkek olmak üzere 2'si (% 7,69) olumsuz görüşe sahiptir. ÖGF'den elde edilen bu bulgu, öğrencilerin BDDBÖ'ye karşı olumlu tutum içerisinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, hem DBBT hem TDYTÖ hem de AUSF son testlerinden elde edilen “deney grubunun daha yüksek başarı göstermesi ve derse karşı olumlu tutum sergilemesi” sonucunu desteklemektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın problemi çerçevesinde elde edilen bulgulardan hareketle varılan sonuçlar sunulmuş, çalışmanın sonuçlarıyla literatürdeki benzer çalışmaların sonuçları karşılaştırılıp tartışılmış, araştırmanın sonuçları doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Türkçe dersleri temel olarak dinleme / izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine dayanmaktadır. Temel dil becerileri olarak adlandırılan bu becerilerin, özellikle ana dili öğretimi alanında, geliştirilmesi iyi bir dil bilgisine sahip olmayı gerektirir. Hâlbuki öğrencilerin ilköğretimden yükseköğretimin sonlarına değin dil bilgisine tam olarak hâkim olamadıkları görülmektedir. Bu nedenle, başarıyı artırmak amacıyla dil bilgisi öğretiminde çağın şartlarına, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntem / teknik ve araç gereçleri kullanılmalıdır.

2005-2006 öğretim yılından itibaren ilköğretim ikinci kademedeki uygulanan yapılandırmacı yaklaşıma uygun Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da öğrenci ilgi ve ihtiyaçları ve bireysel özellikleri vurgulanmakta, öğretim sürecinde onların ilgisine yönelik yöntem / teknik ve araç gereçlerin kullanılması istenmektedir. Bu hususta bilgisayarlar, öğretim sürecinde kullanılacak önemli bir araç gereç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgisayarların öğretim sürecinde yardımcı bir öğretim materyali olarak kullanılması "Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ)" olarak adlandırılmaktadır.

Türkçe öğretiminin bazı öğrenme alanlarında (*dinleme, okuma, konuşma ve yazma*) bilgisayar destekli öğretim üzerine araştırmalar yapılmışsa da dil bilgisi öğrenme alanına yönelik ve yeni yaklaşımı esas alan bir araştırmanın yapılmamış olması önemli bir eksiklik olarak görülmüştür. Bu nedenle araştırmada, yapılandırmacı yaklaşıma uygun bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, dil bilgisi kavram yanılgılarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 53 (*kontrol: 27;*

deney: 26) ilköğretim 6. sınıf öğrencisi üzerinde ön test – son test kontrol gruplu deneysel desene dayalı bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın verileri hem nicel (*DBBT, TDYTÖ*) hem nitel (*AUSF, ÖGF*) veri toplama araçlarıyla toplanmış, nicel ve nitel yöntemlerle analiz edilmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen sonuçlar literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak maddeler hâlinde sunulmuştur:

1. Kontrol (geleneksel öğretim) ve deney (bilgisayar destekli öğretim) gruplarının DBBT ön test verileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı ve her iki grubun başarı ortalamalarının çok düşük olduğu görülmüştür (Kontrol: 30,74; Deney: 30,77).

İlköğretim ikinci kademenin başlangıcında öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarının oldukça düşük olması, ilköğretim birinci kademe dil bilgisi konularına yer verilmemesinden kaynaklanmaktadır. Yapıcı (2004)'ya göre ilköğretim birinci kademe dil bilgisi konularına yer verilmemesi gerekliliğinin nedeni, öğrencilerin içinde bulunduğu bilişsel gelişim evrelerinin (*somut düşünme evresi*) soyut olan dil bilgisi kavramlarını öğrenmeleri için uygun olmamasıdır.

Bu nedenle 2005 yılından itibaren uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programlarında dil bilgisi konuları yalnız ikinci kademe ele alınmıştır. Hâlbuki birinci kademe dil bilgisi konularının “giriş seviyesinde” / “basit düzeyde” öğrencilere sunulması (*türlerine değinmeksizin eklerin ve sözcük türlerinin basit cümleler üzerinden öğrencilere sezdirilmesi ve terimlere aşinalık kazandırılması gibi*), ikinci kademe dil bilgisi kavramlarının daha etkili öğrenilmesi bakımından faydalı olacaktır.

2. Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunda ve bilgisayar destekli öğretimin uygulandığı deney grubunda öğrencilerin dil bilgisi başarıları son teste ön teste göre anlamlı düzeyde artmıştır. Bu bulgu hem geleneksel öğretimin hem bilgisayar destekli öğretimin dil bilgisi başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Her iki grubun son testleri karşılaştırıldığında ise deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek başarı elde ettiği tespit edilmiştir (Kontrol: 42,41; Deney: 63,85). Bu tespit, dil bilgisi başarısında BDÖ'nün geleneksel öğretime göre daha etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol ve deney gruplarının son testlerinde başarı artmışsa da bu artış istenilen düzeyde değildir. Öğrencilerin süreç sonunda yüksek düzeyde başarı gösterememesinin nedeni, dil bilgisi konularıyla ilk kez karşılaşmalarıdır. Başarı, istenilen düzeyde olmasa da BDÖ'nün geleneksel öğretime göre başarıyı daha fazla artırdığı görülmüştür (Geleneksel öğretim: % 37,96; BDÖ: % 107,50).

Literatürde BDÖ'nün dil bilgisi başarısına etkisiyle ilgili doğrudan yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada, başarı üzerine varılan sonuçlar literatürde BDÖ'nün başarı üzerine etkisiyle ilgili yapılan Türkçe öğretiminin diğer alanlarındaki ve diğer disiplinlerdeki çalışmaların (Abraham, 2008; Aksin, 2006; Buran, 2008; Gürbüz, 2007; Kara, 2009; Karalar ve Sarı, 2007; Kwon vd, 2010; Naba'h vd, 2009; Neri vd, 2008; Pektaş, 2008; Yumuşak ve Aycan, 2002; Zobar, 2010 vb.) sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. İlgili araştırmalarda BDÖ'nün geleneksel öğretime göre başarıyı daha fazla artırdığı deneysel çalışmalarla ortaya konulmuştur. Bu araştırma ile diğer araştırmaların sonuçları arasındaki benzerlik, farklı disiplinlerde ve Türkçe derslerinin farklı öğrenme alanlarında BDÖ'nün geleneksel öğretime göre başarı üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

3. Farklı değişkenlerin (cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu, bilgisayar sahibi olup olmama, bilgisayar kullanma sıklığı) kontrol ve deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarıları üzerinde etkili olup olmadığına ilişkin yapılan analizler sonunda; yalnız deney grubunun ön testinde cinsiyet değişkeninin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık oluşturduğu, diğer değişkenlerin başarı üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Son testte ise hiçbir değişkenin grupların başarısı üzerinde etki göstermediği, deney grubunda cinsiyet değişkeninden kaynaklanan farklılığın ortadan kalktığı görülmüştür. Bu sonuç, kullanılan yöntemlerin (*geleneksel öğretim ve BDÖ*) değişkenlerle ilişkili olmadığını göstermektedir. Araştırmada etkisi denenen BDÖ'nün farklı özellikteki öğrencilerin başarıları üzerinde herhangi bir olumsuz etkisinin olmadığı, süreç öncesinde var olan cinsiyete dayalı başarı farklılığını da kaldırarak öğrencileri birbirine yakın düzeyde başarıya ulaştırdığı görülmüştür.

“Bilgisayar sahibi olup olmama” ve “bilgisayar kullanma sıklığı” değişkenlerine göre öğrenci başarıları arasında farklılıkların olmaması, BDÖ'nün etkililiği açısından

olumlu bir sonuçtur. Bu sonuç, BDÖ’de kullanılan ana materyalin (*bilgisayar*) değil, bir bütün olarak yöntemin başarı üzerinde daha etkili olduğunu düşündürmektedir.

Bu araştırmada BDÖ’nün değişkenlere göre etkililiğine ilişkin ulaşılan sonuçların literatürdeki birçok çalışmanın sonucuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Arslan (2008)’ın BDÖ’nün Türkçe dersine karşı tutuma etkisi üzerine ve Buran (2008)’ın BDÖ’nün dinlediğini anlama becerisi üzerine yaptığı çalışmalarda da araştırmamızla benzer biçimde cinsiyet ve anne baba eğitim durumu değişkenlerinin öğrencilerin başarı ve tutumları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Naba’lı ve diğerlerinin (2009), BDÖ’nün İngilizce gramer öğrenimine etkisi üzerine yaptığı araştırma sonunda ise çalışmamızdan farklı olarak erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmaların çoğunluğunda etkisi denenen yöntem dışında farklı değişkenlerin başarı üzerinde etkili olmaması, BDÖ’nün farklı özellikteki (*cinsiyet, ekonomik, anne ve baba eğitim durumu vb.*) öğrenciler üzerinde benzer etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4. Kontrol ve deney gruplarında kullanılan yöntemlerin Türkçe dersine yönelik tutumlar üzerine etkisi değerlendirildiğinde ise geleneksel öğretimin öğrenci tutumları üzerinde etkili olmadığını (Kontrol ön test: 76,37; son test: 79,52), buna karşın BDÖ’nün öğrencilerin tutumunu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür (Deney ön test: 81,23; son test: 85, 77).

TDYTÖ ile elde edilen bu sonuç, deney grubu öğrencilerinin ÖGF’ye verdiği cevaplarla örtüşmektedir. Öğrenciler, BDÖ ile Türkçe derslerinin zevkli ve eğlenceli geçtiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçta, yazılımda kullanılan karakterlerin (*Nasrettin Hoca ve Keloğlan*) ve BDÖ ile ders işlemenin öğrencilerin farklı öğrenme stillerine (*görsel, işitsel, kinestetik*) hitap edebilmesi etkili olmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin hem başarılarının hem derse yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde artış göstermesi, literatürde (Kan ve Akbaş, 2005) tutum ve başarı arasındaki karşılıklı etkileşimi vurgulayan çalışmaların sonuçlarıyla uygunluk göstermektedir. Araştırmamızda da BDÖ’nün, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vererek hem derse karşı tutumlarını hem de başarılarını artırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tutuma yönelik olumlu sonuçların alınmasında araştırma süresinin uzunluğunun ve kullanılan yazılımda yer alan görsel öğelerin de etkili olduğu göz önünde

bulundurulmalıdır. Süreç uzadıkça öğrencilerin kullanılan araç gereç ya da yönteme karşı bakış açısı değişebilmektedir. Bu nedenle öğretim ortamında sürekli aynı araç gereç veya yöntemin kullanılması yerine değişken aralıklarla bunların kullanılması daha faydalı olacaktır. Araştırma kapsamında BDÖ'nün dil bilgisi konularına gelindiğinde kullanılmasının tutuma yönelik olumlu sonucun alınmasında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmamızın derse yönelik tutumla ilgili bu sonucu, konuyla ilgili yapılan araştırmaların bir kısmıyla (Arslan, 2008; Ergörün, 2010; Kawaguchi ve Di Biase, 2009; Zobar, 2010 vb.) benzerlik, bir kısmıyla (Kara, 2009; Pektaş, 2008 vb.) ise farklılık göstermiştir. Sonucu farklılık gösteren çalışmalarda tutumun olumlu yönde değişim göstermemesi, uygulama süresine ve kullanılan yazılımın niteliğine bağlanabilir.

5. Kontrol ve deney gruplarının kavram yanılgılarını tespit etmek amacıyla öğrencilere açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Her iki grubun da ön testteki sorulara cevap verme yüzdesi çok düşüktür. Bu durumun nedeni öğrencilerin dil bilgisi konularıyla ilk kez karşılaşmalarıdır. Son testte ise deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre daha az kavram yanılgısı yaşadıkları görülmüştür. Bu sonuç, BDÖ'nün dil bilgisi kavramlarını öğrenmede geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu göstermektedir. AUSF'den nitel olarak elde edilen bu sonuç, DBBT ile varılan nicel bulguları da desteklemektedir.

Araştırmada kullanılan BDÖ'nün kavram öğrenmede daha etkili olması iki etkene bağlanabilir:

1) Kavramların görsellerle desteklenerek somutlaştırılması (*Öğrenciler de görüş formlarında konuların görselleştirilmesinin öğrenme için yararlı olduğunu belirtmişlerdir.*);

2) Yazılımda yer alan aşamaların (*hazırlık, konu anlatımı, etkinlik, değerlendirme*) kavramları pekiştirici nitelikte olması: Hazırlık bölümlerinde konuyla ilgili ön bilgiler verilmiş, görseller ve örneklerle öğrencilerin ilgileri çekilmiş; konu anlatımlarında görsellerle birlikte konu içeriği, dikkat edilmesi gereken hususlar ve kurallara yönelik örnekler sunulmuş; öğrenciler etkinlikler vasıtasıyla öğrendiklerini oyunlaştırarak pekiştirmişler ve değerlendirme bölümünde de sorularla kendilerini test edebilmişlerdir. Zihinsel hazırlıktan değerlendirmeye kadar giden bu süreç, öğrencilerin kavramları daha iyi öğrenebilmesinde etkili olmuştur. Öğrencilerin görüş formlarında

yazılımda bir eksiklik belirtmemesi ve BDÖ'nün dersi daha anlaşılır hâle getirdiği görüşü de bu durumu desteklemektedir.

Araştırmamızda kavram yanılgıları üzerinde BDÖ'nün etkisiyle ilgili ulaşılan sonuçlar literatürdeki diğer disiplinlere ilişkin çalışmaların (Gürbüz, 2007; Kara, 2009; Köse, Ayas ve Taş, 2003 *vb.*) sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Bu durum, dil bilgisi öğretimiyle birlikte farklı alanlarda da BDÖ'nün kavram yanılgılarında geleneksel öğretime göre daha etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

6. Deney grubunun ÖGF'ye verdiği cevaplar değerlendirildiğinde öğrencilerin çoğunluğunun (% 92,31) BDDBÖ'ye karşı olumlu yönde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler; bilgisayar aracılığıyla ders işlemenin zevkli olduğunu, dil bilgisi konularını daha iyi anlayabildiklerini / öğrenebildiklerini, derse katılım isteklerinin arttığını, bundan sonra Türkçe ve diğer derslerde bilgisayar kullanmak istediklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin BDDBÖ'ye ilişkin olumlu görüşleri DBBT ve AUSF'den elde edilen başarıya dair nicel ve nitel veriler ile TDYTÖ'den elde edilen tutuma dair bulgularla örtüşmektedir. Araştırmada “başarı”, “tutum” ve “yönteme karşı görüşler” ile ilgili elde edilen sonuçlar birbirleriyle tutarlılık göstermiştir. Farklı veri toplama araçlarıyla ulaşılan bulgular, “BDDBÖ'nün öğrencilerin başarısı ve tutumu üzerindeki olumlu etkisi olduğu sonucunun” güvenilirliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmamızda BDÖ'ye yönelik görüşlere ilişkin sonuçlar, farklı alanlardaki öğrenci, öğretmen adayı ve öğretmenlerin görüşlerine yönelik araştırmaların (Keser ve Çakır, 2009; Yenilmez ve Karakuş, 2008; Yıldırım ve Kaban, 2010 *vb.*) sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Karadağ, Sağlam ve Baloğlu'nun (2008) ilköğretim okulu yöneticileri üzerine yaptığı araştırmada ise yöneticilerin BDÖ'ye karşı olumsuz görüş sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Bu durum, BDÖ'nün öğretim sürecinin doğrudan içinde olan kesimlerce olumlu karşılandığını; fakat yöneticiler tarafından olumsuz karşılandığını göstermektedir. Yöneticilerin farklı yöndeki bu bakış açılarının BDÖ'nün bir bütün olarak başarıya ulaşması bakımından olumsuzluk arz ettiği düşünülebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere, yöneticilere, ilgili makamlara, öğretim yazılımı hazırlayıcılarına ve araştırmacılara sunulabilecek öneriler maddeler hâlinde şu şekilde sıralanabilir:

1. İlköğretim birinci kademedede (1-5. sınıflar) dil bilgisi konularına “basit düzeyde” / “giriş seviyesinde” yer verilmeli; öğrencilerin ikinci kademeye geçişlerinde dil bilgisi konuları hakkında ön bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.

2. İlköğretim öğrencilerinin gelişim özellikleri, ilgi ve istekleri göz önünde bulundurularak Türkçe derslerinde bilgisayar teknolojisinin kullanımı artırılmalı; böylece başarılarının ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının artması, kavram yanlışlarının ise azalması sağlanmalıdır.

3. Derslerde bilgisayar sürekli değil, değişken aralıklarla ve diğer öğretim yöntem / teknikleriyle (*anlatım, soru cevap, tartışma, drama, iş birlikli öğretim vb.*) birlikte kullanılmalı; böylece öğrencilerin BDÖ’den sıkılmaları ve yönetime karşı olumsuz tutum sergilemelerinin önüne geçilmelidir. Başka bir deyişle bilgisayara dayalı / bilgisayar tabanlı öğretim değil, bilgisayar destekli öğretim benimsenmelidir.

4. Öğrencilerin gelişim özellikleri ve farklı öğrenme stillerine (*görsel, işitsel, kinestetik*) sahip olduğu göz önünde bulundurulmalı; bu nedenle hem yazılımlarda görsel ve işitsel öğelere yer verilmeli hem de öğrencilerin etkinlikler sırasında hareket ihtiyacı karşılanmalıdır.

5. BDÖ yalnız bilgisayar ekranı karşısında yürütülmemeli, akıllı tahta veya projeksiyon cihazı yardımıyla öğrencilerin ayağa kalkmaları, arkadaşlarıyla iş birliği içinde çalışmalarını da sağlanmalıdır.

6. Türkçe dil bilgisi konuları için hazırlanan öğretim yazılımlarında dil bilgisi öğretimi ilkeleri dikkate alınmalıdır. Yazılımların hazırlanmasında aşamalılık, zihinsel hazırlık; metinlerle, örneklerle, görsellerle, sesle ve etkinliklerle desteklenme gibi hususlar göz önünde bulundurulmalıdır.

7. Yazılımların hazırlanması sürecinde Türkçe öğretmenleri, Türkçe eğitimi akademisyenleri ve bilgisayar yazılımı hazırlayıcılarının iş birliği içinde çalışmalarını sağlanmalıdır.

8. Türkçe derslerinin bilgisayar destekli olarak daha etkili yürütülebilmesi amacıyla okullarda “dil öğrenimi” / “Türkçe dersi” laboratuvarları veya derslikleri

oluşturulmalı; buralarda yeterli teknolojik altyapı (*bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon cihazı vb.*) kurulmalıdır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin bu imkânlardan olabildiğince yararlanmasına fırsat verilmelidir.

9. Türkçe öğretmenlerine hizmet öncesi / lisans öğrenimi ve hizmet içi dönemlerinde bilgisayar teknolojisinin kullanımı hakkında eğitim verilmeli; onların, bilgisayarı öğretim sürecinde etkili biçimde kullanabilmeleri, basit düzeyde de olsa öğretim ortamında kullanabilecekleri bilgisayara dayalı materyal hazırlayabilmeleri sağlanmalıdır.

10. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda yer alan *Bilgisayar* derslerinin içeriği Türkçe öğretmenlerine pratikte faydalı olacak şekilde iyileştirilmelidir. Türkçe eğitimi lisansüstü programlarında da bilgisayar destekli Türkçe / dil öğretimine yönelik dersler konulmalıdır.

11. Farklı sınıf seviyelerinde dil bilgisi konularının öğretilmesinde bilgisayar destekli öğretimin başarı, tutum ve kavram yanılgıları üzerinde ne kadar etkili olduğuna ilişkin araştırmalar yapılmalı; araştırmaların sonuçları ilgili makamlar ve yazılım hazırlayıcılarıyla paylaşılmalıdır.

12. BDÖ'nün Türkçe derslerinin diğer öğrenme alanlarında (*dinleme / izleme, okuma, konuşma ve yazma*) başarıya olan etkisiyle ilgili araştırmalar da yapılmalı ve elde edilen sonuçlar dil bilgisine yönelik yapılan çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmalıdır. Bu şekilde, BDÖ'nün öğrenme alanları üzerinde bir bütün olarak (*bilgi ve beceri düzeyinde*) ne düzeyde etkili olduğu tespit edilmelidir.

13. BDÖ'nün farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin dil öğrenimleri / gelişimleri üzerinde farklı etkiye sahip olup olmadığına ve bu öğrencilerin yönetime karşı bakış açılarına ilişkin nicel ve nitel araştırmalar yapılmalıdır.

14. Türkçe öğretiminde kullanılacak yazılımların yer aldığı, öğretmenlere ve öğrencilere açık bir genel ağ sitesi kurulmalı; belirli aralıklarla sitenin denetimi ve güncelleştirilmesi ilgili makamlarca yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abraham, L. (2008). Computer mediated glosses in second language reading comprehension and vocabulary learning: a meta analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 21 (3), 199-226.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (6. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm Von Humboldt'ta dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akbaba, N. (2007). *Görsel araçların ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretimine katkısı üzerine deneysel bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkoyunlu, B. (1993). *Bilgi teknolojisi ve eğitim*. Ankara: MEB Yayınları.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2001). The use of computers in K-12 schools in Turkey. *TechTrends*, 45 (6), 29-31.
- Akman, T. (2003). *Sibernetik dünü bugünü yarını*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Akpınar, Y. (1999). *Bilgisayar destekli öğretim ve uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksan, D. (1987). *Türkiye Türkçesinin dünü bugünü yarını*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Aksan, D. (2006). *Türkçenin gücü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksin, A. (2006). İlköğretim sosyal bilgiler dersinin öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin erişime etkisi. *Eğitim Araştırmaları*, 25, 11-22.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Alacapınar, F. (2006). Bilgisayarla eğitim ve erişim. *Eğitim Araştırmaları*, 24, 1-11.

- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alyılmaz, C. (1994). *Orhun yazıtlarının söz dizimi*. Erzurum.
- Alyılmaz, C. (1998). Ünlemlerin seslenmeleri kuvvetlendirici işlevleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 10, 35-44.
- Alyılmaz, C. (1999). Zamir n'si eski bir iyelik ekinin kalıntısı olabilir mi?. *Türk Gramerinin Sorunları II* içinde (s. 403-415). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alyılmaz, C. (2003). Türkçede fiil deyimleri ve öğretimi üzerine. *Türk Dili*, 620, 148-156.
- Alyılmaz, C. (2004). *Eski Türkçenin söz varlığının düz ve ters dizimi*. Ankara: Kurmay Yayıncılık.
- Alyılmaz, C. (2010a). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5 (3), 728-749.
- Alyılmaz, S. (2010b). Türkiye Türkçesinde bulunma hâli kategorisi. *Dil Araştırmaları*, 7, 107-123.
- Alyılmaz, S. (2010c). Türkçede olumsuz fiillerin geniş zaman biçimbirimi. *Turkish Studies*, 5 (4), 87-118.
- Alyılmaz, S. (2011). *Risâle-i mûze-dûzluk (inceleme-metin-dizin)*. Ankara: Elik Yayınları.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. and Wittrock, M. C. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama*. (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıcı, A. F. (2009). *Okuma eğitimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Arslan, A. (2008). Bilgisayar destekli Türkçe öğretiminin öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (2), 665-677.
- Aşkar, P. ve Altun, A. (2006). *İlköğretimde bilişim teknolojileri*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Aşkar, P. ve Erden, M. (1986). Mikrobilgisayarların okullarda kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 61, 21-25.
- Atabay, N., Kutluk, İ. ve Özel, S. (1983). *Sözcük türleri*. Ankara: TDK Yayınları.

- Ateş, K. (2005). *Öğretemediğimiz Türkçe*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Aydın, Ö. (1999). Ortaokullarda dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Dil Dergisi*, 81, 23-29.
- Baki, A. (2002). *Bilgisayar destekli matematik*. İstanbul: Ceren Yayıncılık.
- Banguoğlu, T. (2004). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Başkan, Ö. (2003). *Bildirişim*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Başkan, Ö. (2003). *Lengüistik metodu*. İstanbul: Çağlayan Kitabevi.
- Başkan, Ö. (2006). *Dilde yaratıcılık*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Bilgegil, K. (2009). *Türkçe dilbilgisi*. Erzurum: Salkım Söğüt Yayınları.
- Bilgin, M. (2006). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Bozkurt, F. (2004). *Türkiye Türkçesi*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Bozkurt, F. (2007). *Türkçenin gizemi*. İstanbul: Kavim Yayınları.
- Bozkurt, F. (2010). *Türkçenin ABC'si*. İstanbul: Say Yayınları.
- Börekeçi, M. (1999). Türkçe öğretiminin yüzeysel yapıyı esas alan yaklaşımı ve bunun sonuçları. *Dil Dergisi*, 77, 27-35.
- Börekeçi, M. (2009). *Türkiye Türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler*. Erzurum: Eser Ofset Matbaacılık.
- Bruner, J. S. (1991). *Bir öğretim kuramına göre doğru* (Çev. Varış, F. ve Gürkan, T.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Buran, S. (2008). *Bilgisayar destekli dil öğreniminin dinleme kavrama yetisi üzerine etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1997). *Genel öğretim metotları*. İstanbul: Öz Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler, ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design*. Second edition. London: Sage Publications.
- Cüceloğlu, D. (1979). *İnsan insana*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınları.
- Çırpan, H. (2008). 21. yüzyılda başarılı olmanın yolları. *Çerçeve*, 7, 68-71.
- Çilenti, K. (1998). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Daloğlu, K. (2005). *İlköğretim okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 177-191.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Demirel, Ö. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretme sanatı: öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretme sanatı: öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Demirkol, S. (2007). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarındaki dilbilgisi terimleri üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Derman, S. (2008). *Dil bilgisi öğretiminde metinlerin seçimi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dilâçar, A. (1971). *Gramer Türk dili araştırmaları yıllığı belleten*. Ankara: Türk Dil Kurumu

Yayınları.

- Durukan, E. (2008). *Türkçe dersi öğretim programının hedef ve kazanımları doğrultusunda 7. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Durukan, E. (2009). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Millî Eğitim*, 181, 84-93.
- Durukan, E. (2010). Türkiye Türkçesinde sözcük grupları ve öğretimi üzerine. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 43, 145-166.
- Ediskun, H. (1985). *Türk dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eker, S. (2005). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ensar, F. (2002). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruları üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim 2. kademe dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, İ. ve Başaran, M. (2010). Mezun oldukları bölümlerin öğretmenlerin dilbilgisi öğretimine ilişkin görüşleri üzerindeki etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 321-339.
- Ergin, A. (1995). *Öğretim teknolojisi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Ergin, M. (1993). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ergörün, O. (2010). *Bilgisayar destekli fizik öğretiminin öğrenci başarısına ve öğrenci tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erkman, F. (1987). *Göstergebilime giriş*. İstanbul: Alan Yayınları.
- Erkman-Akerson, F. (2005). *Göstergebilime giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Fosnot, C. T. (2007). *Constructivism –oluşturmacılık-* (Çev. Soner Durmuş). Ankara: Nobel

Yayıncılık.

- Gemalmaz, E. (1982). *Standart Türkiye Türkçesi (STT)'nin formanlarının enformatif değerleri ve bu değerlerin ihtiyaç hâlinde bu dilin gelişimine muhtemel etkileri*. Erzurum.
- Gemalmaz, E. (1997). *Standart Türkiye Türkçesi (STT)'nin formanlarının enformatif değerleri ve bu değerlerin ihtiyaç hâlinde bu dilin gelişimine muhtemel etkileri*. Erzurum.
- Gemalmaz, E. (1998). *"Türkçe sözlük"ün ters dizimi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı*. Ankara: Belen Yayıncılık.
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: Ayrac Yayınevi.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Göğüş, B. (1983). Anadili eğitim programlarının niteliği. *Türk Dili*, 379-380, 40-48.
- Günay, D. (2004). *Dil ve iletişim*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Gülsevin, G. (1990). Eski Anadolu (Türkiye) Türkçesinde 3. kişi iyelik ekinin özel kullanılışı. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 466, 187-190.
- Gülsevin, G. ve Boz, E. (2006). *Türkçenin çağdaş sorunları*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlama teknikleri 1 uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 123-148.
- Güngör, A. (2005). Altıncı yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Hatiboğlu, V. (1982). *Dilbilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Basımevi.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınları.

Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınları.

<http://www.fatihprojesi.meb.gov.tr>

Hutchinson, D., McCavitt, S., Kude, K., Vallow, D. (2002). *Improving student achievement through grammar instruction*. Chicago: Illinois Saint Xavier University.

İşman, A. (2008). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. 3. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

İtmeç, F. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi öğrenme alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Joseph, S.R.H., Watanabe, Y., Shiung, Y., Choi, B. and Robbins, C. (2009). *Key aspects of computer assisted vocabulary learning (cavl): combined effects of media, sequencing and task type*. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 4 (2), 133-168.

Kahramanoğlu, S. (2000). *İlköğretim okulları Türkçe programının alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü okulların 5. sınıflardaki dilbilgisi konularına ait hedef davranışların gerçekleşme düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Kalaycı, N. ve Temur, T. (2005). İlköğretim okullarında dinleme becerisini nasıl geliştirebiliriz?. *Eğitime Bakış*, 1 (2), 53-63.

Kan, A. ve Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 227-237.

Kara, Y. (2009). Özel öğretici yazılımın kullanıldığı bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısına, kavram yanlışlarına ve tutumlarına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (3), 651-672.

Karaağaç, G. (2009). *Dil tarih ve insan*. (4. basım). İstanbul: Kesit Yayınları.

Karadağ, E. ve Korkmaz, T. (2007). *Kuramdan uygulamaya yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Karadağ, E., Sağlam, H. ve Baloğlu, N. (2008). Bilgisayar destekli eğitim (BDE): ilköğretim okulu yöneticilerinin tutumlarına ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (3), 251-266.

Karadüz, A. (2006). İlköğretim Türkçe dil bilgisi kitaplarının öğreticilik kavramı bağlamında eleştirisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 13-31.

Karahan, L. (1999). Yükleme (accusative) ve ilgi (genitive) hâli eki üzerine bazı düşünceler. 3.

Uluslararası Türk Dil Kurultayı, Ankara.

- Karahan, L. (2009). Dil bilgisi öğretiminde bütün parça ilişkisinin önemi. *Turkish Studies*, 4 (8), 23-30.
- Karalar, H. ve Sarı, Y. (2007). Bilgi teknolojileri eğitiminde BDÖ yazılımı kullanma ve uygulama sonuçlarına yönelik bir çalışma. *Akademik Bilişim*, 31, 1-9.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (1987). *Özel öğretim yöntemleri Türkçe öğretimi*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kawaguchi, S. and Di Biase, B. (2009). Aligning second language learning and computer assisted language learning: networking the language class, tandem learning and e-movies. *The International Journal of Learning*, 16 (10), 287-302.
- Kaygusuz, T. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kerimoğlu, C. (2006). Türkçe dil bilgisi öğretiminde söz dizimi ile ilgili kabuller üzerine (kelime grupları). *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 106-118.
- Keser, H. (1988). *Bilgisayar destekli eğitim için bir model önerisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keser, H. ve Çakır, H. (2009). Çoklu zeka kuramına göre hazırlanmış olan trafik eğitimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3), 835-848.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Türkçenin temel becerileri ve ilköğretilere yazma öğretimi*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kıran, Z. ve Kıran, A. E. (2006). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kırkılıç, A. ve Akyol, H. (Editörler). (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kilimci, A. (1998). *Ana dilinde çocuk olmak*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

- Koç, N. (1990). *Yeni dilbilgisi*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2003). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu yayınları.
- Korkmaz, Z. (2010). Türkçe Nasıl Bir Dildir?. *Türk Dili*, 697, 34-46.
- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Köse, S., Ayas, A. ve Taş, E. (2003). Bilgisayar destekli öğretimin kavram yanılgıları üzerine etkisi: fotosentez. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 106-112.
- Kurt, N. (1999). *Türkçe dersi kitaplarının niteliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuzu, A. (2008). Bilgisayar destekli öğretimde kullanılan yaygın formatlar (s.470-502). A Güneş (Ed). *Bilgisayar I-II* içinde. Ankara: PegemA Yayıncılık,.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kükey, M. (2003). *Türkçenin dil bilgisi*. Samsun: Cem Ofset.
- Kwon, D. Y., Lim, H. S., Lee, W., Kim, H. C., Jung, S. Y., Suh, T. and Nam, K. (2010). A personalized English vocabulary learning system based on cognitive abilities related to foreign language proficiency. *KSII Transactions On Internet And Information Systems*, 4 (4), 595-617.
- Louis, C. and Lawrence, M. (1997). *Research methods in education*. London: Routledge Press.
- Maden, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde temel dil becerilerinin kazanımında drama yönteminin etkililiği ("sevgi" teması örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Mert, O. (2002). *Kutadgu Bilig'de hal kategorisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Mert, O. (2003). Türkçede Hâl Kategorisi ve Öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 21, 25-32.
- Mert, O. (2008). Orhun yazıtlarında kullanılan işaretli (/./) görev öğeleri. *Atatürk*

Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 38, 1-20.

- Moyles, J. R. (1997). *Organizing for learning in the primary classroom: A balanced approach to classroom management*. USA: Open University Pres.
- Naba'h, A., Hussain, J., Al-Omari, A. and Shdeifat, S. (2009). The effect of computer assisted language learning in teaching english grammar on the achievement of secondary students in Jordan. *The International Arab Journal of Information Technology*, 6 (4), 431-439.
- Neri, A., Mich, O., Gerosa, M. and Giuliani, D. (2008). The effectiveness of computer assisted pronunciation training for foreign language learning by children. *Computer Assisted Language Learning*, 21 (5), 393-408.
- Numanoğlu, M. (1990). *Milli eğitim bakanlığı bilgisayar destekli eğitim projesi bilgisayar destekli eğitim yazılımlarında bulunması gereken eğitsel özellikler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Nurdin Kızı, G. (2006). *Yenisey yazıtlarındaki hâller*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bişkek.
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta dereceli okullarda öğretim (amaç, ilke, yöntem ve teknikler)*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri II: dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (Ed.) (2011). *Yazma eğitimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özcelik, D. A. (1989). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Özdener, N, ve Satar, H. M. (2009). Bilgisayar destekli dil öğretiminde kelime çalışmaları ve sözel geribildirim kullanım teknikleri. *Eğitim Araştırmaları*, 34, 75-96.
- Patton, M. Q. (2002). *How to use qualitative methods in evaluation*. USA: Sage Publications.

- Pektaş, M. (2008). *Biyoloji öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın ve bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sağır, M. (2002). *Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Saussure, F. (1998). *Genel dilbilim dersleri* (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. 3. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezgin, F. (1993). *Dil ve edebiyatta istatistik ve bilgisayar uygulamaları*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Songar, A. (1983). *Sibernetik*. İstanbul: Yeni Asya Yayınları.
- Süğümlü, Ü. (2009). *Dil bilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: kelime türleri örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şahin, T. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahinci, C. (2011). *İlköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Tanyeri, T. (2008). Bilgisayar destekli öğretim ile ilgili temel kavramlar, öğeleri, kuramsal temelleri ve uygulama yöntemleri (s.441-468). A. Güneş (Ed). *Bilgisayar I-II* içinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taşer, S. (2004). *Konuşma eğitimi*. (7. basım). İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*. Ankara: Üniversite Kitabevi.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve*

uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Tekin, H. (1980). *Okullarımızda Türkçe öğretimi.* Ankara: Mars Matbaası.

Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme değerlendirme.* Ankara: Yargı Yayınevi.

Tekin, T. (2003). *Makaleler I.* Ankara: Grafiker Yayınları.

Tekin, T. (2003). *Makaleler II.* Ankara: Grafiker Yayınları.

Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Titiz, O. (2005). *Yeni öğretim sistemi.* İstanbul: Zambak Yayınları.

Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü.* İstanbul: Ötüken Yayınları.

Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili*, 609, 547-562.

Türk Dil Kurumu (2009). *Türkçe sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uşun, S. (2004). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Uzun, N. E. (2006). *Biçimbilim temel kavramlar.* İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Üstten, A. U. (2004). Dil bilgisi öğretimi ile ilgili yaklaşımlar ve tartışmalar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 56.

Üstünova, K. (2008). *Türkiye Türkçesi ad işletimi (biçim bilgisi).* İstanbul: Kesit Yayınları.

Vardar, B. (1980). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü.* İstanbul: ABC Kitabevi.

Vardar, B. (2001). *Dilbilim yazıları.* İstanbul: Multilingual Yayınları.

Vardar, B. (Ed.) (1983). *XX. yüzyıl dilbilimi (kuramcılardan seçmeler).* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil.* İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalın, H. İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yaman, H. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yaman, H. (2009). *İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıflar için kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yaman, H. (2011). *Yapılandırmacı yaklaşıma uygun dil bilgisi etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu. *İlköğretim Online*, 3 (2), 35-41.
- Yenilmez, K. ve Karakuş, Ö. (2008). İlköğretim sınıf ve matematik öğretmenlerinin bilgisayar destekli matematik öğretimine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 87-98.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, C. (1995). *Bilim felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli öğretime karşı tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 158-168.
- Yıldız, C. (2003). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, C. ve Beyreli L. (Haz.) (2006). *Dilbilim dil öğretimi ve çeviribilim yazıları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2009). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. (2. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yılmaz, Z. A. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yılmaz, Z. A. ve Mahiroğlu, A. (2004). Dil bilgisi öğretiminde yeni geliştirilen öğretim materyallerinin öğrencilerin öğrenme düzeyine etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 109-123.

Yumuşak, A. ve Atcan, Ş. (2002). Fen bilgisi eğitiminde bilgisayar destekli çalışmanın faydaları. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 197-204.

Zobar, Y. (2010). *Bilgisayar destekli öğretimin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin başarıları ve tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

EK 1

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Ad soyad:

Cinsiyet: Erkek () Kız ()

Anne eğitim durumu: Okuryazar değil ()
İlkokul ()
Ortaokul ()
Lise ()
Üniversite ()

Baba eğitim durumu: Okuryazar değil ()
İlkokul ()
Ortaokul ()
Lise ()
Üniversite ()

Aile gelir durumu: 0-500TL arası ()
500-1000TL arası ()
1000-2000TL arası ()
2000TL ve üzerinde ()

Evinizde bilgisayar var mı? Evet () Hayır ()

Bilgisayar kullanma sıklığınız: Günde 1 saatten az ()
Günde 1-2 saat ()
Günde 2-4 saat ()
Günde 4 saatten fazla ()

2. DİL BİLGİSİ BAŞARI TESTİ



1. Keloğlan, soyut anlamlı kelimelerin olduğu yoldan gittiğinde hangi şehre ulaşır?
A) Kastamonu B) Hatay C) Çanakkale D) Ağrı

2. Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki “-dan, -den” yerine tamlama eki getirilemez?
A) Orhan, karşıdaki evlerden birinde oturuyor.
B) Mahallenin yetişkinlerinden bazıları yardıma geldi.
C) Bu elbiselerden hangisi sana olur?
D) Gelenler, bizim çocuklardan başkası değildi.

3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, altı çizili sözcük birden çok varlığı karşılamaktadır?
A) İki kardeşin babalarından kalan bir dükkanları vardı.
B) Haberi duyunca dünyalar benim oldu.
C) Bu tür yapılar çok daha sağlam oluyor.
D) Beş yaşlarında sevimli bir çocuğu.

Çiçek açar, domur domur dal verir,
1
Kimi uzar, birbirine el verir,
2
Kimi meyve verir, kimi gül verir;
3
Ağaçlar üstünde dillenir kuşlar.
4

4. Dizelerdeki altı çizili sözcüklerden hangilerinin türü aynıdır?
A) 1 - 2 B) 2 - 3 C) 3 - 4 D) 1 - 4

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki altı çizili sözcük belirtme durum eki almıştır?
A) İçindeki sızı bir türlü dinmiyordu.
B) Bugünlerde gözü bir şey görmüyordu.
C) Anzer balı hem pahalı, hem bulunmuyor.
D) Tek isteğimiz, onu mutlu görmektir.

6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “ne” sözcüğünün türü diğerlerinden farklıdır?
A) Ona, ne yaptınız da bu hâle geldi?
B) Bu ne kıyafet böyle, anlayamadım.
C) Eğitim konusunda ne öneri getirdiniz?
D) Ne gün geleceklerini henüz söylemediler.

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “renkli” sözcüğü somut bir isimden önce gelmektedir?
A) Renkli kişiliğe sahip insanlarla karşılaştık.
B) Kardeşim çok renkli düşüncelere sahiptir.

- C) Bahçe renkli ampullerle aydınlatılmıştı.
D) Bu insanların hepsinin yaşantıları çok renkli.

8. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili özel isimlerden hangisi aynı zamanda bir cins ismi de karşılayabilir?

- A) Olan bitenlerden dolayı Ayşe çok üzgün görünüyordu.
B) Bu işin aslını Ali de biliyordu.
C) Osman'ın yaptıklarını bilmeyen yoktu.
D) Her şeyi Kaya'ya anlatmakla tehdit ediyordu.

9. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yönelme hâl eki almış ve bulunma hâl eki almış sözcükler bulunmaktadır?

- A) Bu kitapların sende olduğunu biliyordum.
B) Eve gittiğimde karşımda gördüklerime inanamadım.
C) Senin bildiklerin onunkiler yanında çok azdı.
D) Buraya da geleceğini söylemişlerdi ama ben inanmadım.

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde hem iyelik eki hem de belirtme hâl eki almış bir sözcük vardır?

- A) Babasını görmek için çok çabalamıştı ama göremedi.
B) Kardeşi onun suçsuz olduğuna inanmıyordu.
C) Olacakları önceden tahmin etmiştik.
D) Senin gidişin onu derinden etkilemişti.

11. Aşağıdakilerden hangisinde “şu” sözcüğü işaret zamiri olarak kullanılmıştır?

- A) Şu kitabı almak istiyorum.
B) Şu size daha çok yakışır.
C) Şu evi bir görelim mi?
D) Şu çocuklar ne yapıyorlar?

12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bulunma hâl eki almış bir aitlik zamiri bulunmaktadır?

- A) Seninki bu ödevler arasında en iyi olandı.
B) Bizdeki kalemlerin renkli olması müşterilerin dikkatini çekiyor.
C) Onlarda da bu bilgilerin olduğunu düşünüyorum.
D) Bence sendeki hepsinden daha gösterişliydi.

13. Aşağıdaki kişi zamirlerinin hangisine yönelme hâl eki geldiğinde zamirin kökünde ses değişimi olur?

- A) ben B) siz C) onlar D) o

14. Hangi cümlede soru zamiri (adılı) yoktur?

- A) Gelmeyeceğini kime söyledi?
B) Toplantıya hanginiz katılacaksınız?
C) Yemeği kaç kişilik hazırladınız?
D) İş için nereye başvuracaksınız?

15. “-lık, -lik” eki, aşağıdaki sözcüklerden hangisine eklendiğinde, topluluk ismi yapar?

- A) Çocuk B) Genç C) Yaşlı D) Arkadaş

16. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sözcük durumunda birden çok zamir (adıl) vardır?

- A) Yarınki geziye sen de gelmelisin.
B) O, işlerini kendi başına yapar.

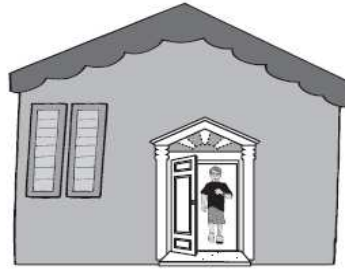
- C) Komşular bizden önce taşındılar.
D) Bana danışmadan çekip gitti.

17. Aşağıdakilerin hangisinde özel isimlerin yazılışıyla ilgili bir yanlışlık vardır?

- A) Yeni gelen arkadaşımızın adı Emre.
B) Dünya Güneş etrafında, Ay ise Dünya etrafında dönmektedir.
C) Komşumuzun aldığı sevimli kedi tekir çok şanslı bence.
D) Dün gördüğüm kuş dünyanın en tatlı kuşlarından biriydi.

18. Aşağıdakilerden hangisinde zamir ve zamirin karşıladığı isim bir arada bulunmaktadır?

- A) Senin yaptıkların daha basit görünüyor.
B) Bu ödevi Cengiz kendisi de yapabilir.
C) Herhâlde kendisini çok zeki sanıyor.
D) Benim aldıklarımınla senin aldıkların hemen hemen aynı.



19. Ali'nin evin dışına çıktığını ifade eden üç kelimelik bir cümlede "ev" kelimesine aşağıdakilerden hangisi eklenir?





- A) -e B) -de C) -den D) -i

20.

"Uzun süre dinlenmiş atının canlı yürüyüşü ile avlunun çamurlarından geçerek dışarı çıktı ve oradan kırlara açıldı." cümlesinde "zamir" olan sözcük hangisidir, neden?

Derya

Derya'nın sorusuna aşağıdaki çocuklard hangisi doğru cevap vermiştir?

- A)  "Oradan" sözcüğüdür, çünkü bir ismin yerine kullanılmıştır.
B)  "İle" sözcüğüdür, çünkü iki sözcük arasında anlam ilgisi kurmuştur.
C)  "Uzun" sözcüğüdür, çünkü bir ismi nitelemiştir.
D)  "Çamur" sözcüğüdür, çünkü bir varlığı tanımlamıştır.

	A	B	C	D
1		X		
2				X
3			X	
4		X		
5				X
6	X			
7			X	
8				X
9		X		
10	X			
11		X		
12				X
13	X			
14			X	
15		X		
16		X		
17			X	
18		X		
19			X	
20	X			

3. AÇIK UÇLU SORU FORMU

1. Aşağıdaki metinde koyu yazılan kelimelere hangi eklerin (hâl eki mi, iyelik eki mi, kaynaştırma harfi mi) geldiğini ve kelimeye hangi anlamı kattığını kutucuklara yazınız.

KORKULU DÜŞLER

Okul tatil olur olmaz Evren, **eve** koştu. Annesi, **elinde** karne ile gelen oğlunu **uzaktan** görmüştü. Sınıfını geçtiği belliydi. Uçarcasına geliyordu. **Onu** hiç bu kadar neşeli görmemişti.

Anne hemen **pencereyi** açtı. Bağırды:

— Yavaş ol, düşeceksin!

Evren, **annesini** görür görmez, gülümsemesi daha da arttı. Uzaktan **karneyi** gösterdi:

— **Sınıfı** geçtim anne! Hem de pekiyi ile...

Evren biraz sonra evdeydi. Annesi oğlunu kucakladı.

— Ver bakayım.

— Al anne bak, hem de pekiyi ile

Anne **karneye** baktı.

— Geçekten de pekiyi ile sınıfı geçmişsin. Aferin **oğluma!** Gel **seni** bir güzel öpeyim.

Annesi Evren'i yanaklarından öptü.

Kelime	Ekler	Kattığı anlam
eve		
elinde		
uzaktan		
onu		
annesini		
karneyi		
sınıfı		
karneye		
oğluma		
seni		
pencereyi		

2. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerin türleri nelerdir? Neden?

1. cümle: **O**, çalışkan bir öğrencidir.

2. cümle: **Onu** buraya koyar mısınız?

1. cümle: **Buradaki** sana pek uygun değil.

2.cümle: **Buradaki** ayakkabı sana uygun değil.

3. Bu sabah kalktıktan sonra bu derse kadar geçirdiğiniz süreyi kullanabildiğiniz kadar farklı türlerdeki isim ve zamir kullanarak kısaca anlatınız. Kullandığımız isim ve zamirleri işaretleyerek bunların türlerini belirtiniz.

4. BİLGİSAYAR DESTEKLİ DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğrenciler;

Bu görüşme formu, işlemiş olduğunuz bilgisayar destekli dil bilgisi dersleriyle ilgili sizlerin görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Bu görüşme formu, bilimsel bir araştırma amacıyla kullanılacak ve verdiğiniz cevaplar ders notunuzu etkilemeyecektir.

Sizden sadece aşağıdaki sorulara, verilen boşluklarda içtenlikle cevap vermeniz istenmektedir.

Teşekkür ederim.

1. Türkçe derslerini bilgisayar desteğiyle işlemek dersi zevkli ve anlaşılır duruma getiriyor mu? Neden?

2. Dil bilgisi konularını bilgisayar desteğiyle öğrenmek, konuları daha anlaşılır duruma getiriyor mu? Dil bilgisi konularının anlatımında bilgisayar kullanılmalı mı? Neden?

3. Sizce Türkçe derslerini bilgisayar destekli işlemenin olumlu yanları nelerdir?

4. Türkçe derslerini bilgisayar destekli işlemenin olumsuz tarafları var mı? Neler?

**5. Türkçe derslerinde bilgisayar kullanımında daha farklı neler olmasını istersiniz?
Neden?**

6. Bundan sonra Türkçe derslerinin bilgisayar desteğiyle işlenmesini ister misiniz? Neden?

7. Başka derslerin de bilgisayar destekli işlenmesini ister misiniz? Hangilerini?

5. TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, sizlerin Türkçe dersine yönelik görüşlerinizi almak amacı ile hazırlanmıştır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra **DERECELER** sütunundaki seçeneklerden size **en yakın** olanını (X) ile işaretleyiniz.

		DERECELER					
		Tamamen Katılıyorum.	Katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum.	Hiç Katılmıyorum.	
Türkçe Dersi ile İlgili Görüşler							
1	Türkçe benim için eğlenceli bir derstir.						
2	Türkçe dersinde genellikle çok sıkılırım.						
3	Türkçe derslerine daha fazla zaman ayrılmalıdır.						
4	Türkçe dersi için, ders dışında çalışma zamanı ayırmaya gerek yoktur.						
5	Türkçe dersini dört gözle bekliyorum.						
6	Türkçe ile ilgili ödevleri yapmaktan zevk alıyorum.						
7	Türkçeyi, diğer derslere göre daha çok severek çalışırım.						
8	Türkçe dersinde genellikle huzursuz olurum.						
9	Türkçe dersi ile ilgili konuları tartışmaktan mutlu oluyorum.						
10	Türkçe bana göre gereksiz bir derstir.						
11	Türkçe sınavlarında, diğer derslerin sınavlarına göre daha huzursuz oluyorum.						
12	Türkçe dersinin günlük yaşamda önemli bir yeri var.						
13	Türkçe dersi hiç olmasa daha iyi olurdu.						
14	Türkçe dersi kadar sıkıcı bir ders yoktur.						
15	Türkçe derslerindeki okuma parçaları çok can sıkıcıdır.						
16	İleride, Türkçe ile ilgili bir bölümde okumak isterim.						
17	Televizyon ve radyoda yayımlanan Türkçe konulu programları kaçırmak istemem.						
18	Türkçe derslerinde metin inceleme keyif vericidir.						
19	Boş zamanlarımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.						
20	Türkçe dersi ile ilgili kitap, dergi vb. yayınları takip etmek isterim.						

EK 2

YAZILIMIN HAZIRLANMASINDA KULLANILAN TASLAK METİN VE
GÖRSELLERDEN ÖRNEKLER

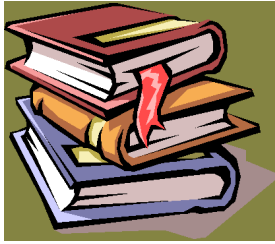
1. İsimler Konusu “Hazırlık Sayfası” Taslağının Örneği

➔ Varlıkları ya da kavramları karşılayan sözcükler olmasaydı ne olurdu? Nasıl iletişim kurabilirdik? Hayatımız zorlaşır mıydı?

➔ Aşağıdaki resimleri karşılayan sözcükler olmasaydı ne yapardık?



gül



kitap



masa



düşünce

Başkalarıyla daha rahat iletişim kurabilmek, kendimizi anlatabilmek ve diğer insanları anlayabilmek için varlıkları veya kavramları karşılayan sözcüklere; yani “İSİMLER”e ihtiyacımız vardır.

Varlık ve kavramları karşılayan, bildiren sözcüklere İSİM veya AD denir.

2. Zamirler Konusu “Hazırlık Sayfası” Taslağının Örneği

➔ Karşınızda bir kişi var ve adını bilmiyorsunuz. Onu çağırmak istiyorsunuz, nasıl hitap edersiniz?

➔ Bir arkadaşınıza başka birini göstereceksiniz; ama göstereceğiniz kişinin adını bilmiyorsunuz. O kişiyi gösterirken nasıl belirtirsiniz?

➔ Aşağıdaki resimlerde öğretmen öğrenciye bakıyor. Siz de öğrencinin adını bilmiyorsunuz. Aşağıdaki resmi anlatan nasıl bir cümle kurulabilir?



Öğretmen ona bakıyor.

O, ders çalışıyor.

➔ Aşağıdaki 2. cümlede altı çizili sözcük hangi ismin yerine kullanılmış olabilir?



Üstteki sıra yeni.



Bu daha yeni.

Bazı durumlarda varlıkların ya da kavramların isimlerini kullanmayız. Bu durumlarda onların isimlerinin yerini tutan sözcüklere; yani “ZAMİRLER”e ihtiyaç duyarız.

İsimlerin yerini tutan, onları temsil eden sözcüklere ZAMİRLER denir.

3. Hâl ve İyelik Ekleri Konusu “Hazırlık Sayfası” Taslağının Örneği

➡ İsimlerin durumlarını belirtmek, onların neye / kime ait olduklarını bildirmek amacıyla bazı ekler kullanırız. Örneğin, aşağıdaki ev resminden yola çıkarak kurulan cümlelerdeki altı çizili sözcüklere ve bu eklerin kattığı anlam özelliklerine dikkat ediniz.



Bu ev çok güzel bir yerdedir.

Bu evi almak istiyorum. (belirtme / gösterme)

Bu eve önceden gitmiştim. (yönelme / yaklaşma)

Bu evde oturanlar çok şanslı. (bulunma / kalma)

Bu evden çıkmak istemezlerdir. (çıkma / uzaklaşma / ayrılma)

Yukarıda “ev” sözcüğüne gelen eklerin parantez içinde de belirtildiği gibi farklı anlam özellikleri kattığı görülmektedir. İsimlere eklenerek onların diğer isimlerle ve fiillerle anlam ilişkisini kuran eklere HÂL EKLERİ denir.

Benim evim bu kadar büyük değil.

Senin evin nasıl?

Onun evi de bahçelidir.

Bizim evimiz de deniz kenarında.

Sizin eviniz nerede?

Onların evi beyaz mı?

Yukarıda altı çizili eklerde, birinci sözcükteki ek ikinci ile bağ / ilişki kurarken, ikinci sözcükteki ek sahiplik anlamı katmaktadır.

İsimlere eklenerek onlara sahiplik anlamı katan eklere İYELİK EKLERİ denir.

4. Hâl Ekleri Konusu “Konu Anlatımı” Sayfası Taslağının Örneği

Aşağıdaki paragrafı okuyunuz ve altı çizili sözcüklere dikkat ediniz. Altı çizili sözcüklere gelen eklerin hangi anlamı kattığını düşününüz.

Odanın ortasında bir masa vardı. Bebek annesine masayı gösteriyordu. Masaya gitmek ister gibi hareketler yapıyordu. Masada duran elmalar dikkatini çekmişti. Annesi durumu anlayınca onu masaya yaklaştırdı. Bebek masa örtüsünü çekince elma masadan düştü.

Yukarıdaki paragrafta altı çizili sözcüklerin biri ek almazken diğerleri bazı ekler almıştır. Bu ekler ve anlam özellikleri şunlardır:

masa: Hiçbir ek almamıştır. Sadece nesneyi ifade etmektedir, farklı anlam özelliği katmamaktadır. Bu türdeki isimler “**yalın**” hâldedir.



Örnekler: kalem, kâğıt, kitap, defter, bilgisayar, tahta, sıra, masa, perde ...

masa(y)ı: “-ı” ekini almıştır. Gösterme, belirtme anlamı taşımaktadır. Bunun gibi “-ı, -i, -u, -ü” eklerini alan isimler “**belirtme / gösterme**” hâindedir.



5. İsimler Konusu “Konu Anlatımı” Sayfası Taslağının Örneği

Bazı isimler, duyu organlarımız yoluyla algılayabildiğimiz varlıkları belirtirlerken bazı isimler duyu organlarıyla algılayamadığımız kavramları belirtirler. Bu durum dikkate alındığında isimler, karşıladığı **“varlığın oluşuna göre”** ayrılırlar.

Aşağıdaki resimlere dikkatle bakınız. Bazı resimlerdeki varlıkları ya da kavramları duyu organlarımızla (görme, işitme, koklama, dokunma, tatma) algılayabiliyorken bazılarını algılayamıyoruz.



elma



mutluluk



şimşek



üzüntü



bulut – hava



fikir – düşünce

Yukarıda sol tarafta yer alan resimler duyu organlarıyla algılayabildiğimiz varlıklardır. Resimlerdeki gibi duyu organlarıyla algılayabildiğimiz varlıkları karşılayan isimlere **“SOMUT İSİMLER”** denmektedir.

6. Zamirler Konusu “Konu Anlatımı” Sayfası Taslağının Örneği

Bazı zamirler sözü söyleyeni, sözü dinleyeni ve kendisinden söz edileni temsil eden zamirlerdir.

Sözü söyleyen kişi: **ben**

Sözü dinleyen kişi: **sen**

Kendisinden söz edilen kişi: **o**

Yukarıda koyu olarak gösterilen zamirler tekil durumdadırlar. Bu zamirlerin temsil ettiği isimler de tekildir. Eğer temsil edilen isimler birden fazla yani çoğul ise:

Sözü söyleyen kişiler: **biz**

Sözü dinleyen kişiler: **siz**

Kendilerinden söz edilen kişiler: **onlar**

TEKİL / TEKLİK		
1. kişi: ben	2. kişi: sen	3. kişi: o
ÇOĞUL / ÇOKLUK		
1. kişi: biz	2. kişi: siz	3. kişi: onlar

Yukarıdaki zamirler, görüldüğü gibi bir kişinin yerine kullanılmışlardır. Bu tür zamirlere “**kişi zamirleri**” denir.

Örnekler:

Ben yarın Ankara’ya gideceğim.

Çalışkan öğrencilerden birisi de **sensin**.

O, buralara sık sık gelirdi.

Oralara kadar gidenler **biz** değil miydik?

Bu ülkenin geleceğini **siz** kurtaracaksınız.

Biz geldiğimiz zaman **onlar** gidecek.

Uyarı 1: “ben” ve “sen” kişi zamirlerine yönelme, yaklaşma hâl eki olan “-a, -e” geldiğinde “ben” ve “sen” zamirlerindeki “e” sesleri “a” ya dönüşür:

ben → **bana** sen → **sana**

Uyarı 2: Bazı durumlarda “biz” ve “siz” kişi zamirleri teklik bildirirler. Teklik bildirmesine rağmen bu şekilde kullanıldıklarında “saygı, nezaket” anlamları taşırlar:

Siz de çay içmez miydiniz? (bu cümlede karşıdaki insana nezaket gösterme vardır.)

En iyisini **siz** bilirsiniz efendim. (bu cümlede karşıdaki insana nezaket gösterme vardır.)

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Erhan DURUKAN
Doğum Yeri ve Tarihi	GİRESUN/ Bulancak 11. 10. 1983
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Karadeniz Teknik Üniversitesi Giresun Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü
Y. Lisans Öğrenimi	Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce (ÜDS: 72.5)
Bilimsel Faaliyetleri	<ol style="list-style-type: none"> 1. Durukan, E. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirler ve Manzum Eserler Üzerine Bir İnceleme. <i>Çağdaş Eğitim</i>, 357: 34-41. 2. Durukan, E. (2008). İlköğretim İkinci Kademe (2005) Türkçe Dersi Öğretim Programında Genel Amaçlar - Hedef/Kazanımlar İlişkisi. <i>Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi</i>, 1 (4): 149-158. 3. Durukan, E. (2009). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinleri Anlamaya Yönelik Sorular Üzerine Taksonomik Bir İnceleme. <i>Milli Eğitim</i>, 181: 84-93. 4. Durukan, E. (2010). Türkiye Türkçesinde Sözcük Gruplarının Öğretimi Üzerine. <i>Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi</i>, 43: 145-166. 5. Durukan, E. (2011). Effects of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Technique on Reading-Writing Skills. <i>Educational Research and Reviews</i>, 6 (1), 102-109.
İş Deneyimi	
Çalıştığı Kurumlar	Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü (Arş. Gör.)
İletişim	
E-Posta Adresi	erhandurukan@gmail.com
Tarih	Eylül, 2011

