

**İLKÖĞRETİM II. KADEMEDE EYLEMLERİN
ÖĞRETİLMESİNDE AKTİF ÖĞRENME
YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ**

145245

145245

Yasemin ORUÇOĞLU

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Nevin AKKAYA

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

Lisansüstü Eğitim-Öğretim Sınav Yönetmeliğinin

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Olarak Hazırlanmıştır

İzmir

2004

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim II. Kademedeki Eylemlerin Öğretilmesinde Aktif Öğrenme Yönteminin Etkililiği” adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım yapıtların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve kaynaklara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

**20.05.2004
Yasemin ORUÇOĞLU**



Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

**İşbu alışma, j¼rimiz tarafından T¼rke Eğitimi Anabilim Dalı'nda
Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.**

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Nevin AKKAYA (Danışman)



¼ye: Yrd. Doç. Dr. Tahir KAHRAMAN



¼ye: Yrd. Doç. Dr. Neşe ¼ZKAL



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

20. 05. 2004

**Prof. Dr. Sedat GİDENER
Enstit¼ M¼d¼r¼**



**YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DOKUMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU**

Tez No :

Konu Kodu :

Üniv. Kodu :

Tez yazarının

Soyadı : ORUÇOĞLU

Adı : YASEMİN

Tezin Türkçe adı: "İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEMEDE EYLEMLERİN
ÖĞRETİLMESİNDE AKTİF ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ"

Tezin yabancı dildeki adı: "EFFICIENCY OF ACTIVE LEARNING METHOD ON
TEACHING THE VERBS AT THE 2nd GRADE OF THE PRIMARY SCHOOL

Tezin yapıldığı

Üniversite: DOKUZ EYLÜL

Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ Yılı: 2004

Tezin türü: Yüksek Lisans

Dili: Türkçe

Sayfa sayısı: 94 + viii

Referans sayısı: 74

Tez Danışmanının

Unvanı: Yrd. Doç. Dr.

Adı: NEVİN

Soyadı: AKKAYA

Türkçe anahtar kelimeler:

- 1- Aktif Öğrenme
- 2- Anadili
- 3- Dilbilgisi

İngilizce anahtar kelimeler:

- 1- Active Learning
- 2- Mother Tongue
- 3- Grammar

ÖNSÖZ

Anadili öğretimi, eğitim ve öğretim etkinliklerinin odağında yer almaktadır. Bir öğrencinin derslerindeki genel başarısı anadiliyle kurduğu ilişkiyle yakından ilgilidir. İnsan, anadiliyle düşünür, anadiliyle gereksinimlerini anlatır, anadiliyle mutlu olur, anadiliyle hüzünlenir. Bu anlamda, anadili bireyin yaşantısında ilişki kurduğu tüm alanlarla köprü görevi görmektedir.

Anadili öğretiminin günümüz koşullarında her zamankinden daha fazla önem kazandığını düşünmekteyiz. Bir toplumun en önemli kimlik, kişilik göstergelerinden biri olan diline verdiği değer, o dilin kullanımına gösterdiği özen uygar bir toplum olma yolunda küçümsenemeyecek adımlardan biridir. Hele hele kitle iletişim araçlarının, internet vb. donanımların neredeyse her eve girdiği ülkemizde, anadilimizde yoğunlaşan araştırmaların daha da fazla gündem oluşturması gerektiğini düşünmekteyiz. Yeni kuşaklara dil bilinci kazandırmanın oldukça zorlaştığı bir dönemde her türlü bilimsel kaynak ve verilerden yararlanmak, çağdaş öğretim yöntemlerine yönelmek bir zorunluluk durumuna gelmiştir. Öğrencilerimizin dile ilişkin yanlışlarından yakınmak, onları önyargıyla eleştirmek, gündelik dildeki dilsel bozuklukların suçluları olarak onları görmek doğru bir tutum olarak görülmemelidir. Böylesi bir tutum, nedenden bağımsız bir biçimde sonucu tartışmak anlamına gelecektir.

Araştırmamızda yukarıda vurguladığımız pek çok olumsuzluğun aslında bizlerden, yani eğitimcilerden ve yöntemlerimizden kaynaklandığını sergilemeye çalıştık. “Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.” atasözümüzde olduğu gibi; uygun bir dilin, uygun ve çağdaş bir öğretim yönteminin de dilimizin doğru kullanım ve öğreniminde büyük bir etken olacağını düşünmekteyiz.

Araştırmamızın sınırlarının belirlenmesinden sonuçlandırılmasına kadar her aşamada görüşlerinden ve önerilerinden yararlandığım hocam Yrd. Doç. Dr. Nevin AKKAYA, bütün alçakgönüllüğüyle hep yanımdaydı. Kendilerine teşekkürü borç bilirim.

Yasemin ORUÇOĞLU

Mayıs 2004, İzmir

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	iv
ŞEKİL LİSTESİ.....	v
KISALTMALAR.....	vi
ÖZET VE ANAHTAR SÖZCÜKLER.....	vii
İNGİLİZCE ÖZET VE ANAHTAR SÖZCÜKLER.....	viii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Sorun.....	2
1.1.1. Dil Nedir?.....	4
1.1.2. Anadili Öğretiminin Önemi.....	6
1.1.3. Dilbilgisi Öğretimindeki Genel Uygulamalar.....	12
1.1.4. Eylem Nedir?.....	18
1.1.5. Ülkemizde Türkçe Derslerinde Yaygın Olarak Kullanılan Öğretim Yöntemleri.....	24
1.2. Amaç.....	28
1.2.1. Anadili Öğretiminde Başarıyı Artırma Yöntemleri.....	31
1.2.2. Aktif Öğrenme.....	33
1.2.3. Aktif Öğrenme Yöntem ve Teknikleri.	41
1.2.3.1. İşbirlikli Öğrenme.....	41
1.2.3.2. Kum Saati.....	49
1.2.3.3. Soru Ağı.....	49
1.2.3.4. Keşfederek Öğrenme.....	49
1.2.3.5. Rol Yapma.....	50
1.2.3.6. Phillips 66.....	50
1.2.3.7. Kavram Ağı.....	50
1.2.3.8. Tereyağ-Ekmek.....	51
1.2.3.9. Eğitimsel Oyunlar.....	51
1.2.4. Öğretimsel İşler ve Taktikler.....	51

1.3. Önem.....	53
1.4. Sayıtlar.....	54
1.5. Sınırlılıklar.....	55
1.6. Tanımlar.....	55
2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	56
3. YÖNTEM.....	59
3.1.Deneklerin Seçimi.....	60
3.2. Veri Toplama Aracı.....	60
3.2.1. Deney Deseni.....	61
3.2.2. İşlem Yolu.....	62
3.2.3. Denel İşlemler.....	63
3.3. Veri Çözümlemesi.....	65
4. BULGULAR VE YORUM.....	66
4.1. Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Türkçe Başarısına Etkileri.....	66
5. SONUÇ, YARGI VE ÖNERİLER.....	68
KAYNAKÇA.....	72
EKLER.....	74

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Dilbilgisi Terimler Sözlükleri arasındaki Farklar.....	16
Çizelge 2. Dilbilgisi Sözlüklerinde Çatı.....	22
Çizelge 3. Geleneksel ve Aktif Sınıfın Karşılaştırılması.....	38
Çizelge 4. İşbirliği Becerileri.....	44
Çizelge 5. Geleneksel Öğretim İle İşbirlikli Öğrenmenin Karşılaştırılması.....	45
Çizelge 6. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenci Sayıları.....	60
Çizelge 7. Türkçe Başarı Testine İlişkin Güvenirlilik Çalışması Sonuçları.....	61
Çizelge 8. Deney Deseni.....	62
Çizelge 9. Grupların Öntest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	66
Çizelge 10. Grupların Sontest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	67
Çizelge 11. Deney Grubunun Öntest-Sontest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları.....	67
Çizelge 12. Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları.....	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eğitimsel Dilbilim	8
Şekil 2. Tereyağ-Ekmek	65



KISALTMALAR

DEÜ: Dokuz Eylül Üniversitesi

PDÖ: Probleme Dayalı Öğrenme

TUS: Tıpta Uzmanlık Sınavı

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu



ÖZET

Araştırma Başlığı: İlköğretim II. Kademedeki Eylemlerin Öğretilmesinde Aktif Öğrenme Yönteminin Etkililiği

Araştırmacı Adı: Yasemin ORUÇOĞLU

Bu araştırma, ilköğretim II. kademe öğrencilerine eylemlerin öğretilmesinde aktif öğrenme yönteminin etkililik düzeyini ortaya koymayı amaçlamıştır. İlköğretim II. kademe Türkçe dersi içeriğinde yer alan dilbilgisi konularının nasıl işleneceğine ilişkin tartışmalar günümüzde yoğunluk kazanmıştır. Dilbilgisi konularının anadili öğretimindeki önemi yadsınmaz. Ancak, Türkçe derslerinde dilbilgisi konularının öğretilmesinde karşılaşılan pek çok sorunun öğretim yöntemleriyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerimiz, anadilimizin kurallarını gündelik yaşamda büyük bir kolaylıkla uygulayabilmektedir. Öğrencilerimiz, gündelik yaşamda dilbilgisi konularında herhangi bir sorun yaşamazken bu konulara karşı önyargılı bir tutum geliştirmektedir. Dilbilgisi kurallarının öğretilmesinde karşılaşılan en büyük sorunların başında bu tutum yer almaktadır. Bu çalışmada, dilbilgisi konularından eylemlerin öğretilmesinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin etkililiğini araştırmayı amaçladık.

Aktif öğrenme yöntemi, eğitimbilimin bugün geldiği noktada önemli bir yere sahiptir. Söz konusu yöntem, çağdaş eğitim kuramlarının bulguları doğrultusunda biçimlenmiştir. Aktif öğrenme, dilbilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sorunların giderilmesinde işlevsel bir yöntem olarak düşünülmektedir.

Araştırmamızda, kontrol gruplu öntest-sontest araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda aktif öğrenme yöntemi, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubuna eğitim araştırmacı tarafından verilmiştir.

Araştırmamızın verileri, “Türkçe Başarı Testi” ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde; ortalama, standart sapma ve “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarısında aktif öğrenme yönteminin , geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Aktif Öğrenme, Anadili, Eğitim, Dilbilgisi.

ABSTRACT

The Research's Title: Efficiency of Active Learning Method on Teaching the Verbs at the 2nd Grade of the Primary School

The Researcher: Yasemin ORUÇOĞLU

The aim of this study is to reveal the level of efficiency of active learning method on teaching the Turkish verbs to the Primary school students. Today, discussions on how to operate the grammatical subjects that have been included in Turkish lessons have an increasing importance. It's impossible to object the grammar subjects on teaching our mother tongue. Nevertheless; it's believed that many problems which have been encountered in teaching grammar subjects in Turkish lessons are related to teaching methods.

Our students are able to apply the rules of our language in their daily lives easily. They have a prejudice at school while they don't have any language problem in daily lives. This trend takes the first place among the biggest problems that have been encountered on teaching grammar rules. In this study, we've purposed searching the efficiency of active learning methods and techniques on teaching "Verbs".

Active Learning method has an important place where the science of education takes part today. The method we're talking about has been formed by the results of contemporary educational theories. Active learning is thought as a functional method in removing the problems encountered on teaching grammar subjects.

During our research, we have used pretest-posttest research design. The research was applied on two groups. Active learning method was used for the experimental group and traditional teaching method was used for the control group. These tests were applied by the researcher.

Data of our research were obtained by "Turkish Success Test" in order to analyze data; average, standart deviation and Wilcoxon Signed Ranks test were used.

Active learning method is more efficient than the traditional teaching method on the success of the primary school students in Turkish lessons.

Key Words: Active Learning, Mother Tongue, Education, Grammar

1.GİRİŞ

“Dil nedir?” sorusuna herkesin vereceği bir yanıt vardır kuşkusuz, ancak bu soruya verilecek yanıt, çoğu zaman yanıtı veren kişiyi de tatmin etmeyecektir. Çünkü “Dil nedir?” sorusu, “Dilin kökü nerededir?” sorusuna götürür bizi. İnsanlık tarihinin bilinen en eski dönemlerinden başlamak üzere “dil”, yanıtlanmak üzere bekleyen bir soru olagelmıştır. Yaşam, insanlığın en ilkel dönemlerinde bile iletişimi zorunlu kılan bir dizgedir. İnsanlar arasındaki hemen hemen tüm ilişkiler, kuralları çoğu zaman farkında olmadan belirlenen bir iletişim aracı doğurur. Genel anlamda “dil” olarak adlandırılan bu yapı, iletişim içindeki insan topluluklarının yaşayışlarındaki ortak paydaya karşılık gelir. Farklı kültürel, ırksal, dinsel kökenden insanların herhangi bir sözcüğü ortak kullanmaları, söz konusu sözcükle ilişkili yaşamsal öğelerin çakışmasıyla ilgilidir.

Dilin ne olduğuna ilişkin yukarıda yer alan değerlendirmeler de her koşulda doğruluk taşımayabilir. Çünkü yeryüzünde var olan tüm dilsel yapılar yeni bir tanım, yeni bir açılım olmaya adaydır. Toplumların coğrafi konumları, yüzyıllar boyunca ürettikleri kültür vb. özellikleri kullandıkları dilin biçimsel ve içeriksel özellikleriyle etkileşim içindedir. Bir toplumun kültürel yapısı; o toplumun kullandığı dilde yer alan sıfatların, adların, eylemlerin ve diğer sözcük türlerinin niteliksel özelliklerine doğrudan doğruya etki eder, dersek yanılmış olmayız. Bizim dilimizde bir dizi etkinliği karşılayan tek bir sözcüğün Batı dillerinin herhangi birinde olmaması ya da bu durumun tersi toplumsal yaşamdaki farklılıklarla açıklanabilir.

Yukarıda sözünü ettiğimiz kültürel vb. farklılıklar doğaldır ki toplum yaşamımızın pek çok alanında da yönelimlerimizin farklılaşması sonucunu doğurmuştur. Eğlence anlayışından mutfak kültürüne, dinsel törenlerden ikili ilişkilere, yas tutma biçimlerine, eğitim uygulama ve yöntemlerinden beslenmeye kadar birçok etkinlik toplumların geleneksel yapısında farklı biçimler kazanmışlardır. Bu noktada; dilin, insan yaşamındaki işlevini kavramanın ve insandan bağımsız bir yapı olmadığını vurgulamanın önemi artıyor.

Dili nasıl algıladığımız dünyayı nasıl algıladığımızla da koşutluk taşır. Dile ilişkin görüş belirten birinin söylediklerinden insana, yaşama ve dünyaya nasıl baktığının ipuçlarını da bulabiliriz. Dil ve insan sözcüklerinin kimi zaman birbirlerinin yerine kullanılabilmesi bu ayrılmaz ilişkinin bir göstergesidir.

Dilin kimi özelliklerine vurgu yaparak, anadili öğretimine yönelik düşüncelerimizi açıklama aşamasında birtakım kavram ve olguların daha belirgin kılınmasının yararına inanmaktayız. Bir dilin yapısal özelliklerinin çözümlenmesinde o dilin var olduğu koşulların da kuşkusuz büyük önemi vardır. Yapısal çözümlenmeler, genel olarak daha karmaşık görünürler. Türkçe eğitiminde ve öğretiminde de karşılaştığımız en büyük zorluğun yapısal alana ilişkin olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Anadilini kusursuz sayılabilecek ölçüde iyi konuşan bir öğrenciye “Ekeylemler hakkında neler biliyorsun?” benzeri bir soru yöneltince alacağımız yanıtın, dilin kullanımındaki kadar doğruluk taşımayacağını genellikle söyleyebiliriz.

Araştırmamızda, anadilinin kullanımında karşılaşılmayan sorunlarla dilbilgisel konuların öğretiminde niçin karşılaşıldığını, eğitim ve öğretim yöntemlerinin bu konuya etkisini sorgulamayı amaçlamaktayız. Anadili öğretimi bir bütün olarak ele alınmalıdır. Anadili öğretiminde ya da farklı alanların öğretiminde başarı oranının kullanılan yöntemlerle doğrudan ilişkisi olduğunu düşünmekteyiz. Batılı ülkelerde kullanılan çağdaş öğretim yöntemlerinin bazı örneklerine ülkemizdeki uygulamalarda rastlantısal bir biçimde yer vermenin yeterli olmadığı bir gerçektir. Ülkemizde de çağdaş eğitim ve öğretim yöntemlerinin süreklilik, bütünlük taşıyan bir dizgeye kavuşturulması zorunluluk durumuna gelmiştir. Öğrencilerimizin dilbilgisel konulardan ürkmelerinin en belirgin nedenlerinden birinin de kullanılan yöntemler olduğu yadsınamaz. İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin yaş düzeyleri düşünüldüğünde geleneksel uygulamalarımızın dilbilgisi öğretiminde çocuğa görelilik taşımadığını düşünmekteyiz.

1.1. Sorun

Ülkemizde, anadili öğretimi konusunda göze çarpan en önemli sorunlardan biri de dilbilgisi öğretimidir. Öğrencilerin, “dilbilgisi” sözcüğünü duyduklarında hiç de olumlu tepkiler vermediklerini bilmekteyiz. Oysa, dilbilgisel kurallar dizgesini günlük yaşantılarında

çok rahat kullandıklarını biliyoruz. Ancak onlara anadilinin kurallarını öğretirken uyguladığımız yöntemlerde yanlışlık yapıyor olmalıyız ki, üniversite mezunları da dahil olmak üzere ayrı yazılması gereken “var olmak” sözcüğünü birleşik, birleşik yazılması gereken “affetmek” sözcüğünü ayrı yazabiliyorlar.

Öğrencilerimizden zaman zaman “Konuşuyorum ya dilbilgisi kurallarını bilmesem ne olur?” ya da “Bu konuların benim yaşantımda hiçbir karşılığı yok. Bakkaldan ekmek isterken, bu cümlenin çatısı neydi diye mi düşüneceğim?” gibi tepkiler alırız. Öğrenci, bu tepkiyi göstermekte haklıdır çünkü, yaşamla bağına kuramadığı hiçbir bilgi onun için anlam taşımaz. Zaten öğretim yöntem ve kuramlarının temel amacı da söz konusu bağına hangi yollarla daha kolay kurulabileceğini ortaya koymaya çalışmak olagelmıştır.

Ekim 2003 tarihli Kitap-lık dergisinde Oğuz Demiralp ile yapılan söyleşide Demiralp’in günümüzdeki dil bilinci ile ilgili söyledikleri Türkçeyi nasıl gördüğümüzü anlatıyor olması açısından önemlidir.

“Dilin içinde yaşıyoruz. Dil insanoğlunun gerçek matriksi. Oysa Türkiye’de dilin farkına varılamıyor hala. Cumhuriyetin kuruluşunda bir dil bilinci vardı, bugün bu bilinç ve kültür kaybolmuş durumda. Biz Türkçeyi basit bir araç gibi gördüğümüz için Cumhuriyet’in ilk dönemindeki o hedeften uzaklaştık.” (Demiralp Kitap-lık, 2003:48).

Gerek dilin kullanımı gerekse dilin yapısal özellikleri konusundaki sorunların Oğuz Demiralp’in vurguladığı bilinç yitimi ile de ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Anadilimizin kendine özgü özelliklerinin değişime uğradığına ilişkin yakınmaların kökeninde bu gerçek yatmaktadır.

Günümüzde, dilbilgisi kavramı ile ilgili tanımlar çoğalmaktadır. Dilbilgisel kavramlara yönelik araştırmaların çoğalması elbette sevindiricidir ancak, bizim en belirgin sorunumuz dilbilgisi kurallarının öğretilmesi aşamasında kullandığımız yöntemlerle ilgilidir. Türkçe öğretmenleri doğaldır ki “eylemlerde çatı” konusunu bilir ama bu bilginin ne kadarını öğrencisiyle paylaşabilmektedir? Bu bilgiyi paylaşmak uğruna saatlerce dilbilgisi konusu anlatan öğretmenlerimiz olduğu bir gerçektir. Oysa dilbilgisi, Türkçe dersinden bağımsız bir ders değildir, tersine dilbilgisi konuları Türkçe dersinin içeriğinde harmanlanan bir alan olarak düşünülmelidir ve metinden koparılmamalıdır. Biz dilbilgisini metinden bağımsız olarak ele aldıkça, öğrencilerimizin de dili parçalara ayrılmış bir yapı olarak algılamasına

neden olmaktayız. Bu durumda dilbilgisi ayrı bir ders halini almakta ve öğrencilerimiz için hiçbir anlam taşımamaktadır. Öğrenciler, okudukları bir öyküyü yalnızca içeriğe dönük algılayıp o metinde geçen dilbilgisel özellikleri de farklı bir dersin alanıymış gibi düşünmektedirler.

Dilbilgisinin ayrı bir ders durumuna dönüşmesi, anlaşılmasının tek nedeni değildir kuşkusuz. Dilbilgisi öğretiminde, kuralları öğrencilere aktarırken seçtiğimiz yöntemler de oldukça önemlidir. Öğretmenlerden sık sık duyarız, “On kere anlattım, anlamıyorlar, ben ne yapabilirim?” biçimindeki yakınmaları. Bu tür durumlarda ne yazık ki kullanılan yöntem konusunda herhangi bir özelleştirme yapılmadığına sıklıkla tanık oluruz. Ülkemizde eğitim ve öğretim alanında en önemli sorunlarımızdan biri de özelleştirme eksikliği ile ilgilidir. Her öğrencinin doğal koşullarda algılayabileceği bazı bilgilerin aktarımındaki en önemli yanlış, yöntem konusunda yapılmaktadır. Örneğin öğrenci, “kırdı” eylemi ile “kırdı” eylemi arasındaki anlam ve biçim farklılığını dinleyerek öğrenemez, bu farklılığı günlük yaşamında duyumsayan öğrenciye, kullandığı eylem biçimlerine etken ya da edilgen denildiğini aktarmanın başka yolları da olmalıdır diye düşünüyoruz.

Dilin, canlı bir yapı olduğu dikkate alınırsa bu durumda söz konusu yapının doğasına uygun yöntemlerle öğretilmesi gerekliliği de ortaya çıkar. Öğrencinin, kendi öğrenmesi ile ilgili kararlar alabildiği, öğrenme sürecine etkin olarak katılabildiği bir öğrenme ortamı oluşturarak onun zaten bildiği, yaşantısında uyguladığı kuralların terim anlamlarını da öğrencilere aktarabiliriz.

1. 1. 1. Dil Nedir?

Dil, bir iletişim sistemidir ancak bu sistem oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Tarihsel süreç içinde dilin doğuşu ile ilgili çeşitli görüşler ortaya atılmıştır.

Mitolojik görüş, dili varlıktan ayırmamaktadır. Bu görüşe göre, sözcük de varlığın gerçek bir parçasıdır, her nesnenin özü adlarda saklıdır. Uşçu (rasyonalist) düşünce akımına göre dil, insan aklının ürünü iken olgucu (pozitivist) düşünce için dil, doğa seslerine öykünmeden doğmuştur. Tanrıbilim (teoloji) ise dili, tanrı tarafından insanlara hazır olarak verilen bir özellik olarak tanımlamıştır.

Göstergelerden oluşmuş bir dizge olan dildeki göstergeler ile kavramlar arasında bir bağ olduğunu düşünen Platon'a karşı Porzığ, kullandığımız sözcüklerin ses yapılarının kastedilen olgu ile herhangi bir ilişkisi yoktur düşüncesindedir. Düşüncesine açıklık getirmek için de köpek sözcüğünün İngilizcede "dog", Fransızcada "chien", İtalyancada "cane", Yeni Yunancada "skili", Rusçada "sobaka", Arapçada "kelb" sözcükleriyle, yani her dilde farklı biçimlerle ifade edildiğini belirtir. (Porzığ, 1985:29)

Dilbilimci B. L. Whorf, Amerika yerlilerinin dilini inceler ve bunları Hint-Avrupa ailesine giren dillerin bazılarıyla karşılaştırır. Amerika yerlilerinin dillerinde, kodlamanın Avrupa dillerinden çok farklı bir biçimde yapıldığına dayanarak, bu dilleri konuşan insanların doğayı farklı algıladıklarını, nesnelere ve nesnelere arası ilişkilerde Avrupa dillerinde hiç önem verilmeyen yönlere dikkat ettiklerini ileri sürerek, farklı iki dili konuşanlar, doğayı algılamada dilin sağladığı olanaklarla sınırlanmışlardır görüşünü ortaya koymuştur. (Şahin, 1994: 188) Bu görüşe dayanarak " İnsan diliyle düşünür, dünyayı diliyle yorumlar", dersek yanılmış sayılmayız.

Çağımızda, dil ediminin nasıl gerçekleştiği sinirdilbilimsel (nörolingistik) açıdan incelenmektedir. Beynimizde milyarlarca olan sinir hücreleri (nöron) bilgi aktarımı sağlayan on binlerce bağlantıya sahiptir. Söz konusu bu temel birimlerin birbirleriyle etkileşimi ve iletişimi beynimizin çalışma biçimini oluşturmaktadır. Dıştan gelen uyarımlar aynı anda birçok sinir hücresini etkilemekte ve bu sinir hücrelerinin harekete geçmesi de bilgilerin daha çabuk çağrılmasını sağlamaktadır. Beynin bu fonksiyonları da dil ediminin gerçekleşmesini sağlamaktadır. (Cedden 1996 70-71)

Dile ve onun evrensel özelliklerine değinen bu görüşlerden sonra çalışmamızın bu bölümünde, dil tanımlarına yer vermenin söz konusu kavramı daha iyi betimleyeceği düşüncesindeyiz.

"Dil, belli bir insan topluluğuna özgü, çift eklemli sesli göstergeler dizgesi. F. De Saussure'un yaptığı ve birçok dilbilimcinin benimsediği ayrıma göre, dilyetisinin toplumsal ürünü olan dil, bu yetinin bireylerce kullanabilmesini sağlayan ve toplumca benimsenmiş olan uzlaşım bir düzendir. Hem gösterenlerle gösterilenlerin birleşmesiyle oluşan bir dizge, hem de bu birleşimin ürünü olan göstergelerle bunları oluşturan ve bunların oluşturduğu öğelerin işleyiş kurallarını içeren bir düzenektir. A.

Martinet'nin ünlü tanımına göre "bir dil, insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçimlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatım kapsayan birimlere, başka bir deyişle anlambirimlere ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracıdır; bu sessel anlatım da, her dilde belli sayıda bulunan, öz nitelikleriyle karşılıklı bağıntıları bir dilden öbürüne değişen ayırıcı ve ardışık birimler, başka bir deyişle sesbirimler biçiminde eklenir."2. Bildirişim sağlama aracı olarak kullanılan ve doğal diller dışında kalan her türlü göstergeler dizgesi, anlatım yöntemi."(Vardar, 1988:75)

Dilbilimsel araştırmaların özünde bütün dillerin ortak özelliklerinin tanımlanması amacı vardır. Tüm dillerde değişmez olan özellikleri tanımlamaya çalışan dilbilim, dilin ne olduğu sorusunun evrensel yanıtını bulmayı amaçlayan bir bilim dalıdır. Wilhelm von Humboldt'un dilin toplumla ilişkisi üzerine düşünceleri bu noktada büyük önem taşımaktadır.

"Tek insanın her zaman bütünle, ulusu ile, öteki insanlarla bağlantısı vardır. Her insan, gereksinimlerinin giderilmesi için zorunlu olarak bir topluluğa bağlıdır. Bu bağlamda öteki insanlarla anlaşabilmesi dil yoluyla olur. Ancak bundan dilin bir alıp-verme aracı olduğu, karşılıklı yardımlaşma gereksiniminden doğduğu sanılmamalıdır. Dil insanın bir iç gereksiniminden doğmuştur" (Akarsu, 1998:19).

Ferdinand de Saussure'e göre "dil, dilyetisinin gerçi en önemli, ama yalnızca belli bir bölümüdür. Hem dilyetisinin toplumsal ürünüdür, hem de bu yetinin bireylerce kullanılabilmesi için toplumun benimsediği zorunlu bir uzlaşımın bütünüdür"(Vardar, 1998:38).

Kamile İmer'e göre dil, insan türüne özgü bir yetidir. Her insan yavrusu, hangi ortamda olursa olsun, mutlaka çevresinde konuşulan dili edinir. Bunun için herhangi bir eğitim gerekmez. Çocuğun dil edinmesi için tek koşul, o dilin konuşulduğu ortamda bulunmaktır. (İmer, 1990: 874-877)

1.1. 2. Anadili Öğretiminin Önemi

Anadili, insan yaşamında büyük önem taşımaktadır. Bireylerin, dünyayı algılamasında anadilinin ayrıksı bir önemi vardır. Bu alanda yapılan araştırmalar yalnızca

dilin belli özelliklerini ortaya çıkarmaktan öte insan doğasına özgü veriler de sunmaktadır. Aşağıda, anadili terimine ilişkin bazı tanımlara yer verdik.

Anadili, “İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil. Anadili bilinci dili yabancı öğelere karşı savunur” (Vardar, 1988:20).

“Anadili 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, 1983:40).

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarsak, normal koşullarda bireyin içinde doğup büyüdüğü dili doğru kullanıyor olması gerekir. Yedi yaşındaki bir çocuk, anadilini bilerek okula başlar ancak aynı çocuk, üniversiteden mezun olduğunda ise, anadili konusunda daha yetkin bir duruma gelmesi beklenirken genel görünümde; dilini kurallarına uygun konuşup yazamayan, içinde büyüdüğü dilin estetik yapısına yabancılaşmış bireylerin sayısal çoğunluğuna tanık olmaktadır. Bireyin yaşantılarının dille kurduğu ilişki biçiminde etken olduğunu da vurgulamakta yarar var. Kitle iletişim araçları, sosyal çevrenin genel özellikleri vb. etkenler, bireyin anadiliyle etkileşiminde olumlu ya da olumsuz sonuçların doğmasında rol oynarlar.

Doğan Aksan’a göre, ülkemizde de ortaöğrenim görmüş genç, birçok ileri ülkede olduğu gibi anadilini eksiksiz kullanabilmeli, düşüncelerini rahatça ve doğru olarak anlatabilmeli. Bunun en önemli koşullarından biri öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırmak ise diğeri de Türkçe, dilbilgisi, kompozisyon derslerine gereken önemin verilmesidir. (Aksan, 1994: 63)

Wilhelm von Humboldt’a göre, “...her ulusun ayrı özelliği olduğu için hiçbir ulus bir başka ulusun dilini kendi öz ruhu ile canlandıramaz ve olgunlaştıramaz”(Akarsu, 1998:60). Akdeniz ikliminde ya da başka bir iklimde yaşayan toplumların dillerinde öne çıkan özelliklerin o toplumların yaşamı algılayışlarıyla da yakından ilgili olduğunu bilmekteyiz.

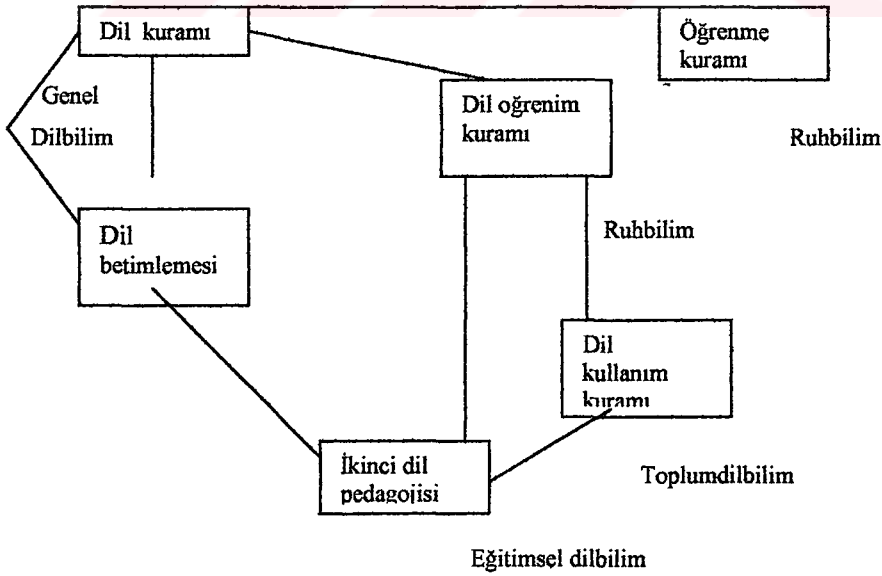
Wilhelm von Humboldt; dillerin çeşitliliğinin, göstergelerin, seslerin çeşitli olmasının yanı sıra, dünya görüşlerinin çeşitliliğinden kaynaklandığını düşünmektedir. Dünya görüşleri

dillere ayrı bir karakter verir, onları çeşitli yapar. Her dil özel bir dünya görüşünün yankısı olduğundan yabancı dilin öğrenilmesi insana yeni bir görüş kazandırır. Hiç kimse yabancı bir dilin dünya görüşüne girememektedir çünkü kendi dilinin dünya görüşünün baskısı altındadır.(Akarsu, 1998: 64)

Bu düşünceler bizi, anadilinin, bir ulusun karakterini ortaya koyan en belirgin özellik olduğu sonucuna ulaştırmaktadır.

Wilhelm von Humboldt'un "dillerin çeşitliliğini, dünya görüşüne dayandırma" düşüncesinden yola çıkarak biz de; anlam, ses olarak bilinçaltına inen anadili, bireyin dünyayı anlamasında, yorumlamasında, dünyaya bakışında etkilidir; çünkü birey, diliyle düşünmektedir, diyebiliriz.

Anadili öğretimi, çok boyutlu bir konudur. Dilbilimle ilgili olduğu kadar ruhdilbilim, toplumdilbilimin konularıyla da ilgilidir. Eğitimsel dilbilim ise ruhbilim, ruhdilbilim ve toplumdilbilimi içine alarak anadili öğretimini alanlar arası bir yaklaşımla ele almaktadır. Bu açıdan dilbilim bir dili betimlerken ruhdilbilim; dil öğrenim kuramı, toplumdilbilim de dil kullanımı için temeller hazırlayacaktır(İmer, 1990: 874).



Şekil 1. Eğitimsel Dilbilim (İmer, 1990: 874)

Yukarıdaki şekilde görüldüğü üzere dilbilimin bir dili betimlemesi dil öğretiminde başarıya ulaşmak için yeterli değildir. Ruhsal ve toplumbilimin de katkılarıyla söz konusu öğretimde başarıyı yakalama yolları araştırılabilir.

Kamile İmer'e göre, çocukların hangi yaşta hangi konuları ve sözleri öğrenmeye eğilimli olduklarını saptamadan ders kitabı yazmaya kalkmak ya da birtakım sözlerin toplumdilbilim açısından kullanımını belirlemeden ders kitabı yazmak başarıya ulaşmamayı baştan kabullenmektir. (İmer, 1990: 875)

Şükrü Ünalın, anadili bilincinin önemini vurgulayarak şu değerlendirmeyi yapmaktadır:

“Ana dilini etkili kullanabilme, hem birey hem de toplum açısından gereklidir. Toplum bir anlamda bir iletişim ağı olarak görülebilir. Eğer bir toplumdaki bireyler, birbirinin ne demek istediğini anlayamazlarsa, toplum yaşamı bir sağırlar diyaloguna dönüşür. Öte yandan, toplumsal bir çevrede yaşayan birey, ihtiyaçlarını gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, bilgi kazanmak ve dengeli bir biçimde yaşayabilmek için toplumun öteki bireyleriyle iletişim kurmak zorundadır. Ana dilinin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle anlaşmasını, hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır. Bireyin ana dilindeki başarısı ile okul başarısı ve çevreye uyumu arasında yakın bir ilişki vardır. Ana dili öğrenimi bütün derslerin temelini oluşturur. (Ünalın, 2001:5)

Anadili, bireyin ve toplumun yaşantısında bu kadar önemli iken, anadili öğretimine de gereken önemi vermek zorundayız. Bunun için de ilk olarak anadili dersini bir bilgi dersi olmaktan çıkarmalıyız. Türkçe kitaplarımızda yer alan metinleri ve bu metinlerdeki dilbilgisel kuralları işlerken dersi bir bilgi dersi biçimine dönüştürecek yöntemlerden kaçınarak öğrencinin; duygu, düşünce, tasarım, izlenimlerini sözle ya da yazıyla rahat aktarabileceği yöntemlere yönelmeliyiz. Çünkü öğrenci, her konuyu bilgi alımı amacıyla değerlendirememektedir.

“Eğitimin bütün aşamalarını bütünselliği içinde düşünerek, anadili dersinin amaçlarını şöylece özetleyebiliriz:

- Okuduğunu, eksiksizce, yazarın iletisini yitime uğratmadan anlayabilme.
- Düşüncelerini, duygu, izlenim ve tasarımlarını belirli bir amaç doğrultusunda yazılaştırabilme.
- Değişik konularda yapılan konuşmaları dinleyip ileti ve bilgi yitimine yol açmadan eksiksizce, doğru bir biçimde algılayabilme.
- Düşünce, duygu, tasarım ve izlenimlerini güzel, doğru, etkili bir biçimde söze dönüştürebilme.” (Özdemir, 1983:26)

Dil öğretimindeki amaç ve gereksinimleri, Şükrü Ünalın ise şu biçimde sıralamıştır.

“Toplumsal açıdan;

1. Gelişmiş ülkelerin kalkınmışlık düzeyini yakalamak ve aşmak.
2. Başkalarının hukukunu koruyan bir toplumsal yaşama ortamı sağlamak,

Bireysel açıdan;

1. Bireye, başkalarından yardım almadan çevresinde olan bitenleri tam ve doğru anlayacak kadar dil öğretmek,
2. Bireye, başkalarından yardım almadan duygu ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz anlatacak kadar dil öğretmek,
3. Başkalarından yardım almadan hakkını arayacak ve temel sosyal sorumluluklarını yerine getirecek kadar dil öğretmek,
4. Başkalarından yardım almadan seçme ve seçilme hakkını tam ve doğru kullanacak kadar dil öğretmek,
5. Bireyin yapacağı her işte dört aşamalı olarak (düşün, araştır, planla, uygula) planlama becerisini sağlayacak kadar dil öğretmek.” (Ünalın,2001: 2)

Beşir Göğüş’e göre “Anadili eğitiminde amaç, Türkçemizle anlama ve anlatma becerileri kazandırmaktır; bu ise gençlere yalnız kurumsal bilgiler vermekle olmaz. Yüzmeyi, bir araç kullanmayı öğrenmekte olduğu gibi, dil de yaparak, kullanılarak öğrenilir”. (Göğüş, 1978: 7)

Dil öğretimi üzerinde uzlaşılan kavram ve amaçları, Alemdar Yalçın şu biçimde sıralamaktadır:

“1. Algılamaya Yönelik /Cognitive)Olmak

a.Bireyin kendi dışındaki bilgileri eksiksiz algılama ve anlamasına yarayacak kadar dil öğretmek.

b.Çağımız toplumlarında bir kişinin edinmesi gerekli her türlü bilgiyi algılamasına ve anlamasına yarayacak bir dil öğretimi vermek.

2.İletişime Yönelik (Communicative)

Bireyin başka insanlarla iletişim teknolojisini de eksiksiz kullanarak kolayca iletişim kurmasını sağlayacak kadar dil öğretmek.

3. İşlevsel (Functional) Olmak

Bireyin edindiği dil becerilerini davranışlarına yansıtabilmesini sağlayacak bir dil öğretimi vermek.

4. Planlama Becerisine Yönelik Olmak

Dil öğretiminin önemli kavramından biri de edinilen dilin planlama becerisini geliştirecek biçimde verilmesidir.” (Yalçın, 2002: 32)

Anadili öğretimine ilişkin hükümet programlarındaki cümlelere bakıldığında, tüm programlarda, ulusal bir dil anlayışının vurgulandığını görüyoruz.

“14.8.1923 tarihinde kurulan Fethi Okyar hükümeti programında, “halk lisanıyla ve halk ihtiyacına muvafık kitaplar yazdırılacaktı...”

1.11.1937 tarihinde kurulan Celal Bayar hükümeti programında, “Milli sahnemiz Türk kültürünün makesi güzel dilimiz en iyi şekilde telaffuza ve edebi tarzda ifadesini yayan sanat kaynağı olarak ele alınacaktır.”

27.1.1939 tarihinde kurulan I.Refik Saydam hükümeti programında, “Tarih ve dil inkılabımızın milli ruhun doğuşunu ve kuvvetlenmesi verdiği hızı artıracaktır.

1.4.1975 tarihinde kurulan IV Süleyman Demirel hükümeti programında, “Milli bir dil politikası izlenecektir. Dilimizin zenginliğinin korunmasına ve geliştirilmesine önem verilecek, Türkçe'mizin iki ayrı dil haline gelmesine yol açan aşırılıklardan ve ilim dışı zorlamalardan kaçınılacaktır.”

26.6.1977 tarihinde kurulan II. Bülent Ecevit hükümeti programında, “Başka ülkelerde yaşayan Türklerin ana dillerini ve kültürlerini yaşatmalarına ve geliştirmelerine, o ülkede dostça ilişkiler kurularak katkıda bulunulacaktır.

18.11.2002-14.03.2003 tarihleri arasında görev yapan Abdullah GÜL Hükümeti Programında, “Şüphesiz kültürümüzün en önemli taşıyıcı unsuru güzel Türkçe'mizdir. Türkçe'nin sağlıklı bir mecrada gelişmesi, işlenmesi ve gelecek nesillere daha zengin bir dil olarak aktarılması için Milli Eğitim Bakanlığı, Kültür Bakanlığı, Türk Dil Kurumu, Üniversiteler ve diğer ilgili kesimlerce gerçekleştirilecek işbirliği ile Türk diline gereken önem verilecektir.” (Özkan, 2003: 267)

Anadili eğitimine uygun bir yöntem kullanılmadığını düşünen Göğüş'ün şu belirlemeleri önemlidir:

“Anadili eğitimi, bir beceri kazandırma ise, bu eğitimin yöntemi de “etkinlik” olacaktır. Öğrencilerimizin yazını (edebiyatı), ancak yazınsal ürünleri okuyarak öğrenebilirler; yazmayı mektup makale yazarak öğrenebilirler; tartışma kurallarına uymayı ancak tartışma içinde öğrenirler. Gerçekte ise öğrencilerimiz anadili derslerinde yeteri kadar etkin olamıyorlar” (Göğüş, 1990: 870)

1.1.3. Dilbilgisi Öğretimindeki Genel Uygulamalar

“Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları Türkçe Eğitimi Programı”nın genel amaçlarını incelediğimizde programın anadili öğretimi açısından oldukça önemli maddeler içerdiğini görmekte beraber bu maddelerin yaşama geçmediğini düşünmekteyiz..

“İlköğretim okullarında Türkçe öğretiminin amacı, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak;
2. Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini, ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak;
3. Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek; onları, Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek;
4. Onlara, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak;
5. Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek;
6. Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak;
7. Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak;
8. Onlara, bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir.” (M.E.B., 2002 : 7)

Öğrencinin, içine doğup içinde büyüdüğü dilinin kurallarını kavramada zorlanması ona bu kuralları öğretim yöntemlerimizle yakından ilgilidir. Oysa, “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları”nın üçüncü maddesinde “Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek” ifadesi yer almaktadır. Dilin kurallarını sezdirmek ile onları öğretmeye çalışmak farklı sonuçlar doğurmaktadır.

Okullarımızda verilen anadili derslerinde dilbilgisel kuralların kavratılmasında, bu konuların Türkçe dersinden ayrı tutulduğu, derste işlenen metinden ayrı olarak ele alındığı bilinmektedir. Oysa dilbilgisel kurallar, Türkçe derslerindeki metinlerin içinde öğrencilere sezdirilmelidir.

“1968 İlkokul Programı, dilbilgisini ayrı bir öğreniyi gibi okutmaktan kurtararak “okuma” ve “anlatım” la kaynaştırılmasını ve bu etkinliklerin yararına değerlendirilmesini öngörmüş; nitekim, bu “program”a uygun olarak hazırlanan öğreniyi betiklerinde “dilbilgisi” , okuma ve anlatım çalışmalarıyla kaynaştırılmış olarak verilmeye çalışılmıştır” (Erişen, 1983:49).

“Dilbilgisi deyince aklımıza bir dizi düşünce gelir. Bunlardan en yaygını, dilbilgisinin herhangi bir dilin yapısı hakkında yazılmış kitap olarak algılanmasıdır. Bir inceleme alanının sıradan ders kitabıyla özdeşleştirildiği tek alan da dilbilgisidir, herhalde”(Uzun, 1998:13).

Programın üçüncü maddesinde geçen, “Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek” amacına uygun metinlerin, kitaplarda yer almadığını görüyoruz. 7. sınıf öğrencilerine yardımcı eylemlerin özelliklerinin kavratılması için seçilen şiirde sadece “bir” tane yardımcı eylemle kurulmuş bir dize bulunması, anadili öğretimine gereken önemi göstermediğimizin somut kanıtlarından biridir.

ÇOBAN ÇEŞMESİ

Derinden derine ırmaklar ağlar,
Uzaktan uzağa çoban çeşmesi.
Ey suyun sesinden anlayan bağlar,
Ne söyler şu dağa çoban çeşmesi?

Gönlünü Şirin’in aşkı sarınca,
Yol almış hayatın ufuklarınca,

O hızla dağları Ferhat yarınca,
Başlamış akmaya çoban çeşmesi.
O zaman başından aşkındı derdi,
Mermeri oyardı, taşı delerdi.
Kaç yanık yolcuya soğuk su verdi,
Değdi kaç dudağa çoban çeşmesi.

Vefasız Aslı'ya yol gösteren bu,
Kerem'in sazına cevap veren bu,
Kuruyan yaş gönderen bu,
Sızması toprağa çoban çeşmesi.

Leyla gelin oldu, Mecnun mezarda,
Bir susuz yolcu yok şimdi dağlarda,
Ateşten kızaran bir gül arar da,
Gezer bağdan bağa çoban çeşmesi.

Ne şair yaş döker, ne aşık ağlar.
Tarihe karıştı eski sevdalar;
Beyhude seslenir, beyhude çağlar,
Bir sola, bir sağa çoban çeşmesi!...

(Onat, Asım (1999). İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 7, İstanbul: Metinler Matbaacılık)

Faruk Nafiz Çamlıbel'in yukarıda yer alan şiiriyle öğrencilere yardımcı eylemlerin de sezdirilmesi amaçlanmıştır. Sezdirilmek istenen yardımcı eylemlerin yukarıdaki şiirde, sadece bir kez geçmesi düşündürücüdür. Seçilen metinlerin amaca uygun olması, anadili öğretimi açısından oldukça önemlidir. Eğer var olan metinler amaca uygun değilse, öğrencilere yönelik yeni metinler oluşturulabilir düşüncesindeyiz.

Türkçe öğretiminin gerek anadili gerekse yabancı dil öğretimi olarak ele alınması aşamasında birtakım konularda daha kapsamlı çalışmalar yapılmasının zorunluluk durumuna geldiğini söylemeliyiz. Batılı ülkelerin hem anadili hem de yabancı dil olarak kendi dillerinin öğretimine yönelik çok önemli akademik çalışmalar yaparak yöntemler geliştirdiklerini ve uygulamalar yaptıklarını bilmekteyiz. Bizim ülkemizde de, Türkçenin anadili olarak öğretimi konusunda belirli bir yöntem ve uygulama zinciri oluşturmamız gerekmektedir. Dönemsel uygulamalar yerine bütünlük taşıyan uygulamaların yalnızca dilbilgisel konular için değil

Türkçe öğretiminin bütün alanları için yaygınlaşmasında yarar vardır. Ülkemizin eğitim politikalarının siyasal eğilimlerin doğrudan etki alanına girmesi, bilimselliği ortadan kaldırmakta ve eğitimi bireysel içerikli siyasal çekişmelerin odağına taşımaktadır. Sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulaması ne kadar önemliyse o uygulamanın hangi yöntemler çerçevesinde yapılacağı da o kadar önemlidir. Bu doğrultuda düşündüğümüzde; ders kitaplarımızda yer alan her türden metnin seçiminde de bilimsel ölçütler diğer ölçütlerin önüne geçmelidir. Yardımcı eylemlerin öğrencilere kavratılmaya çalışıldığı bir derste kullanılan metin, amaçlarımıza hiç de uymuyorsa oturup tekrar düşünmemiz gerekmektedir. Ders kitabında yer verilen metinlerin amaçlara uygunluk bakımından genel olarak büyük eksikleri olduğunun yalnızca bir kanıtını sunmak elbette ki yeterli olmayacaktır. Kitaplarda yer alan metinlerin, dilbilgisel ya da farklı alanlardaki amaçlarımıza uygunluğu öncelikli olarak düşünülürse metin seçiminde daha bilimsel ölçütler oluşturabileceğimiz söylenebilir. Bu anlamda, ders kitaplarının, Türkçenin farklı alanlarında yetkin kişilerden oluşan bir kurul tarafından hazırlanmasında büyük yarar görülmektedir. Böylelikle seçilen metinler; dilbilgisel konulara uygunluk, estetik düzey vb. yönlerden de amaca yönelik olacaklardır.

Kısacası; ders kitaplarında Türkçenin söz zenginliğini, dil olanaklarını sergileyen, estetik bir değer taşıyan metinlere yer verilmelidir.

Ahmet Kocaman göre; hangi aşamada olursa olsun (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) anadili öğretiminde kullanılacak ders kitaplarının yaşarla sıkı bir kan bağı bulunması gerekir. Bu kitaplarda yer alacak metinlerin, dil düşünce örüntüsü yönünden, öğrencilerin ilgi alanını kuşatıcı, çekici bir yapısı olması gerekir. (Kocaman, 1990: 858).

Gerek ders kitaplarının, gerekse öğretmenlerin dilbilgisel terimleri kullanma konusunda ortak bir dil geliştirmemesi de konunun kavranmasının zorlaşmasında bir başka etkidir. Bir öğretmen “fiil, ekfiil, filimsi” terimlerini kullanıyorken başka bir öğretmenin “eylem, ekeylem, eylemsi” terimlerini kullanması öğrencilerin algılarında terimlerin oturmamasına neden olmaktadır. Dilbilgisi öğretiminde ortak bir dil oluşturmanın bu nedenle de bir zorunluluk olduğunu düşünmekteyiz.

Fatma Koç Özkul, “Dil Bilgisi Terimler Sözlükleri” adlı yazısında, Vecihe Hatiboğlu’nun, Berke Vardar’ın, Ahmet Topaloğlu’nun ve Zeynep Korkmaz’ın dilbilgisi sözlüklerini inceleyerek aradaki farkları ve benzerlikleri belirlemiştir.

Biz de araştırmamızın bu bölümünde söz konusu çalışmadan bizim konumuzla ilişkili adlandırmaları buraya almayı gerekli gördük.

Çizelge 1. Dilbilgisi Terimler Sözlükleri Arasındaki Farklar

Fransızca	Hatiboğlu	Vardar	Topaloğlu	Korkmaz
gerondif	ulaç	ulaç	zarf-fiil	zarf-fiil
infinitif	eylemlilik	eylemlilik	mastar	mastar
participe	ortaç	ortaç	isim-fiil	sıfat-fiil
pluriel	çoğul	çoğul	çoğul	çokluk
reciproque	işteş	işteş	işteş	işteş
verbe substantif	ekeylem	ekeylem	cevher fiili	ek fiil

Dilbilgisel terimlerle ilgili olarak Zeynep Korkmaz ise şu görüşleri öne sürmektedir:

“şimdiye kadar yazılan dil bilgisi kitaplarında; konuların sınıflandırılması, değerlendirilmesi ve terimlere bağlanması açısından, yer yer bütünüyle çelişen sorun oluşturan ve bilimsel ölçüleri ters düşen durumlar ortaya çıkmaktadır. Bu da ister istemez dil bilgisi eğitiminde ve yetişenlerin şekillenmesinde bir sıkıntı, bir ayrılık yaratmaktadır. Bu nedenle, bilimsel ölçülerle ve dili sevdirecek metin parçaları ile bezenmiş yeterli dil bilgisi kitaplarına gereksinim vardır” (Korkmaz, 2002: 101).

Dilbilgisi öğretimi önemlidir, çünkü öğrencinin anadilini yapıını, kurallarını bilmesi dilini kullanma becerisini artıracaktır. Bunun için de öğrencilerin anadili kurallarını doğru bilmesi gerekmektedir.

Oya Adalı'ya göre dilbilgisi öğretiminde “Amaç, dilbilgisi öğretmek değil, içinde yaşanan dili kavratmaktır” (Adalı, 1983:35). Bu konuya ilişkin çok sayıda araştırmacının söz birliği içinde olduklarını görmekteyiz.

“Dilbilgisi etkinliklerinin amacı, bu alandaki bilgileri, kuralları öğrenmek değildir. Dilbilgisi etkinliklerinin amacı, doğru konuşmayı, doğru yazmayı, doğru anlamayı sağlayıcı, bu amaca yardımcı işlevsel bir dilbilgisidir. Etkinlik için çıkış noktası,

okuma parçası olacaktır. Dilbilgisi çalışmaları, sınıf düzeyine uygun bir biçimde, öğrencinin doğru anlamasını, doğru konuşmasını sağlayan içerik ve yöntemle yürütülmelidir". (Kavcar, 1995:303)

Ayhan Sezer okullarda dilbilgisi öğretilmeyen bir ülkenin varacağı son noktayı şu örnekle aktarıyor:

"Bir ilkokulu ziyaret eden Clinton'un sağ kolu politikacı, şirin görünmeye çalışarak, bir öğrenciden 'patates' sözcüğünün çoğul şeklini yazmasını istiyor. Öğrenci doğru olarak yazıyor, ne var ki politikacı bunu beğenmiyor, öğrenciye sözcüğün çoğul biçimini yanlış olarak yazdırıyor. Politikacıya yüklenenler, alaya alanlar oluyor. Kimileri 'patates' sözcüğünün çoğulunu yazamayan birinin ülke yönetiminde ne kadar başarılı olabileceğini soruyor. Kimileri de bir yasa çıkarılarak, 'patates' sözcüğünün çoğul biçiminin politikacının yazdığı gibi kabul edilmesini öneriyorlar" (Sezer 1994:114).

Dilbilgisi öğrenmek niçin önemlidir? Öğrencinin dilsel kuralları kavramasının, onun anadiline hakim olmasına büyük katkı sağlamak dışında başka olumlu etkileri de vardır. R.Hudson "Teaching Grammar" adlı kitabında, dilbilgisi öğretimin neden gerekli olduğunu şu biçimde açıklamıştır:

- a. Dilsel özsaygıyı, özgüveni oluşturmak
- b. Ölçünlü dil öğretimine katkı sağlamak
- c. Başarımı arttırmaya yardımcı olmak
- d. Yabancı dilleri öğrenmeye yardımcı olmak
- e. Dilsel ve kültürel hoşgörüyü arttırmak
- f. Bilimsel yöntemi ve çözümleyici düşünmeyi öğretmek
- g. Dili kötüye kullananlara karşı koruyabilmek
- h. Dil sorunlarını anlamaya çalışmak
- i. Dil hakkındaki genel bilgiyi derinleştirmek". (Hudson , 1992: 181)

Necdet Osam ise, dilbilgisi kitaplarında dil ile ilgili verilen örneklerin masa başı örneği veya edebiyat kitaplarından değil insanların konuştuğu dilden alınması gerektiğini savunmaktadır. (Osam, 1995:48)

Göğüş'e göre, anadili öğretimine uygun bir yöntem kullanılmadığından söz konusu derslerde öğrenciler etkin olmamaktadır. Tartışmanın kurallarına uymayı bir öğrenci ancak

tartışma içinde öğrenmektedir. Bunun yanı sıra, anadili öğretimimiz çağdaş yaşamın gereksinimlerine karşılık vermemektedir. Türk ve dünya edebiyatının çağdaş yazarlarının yapıtları okutulmamakta, anadili öğretiminde bir bütünlük sağlanamamaktadır. (Göğüş, 1990:870)

Söz konusu konuyla ilgili olarak Sedat Sever'in ortaya koyduğu görüşler de düşüncelerimizi destekler niteliktedir. Dilimizin, yapı, kurallar ve olanaklarının öğrencilere uygulamalarla kavratılması ve onlarda Türkçeyi doğru kullanma duyarlılığı ve bilincinin oluşturulmasında anadili temel etkinlikleriyle bütünleşmiş bir dilbilgisi öğretimine önemli görevler düşmektedir. (Sever, 2000 :25)

1.1.4. Eylem Nedir?

Araştırmamızın odağında yer alan kavramlara ilişkin bazı tanımlara yer vermenin gerekli olduğunu düşünmekteyiz. Dilbilgisel kavramların da doğaldır ki tek bir tanımı yoktur. Her araştırmacı, kendi bulguları doğrultusunda bir tanıma ulaşmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda biz, farklı tanımlara yer vereceğiz.

“1. Geleneksel dilbilgisinde, öznenin yaptığı ya da konusu olduğu işi, oluşu, kılışı, vb. öznenin durumunu, varlığını ya da yüklemle özne arasındaki bağlantıyı kişi, sayı, zaman kavramlarını içererek belirten gösterge. 2. Yapısal dilbilimde, çevresiyle belirlenen, kişi, sayı, ve zaman belirtileriyle tanımlanan, dizim kurucu(eylem dizimi) öge. İşlevselci A. Martinet eylemleri zaman, kip ve görünüş kiplikleriyle birleşebilen yüklem işlevli birimler olarak görür.” (Vardar, 1988:101)

Muharrem Ergin konuya “Fiiller hareketleri karşılayan kelimelerdir. Hareket kelimesini burada tabii, geniş manası ile alıyor ve nesnelere zaman ve mekan içindeki her türlü yapma, olma ve durmaları için kullanıyoruz.” (Ergin, 1989:266) biçiminde yaklaşırken Doğan Aksan'ın “Eylemler, devinme, oluş, kılınış, durum gösteren öğelerdir”(Aksan vd., 1983:202). tanımına ulaştığını görmekteyiz.

Bir başka tanım da Tahsin Banguoğlu'na aittir. “Bir kılış, bir durum, veya oluşu, toplu bir deyimle olup biteni (proces) anlatan kelimeye fiil adını veririz”(Banguoğlu, 1988:408).

“Varlıkların ve kavramların eylemlerinin, oluşlarının dildeki karşılığı olan kelimelere ya da kelime öbeklerine *fiil* denir” (Kahraman,2001:102) Tahir Kahraman’a göre;

“Dilimizdeki fiillerin anlam bakımından gösterdikleri özellikler, geleneksel Türk dilbilgisi kitaplarında ayrıntılı olarak incelenmemiştir. Bu kitaplar, fiillerin yapısal özelliklerine bağlı olarak kazandıkları –çatı, kişi, zaman gibi- anlamları ele alıp incelemekle yetinmişlerdir. Oysa, bir fiilin anlam kapsamı, biçim dışındaki kimi etkenlere de bağlıdır. Fiilin çekimlenmeden önceki biçiminde, bildirdiği eylemin zamanını ve niteliğini belirleyen anlamlar vardır. Çekimlenmiş bir fiilin anlam dokusunu da, aldığı eklerin yanında, konuşan kişinin ruhsal durumu ve konuşmanın yapıldığı ortam etkilemektedir.(Kahraman, 2001:102)

Geleneksel dilbilgisi, eylemi; kişi, sayı, kip ve zaman kavramlarını içine alan sözcük olarak değerlendirirken yapısal dilbilim kuramları eylemi; kip, görünüş, zaman açısından ele alır. “Görünüş” terimine geleneksel dilbilgisi tanımlarında rastlamamaktayız. Modern dilbilimdeki incelemelerde eylemlerin görünüş düzlemi üzerinde de durulmaktadır. Berke Vardar, görünüşü şu şekilde tanımlamaktadır:

“Eylemin anlattığı iş, oluş, edim vb.ni konuşucunun nasıl görüldüğünü belirten dilbilgisi ulamı. Zaman ulamından ayrılan görünüş, eylemin, bitmişliği, bitmemişliği, başlangıcı, gelişimi, sonucu, yinelenişi, vb. bakımından ele alındığını vurgular. Kimi dillerde görünüşün özel dilbilgisel öğeleri vardır.” (Vardar, 1988:111)

Doğan Aksan, eylem çekimlerinde görünüş biçimine örnek olarak seçtiği Oktay Akbal’a ait metinden hareketle görünüş ile ilgili şu açıklamalara yer vermektedir:

“Başka bir resimde babamla bir masa başındayız, kiraz yiyoruz. Sırtımda golf elbisem var, ayak ayak üstüne atmışım. Bir ötekinde uzun pantolonlu, mahzun bakmaktayım. Resimlerin tozunu siliyorum.”

(Oktay Akbal, İkisi, 85)

“Bu parçadaki çekimli eylemlerden *yiyoruz*, *atmışım*, *bakmaktayım* ve son tümcedeki *siliyorum* arasında, konumuz açısından önemli ayrımlar vardır. Özellikle *yiyoruz* ve *siliyorum*, her ne kadar şimdiki zaman çekimi iseler de bunlardan ilkinde, geçmişte geçen, o an için gerçek olmayan bir olayın anlatımı, ikincisinde ise, içinde bulunulan ana dönüş söz konusudur. Ancak *siliyorum*’da da yine tam bir şimdiki zaman anlamının

bulunduğu söylenemez. Aynı biçimde, *atmışım* belirsiz geçmiş zaman çekimi de bütünüyle belirsiz geçmiş zamanı yansıtmamaktadır”(Aksan, 1983:209).

Eyleme ilişkin tanımlar böyle bir görünüm sunarken kip ile ilgili tanımlarda da geleneksel dilbilgisi anlayışı ile modern dilbilim anlayışı arasında farklar olduğu görölmektedir.

Türkçe dilbilgisi kitaplarında kip kavramı, genel olarak “zaman”dan ayrılmamıştır. Zaman ve kip terimleri birbirlerine karıştırılmakta, birbirlerinin yerine kullanılmaktadır.

“Kip (Alm. *Modus*, Fr. *mode*, İng. *mood*, *mode*) : Eylemin belirttiği oluş karşısında konuşucunun tutumunu, bir başka deyişle, salt bildirmeye mi yetindiğini, yoksa bir yorumda mı bulunduğunu, istek, dilek, koşul, gereklik, buyrum mu anlattığını gösteren eylem biçimlerinin özelliği. Zaman terimi gibi kip terimi de gerçekte salt bir nitelik taşımaz. Bir kip, birden çok kipsel değer anlatabilir. Kimi durumlarda sözdizimsel zorunluklara bağlı olarak kipsel değer ortadan kalkabilir. Türkçeye ilişkin betimlemelerde kip kavramı zaman kavramıyla çoğu kez karışır, kip yerine tarz terimini kullanıp zaman yerine kipi kullananlara bile rastlanır. Pek çok sınıflandırma varsa da genellikle bildirme kipleri (belirli geçmiş, belirsiz geçmiş, şimdiki zaman, gelecek zaman, ve geniş zaman) ve isteme kipleri (istek, dilek-koşul, gereklik, buyrum) birbirinden ayırt edilir”(Vardar,1988:141).

Bu konuya ilişkin değerlendirmelerin bazılarına - yer vermenin uygun olacağı kanısındayız.

“Kip, eylemlerle dile getirilen devinim, olay, oluş, kılışla ilgili anlatım biçimlerine verilen addır”(Aksan,1983:239)

“Nesnelerin yaptıkları hareketler iki çeşittir: ortaya çıkan veya çıkacak olan hareket, ortaya çıkması tasarlanan hareket(açtı ve açsa gibi). Bu iki hareketin şeklini karıştırmamak için kök veya eylem gövdesi ayrı ayrı şekillere girer. Bu durumda bir kısım eylem şekilleri ortaya çıkan veya çıkacak olan bir hareketi bildirirler. Bu eylem şekillerine bildirme kipi adını veriyoruz. eylem şekillerinin diğer bir kısmı ise tasarlanan hareketi ifade ederler. Bunlara da tasarlama kipleri diyoruz (Ergin, 1989:273)

Fiillerin, “zaman” ya da “dilek” yüklenerek anlatımda kullanılabilir kalıplara girmiş ve bir kişiye bağlanmış biçimlerine “kip” denir (Kahraman, 2001:128)

Kip kavramına ilişkin tanımlarda bir bütünlük gözlenmemektedir. Söz konusu kavrama ilişkin tanımlarda genel bir uzlaşıya varılamadığını görmekteyiz. Geleneksel dilbilgisi yaklaşımıyla modern dilbilim tanımları arasında belirgin farklılıklar göze çarpmaktadır. Araştırmamızın konusu, doğrudan bu tanımlar arasındaki farklılıklar olmamasına rağmen kavramlar üzerindeki farklı yaklaşımları burada sunmakta yarar görmekteyiz. Çünkü, Türkçe öğretiminde ortak bir dil kullanımına ilişkin karşılaştığımız sorunun nedenlerinden biri de kavramlar üzerine genel bir uzlaşının sağlanamamış olmasıdır. Türkçe öğretiminde, öncelikle, dilbilgisel konuları da kapsamak üzere, terimlere ilişkin söz birliğinin sağlanmasının gerekli olduğunu düşünmekteyiz. Merkezi bir yapılanmanın, Tükçenin anadil olarak öğretiminde önemli bir açılım sağlayacağı kesindir. Tanımlardaki farklılıklar, doğal karşılanmakla beraber eğitim ve öğretimde belli bir saydamlığa ulaşılması zorunluluğu vardır. Ders kitaplarında yer alan kullanımlardaki farklılıkların henüz ilköğretim aşamasındaki öğrencilerce kavranmasının beklenmesi eğitimsel amaçlarımızı gerçekleştirmemize olanak sağlamayacaktır. Birçok Türkçe öğretmeni için bile kavram karmaşası yaratan söz konusu adlandırmalar, öğrencilerin gözünde içinden çıkılmaz bir sorun olarak görülmektedir. Bu nedenle, öğrencilerimizin dilbilgisel kavramlardaki yetkinliğini geliştirmek için işe tanımlarda ve adlandırmalarda bütünlüğün sağlanmasıyla başlamalıyız diye düşünmekteyiz. Nitekim, Ertuğrul Yaman, söz konusu alana ilişkin ülkemizdeki genel görünümü aşağıdaki biçimde sınıflandırarak tanımlardaki farklılıkları sunmaktadır. Eğitim ve öğretimde aşağıda belirtilen yönelimlerden hangisini niçin kullandığımızı etraflıca tartışarak belirlemeliyiz.

“ 1. Banguoğlu, Hatipoğlu, Ediskun, Gencan, Adalı, Deny gibi araştırmacılar ve Türkçe Sözlük, “kip” kavramını, “zaman” kavramı ile kişi ve teklik-çokluk eklerinin birleşmesiyle ortaya çıkan yapı olarak ifade etmektedirler.

2. Ergin, Bilgegil, Üçok vb. araştırmacılar ise, “kip” kavramını, fiilin bildirdiği iş, oluş veya hareketin yapılaş şekli, hareketin nasıl gerçekleştiği tarzında ortaya koyarlar. Bu araştırmacılara göre, “zaman” kavramı, “kip” içinde ikincil bir işlev olabilir.

3. Aksan, Dilaçar, Topaloğlu ve Vardar ise, “kip” kavramını, “zaman”, “kişi”, “nasıllık” ve benzerlerinden çok daha geniş olarak hareketin gerçekleşmesinde özel ruhî durumlar, ortaya çıkan yorumlar şeklinde ifade etmektedirler.” (Yaman, 1999: 13)

Araştırmamız sırasında öğrencilerimize kavratmaya çalıştığımız bir diğer konu da eylem çatılarıyla idi. Söz konusu kavrama ilişkin görüşler aşağıda belirtilmiştir.

Eylem çatılarıyla ilişkili tanımları incelediğimizde, farklı tanımlamalarla karşılaşmaktayız. Bilal Yücel, söz konusu terimin tanımlamalarında üç gruptan söz etmektedir.

Birinci grup: Kaya Bilgegil, Tahir Nejat Gencan çatıyı; fiillerin özne ve nesneye göre durumu olarak ele almışlardır.

İkinci grup: Hamza Zülfikar, Vecihe Hatiboğlu, Doğan Aksan, Nurettin Koç ve Zeynep Korkmaz, fiilin özne ve nesne durumlarına göre belirli ekler almış değişik şekli.

Üçüncü grup: Jhon Deny, Tahsin Banguoğlu, Haydar Ediskun Berke Vardar ve Ahmet Topaloğlu'nun eserlerinde çatı, öznenin fiile belli biçimlerde ilgili olmasına göre oluşturulmuş şekil olarak tanımlanmıştır. (Yücel, 1999: 156)

Konu ile ilgili dilbilgisi terimleri sözlüklerini incelediğimizde, ortak bir dilin oluşmadığını görürüz.

Eylem çatılarına ilişkin terim sözlüklerinde yer alan açıklamalar aşağıdaki Çizelge 2.'de sunulmuştur.

Çizelge 2. Dilbilgisi Sözlüklerinde Çatı

	HATİBOĞLU 1978	VARDAR1980	TOPALOĞLU 1989	KOÇ 1992	KORKMAZ 1992
d ö n ü ş l ü	<i>Sevin-, taran-, dayan-, soyun-, giyin-, çekin-, yorul-, yanıl-, alış-, geliş- sevin-, güzelleş-</i>	<i>Sevin- Soyun Geliş (örneksiz)</i>	<i>Korun-, kaşın-, soyun-, övn-, dövn-, yorul-, üzül-, sıkıl-, büzüş-, kızış-, giyin- (-e) açıl-, kırış-</i>	<i>Boşan-, görün- ,gezin-sevin-// büzül-,sarıl, üzül-, kapıl-// geliş-, alış- eriş-, kokuş- (örneksiz)</i>	<i>Alın-, çekin-, soyun, sevin-, tutun- // yeril-, durul-, tutul-, yanıl-, yorul-, //alış-, geliş-, tutuş-,oluş-, yetiş-, yılış- geliş-, açıl-, giriş-</i>
ç o k ç.	<i>görüştürül-, yaptırıl-, tanıştırıl-, birleştiril-</i>	Yok	yok	yok	yok

e d i l g e n	sevil- dövül-, yaptırıl-, getiril-, yen-, başlan- yapıl-, düzeltil-, başlan-	Getiril- Başlan- (örneksiz)	Yapıl-, veril-, konuşurul- Getiril, bilin-, beslen- duyul-, görül-, çalın-	Sevil-, giril-, görül-, alın-başlan- okun-, bulun-, söylen, bilin (örneksiz)	Açıl-,gidil-,karıl-,vakal- ,giril-,veril-,alın-, silin-, bulun-, çalın-, oynan- açıl-, yazılı-, zorlan-
e t t i r g e n	Sevdirr-, söylettir-, içir- güldür-, yatırt-, konuştur- içir-, yapırt-, kapat-	(örneksiz) (örneksiz)	Ezdir-, attır-, açıklattır-, çaldır-,yaptır-//içir- //getirt-,beklet-,bildirt- ,konuştur-,öldürt- açtır-,aldır-,sürdür- ,ağırlat-,bellet-,yaptırt-	Yazdır- içir-, dozur- okut- yazdır-, kazdır- bitir-, dozur-, okut-, ödet-	Aldır-, karıştır- şaşır-, aldırt-, karıştırt-, oturt- şaşırt- yaylandır-, yaklaştır-
i k i l i ç	Yok	yok	alın- atıl-, tutul-, sıkıl-,	yok	
i ş t e ş	Görüş-, gülüş-, dövüş-, ağlaş- görüş-, gülüş-	(örneksiz) görüş-, gülüş-,	(iştaş) buluş-, seviş-, bekleş-, koşuş- koşuş-, gülüş-, döğüş-	Ağlaş-,tanış- ,koşuş-görüş-,oyna anlaş-, vuruş-, seviş-, gülüş-, (örneksiz)	Çekiş-, kaçış-, bozuş-, konuş-, görüş-, üşüş-, görüş-,gülüş-,uçuş-
o l d u r g a n	yok	(örneksiz) uyut-, uçur-, öldür-	Çıkar-, gider- // yedir-, konuşdur-, bildir- // duyur-, yatır- // akat-, ürküt-// uyut-, ağlat- öldür-	yok	yok
o l u m s u z	yok	yok	yok	yok	("çatı ekleri" maddesinde belirtilmiştir.) alma-, yazma- çaloşma-

Kaynak: Yücel (1999: 158)

1.1.5. Ülkemizde Türkçe Derslerinde Yaygın Olarak Kullanılan Öğretim Yöntemleri

Türkçenin anadili olarak öğretimi konusunda uygulanan yöntemlerin genel anlamda bir bütünlük taşıdığını söyleyebiliriz. Ancak, söz konusu bütünlük ne yazık ki olumsuz bir görünüm sergilemektedir. Gelenekselleşen öğretim yöntemimiz, düzanlatıma dayalı bir öğretim yöntemidir. Dolayısıyla, bütünlük taşıdığını vurguladığımız öğretim yönteminin genel özelliklerinin amaçlarımıza ne ölçüde uygunluk taşıdığı tartışmalıdır.

Türkçe öğretiminin en fazla üzerinde durulması gereken alanlarından biri de dilbilgisi öğretimidir. Yalnızca anlatıma dayalı bir öğretim yönteminin sakıncaları, dilbilgisi öğretiminde daha da belirginlik kazanmaktadır. Dilbilgisinin en başat özelliği, kurallardan oluşuyor olmasıdır. Ülkemizdeki yaygın uygulamaların, söz konusu kuralların anlatımı ve o kuralların sınıf içinde birkaç uygulamayla pekiştirilmeye çalışılması biçiminde olduğunu bilmekteyiz.

Türkçe öğretiminde özellikle dilbilgisine ilişkin konuların öğretiminde gelenekselleşen uygulamaların amaçlarımızla örtüşmediği düşünülmektedir. Bu konuyla ilgili sorunların çoğu öğretmenler tarafından dillendirilmekte, fakat bütünlük içeren bir izlenince yoksunluğundan dolayı çözüme ulaşılamamaktadır. Üniversitelerimizin eğitim fakültelerinde ilgili bölümlerin alan bilgisine yönelik eğitimi verilirken öğretim yöntemlerinin gereksinim duyulduğu oranda ağırlık taşımadığı görülmektedir. Bu kanımızı, pek çok öğretmenin yöntemle ilişkin yakınlıkları ve çözümsüzlük yaşamaları desteklemektedir. Oysa, öğretmenliğin bir anlamda öğretme sanatı olarak düşünülmesi ve öğretimin de bu inanç doğrultusunda tasarlanması gerekmektedir.

Pek çok öğretmen kimi derslerinin ne denli verimli geçtiğinden ve öğrencilerin dersten ne kadar çok hoşlandıklarından söz eder. Sorun olan konunun adlandırılması, aynı öğretmenin kimi derslerinin hem kendisi hem de öğrencileri için niçin sıkıcı olduğunun belirlenmesiyle ilişkilidir. Rastlantısal bir biçimde doğru yöntemleri kullanmak, eğitim ve öğretim gibi konularda da ortaya çıkabilmektedir. Önemli olan, verimli geçtiği düşünülen o derste rastlantısal bir biçimde kullandığımız o yöntemlerin genel bir uygulamaya durumuna getirilmesidir. Dersinin verimli geçtiğini söyleyen her öğretmenin anlatımlarında dikkat çeken özelliğin, öğrencilerin derse etkin katılım sağlanmasıyla ilişkili olduğu çok sık

gözlemlenen bir durumdur. O halde, öğrencilerin derse etkin katılımlarının hangi koşullarda gerçekleştiğinin kapsamlı bir biçimde ele alınmasının bir zorunluluk olduğunu vurgulamak gerekmektedir. Hangi nedenle derse etkin bir biçimde katıldığını belirleyebildiğimiz öğrencinin, hangi nedenle derse etkin bir biçimde katılmadığını da rahatlıkla belirleyebiliriz. İşe, sorunların nedenlerini belirleyerek başlamak yol açıcı bir yöntem olarak benimsenebilir. Derslerin verimli geçmesinin ya da amaçlara uygun bir dersin tek koşulunun yalnızca yöntemle ilişkilendirilemeyeceğini belirtmekte yarar var. Ancak, eğitim ve öğretimde verimliliğin sağlanmasının olmazsa olmaz koşullarından birinin de “yöntem” olduğu unutulmamalıdır.

Demirel (1999:97)’e göre, dilbilgisi öğretim yöntemiyle ilgili başlıca ilkeler şunlardır:

“1. Dilbilgisi kuralları sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar olarak öğretilemez, böyle bir öğretim, dil kurallarını ezberlemeye alıştırtıp, uygulama gücü kazandırmaz. Öğretmen önce öğreteceği sorunu saptar. Bu sorun üzerinde örnekler bulur. Örnekler konuşmalardan, okuma parçalarından, dilbilgisi kitaplarından alınabilir. Bunları öğrencilerle birlikte inceletir, benzerliklere dikkat çeker. Benzerlikler, bir kural olarak öğrencilerle birlikte saptanır. Böylece öğretim, gözleme dayanan bir tümevarım yöntemi izlenmiş olur. Gözlemlerle, kural çıkarmalarda öğrencilerin eski bilgilerine dayanılır, başka deyişle, bilinenden bilinmeyene gidilir.

2. Yalnız dilbilgisi kurallarının öğretilmesiyle yetinilmez, bunların öğrencide birer beceri ve alışkanlık durumuna gelmesi için alıştırmalar yaptırılmalıdır. Öğrencinin yazma ödevlerinde ve başka etkinliklerinde bu kurallara uyması izlenmelidir. Öğrencilerin yaptığı yanlışlar, bu kurallarla açıklanıp, düzeltilmelidir.

3. Öğretimde çıkış noktası, öğrencinin karşılaştığı dil sorunları olmalıdır, başka deyişle, öğrenci hangi kuralları bilmiyorsa, bu ders konusu olmalıdır. Ancak böyle öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine karşılık verilebilir ve onların ilgileri çekilebilir. Sorundan yola çıkış, görevsel bir öğretim yoludur. Öğretmen, dilbilgisi konularını ve sorunlarını yalnız yazma ödevlerinden almayabilir. Öğretmek istediği konuları, okuma dersinde incelenen yazılarda da gösterip, bunları öğrenmeyi bir gereksinim olarak öğrencilere duyurabilir. Sorunların işleniş sınırlarını öğrencilerin sınıf düzeyleri ve ilgileri belirler. Dilbilgisi konuları, bir sınıfta bitecek yalın sorunlar değildir.

4. Kuralların öğretilmesinde öğrenciyi doyuracak, kuralı doğru kullanmaya yetecek derinlikte bilgi verilmeli, sorunu açıklayacak, tanıttacak zengin örnekler, değişik durumlar üzerinde çalışılmalıdır. Örneğin, nesneyi “Ali camı kırdı” cümlesinde tek bir sözcük (camı) olarak öğrenen öğrenci, bu öğeyi hep tek sözcük olarak arar. Oysa Türkçede bu nesne “pencerenin camını, bizim evin penceresinin camını, okulun alt katında 3-C

sınıfının batı yönündeki birinci pencerenin camını” biçimlerinde görülebilir. Ancak böyle örneklerle zenginleşmiş bir öğretim, öğrencinin dile egemenliğini sağlayacaktır.

Kural dışı kaymalar, aykırılıklar da yeterince işlenmelidir. “Okula gidiyorum” giderim demektir. Bir yere verilmiş kişi adları ayrı ayrı yazılır ama “Mustafakemalpaşa, Haydarpaşa” gibi özel adların kurala aykırı yazımlarına dikkat çekilmelidir.

5. Dilbilgisinin bütün sorunları, yalnız değil, cümle içinde ele alınmalıdır. Çünkü düşüncelerimiz, cümle olarak anlatılır ve cümle olarak biçimlenir, sorunlar bu biçimlemelerde, cümle içinde belirtilir: Noktalama işaretleri cümle dışında açıklanamaz. Ad durumları, eylem çekimleri cümleye kolayca bağlanır. Adla, sıfatla betimlemeler de örnek olarak alınacak cümle içinde açıklanmalıdır.

6. Dilbilgisi gözlemleri, alıştırmalar yapay örnekler üzerinde yaptırılmalıdır. Seçkin yazarların eserlerinden alınan parçalar, konuşmalarda geçen sözler incelenecek örnekleri oluşturulmalıdır. Çocukların ilgilendiği konular üzerine, onlarda kendi kendine etkinlik uyandıran, daha iyisi kendilerinin yazdıkları yazıların cümleleri üzerinde alıştırmalar çok daha etkili olacaktır.

7. Dilbilgisi dersi, başka anadili etkinliklerine bağlı olarak okutulmalıdır. Dilbilgisi kuralları dilde yaşar ve dilin kullanımını düzenler. Bu niteliyle dilbilgisi dersi, dilin incelendiği okuma dersine ve dilin kullandığı anlatım etkinliğine kendiliğinden bağlıdır. Öğretmen, dilbilgisi çalışmalarını, okuma ve anlatım etkinliklerine gözlem, sorun bulma, uygulama ve yanlışları düzeltme yönlerinden bağlamalıdır. Dilbilgisi sorunlarının ayrı ders saatlerinde incelenmesi daha uygun olur, çünkü bu sorunlar ayrı zaman alacak ölçüde kapsamlı ve önemlidir.

8. Öğrencilerin ellerinde bir dilbilgisi kitabının bulunması, öğrencilerin kural, örnek ve alıştırmaya için bu kitaba başvurmalarını sağlayacaktır.”

Ülkemizde, dilbilgisi öğretimine çok erken yaşlarda başladığını savunan ve bunu olumsuzlayanlar arasında yer alan Şükrü Ünal şu görüşleri öne sürmektedir:

“10 yaşından itibaren dil bilgisi öğretimine geçilmelidir. Çocuk buluş çağına kadar beyninin sağ yarısını kullanıyor, sol yarısını ise buluş çağından sonra kullanmaya başlıyor. Beynin sol tarafı yaratıcı, sağ tarafı ise mantıksal olarak çalışmaktadır. Bu nedenle dil bilgisi öğretimi çocuğun mantıksal düşünmeye başladığı aşamada başlamalıdır” (Ünal, 2001: 4)

Ülkemizde var olan uygulamalara yönelik olarak yapılacak eleştirilerin ilki, yurt genelinde bütünlüklü bir yöntem sorunumuzun olmasıyla ilgilidir. Anlatıma, buluşa ya da araştırmaya dayalı olduğunu savladığımız öğretim yöntemlerinin bile genel bir izleneye

dönüşmediği bir gerçektir. Aktif öğrenme adı verilen öğretim yönteminin önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır. Aktif öğrenme, rastlantısal bir biçimde ulaştığımız öğretimsel doğruların belirli bir izleneye dayandırılması ve bilimsel bir bütünlüğe ulaştırılması biçiminde tanımlanabilir. Türkçenin anadili olarak öğretimi, yalnızca kuralların doğrudan aktarımı olarak düşünüldüğünde öğrencilerimizin de kurallara karşı ezbere dayalı bir tutum geliştirdikleri görülmektedir.

Dil öğretiminde yöntemin önemi konusunda, Şükrü Ünal şu düşünceyi öne sürmektedir:

“Dil öğretimi bir yöntemin başarısını ölçmek için üç temel ilke vardır: algılanabilir olmak, iletişimsel olmak, işlevsel olmak. Öğrettiğimiz dil, çocuğun çevresini kolayca algılamasına yardımcı olmalıdır. Öğrettiğimiz dil, çocuğun kolayca iletişim kurmasını sağlayacak derecede öğretilmelidir. Öğretilen dili çocuk sokakta ve günlük konuşma dilinde rahatça kullanabilmelidir. Mevcut Türkçe kitaplarımız daha çok algılamaya yöneliktir. Çocuğa bir yeri tarif etmesi söylendiğinde, telefonla konuşması istendiğinde sıkıntı çekiyor. Bunun sebebi, öğretilen dilin iletişimsel ve işlevsel olmamasıdır” (Ünal, 2001: 3)

Beşir Göğüş'e göre, ülkemizde anadili öğretimi fizik, biyoloji vb. dersler gibi öğrenme konusu olarak görülmektedir. Bu nedenle de derslerde dilbilgisi kuralları ezberletilmekte, söz konusu kuralları ezberleyen öğrenciler de bu kuralları kendi yazılarında uygulamaya alışamamaktadırlar. Oysa, anadili öğretimi öğrenmenin yanında, kullanmayı öğrenme daha doğrusu beceri kazanma etkinliğidir. (Göğüş, 1992 12-14).

Emin Özdemir, anadili dersini bir bilgi ve kural belleme dersi olmaktan çıkarıp bir yaşantı kazandırma dersine dönüştürmemiz gerektiğini vurgular. (Özdemir, 1990: 857).

Yukarıda da belirtildiği gibi; anadilinin genel kullanımını bilmekte olan bir çocuğun dilbilgisel konuları kavramakta yaşadığı sorunun asıl nedeninin betimlenmesi gerekmektedir. Türkçe öğretiminin neyi amaçladığının daha somut cümlelerle adlandırılması bu soruna büyük ölçüde çözüm getirecektir. Anadilinin biçimsel birtakım özelliklerini kavrama konusunda öğrencilerin yaşadığı sıkıntılarının açılmasında bilimsel yöntemler böylesi çalışmaları zorunlu kılmaktadır. Düşünen, algılayan, hisseden, yorumlayan, sevinen, üzülen, ağlayan ya da gülen bir varlık olarak insanoğlunun en kolay kavraması gereken alanlardan

birinin de kendi anadili olması kadar doğal bir şey olamaz. Suda yüzüp suyu tanımlayamayan bir balık değildir çünkü söz konusu olan. Çocukların gündelik yaşamlarında masala vb. anlatılara ilgi duymalarına karşın tarih derslerinde sıkılmalarının gerekçeleri bizim konumuzla yakından ilgilidir. İçinde bulunduğu coğrafyayı, sosyal çevreyi ve doğayı doğumundan başlamak üzere anlamlandırmaya çalışan insanın, kendini ifade aracı olan dilinin özelliklerine karşı önyargılar taşımasının da nedenleri olsa gerek. Aktif öğrenme yöntemi öğrencinin duyu ve düşünce dünyasının gerektirdiği bilimsel bilgilere dayalı bir öğretim modeli önermesi bakımından da ayrıca önemlidir.

1.2. Amaç

Eğitim sözcüğünün farklı bağlamlarda farklı amaçlarla kullanıldığına sık sık tanık oluruz. Eğitimin bilimsel anlamda nasıl bir işlevi olduğuna yönelik Server Tanilli'nin aşağıda yer alan düşünceleri oldukça ilgi çekicidir.

“İnsanın, “en değerli sermaye” olduğu sözü öteden beri bilinir. Eğitim, işte o sermayeyi edinmenin yollarından biri ve başta geleni. İnsan yavrusunun, biyolojik olarak insana özgü yetilerle dünyaya geldiğini, ancak “insanlığa aday” olduğunu biliyoruz. Onu topluma kazanmak eğitimle oluyor. Hayvan, içgüdüleriyle varlığını sürdürüyor; insan topluluklarının sürekliliğini sağlayan ise eğitim. Şunu da biliyoruz: eğitim, toplumdaki kültür birikimini genç kuşaklara aktarmak, bu arada eski kuşakların kendi -tıpkı-benzerlerini üretmek için giriştikleri çabaların tümü aslında”(Tanilli, 2000: 21).

Günümüzde eğitim, okulların tek elinden çıkmış gibi görünüyor. Yaşam boyu eğitim felsefesi gittikçe yaygınlaştı. Düşünen, sorgulayan bireylere duyulan gereksinim her fırsatta herkes tarafından söylenir bir biçim aldı. Kanımızca, düşünen, sorgulayan bireyleri yetiştirecek okullarda söz konusu özelliklerin oluşumuna katkı sağlayacak yöntemler uygulanmıyor. Bizce, öğrencinin, sırada oturup hareket bile edemediği, sürekli öğretmenini dinlemeye çalıştığı sınıflardan yetişmeyecektir sorgulayan öğrenciler.

Biz de yukarıda andığımız gerekçeler doğrultusunda bu araştırmamızda, dilbilgisi öğretimindeki gelenekselleşmiş yanlışları vurgulanmaya ve öğrencilerin anadili öğretimindeki gelişimlerine katkı sağlayacak çağdaş yöntemlerin ortaya konulmasına çalıştık.

Araştırmamızda, dilbilgisi öğretimi ile ilgili bazı belirlemelere ulaşmayı amaçladık. Bu belirlemeleri genel olarak şöyle sınıflandırabiliriz:

1. Anadili öğretiminin bir bütün olduğu düşünülmesine rağmen, dilbilgisi adı altında ayrı bir ders yapmaya çalışılmasının sakıncaları bilinmektedir. Dilbilgisi kurallarını anadili öğretiminden ayrı düşünmek bizi yanlışla sürükleyecektir.
2. Dilbilgisel kuralları öğrencilere öğretmenin yeterli olmadığını görüyoruz. Bu kuralların öğrencide alışkanlığa dönüşmesi, öğrencinin sadece Türkçe dersi için değil tüm dersler için bu kuralları uygulaması gerekmektedir.
3. Dilbilgisel kurallar öğretilirken, bir bütünden yola çıkmanın doğru olduğunu, öğrenciye verilen bir metin üzerinde konunun gösterilmesi, söz konusu kurallar ile ders arasındaki kopukluğu giderecektir.
4. Türkçe dersinin; anlama, anlatım, dilbilgisel çalışmalar ve yazı olarak bir bütün olduğunu söylesek de Türkçe kitaplarını incelediğimizde bu amaca uygun metinleri bulmakta zorlanıyoruz. Seçilen metinlerin programda yer alan amaçlara uygun olmadığı kanısındayız.
5. Dilbilgisel kuralların öğretiminde yaşanan en büyük sorunlardan birinin de seçilen yöntemlerden kaynaklandığı ortadadır. Öğretmenin, “eylem”in tanımını yazdırarak başladığı bir dersin ne kadar yararlı olacağı konusunda kaygılarımız bulunmaktadır.
6. Bazı sınıflarda öğretmenlerin dilbilgisel kuralları öğretmek amacıyla söz konusu kurallara gereğinden fazla ağırlık verdiğini, bazı sınıflarda ise tam tersi uygulamamaların olduğunu gözlemekteyiz. Kanımızca bu kuralların öğrenciye aktarılmasında zamanın değil uygulanan yöntemlerin önemi büyüktür.
7. İlköğretim kademesini bitiren öğrencilere yönelik yapılan sınavlarda öğrencilere daha çok kavrama, anlama yönelik soruların yöneltilmesi, öğretmenlerin dilbilgisel kuralları ezberletme ısrarlarının da yersiz olduğunun bir göstergesidir.
8. Öğretim yöntemlerimizde dilbilgisi kurallarını, genel olarak öğrenciye sanki ilk kez görüyormuş gibi anlatma yolunu seçiyoruz. Oysa tam tersi her alandaki gibi bu derste de özellikle onun çok iyi bildiği bir şeyi hep birlikte adlandırmaya çalıştığımızı anlattırsak daha başarılı sonuçlar alınabilecektir.
9. Talim ve Terbiye Kurulu'nun da ders kitaplarındaki terimlerin ya da dilsel kullanımların bütünlük taşımasını konusunda çalışmalar yapması gerekmektedir.

Türkçe kitabının birinde “eylem” olarak geçen sözcüğün bir diğer Türkçe kitabında “fiil” olarak geçmesi, öğrencilerde kavram kargaşasına yol açmaktadır.

Bir çocuğun dilsel gelişimini incelediğimizde, çocuğun dili kazanmada algısal ve bilişsel gelişiminin önemi büyüktür. Söz konusu gelişimlerinde herhangi bir sorun yaşamayan çocuk, anadilini kendiliğinden öğrenir.

Yukarıda dile getirdiğimiz düşünceyi destekleyen bir görüş de Gülçin Alpöge’ye aittir: “Çocuğun anadilini öğrenmesi için dili duyması, dille deneyimleri olması gereklidir. Çocuğa dili öğretmek için özel bir gayret gösterilmediği halde çocuk dilin yapısını çözer ve öğrenir” (Alpöge,1991: 64)

Dilbilgisel kuralların öğretiminde yaşanan sorunları çocuk, okul çağında yaşamaktadır. Okul öncesi dönemde, anadilinin çoğu yapısını zaten hisseden çocuk, iş bunu adlandırmaya geldiğinde sorun yaşamaktadır. Bu konudaki görüşlerimizin büyük koşutluklar taşıdığı Gülçin Alpöge’nin “Çocuk ve Dil” adlı kitabından bazı bölümlere araştırmamızda yer vermek yararlı olacaktır.

“ Çocuk, yalnızca özne ve yüklem değil, anlatmak istediği olay ve nesne ile ilgili bütün öğelere değinebilir. Yani “iş yapan”, “yapılan eylem” ve “etken olan” her şey cümlede yer alır” (Alpöge, 1991: 65)

Günümüzde, ilköğretim 7. sınıf programında yer alan etken çatı öğrencilerin, anlamada oldukça zorlandığı kurallardan biri olarak düşünülür. Oysa, Gülçin Alpöge’nin de belirttiği gibi, çocuk söz konusu yapıyı, okulöncesi dönemde kullanabiliyorken, on üç- on dört yaşında soyut işlemleri yapabilecek bir dönemde, neden etken çatılı eylem kuralını kavrayamasın?

Yaptığımız araştırmamızın temeli de yukarıdaki soru üzerine kurulmuştur.

Yukarıda belirtilen sorunlar dikkate alınarak, bu araştırmada, ilköğretim öğrencilerinde, aktif öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretimin dilbilgisi başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2.1. Anadili Öğretiminde Başarıyı Artırma Yöntemleri

Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Programı'nda, dilbilgisi bölümünün özel amaçlarını incelediğimizde, söz konusu amaçlara ulaşmada büyük sıkıntılar yaşadığımız gerçeği ile bir kez daha karşılaştık. Öğrencilerimizin, programda yer alan maddelerden çoğunu uygulayabildikleri konusundaki şüphelerimiz arttı.

“ÖZEL AMAÇLAR

Öğrencilere bilinçle:

- A 1. Anlamlarına göre cümleleri, cümle içinde kelimeleri doğru vurgulayabilme;
2. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilme, deyimleri anlayabilme;
3. Kelimeleri gerçek, mecaz, terim anlamlarında ve sesteş, anlamdaş, karşıt anlamlı kelimeleri, deyimleri anlatma etkinlikleri içinde doğal olarak kullanabilme;
4. büyük ve küçük ses uyumlarını kavrayabilme;
5. Sözcük türlerini cümle içindeki anlamlarına ve görevlerine göre tanıyabilme ve doğal olarak kullanabilme;
6. Kelimelerin yapısı ve dilimizin özelliği olan sözcük türetme yollarını kavrayabilme;
7. Kelimeleri, takıları doğru anlayabilme ve yazabilme;
8. noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanabilme;
9. Fiil kiplerini, basit ve birleşik zamanlı biçimlerini, çatılarını; ek fiilleri, yardımcı fiilleri, birleşik fiilleri, fiilimsileri cümle içinde kavrama ve doğru kullanabilme;
10. Cümlede öğelerin sıralanışını, sıralanışa göre anlam değişikliğini kavrayabilme ve buna göre cümle kurabilme;
11. Cümle türlerini (anlamlarına, yapılarına, yüklemelerine ve öğelerinin sıralanışına göre) öğrenebilme;
12. Cümlelerin görevlerini kavrayabilme; davranışlarını kazandırmak;

B. Bir önceki sınıflarda kazandıkları davranışları pekiştirmektir.”

(M.E.B., 2002:21)

“ÖĞRENCİLERE KAZANDIRILACAK DAVRANIŞLAR

Öğrencilere dil bilgisi bakımından kazandırılacak bilgi, beceri ve alışkanlıklar şunlardır:

7. SINIF

1. Cümle içinde kelimeleri doğru vurgulayabilmek; sesteş kelimelerin anlamını vurgu yolu ile belirtmek, vurgu yoluyla cümlelerin türlü anlamlarını gösterebilmek;
2. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilmek, kelimeleri bu anlamlarda kullanabilmek; küçük ses uyumunu tanıyıp kullanabilmek;
3. Sesteş, anlamdaş, karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmek;

4. Deyimleri anlayıp kullanabilmek;
5. Kelimeleri cümle içinde görevlerine göre kullanabilmek
6. Cümle içinde zamiri tanıyabilmek; (kişi, işaret, belgesiz, soru zamirleri);
7. Zamir görevi gören ekleri tanıyabilmek;
8. Kelimeleri, cümle içinde yapılarına göre değerlendirmek;
9. Fiil kiplerinden dilek kiplerini kavramak ve cümle içinde kullanabilmek;
10. Anlamlarına göre cümle türlerini kavrayabilmek ve bu türde cümleler kullanabilmek;
11. Ek fiilleri, yüklemelerine göre cümle türlerini kavrayabilmek ve bu türde cümleler kurabilmek;
12. Yardımcı fiilleri kavrayabilmek ve cümle içinde doğru yazabilmek;
13. Etken, edilgen, geçişli, geçişsiz fiilleri kavrayabilmek;
14. Kuralı ve devrik cümleyi kavrayabilmek;
15. Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilmek;
16. Türkçe “Sözlük”e ve yazım kılavuzuna başvurabilmek.”

(M.E.B., 2002:22)

A. Sumru Özsoy, anadili öğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımları belirlemek için Türkçe ders kitaplarını incelemiş ve aşağıda verilen sonuçlara ulaşmıştır.

“-Anadiline yaklaşım tümevarımsal (inductive) değil, tümüyle tümdengelseldir (deductive); başka bir deyişle, çocuk tarafından içselleştirilmiş bir olgu olan dile çok üst düzey bir inceleme ile yaklaşıp, tanımlar ve genellemeler öğrenciyeye kurallar biçiminde öğretilmektedir.

-Dilbilgisi ulamlarının tanımları geleneksel bir yaklaşım içinde anlambilimsel özellikleriyle verilmekte ve bu ulamların yapısal özellikleri üzerinde hiç durulmamaktadır.

-Türkçe'nin sesbilgisi, vurgu ve ezgi düzeni üzerinde durulmamaktadır.

-Türkçe'nin kendi içinde kuraldışı biçimlerine hiç değinilmemektedir.

-Verilen kuralları örneklemek için yabancı eserlerden alıntı yapılmakta ve buna bağlı olarak metindeki tüm örnekler yabancı adlardan oluşabilmektedir.

-Örnekler bağlam içinde verilmemekte, öğretilmesi amaçlanan konuda anlamsal bir bütünlük sağlanmamaktadır.” (Özsoy, 1996: 222)

Yapılan incelemelerde de görüldüğü gibi, anadili öğretiminde yaptığımız en büyük yanlışın bağlamı parçalı öğretmeye çalışmak olduğunu görmekteyiz. Yukarıda andığımız nedenlerden dolayı, öğretmenlerimizin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda özelleştireci de yaparak yeniden düşünmeleri ve çağdaş kuramlardan mutlaka yararlanmaya başlamaları gerekmektedir.

1.2.2. Aktif Öğrenme

Geleneksel yöntemler denince aklımıza ilk olarak, öğretmenin masasında oturarak ya da tahtanın önünde durarak anlattığı dersler gelir. Bu yaklaşıma göre, öğretmen konuyu doğru bir biçimde anlatmalı, öğrenci de öğretmenin anlattığı bu konuyu anlamalıdır. Eğer öğrenci tarafından konu anlaşılmasa, ya öğretmen konuyu iyi anlatamamış ya da öğrenci konuyu dinlememiştir, sonucuna ulaşılır. Oysa, öğretmen de öğrenci de genel değerlendirmelere göre görevlerini yerine getirmiş olabilirler. Her ikisi de üzerlerine düşeni yapmalarına rağmen, konu hala anlaşılmasa suçluyu/sorunu başka yerde aramak gerekir. Bir konuyu, sınıftaki öğrencilerin hepsinin aynı hızda ve aynı biçimde öğrenmesini beklemek, öğrencilerin, bireysel özelliklerini göz ardı etmek olacaktır. Toplumun farklı sosyo-ekonomik katmanlarından gelen öğrencilerin, öğrenmeye hazır bulunuşlukları da yaşadıkları çevreyle doğrudan ilişkilidir.

Geleneksel öğretim yöntemlerinin yanı sıra günümüzde çok bilinen çağdaş yöntemler de vardır. Bunların en bilineninin aktif öğrenme yöntemi olduğunu düşünülmektedir. Aktif öğrenme yöntemi üzerine yapılan araştırmalar günümüzde büyük bir hız kazanmıştır. Üniversitelerin değişik bilim dalları, aktif öğrenme yönteminin kendi alanlarına yönelik uygulamalarda nasıl kullanılabileceğine yönelik araştırmalarını yoğunlaştırmıştır. Türkçe eğitiminden tıp eğitimine, fizik eğitiminden tarih eğitimine kadar pek çok alanda aktif öğrenme yöntemlerinin nasıl sonuçlar doğuracağına ilişkin doktora ve yüksek lisans tezleri hazırlanmaktadır. Ülkemizde bu alandaki araştırmalarıyla tanınan Açık göz'ün verdiği sonuçlardan biz de büyük ölçüde yararlanma yolunu seçtik.

“Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği

ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir.”(Açıköz, 2003:17)

Aktif öğrenme kavramını dilimizde “etkin öğrenme yöntemi” olarak anan araştırmacılardan Özcan Demirel ise yukarıdaki tanımlara koşut şu düşünceleri öne sürmektedir:

“Etkin öğrenme, bireyin öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlama yaklaşımıdır. Bu katılımı sağlayabilmek için öğrenenlere okuma, yazma, konuşma, tartışma, geçmiş yaşantılarla bağ kurma, edindiği bilgileri günlük yaşamda uygulama ve problem çözme işlemlerini kendi kendilerine yapma olanağının verilmesi gerekir.” (Demirel, 2000: 210)

Günümüzde çağdaş yöntem denildiğinde akla ilk gelen aktif öğrenme, konu ile ilgili bulunan kişilerin az çok hakkında birşeyler bildiği ve hemen hemen tüm öğretmenlerin derslerinde zaten uyguladığı bir yöntem olarak adlandırılır biçime dönüşmüştür. Dilbilgisi öğretiminde, aktif öğrenme yönteminin başarıyı artırıp artırmayacağına ilişkin yapacağımız çalışmadan söz ettiğimiz kimi öğretmenlerden aldığımız yanıt “Biz yıllardır bu yöntemi zaten uyguluyoruz. Küme çalışması adı altında yaptığımız çalışmalar şimdi aktif öğrenme adını almış” biçiminde oldu. Oysa aktif öğrenme bir küme çalışması değil işbirliğine dayalı grup üyelerinin öğrenme sürecine doğrudan katıldığı bir yöntemdir. Okullarımızda uygulanan küme çalışmalarında ise, öğrencilerin görevleri ünite bitimine kadar bellidir. Bu nedenle de kümelerde bazı öğrencilerin çok çalıştığını bazılarının ise çalışmadığını gözlemledik. Ayrıca, küme çalışmalarında yapılan görev dağılımı da öğrenciler için ayrı bir tartışma konusu olagelmıştır. Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan heterojen grupların görev dağılımı ise rasgele olmaktadır. Bu durum da öğrenciler arasındaki kişisel çekişmeyi önlemektedir. Aktif öğrenme adı verilen öğretim yönteminin uygulandığı ortamlarda rastlantısal başarıdan söz edilemez. Çünkü yöntemin kendisi, adından anlaşılacağı üzere, bir dizgeye dayalıdır. Yani; pek çok öğretmenin savladığının tersine, tekil uygulamalar bütünsellikten uzaktır. Yapılan her küme çalışmasının ya da aktif öğrenme yöntemini çağrıştıracak uygulamaların, öğretmenler tarafından “Bu zaten benim uyguladığım bir yöntemdi” biçiminde yorumlanması tartışılması gereken bir bilgi ve özeleştirici eksikliğidir.

Eğitimin örgütlü, sistemli bir biçimde ele alınmasının zorunluluğu yukarıda belirttiğimiz nedenlere dayanmaktadır. İyi niyetli fakat bilimsel bir dizgeden uzak

uygulamalardan başarılı sonuçlar elde etme olanağımız yoktur. Kimi uygulamalardan rastlantısal bir biçimde olumlu sonuçlar alınması, eğitim gibi önemli bir konuda işin olasılıklara bırakılması anlamına gelecektir. Çok bilinen bir sözü burada anmak yerinde olacaktır: “Durmuş saat bile günde iki kez doğruyu gösterir.” Eğitime ilişkin hedef ve beklentilerimizin bu tür olasılıklardan uzak bir biçimde kapsamlı izlenceler, uygulamalar ve yöntemler gerektirdiği vurgulanmalıdır.

Kimi grup çalışmalarının öğrenci üzerinde olumlu etkileri olabilir. Ancak sonuçları ve hedefleri tam anlamıyla tasarlanmamış uygulamaların küçük yaştaki çocuklar üzerinde onarılması güç olumsuzluklar da yaratabileceğini göz ardı etmemeliyiz. Aktif öğrenme yöntemi, çocuğun duygusal gereksinimlerini de gözetererek tasarlanmış bir öğretim yöntemi olma özelliği ile ilgili konudaki kaygıları da giderici teknikler barındırmaktadır. Küme çalışmalarında kullanılan rasgele uygulamaların kıskançlık, rekabet, arkadaşının başarısızlığını isteme vb. duygulara neden olduğu bilinmektedir. Oysa aktif öğrenme yönteminin en önemli özelliği, “ben” yerine “biz” olgusunu yerleştirmesidir. Başkalarının başarısızlığına dayalı bir başarının öğrencinin kişilik yapısında ne denli olumsuzluklar doğuracağını özellikle belirtmek gerekir. Aktif öğrenme yöntemiyle belirgin kılınan paylaşım, dayanışma, yardımlaşma düşüncesi aynı zamanda bir yaşam projesinin de adıdır.

Eğitimin en temel amaçlarından biri de bilginin öğrencide kalıcı kılınması amacıdır. Ezbere dayalı öğretim yöntemlerinde böylesi bir kalıcılıktan elbette söz edilememektedir. Aktif öğrenme yönteminin bilgiyi kalıcı kılma konusunda da bir çözüm aracı olarak düşünülmesi gerekir. Bireyin günlük yaşamında karşılaştığı sorunlardan bağımsız uygulanan öğretim yöntemleri, başarısızlığın en önemli nedenlerinden biridir. Araba kullanmayı hedefleyen birine yalnızca anlatım yöntemiyle araba kullanmayı öğretemeyeceğimizi biliriz. Çünkü söz konusu yöntem amaçlarımızla uygunluk taşımaz. Araba kullanmayı öğreteceğimiz kişinin bu bilgileri yaşamında kullanmayı denemesi ve bu konuda yönetime dayalı bir destek alması nasıl gerekliyse okullarımızda da aynı gerekliliğe dayalı uygulamalar olmalıdır. Yaşamla bağı olmayan her türlü uygulama bizi başarısızlığa götürecektir. Aktif öğrenme yönteminin bu sorun kavranılarak yapılandırılmış bir yöntem olması, öğrencilerde bilginin kalıcılığını sağlamaktadır.

Gerek dilbilgisel konuların öğretiminde gerekse başka alanlarda aktif öğrenme yönteminin nasıl en verimli biçimde uygulanabileceğinin araştırılması gerekmektedir.

Bölgesel, sosyo-ekonomik, kişisel vb. özellikler göz önüne alınarak eğitim yöntemleri konusunda ülke genelinde bütünsel bir değişime gidilmesinin büyük yarar sağlayacağına inanmaktayız. Üniversitelerde yapılan araştırmalarda varılan sonuçlar bu konuda neler yapılabileceği konusunda ipuçları sunmaktadır. Anadili öğretiminin hangi yöntemlere dayalı olarak yapılacağı geliştirilmeye açık ve kapsamlı bir program çerçevesinde düşünülmelidir.

Gelenekselleşen eğitim yöntemlerinin günümüz koşullarına yanıt veremediğini anadilimizin kullanım örneklerine bakarak rahatlıkla görebilmekteyiz. Televizyon kanallarında çoğu kez karşılaştığımız kimi yazım hataları yalnızca bireysel hatalar olarak düşünülmemelidir. Bağlaç olarak kullandığımız “de-da” sözcüklerinin yazımında bile çoğu kez yanlışlık yapılmasını neyle açıklayabiliriz? Öğrencilerimizin en temel sorunlarından biri; öğrendiği bilgiyi yaşamında kullanacağını bilmemesidir. Yukarıda da değindiğimiz gibi, eğer öğretim yöntemi yaşamdan kopuksa öğrenilen bilgi de yaşamdan kopuk olacaktır. Bağlaç olan “de-da”yı yalnızca sınavlarda doğru kullanmaya güdülenen bir öğrencinin arkadaşına yazdığı mektupta bu kullanıma özen göstermesini beklemek en büyük yanılığımız olsa gerek. Gerçekten de, sınavlarda doğru kullanıma özen gösteren bir öğrencinin bile dersle ilgisiz kullanımlarında yanlışlık yaptığına sık sık tanık olmaktadır. Bu farklılığın nedenini ise, öğrenilen bilginin yaşamdan kopuk olmasıyla açıklanabileceğini düşünmekteyiz. Aktif öğrenme yöntemi, andığımız özelliklerinin yanı sıra bilgiyi yaşama eklemlen uygulamarıyla üzerinde önemle düşünülmesi gereken bir yöntemdir. Aktif öğrenme yöntemi, yukarıdaki örneğe dayalı olarak söyleyecek olursak, “de-da”nın bir ders konusu olmaktan çok kendimizi yazıyla ifade ederken gereksinim duyacağımız bir özellik olduğunu öğrenciye doğal bir dille benimsetir.

Öğrenmenin gerçekleşme biçimi üzerine uzun yıllar araştırmalar yapılmıştır. 1960’ların sonuna kadar sürmüş olan davranışçılık akımının egemenliği yerini zamanla bilişselcilik akımına bırakmıştır. Davranışçıların öğrenmeyi, uyararla davranış arasındaki bağ olarak görmeleri insan zihninde meydana gelen problem çözme, algı, benlik gibi karmaşık süreçleri açıklayamamaları söz konusu akımın etkilerini yitirmesine neden olmuştur. “İnsan zihnini bir kara kutuya benzeten davranışçılar, kara kutu içinde olup bitenleri değil, kara kutuya girip çıkanları dikkate alırlar” (Eraslanlı, 2003: 169). Bütünlük yaklaşımına göre ise öğrenme, uyarıcı ile davranım arasındaki ilişkiden daha karmaşık zihinsel bir süreçtir. Bilişselci kuram ise öğrenmeyi, zihinsel yönleriyle ele almakta, algıların belli kurallar çerçevesinde beyinde yeniden düzenlenmesi olarak görmektedirler.

“Aktif öğrenme modeli kuramsal gelişmelerin üzerine, 1970’lerdeki davranışçılık akımından bilişselciliğe geçiş sürecinden sonra geliştirilmiştir. Daha önce Dewey, Pestalozzi gibi yazarlar geleneksel yöntemleri eleştiren, çevreyle etkileşime, gözleme, öğrencilerin etkinliğine, bilgiyi öğrenenin keşfetmesine önem veren modeller oluşturmuşlardır. Ancak, aktif öğrenme konusundaki araştırmaların yoğunlaşması 1970’lerden sonra gerçekleşmiştir”.(Açıkgöz, 2003:84).

Aktif öğrenmenin bütüncül bir öğrenim yöntemi olarak adlandırılmaya başlanmasının tarihi çok gerilere gitmemektedir. Kimi teknikleri ya da uygulamalarıyla farklı öğretim yöntemleriyle de ilişkilendirebileceğimiz aktif öğrenme yönteminin, geniş kapsamlı ve çağdaş bir öğrenim yöntemi olduğunu söyleyebiliriz. Aktif öğrenmeyi tarihsel süreç içinde kullanılagelen öğretim yöntemlerinin ya da eğitimsel kuramların kimi yönlerinden yararlanılarak ulaşılan bir bileşke olarak da düşünebiliriz. Örneğin, yapılandırmacılık adı verilen eğitim kuramı, aktif öğrenme yönteminin geliştirilmesi aşamasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Yapılandırmacılık, öğrenimin nasıl gerçekleşmesi gerektiği konusunda aktif öğrenme yönteminde öne çıkan eğilimlerin temellerini oluşturmaktadır. “Yapılandırmacılık yaklaşımında öğrenen, öğretme-öğrenme sürecinde etkin bir role sahiptir. Bu nedenle yapılandırmacı sınıf ortamı bilgilerin aktarıldığı bir yer değil; öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir yerdir. Sınıf içi etkinlikler, öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.” (Demirel, 2000, 237)

Son dönemde birçok eğitimcinin ilgisini çeken bu yöntemin aslında yeni bir yöntem olmadığı, yöntemin Sokrates’e kadar dayandığı görüşü de öne sürülmektedir. “Aktif öğrenme yeni bir düşünce değildir. Aktif öğrenmenin geçmişi, Sokrates’ ve John Dewey’e kadar uzanmaktadır.

(Dodge,2001;<http://edweb.sdsu.edu/people/bdogge/Active/ActiveLearning.html>)

Geleneksel öğretim yöntemlerini kullanan ve bütüncül bir yaklaşım olarak aktif öğrenme yöntemini tartıştığımız çok sayıda öğretmen arkadaşımızın aktif öğrenme yöntemi için takındıkları olumsuz tutumların gerisinde yukarıda belirtilen görüşlerin de etkisi olabilir. Çünkü andığımız yöntemin birçok bileşeni yaşamdaki uygulamalardan hareketle oluşturulmuştur. Yalnızca aktif öğrenme yönteminin değil tüm yöntemlerin en önemli özelliği

bütünsellik ve bilimsellik taşımalarıdır. Rastlantısal kimi doğruların, uygulamadaki benzerliklerin aktif öğrenme olarak adlandırılması bu nedenle olanaksızdır. Geleneksel öğretim yöntemlerinin günümüz koşullarında istemlerimize ve amaçlarımıza yanıt veremediğine, eğitimsel uygulamalarda yeni olanaklar sunamadığına gündelik yaşamlarımızda tanık olmaktadır.

Eğitim ve öğretimde bilimsel bilgilerin ve verilerin kullanılması tüm çağlarda büyük önem taşımıştır. Ancak, her konuda olduğu gibi eğitim ve öğretim konusunda da kulaktan dolma bilgilerin kullanıldığına ne yazık ki tanık olunmaktadır. Oysa, aktif öğrenme konusunda da tıpkı başka konularda olduğu gibi bilgilerin bilimsel bulgulara dayalı olması gerekmektedir. Özellikle çocuk eğitimi gibi özen gerektiren alanlarda bilimsel bilginin daha da vazgeçilmez olduğunu söyleyebiliriz. Öğrenmenin nasıl daha başarılı olacağı, öğrencinin kendini daha rahat gerçekleştireceği konusunda yukarıda belirttiğimiz nedenlerle bütüncül bir eğitim görüşümüz olması gereklidir. Açıkgöz'e (2003:15) göre, günümüzde aktif öğrenme yönteminin bu kadar ilgi görmesinin pek çok nedeni vardır. Bu nedenler; yöntemin etkililiği, kullanılabilirliği, ekonomik olması ve destekleyici öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etki yaratması gibi özelliklerden kaynaklanmaktadır. Aktif öğrenme sonucu öğrencide meydana gelen değişiklikler, öğretmenleri; derslerde amaçlanan, öğrenciden ders sonunda beklenen davranışlara götürmektedir. Söz konusu değişiklikler, öğrencilerin sadece bilişsel açıdan gelişmesi değildir, öğrenci aynı zamanda duyuşsal, sosyal açıdan da gelişmektedir.

Aktif öğrenme yöntemlerinin uygulandığı sınıflar ile geleneksel öğretimin uygulandığı sınıflar arasında karşılaşılan farklılıklar, Kamile Ün Açıkgöz tarafından şu biçimde sınıflandırılmıştır.

Çizelge 3. Geleneksel ve Aktif Sınıfların Karşılaştırılması

	Aktif Sınıf	Geleneksel Sınıf
Görüntü	Öğrenciler çeşitli biçimlerde (Kümeler halinde, U, O, V ya da iç içe halkalar halinde) otururlar, sınıfın önü arkası belli değil aynı anda her köşesinde etkinlik sürmekte, hareketli, sürekli etkileşim halinde, öğretmen sınıfı dolaşarak gereksinim duyanlara yardım etmekte.	Öğrenciler sıralar halinde oturmakta ve başlarında bir öğrenmen anlatı yapmakta, etkileşim çok sınırlı.

Amaç	Bilginin özümlemesi, anlamlandırılması ve yeniden üretilmesi, öğrenilenlerin kullanılması, problem çözme, kavrama.	Aktarılan bilginin öğrenci tarafından alınması ve tekrarlanması.
Kurallar	Herkes aynı anda konuşabilir ve söylediklerini dinleyecek birini bulabilir, dersin akışını sağlayacak kurallar dışında fazla kural yoktur.	Öğrenciler hareket edemez, söz verilmedikçe konuşamaz, arkadaşları ile etkileşimde bulunamaz.
Öğrenci	Araştırır, düşündür, soru sorar, keşfeder, tartışır, fikir üretir, karşılaştırma yapar, açıklar, örnek verir, anlam çıkarır, önceki öğrenilenlerle bağ kurar, değerlendirme yapar, çıkarımlarda bulunur, tahmin eder, neyi nasıl öğreneceğine karar verir, kendi eksiklerinin farkına varır, öğrenme malzemesini başka ifadelerle anlatır, örnek ister, neden-sonuç ilişkilerini bulur, bilgiyi yeniden yapılandırır ve sınıflar öğrenmek için uğraşır.	Pasif alıcı; not alır, aktarılan bilgileri ezberler ve sınavlarda tekrarlar, daha sonra unutulur.
Öğretmen	Öğrenmeyi kolaylaştırıcı	Uzman, bilgi aktarıcı, karar verici
Sorunlar	Öğrenciler arasında fikir çatışması yaşanabilir. Ancak bunun geliştirici yönleri vardır.	Öğrencilerin dersten sıkılmaları, ezbercilik, disiplinin bozulması, ilgisizlik, öğretmenlerin tükenmişliği ve gelişmenin yavaşlığı, güdüstüzlük ve yetersiz sosyal etkileşim, olumsuz sınıf atmosferi, bilgiyi kullanma fırsatı bulamama.
Avantajları	Etkili, ekonomik, kullanışlı, bilgiyi kullanma fırsatı sağlayıcı
Yetiştirilen İnsan Tipi	İyi yetişmiş, etkili iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, karmaşık sorunları çözen, karar veren, etkili düşünen, yaşam boyu öğrenen ve kendini geliştiren, içinde yaşadığı toplumda etkili olan, güvenli, sağ duyulu, gayretli, bilgili, kaynaklardan yararlanabilen, etkili insan ilişkileri kurabilen.	Kalıp yargılarla donanmış, gelişmeye kapalı, sorun çözme becerilerinden yoksun, girişken ve yaratıcı olmayan, bağımlı kişilik...
Bağlam	Öğrenmeyi paylaşma, öğrencinin öğrenme kapasitesini geliştirme, herkesin başarılı olmasını sağlama	

Kaynak: Açıkgöz (2003: 35)

Aktif öğrenme yönteminin olumlu ya da olumsuz yönleri tartışılırken geleneksel öğretim yöntemiyle karşılaştırmalı bir değerlendirme yapmanın da gerekli olduğu unutulmamalıdır. Geleneksel öğretimin egemen olduğu uygulamalarda, öğretmen ders kitaplarıyla sınırlanmıştır. Öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencilerin isteklerini göz önünde bulunduramamaktadır. Burada sorun, öğretmenle değil uygulanan yöntemle ilgilidir. Geleneksel uygulamalarda öğretmen, daha önceden yine geleneksel uygulamalara dayalı olarak hazırlanan izlenice doğrultusunda dersini işleyip, yıl sonuna sarkan, işlenmemiş konu bırakmak istememektedir. Dersin akışı yalnızca öğretmen tarafından biçimlendirilen öğretim yöntemlerinde program aksaklıklarıyla karşılaşılma olasılığı yoktur. Çünkü edilgen durumda

bulunan öğrenci daha da edilgen kılınarak ders akışına öğretmen tarafından hız verilebilir. Oysa, anlatılmamış herhangi bir konunun kalmaması o konuların istenen düzeyde kavrandığı anlamına gelmemektedir.

Aktif öğrenme yöntemini uygulamaya başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları araştıran Açıköz, Sucuoğlu ve Gökdağ (1999:304) sorunları dört ana başlıkta toplamışlardır.

“ Sorun Kategorileri

Öğrencilerin hazır olmaması

Dersin Planlanması

Öğretmenin Tedirginliği/Kaygısı

Süre Uzaması”

Yaptığımız araştırma sırasında öğretmenlerde, aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanma aşamalarında ders konularının belirlenen sürede tamamlanamayacağı, etkinlikler sırasında öğrencilerin gürültü yaparak yapılacak çalışmaları engelleyeceği düşüncesi vardı. Geleneksel öğrenme yöntemlerinin genel anlayışında var olan sessiz sınıf ortamının bozulması, öğretmenleri, diğer öğretmen arkadaşlarına ve okul idaresine karşı tedirgin kılmaktaydı. Oysa, aktif öğrenme yöntemlerini uyguladığımız sınıflarda, öğrenciler arasında belirginleşen dayanışma, birlikte çalışmaktan duyulan mutluluk, her derse girildiğinde “Grup oluşturalım” seslenişleri söz konusu yöntemle ilişkin olumlu yargılarımızı pekiştirmiş, diğer öğretmenlerin de yöntemle sıcak bakmasını sağlamıştır. Çullu (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, aktif öğrenme ile ilgili öğrenci görüşlerine yer verilmiş ve öğrenciler söz konusu yöntemlerle işlenen derslerde, arkadaşlarıyla aralarında sıkı bağların oluştuğunu, derslerin eğlenceli, zevkli biçime dönüştüğü görüşünde olduklarını belirtmişlerdir.

Aktif öğrenme yönteminde öğrenci davranışlarında karşılaşılan özellikler geleneksel yöntemlerle karşılaştırılmayacak ölçüde olumlu bir görünüm ortaya koymaktadır. Paylaşım, yardımlaşma, özdenetim ve özgüven davranışları çocukların kişilik gelişimleri bakımından son derece önemlidir. Yeni yetişen kuşakların ilişkilerde daha sosyal ve daha paylaşımcı olmalarını yalnızca istemek yeterli değildir. Aktif öğrenme yöntemi tam da bu noktada istemlerimize yanıt vermektedir.

Aktif öğrenme, kendi eğitimleri için sorumluluk alabilen, yaşam boyu öğrenme ilkesine göre davranan, işbirliğine açık, sağduyulu, kendini eleştirebilen, demokrat öğrenciler yetiştirmektedir. (Meyers ve Jones, 1993: 17)

Aktif öğrenme yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda, öğretmen artık kürsüden ayrılmış öğrencilerinin arasında bazen onlarla birlikte öğrenci bazen de onlara yol gösteren kişi konumuna gelmiştir.

1.2.3. Aktif Öğrenme Yöntem ve Teknikleri

Çalışmamızın bu bölümünde, yaygın olarak kullanılan aktif öğrenme tekniklerine değineceğiz. Aşağıda yer verdiğimiz teknikler, araştırma konumuza ve amaçlarımıza uygunluk gösteren teknikler arasından seçilmiştir.

1.2.3.1. İşbirlikli Öğrenme

“Cooperativ Learning” terimi için ülkemizde, üç farklı çeviri vardır: “İşbirlikli öğrenme”, “işbirliğine dayalı öğrenme” ve “kubaşık öğrenme”. Biz çalışmamızda işbirlikli öğrenmeyi kullanacağız.

“Niçin işbirlikli öğrenme?” sorusuna Johnson, Johnson, & Holubec’in yanıtı aşağıdaki maddelerde verilmiştir. İşbirlikli öğrenme ile yarışmacı, bireysel öğrenme karşılaştırıldığında aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmaktadır.

1. Başarmak İçin Daha Fazla Çaba: Tüm öğrencilerin üstün başarı ve üretici olmaları, uzun süreli güdülenmiş olmaları, zamana göre görev alabilmeleri ve üst düzey düşünce yeteneğine sahip olmalarıdır.

2. Öğrenciler Arası Daha Olumlu İlişkiler: Karşılıklı ilişkilerde, güven duygusunun olması, farklılıkların ve ortak yönlerin anlayışla karşılanmasıdır.

3.Daha Fazla Psikolojik Destek: genel psikolojik rahatlama, sosyal gelişme, kendine güven duygusu, olumsuz durumlara karşı koyma yeteneğidir.”(Johnson, Johnson ve Holubec, 1994:3)

İşbirlikli öğrenme grup çalışmasını temel almaktadır. Bu grupların nasıl oluşturulduğu önemlidir, çünkü oluşturulan her grup için işbirlikli öğrenme grupları denilmesi olanaksızdır.

“Bütün grup çalışmaları işbirlikli öğrenme olarak değerlendirilmemelidir. Sadece çocukları gruplara yerleştirerek birlikte çalışmalarını istemekle çocukların işbirliği yapacağı düşünülmemelidir.(Yıldız, 1998: 35)

Kamile Ün Açıkgöz, okullarda uygulanan küme çalışmalarının da işbirlikli öğrenme olmadığını, küme çalışmalarında üyelerin, konuları paylaştıktan sonra kendilerine düşen bölümlere ayrı ayrı çalıştığını ve sınıflarda en iyi sunumu yapan gruplar seçilerek, çalışmaların yarışma biçimine dönüştürüldüğünü belirtmektedir (Açıkgöz, 1995b: 301).

Johnson, Johnson,&Holubec'e göre grup çeşitleri şu şekildedir:

“1. Sahte Öğrenme Grupları: Öğrencilerin birlikte çalışması istenmesine rağmen öğrenciler birlikte çalışmak istememektedir. Yüzeyde birbirleriyle konuşan öğrenciler, aslında birbirleriyle yarışmaktadır. Birbirlerinden bilgi saklamaya çalışıp, birbirlerini yanıltırlar. Böyle bir gruptan da olumlu bir sonuç çıkmaz. Bireysel çalışma daha verimlidir.

2. Geleneksel sınıf Öğrenme Grupları: Öğrenciler beraber çalışmak üzere görevlendirilmiştir ve onlar da bu çalışmayı kabullenmiştir. Burada da öğrenciler, grubun bir üyesi olarak değil bireysel olarak değerlendirileceklerine inanmaktadırlar. Yardımlaşma ve paylaşım çok azdır. Bazı öğrenciler, diğerlerinin çalışmasının arkasına sığınır. Bu tür gruplarda da elde edilen sonuç, grup içindeki bazı üyelerin potansiyelinden daha düşüktür.

3. İşbirlikli öğrenme Grupları: öğrencilerden birlikte çalışmaları istenmiştir ve öğrenciler bu durumdan memnundur. Başarılarının tüm grup üyelerinin çabalarına bağlı olduğuna inanan üyeler, beraber yüzeceklerine ya da batacaklarını düşündükleri için ortak bir amaç için kolları sıvarlar. Birbirlerine önem verip, kişisel ve akademik destek de bulunurlar. Tüm üyeler sorumluluk taşır, analizler yaparak amaçlarını araştırırlar. Tüm bunların sonunda, her bir öğrenci yalnız olarak ulaşabileceği akademik düzeyin üzerine çıkar.

4. Yüksek Edimli İşbirlikli Öğrenme Grupları: bu tür gruplarda, üyelerin birbirine bağlılığı yüksek düzeydedir. Grup içinde güçlü bir duygusal bağ vardır. Grup dışında da önemli birini

buldukları bulduklarında hemen onunla ilgilenirler. Grubun başarısı her zaman beklenilenin üstündedir. Grup üyeleri aynı zamanda çalışmalarından büyük zevk almaktadır. Az raslanan bir grup yapısıdır. (Johnson, Johnson,&Holubec, 1994: 1: 6)

Yukarıdaki aktarılan grupların yapısı incelendiğinde, üyeler arasında grup bilincinin oluşması açısından önemli farklılıklar görüyoruz. Sahte ve geleneksel öğrenme grubundaki öğrencilerin, birbirleriyle yarıştığı ve çalışma sırasında isteksiz olduğu görülürken, işbirlikli öğrenme gruplarında üyelerin ortak amaçlar doğrultusunda, istekle çalıştıkları görülmektedir.

İşbirlikli öğrenmenin başarıya ulaşmasında, grupların doğru ve özenli oluşturulmasının önemi büyüktür.

“Her küçük grup çalışmasının İşbirlikli Öğrenme olduğunun düşünülmesi doğru değildir. Çünkü, öğrencileri küçük gruplara ayırıp birlikte çalışmalarını söylemek İşbirlikli Öğrenmeyi gerçekleştirmeye yetmez. Böyle bir uygulama şu nedenlerle verimli olamamaktadır:

- (a) bazı üyelerin grup çalışmasına hemen hemen hiçbir katkı getirmeden başkalarının başarısına ortak olması (hazıra konma)
- (b) üyelerden bazılarının başkalarının işlerini kendisine yaptırdığını hissetmesi ve bundan rahatsız olması (sömürülme)
- (c) başarı düzeyi yüksek grup üyelerinin ön plana çıkarak daha fazla iş yapmaları dolayısıyla grup çalışmasından daha fazla yararlanırken başarı düzeyi düşük olan grup üyelerinin bunu yapamamaları ve durumlarının daha da kötüye gitmesi (zengininin daha da zenginleşmesi)
- (d) başarı düzeyi yüksek olan grup üyelerinin düşük olan grup üyelerinin açıklamalarına ve önerilerine değer vermemesi (sorumluluğun karışması).” (Açıkgöz, 1995a: 2)

Özkal (2000:28)’a göre işbirlikli öğrenme grupları farklı yetenek, cinsiyet, ırk ve sosyal beceri düzeylerinden öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda özenle yapılandırıldığı gruplardır. Bu yöntemin öğrencileri, işbirlikli davranışlara, amaca ulaşmak için birlikte çalışmaya yönlendirdiği bu nedenle de söz konusu öğrenme ile öğrenci-öğrenci etkileşiminin canlandığını gözlenmektedir.

Özkal ’a göre işbirliği becerilerinin dört düzeyi vardır. Bunlar;

Çizelge 4. İşbirliği Becerileri

Grup kurma	Biçimlendirme	Grupla birlikte oturma, fısıltı ile konuşma, ismiyle hitap etme
Grupta etkin çalışmayı sürdürme	Yürütme	Fikir verme, herkesi katkıda bulunması için cesaretlendirme, grup etkinliklerini yürütme.
Öğrenmeyi ve kalıcılığı sağlama	Formüle etme	Materyali derinlemesine anlama, kaliteli usa vurma strajilerini kullanma, önceki öğrenilenlerle bağ kurma.
Bilimsel tutum kazandırma	Özümseme	Bilimsel çalışma, daha fazla bilgi araştırma, mantıklı olduğuna inanmadıkça düşüncesini değiştirmeme.

Kaynak: Özkal (2000: 48)

Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme etkinliği olabilmesi için, bazı koşullara uygun olması gerekmektedir.

“1. Olumlu Bağımlılık: İşbirliğinin en önemli koşuludur. Öğrenciler, işin yapılıp yapılmadığından ve grup üyelerinin öğretim malzemesini öğrenip öğrenmediğinden sorumludurlar. Olumlu bağımlılık, bireylerin ortak amaç ve ödül için çabalarını birleştirecekleri bir durum yaratır.

2. Bireysel Değerlendirilebilirlik: Grup başarısının tek tek bireylerin öğrenmesine bağlı olması durumudur.

3. Yüz Yüze Etkileşim: Grup üyelerinin birbirlerinin çabasını özendirme ve kolaylaştırmasıdır. Yardımlaşma, malzemeleri paylaşma, birlikte bir iş yapma gibi davranışlar, grup içi etkileşim sağlamaktadır.

4. Sosyal Beceriler: İşbirlikli grup etkinlikleri sırasında başkalarına yardım etme, başkalarından yardım alma kişisel başarıyı etkilemektedir. Öğrencilere, kişilerarası ilişkilerin nasıl olması gerektiği öğretilmelidir. Johnson, Johnson & Holubec'e (1994) göre, sosyal beceriler, grup üyelerine saygı, verilen görevi sahiplenme, etkinliklere katılım gibi ölçütlerle değerlendirilebilir.

5. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi: Grup sürecinin değerlendirilmesi; grup etkinliğinin sonunda, grup üyelerinin hangi davranışlarının katkı getirip getirmediğinin, hangi davranışlarının sürmesi, hangilerinin değişmesi gerektiğinin saptanmasıdır.

6. Eşit Başarı Fırsatı: Öğrencilerin başarı durumuna bakılmaksızın eşit derecede gayret etmeleri ve her öğrencinin katkısının değerlendirilmesi demektir.

7. Grup Ödülü: İşbirlikli ödül yapısı, grup üyelerinin grup amaçları doğrultusunda grup ürünü ortaya koymaları ve grup halinde ödüllendirilmelerini gerektirir.”

(Yukarıdaki bilgiler, Açıkgöz 2003; 174, Gömlüksiz, 2001: 43 ve Şimşek, 2001: 30’ dan derlenmiştir.)

Çizelge 5. Geleneksel Öğretim ile İşbirlikli Öğrenmenin Karşılaştırılması

Geleneksel Öğretim	İşbirlikli öğrenme
<ul style="list-style-type: none">➤ Öğretmen kontrolündedir.➤ Güç ve sorumluluk öğretmenin merkezindedir.➤ Öğretmen, öğretici ve karar vericidir.➤ Öğrenme biçimi genellikle yarışmadır.➤ Öğretmen tarafından tanımlanan küçük iş serileri ayrı disiplin alanlarında sergilenir.➤ Öğrenme sınıfın içinde gerçekleşir.➤ İçerik çok önemlidir.➤ Öğrenciler, alıştırma ve tekrar yoluyla bilgiyi öğrenir.➤ Konunun bir içerik içerisinde öğrenilmesi gerekmemektedir.	<ul style="list-style-type: none">➤ Öğrenciler, kendi öğrenmelerini kendileri kontrol ederler.➤ Güç ve sorumluluk öğrenci merkezlidir.➤ Öğretmen açıklayıcı ve rehber konumundadır.➤ Öğrenme işbirlikli ya da bağımsızdır.➤ Disiplinlerarası problemler yaparak öğrenme söz➤ Öğrenme sınıfın dışında da devam etmektedir.➤ Önemli olan bilgiye ulaşılan yol sürecidir.➤ Öğrenciler, değerlendirme yapar, karar verir, kendi öğrenmelerinden sorumludurlar.➤ Konu bir içerik içinde öğrenilmelidir.

Kaynak: Theroux (1999; [http:// www.crssd1.calgary.ab.ca/tech/otn/learn/collaborative.html](http://www.crssd1.calgary.ab.ca/tech/otn/learn/collaborative.html))

Kamile Ün Açıkgöz'e göre işbirlikli öğrenmenin yararları şunlardır:

- “1. İşbirlikli öğrenmenin bilişsel öğrenme ürünleri ve süreçleri üzerinde diğer yöntemlere göre daha olumlu etkileri vardır.
 2. İşbirlikli öğrenme duyuşsal özellikleri geliştirmektedir.
 3. İşbirlikli öğrenme olumlu bir öğrenme çevresinin yaratılmasını sağlamaktadır.
 4. İşbirlikli öğrenme destekleyici öğrenme ürünlerinin oluşmasına elverişli bir ortam yaratmaktadır.
 5. İşbirlikli öğrenmenin uygulanması özel düzenlemeler ve harcamalar gerektirmez.
 6. İşbirlikli öğrenme öğretimin bireyselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır.
 7. İşbirlikli öğrenme çağdaş öğrenme-öğretme anlayışının uygulanmasına elverişlidir”.
- (Açıkgöz, 1995: 2)

Deborah Mc. Lean , işbirlikli öğrenme ile ilgili araştırmalara dayanarak, işbirlikli öğrenmenin doğru biçimde gerçekleşmesi için öğretmenlerin, çocuklara çevresiyle iletişim kurabileceği etkinlikler uygulaması gerektiğini, sınıf düzenini sağlamada dikkatli olunması gerektiğini, çocukları değişik gruplarda çalıştırmanın öğrencinin kendini ve arkadaşlarını tanımasında önemli olduğunu, çocukların yaptıkları etkinliklerin geribildiriminin kısa sürede verilmesinin çocuğun etkinliğe verdiği önemi artıracaklarını, seçilen etkinliklerin ilgi çekici olması gerektiğini, çocuğun etkinliklere katılımının sağlanması için öğrencilere onları çok yönlü düşünmeye yönlendirecek çalışmalar yaptırılması gerektiğinden söz etmektedir. (Mc. Lean ,1992: 6)

E. Robert Slavin'e göre, işbirlikli öğrenme gruplarının başarılı olabilmesi için grup üyeleri arasında yardımlaşmanın önemi büyüktür.(Slavin, 1990: 46)

Deborah Mc. Lean' a göre işbirlikli öğrenme, sınıflarda uygulanan rekabetçi anlayışın tersidir ve öğrencilere sosyal beceriler kazandırır. Tüm öğrencilerin grup içinde bir konum edinmelerini sağlayarak, çocuğun, güçlü yönlerini kullanıp zayıf yönlerini grup içinde güçlendirmeye çalışır. (Mc Lean, 1992: 7)

Aşağıda işbirlikli öğrenme tekniklerinden en yaygın olanlarına yer verdik.

Birlikte Öğrenme: Bu teknik, David ve Roger Johnson tarafından Minnesota Üniversitesi'nde geliştirilmiştir. Dört-beş kişilik karma gruplar, kendilerine verilen ödev üzerinde çalışırlar. Grup üyeleri, grup ödevinin amaçları doğrultusunda ne yapacaklarını ve nasıl yapacaklarını birlikte kararlaştırırlar. Sonuçta ortak bir çalışma ödevi ortaya koyarlar. (Gömleksiz, 1995, 38)

Bu tekniğin uygulanması sırasında, öncelikli olarak amaçların belirlenmesi, ardından grubun büyüklüğüne karar verilmesi gerekir. Grupların büyüklüğü, yapılacak olan çalışmaya ya da zamana göre değişebilmektedir. Oluşturulan grupların yaş, cinsiyet, doğum yeri, başarı gibi özellikler açısından heterojen olmasına özen gösterilerek, sınıf, çalışma sırasında öğrencilerin kolay iletişim kurabilecekleri bir biçimde düzenlenmelidir. Öğretim malzemesinin grup üyelerinin arasında bağımlılık kuracak biçimde verilmesi gerekmektedir. Grup üyelerinin her birine roller verilmesinin ardından akademik iş açıklanarak öğrencilerden grup ürünü istenmelidir. Grubun bütün olarak değerlendirilmesinin yanı sıra bireysel değerlendirme de yapılarak üyelerin her birinin katkısı sağlanmalıdır. Üyenin başarısı, öğrenciye bildirilerek, öğrencinin kendine güven kazanması sağlanmaktadır. Gruplar arasında yardımlaşmanın da olabileceği bu teknikte öğrenci davranışları düzenli olarak gözlenmelidir. Grubun nasıl çalıştığı izlenmeli, uygulama sırasında nelerin yapıldığı ve nelerin yapılmadığı saptanarak, grubun çalışması da değerlendirilmelidir. (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994: 3.1) Bu teknikle işlenmiş etken ve edilgen eylemler, Ek-2'de sunulmuştur.

Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim: Kamile Ün Açıkgöz tarafından geliştirilen teknik, öncelikle işbirlikli öğrenmeyi uygulamak üzere oluşturulmuştur. Tekniğin uygulanma basamakları; grupların oluşturulması, okuma çalışması, öğrencilerin okudukları parça ile ilgili soruları hazırlaması, grup sorusunun hazırlanması, grup sorusunun diğer gruplara gönderilmesi, her grubun kendisine gelen soruyu yanıtlaması, yanıtların sınıfa sunulması, grup sunumunun değerlendirilmesi, grubun çalışma sırasındaki davranışlarının değerlendirilmesi, bütün sınıfın konuyu tartışması ve sınamasıdır. (Açıkgöz, 2003: 217) Örneğin, bu teknik Türkçe derslerinin metin işleme bölümlerinin anlama anlatım çalışmalarında kullanılabilir. Öğrenciler, sadece kitaptaki soruları yanıtlamakla yetinmez, kendi hazırladıkları soruları da yanıtlayabilirler. Bu arada düzeylerine uygun soru çıkarmayı da kavramış olurlar.

Akademik Çelişki: Johnson ve Johnson tarafından geliştirilen bu teknikte, dört kişilik gruplar oluşturulduktan sonra çelişki sunulur. Öğrenciler, ikili gruplarla doğru olduğunu düşündükleri görüşü nasıl savunacaklarını planlarlar, görüşlerini nedenleriyle birlikte sunarlar ve ileri sürdükleri görüşü savunurlar. Bu etkinliğin sonunda öğrenciler bir karara vararak çalışmalarını sunarlar.(Açıkgöz, 2003-181) Türkçe derslerinin sözlü anlatım çalışmalarında kullanılabilen gibi zor bir sorunun çözümünde de kullanılabilir. Örneğin, tahtaya eylem bölümleri boş bırakılmış bir metin yazılır. Boşluklara gelebilecek eylemler üç grupta toplanır ve öğrencilerden bu boş bırakılan yerlere gelebilecek eylem gruplarından (anlam, zaman, kişi, metne uygunluk) hangisinin uygun olduğu sorusu yöneltilir.

Grup Araştırması: Sharan, Sharan ve Lazaravowitz tarafından geliştirilen “grup araştırması” tekniğinde, öğrenciler ne yapacaklarını planlamada etkin rol almaktadır. Öğretmen tarafından konu sınıfa sunularak çalışmaya başlanır. Heterojen gruplar oluşturulduktan sonra gruplar çalışacakları alt konularının değişik boyutlarını belirler. Grup üyelerince yapılan, araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, bir rapor biçiminde sınıfa sunulur ve çalışmalar öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilir.(Gömleksiz, 1995, 38) Örneğin, öğrencilerden eylemlerle ilgili grup araştırması yapmaları istenebilir. Eylemin zamanları da çalışmanın alt konularını oluşturacaktır.

Birleştirme ve Birleştirme II: Aranson tarafından geliştirilen bu teknikte, öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra konu parçalara bölünür. Konunun her alt başlığı bir öğrenciye verilir. Öğrenciler, kendi gruplarından ayrılır ve kendileriyle aynı bölümü hazırlayacak farklı gruplardaki öğrencilerle yeni gruplar oluşturur. Uzmanlık grubu adı verilen bu gruplarda, öğrenciler konuyu açıklamaya çalışır. Asıl gruplarına dönen öğrenciler, arkadaşlarına çalışmalarını sunarak onların da öğrenmesinden sorumlu olurlar. Örneğin, dilek kiplerinin kavratılacağı bir derste; dilek-şart kipi ile istek kipi bir uzman gruba; gereklilik kipi bir başka uzman gruba; emir kipi de diğer uzman gruba dağıtılır. Öğrenciler, konularını öğrendikten sonra asıl gruplarına döner ve öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşırlar.

Birleştirme II tekniği ise, Slavin tarafından geliştirilmiştir. Bu teknikte, tüm öğrenciler genel bir konuya çalışır ama her öğrenciye, uzmanlaşacağı bir konu da verilir. Aynı konuyu alan öğrenciler, konularını tartışmak üzere uzmanlık gruplarında bir araya gelir. Tartışmanın bitiminden sonra kendi takımlarına dönen öğrenciler, öğrendiklerini takım arkadaşlarına

öğretir. Bu çalışmanın sonunda öğrenciler, bireysel olarak sınava girer, en yüksek puan alan takımlar ödüllendirilir.(Gömleksiz, 1995:37)

1.2.3.2. Kum Saati

Bu teknik, önöğrenmelerin anımsanması ve yeni öğrenilenlerle bağ kurulmasını sağlamaktadır. Uygulama aşamalarının başlangıcı, kum saati hazırlanarak başlar. Öğrenilecek konu, kum saatinin ortasına, öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgileri kum saatinin üst tarafına yazılır.Konu işlendikten sonra konunun önemli bölümleri kum saatinin alt bölümüne yazılır ve oluşturulan kum saati açıklanır. (Belenca, 1997: 110) Örneğin, birleşik cümlelerin kavratılacağı bir derste tahtaya kum saati çizilir ve saatin üst tarafına birleşik eylemleri bulmamızı kavrayacak eylemsiler hakkında ön öğrenmeler yazılabilir.

1.2.3.3. Soru Ağı

İşlenecek konunun ana düşüncelerinin belirlenmesi için kullanılır. Tahtaya boş bir soru ağı çizilir. Öğrencilerden, konuyu gözden geçirmeleri ve anlamadıkları bölümleri belirlemeleri istenir. Öğretmen, soruları ulaşılmak istenen amaçlar doğrultusunda ağa yerleştirir ve sorular sınıfça ya da gruplarca çözülebilir. (Belenca, 1997: 15) Örneğin, eylem sözcüğünü diğer sözcük türlerinden ayırmak ve kavramak için tahtaya öğretmen tarafından bir ağ çizilir. Eylem ile ilgili sorular birbirleriyle ilişkilerine göre ağa yerleştirilir. Daha sonra bu soruların çözümünü gruplar yapabilir.

1.2.3.4. Keşfederek Öğrenme

Keşfetme, yeni bir bilgi üretmek anlamında olduğu kadar, daha önceden üretilmiş olan bilgileri bulmak ve öğrenmek anlamında da kullanılmaktadır. Örneğin, dil derslerinde geçmiş zamanı kavratmak isteyen bir öğretmen, geçmiş zaman belirteçlerinin (dün, geçen yıl vb.) yer aldığı cümle örnekleri ile konuya girebilir. Keşfederek öğrenme sürecinin aşamalarında öğretmen; örnekleri sunar, örnekleri betimler, ek örnekler sunar, ek örnekleri de betimler. Öğrenciler, örnekleri karşılaştırıp farklılıkları bulurken öğretmen, öğrencilerin örnekler arasındaki ilişkileri keşfetmesine yardım eder, söz konusu ilişkileri açıklar ve

öğrencilerinden örnek ister. (Açıkgöz, 2003:145) Örneğin, yardımcı eylemlerin yazılış kurallarının kavratılmak istendiği bir derste öğretmen, tahtaya ayrı ve birleşik yazılan yardımcı eylemlerin yer aldığı cümleler yazar. Cümlelerdeki yardımcı eylemlerin yazılışları betimlenir ve öğrenciler örnek cümlelerdeki yardımcı eylemlerin yazılışlarını karşılaştırıp aradaki farkları bulabilirler.

1.2.3.5. Rol Yapma

Bu teknikte öğrenci, duygularından sıyrılarak kendini bir başkasının yerine koymaktadır. Öğrenci, belli bir durumda ne yapacağını ve neler hissedebileceğini hareketlerle ortaya koymaktadır. Rol yapma tekniği, öğrencilerin kendilerini tanımalarını, toplumsal olayları kavramalarını, sorunlarla baş etme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Öğretmenin sınıf içindeki geleneksel egemenliğinin azalmasını sağlar. (Açıkgöz, 2003: 145) Örneğin, ekeylemin kavratılmak istendiği bir derste, öğrencilere konu ile ilgili çeşitli roller (ad kökü- eylem kökü- ekeylem) verilebilir. Öğrenciler, rollerine çalışırken söz konusu terimleri de kavrayabilirler.

1.2.3.6. Phillips 66

J. Donald Phillips tarafından geliştirilmesi ve öğrencilerin altışar kişilik gruplarda ve altışar dakikalık sürelerde çalışıyor olmasından dolayı bu adı almıştır. Uygulama, altışar kişilik grupların oluşmasıyla başlar. Her grup, kendi içinde bir lider ve sekreter seçip altı dakika boyunca, konu hakkında tartışarak problemin çözümüne ulaşmaya çalışır. (Açıkgöz, 2003: 158) Bu teknikle hazırlanmış yardımcı eylemler Ek-3'de sunulmuştur.

1.2.3.7. Kavram Ağı

Öğrencilerin, öğrendiklerini gözden geçirmeleri ve öğrendikleri arasında ilişki kurmaları açısından önemli bir tekniktir. Uygulamadan önce konunun önemli bölümleri küçük kartlara yazılarak öğrencilere dağıtılır. Öğrencilere karttaki bölüm hakkında düşünceleri için süre verilir. Öğrenciler süre sonunda, arkadaşlarıyla kartları değiştirebilir. Amaç, her öğrencinin üzerinde konuşabileceği bir kartı elde etmesidir. Sonunda

öğrencilerden biri elindeki kartta yazılı kavram ya da düşünce hakkında konuşmaya başlar. Onu, diğer öğrencilerin konuşmaları izler ve böylece tüm öğrencilere öğrenilenler hakkında düşünme ve konuşma olanağı verilir. (Açıkgöz, 2003: 132) Örneğin, üzerinde etken/edilgen/geçişli/geçişsiz özellikler taşıyan cümleler küçük kartlara yazılır. Öğrenciler, ellerindeki kartta yazan cümlenin çatısına göre özelliklerini bulmaya çalışabilir.

1.2.3.8 Tereyağ-Ekmek

Verilen bir problem, bir soru ya da konu üzerinde öğrenciler önce tek başlarına düşünür, neler yapabileceklerini kararlaştırır, ardından diğer arkadaşlarıyla bir araya gelerek yaptıklarını tartışırlar. Sonunda ulaştıkları sonucu sınıfa sunarlar. (Açıkgöz, 2003: 130)

Araştırmamız sırasında uyguladığımız tekniklerden biri olan bu teknikle ilgili ayrıntılı açıklamalara, denel işlemler bölümünde yer verdik. Bu teknikle hazırlanmış dilek kipleri Ek-4'de sunulmuştur.

1.2.3.9. Eğitimsel Oyunlar

Çocuğu, yaşama hazırlayan ve onun dünyasında önemli yeri olan oyunun, öğrenme öğretme süreçlerinde yer almasının, dersleri daha ilginç duruma getireceği düşünülmektedir. Günlük yaşamda oynanan birçok oyun, öğretimsel amaçlara hizmet edebildiği sürece sınıfta da oynanabilmelidir. (Açıkgöz, 2003: 145)

1.2.4. Öğretimsel İşler ve Taktikler

Aktif öğrenme tekniklerinin içeriğini oluşturan öğretimsel işler ve taktikler, çalışmanın içeriğinin zenginleşmesini sağlamaktadır. Hemen hemen her alanda, her konuda uygulanabilecek bir öğretimsel iş ve taktik bulunmaktadır. (Açıkgöz,2003 :85)

Çalışmamızın bu bölümünde, Türkçe dersinde kullanılabilecek iş ve taktiklerden bazılarını değineceğiz.

Resimleme: İşlenen konunun ana düşüncesinin resimlerle anlatılmasıdır. (Açıkgöz, 2003: 87) Örneğin, Türkçe kitaplarında yer alan şiir metinlerinin değerlendirilmesi aşamasında, “Şair, burada ne anlatmak istiyor?” klasik sorusunu sormak yerine öğrencilere şiire ilişkin resimleme yaptırılabilir.

Şiir/Öykü Yazma: Öğrencilerin, işlenen konunun önemli bölümlerini şiir ya da öykü biçiminde yazmalarınıdır. (Açıkgöz, 2003: 87)

Balık Kılıcı: Bir konunun neden ve sonuçları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla kullanılır. (Bellenca, 1997: 107). Örneğin, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin anlama anlatım çalışmalarında kullanılabilir.

Resim Hakkında Konuşma/Yazma: Öğrencilerin gösterilen bir resimle ilgili konuşması, soru sorması ve problem oluşturmasıdır. (Açıkgöz, 2003: 88). Örneğin, eylem çatıları işlenmeden önce öğrencilere konu ile ilgili resimler verilebilir. Öğrencilerden bu resimlerde gördüklerini bir cümle biçiminde yazmaları istenebilir. Öğrenciler, farkına varmadan etken ve edilgen yapıları cümleler kuracaklardır.

Görsel İmge Oluşturma: Öğrencilerin, işlenen konuyu; grafik, resim, karikatür, çizelge, şema, şekil vb. herhangi bir görsel imge ile göstermesidir. (Açıkgöz, 2003: 88) Örneğin, öğrencilerden adın durum eklerini içeren cümleleri karikatürleştirmeleri istenebilir. “Öğrenci, çocuğun ağaçtan düşmesini ya da ağaca çıkmasını çizerek, yönelme ve ayrılma durum eklerini göstermiş olacaktır.”

Ağ Kontrolü: Dersin başında, ön öğrenmeleri etkin duruma getirmek için kullanılır. (Bellenca, 1997: 117). Örneğin, birleşik cümlelerin kavratılacağı bir derste, öncelikli olarak eylemsiler hatırlanabilir.

Venn Şeması Hazırlama: Öğrenilenler arasındaki benzerlik ve farklılıkların gösterilmesinde kullanılır. (Bellenca, 1997: 98) Örneğin, olay yazıları arasındaki ilişki anlatılırken venn şeması kullanılabilir.

Reklam Hazırlama: İşlenen konuyu tanıtıcı, konunun can alıcı bölümlerini vurgulayıcı reklamlar tasarlanabilir. (Açıkgöz, 2003)

Çalışma Yaprağı: Öğrenilenlerle ilgili, onların kullanılmasına ve dönüştürülmesine yardımcı olacak biçimde hazırlanmış çalışmaları içerir. (Açıkgöz, 2003)

Slogan Bulma: Öğrencilerin, işlenen konunun ana düşüncesini yansıtan sloganlar bulmalarınıdır. (Açıkgöz, 2003:86)

Mektup Yazma: Öğrencilerin, öğrendikleri konuları içeren mektuplar yazmalarınıdır. (Bellanca,1997: 24).

Kavram Haritası Oluşturma: Ana kavram çevresinde konu ile ilgili diğer kavramların birbirleriyle ilişkilerini gösterecek haritanın oluşturulmasıdır. (Bellanca,1997: 11)

Not Alma: Öğrencilerin; dinledikleri, okudukları ile ilgili önemli kavramları ya da düşünceleri, kendilerine özgü ifadelerle kaydetmeleridir. (Açıkgöz, 2003: 102)

Senaryo: Gerçek olaylardan yola çıkılarak ya da gerçeğe benzetilerek geliştirilen anlatımdır. Küçük öykücükler ya da birkaç kişi arasında geçen konuşmalar biçiminde olabilir. Senaryo, planlama, yazma, uygulama ve düzeltme olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilir. (Açıkgöz,2003: 119).

Poster/Afiş Hazırlama: Yapılan çalışmaların önemli yanlarıyla ilgili poster ya da afiş hazırlanabilir. (Bellanca,1997:155)

1.3. Önem

Dilbilgisi öğretimi, anadili öğretiminin önemli bir bileşenidir. Dilbilgisi öğretimi konusunda pek çok alanda olduğu gibi geleneksel öğretim yönteminin ağırlıklı olarak kullanıldığını bilmekteyiz. Anadili öğretiminde karşılaşılan sorunların giderilmesinde üniversitelere büyük görev düşmektedir.

Araştırmamızın ana yörüngesini uygulanan ve uygulanması önerilen öğretim yöntemleri oluşturmaktadır. Dilbilgisel konuların Türkçe öğretiminin farklı bir alanı olarak

ele alınmasından kaynaklanan sorunların yanı sıra kullanılan öğretim yöntemlerinin günümüz koşullarına yanıt verebilir özellikler barındırması büyük önem taşımaktadır.

Anadili öğretimi konusunda ülkemizde kullanan ders kitaplarının ve kullanılan geleneksel öğretim yöntemlerinin eleştirel bir gözle yeniden düşünülmesi bir zorunluluk durumuna gelmiştir. Günümüz koşullarında eğitimsel uygulamaların bütünlük taşıyan bir yönetime gereksinimi olduğu gözle görülür bir gerçek durumuna gelmiştir. Bu noktada, “yöntem” kavramı ve bu alanda yapılacak bilimsel çalışmalar , eğitim ve öğretimin nasıl olması gerektiği konusunda veriler sunabileceklerdir.

Yukarıda belirttiğimiz nedenlerle araştırmamızın odağını çağdaş bir öğretim yöntemi olan “aktif öğrenme yöntemi” oluşturmaktadır. Aktif öğrenme yönteminin dilbilgisi konularının öğrencilere kavratılması aşamasındaki katkılarını sayısal verilerle ortaya koymanın bir çözüm önerisi anlamı taşıyacağına inanmaktayız.

Eylemler konusu çerçevesinde uygulanan aktif öğrenme yönteminin, daha farklı hangi konularda başarıyı artıracığı hem araştırmamız verileri yardımıyla hem de yapılacak yeni araştırmalarla somutlaştırılabileceğini söyleyebiliriz. Araştırmamız sonucunda elde edilen verilerin, aktif öğrenme yönteminin üzerinde düşünülmesi konusunda katkı sağlamasını umut etmekteyiz.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırma süresince deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin öğrenmeye karşı ilgileri eşittir.
2. Araştırmacı, deneysel araştırmanın gereklerine uygun davranmıştır.
3. Denekler, araştırma süresince ek çalışma yapmamışlardır.
4. Araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencileri, kendilerine verilen ölçme araçlarını araştırmanın gerektirdiği içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma yalnızca ilköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür.
2. Araştırmamızda, aktif öğrenme yönteminin eylemler konusuna uygunluk taşıyan teknikleri kullanılmıştır. (İşbirlikli öğrenme (birlikte öğrenme), tereyağ-ekmek, Phillips 66)

1.6. Tanımlar

Anadili: “İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil.” (Vardar, 1988:20).

Aktif Öğrenme: “Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir.”(Açıkgöz, 2003:17)

Eylem: “1. Geleneksel dilbilgisinde, öznenin yaptığı ya da konusu olduğu işi, oluşu, kılışı, vb. öznenin durumunu, varlığını ya da yüklemle özne arasındaki bağıntıyı kişi, sayı, zaman kavramlarını içererek belirten gösterge. 2. Yapısal dilbilimde, çevresiyle belirlenen, kişi, sayı, ve zaman belirtileriyle tanımlanan, dizim kurucu(eylem dizimi) öge. İşlevselci A. Martinet eylemleri zaman, kip ve görünüş kiplikleriyle birleşebilen yüklem işlevli birimler olarak görür.” (Vardar, 1988:101)

Deney Grubu: Deney süresince, aktif öğrenme yöntemi ilkeleri doğrultusunda hazırlanan ders planlarının uygulandığı grup.

Dilbilgisi: “1. Bir dilin işleyişini ve sunduğu düzeni ortaya koyan, özellikle de biçimbilimle sözdizimi kapsayan inceleme.” (Vardar, 1998: 76)

Geleneksel Yöntem: Bu araştırmada “geleneksel yöntem” sözüyle aktif öğrenme yöntemi dışında kalan ve okullarımızda genellikle uygulanan düzenlatım, soru-yanıt vb. öğretme etkinlikleri belirtilmek istenmiştir.

Kontrol Grubu: Deney süresince, aktif öğrenme yöntemi ilkeleri doğrultusunda hazırlanan ders planlarının uygulanmadığı grup.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMA VE YAYINLAR

Günümüzde çağdaş öğretim yöntemlerinin de okullara girdiğini görebilmekteyiz. Aktif öğrenme yöntemi, özellikle son yıllarda çok fazla ilgi gören bir yöntem olagelmiştir. Öyle ki, eğitim ve öğretimin hemen her kademesinde söz konusu alana yönelik seminerler, sempozyumlar düzenlenmektedir. Güncel yayınların pek çoğunda aktif öğrenmenin şu anki eğitim sistemiyle olan ilişkisi ya da bu yöntemin kullanımında karşılaşılan kimi bulgular haber olarak yer almaktadır. Aktif öğrenmenin eğitim sistemimizde bir bütünlük içinde uygulanabilmesine yönelik olarak pek çok üniversitede çalışmalar yapıldığını Yüksek Öğretim Kurumu verileri yardımıyla öğrenmekteyiz. Aktif öğrenmenin ülkemizde ilgi duyulan bir yöntem olarak özellikle son dönemlerde öne çıkmasının bir diğer nedeni de Batı’daki eğitim uygulamalarının günümüzde daha hızlı bir biçimde izlenmesinden kaynaklanmaktadır. İnternet ortamında sayısız eğitim sitesi, iletişim grupları, akademik yapılar arasındaki bilgi alışverişi vb. etkinlikler de bilgi akışının hız kazanmasında en önemli nedenler olarak görülmektedir.

Çalışmamızın bu bölümünde konu ile ilgili araştırmalar ve aktif öğrenme - anadili eğitimi alanında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

Stevens, Slavin ve Farnish’in (1991:8), işbirlikli öğrenme ile doğrudan öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğini ölçmek için yaptıkları deneysel çalışmada, deney grubuna metinlerin anadüşüncelerini kavramada işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanırken kontrol grubunda doğrudan eğitim uygulanmıştır. Araştırmanın

sonunda deney grubundaki öğrencilerin metinlerin anadüşüncelerini anlamada kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Gömlüksiz ve Özyürek'in (1994:467) "Türk Dili ve Edebiyatı 1" dersinin koşma, mani, semai, gazel, kaside, ilahi ve mesnevi türlerinin kavratılmasında işbirlikli (kubaşık) öğrenme yönteminin uygulandığı gruplarla geleneksel öğretimin uygulandığı grupların sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumları, benlik saygısına ve erişkiye etkileri arasında belirgin bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada iki deney ve iki kontrol grubu kullanılmıştır. "Öğrenci takımları-başarı bölümleri" tekniğinin kullanıldığı çalışmada, işbirlikli öğrenmenin uygulandığı grupların akademik başarılarının geleneksel öğretimin uygulandığı sınıflara oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Demokratik tutumlar açısından ise, birinci kontrol ve deney grupları arasında belirgin bir fark görülüyorken ikinci kontrol ve deney gruplarından kontrol grubunda daha olumlu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Benlik saygısı açısından ise, birinci kontrol ve deney gruplarından deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir.

Gömlüksiz ve Yıldırım (1996:14) tarafından kubaşık (işbirlikli) öğrenme yönteminin Türk Dili dersine ilişkin tutumlar ile akademik başarı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmada, kubaşık (işbirlikli) öğrenmenin "öğrenci takımları başarı bölümleri" tekniğinin uygulandığı deney grubunun geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna oranla daha başarılı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Özer (1999) tarafından yapılan "İşbirlikli Öğrenme ve Öğrencilerin Güdülenmesi" adlı çalışmada, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin Türkçe başarısı üzerine etkileri araştırılmıştır. Söz konusu çalışmada, deney grubuna işbirlikli öğrenme yöntemlerinden birlikte öğrenme tekniği kontrol grubuna da geleneksel öğretim teknikleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı grubun Türkçe başarısının geleneksel öğretimin uygulandığı gruba göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sırasında işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı güdülerini de olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yaman (1999) “Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Yazma Tekniğinin Temel eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini anlamaya Yönelik Akademik Başarıları İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi” adlı araştırmasında, kubaşık öğrenme tekniklerinden, “birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon” tekniği deney grubuna, geleneksel öğretim yöntemleri ise kontrol grubuna uygulanmış. Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğrenme tekniklerine oranla daha etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarında olumlu gelişmeler olduğu saptanmıştır.

Aksakal (2001) tarafından yapılan “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Anadili (Türkçe) Eğitimine Etkisi” adlı çalışmada, işbirlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme tekniği kullanılmıştır. Söz konusu yöntemin, geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erçelebi (1995) işbirlikli öğrenme yöntemiyle geleneksel öğrenme yönteminin akademik başarı ve hatırdaki tutabilme üzerindeki etkilerini araştırmış ve araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı grubun geleneksel öğretimin uygulandığı gruba oranla akademik başarı ve hatırdaki tutma üzerinde daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Kocabaş (1995) işbirlikli öğrenmenin blok flüt öğretimi üzerine etkilerini incelediği araştırmasının sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı grupta öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğuna , öğrencilerin daha fazla müzik bilgisi edindiğine söz konusu yöntemin öğrenciler arasında cinsiyet ayrımı yaratmadığına ulaşılmıştır.

Bilen (1995) işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi üzerinde ve güdüsel süreçler üzerindeki etkilerini saptamaya çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenmenin müzik bilgilerinin öğrenilmesinde notayla öğrenme yöntemine göre anlamlı fark oluşturmazken kulaktan notalı öğrenme yöntemine göre anlamlı fark oluşturduğu saptanmıştır. Ayrıca, işbirlikli öğrenmenin güzel şarkı söyleyebilme ve müziksel işitme becerisinde diğer iki yöntemle oranla daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karaoğlu (1998), geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenmenin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki başarıları, öğrendiklerini hatırdaki

tutabilmeleri üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Araştırma sırasında deney grubunda “birlikte öğrenme” tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, işbirlikli öğrenmenin, öğrenci başarısı ve öğrencilerin öğrendiklerini hatırd tutmalarında geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Yıldız (1998), işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okulöncesi çocukların temel matematik başarıları üzerindeki etkilerini ve mevcut uygulamalarla ilgili öğretmen görüşlerini araştırmıştır. Araştırmanın sonunda, işbirlikli öğrenme yönteminin okulöncesi çocukların temel matematik başarılarında geleneksele göre daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet açısından her iki grupta önemli fark olmadığı gözlenmiştir.

Özkal (2000), işbirlikli öğrenme yönteminin sosyal bilgiler dersine ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarıyı nasıl etkilediğini belirlemeye çalışmıştır. Yaptığı uygulamaların sonucunda işbirlikli öğrenmenin uygulandığı grubun sosyal bilgiler dersine ilişkin olumlu benlik duygusu geliştirdiğini, öğrencilerin derse yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu, akademik başarının da arttığını saptamıştır.

Çullu (2003) aktif öğrenmenin yüklemeler, başarı ile hatırd tutma üzerindeki etkilerini ve yöntemle ilgili öğrenci görüşlerini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, birinci ünite de aktif öğrenmenin uygulandığı deney grubunun başarı testi sonuçlarının geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna oranla daha fazla olduğu ancak deney grubu ile kontrol grubunun ikinci ünite de başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Aynı grupların ünitelerle ilgili yapılan klasik sınavlardaki başarısının ise deney grubu lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada ölçülen aktif öğrenmenin sosyal bilgiler dersindeki hatırd tutmaya etkilerinde de, aktif öğrenmenin uygulandığı grubun lehine anlamlılık olduğu , aktif öğrenmenin öğrenci başarı yüklemelerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

3.YÖNTEM

Araştırmamızın bu bölümünde; araştırmanın modeli, denekleri, araştırmada kullanılan deney deseni, denel işlemler, veri toplama araçları, araştırmada izlenen yol ve veri çözümlleme teknikleri açıklanmıştır.

Araştırmamızda, öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır.

3.1.Deneklerin Seçimi

Araştırma, 2003-2004 öğretim yılı 17/02/2004 ile 11/04/2004 tarihleri arasında sekiz haftalık süre boyunca, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İzmir-Gaziemir Sabri Öney İlköğretim Okulu 7. sınıf Türkçe derslerinde yürütülmüştür.

Araştırmaya, Sabri Öney İlköğretim Okulu'nun 7. sınıfına devam etmekte olan 30 öğrenci katılmıştır. Araştırma kapsamındaki sınıflar, deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılacak sınıflardaki öğrenciler, sayı, cinsiyet ve başarı düzeyi açısından incelenerek denk iki örneklem grubu oluşturulmuştur.

Çizelge 6. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenci Sayıları

	Cinsiyet		
	<u>Kız</u>	<u>Erkek</u>	
Geleneksel Öğretim (Kontrol Grubu)	7	8	15
Aktif Öğrenme (Deney Grubu)	8	7	15

3.2.Veriler Toplama Aracı

Araştırma süresince veriler, çoktan seçmeli “Türkçe Başarı Testi” ile toplanmıştır.

Öğrencilerin dilbilgisi başarılarını ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe Başarı Testi”, “İlköğretim Okulu Ders Programları Türkçe-Yazı Programı 6-7-8” (M.E.B., 2002: 13)’de yer alan, 7. sınıf dilbilgisi konuları incelenerek söz konusu programa uygun amaç ve davranışlar doğrultusunda hazırlanmıştır.

7. sınıf dilbilgisi konularının amaç ve davranışlarını kapsayan 30 çoktan seçmeli soru hazırlanarak bir ön deneme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan bu form, araştırma görevlisi

Sinan Oruçoğlu ve Türkçe öğretmeni Cumhur Şahin, Türkçe öğretmeni Hasan Işık'ın incelemelerine sunulmuştur. Söz konusu form, araştırma sırasında kavratılacak dilbilgisel konuları daha önceden öğrenmiş 8. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Bu uygulama, farklı üç ilçenin, farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan 3 ayrı okulunda (Buca-Recep Ersayın İlköğretim Okulu, Gaziemir-Sabri Öney İlköğretim Okulu, Bayındır- 80. Yıl Cumhuriyet İlköğretim Okulu) toplam 140 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan çözümleme sonucu (KR-20) sonucunda testin hesaplanan güvenilirlik sayısı 0.709 olarak bulunmuştur. Yapılan madde analizi sonucunda soruların $rb \leq 20$ olan 5 soru testten çıkarılmıştır.

Madde analizi sonucu $rb \leq 20$ olan 2., 4., 9., 13. ve 16. soru testten çıkarılarak test, 25 soruluk son biçimini almıştır. Söz konusu testin sorularının madde ayrıcalıkları 0,88 ile 0,27 arasında yer almaktadır.

Çizelge 7.

Türkçe Testine İlişkin Güvenirlik Çalışması Sonuçları

Deneysel İşlem Öncesi	Madde	Güvenirlik	
Uygulama	Testler	Sayısı	
		Katsayısı	
		(K-R20)	
n 140	Türkçe Başarı Testi	30	0.709

3.2.1. Deney Deseni

Araştırma iki grup üzerinde gerçekleşmiştir. Deney grubunda aktif öğrenme yöntemi, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında eğitim, araştırmacı tarafından verilmiştir.

Deney deseni Çizelge 8.'de yer almıştır.

Çizelge 8.
Deney Deseni

Grubun adı	Deney Öncesi	Deney Süreci	Deney sonrası
Deney Grubu	Türkçe Başarı Testi	Aktif Öğrenme	Türkçe Başarı Testi
Kontrol Grubu	Türkçe Başarı Testi	Geleneksel Öğretim	Türkçe Başarı Testi

3.2.2. İşlem Yolu

Araştırma sırasında veri toplama araçlarının kullanımı, deney ve kontrol gruplarına uygulanan işlemler aşağıda açıklanmıştır:

1. Araştırmanın başında 2003-2004 öğretim yılının 7. sınıf Türkçe dersi programı ve deneyin uygulanacağı okuldaki 7. sınıf yıllık planı incelenerek, Türkçe dersinde yapılacak çalışmalar, derslerde işlenecek metinler ve bu metinlere bağlı olarak öğrencilere kavratılacak dilbilgisi konuları incelenmiştir. Söz konusu programlara uygun “Türkçe Başarı Testi” hazırlanmıştır.
2. Türkçe derslerinde araç olarak kullanılan metinler doğrultusunda aktif öğrenme yöntemine ve geleneksel öğretim yöntemine uygun ders planları hazırlanmıştır.
3. Deney grubuna grup çalışmaları ile ilgili uygulamalar yapılarak öğrencilerin, işbirliği becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.
4. Deney ve kontrol gruplarına öntestin (Türkçe Başarı Testi) verilmesi.
5. Deneysel çalışma sırasında, deney grubunda aktif öğrenme yönteminin konuya uygun düşen teknikleri uygulanmıştır. İşbirlikli öğrenme (birlikte öğrenme), tereyağ-ekmek, Philipss66) Kontrol grubunda ise anlatım, bireysel çalışma, soru yanıt yöntemleri uygulanmıştır.

6.Sekiz haftalık çalışmanın ardından, deney ve kontrol gruplarına sontestin (Türkçe Başarı Testi) uygulanması.

7.Araştırma sırasında, her iki gruba da eğitim araştırmacı tarafından verilmiştir.

3.2.3. Denel İşlemler

Deney grubuna uygulanan aktif öğrenme teknikleri, derste işlenecek konuya göre değişiklik göstermiştir. Her konuya uygun bir teknikle ders işlenmiştir.

Deney sırasında, tereyağ-ekmek , Philipps66 ve işbirlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme tekniği uygulanmıştır.

Birlikte öğrenme

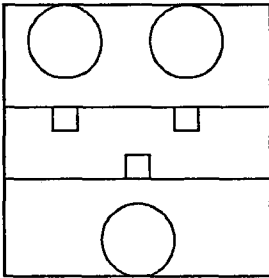
- Birlikte öğrenme tekniğinin uygulandığı derslerde, gruplar üçer kişiden oluşmuştur.
- İlgi, beceri, cinsiyet, kültür gibi özellikler göz önünde bulundurularak ayrışik gruplar oluşturulmuştur.
- Grup üyelerinin çalışma sırasındaki rollerini belirleme öğrencilerin katılımı ile sağlanmıştır. Her öğrencinin, kendine düşen rolü benimsemesi, öğretmenin ya da arkadaşlarının ayırım yaptığını düşünmemesi için roller rasgele dağıtılmıştır. Örneğin; gruplar oluşturulduktan sonra öğrencilerden kendilerini, tahtaya adları yazılan şair ya da yazarlardan birinin yerine koymaları istenmiş, her öğrenci kendine bir ad bulduktan sonra tahtada yazılı olan şair ya da yazar adlarının karşılarna görevler rasgele yazılarak, grup başkanları, sözcüleri ve yazıcıları belirlenmiştir.
- Sınıf ortamı grup üyelerinin birbirlerini daha iyi görmelerine, ortak malzemeleri daha iyi kullanabilmelerine ve daha iyi iletişim kurabilmelerine göre düzenlenmiştir.
- Öğrencilere, çalışma süresince, yapacakları çalışmalar hakkında, bu çalışmalarını neden yaptıkları ve çalışma sonunda ne tür davranışlar kazanacakları doğrultusunda açıklamalar yapılmıştır.

- Öğrencilere çalışma sırasında hangi davranışların ölçüleceğine dair bilgi verildikten sonra söz konusu davranışlar sınıf tahtasına yazılarak çalışmalara başlanmıştır.
- Grup çalışmaları, öğretmen tarafından izlenmiş ve gruplara gerekli rehberlik sağlanmıştır.
- Çalışma sırasında grupların birbirleriyle de yardımlaşması sağlanmıştır.
- Çalışmaların sonunda her grup hazırladığı çalışma yapraklarını sınıfa sunmuştur.

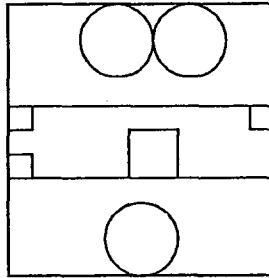
Tereyağ-ekmek

- Öğrencilere, çalışma süresince, yapacakları çalışmalar hakkında, bu çalışmaları neden yaptıkları ve çalışma sonunda ne tür davranışlar kazanacakları doğrultusunda açıklamalar yapılmıştır.
- Araştırmamız sırasında uyguladığımız bir diğer teknik olan tereyağ-ekmekte, öğrenciler kendilerine verilen çalışma kağıtları üzerinde önce bireysel çalışmıştır.
- Her öğrenci çalışma kağıdında kendisinden istenilenleri yanıtladıktan sonra iki arkadaşıyla bir araya gelip bireysel çalışmaları hakkında tartışıp ortak sonuca ulaşmıştır.
- Öğrencilerin arkadaşlarıyla bir araya gelerek oluşturdukları gruplar, ilgi, beceri, cinsiyet, kültür gibi özellikler açısından ayrışiktir.
- Grup üyelerinin çalışma sırasındaki rollerini gruplar kendi içlerinde belirlemişlerdir.
- Grupların seçtikleri sözcüler tarafından çalışma sonucunda ulaşılan sonuçlar sınıfa sunulduktan sonra sınıfça söz konusu çalışmalar değerlendirilmiştir.

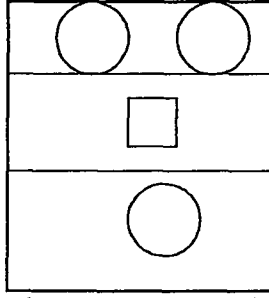
Uygulamanın aşamaları, Gömleksiz (2001: 59)'da yer alan şekilden araştırmamızda kullandığımız tekniğe göre uyarlanmıştır.



Öğrenciler, verilen öğretim malzemeleri üzerinde bireysel düşünürler.



Bireysel çalışmanın ardından arkadaşlarıyla bir araya gelerek ortak metin üzerinde konuşurlar.



Varılan sonuç sınıfa sunulur.

Şekil 2 Tereyağ-Ekmek Tekniği

Phillips 66

- Öğrencilere, çalışma süresince, yapacakları çalışmalar hakkında, bu çalışmalarını neden yaptıkları ve çalışma sonunda ne tür davranışlar kazanacakları doğrultusunda açıklamalar yapılmıştır.
- Bu çalışma sırasında, sınıfta altışar kişilik gruplar oluşturulmuştur. Grupların ayrışık özellikler taşımalarına özen gösterilmiştir.
- Grupların, kendi içlerinde bir lider ve sekreter seçmeleri sağlanmıştır.
- Gruplardan çalışmaya başlamadan önce grup adlarını bulmaları istenmiştir.
- Gruplara üzerinde çalışacakları konu verilmiştir.
- Çalışma sırasında liderin ve sekreterin görevleri öğrencilere açıklanmıştır.
- Konunun en doğru çözümüne ulaşmaları için verilen altı dakika boyunca öğrenciler sorunun çözümü için tartışmış ve vardıkları sonucu sınıfa sunmuşlardır.

3.3. Veri Çözümlemesi

Araştırma süresince kullanılan testten elde edilen veriler bilgisayarda SPSS 11.0 programında çözümlenmiştir.

Çalışmamızda deney grubu ile kontrol grubu arasındaki başarı düzeyinin anlamlı olup olmadığını belirlemek, iki grup arasındaki ilişkili ölçümler için “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” uygulanmıştır.

4.BULGULAR VE YORUM

4.1. Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Türkçe Başarısına Etkileri

Aktif öğrenme ve geleneksel öğretimin Türkçe başarısı üzerindeki etkilerini inceleyebilmek için deney ve kontrol gruplarının başlangıçtaki dilbilgisel kurallara ilişkin bilgilerinin hangi düzeyde olduğuna ve söz konusu grupların başarı düzeylerinin birbirlerine eşit olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve iki grubun ortalamaları arasında farkın önemli olup olmadığını anlamak için “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” yapılmıştır.

Çizelge 9.
Grupların Öntest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama
Standart Sapma Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	Önem Denetimi
Deney	15	12.3333	2.7430	Fark anlamsız
Kontrol	15	12.1333	2.6150	

Çizelge 10’da yer alan deney ve kontrol grubunun Türkçe başarısı ortalama puanlarını incelediğimizde iki grubun başarı puanları arasındaki fark anlamsız çıkmıştır.Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (Mean Ranks = .840) ile grupların öntest ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Deney ve kontrol gruplarının, uygulama sonrası Türkçe başarı puanları arasında fark olup olmadığına bakmak için yapılan son testin sonuçları Çizelge10’de verilmiştir.

Çizelge 10.
Grupların Sontest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama
Standart Sapma Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	Önem Denetimi
Deney	15	19.9333	2.9633	Fark anlamlı
Kontrol	15	14.6000	3.7187	

Çizelge 11’de yer alan deney ve kontrol gruplarının sontest ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun ortalamasının 19.3333 iken kontrol grubunun ortalamasının 14.8333 olduğu görülür. Her iki grubun ortalamaları arasındaki farkı ortaya çıkarmak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’nde de iki grubun başarı puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. (Mean Rank=.000)

Yukarıdaki verilerden hareketle, aktif öğrenme yönteminin ilköğretim Türkçe derslerinde dilbilgisel konuların kavratılmasında başarıyı artırdığı söylenebilir.

Çizelge 11.

Deney Grubunun Öntest-Sontest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama
Standart Sapma Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	Önem denetimi
Öntest	15	12.3333	2.7430	Fark anlamlı
Sontest	15	19.9333	2.9633	

Deney grubunun, öntest (12.3333) ve sontest (19.9333) ortalamalarını incelediğimizde söz konusu grubun öntest ve sontest sonuçları arasında belirgin bir fark görülmektedir. Aradaki fark, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (Mean Rank= .000) ile anlamlı çıkmıştır.

Çizelge 12.

**Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama
Standart Sapma Sonuçları**

Gruplar	n	O	SS	Önem Denetimi
Öntest	15	12.1333	2.6150	Fark anlamsız
Sontest	15	14.6000	3.7187	

Kontrol grubunun öntest ($x = 12.1333$) ve sontest ($x = 14.6000$) ortalamalarını incelediğimizde söz konusu grubun belirli bir düzeyde ilerleme kaydettiğini ancak öntest ve sontest puanları arasındaki fark, yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi (Mean Rank=.612) ile anlamlı düzeyde çıkmamıştır. Bu grubun göstermiş olduğu ilerlemenin beklenen düzeyden düşük olduğu görülmüştür.

5.SONUÇ, YARGI VE ÖNERİLER

Araştırmamızın bu bölümünde, “İlköğretim II. Kademedeki Eylemlerin Öğretilmesinde Aktif Öğrenme Yönteminin Etkililiği” ni saptamak amacıyla yaptığımız çalışmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda vardığımız sonuçlar, yargılar ve öneriler yer almaktadır.

Bir topluluğu ulus yapan en önemli unsurlardan biri de anadili olduğundan araştırmamızın genelinde söz ettik. Bu araştırmada amacımız , ilköğretim öğrencilerinin anadilini doğru kullanabilme başarılarını ortaya çıkarmada aktif öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin etkilerini ölçmektir. Bu amaç doğrultusunda yaptığımız çalışmalardan elde edilen bulguları incelediğimizde; aktif öğrenme yönteminin, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Türkçe (dilbilgisi) başarısını artırmada etkili olduğu saptanmıştır.

Aktif öğrenme yöntemini uyguladığımız sınıflarda, Türkçe başarısının artmasının yanı sıra öğrencilerin derslere zevkle katıldığı, aktif öğrenme yöntemiyle daha rahat güdülendikleri gözlenmiştir. Öğrenciler, bilgilere; keşfederek, arkadaşlarıyla paylaşımda bulunarak, öğrenecekleri konular hakkında kararlar alarak ve kendi istemleriyle ulaşmışlardır. Bu uygulamalar da onların derse etkin katılımını sağlamıştır. Tonbul, (2001) tarafından yapılan “İşbirlikli Öğrenmenin İngilizce Dersine İlişkin Doyum, Başarı İle Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarıyla İlgili Öğrenci Görüşleri” adlı araştırmada, söz konusu yöntemle ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Öğrenciler, grup çalışmalarlarıyla dersi daha iyi anladıklarını, derse sınıftaki herkesin katılabildiğini, arkadaşlarıyla daha iyi kaynaştıklarını belirtmişlerdir.

Aktif öğrenme yöntemi, bilginin, öğretmen tarafından öğrenciye ödünç verilen ve sınavlarda geri alınan bir şey olmadığını ortaya koyan çağdaş bir öğretim yöntemidir. Bilginin çok boyutlu bir kavram olduğunu, yorum gerektirdiğini aktif öğrenme yöntemiyle öğrencilerimizin içselleştirdiğini gözlemledik. Bu nedenle, öğrencilerimizin ders kavramına bakışlarında köklü bir değişim yaşadıklarına, derslere büyük bir istekle girdiklerine tanık olduk. Onları edilgin kılan, sıkıldıkları, öğrenmeye karşı önyargılı tutum geliştirdikleri derslerin yerini, öğretmen ve öğrenci açısından daha verimli derslerin aldığını uygulamalarımız sırasında görme olanağı yakaladık.

Yaptığımız araştırmadan elde ettiğimiz veriler doğrultusunda vardığımız sonuçları şu şekilde sıralayabiliriz:

Öneriler

➤ Hazırlanan Türkçe kitaplarında, yararlanılan kaynak ve metinlerin evrensel metin bilgisi ölçütlerine uygunluk taşıyamaması ulaşılan en önemli sorunların başında gelmektedir. Türkçe derslerinde kullanılan metinlerin içeriksel ve biçimsel özellikler bakımından amaçlara uygun olması gerekmektedir.

➤ Türkçe kitaplarında yer alan terimlerde bir bütünlük sağlanmalıdır. Türkçe üzerine araştırma yapan bilim insanlarının her birinin farklı terimler kullanması yadırganmayabilir. Araştırmacıların, dile ve dünyaya bakışları doğrultusunda bir dil kullanmaları doğal bir sonuçtur. Ancak, daha ilköğretim aşamasındaki öğrencilerin söz konusu bakış farklılıklarını,

ayrışmaları öğrenmelerini beklemek eğitimbilimsel gerçeklere uygunluk taşımamaktadır. Bu nedenle, ders içeriklerinde yer alan terimler konusunda çağdaş ölçütler kullanılarak bütünlük sağlanmalıdır.

➤ İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere yönelik aktif öğrenme yöntemi hakkında düzenli eğitim seminerlerine yer verilmelidir. Öğretmenlerin eğitimbilim alanındaki gelişmelere uyum sağlaması ancak bu yolla olanaklı olabilecektir. Örneğin, içinde bulunduğumuz öğretim yılında okullara gönderilen ve ders planlarının “Çoklu Zeka Kuramı” ilkelerine uygun biçimde hazırlanmasına yönelik yazıların öğretmenlerde büyük bir kaygı yarattığını gözlemledik. Çünkü, söz konusu kuram hakkında pek çok öğretmenin hiçbir bilgisi yoktu. Pek çok öğretmenin merak yerine kaygıyla bu kuramın ne olduğunu birbirine sorması, eğitim sistemimizin ne durumda olduğunun bir göstergesidir. Öğretmenlere yönelik seminer çalışmaları bu nedenle işlevsel olacaktır.

➤ Türkçe öğretiminde aktif öğrenme yöntemine uygun ders planları hazırlanmalıdır. Aktif öğrenme yönteminin tekil uygulamalar yerine eğitim sistemimizde bütünüyle yer alan bir öğretim yöntemi olarak ele alınması gerekmektedir. Yöntemin yaygınlaşmasına dönük çalışmalar yapılmalıdır.

➤ Türkçe derslerinde dilbilgisi konularının ayrı bir biçimde ele alınmasının sakıncalarına araştırmamızda yer verdik. Aktif öğrenme yöntemi, bu sorunun çözümünde de büyük önem kazanmaktadır. Yöntemin bütün özellikleri zaten bu bilimsel gerçekler ışığında yapılandırılmıştır. Aktif öğrenme yönteminin uygulandığı ortamlarda, istenirse bile, dilbilgisi konuları ayrı bir ders olarak işlenememektedir.

➤ Aktif öğrenme yönteminin Türkçe derslerinde uygulanmasına yönelik yapılacak her araştırma, bize yeni kapılar açacaktır. Anadilini iyi kullanan, anadilinin yaşamındaki önemini kavramış bireyler yetiştirmek onlara yeni seçenekler sunmakla olanaklıdır. Derslerin bir sıkıntı kaynağı olarak algılanmasının önüne geçebilmek için çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılması tek başına yeterli değildir. Aktif öğrenme yöntemi gelişime açık bir yöntemdir ve yapılacak araştırmalarla her duruma, koşula uygun teknikler geliştirilebilecektir.

➤ Araştırmamız sonucunda ortaya çıkan sonuçlar; aktif öğrenme yönteminin anadili öğretiminde son derece işlevsel olabileceğini göstermiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretim

yöntem ve teknikleri konusunda üniversitelerde yapılan çalışmalardan daha etkin bir biçimde yararlanması günümüzde bir zorunluluk durumuna gelmiştir. Araştırmamızda da değindiğimiz gibi, çağdaş yöntemler konusunda eğitim sistemimizde bütüncül bir uygulamaya gidilmesi gerekmektedir. Bilgi, yaşamımıza etkin bir biçimde girmediği sürece bir anlam taşımayacaktır. Bilginin yaşamsal önemini kavrayan kuşaklar yetiştirilmesi konusunda aktif öğrenme yönteminin sunduğu olanaklar üzerinde daha kapsamlı düşünölmeli, sorunların çözümüne sorunların nedenlerini tanımlayarak başlanılmalıdır.



KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, Ü. Kamile (1995a). "İşbirlikli Öğrenme ve Yabancı Dil Başarısı" **Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı 7, İzmir: [297-300].
- AÇIKGÖZ, Ü. Kamile (1995b). "İşbirlikli Öğrenme: Avantajları, Anlamı, Bazı Yanılgılar ve Türkiye'deki Durumu" **Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı 8, İzmir: [1-13].
- AÇIKGÖZ, Ü. Kamile; SUCUOĞLU, K. Hale; GÖKDAĞ, Meltem (1999). "Öğretmenlerin Etkin Öğrenmenin Acemilik Döneminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Başetme Stratejileri" **Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 10, İzmir: [304].
- AÇIKGÖZ, Ü. Kamile (2003). **Aktif Öğrenme**, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- ADALI, Oya (1983). "Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne" **Türk Dili**, Sayı 379-380, Ankara: [31-35].
- ALPÖGE, Gülçin (1991). **Çocuk ve Dil**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- AKARSU, Bedia (1998). **Dil-Kültür Bağlantısı**, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- AKSAKAL, Devrim, Ö., (2002) .**"İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Anadili (Türkçe) Eğitimine Etkisi"**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- AKSAN, Doğan ; ATABAY, Neşe; KUTLUK, İbrahim; ÖZEL, Sevgi (1983). **Sözcük Türleri**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- AKSAN, Doğan (1994). "Anadili" **Dil Dergisi**, Sayı 16, Ankara: [63-71].
- BANGUOĞLU, Tahsin (1998). **Türkçenin Grameri**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- BELLANCA, James (1997). **Active Learning Handbook for the Multiple Intelligences Classroom USA**, IRI/SkyLight Traning and Publishing,
- BİLEN, Sermin (1995). "İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- CEDDEN EDİBOĞLU, Gülay (1996). "Ana Dili Öğretiminde Bağlantı ve Bariyer" **Dil Dergisi**, Sayı 47, Ankara, [70-74].
- ÇULLU, Filiz (2003). "Aktif Öğrenmenin Yüklemeler, Başarı İle Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri ve Öğrenci Görüşleri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- DEMİRALP, Oğuz (2003). "İhtiyaç Duyduğum Sürece Yazdım" **Kitaplık**, Sayı 65, İstanbul: [48].
- DEMİREL, Özcan (1999). **Türkçe Öğretimi**, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- DEMİREL, Özcan (2000). **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- ERASLANLI, Kurtman (2003) "Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar" **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Ankara: Pegem Yayıncılık [169].
- ERGİN, Muharrem (1989). **Türk Dil Bilgisi**, İstanbul: Bayrak Basım.
- ERİŞEN, Satı (1983). "Türkçe Eğitiminde Yeni Boyutlar" **Türk Dili**, Sayı 379-380, Ankara. [49-56].
- ERÇELEBİ, Emel (1995). "Geleneksel Öğretim Yöntemleri ve İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Matematik Öğretimi Üzerine Etkileri" , Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1978). **Türkçe ve Yazın Eğitimi**, Ankara: Gül Yayınevi.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1983). "Anadili Eğitim Programlarının Niteliği", **Türk Dili**, Sayı 379/380 Ankara: Sayfa [40].
- GÖĞÜŞ, Beşir (1990). Anadili Eğitiminde Yetersizliklerimiz" **Çağdaş Türk Dili**, Cilt III, Sayı 30/31, Ankara: [870].
- GÖĞÜŞ, Beşir (1992). Anadili Öğretimi" **Çağdaş Türk Dili**, Cilt V, Sayı 54, Ankara: [12-14].
- GÖMLEKSİZ, M.; ÖZYÜREK, D. (1994) "Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Uygulanan Kubaşık Öğrenme Yönteminin Erişkiye, Demokratik Tutumlara ve Benlik Saygısına Etkisi", 1. Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram-Uygulama-Araştırma Bildiriler, Çukurova Üniversitesi, Adana [467-493].
- GÖMLEKSİZ, Müfit (1995). "Kubaşık Öğrenme Teknikleri" **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 11, Sayı 12, Adana: [36-40].

- GÖMLEKSİZ, Müfit.; YILDIRIM, Faruk (1996) "Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türk Dili Dersine İlişkin Tutumlar ve Akademik Başarı Üzerine Etkisi" **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 2, Adana: [14].
- GÖMLEKSİZ, Müfit (2001). "Kubaşık Öğrenme" **Öğrenmenin Oluşumu**, Modül 1, Ankara: Sayfa [41-68].
- HUDSON, R. (1992). **Teaching Grammar**, A Guide for the National Curriculum Oxford: Blackwell.
- İMER, Kamile (1990). "Dilbilim ve Anadili Öğretimi" **Çağdaş Türk Dili**, Cilt III, Sayı 30/31, Ankara: [874-877].
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. and HOLUBEC, Edythe J. (1994). **The Nuts And Bolts Of Cooperative Learning**, Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- KAHRAMAN, Tahir (2001). **Çağdaş Türkiye Türkçesi Dilbilgisi**, Ankara: Dumat Basımevi.
- KARAOĞLU, B.(1998). **Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı , Hatırda Tutma ve Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkileri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- KAVCAR, Cahit; OĞUZKAN, Ferhan; SEVER, Sedat (1995). **Türkçe Öğretimi**, Ankara: Engin Yayınevi.
- KOCABAŞ, Ayfer (1995). "İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme Stilleri Üzerindeki Etkileri", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- KOCAMAN, Ahmet (1990). "Anadili Öğretimi, Yabancı Dille Öğretim ve Ötesi" **Çağdaş Türk Dili**, Sayı 30/31, Ankara: [858].
- KORKMAZ, Zeynep (2002). " 'Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını' Uluslar Arası Bilgi Şöleni Üzerine Görüşler" **Türk Dili**, Sayı 602, Ankara: [101].
- MC. LEAN, Deborah. I. (1992) **Cooperative Learning: "Teory to Praticce in the Young Child's Classroom"**
- M.E.B., (2002).**İlköğretim Okulu Türkçe-Yazı Programı 6-7-8. Sınıf**, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEYERS, Chet, Thomas B. Jones (1993) **Promoting Active Learning, -Strategies for the College Classroom-** San Francisco, Jossey- Bass Publishers.
- ONAT, Asım (1999). **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 7**, İstanbul: Metinler Matbaacılık.
- OSAM, Necdet (1995). "Türkçe Dilbilgisi Kitaplarında Kip Olgusu", **Dil Dergisi**, Sayı 38, Ankara: [48-51].
- ÖZ, Fevzi (2001). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZDEMİR, Emin (1983). "Anadili Öğretimi", **Türk Dili**, Sayı 379-380, Ankara: [18-30].
- ÖZDEMİR, Emin (1990). "Anadili Öğretimimizdeki Ölü Nokta", **Çağdaş Türk Dili** , Sayı 30/31, Ankara: [857].
- ÖZER, Özlem (1999). **İşbirlikli Öğrenme ve Öğrencilerin Güdülenmesi**, Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ÖZKAL, Neşe (2000). **İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ÖZKAN, Recep (2003). "Cumhuriyet ve Dil/ Toplumsal Birlik Açısından Dilin Önemi" **Milli Eğitim**, Sayı 160, Ankara: [260-271].
- ÖZKUL, K, Fatma (2003). "Dil Bilgisi Terimleri Sözlükleri," **Türk Dili**, Sayı 621, Ankara: [238-244].
- ÖZSOY, A. Sumru (1996). "Kitle Araçaları, Dil ve Anadili Öğretimi Üçlemi" **Dilbilim Araştırmaları**, Ankara: [216-229].
- PORZIG, Walter (1985). **Dil Denen Mucize**, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- SABAN, Ahmet (2000). **Öğrenme Öğretme Süreci**, Ankara: Nobel Yayınları.
- SEVER, Sedat (2000). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- SEZER, Ayhan (1994). "Anadili Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri" **Uygulamalı Dilbilim Açısından Türkçenin Görünümü**, Ankara: Dil Derneği Yayınları.
- SLAVİN, E. Robert (1990). **Cooperative Learning: Theory, Research and Praticce**, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- STEVENS, R., SLAVİN, R., FARNİSH, A., (1991). "The Effects Of Cooperative Learning and direct Instruction in Reading comprehension Strategies on Main İdea İdentification", **Journal of Educational Psychology**, 83,[8-17].

- ŞAHİN, Nail (1994). “Dil İle Zihin İşleyişinin Etkileşimi”, **Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe** Sayı 1, Ankara: [186-190].
- ŞİMŞEK, Ali (1994). “Etkileşimli Teknolojilerin Verimli Kullanımı İçin Kubaşık Öğrenme” **Kuram-Araştırma-Uygulama**, Cilt 1, Adana: [28-30].
- TANILLI, Server (2000). “Eğitim, Toplum ve Gelecek”, **Felsefelogos**, Sayı 2, İstanbul: [21].
- TONBUL, Canan (2001) “İşbirlikli Öğrenmenin İngilizce Dersine İlişkin Doyum, Başarı İle Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarıyla İlgili Öğrenci Görüşleri”, Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- UZUN, N. Engin (1998). **Dilbilgisinin Temel Kavramları**, Ankara.
- ÜNALAN, Şükrü (2001). **Türkçe Öğretimi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- VARDAR, Berke (1988). **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, İstanbul: ABC Basımevi.
- VARDAR, Berke (1998). **Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri**, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- YALÇIN, Alemdar (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Akçağ Yayınları.
- YAMAN, Ertuğrul (1999). **Türkiye Türkçesinde Zaman Kaymaları**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- YAMAN, Banu (1999). “Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Yazma Tekniğinin Temel Eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Yönelik Akademik Başarıları İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- YILDIZ, Nezihe (2000). **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 7**, İstanbul:Mahir Yayınları.
- YILDIZ, Vesile (1998). “İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okulöncesi Çocuklarının Temel Matematik Başarıları Üzerindeki Etkileri ve Mevcut Uygulamalarla İlgili Öğretmen Görüşleri”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- YÜCEL, Bilal (1999). “Türkiye Türkçesinde Fiil Çatıları” **Türk Gramerinin Sorunları II**, Sayı 718, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, [158].

İNTERNET KAYNAKÇASI

- DODGE,B(2001). **Activ Learning on the Web**
<http://edweb.sdsu.edu/people/bdogge/Active/ActiveLearning.html> (Son erişim (son ulaşım: 11 Kasım 2003)
- THEROUX, P. (1999). **Comparing Traditional Teaching And Collaborative Learning**, <http://www.crssd1.calgary.ab.ca/tech/otn/learn/collaborative.html> ,(son ulaşım: 02 Şubat 2004)

EKLER

TÜRKÇE BAŞARI TESTİ

1. Aşağıdaki şiirde geçen altı çizili sözcüklerden hangisi diğerlerinden farklı bir türdedir?

“Çok şey öğrendim geçen üç yıl boyunca Alt katında uyumayı bir ranzanın üst katında çocukluğum...”
(Didem Madak)

- a) alt b) ranzanın
c) çocukluğum d) öğrendim

2. Hangi cümledeki eylemin kişisi farklıdır?

- a) Nasılsın?
b) O seni gördü mü?
c) Okula mı gidiyorsun?
d) Sanırım geç kaldın.

3. Yükleme etken çatılı eylem olan cümlelerin öznesi gerçek öznedir. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde gerçek özne kullanılmamıştır?

- a) Sınavı kazanınca çok sevindi.
b) Erkenden eve geldim.
c) Bize verilen sözler hep tutuldu.
d) Ben, ona güzel bir armağan verdim.

4. Öznenin yaptığı iş, bir varlığı etkiliyorsa o cümlenin yüklemi geçişlidir.

Yukarıdaki tanıma göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde eylem geçişlidir?

- a) Ağacın altındaki sandalyelere oturdular.
b) Sabaha kadar kitap okudular.
c) Bu olaya çok güldük.
d) Bu ay sinemaya gitmedim.

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yardımcı eylem kullanılmıştır?

- a) Bu okula geleli üç ay oldu.
b) Seni görünce çok mutlu oldu.
c) Annesine çok güzel bakardı.
d) Sen bu ödevi zamanında yapmalıydın.

6. Aşağıdaki seçeneklerin hangisi emir (buyurma) anlamı taşımaktadır?

- a) “İçimden şu zalim şüpheyi kaldır Ya sen gel ya beni oraya aldır.”
b) Bu filmi mutlaka izlemeliyiz.
c) Güzel günler göreceğiz çocuklar.
d) Annem çok güzel şarkı söyler.

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde eylem kullanılmamıştır?

- a) Faturaları yatırmak için bankaya gitmiş.
b) O, bu sabah da okulda yoktu.
c) Söylendiği kadar kötü değilmiş.
d) Ebru, her zaman düzenlidir.

8. “Özenle soyduğum şu elma söyle şimdi kimindir

Özenle ne yapıyorsam bilirsin artık senindir”

(Turgut Uyar)

Yukarıdaki dizelerde eylemin hangi zamanı kullanılmıştır?

- a) Geniş zaman
b) Şart (koşul) kipi
c) Bilinen geçmiş(hikaye)
d) Öğrenilen geçmiş(rivayet)

9. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde gereklilik anlamı yoktur?

- a) Seninle mutlaka görüşmeliyim.
- b) Bu saate kadar eve ulaşman gerekirdi.
- c) Ben seni hiç unutmuyum?
- d) Artık seninle buluşmalıyız.

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinin yüklemi eylem değildir?

- a) Yaptıklarına çok pişman olacak.
- b) Müzik dinlerken çok neşeliydi.
- c) Verdiğiniz sözü ne çabuk unuttunuz.
- d) Bu son maçı da bizim takım kazandı.

11. I. Onunla birlikte olmaktan mutluydu.

II. Dün gece hiç uyumamış

III. O da senin gibi geleceğini düşünüyor.

IV. O her zaman böyle güzeldir. Yukarıdaki cümlelerden hangilerinin yüklemeleri eylem almıştır?

- a) I-II
- b) I-III
- c) I-IV
- d) II-III

12. “Yüzüne şaşkın şaşkın bakıp başımı sallasam, gülümsese o, sormasa, başka bir söz söylemese ve her şeyi her zamanki gibi anlasa...

(Burhan Günel)

Yukarıdaki cümlede geçen eylemlerin kipi nedir?

- a) Dilek kipi
- b) Emir kipi
- c) İstek kipi
- d) Gereklilik kipi

“Kasa yapımında çalışan kaportacı arkadaşı, sabah akşam karşısına geçip de ona, bunu öğretmeye kalkana dek, önemsiz bir iş yapmakta olduğunun farkında değildi. Kendisi için önemliydi, güzeldi, iyiydi. En iyi

bildiği işti. Atlı arabayı, kamyon kasalarını süslüyordu. Önüne getirilen her kasa tahtasını boyardı.
(Adalet Ağaoğlu)

(13.,14. ve 15. soruları yukarıdaki parçaya göre yanıtlayınız.)

13. Yukarıdaki paragrafın ilk üç cümlesinde ekeylemin hangi zamanı kullanılmıştır?

- a) ekeylemin geniş zamanı
- b) ekeylemin şartı (koşul)
- c) ekeylemin hikayesi (bilinen)
- d) ekeylemin rivayeti (öğrenilen)

14. Yukarıdaki paragrafın dördüncü cümlesinin öznesine ve nesnesine göre çatısı nasıl bir eylemdir?

- a) etken-geçişli
- b) edilgen-geçişli
- c) etken-geçişsiz
- d) edilgen-geçişsiz

15. Paragraftaki eylemlerin eyleminin kişisi nedir?

- a) tekil I. kişi
- b) tekil III. kişi
- c) çoğul III. kişi
- d) çoğul II. kişi

16. Son başvurduğu işten de..... Yukarıda boş bırakılan yere hangi eylem getirilmelidir.

- a) pişman oldu
- b) burnu sürtüldü
- c) eli boş döndü
- d) hızını alamadı

17. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde eylemin kişisi diğerlerinden farklıdır?

- a) Yarın sinemaya gideceksiniz.
- b) Ödevi doğru yapınız.
- c) Bize gelseniz.
- d) Sabah görüşürüz.

18. "Etmek" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde yardımcı eylem olarak kullanılmamıştır?

- a) Bu sıkıntıları dert etmeyin.
- b) Artık onunla barış, inat etme.
- c) Bu davranış onu işinden edecek.
- d) Başarılı olmak için daha fazla gayret edin.

19. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde eylem addan türemiştir?

- a) Adam, çevresine baktı.
- b) Arkadaşını sonunda buldu.
- c) Çocuk hüznüydü.
- d) Bütün resimleri beğendim.

20. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yapılması gerekli olan bir durum vardır?

- a) Akşama oraya geleceğim.
- b) Beni bekleme, geç kalacağım.
- c) Her sabah çay içer.
- d) Bu işi zamanında bitirmeliyiz.

21. Aşağıdaki eylemlerin hangisinde birleşik yazılması gereken eylem ayrı yazılmıştır?

- a) Seni görünce çok mutlu oldum.
- b) Selin hasta olmuş.
- c) Onu af ettim
- d) Arkadaşlarla Burak'ı ziyaret ettik.

22. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemi eylemdir?

- a) Sabahtan beri seni bekliyorum.
- b) Bugünkü çalışmada o da var.
- c) Seninle sohbet etmek çok keyifliymiş.
- d) Müzik dinlerken çok neşeliydi.

23. -Hadi çabuk Geç

-Tamam tamam bisikletlerimizi

-Alalım.Daha çabuk ulaşırız.

-Sanırım ben Türkçe kitabımı evde unutmuşum. Öğretmenbari!

Yukarıdaki boşluklara getirilecek eylemlerin kip ve kişi eki açısından en uygun biçimi, aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- a) oluyoruz-aldık-kızarmı-kalıyoruz
- b) olalım-kızmasa-kalıyoruz-alalım mı?
- c) olalım-kalmamalıyız-alalım mı? kızmasa
- d) olacağız—kalmışız-alalım mı?-kızacak

24. Karşımdaki bir bunalmış..... Başladı anlatmaya bana kendini. Köyde üç dönüm tarlanın "Toprak" diyordu. İstanbul'un sokakları, bizim oralar bey."diyordu.

Yukarıdaki boşluklara sırasıyla aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- a) adamdı-kıttı-altınmış-kayalıktır-sahibiymiş
- b) adamdı-sahibiymiş-altınmış-kayalıktır-kıttı
- c) kayalıktır-altınmış-kıttı-sahibiymiş-adamdı
- d) adamdı-sahibiymiş-kıttı-altınmış-kayalıktır

25.Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yüklem geçişli bir eylemdir?

- a) Gökyüzünde kuşlar uçuyor.
- b) Bu elbiseleri yıkayın.
- c) Çocuk bütün gün uyudu.
- d) Önümdeki gazetelere göz attım.

Başarılar dilerim.

AKTİF ÖĞRENMENİN UYGULANDIĞI TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ

Ders: Türkçe

Konu: Etken ve edilgen çatılı eylemleri kavrayabilme.

Sınıf: 7

Süre: 40 dakika

Öğrenci Kazanımları Amaçlar ve Davranışlar

1. Bir eylemin öznesine göre etken mi edilgen mi olduğunu söyleme.
2. Özneye göre eylem çatısı eken ya da edilgen olan cümle yazma.
3. Verilen resimleri uygun cümlelerle yazma. Resimlerden hareketle etken ve edilgen çatılı eylemleri kavrayabilme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça: “Bir Araba Karpuz” adlı parça.(Nezihe Yıldız, Türkçe 7 Ders Kitabı, Mahir Yay.,s.204-205), TDK Türkçe Sözlük, TDK Yazım Kılavuzu, çalışma yaprakları.

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri: Bu ders, işbirlikli öğrenme tekniklerinden “birlikte öğrenme” adlı tekniğe göre hazırlanmıştır.

Etkinlik Öncesi Çalışmalar:

- Sınıf mevcuduna göre grup sayıları belirlenir.
- Sınıftaki masalar, çalışmaya uygun biçimde (yüz yüze etkileşime olanak verecek biçimde) düzenlenir.
- _Masalar dolaşarak, araç gereçlerin düzenlenmesi sağlanır.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

1. “Bu sabah okula gelirken yol üzerindeki bir parkın rengarenk boyandığını gördüm. Duvarlarına resimler çizilmişti. Siz de oradan geçerken bir bakın” diyerek öğrencilerin dikkati çekilir.

2. Ardından öğrencilere parkı kimin boyadığı sorusu yöneltilir. Öğrencilerin yanıtlarından sonra, bu derste işleyeceğimiz konunun etken ve edilgen eylemler olduğu söylenerek derse giriş yapılır.

3. Öğrencilere bu derste kazanacakları davranışlar hakkında bilgi verilir.

4. Rastlantısal olarak seçilen öğrencilerden üçer kişilik gruplar oluşturulur. Gruplara beş dakika gibi bir süre tanınır. Bu süre içinde, grup adlarını belirlemeleri istenir. Grup adını belirlemede uygulayabilecekleri yollar verilir. Grup üyesi olan her öğrencinin, grup adı olarak düşündüğü adı bir kağıda yazması ve kağıtta oluşan adları sırayla oylamaları önerilir.

5. Grup üyelerinin görevleri belirlenir. Grup üyelerinin görevleri de rastlantısal olarak belirlenir. Tahtaya, “etken-edilgen-geçişsiz” sözcükleri yazılır. Öğrencilerden tahtaya yazılan bu sözcüklerden birini seçmeleri istenir. Grup üyelerinden her biri bir sözcüğü seçer. Daha sonra tahtadaki eylemlerin karşısına görevler yazılır.

(etken: sözcü- edilgen: güdüleyici- geçişsiz: yazıcı)

6. Daha sonra gruplara üzerinde resimler olan çalışma kağıtları verilir.

7. Tüm gruplara, grup üyelerinin birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu oldukları, grup üyelerinden birinin başarısızlığının, grubun başarısını etkileyeceği anımsatılır. Öğrencilerin, verilen çalışma kağıtlarını okuduktan sonra, önce bireysel olarak; resimlerin yanına uygun birer cümle yazmaları, yazdıkları cümlelerin yüklemine ve öznesini bulmaları, yazdıkları cümlelerde eylemi kimin ya da neyin yaptığını belirtmeleri istenir. Daha sonra grupta birbirlerinin çalışma yaprağını kontrol etmeleri istenir.

8. Gruplardan hazırladıkları çalışma ile ilgili bir açıklama yapmaları istenir.

9. Grup sözcüleri tarafından açıklama sınıfa sunulur.

10. Öğretmen, çalışmalar boyunca destekleyici konumundadır.

Ölçme ve Değerlendirme:

1. Grupların ne kadar iyi çalıştığı öğrencilerle birlikte değerlendirilir. Öğrencilerden, grup çalışması sırasında neyin yapıldığı yapılmadığını bildirmeleri istenir.
2. Öğretmen tarafından rasgele seçilen bir üyeye sorular yöneltilir. “Örneğin, 2. grubun yazıcısı tahtaya yazılan cümlelerin özneye göre çatısı hakkında bize neler söyleyebilir?”

“Karşıdaki bina dün yıkılmış.”

GRUP- ...
TE ÖĞRENME TEKNİĞİNDE KULLANILAN ÇALIŞMA YAPRAĞI ÖRNEĞİ

Çalışma Yaprağı

Aşağıdaki resimlere uygun birer cümle kurunuz.

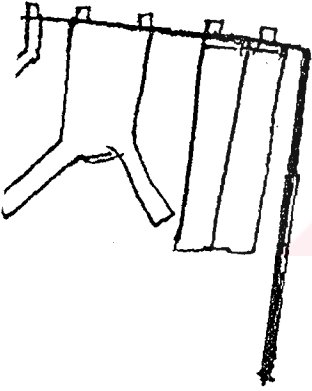
Kurduğunuz cümlelerin öğelerini bulunuz.

1



Çocuk, karpuz yiyor.
Ö B.sizN Y.

2



Çamaşırlar balkona
asılmış. DT
Y

3



O, telefonla konuşuyor.
Ö B.T Y

AKTİF ÖĞRENMENİN UYGULANDIĞI TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ

Ders: Türkçe

Konu: Yardımcı eylemleri kavrayabilme.

Sınıf: 7

Süre: 40 dakika

Öğrenci Kazanımları Amaçlar ve Davranışlar

- 1.Yardımcı eylemleri tanıma.
- 2.Ad ve ad soylu sözcüklerin eylem gibi kullanılmasını kavrama.
- 3.İçinde yardımcı eylem bulunan cümle yazma/söyleme.
- 4.Yardımcı eylemlerle kurulan sözcüklerin yazılışını kavrayabilme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça: “Atatürk ve Türk Tiyatrosu” adlı parça.(Nezihe Yıldız, Türkçe 7 Ders Kitabı, Mahir Yay.,s.194-195), TDK Türkçe Sözlük, TDK Yazım Kılavuzu, çalışma yaprakları.

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri: Bu ders, aktif öğrenme tekniklerinden Phillips 66 adlı tekniğe göre hazırlanmıştır.

Etkinlik Öncesi Çalışmalar:

- Sınıftaki masalar, çalışmaya uygun biçimde (yüz yüze etkileşime olanak verecek biçimde) düzenlen
- _ Masalar dolaşarak, araç gereçlerin düzenlenmesi sağlanır.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

- 1.“Arkadaşlar, dün gece ‘Hayat Güzeldir’ adlı çok güzel bir film seyrettim. Bu filmi size de öneririm.” dedikten sonra bu cümle tahtaya yazılır. Tahtaya yazılan cümlenin eylemini öğrencilerin bulması istenir. “Eylemin ‘geldim, izledim’ gibi eylemlerden ne gibi farkı vardır? sorusuyla derse girilir.

2.Öğrencilere bu derste kazanacakları davranışlar hakkında bilgi verilir.

3.Rastlantısal olarak altışar kişilik gruplar oluşturulur. Gruplara, grup adlarını belirlemeleri ve grup lideri ile sekreterini seçmeleri için beş dakika süre verilir.

4.Gruplara çalışma kağıtları verilir ve gruplardan bu çalışma kağıdındaki adlarla onlara en uygun olan eylemleri eşleştirmeleri ve oluşturdukları yardımcı eylemlerle birer paragraf yazmaları istenir.

5.Gruplar bu çalışmayı altı dakika içinde yapmak zorundadırlar.

6. Sürenin sonunda grupların sekreterleri tarafından çalışmalar sınıfa sunulur.

Ölçme ve Değerlendirme:

Öğrencilere, yardımcı eylemler ilgili hazırlanmış çalışma kağıtları verilir. Tüm öğrenciler, bireysel olarak bu çalışmaları yapar.

etmek-olmak- etmek- hissetmek-olmak

Dün, Kaan okula gelmedi. Ayşe'den duydum hasta Okul çıkışı onu ziyaret Kaan, sanırım benim geleceğimi..... Bu davranışından dolayı bana çok teşekkür..... Birkaç gün sonra da iyi ve aramıza katıldı.

PHILLIPS 66 TEKNİĞİNDE KULLANILAN ÇALIŞMA YAPRAĞI ÖRNEĞİ

A Eksik cümleleri dikkatlice okuyunuz

Cümlelere en uygun yardımcı eylemleri belirleyiniz ve bunları eşleştiriniz.

Eşleştirme yaparken, eylemlerin yazılış biçimine dikkat ediniz.

Süreniz altı dakikadır.

Kültür ve sanat çalışmalarına öncülük.....

Sanatçılara her konuda destek.....

Sanat etkinliklerine emeği geçenlere yardım.....

Senin davranışların karşısında gerçekten çok sabır.....

Türkçe kitabımı bulamıyorum sanırım kayıp.....

Senin davranışlarını affet.....

Başarılı olacağımı hissetmiştim.....

Okula gelemeyeceğim çünkü çok hasta.....

etmiştim

etti.

oldum

ettim

edemeyeceğim

etmiştim

ettik

oldu

sabretmiştim - kaybettim

afettim

setmiştim

oldu

B Yukarıdaki yardımcı eylemlerden uygun bulduklarınızı kullanarak bir paragraf yazınız.

Benün tatile gelemeyeceğini güler önceden hissetmiştim.
a gelemeyeceğini söylemek için telefon etti.
Bonda bana "hasta oldum" dedi. O telefonunda
a ben de onu affettim.

GÖK KUŞAĞI

AKTİF ÖĞRENMENİN UYGULANDIĞI TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ

Ders: Türkçe

Konu: Dilek kiplerini kavrayabilme.

Sınıf: 7

Süre: 40 dakika

Öğrenci Kazanımları Amaçlar ve Davranışlar

- 1.Eylem kipinin tanımını yazma/söyleme
- 2.Eylem kiplerinden dilek kiplerinin çeşitlerini özellikleriyle yazma/söyleme.
- 3.Verilen bir cümledeki eylemin kipini bulma/yazma/söyleme ya da öneriler arasından seçip işaretleme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça: “Çalışma ve Başarı” adlı parça.(Nezihe Yıldız, Türkçe 7 Ders Kitabı, Mahir Yay.,s.155-156), TDK Türkçe Sözlük, TDK Yazım Kılavuzu, çalışma yaprakları.

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri: Bu ders, aktif öğrenme tekniklerinden tereyağ-ekmek adlı tekniğe göre hazırlanmıştır.

Etkinlik Öncesi Çalışmalar:

- Sınıftaki masalar, çalışmaya uygun biçimde (yüz yüze etkileşime olanak verecek biçimde) düzenlenir.
- _ Masalar dolaşarak, araç gereçlerin düzenlenmesi sağlanır.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

- 1.“ Bu sabah, yazın bir an önce gelmesini istedim. Yaz gelse birlikte pikniğe gitsek, ne güzel olurdu değil mi?” sorusuyla derse girilir. Öğrencilere bu sıralar en çok neleri istedikleri, neleri diledikleri sorulur. Alınan yanıtlardan sonra, öğrencilere dönülerek “İsteklerimizi,

dileklerimizi anlatırken eylemlere birtakım ekler getiririz, işte bu ders biz bu ekleri öğreneceğiz” diyerek derse girilir.

2.Öğrencilere bu derste kazanacakları davranışlar hakkında bilgi verilir.

3.Sınıftaki tüm öğrencilere dilek kiplerini içeren çalışma kağıtları verilir. Öğrencilerden ellerindeki çalışmaları beş dakika içinde yapmaları istenir.

4.Öğrencilerin bireysel çalışmalarının ardından üçer kişilik rastlantısal gruplar oluşturulur. Bu gruplardan, üç dakika içinde bir sözcü seçmeleri ve gruplarına bir ad bulmaları istenir.

5.Oluşturulan gruplarda öğrenciler, kendi çalışmalarını da göz önünde bulundurarak çalışma yaprağına son biçimi verirler.

6.Grup sözcüleri tarafından hazırlanan çalışma sınıfa sunulur.

7.Dersin sonuna doğru gruplardan, eylem kipleriyle ilgili öğrendiklerini anlatan şiir yazmaları istenir.

Ölçme ve Değerlendirme:

Öğrencilere, dilek kipleriyle ilgili hazırlanmış çalışma kağıtları verilir. Tüm öğrenciler, bireysel olarak bu çalışmaları yapar.

çıkmaşak-olmasa- çikalım mı-gülelim-dolaşalım-
eğlenelim-alalım-konuşma-yetiştirmeliyim

-Bisikletlerimizi alıp dağa.....

-Bugün

- O zaman bir daha benimle..... Neden böyle yapıyorsun? Bak, hava da çok güzel.....biraz.

- Ödevim önerini kabul ederdim. Ama bu ödevi yarına.....

- Boşver, bırak şu ödevleri,, bu dünyadan zevk.....

- Yine kandırdın beni, seninle geliyorum.

TEREYAĞ – EKMEK TEKNİĞİNDE KULLANILAN ÇALIŞMA YAPRAĞI ÖRNEĞİ

A

Aşağıdaki metinde boş bırakılan yerlere kutunun içindeki eylemlerden uygun olanlarını yerleştiriniz.

Öğrenmeliyiz-hazırlayın-bekleyin-serpin-oturmamalı-öğrenmeliyiz-çırpın-dökün-koyun

Evde yemek olmadığı zaman aç aç ~~oluyoruz~~ annemizin gelip bize yemek yapmasını ~~öğrenmeliyiz~~. Bence bizim de yapabileceğimiz, kolay yemekleri ~~öğrenmeliyiz~~. İşte bu kolay yemeklerden birinin tanımı var aşağıda. Evde yemek olmadığı zamanlar bu tanımı kullanabilirsiniz.

Lezzetli bir omllet için gerekli olan malzemeyi (2 yumurta, sıvı yağ, tuz, biber, peynir) ~~hazırlayın~~. Bir kasede yumurtaları kırıp, tuzu ve biberi de ekledikten sonra ~~çırpın~~. Bu arada bir tavaya yağ ~~dökün~~ ve kızmasını ~~bekleyin~~. Çırptığınız bu karışımı tavaya ~~koyun~~. Peynirleri bu karışımın üzerine ~~serpin~~. Yumurtanızın beş altı dakika sonra hazır olacaktır. Afiyet olsun.

B

Bir arkadaşınız sınıf tahtasını karaladı. Onun bu davranışı karşısında çok sinirlendiniz ve kızarak tahtayı temizlemesini *emrettiniz*. Ancak arkadaşınız sizin kurduğunuz cümleden rahatsız oldu ve tahtayı daha fazla karalamaya başladı. Bir başka arkadaşınız ise, ona yaptığının yanlış olduğunu, tahtayı böyle kullanarak sınıf kalemlerini bitirdiğini ayrıca derse başlama süresini uzattığını anlatarak tahtayı karalamaması *gerektiğini* söyledi. Arkadaşınız da yaptığı yanlış anladı ve tahtayı silip yerine oturdu.

Yukarıdaki paragrafa göre sizin kurduğunuz cümle ile arkadaşınızın kurduğu cümle ne olabilir? Yazınız.

A: Tahtayı sil.

B: Tahtayı karalamamasın.

Ah Şu Kipler

Bahçelerde nar var,

Bizde çok dilek kipi var.

Bir derdin mi var, bir şey mi diliyorsun?

Hemen dilek kipine haber sal.

Birine mi kızdın yine,

Hemen basur emir kipine

Yoksa sana defter mi gerekli,

Unutma Caresi gereklilik kipinde.

Taman tamam unutmadık seni,

İsteklerimiz biter mi hiç istek kipi.

- Grup Şurup

GELENEKSEL ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ

Ders: Türkçe

Konu: Etken ve edilgen çatılı eylemleri kavrayabilme.

Sınıf: 7

Süre: 40 dakika

Öğrenci Kazanımları Amaçlar ve Davranışlar

1. Bir eylemin öznesine göre etken mi edilgen mi olduğunu söyleme.
2. Özneye göre eylem çatısı eken ya da edilgen olan cümle yazma.
3. Verilen resimleri uygun cümlelerle yazma. Resimlerden hareketle etken ve edilgen çatılı eylemleri kavrayabilme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça: “Bir Araba Karpuz” adlı parça.(Nezihe Yıldız, Türkçe 7 Ders Kitabı, Mahir Yay.,s.204-205), TDK Türkçe Sözlük, TDK Yazım Kılavuzu, çalışma yaprakları.

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri: Bu ders, geleneksel öğretim yöntemlerinden anlatım ve soru- yanıt tekniklerine göre hazırlanmıştır.

Etkinlik Öncesi Çalışmalar: “Bir Araba Karpuz” adlı parçadan öğrencilere kazandırılacak amaç ve davranışlar doğrultusunda cümleler seçilir.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

1. “Bu sabah okula gelirken yol üzerindeki bir parkın rengarenk boyandığını gördüm. Duvarlarına resimler çizilmişti. Siz de oradan geçerken bir bakın” diyerek öğrencilerin dikkati çekilir.
2. Ardından öğrencilere parkı kimin boyadığı sorusu yöneltilir. Öğrencilerin yanıtlarından sonra, bu derste işleyeceğimiz konunun etken ve edilgen eylemler olduğu söylenerek derse giriş yapılır

3. Tahtaya, işlenilen metinden cümleler yazılır. Öğrencilerden bu cümlelerdeki eylemleri bulmaları istenir. Eylemler bulunduktan sonra öğrencilere, eylemleri kimin ya da neyin gerçekleştirdiği sorusu yöneltilir. Eylemleri gerçekleştiren varlıklar da belirlenir ve öğretmen öğrencilere etken ve edilgen eylemler hakkında bilgi verir.

4. Metindeki, diğer eylemleri, eylemleri gerçekleştiren varlıkları öğrencilerin bulmaları istenir. Öğrenciler, çalışmayı bireysel olarak gerçekleştirir, zorlandıkları yerde öğretmenlerinden yardım isterler.

5. Öğretmen tarafından verilen çalışma bittikten sonra öğrencilerden buldukları eylemleri, eylemlerin kişilerini ve eylemlerin çatılarına göre ne tür olduklarını bildirmeleri istenir.

6. Ders, öğretmenin eylem çatılarının önemli noktalarını bir kez daha anımsatmasıyla son bulur.

Ölçme ve Değerlendirme: Tahtaya cümleler yazılır ve öğrencilerden bu cümlelerin özneye göre çatıları hakkında bilgi vermeleri istenir.

“Karşıdaki bina dün yıkılmış.”

GELENEKSEL ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ

Ders: Türkçe

Konu: Yardımcı eylemleri kavrayabilme.

Sınıf: 7

Süre: 40 dakika

Öğrenci Kazanımları Amaçlar ve Davranışlar

- 1.Yardımcı eylemleri tanıma.
- 2.Ad ve ad soylu sözcüklerin eylem gibi kullanılmasını kavrama.
- 3.İçinde yardımcı eylem bulunan cümle yazma/söyleme.
- 4.Yardımcı eylemlerle kurulan sözcüklerin yazılışını kavrayabilme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça: “Atatürk ve Türk Tiyatrosu” adlı parça.(Nezihe Yıldız, Türkçe 7 Ders Kitabı, Mahir Yay.,s.194-195), TDK Türkçe Sözlük, TDK Yazım Kılavuzu, çalışma sayfaları.

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri: Bu ders, geleneksel öğretim yöntemlerinden anlatım, soru-yanıt tekniklerine göre hazırlanmıştır.

Etkinlik Öncesi Çalışmalar: “Atatürk ve Türk Tiyatrosu” adlı parçadan öğrencilere kazandırılacak amaç ve davranışlar doğrultusunda cümleler seçilir.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

- 1.“Arkadaşlar, dün gece ‘Hayat Güzeldir’ adlı çok güzel bir film seyrettim. Bu filmi size de öneririm.” dedikten sonra bu cümle tahtaya yazılır. Tahtaya yazılan cümlenin eylemini öğrencilerin bulması istenir. “Eylemin ‘geldim, izledim’ gibi eylemlerden ne gibi farkı vardır? sorusuyla derse girilir.

2. Tahtaya, işlenilen metinden cümleler yazılır. Öğrencilerden bu cümlelerdeki yüklemeleri bulmaları istenir. Örneğin, tahtaya “Ayrıca yetenekli gençlere bu konuda destek oldu.” cümlesi yazılır ve bu cümledeki yüklemi öğrencilerin bulması istenir. Öğrencilerin bir kısmı, “oldu” sözcüğünü bir kısmı da “destek oldu” sözcüğünü gösterebilir. Öğrencilerin yanıtları alındıktan sonra öğrencilere, yardımcı eylemlerden söz edilir.

4. Metindeki, diğer yüklemeleri öğrencilerin bulmaları istenir. Öğrenciler, çalışmayı bireysel olarak gerçekleştirir, zorlandıkları yerde öğretmenlerinden yardım isterler.

5. Öğretmen tarafından verilen çalışma bittikten sonra öğrencilerden buldukları yüklemelerin yardımcı eylemle kuruluş kurulmadığı hakkında bilgi vermeleri istenir.

6. Ders, öğretmenin yardımcı eylemlerin yazılış biçimlerini örneklerle göstermesiyle son bulur.

Ölçme ve Değerlendirme:

Öğrencilere, yardımcı eylemler ilgili hazırlanmış çalışma kağıtları verilir. Tüm öğrenciler, bireysel olarak bu çalışmaları yapar.

etmek-olmak- etmek- hissetmek-olmak

Dün, Kaan okula gelmedi. Ayşe'den duydum hasta Okul çıkışı onu ziyaret Kaan, sanırım benim geleceğimi..... Bu davranışından dolayı bana çok teşekkür..... Birkaç gün sonra da iyi ve aramıza katıldı.

AKTİF ÖĞRENMENİN UYGULANDIĞI TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ

Ders: Türkçe

Konu: Dilek kiplerini kavrayabilme.

Sınıf: 7

Süre: 40 dakika

Öğrenci Kazanımları Amaçlar ve Davranışlar

- 1.Eylem kipinin tanımını yazma/söyleme
- 2.Eylem kiplerinden dilek kiplerinin çeşitlerini özellikleriyle yazma/söyleme.
- 3.Verilen bir cümledeki eylemin kipini bulma/yazma/söyleme ya da öneriler arasından seçip işaretleme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça: “Çalışma ve Başarı” adlı parça.(Nezihe Yıldız, Türkçe 7 Ders Kitabı, Mahir Yay.,s.155-156), TDK Türkçe Sözlük, TDK Yazım Kılavuzu, çalışma yaprakları.

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri: Bu ders, geleneksel öğretim yönteminin anlatım, soru-yanıt tekniğine göre hazırlanmıştır.

Etkinlik Öncesi Çalışmalar: “Çalışma ve Başarı” adlı parçadan öğrencilere kazandırılacak amaç ve davranışlar doğrultusunda cümleler seçilir.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

1. “ Bu sabah, yazın bir an önce gelmesini istedim. Yaz gelse birlikte pikniğe gitsek, ne güzel olurdu değil mi?” sorusuyla derse girilir. Öğrencilere bu sıralar en çok neleri istedikleri, neleri diledikleri sorulur. Alınan yanıtlardan sonra, öğrencilere dönülerek “İsteklerimizi, dileklerimizi anlatırken eylemlere birtakım ekler getiririz, işte bu ders biz bu ekleri öğreneceğiz” diyerek derse girilir.

2. Tahtaya metinden örnek cümleler yazılır. Örneğin, “İnsan kendisine güvenmeli.” Cümlesi tahtaya yazılarak, öğrencilere bu cümleden ne anladıkları sorusu yöneltilir. Alınan yanıtlar doğrultusunda, dilek kiplerinin çeşitlerinden söz edilir. Tahtaya dilek kiplerini açıklayan bir çizelge çizilir. Her kipin altına da o kipin eki yazılır.

3. Öğrencilerden, metindeki yüklemeleri bulmaları ve bu yüklemelerden hangilerinde dilek kipleri olduğunu göstermeleri istenir.

4. Ders, öğretmen tarafından konunun önemli noktalarının bir kez daha anımsatılmasıyla son bulur.

Ölçme ve Değerlendirme:

Öğrencilere, dilek kipleriyle ilgili hazırlanmış çalışma kağıtları verilir. Tüm öğrenciler, bireysel olarak bu çalışmaları yapar.

çıkmasak-olmasa- çikalım mı-gülelim-dolaşalım- eğlenelim-alalım-konuşma-yetiştirmeliyim
--

-Bisikletlerimizi alıp dağa.....

-Bugün

- O zaman bir daha benimle..... Neden böyle yapıyorsun? Bak, hava da çok güzel.....biraz.

- Ödevim önerini kabul ederdim. Ama bu ödevi yarına.....

- Boşver, bırak şu ödevleri,, bu dünyadan zevk.....

- Yine kandırdın beni, seninle geliyorum.

Türkçe Başarı Testi (Dilbilgisi) Belirtke Çizelgesi

Sorular	Amaç ve Davranışlar				Bilgi	Uygulama
	Amaç	1. Eylemin tanınımı yazma/söyleme/işaretleme	2. Eylemin kişisini yazma/söyleme	3. Eylemin kipinin çeşitlerini özellikleriyle yazma/söyleme		
1		*				
2			*			
3						
4						
5						*
6				*		
7				*		
8				*		
9			*			
10		*				
11				*		
12			*			
13						*
14			*			*
15		*				
16						*
17						*
18						*
19		*				
20						*
21					*	
22		*				
23					*	
24						*
25						*