



**T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 6, 7 VE 8. SINIF TÜRKÇE DERSİ
ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTAPLARINDA YER ALAN
DİL BİLGİSİ ETKİNLİKLERİ ÜZERİNE BİR
İNCELEME**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Emine Pınar ÖZBULUR**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Jale ÖZTÜRK**

Hatay-2011



**T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 6, 7 VE 8. SINIF TÜRKÇE DERSİ
ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTAPLARINDA YER ALAN
DİL BİLGİSİ ETKİNLİKLERİ ÜZERİNE BİR
İNCELEME**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Emine Pınar ÖZBULUR**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Jale ÖZTÜRK**

Hatay-2011

ONAY

EMİNE PINAR ÖZBULUR tarafından hazırlanan “**İLKÖĞRETİM 6, 7 VE 8. SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTAPLARINDA YER ALAN DİL BİLGİSİ ETKİNLİKLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME**” adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile **TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

05/07/2011

Jüri Üyeleri	İmza
Doç. Dr. Jale ÖZTÜRK (Tez Danışmanı - Başkan)	
Yrd. Doç. Dr. Bilginer ONAN (Üye)	
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül Şükran ÖZ (Üye)	

Emine Pinar ÖZBULUR Tarafından Hazırlanan “**İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinlikleri Üzerine Bir İnceleme**” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunana jüri üyelerince kabul edildiğini onaylarım.

Doç. Dr. Yakup BULUT

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

İnsan, doğduğu andan itibaren isteklerini anlatma ihtiyacı duyar. İsteklerini anlatırken çevresinden gelen tepkileri de anlamaya çalışır. Bu ihtiyaçların giderilmesinde en büyük yardımcı dildir. İnsanın anlama ve anlatma etkinliklerini gerçekleştirirken sık sık başvurduğu dil, insanların düşünme ve zihninde var olan eski bilgiler ile dışarıdan aldığı yeni bilgiler arasında mukayese yaparak sonuç çıkarabilme süreçlerinde en etkili araçtır. Dilin doğru kullanılması, dil kurallarının bilinmesine ve uygulanmasına bağlıdır. Dilin kurallarını inceleyen dil bilgisi, bu açıdan büyük önem arz etmektedir.

Dil bilgisi konuları, dil kurallarını ve dil yapılarını içerdiğinden, soyut konulardır. Soyut konuların öğrenciler tarafından kolayca anlaşılmasına yardımcı olacak en önemli araç etkinliklerdir. Etkinlikler yoluyla öğrenciler dil bilgisi konularını daha kolay anlayacak ve konuların işleniş sürecine aktif olarak katılabileceklerdir. 2004- 2005 eğitim-öğretim yılında pilot uygulaması yapılan ve 2006 yılında uygulanmaya başlanan Türkçe dersi öğretim programıyla birlikte içerisinde Türkçe dersinin öğrenme alanlarıyla ilgili etkinliklerin olduğu öğrenci çalışma kitapları hazırlanmıştır. Öğrenci çalışma kitaplarıyla birlikte etkinliklerin sınıf ortamına taşınması kolaylaşmıştır. Dil bilgisi öğretiminde de, öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinlikleri uygulanmaya başlanmıştır. Dilin doğru kullanımını etkileyen dil bilgisi öğretiminde, kullanılan çalışma kitapları ve bu kitaplarda yer alan dil bilgisi etkinlikleri büyük önem taşımaktadır.

Çalışmanın giriş bölümünde problem durumu ele alınmış; araştırmanın amacı ve alt amaçları belirtilmiş; araştırmanın önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca konu ile ilgili daha önce yapılmış çalışmalara değinilmiştir.

Çalışmanın birinci bölümünde dil, dil bilgisi ve dil bilgisinin ana dili öğretimi içerisindeki yerine değinilmiş; araştırmacılardan yararlanılarak dil bilgisi öğretiminin ilkeleri belirtilmiş; dil bilgisi öğretimin amaçları sunulmuştur. Dil bilgisi öğretiminin gerekliliği ve dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerinde durulmuş; dil bilgisi öğretiminde kullanılabilecek strateji ve yöntemler hakkında bilgi verilmiştir. Dil bilgisi öğretiminde öğretmen ve ders kitaplarının yeri üzerine bilgi verilerek dil

bilgisi öğretiminde öğrenimi kolaylaştırmak amacıyla etkinlik kullanımının önemine değinilmiştir.

Çalışmanın “Yöntem” başlığını taşıyan ikinci bölümünde araştırmanın modeli tanıtılmış; araştırmanın evren ve örnekleme belirtilmiştir. Verilerin nasıl toplandığı ve ne şekilde analiz edildiği hakkında bilgi verilmiştir.

“Bulgular” başlıklı üçüncü bölümde farklı yayınevlerine ait 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çalışmanın sonuç, tartışma ve öneriler bölümünde çalışmada ulaşılan sonuçlar verilmiş; elde edilen sonuçlar, konu ile ilgili yapılmış araştırma sonuçları ile yorumlanmış, tartışılmıştır; ulaşılan sonuçlar neticesinde konu ile ilgili öneriler sunulmuştur.

Dil bilgisi ve dil bilgisi öğretimiyle ilgili yapılan çok fazla çalışma bulunduğunu belirtmekle beraber kaynakçada yalnızca doğrudan çalışma içinde atıfta bulunan çalışmalara yer verilmiştir.

Çalışmamın her aşamasında benden desteğini esirgemeyen, yoğun çalışma programına rağmen bilgi ve birikimleriyle beni yönlendiren tez danışmanım Doç. Dr. Jale ÖZTÜRK’e; her zaman ilgi ve desteğini gördüğüm, bilimsel birikimiyle bakış açımı genişleten değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Bilginer ONAN’a; her zaman engin bilgilerini sunan Türkçe Eğitimi Bölümü’nün saygıdeğer hocalarına teşekkürü bir borç biliyorum. Bugünlere gelmemde en büyük paya sahip olan, çalışmamın her aşamasında beni destekleyen sabırlı aileme; çalışma sürecimde beni yüreklendiren ve her zaman anlayış gösteren müstakbel eşime çok teşekkür ediyorum.

1101Y0122 kodlu bu çalışma, MKÜ Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir.

İLKÖĞRETİM 6, 7 VE 8. SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTAPLARINDA YER ALAN DİL BİLGİSİ ETKİNLİKLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Emine Pınar ÖZBULUR

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2011

Danışman: Doç. Dr. Jale ÖZTÜRK

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, 6-8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin kazanımlara uygunluğunun belirlenmesi ve farklı yayınevlerinin öğrenci çalışma kitaplarının dil bilgisi etkinlikleri açısından karşılaştırılmasıdır. Çalışma tarama modelinde yapılan bir çalışmadır. Çalışmanın evrenini 2628 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde kullanımı uygun bulunarak adı yayımlanan ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın 6, 7 ve 8. sınıflar için ücretsiz dağıtım yaptığı üç yayınevinin toplam dokuz öğrenci çalışma kitabı oluşturmaktadır.

Çalışmada, örnekleme oluşturan MEB Yayınları, Koza Yayınları ve Pasifik Yayınları'nın 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin sayıları belirlenerek yayınevleri arasında bir farklılık olup olmadığına bakılmış; Türkçe öğretimi programındaki dil bilgisi kazanımlarını karşılama durumları incelenmiştir. Üç yayınevinin çalışma kitapları, etkinliklerde bulunan resimler; dil bilgisi konularına verilen ağırlıklar; dil bilgisi konularının sınıflandırılması; dil bilgisi konularının işleniş sıraları; etkinliklerde bulunan örnek uygulamalar ve kullanılan terimler bakımından değerlendirilerek karşılaştırılmıştır.

Yapılan bu araştırma sonucunda, öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinlik sayılarının yayınevlerine göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Türkçe öğretim programındaki

kazanımları karşıladığı ancak resimleme ve örnek uygulamaya yer verme açılarından yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Dil bilgisi konularına verilen ağırlıklar bakımından üç yayınevine ait 6, 7 ve 8. sınıf çalışma kitaplarının paralellik gösterdiği ancak dil bilgisi terimleri açısından yayınevleri arasında bir tutarlılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulara bağlı olarak Türkçe dersi çalışma kitaplarının dil bilgisi etkinlikleri hazırlanırken daha özenli bir yaklaşım içerisinde olunması gerektiği önerilmiştir.

ANAHTAR KELİMELER

Ana Dili Öğretimi, Dil Bilgisi Öğretimi, Öğrenci Çalışma Kitabı, Dil Bilgisi Kazanımları, Etkinlik

**A STUDY ON PRIMARY EDUCATION 6th, 7th AND 8th CLASSES
TURKISH LESSON GRAMMAR ACTIVITIES TAKING PART IN
WORKBOOKS FOR STUDENTS**

Emine Pınar ÖZBULUR

Department of Turkish Education, Master Thesis, 2011

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Jale ÖZTÜRK

ABSTRACT

The main purpose of this study, to determine the coherency of grammar activities taking part in workbooks for students with the objects and to compare different presses' workbooks for students in terms of grammar activities. This study is done in scanning model. The Primary Education 6th, 7th and 8th classes Turkish lesson workbooks for students approved for usage and broadcasted in numbered 2628 Tebliğler Dergisi (Communiqués Bulletin) compose the system of this study. Nine in all workbooks for students, for 6th, 7th, and 8th classes of three presses distributed for free by Ministry of Education compose the paradigm of the study.

In the study defining the number of grammar activities taking part in workbooks for students of presses composing the paradigm MEB Press, Koza Press and Pasifik Press and existence and lack of difference between presses is studied; and their meeting ratios of the objects in Turkish language education program. Three presses' workbooks for students are compared, evaluating in terms of the pictures in activities; stress given on grammar subjects; classifying of grammar subjects; treating order of grammar subjects; model practices in activities and terms used.

As a result of this study, it's determined that the number of grammar activities taking part in workbooks differs from press to press. It is identified that grammar activities in workbooks meet the objects in Turkish language education program but inadequate in terms of including limning and model practices. 6th, 7th, and 8th classes' workbooks belong to three presses in terms of stress given on

grammar subjects show parallelism but in terms of language terms, lack of consistency among presses is determined.

Depending upon the findings elicited, it is suggested to be more attentive in arranging Turkish lesson's workbooks for students' grammar activities.

KEYWORDS

Mother Tongue Teaching, Teaching Grammar, Workbook for Students, Grammar Objects, Activity

İÇİNDEKİLER**Sayfa**

ÖN SÖZ	i
ÖZET	iii
ANAHTAR KELİMELER	iv
ABSTRACT	v
KEYWORDS	vi
TABLolar LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii

GİRİŞ**1**

Problem Durumu	1
Problem Cümlesi	2
Araştırmanın Amacı	2
Alt Amaçlar	2
Araştırmanın Önemi	3
Sınırlılıklar	4
Tanımlar	4
İlgili Araştırmalar	5

BİRİNCİ BÖLÜM	
DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ	11
1.1. Dil	11
1.2. Ana Dili	13
1.3. Dil Bilgisi Nedir?	15
1.4. Dil Bilgisi Öğretiminin İlkeleri	16
1.5. Dil Bilgisi Öğretiminin Amaçları	19
1.6. Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisinin Özel Amaçları (6-8. Sınıflar)	20
1.7. Dil Bilgisi Öğretiminin Ana Dili Öğretimindeki Yeri ve Önemi	21
1.8. Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği	24
1.9. Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları	27
1.10. Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler	31
1.10.1. Dil Bilgisi Öğretiminde Strateji	31
1.10.1.1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi	32
1.10.1.2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi	32
1.10.1.3. Araştırma Yoluyla Öğretim Stratejisi	33
1.10.1.4. Tam Öğrenme Yaklaşımı	33
1.10.1.5. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı	37
1.10.2. Dil Bilgisi Öğretiminde Yöntem	40
1.10.2.1. Düz Anlatım (Takrir) Yöntemi	41

1.10.2.2. Soru Cevap Yöntemi	43
1.10.2.3. Dramatizasyon (Oyunlaştırma) Yöntemi	45
1.10.2.4. Tartışma Yöntemi	46
1.10.2.5. Çözümleme ve Birleşim Yöntemleri	48
1.10.2.6. Tümevarım ve Tümdengelim Yöntemleri	50
1.10.2.7. Gösteri Yöntemi	51
1.10.3. Dil Bilgisi Öğretiminde Teknik	53
1.11. Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretmenin Rolü	53
1.12. Dil Bilgisi Öğretiminde Ders Kitaplarının Yeri	55
1.13. Dil Bilgisi Öğretiminde Etkinlik Kullanımı	57
1.13.1. Dil Bilgisi Öğretiminde Etkinliğin Yeri ve Önemi	58
1.13.2. Türkçe Dersi Öğretimi Programında Dil Bilgisi Etkinlikleri	59
1.13.3. Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Dil Bilgisi Etkinliklerinin Yeri	60

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

62

2.1. Araştırmanın Modeli	62
2.2. Evren ve Örneklem	62
2.3. Veri Toplama Teknikleri	62

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

64

- 3.1. Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinlikleri 64
- 3.2. Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Kazanımlara Dağılımı 64
- 3.3. Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerdeki Resimlere İlişkin Bulgular 81
- 3.4. Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Konulara Verdikleri Ağırlıklara İlişkin Bulgular 83
- 3.5. Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Konularının Sınıflandırılmasına İlişkin Bulgular 85
- 3.6. Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin İşleniş Sırasına İlişkin Bulgular 85
- 3.7. Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerde Verilen Örneklerin Dağılımı 86
- 3.8. Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerde Kullanılan Dil Bilgisi Terimlerine İlişkin Bulgular 87

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

94

- Sonuç ve Tartışma 94
- Öneriler 99

KAYNAKÇA

102

EKLER	109
Ek-1: MEB Yayınları 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinlik Örneği	109
Ek-2: Koza Yayınları 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinlik Örneği	110
Ek-3: Pasifik Yayınları 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinlik Örneği	111
Ek-4: MEB Yayınları 7. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinlik Örneği	112
Ek-5: Koza Yayınları 7. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinlik Örneği	113
Ek-6: Pasifik Yayınları 7. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinlik Örneği	114
Ek-7: MEB Yayınları 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinlik Örneği	115
Ek-8: Koza Yayınları 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinlik Örneği	116
Ek-9: Pasifik Yayınları 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinlik Örneği	117

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1: Araştırma Örnekleme	11
Tablo 2: Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinin Yayınlarına Dağılımı.....	64
Tablo 3: 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinin Kazanımlara Göre Dağılımı.....	68
Tablo 4: 7. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinin Kazanımlara Göre Dağılımı.....	72
Tablo 5: 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinin Kazanımlara Göre Dağılımı.....	77
Tablo 6: Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerindeki Resimlerin Yayınlarına ve Sınıflara Göre Dağılımı.....	81
Tablo 7: Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerindeki Resimlerin Kullanım Amaçlarına Göre Dağılımı.....	82
Tablo 8: 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinin Konulara Verdikleri Ağırlıkların Yayınlarına ve Sınıflara Göre Dağılımı.....	84
Tablo 9: 7. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinin Konulara Verdikleri Ağırlıkların Yayınlarına ve Sınıflara Göre Dağılımı.....	84
Tablo 10: 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinin Konulara Verdikleri Ağırlıkların Yayınlarına ve Sınıflara Göre Dağılımı.....	85
Tablo 11: Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinde Verilen Örneklerin Yayınlarına ve Sınıflara Göre Dağılımı.....	86
Tablo 12: 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinde Geçen Dil Bilgisi Terimlerinin Yayınlarına Göre Dağılımı.....	88
Tablo 13: 7. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinde Geçen Dil Bilgisi Terimlerinin Yayınlarına Göre Dağılımı.....	90
Tablo 14: 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinde Geçen Dil Bilgisi Terimlerinin Yayınlarına Göre Dağılımı.....	92

KISALTMALAR LİSTESİ

C.	Cilt
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
s.	sayfa
vb.	ve benzeri
vd.	ve diğerleri
vs.	vesaire
Yay.	Yayınları

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, amacı, önemi, sınırlılıkları, sıkça kullanılan terimlerin tanımları ve ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

Problem Durumu

Dil, insanlar için en önemli iletişim aracıdır. Yüzyıllardır insanlar duygu ve düşüncelerini dile getirmek, çevresinde yaşananları algılayabilmek için bu aracı kullanmışlardır. İnsanlar doğduktan sonra yaşadıkları çevrenin etkisiyle dili kullanmayı öğrenmişlerdir. İnsanların yaşadıkları toplumdan edindikleri ana dilleri, hem kendilerini ifade edebilmeleri, hem yaşadıkları topluma ayak uydurabilmeleri, hem de kültürlerini sonraki kuşaklara aktarabilmeleri açısından oldukça önemlidir. Okul öncesi dönemde kullanılmaya başlanan ana dili okulla birlikte eğitilme sürecine girer. Türkiye’de ana dili öğretimi Türkçe dersleriyle yapılmaktadır.

Türkçe derslerinde öğrencilerin dil becerilerini doğru bir şekilde kullanması için çalışmalar yapılır. Türkçe dersinin temelini oluşturan dil alanları okuma, dinleme, yazma, konuşma ve dil bilgisidir. Türkçe derslerinde bu dil alanları birbirleriyle ilişkilendirilerek öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Bu öğrenme alanlarının hepsi birbiriyle bağlantılıdır ancak dil bilgisi bütün alanlarla doğrudan bir ilişki içerisindedir. Dilin yapısını ve kurallar bütünü oluşturarak dil bilgisi, doğru anlama, etkili anlatma süreçlerine katkı sağlar; dilin inceliklerinin görülmesine, dilin güzel bir şekilde kullanılmasına olanak tanır.

Dil bilgisi öğretimiyle, öğrenci ana dilinin yapısını tanır, kurallarını uygulamaya koyar. Dil bilgisi öğretiminde amaç, öğrencinin anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktır. Dil bilgisi öğreniminde kuru bilgiler, ezbere dayalı bir öğretim doğru ve etkili olmaz. Dilin yapısı ve kuralları bol örnekle pekiştirilmeli, uygulamaya imkân tanıyan etkinliklerle desteklenmelidir. Bu açıdan dil bilgisi öğretiminde etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır.

Ders kitapları Türkçe derslerinin vazgeçilmez araç gereçlerinden biridir. Bugün Türkiye’de ders kitaplarının ulaşmadığı bir okul yoktur. Bu nedenle belki de bütün okullarda kullanılabilen tek ortak ders materyali kitaplardır. 2005 yılında yapılandırılan Türkçe dersi öğretim programında ders kitapları öğrenciler için iki

kitap şekilde hazırlanmıştır. Bu kitaplardan çalışma kitapları Türkçe dersi etkinliklerini içermektedir. Dil bilgisi öğretiminde ihtiyaç duyulan etkinlikler çalışma kitapları tarafından karşılanmaya çalışılmaktadır. Ancak çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin eksiksiz olduğu söylenemez. Bu araştırmada, çalışma kitaplarının dil bilgisi etkinliklerinde görülen bu eksiklikler tespit edilmeye ve bu konudaki eksikliklerin giderilmesi için çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Problem Cümlesi

6-8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinlikleri kazanımlara ne ölçüde uygundur ve farklı yayınevlerinin öğrenci çalışma kitaplarının dil bilgisi etkinlikleri arasında farklılıklar var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 6-8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin kazanımlara uygunluğunun belirlenmesi ve farklı yayınevlerinin öğrenci çalışma kitaplarının dil bilgisi etkinlikleri açısından karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

Alt Amaçlar

- a. Öğrenci çalışma kitabında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin sayısı farklı yayınevlerine göre değişiklik göstermekte midir?
- b. Öğrenci çalışma kitabında yer alan dil bilgisi etkinlikleri Türkçe öğretim programında belirlenmiş olan kazanımlara uygun mudur?
- c. Farklı yayınevlerinin öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin resimlenmesinde farklılık var mıdır?
- d. Farklı yayınevlerinin öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin konulara verdikleri ağırlıklar açısından farklılık var mıdır?
- e. Farklı yayınevlerinin öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin dil bilgisi konularını sınıflandırmaları bakımından farklılık var mıdır?

- f. Farklı yayınevlerinin öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinde dil bilgisi konularının işleniş sırası bakımından farklılık var mıdır?
- g. Farklı yayınevlerinin öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerindeki örneklerin sayısı bakımından farklılık var mıdır?
- h. Farklı yayınevlerinin öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinde kullanılan terimler açısından farklılıklar var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Dilin, toplum ve toplumu oluşturan bireyler açısından önemi büyüktür. Dil bir toplumu bir arada tutan en önemli unsurdur. Bu açıdan ana dili dersi olan Türkçenin öğretimi öğretim programları içinde büyük öneme sahiptir. Türkçe derslerinde öğrenciye dil bilinci, dil sevgisi kazandırmanın yanında ana dilinin zenginlikleri, yapısı ve kuralları da kavratılmaya çalışılır. Dilin yapısını ve kurallarını incelerken dil bilgisi öğretimine ihtiyaç duyulmaktadır.

Dil bilgisi öğretimi doğru anlatım ve doğru anlama açısından oldukça önemlidir (Sağır, 2002: 25). Dil bilgisi öğretiminde yapılandırmacı yaklaşıma da uygun olarak öğrencinin aktif olması oldukça önemlidir. Dil bilgisi konuları öğrenilirken öğretmenin etkin olduğu, düz anlatıma dayalı bir öğretim sisteminin benimsenmesi dersin sıkıcı olmasına, öğrencinin ders içinde pasif durumda kalmasına ve öğrencinin ezberci bir yaklaşım içerisine girmesine sebep olmaktadır. Dil bilgisi öğretimi, dil bilgisini öğrencinin yaşamına sokan nitelikte olmalıdır (Karadüz, 2007: 288; Özbay, 2007: 153). Bu nedenle öğrencinin derse etkin olarak katılımının sağlanması gerekmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde farklı materyaller kullanılarak öğrencilerin derslere aktif olarak katılması sağlanabilir. Teknolojik gelişmeler ışığında farklı araç gereçlerle dil bilgisi konuları işlenebilir. Ancak hiçbir materyal ders kitapları kadar kolay ulaşılır, ekonomik ve kullanımı kolay değildir. Bu açıdan ders kitapları dil bilgisi öğretiminde önemli bir yer tutar. Bu noktada öğrenci çalışma kitapları devreye girmektedir. Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler öğrencilerin derse katılımını sağlayacaktır. Çalışma kitaplarındaki etkinlikleri yapan öğrenci konuyu

ezberlemek yerine öğrenecek, sınıf içinde yapılan dil bilgisi çalışmalarına etkin olarak katılacaktır. Ancak tüm bunların gerçekleşebilmesi için dil bilgisi etkinliklerinin amaca hizmet eder nitelikte hazırlanmış olması gerekmektedir. Dil bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin dikkatlerini çekecek; derse ilgilerini arttıracak, katılımlarını sağlayacak nitelikte olması ve aynı zamanda Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlara uygun olarak hazırlanması dil bilgisi öğretimi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu sebepler göz önüne alındığında bu çalışmanın, öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin genel niteliklerini belirlemek açısından önemli olduğu ve ders kitapları yazarlarına ışık tutacağı; bu konuda yapılacak olan başka çalışmalara ve Türkçe eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma 2010-2011 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz olarak dağıtımı yapılan 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarıyla sınırlıdır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Tuna Yayınları'nın yalnızca 6. sınıf öğrenci çalışma kitabı, ücretsiz dağıtıldığından Tuna Yayınları değerlendirmeye alınmamıştır.

Tanımlar

Kazanım: Öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları ifade etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006: 8).

Etkinlik: İlgili öğretim programlarında yer alan kazanımların hayata geçirilmesi ve hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için hazırlanan (MEB, 2006: 8); çocukların, kendi amaç ve gereksinimlerine uygun geldiği için isteyerek katıldıkları herhangi bir öğrenme durumudur (www.tdk.gov.tr, 2010).

Öğrenci Çalışma Kitabı: İlgili öğretim programlarında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda dersin öğrenilmesini kolaylaştıracak ve öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırma, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan, cd, dvd gibi ek materyalleri kapsayan kitaplardır (Özbay, 2006: 171).

İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında, dil bilgisi öğretimi ve öğrenci ders ve çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi bölümleri ile ilgili olarak yapılan çalışmalar kısaca özetlenmiştir. Araştırmanın ileriki bölümünde bu araştırmalardan yararlanılacağından yeri geldikçe bu araştırmalar ile ilgili detaylı bilgiler sunulacaktır.

Aydın (1999), öğretmenlerin ortaokullarda dil bilgisi üzerine görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, öğretmenlere dil bilgisinin Türkçe dersleri içindeki yeri, dil bilgisinin öğretilme nedenleri ve öğretmenlerin bu konudaki diğer görüşlerini bir sormaca yoluyla sormuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel olarak dil bilgisi öğretimini destekledikleri, ancak dil bilgisi öğretimini 'çağdaş' ya da 'uygulamaya yönelik' bulmadıkları; ayrıca öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi için zamanın azlığından yakındıkları saptanmıştır.

Öztürk (2003), ilköğretim ikinci kademe Türkçe kitaplarının dil bilgisi bölümlerini değerlendirdiği çalışmasında 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarını incelemiştir; araştırma sonucunda Türkçe ders kitaplarında bilimsel geçerliliğini yitirmiş birtakım bilgilerin kullanıldığını, dil bilgisi konularını anlatırken kullanılan örneklerin tespitinde dikkatli olunmadığını belirlemiştir.

Daloğlu (2005), ilköğretim okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarının fizikî yapı ve bölümleri ile dil bilgisi konularının yeterliliklerini incelediği çalışmasında üç farklı yayınevine ait toplam dokuz ders kitabını değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda dil bilgisi öğretimiyle ilgili olarak kitaplarda biçim bilgisine geniş yer verildiği, ses bilgisi, anlam ve söz diziminin yüzeysel ele alındığı; kitapların geleneksel dil bilgisi anlayışıyla yazıldığı; terimler açısından ortak bir terim birliği içerisinde olunmadığı; dil bilgisi konusunda yapılan sınıflandırmaların yetersiz olduğu; dil bilgisi konularının işleniş sırasının ders kitaplarına göre farklılık gösterdiği; incelenen ders kitapları arasında dil bilgisi konularında yaklaşım farkı olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak ders kitaplarının fizikî yapı ve bölümleri ile dil bilgisi konuları bakımından yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Arıcı (2005), ilköğretim okullarında dil bilgisi üzerine öğretmen görüşlerinin nasıl olduğunu belirlemek amacıyla hazırladığı çalışmada Erzurum ilinde görev yapan otuz öğretmene anket uygulamıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin

çoğunluğunun (%60) dil bilgisi becerilerinin yeterli olmadığı, öğretmenlerin çoğunluğunun (%60) Türkçe ders kitaplarını dil bilgisi etkinliği açısından “yetersiz” bulduğu, öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerine yeterince zaman ayırmadıkları, öğrencilerin Türkçe dersinde dil bilgisi etkinliklerini orta düzeyde sevdikleri (%17) belirlenmiştir.

İşcan ve Kolukısa (2005), ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretiminin durumu ve karşılaşılan sorunları belirleyerek çözüm önerileri geliştirdikleri çalışmalarında dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunları, kuralların ezberletilmesi; bağımsız bir ders olarak okutulması; kuralların verilmiş amaçlarının söylenmemesi; imlâ kuralları verilirken anlatımın kuraldan uygulamaya yönelik olması; dil bilgisi öğretiminde kuralların genellikle sözcükten, sözcük gruplarından hareketle anlatılması; dil bilgisi öğretiminde dil bilimsel bir yaklaşım olmaması; materyal eksikliği; terim karmaşası ve dil bilgisi öğelerinin işlevsel olarak anlatılmaması, şeklinde sıralamışlardır.

Karadüz (2006), Türkçe kitaplarının dil bilgisi bölümlerinin ve dil bilgisi kitaplarının öğreticilik kavramı açısından değerlendirildiği çalışmada öğretmen görüşlerine başvurmuş ve söz konusu kitapları incelemiştir. Çalışmada uygulanan anket sonucunda öğretmenler, dil bilgisi konularını içeren kitaplarda tanım ve terimlerin ağırlıkta olduğunu; öğrencilerin dil becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik ve uygulamalara yeterince yer verilmediğini; kitaplarda yer alan kavramlarla resimlerin öğrenciler için sayıca yetersiz olduğunu ve öğretici olmadığını, belirtmişlerdir. Araştırmacı tarafından incelenen kitaplarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Tunçel (2006), çalışmasında Almanya ve Türkiye’de ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi derslerinde ne kadar sıfatla ve hangi sıfatlarla karşılaştıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Almanca “Praxis Sprache 5 Ausgabe A” ve Türkçe “İlköğretim Türkçe 5” ders kitaplarını incelemiş, araştırma sonucunda Almanca ders kitabında 409, Türkçe ders kitabında ise 216 sıfat olduğunu belirlemiştir. Buradan hareketle Türk çocukların sıfatları öğrenmeyi ertelediği; Türk öğrencilerin Alman öğrencilere göre ana dillerini kullanmada eksik kaldıklarını ifade etmiştir.

Erdem (2007), çalışmasında öğretmen görüşlerine göre ilköğretim II. kademedeki dil bilgisi öğretiminin sorunları ve bu sorunlara öğretmenlerin çözüm önerilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde en çok kullandıkları ders materyalinin ders kitapları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde en çok sorun olarak gördükleri konuların, ders kitapları dışında kaynak eser olamayışı; ÖSYM tarafından yapılan sınavlar ile okullarda yapılan sınavların yapısal farklılığı; imla birliği amacına hizmet edecek bir referans kaynağın olmayışı; alanla ilgili kitaplarda farklı terimler kullanılması, olduğu tespit edilmiştir.

Odabaşı (2007), çalışmasında öğretmen görüşlerine göre 4. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabı etkinliklerinin kazanımları gerçekleştirme düzeyini incelemiş ve dil bilgisi öğretimi açısından şu sonuçlara ulaşmıştır: 2006 Türkçe dersi öğretim programıyla birlikte dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, dört temel dil alanının içinde sezdirilerek verilmesi benimsenmiştir. Ancak öğretmenlerin çoğunluğunun dil bilgisi ile ilgili etkinliklerin yeterliliğine ilişkin yaklaşımlarının olumsuz olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler dil bilgisi kurallarına yönelik etkinlikler düzenlediklerini dile getirmişlerdir.

İşcan (2007), dil bilgisi öğretiminin kuralları ezberletmekten ziyade her ortamda rahat kullanılabilmesi gerektiğini savunan çalışmasında geleneksel dil bilgisi öğretiminin yerine dil bilgisinin işlevsel yönlerinin ön plana çıkarılması gerektiğini belirtmiş; örnekler vererek değerlendirmelerde bulunmuştur.

Demirkol (2007) ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi terimleri üzerine yaptığı araştırmada örnekleme almış olduğu Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi terimlerini, bunlar arasındaki farklılıkları incelemiş; Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi terimleri ile Zeynep Korkmaz'ın Gramer Terimleri Sözlüğü'ndeki dil bilgisi terimlerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında ve ders müfredatına göre Prof. Dr. Zeynep Korkmaz'ın Gramer Terimleri Sözlüğü'nde konuyla ilgili olarak 233 dil bilgisi terimi tespit edilmiştir. Gramer Terimleri Sözlüğü'nde ve Türkçe ders kitaplarında aynı olan 31 dil bilgisi teriminin olduğu sonucuna varılmıştır.

Erdoğan (2007), ilköğretim üçüncü sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu incelediği çalışmada incelenen öğrenci çalışma kitabı; günlük hayat ve diğer derslerle ilişki kurmayı sağlayacak ve bireysel farklılıklara yönelik etkinlikler bakımından yeterli; öğrencileri derse hazırlayıcı ve ön bilgilerini ortaya çıkarıcı ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler açısından kısmen yeterli; öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirme ve öğrencileri grup çalışmasına yöneltme bakımından yetersiz bulunmuştur.

İtmeç (2008), çalışmasında altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programının dil bilgisi öğrenme alanını altıncı sınıf Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçladığı çalışmada öğretmenlerin Türkçe öğretim programında yer alan dil bilgisi alanına ait kazanımların öğrencilerin dil gelişimine uygun olduğu görüşüne sahip oldukları sonucuna varmıştır. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir kısmı Türkçe ders ve çalışma kitaplarını programdaki dil bilgisi alanına uygun bulmuştur. En fazla tercih edilen materyalin de ders kitabı olduğu tespit edilmiştir.

Şahin (2008), çalışmasında ilköğretim birinci sınıf Türkçe ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarını öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmiştir. Yapılan incelemeler sonunda, öğretmenlerin genel olarak ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı hakkında “evet” ve “kısmen” düzeyinde olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca öğrenci çalışma kitabının görsel öğeler bakımından yeterince desteklenmediğini tespit edilmiştir.

Durukan (2008) Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programının hedeflerini karşılayıp karşılamama durumunu belirlemeyi amaçladığı çalışmasında üç farklı yayınevine ait ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler ile öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan soru, yönlendirme ve ek etkinlikleri Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuma, yazma, konuşma, dinleme/izleme ve dil bilgisi öğrenme alanlarının hedef ve kazanımları açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda dil bilgisi açısından bütün hedef ve kazanımlara yönelik etkinlikleri içermeleri açısından öğrenci çalışma kitaplarının programın dil bilgisi hedef ve

kazanımlarını niceliksel olarak karşılayabildiği; üç kitapta da dil bilgisine yönelik etkinliklerin, kuralları sezdirmeye veya öğrenilen kuralların tekrarlanıp uygulanmasına dayandığı; fakat etkinliklerde kuralları sezdirmekten çok, öğrenilenler üzerine alıştırmaya ağırlık verildiği; kitaplardaki dil bilgisi etkinliklerinin programda belirlenen 7. sınıf dil bilgisi konularının sıralamasına dikkat edilerek hazırlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çeçen ve Aytaş (2008) metne dayalı dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin dil bilgisi başarılarını nasıl etkilediğini ve bu yöntemle geleneksel yöntem arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik ön test ve son teste dayalı deney ve kontrol gruplu bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, metne dayalı dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin dil bilgisi becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemle göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Derman (2008) dil bilgisi öğretiminde kullanılan metinlerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmada 7. sınıf öğrencileri üzerinde “kontrol gruplu ön test ve son test modele” dayalı deneysel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sürecinde, belirlenen dil bilgisi konularının işlenişinde kontrol grubundaki öğrencilere ders kitabında yer alan metinlerle; Deney 1 grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından belirlenen, ders kitabındaki metinlere nazaran daha çok örnek içeren metinlerle; Deney 2 grubundaki öğrencilere de araştırmacı tarafından geliştirilen, dil bilgisi konusunda ders kitaplarındaki metinlere göre daha fazla örnek içeren, alıştırmalarla desteklenmiş metinlerle öğretim yapılmıştır. Çalışma sonucunda, Deney 1 ve Deney 2 gruplarındaki öğrencilerin son test puan ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde artış gösterdiği belirlenmiştir.

Erdoğan ve Gök (2009), yaptıkları çalışmada Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunları, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi ve bu sorunlara çözüm önerileri getirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda dil bilgisi öğretimiyle ilgili olarak, öğretmen ve öğretmen adaylarının işlenen temalarda dil bilgisi konularına yeterince yer verilmediğini düşündükleri tespit edilmiştir. Bu sonucu araştırmacılar, yeni Türkçe programındaki dil bilgisi konularının gözden geçirilmesi gerektiği şeklinde yorumlamışlardır.

Üner'in (2010), çalışmasında ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci seviyesine uygunluğu ve uygulanabilirliğini öğretmen görüşlerine dayalı olarak tespit etmeye çalışılmıştır. Öğretmenler dil bilgisi etkinliklerinin kazanımlarla örtüştüğünü, kolaydan zora verildiğini ve uygulanabildiğini belirtmişlerdir.

Aköz ve Bulut (2010), yaptıkları araştırmada ilköğretim 5.sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini inceleyerek, etkinliklerin programdaki dil bilgisi öğretimi anlayışına uygun olup olmadığını ve programda yer alan kazanımları karşılayıp karşılamadığını belirlemeye çalışmışlardır. Bu amaçla dört farklı yayınevine ait ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersi çalışma kitaplarını incelemişler; dil bilgisi etkinliklerinin kitaplara göre dağılımının birbirine benzer olduğu, bazı çalışma kitaplarında bazı kazanımlara yönelik etkinlik düzenlenmediği, etkinliklerin kaynağının çoğunlukla ders kitabındaki metinler olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Ayrıca dil bilgisi konuları ilköğretim 1-5. sınıflar Türkçe dersi öğretim programında ayrı bir alan olarak ele alınmadığından dil bilgisi etkinliklerinin çoğunluğunun yazma alanında yer aldığı tespit edilmiştir.

Ünal ve Şahinci (2011), ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretiminin ne ölçüde gerçekleştiğine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmenlerine ölçek formları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi konularının öğretilmesi konusunda olumsuz görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Bu konuda, araştırmacılar müfredatta dil bilgisine daha fazla zaman ayrılması ve etkinliklere daha çok yer verilmesi gerektiğini önerileri arasında dile getirmişlerdir.

Güven (2011), çalışmasında ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda dil bilgisi öğretimiyle ilgili olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin %75'lik bir oranı ihtilafli konuların öğretimi konusunda sıkıntılar yaşadıklarını; %75'i dil bilgisi konuları açısından programı yetersiz gördüklerini, dil bilgisi konularına daha ayrıntılı bir şekilde yer verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler programın etkinliklerle desteklenmesini olumlu bulmaktadırlar.

BİRİNCİ BÖLÜM

DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

1.1. Dil

İnsanoğlu yüzyıllardır bir toplum olgusu içinde yaşamaktadır. Toplum içinde yaşayan insan, toplumu oluşturan diğer bireylerle iletişim kurmak zorundadır. İletişim araçları arasında en sık kullanılanı dildir. Dil, uzun yıllardır tanımı yapılmaya çalışılan bir olgudur. Dilin, insanın çeşitli değerleriyle iç içe geçmiş olması ortak bir tanımının ortaya konulmasını engellemiştir (Eker, 2005: 3-4). Bu nedenle, çeşitli kaynaklar ve bilim adamları tarafından dilin farklı tanımları yapılmaktadır. Dil, Türkçe Sözlükte “insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.” (www.tdk.gov.tr) şeklinde tanımlanmaktadır. Ergin (1999: 4), dili

“insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti bütünleştiren ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.” şeklinde tanımlayarak dilin her yönünü ve tüm özelliklerini ortaya koymaya çalışmıştır.

Eker (2005: 3) dil için, “toplumsal yaşamın bir parçası olarak, sonsuz anlam boyutları taşıyan ve bunları ileten; fiziksel, ruh bilimsel, fizyolojik, zihinsel, toplumsal vb. pek çok olgularla kesişimleri bulunan bir işaretler dizgesidir.” tanımını yapmıştır. Bu tanımda dilin toplumsal yaşamın parçası olan bir sistem olduğu anlatılmak istenmiştir. Dil üzerine önemli çalışmalar yapan Aksan (2007: 11) dili, “bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyülü bir varlıktır.” ve “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.” (Aksan, 2007: 55) şekillerinde tanımlayarak dilin farklı yönlerinin olduğunu vurgulamıştır. Dil olgusunu, Sağır (2002: 4) “insanlar arasında anlaşma, haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin başkalarına aktarılmasını sağlayan; seslerden örülmüş, gelişmiş bir sistem.”, Özbay

(2006: 1) “genel anlamıyla insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en yaygın en güçlü araç.” olarak tanımlamaktadır. Bütün bu tanımlar ve tanımlarda vurgulanan özelliklerinden hareketle dili, insanlar arasında iletişimi sağlayan; düşüncelerin oluşmasına ve ifade edilmesine yardımcı olan; toplumun üzerinde uzlaşım sağladığı öğelerden oluşan; toplumun kullanımıyla gelişen, değişen, çok yönlü bir sistem şeklinde tanımlayabiliriz.

Dilin farklı tanımları yapılsa da, yapılan tanımlarda ortak noktaların, müşterek özelliklerin olduğu görülmektedir. Bu özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Dil temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir sistemdir. Bu sistemin ortaya çıkışı konusu üzerinde düşünüldüğünde sözcükler ve karşıladıkları nesne ya da kavramlar arasında bir bağ olup olmadığı akla gelmektedir. Dildeki sözcükler ile işaret ettikleri kavram ya da nesnelere arasında bir ilişki vardır ancak doğal bir bağ yoktur. Gösteren ile gösterilen arasındaki bağ nedensizdir. Bu bağ toplumun uzlaşımına dayanır (Saussure, 2001: 109-110). Bu nedenle her dilin nesne ya da kavramları karşılayan sözcükleri farklılık gösterir. Ne var ki yansıma sözcüklerde durum biraz farklıdır. Yansıma sözcükler ile işaret ettikleri arasında nedensizlik ilkesinden farklı bir durum görülmektedir. Yansıma sözcükler, tabiattaki seslerin taklidiyle oluştuğundan yansıma sözcükler ile karşıladıkları durum veya nesne arasında doğal bir bağ olduğu düşünülmektedir. Ancak Saussure (2001: 111), bu sözcüklerin de başlangıçta böyle özellikler taşımadığını, sözcüklerde bulunan seslerin niteliğinin ses evriminin rastlantısal bir sonucu olduğunu savunmaktadır.

Dillerin doğuşu konusunda da pek çok teori ortaya atılmıştır. Yeryüzündeki dillerin tek bir dilden doğmuş olduğunu öne süren kuramın (monogenesis theory) yanı sıra dillerin farklı zamanlarda, farklı bölgelerden çıkmış olduğunu savunan çok kaynakçı kuram da (polygenesis theory) bulunmaktadır (Eker, 2005: 5). Tek kaynakçı kurama göre bütün diller tek bir ana dilden doğmuş, zamanla farklılaşarak gelişmiş ve farklı bölgelere yayılmıştır. Çok kaynakçı kurama göre ise diller farklı kaynaklardan doğmuştur.

- Dil insanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli araçtır. İnsanlar duygularını, düşüncelerini, ihtiyaçlarını dille karşı tarafa bildirirler. Zekâlarını, duygu ve düşüncelerini dil ile dışa vururlar (Sağır, 2002: 1). Sosyal bir varlık olan insan toplum içinde yaşamaktadır. Buna bağlı olarak ihtiyaçlarını karşılamak için kendisini ifade etme, toplumun kurallarına uyabilmek için toplumun diğer fertlerini anlama ihtiyacı duyar. Bu ihtiyaçları karşılayabilen en önemli olgu dildir. İnsanların birbirlerini algılayabilmeleri, toplum kurallarına uyabilmeleri kısacası bir arada yaşayabilmeleri için dil gerekli bir araçtır.
- Dil canlı bir varlıktır. Dil doğanın bir parçası olarak sürekli bir değişim içerisinde. Doğada her şey durum değiştirir. Dil de buna bağlı olarak değişir (Eker, 2005: 9). Elli yıl önce kullanılan dil ile on yıl önce kullanılan dil arasında, on yıl önce kullanılan dil ile şu an kullanılan dil arasında mutlaka farklılıklar vardır.
- Dil seslerden oluşmuş bir sistemdir. Dil kendi içinde birbiriyle ilişkisi bulunan birbirine bağımlı düzeylerden oluşur. Bu düzeyler başlı başına bir dizgedir (Eker, 2005: 4). Dilin en küçük birimi sestir. Sesler belli ilişkiler ile birbirlerine bağlanırlar. Bu da, dilin belli bir sistemi olduğunu ve bu sisteme bağlı olarak geliştiğini göstermektedir.
- Dil, düşüncenin en önemli parçasıdır. Dil ve düşünce birbirinden ayrı düşünülemez iki kavramdır. İnsan dil ile düşünür, düşüncesini dil ile ifade eder. Dil ve düşünce birbirini etkiler ve dil düşüncenin, düşünce de dilin oluşumunu sağlar (Eker, 2005: 14). İnsan dil ile düşünür; düşünceler dil yardımıyla zihinde oluşur, dil ile başkalarına iletilir (Özbay, 2006: 2).

1.2. Ana Dili

İnsanlar dili ilk olarak yakın çevrelerinden duyarak öğrenirler. Ailelerinin ve buldukları çevrenin konuştuğu dili taklit ederek, anlamlandırmaya çalışarak o dili konuşmaya başlarlar. İşte, çocuğun içinde yaşadığı ve mensubu bulunduğu toplumun diline ana dili denir (Özbay, 2006: 3). Vardar (2007: 17), “insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde öğrendiği ilk dil” olarak tanımladığı ana dili bilincinin dili diğer öğelere karşı koruduğunu belirtmiştir. Aksan (2007: 81) ise ana

dili kavramını “başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil.” olarak tanımlamaktadır. İnsan, duygu ve düşüncelerini en iyi ana dili ile aktarır. Bu nedenle ana dilinin olanaklarını yeterince kullanabilmek kişiye yarar sağlayacak, kendini ifade etmesini kolaylaştıracaktır.

Çocuk ana dilini okuldaki dil eğitiminden önce aile çevresinde edinir. Bu ana dili edinimi, okulda belli bir sistem içerisinde verilmektedir (Özbay, 2006: 4). Çocuğun aile çevresinden edindiği ana dili, ne kadar sağlıklı olursa çocuğun okuldaki bilinçli dil eğitimine de o ölçüde katkı sağlayacaktır. Çocuk edindiği bu dili okulda geliştirerek ana dilinde iyi bir anlama ve anlatma yeteneği kazanacaktır (Özbay, 2006: 4).

Ana dili, bir insan topluluğunun toplum olmasını sağlayan, toplumu bir arada tutan en önemli öğelerden biridir. Ana dili, insanları birbirine bağlar (Özbay, 2006: 4), insanların doğru bir iletişim kurarak birbirlerini anlamalarını sağlar, insanların toplum düzenini anlayabilmelerine, bu düzene uyabilmelerine yardımcı olur. Ana dili bir toplumun kültürünün aynasıdır. Bir toplumun yalnızca dil özelliklerinin incelenmesiyle bile o ulusun yaşayış biçimi, gelenekleri ve kültürel özellikleri hakkında bilgi edinilebilir (Aksan, 2007: 65).

İnsan için bu kadar önemli olan ana dilinin okullarda doğru bir eğitimle geliştirilmesi, doğru kullanımların kazandırılması gerekmektedir. Bu konuda en önemli görev Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Türkçe öğretmenleri öğrencilerine ana dilinin tüm güzelliklerini, tüm zenginliğini göstermeli, öğrencilerin bu konuda bilinç kazanmalarını sağlamalıdır. Aslında bu konuda sınıf öğretmenlerine de önemli görevler düşmektedir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin ilk karşılaştıkları öğretmenler olduklarından sınıf öğretmenlerinin ana dili konusunda hassas davranmaları gerekmektedir. Öncelikle ana dilinin doğru kullanımı konusunda öğrencilere model olmaları gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin ana dilinde doğru anlama ve anlatma becerilerini kazanmalarına yardımcı olmalıdırlar. Türkçe öğretmenleri de öğrencilerin kazanmış oldukları anlama ve anlatma becerilerini zenginleştirmelidirler. Bunu, Türkçe derslerinin temelini oluşturan ayaklardan biri olan dil bilgisiyle yapmaları mümkündür. Dil bilgisi öğretimiyle öğrencilerin dilin

kurallarını anlamaları sağlanacak, dilin olanaklarını doğru kullanan öğrencilerin anlama düzeyleri ve kendilerini yazılı ve sözel olarak ifade güçleri artacaktır.

1.3. Dil Bilgisi Nedir?

Her dilin kendine özgü kuralları ve işleyişi vardır. Bu kurallar dil bilgisinin inceleme alanına girer. Dil bilgisi, “genel anlamıyla, öğrenim kurumlarının çeşitli aşamalarında, dilin seslerini, sözcük yapılarını, sözcük anlamlarını, sözcük kökenlerini, tümce kuruluşlarını ve bütün bunlarla ilgili kuralları inceleyen bilgi dalı.” (Eker, 2005: 27); “dil ses, sözcük, cümle ve anlam özelliklerine ilişkin kuralları içeren bilgiler.” (Karadüz, 2007: 281) olarak tanımlanmaktadır. Sağır (2002: 19) “sesleri, sözcükleri, cümleleri, çeşitli yönleriyle inceler. Daha doğru, daha kusursuz düşünmemize yardımcı; doğru konuşmamızda ve yazmamızda etkili olur.” diyerek dil bilgisini tanımlar. Tüm bu tanımlardan hareketle, dil bilgisini dilin kurallarını içeren, dilin tüm özelliklerini inceleyen bilim dalı, olarak tanımlayabiliriz.

Dil bilgisi, doğru anlatım ve doğru anlama açısından oldukça önemlidir (Sağır, 2002: 6-7). Dil derslerinin beş temel ayağı vardır. Bunlar dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisidir. Dil bilgisi bu becerileri destekleyen; bu becerilerin doğru öğrenilmesini, gelişmesini sağlayan en önemli çalışma alanıdır. Türkçenin yapı ve kuralları ancak dil bilgisiyle öğrenilebilir. Türkçedeki yapı ve kuralları bilmeyen, öğrenmeyen bir bireyin dili doğru kullanma düzeyi azalacaktır; bu nedenle yazılı ve sözlü anlatım becerisi gelişmeyecek, anlama konusunda sıkıntı yaşayacaktır. Dil bilgisinin diğer beceri alanlarıyla olan bu ilişkisi öğrencilere anlatılmalı ve kavratılmalıdır (Sağır, 2002: 7). Dil bilgisini neden öğrenmesi gerektiği konusunda ikna edilen öğrenci dili daha istekli ve çabuk öğrenecek, öğrendiği bilgiler kalıcı olacaktır. Ayrıca Türkçe dil yapıları, anlama sürecine zemin hazırlama ve anlama becerilerini geliştirme işlevleri bakımından çok önemli özelliklere sahiptir (Onan, 2005: 718). İnsan, bilgilerin çoğunu dinleyerek veya okuyarak edinir, çevresini dinleyerek ve okuyarak algılar. Bu algılama sürecinde dilin yapısal özelliklerini bilmesi kolay anlamasına, anladıklarını yorumlamasına yardımcı olur. Bütün bunların dil bilgisiyle ilişkisi olduğu düşünüldüğünde, dil bilgisinin diğer derslerin de temeli olduğu görülmektedir. Diğer derslerdeki başarı dil bilgisi derslerindeki başarıya bağlıdır (Sağır, 2002: 19). Dil bilgisi kurallarını eksik ya da yanlış öğrenen öğrenci diğer derslerde de başarılı olamayacaktır. Çünkü

anlatılanları anlayabilmesi, kendisini doğru ifade edebilmesi için temel becerileri kazanmış olması gerekmektedir. Temel becerilerin kazanılabilmesi de iyi bir dil bilgisi öğrenimine bağlıdır.

Dilde doğru ve yanlış büyük oranda dil bilgisinin belirlediği kurallarla saptanır (Göğüş, 1978: 338). Öğrencilerin yaptığı yanlışlar dil bilgisinin kurallarıyla belirlenir, bu yanlışların doğru şekilleri yine dil bilgisi kurallarıyla öğrencilere gösterilir.

1.4. Dil Bilgisi Öğretiminin İlkeleri

Dil bilgisi öğretiminde bazı ilkelerin göz önünde bulundurulması ve dil bilgisi öğretiminin bu ilkelere göre düzenlenmesi gerekmektedir. Bu ilkelere bazıları şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Dil bilgisi öğretimi ezberden uzak, dil bilgisini öğrencinin yaşamına sokan nitelikte olmalıdır (Karadüz, 2007: 288; Özbay, 2007: 153). Birtakım dil bilgisi kurallarının öğrenilmesinde tanımlarla ezber dayalı öğretim yapmak kalıcı olmayacaktır. Sezdirme yöntemiyle yapılan ve öğrencinin kuralı ezberlemesine değil öğrenmesine dayanan bir öğretim çok daha verimli olacaktır.
2. Dil bilgisi, teorikte kalmamalı pratik hâle getirilerek bir beceriye dönüştürülmelidir (Erdem, 2007: 24). Türkçe derslerinde öğrenilen dil bilgisi konuları öğrencinin yazılı ve sözlü anlatımlarındaki yanlışları ve eksikleri gidermeli, öğrencinin anlatımını geliştirmelidir. Kuralların beceri ve alışkanlık durumuna getirilebilmesi için ise alıştırmalar yapılmalıdır (Demirel, 1995: 88). Dil bilgisi etkinlikleri ile konular desteklenmelidir.
3. Dil bilgisi konuları birbirinden bağımsız olarak değil birbirine dayandırılarak, birbirini tamamlayacak şekilde verilmelidir (Özbay, 2007: 153). Dil bilgisinde konular aşamalılık arz eder. Örneğin, kip eklerini öğrenemeyen bir öğrenci fiillerin birleşik zamanlı çekimini de öğrenemez. Bu nedenle, konular verilirken aşamalılık sırasına göre ve birbiriyle ilişkilendirilerek işlenmeli, öğrencinin zihninde boşluklar oluşmasına

imkân verilmemelidir. Ayrıca konuların birbiriyle ilişkilendirilmesi ezberi de ortadan kaldıracaktır.

4. Dil bilgisi konuları diğer dil becerilerinden ayrı olarak verilememeli, anlama ve anlatma becerileriyle iç içe işlenmelidir (Özbay, 2007: 153; Demirel, 1995: 89). Dil bilgisi kuralları dilin doğru kullanımını sağlayan kurallardır. Bu nedenle dil bilgisini diğer ana dili etkinliklerinden ayrı düşünmek yanlış olur. Dil bilgisi öğretimi, okuma, dinleme, yazma ve konuşma etkinliklerine destek olacak biçimde verilmeli, bu etkinliklerin doğru ve etkili öğrenilmesini ve uygulanmasını sağlamalıdır. Dil bilgisi, öğrencinin farkında olmadan kuralları sezmesi, konuşma ve yazma sırasında doğru cümleler kurmasına, okuyup dinlediklerini doğru anlamasına yardımcı olacaktır.
5. Dil bilgisi konuları öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek, ihtiyaçlarını giderecek şekilde verilmelidir. Öğretimde çıkış noktası öğrencinin dil konusundaki eksikleri ve yaşadığı sorunlar olmalıdır (Göğüş, 1978: 349; Demirel, 1995: 88). Öğrenci hangi kuralı bilmiyorsa, ders ona göre düzenlenmelidir. Sorunların işleniş sıraları belirlenirken sınıf düzeyi ve öğrencilerin ilgileri dikkate alınmalıdır (Demirel, 1995: 88).
6. Dil bilgisi konuları işlenirken tek bir yöntemden hareket edilmemeli, konuya uygun olarak farklı yöntemler seçilmelidir (Özbay, 2007: 153). Her konu farklı bir özelliğe sahip olduğundan farklı yöntemlerin kullanılması doğru olacaktır. Ayrıca bir konu da birden fazla yöntemle verilirse öğrencilerin o konuyu anlama düzeyi artacaktır. Çünkü bir yöntemle anlayamayan çocuk başka bir yöntemle konuyu anlayabilir.
7. Dil bilgisi öğretiminde genel olarak tümevarım yöntemi uygulanmalıdır (Göğüş, 1978: 349). Öğretmen öğretilecek konuyu saptar, konuyla ilgili örnekler bulur. Bu örnekler öğrencilerle birlikte incelenerek benzerliklerin bulunması sağlanır. Böylece tümevarım yöntemi uygulanmış olur (Demirel, 1995: 87). Örneklerden yola çıkarak kurala gidilmesi, dil bilgisi konularının ezberlenmesi gereken kurallar dizisi olarak görülmesini engelleyecektir. Kuralların öğrencilerle birlikte tespit

edilmesi de öğrencilerde kalıcı öğrenmelerin oluşmasını sağlayacaktır. Böylece dil bilgisi ezbere dayalı, öğrenilmesi zor, sıkıcı bir dil alanı olmaktan çıkacaktır.

8. Konular anlatılırken etkinlikler metinlere dayandırılmalı (Karadüz, 2007: 295) ya da en azından cümle içinde ele alınmalıdır. Çünkü düşünceler cümlelerle biçimlenir, dolayısıyla sorunlar da cümle içinde belirir (Göğüş, 1978: 351). Bu nedenle dil bilgisi konuları cümle içinde gösterilmelidir. Ayrıca cümle içinde gösterilmeyen kurallar soyut kurallar olarak kalacak, kalıcı olmayacaktır. Öğrenci bu kuralları kendi yazı ve konuşmalarına uygulayamayacak, dil bilgisi öğretimi amacına ulaşamayacaktır.
9. Dil bilgisi öğretiminde konular örnekler ve etkinliklerle pekiştirilmeli (Demirel, 1995: 88), belirli aralıklarla tekrarlara yer verilmelidir. Dil bilgisi konuları öğrencilere verilirken konunun somutlaşmasını ve kalıcı olmasını sağlamak için örneklerin çokça verilmesi, konuyla ilgili farklı etkinliklerin yapılması gerekmektedir.
10. Örnek metinler seçilirken öğrencilerin yazılı anlatımlarından alınması etkili olacaktır (Demirel, 1995: 89). Öğrencinin kendi cümleleri üzerinde dil bilgisi kurallarının öğretilmesi, öğrenciye yanlışları ve doğruları kendi cümlelerinin üzerinde gösterilmesi öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlayacak; aynı zamanda öğrenilenlerin kural olarak kalmayıp dil becerilerinde uygulanmasına yardımcı olacaktır. Edebi eserlerden alınan örneklere de öğretim sırasında yer verilmelidir. Öğrencinin kendi cümlesi kalıcı öğrenmeyi sağlar. Edebi eserlerden alınan cümleler de öğrencinin Türkçenin inceliklerini fark etmesine yardımcı olacak ve Türkçeyi doğru kullanmasını sağlayacaktır.
11. Konuların öğretimi sırasında, konular olabildiğince basitleştirilmeli (Erdem, 2007: 26), öğrencinin düzeyi gözetilerek düzeye uygun bir öğretim yapılmalıdır. Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin anlayacağı örneklere çokça yer verilmeli, öğrencilerin anlayacağı bir dil kullanılmalıdır.

12. Öğretim sırasında en çok kullanılan kurala en fazla yer verilmelidir (Göğüş, 1978: 340). Böylece öğrenci dil bilgisinde en çok karşılaşacağı konu hakkında daha donanımlı olacaktır.
13. Dil çalışmaları yapılırken dilbilimsel yaklaşımlardan yararlanılmalı (Karadüz, 2007: 293); dil bilgisi öğretiminde dil bilimden faydalanılmalı (Aksan, 2004: 351; Erdem, 2007: 25); öğrencilerin kullanacağı kitaplar dil bilimin verilerinden hareketle hazırlanmalıdır (Özbay, 2007: 154). Dil bilimde son yıllarda önemli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar dil bilgisi açısından önemlidir. Bu nedenle dil bilgisi öğretiminde dil bilim çalışmalarından yararlanmak doğru olacaktır.
14. Öğrencilerin ellerinde bir kitabın bulunması dil bilgisi etkinlikleri ve bol örnekler açısından yararlı olacaktır (Göğüş, 1978: 351; Demirel, 1995: 89). Yeni öğretim programıyla birlikte kullanılmaya başlanan öğrenci çalışma kitapları bu işlevi görmektedir. Ancak bu kitapların yeterliliği ve öğretime destek düzeyi tartışılabilir.
15. Dil bilgisi öğretimi somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene gibi öğretimin temel ilkelerine göre yapılmalıdır (Göğüş, 1978: 349; Erdem, 2007: 24). Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi dikkate alınarak konular hazırlanmalı, konuların öğretiminde basitten karmaşığa doğru ilerleyen bir sıra takip edilmelidir.

Dil bilgisi öğretiminde kuralların ezberlenmesi değil, kuralların sezme yoluyla öğrenilerek diğer dil alanlarında kullanılması amaçtır. Bu nedenle dil bilgisi öğretimi belli ilkeler gözetilerek yapılmalı, dil bilgisi işlevsel olmalıdır.

1.5. Dil Bilgisi Öğretiminin Amaçları

Dil öğretiminde temel amaç, bireyin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek olmalıdır. Bu amaç doğrultusunda Türkçe öğretimi programları ve Türkçe dersleri düzenlenmelidir. Dil öğretiminin bu amacını dil bilgisi öğretimi destekler. Dil bilgisi, cümlelerin anlam özelliklerinin, cümlelerin kuruluş özelliklerinin kavranmasına; sözcüklerin doğru anlaşılıp öğrenilmesine yardımcı olur. Dil bilgisi öğretiminin amacı, birtakım kuralları ezberletmek değil; bu

kuralların işlevsel bir kullanıma dönüşmesini sağlamaktır (Erdem, 2008: 86). Bu nedenle dil bilgisi öğretiminin en temel amacı, anlama ve anlatma becerilerinin doğru olarak kullanılmasına yardımcı olmak; kişinin ana dilini doğru ve etkili kullanmasını sağlamaktır. Dil bilgisi öğretimiyle anlama ve anlatma etkinliklerinin yanında “sözcük dağarcığını zenginleştirme, sağlam cümle kurma, yazım kurallarını öğrenme ve uygulama, noktalama işaretlerini gerektiği yerde kullanma” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005: 86) gibi anlama ve anlatma etkinliklerini destekleyen becerilerin kazanılması da amaçlanmaktadır.

2004-2005 öğretim yılında pilot uygulaması yapılan Türkçe öğretim programında (MEB, 2006: 7) dil bilgisi öğretiminin amacı, Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgileri edinmek, bu kuralların konuşma, yazma, dinleme, okumayla ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasını sağlamak olarak belirtilmiştir.

Dil öğretiminde çağdaş gelişmeler doğrultusunda dil bilgisi öğretiminin amaçlarını şöyle sıralamak mümkündür (Demirel ve Şahinel, 2006: 126):

1. Öğrencilerin bilinçaltı dil yapılarını bilinç düzeyine çıkarma ve bunları kullanım durumuna getirmek,
2. Dilin işleyiş düzenini öğrencilere kavratmak,
3. Öğrencilerin bir iletişim aracı olarak dili doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlamaktır.

1.6. Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisinin Özel Amaçları (6-8. Sınıflar)

2006 yılında uygulanmaya başlanan Türkçe öğretim programında dil becerilerine ayrı ayrı yer verilerek bu becerilerin amaç ve kazanımları tablo şeklinde sunulmuştur. Amaç ve kazanımlar da sınıflara ayrılarak yazılmıştır. Buna göre Türkçe öğretimi programında (MEB, 2006) yer alan dil bilgisi öğretiminin özel amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

6. Sınıf Dil Bilgisi Amaçları

1. Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.

2. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.

7. Sınıf Dil Bilgisi Amaçları

1. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.
2. Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.
3. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.
4. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.
5. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.

8. Sınıf Dil Bilgisi Amaçları

1. Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.
2. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.
3. Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme.

Türkçe öğretim programında yer alan bu amaçlar doğrultusunda kazanımlar oluşturulmuştur. Bu amaçlar ve kazanımlara uygun olarak da ders kitaplarındaki dil bilgisi bölümleri hazırlanmaktadır.

Programda yer alan amaçlarla belli konularda yeterliliğe ulaşma hedeflenmektedir. Amaçlar ve buna bağlı olarak konular sınıf seviyelerine göre dağıtılmış, her sınıf düzeyinde farklı konuları kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Böylece, öğrencinin her sınıfta farklı konuları öğrenerek ilköğretimden mezun olması amaçlanmıştır.

1.7. Dil Bilgisi Öğretiminin Ana Dili Öğretimindeki Yeri ve Önemi

Türkçe dersinde ulaşılması hedeflenen amaçlar vardır. Bu amaçlara ulaşmada her dil becerisi önem taşır. Bu beceriler nasıl birbirlerinden ayrı düşünülemezse dil bilgisi de bu becerilerden ayrı düşünülemez. Ana dili dersinin amacına ulaşmasında konuşma, yazma, okuma, dinleme ve dil bilgisi alanlarının birlikte ele alınması ve ayrı düşünülmemesi gerekir. Ana dili öğretiminde amaçlara anlama ve anlatma

etkinlikleriyle ulaşılırken bu etkinlikler dil bilgisi çalışmalarıyla beslenir (Kavcar vd., 2005:80).

Ana dili ğretiminde o dilin kurallarını ve dilin yapısını bilmek büyük önem taşır. Bir dilin yapısının ve kurallarının sistemli bir şekilde öğrenilmesi dil bilgisi öğretimine bağlıdır. Anlama ve anlatma işlevini yerine getiren yazılı ve szli metinler, dil bilgisi kuralları çerçevesinde yapılandırılmaktadır (Onan, 2005: 724). Bu nedenle ana dili öğretiminin doğru bir biçimde tamamlanabilmesinde dil bilgisi ğretimi büyük önem taşımaktadır. “Dil bilgisi öğretiminin dil becerilerini geliştirmedeki işlevi, Avrupa Birliği lkelerinde araştırılmış, öğrencilere zihin disiplini kazandırmada son derece etkili olduğu sonucuna varılmıştır.” (Onan, 2005: 274). Bu araştırma dil bilgisi ğretimi hem zihinsel hem dilsel becerilerin gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Dil bilgisi, dil düzeninin korunmasına ve bilinç dışı kazanılmış olan dil duygusunun bilinçli bir hâle gelmesine yardımcı olur (Sinanoğlu, 1958: 439). Böylece ğrenci farkında olmadan kullandığı kuralları dil bilgisi sayesinde tanır, yanlış kullanımlarını yine dil bilgisi yardımıyla düzeltir.

Türkçe dersleri içinde dil bilgisi öğretiminin yeri büyüktür. Okuma, anlama gibi etkinlikler öncelikle dil bilgisinin konu alanı içine girer. Dilinin derinliklerini bilmeyen kişi okuduğunu doğru olarak anlayamaz. nce sözcüklerin, sözcük gruplarının, cümlelerin, paragrafların anlamlarını; anlam ve yapı ilişkilerini bilmek gerekir (Sağır, 2002: 7). Ancak bu şekilde doğru bir anlama gerekleēecektir. Anlayarak okumak da yine dil bilgisi ğretimi sonucunda gerekleēecektir. Sözcükler, cümleler ve paragraflar arasındaki anlam ilişkilerini kavrayamayan biri mekanik bir okuma yapmaktan ileriye gidemeyecek, sözcükleri yalnız seslendirmekle yetinecektir. Bu durum, Türkçe ğretiminin amaçlarına aykırıdır. Türkçe ğretimi programında (MEB, 2006: 25) “okuduğu metni anlama ve zmlleme” amacı yer almaktadır. Bu amaca göre öğrenciden; sözcükleri anlaması, cümlelerin birbiriyle olan ilişkisini kavrayarak metnin bütününü algılaması ve algıladığı bu metni konu, ana fikir, yardımcı fikir vb. bakımından zmlmesi beklenmektedir. Buna göre, okuma alanının dil bilgisi alanıyla desteklenmesi gerekmektedir.

Doğru yazmak, doğru konuşmak, etkili bir düşünce süreci içinde bulunmak yine dil bilgisi etkinlikleriyle sağlanabilir. Türkçe öğretim programında (MEB, 2006: 30-40) yer alan “yazma kurallarını uygulama” ve “yazım ve noktalama kurallarını uygulama” amaçlarına ulaşılabilmesi için etkili bir dil bilgisi öğretimine ihtiyaç vardır. Örneğin, öğrencinin cümleleri sebep- sonuç, amaç-sonuç vb. ilişkiler içinde verebilmesi için edatları öğrenmiş olması gerekmektedir. Türkçe öğretim programında (MEB, 2006: 19) “konuşma kurallarını uygulama” amacı yer almaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için dil bilgisinin kurallarından yararlanmak gerekir. Öğrencinin; Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurabilmesi için söz dizimini öğrenmiş olması, Türkçenin söz dizimi kurallarından yararlanarak cümlelerini kurması gerekmektedir. Ayrıca gerek yazma sürecinde gerekse konuşma sürecinde dil bilgisinin konu alanı içerisine giren ses bilgisi, şekil bilgisi, kelime bilgisi de en az söz dizimi kadar etkili olmaktadır. Ses bilgisi kurallarını bilmeyen biri konuşmalarında ve yazma çalışmalarında yanlışlıklar yapacaktır. Şekil bilgisi açısından baktığımızda, yapım eklerini kullanmayı bilmeyen bir öğrenci kelimenin kavram alanından yararlanamayacak, bu öğrencinin ifadelerinde eksik kullanımlara rastlanacaktır. Çekim eklerini bilmeyen bir öğrenci kelimeler arasındaki bağlantıyı doğru olarak kuramayacak, bu da yanlış kullanımlara sebep olacaktır. İsmi, sıfatı, zamiri, edatı bilmeyen bir öğrenci ise yine eksik ya da yanlış cümleler kuracaktır.

Dil ile düşünce arasında çok yakın bir ilişki vardır (Eker, 2005: 14). Düşünce ve dil birbirini etkiler. İnsan genel olarak dil ile düşünür. Çoğunlukla sessiz konuşma gerçekleştirir. Düşündüklerini de dil ile ifade eder. Bu bakımdan düşünce ve dil arasında önemli bir bağ vardır. Dilinin kurallarını bilen bir öğrenci daha etkili bir düşünme süreci gerçekleştirir. Bu durumda, düşündüklerini de daha doğru ve etkili bir şekilde ifade edecektir. Bu konuda da dil bilgisine önemli görevler düşmektedir. Dilin kuralları dil bilgisi ile öğrenilir. Dil bilgisi öğretiminin ana dili öğretimine farklı alanlarda katkılar sağladığı yadsınamaz. Hudson (1992: 181-188’den aktaran Aydın, 1999: 28) yaptığı çalışmada bu katkılardan bazılarını şu şekilde sıralamıştır:

“(...) dilsel özsaygıyı, özgüveni oluşturmak, ölçünlü İngilizce öğretimine yardımcı olmak, başarıyı artırmaya yardımcı olmak, yabancı dilleri öğrenmeye yardımcı olmak, dilsel ve ekinsel hoşgörüyü artırmak, bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretmek, dili kötü kullananlara karşı korumak, dil sorunlarını anlamaya yardımcı olmak ve dil hakkında genel bilgiyi derinleştirmek (...)”.

Görülüyor ki dil bilgisi öğretimi, ana dili öğretiminde büyük bir yere sahip olmasının yanında yabancı dilleri öğrenme ve analitik düşünmeyi geliştirme konularında da önem taşımaktadır.

1.8. Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği

Dil bilgisi öğretiminin gerekliiği uzun yıllardır tartışılmıştır. Dil bilgisi öğretiminin dil dersleri için vazgeçilmez olduğunun herkes tarafından kabul edildiğini söylemek güçtür. Briggs, 1913 yılında dil bilgisinin öğrenciye yarardan uzak bir çalışma disiplini getirdiğini savunmuş; Hoyt, Rapeer ve Storm dil bilgisinin anlama üzerindeki etkisini araştırmış ve yazın sanatını kavramaya yararı olmadığını belirtmişler; Boreas ise dil bilgisinin başka dersleri anlamayla olan ilişkisi üzerine bir araştırma yapmış ve öğrenme konusunda etkisinin az olduğunu, matematik öğrenmeye olan yararının, yazılı ve sözlü anlatıma olan yararından daha çok olduğu sonucuna varmıştır (Encyclopedia of Educational Research, 1960: 461'den aktaran Göğüş, 1978: 337). Braddock, Lloyd-Jones ve Schoer (1963'ten aktaran Aydın, 1999: 23), yazma becerisine yönelik yapmış oldukları araştırmada dil bilgisi öğretiminin önemsiz olduğunu hatta yazılı anlatım becerisinin gelişimine zararının olabileceğini savunmuşlardır. Calkins (1986'dan aktaran Aydın, 1999: 23) de dil bilgisinin öğretmenler için bir kolaya kaçma yolu olduğunu dile getirerek öğretmenlerin dil bilgisinden yazmaya yeterli zamanı ayırmadıklarını belirtmiştir. Taylor (1986'dan aktaran Aydın, 1999: 23) ise yıllarca öğrenilen dil bilgisinin öğrencinin dil üretiminde öğrenciye yarar sağlamadığını dile getirmiştir. “Özellikle 1913 yılından itibaren yapılan araştırmalar dil bilgisi öğretimine ilişkin kesin yargılar vermekte, bu görüşler 1950'li yıllardan sonra belirli bir yumuşama sürecine girmektedir.” (Onan, 2005: 719). Bunun en önemli sebebini Onan (2005: 720), “dil bilim alanında geliştirilen kuramlar ve bu kuramların dil öğretimine, dolayısıyla dil bilgisine yansıtılması” şeklinde açıklamıştır.

Dil bilgisi öğretiminin gerekliiği konusunda olumsuz bir yorum yapmadan önce diller arasındaki yapısal farklılıkları da göz önünde bulundurmak gerekir (Onan, 2005: 720). Her dilin farklı bir yapısı ve buna bağlı olarak da farklı dil bilgisi kuralları vardır. Bu kuralların öğrenim zorlukları da diller arasında farklılık göstermektedir. Türkçe dil bilgisi kuralları, birçok dile göre kolay öğrenilen ve belirli bir mantık düzeni içerisinde algılanabilecek özelliklere sahiptir (Onan, 2005: 721).

Bu konuda yapılan bir araştırma ana dilinin öğrenilme sürecinde farklı dillere ait dil bilgisinin önemini ortaya koymaktadır.

“Dünya çapında yapılan bir araştırma sonucunda ana dilini en erken öğrenen çocukların Türk çocukları olduğu ortaya çıktı. “International Association for the Study of Child Language” (Uluslar Arası Çocuk Dil Araştırmaları Derneği) adlı kuruluşun Almanya'nın başkenti Berlin'de yapılan 10. kongresinde, Türk çocukların 2-3 yaşına kadar kendi dillerinde dil bilgisi kurallarına uygun konuştukları belirtildi. Dil bilimi profesörü Klan Delius, Türk dilinin kolay öğrenildiğini belirterek, ‘Türkçenin şahıs ve zaman belirleyen ekleri düzenli. Lego taşlarının yan yana dizilmesi gibi’ dedi. Arapça konuşulan ülkelerde çocukların ana dillerini dil bilgisi açısından doğru konuşmalarının yaklaşık 12 yıl sürdüğü, Alman çocuklarının da ancak 4-5 yaşları arasında temel dil bilgisi kurallarına hâkim olabildikleri kaydedildi.” (www.milliyet.com.tr, 2005'ten aktaran Eker, 2005:18).

Bu araştırmada Türkçenin dil yapısının ana dili öğrenimine yaptığı katkılar düşünüldüğünde, her dilin kendi dil yapısı ve kurallarının ana dili öğreniminde etkili olduğu ve diller arasında bu konuda farklılıklar görülebileceği söylenebilir. Bu açıdan bir dil için öğrenilmesi gerekli görülmeyen dil bilgisi, bir başka dilin öğreniminde hayati bir önem taşıyabilir.

Yabancı araştırmacıların dil bilgisinin gereksiz olduğunu savunan görüşlerinden başka yerli araştırmacıların da bir kısmı dil bilgisi öğretiminin çok da önemli olmadığını dile getirmişlerdir. Levend (1969: 562), edebiyat alanında pek çok dil bilgisi öğrenimi görmeyen sanatçının çok başarılı eserler ortaya koyduğunu belirterek sanatçı olmak için dil bilgisi kurallarını bilmeye ihtiyaç duyulmadığını söylemenin yanlış olmayacağını vurgulamıştır. Ancak Levend'in (1969: 565) makalesinin sonunda ilk düşüncesinden farklı olarak, dil bilgisinin yazı hayatının başarılı olabilmesi için ilk koşul olduğunu; yazarı yanlış yapmaktan koruduğunu savunması düşündürücüdür. Göğüş (1978: 337) ise, dil bilgisinin dilin kurallarını öğreten bir bilim dalı olduğunu ve gençlerin konuşma ve yazmalarındaki hataların dil bilgisine bağlandığını oysaki bunun yanlış bir düşünce olduğunu vurgulamakta; bu konularda yapılan hataların başka bilgilerin eksikliğinden kaynaklandığını söylemektedir. Ancak Göğüş (1978: 338) dil bilgisi öğretimini tamamen gereksiz görmemektedir. Çeşitli dil becerilerinin kazandırılmasında dil bilgisinin gerekli olduğunu savunmaktadır. Dilde doğru ve yanlış kavramının büyük oranda dil bilgisi kurallarıyla belirlendiğini ve bu yanlışların öğrenciye ancak dil bilgisi kurallarıyla açıklanabileceğini vurgulamıştır (Göğüş: 1978: 338).

Dil bilgisi öğretimi konusunda yapılan olumsuz eleştirilerden yola çıkarak dil bilgisi öğretiminin gereksiz olduğunu savunmak, dil bilgisi öğretiminin sağladığı

yararları bir kenara bırakmak yanlış olacaktır. Dil bilgisi, kişinin ana dilini doğru kullanabilmesi, kendisini doğru ifade edebilmesi, çevresindekileri doğru anlayabilmesi için önemlidir. Dil bilgisi kurallarının bilinmesi, dilin etkili kullanılmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca dil bilgisi çalışmaları öğrencilerin analiz ve sentez yapma becerileri kazanmasına olanak sağlayacaktır (Erdem, 2008: 88). Aydın'ın (1999: 4) yaptığı araştırmada öğretmenlerin dil bilgisi öğretimine önem verdiği ve öğretilmesinden yana oldukları görülmüştür. Araştırmada, öğretmenlerin dil bilgisinin niçin öğretilmesi gerektiği konusunda verdikleri yanıtlar ve yanıtların dağılımı şöyledir: Dil bilgisi öğrencinin dile ilişkin yanlışlarını azaltır (%13.59). Dil bilgisine ilişkin bilgi öğrencinin yazma becerisini geliştirir (%11.96). Dil bilgisi çalışmaları öğrencinin zihin gelişimine yardımcı olur (%10.87). Bir yabancı dilin öğrenilmesine yardımcı olur (%10.87). Ölçünlü Türkçenin öğrenilmesine yardımcı olur (%9.24). Bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretir (%9.24). Dil bilgisi öğrencinin daha iyi iletişim kurmasını sağlar (%8.70). Dilsel özgüveni oluşturur (%8.70). Kültürel, dilsel hoşgörüyü artırır (%5.98). Müfredat dil bilgisi öğretmeyi gerektiriyor (%3.80). Dil bilgisi öğretmekten hoşlanıyorum (%3.26). Dil bilgisi öğretimi sınıfta daha egemen olunmasını sağlar (%2.72). Bu yanıtlara bakıldığında öğretmenlerin, dil bilgisinin öğretilmesinin pek çok açıdan gerekli olduğunu, öğrencilere farklı alanlarda yarar sağladığını düşündüklerini söylemek mümkündür.

Doğru düşünme, yorum yapabilme, çıkarımda bulunabilme dil öğreniminin bir sonucu olarak öğrencide gelişen özelliklerdir. Dil öğreniminde eksiklik olan bir öğrencinin yorum becerisi düşük bir seviyede olacaktır. İzlediklerini, duyduklarını anlaşıp kendince bir çıkarım yapamayacaktır. Bu nedenle dil öğretiminin etkili bir biçimde verilmesi gerekmektedir. Dil öğretiminde temel hususlardan biri dildeki doğru ve yanlışların bilinmesidir. Dilde doğru ve yanlış büyük oranda dil bilgisinin belirlediği kurallarla saptanır (Göğüş, 1978: 338). Bu sebepten dil bilgisi öğretimi doğru ve yanlışların görülmesinde böylece dilin doğru bir biçimde kullanılmasında etkin bir role sahiptir. Dilin doğru kullanılmasına yardımcı olan bir alan olan dil bilgisinin öğretilmesi gereği bu sebeplerden doğar. Bu gereklilik sonucunda ilköğretimde dil bilgisi öğretimine öğrencilerin seviyelerine uygun olarak yer verilmiştir. 2006 yılında uygulanmaya başlanan yeni Türkçe öğretim programına göre, ilköğretimin 1. kademe olarak adlandırılan 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıflarında dil bilgisi öğretimi sezdirilmeye dayalı olarak verilmektedir. Dil bilgisi konuları doğrudan,

adlandırılarak verilmemektedir. İlköğretimin 2. kademesinde (6, 7 ve 8. sınıflarda) dil bilgisi öğretimi açık olarak verilmektedir.

1.9. Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları

Dil bilgisi, Türkçe dersinin diğer beceri alanlarını etkileyen, dilin doğru kullanılmasını sağlayan bir mekanizma olarak düşünülürse dil bilgisi öğretiminin Türkçe dersleri için ne kadar büyük bir önemi haiz olduğu görülecektir. Ancak, bu önemin gerek öğretmen gerekse öğrenci tarafından yeterince anlaşılamaması dil bilgisi öğretimi açısından büyük bir sorun yaratmaktadır. Dilbilgisi konularının niçin öğretilmesi gerektiğinin öğretmen tarafından bilinmesi gerekir (Özbay, 2007: 142). Dil bilgisi derslerini veren Türkçe öğretmeni, dil bilgisi konularını gereksiz bilgi yığını olarak nitelendiriyorsa konuların öğretimini de diğer beceri alanlarıyla ilişkilendirmeden yapacak, konular öğrenciler tarafından ezbere dayalı olarak öğrenilecektir. Bu da, dil bilgisi konularının sıkıcı, zor, anlaşılamaz olarak görülmesine neden olacaktır. Öğrenciler diğer alanlarla ilişkilendiremedikleri konuları öğrenmekte zorluk çekecektir. Öğretmen dil bilgisini, bir kurallar yığını olarak görmemeli, kuralların öğretiminde onları doğuran mantığı öğrencilere açıklamalıdır (İşcan ve Kolukısa, 2005: 302).

Öğretmenden başka, öğrencinin de dil bilgisi konularını niçin öğrendiğini bilmemesi dil bilgisi öğretiminin önemli sorunlarından biridir. Neyi, niçin öğrendiğini bilmeyen öğrenci, dil bilgisi konuları ezberleme yolunu seçecektir, bu durum ezbere dayalı bir eğitimin yapılmasına sebep olacak (Baydar, 2003: 782); konuların kavranmasını güçleştirecektir. Tüm bu sorunların yaşanmaması için, Türkçe öğretmenin, dil bilgisi konularının niçin öğretildiğini bilmesi, kavraması; öğrencilere de dil bilgisini neden öğrendiklerini, dil bilgisi konularının hangi alanlarda kendilerine yardımcı olacağını açıklaması, kavratması; dil bilgisi konularını öğrenme konusunda öğrencilerini ikna etmesi gerekmektedir.

Dil bilgisi konularının öğretmenler ve öğrenciler açısından korkutucu görülmesi dil bilgisi derslerinden yeterince verim alınamamasına sebep olmaktadır. Dil bilgisi konuları, öğrencilerin büyük bir bölümü tarafından sevilmemekte ve bu nedenle öğrenilmesi güç konular olarak görülmektedir (Kamadan, 1969: 746). Dil bilgisini öğretmenler ve öğrenciler sevimsiz görmektedir. Bu sebeple bazı öğretmenler konuları yüzeysel olarak geçmekte, bazı öğretmenler de Türkçe

derslerinin tümünü dil bilgisi kurallarını ezberletmeye ayırmaktadır (Göğüş, 1978: 339). Her iki davranış da yanlıştır. Dil bilgisi konuları yüzeysel olarak geçilemeyecek kadar önemlidir. Ayrıca dil bilgisi konularının Türkçe derslerinin tümünü alacak kadar uzun bir sürede işlenmesi, diğer dil becerileriyle ilişkilendirilmeden sadece kuralların ezberletilmesi de doğru değildir. Dil bilgisi konularının öğretmenler ve öğrenciler tarafından sevilememesi dil bilgisi konularının öğretiminde zorlukların yaşanmasına neden olmaktadır. Öğretmenler farklı yöntemlerden yararlanarak, dil bilgisi konularını ezberden uzaklaştırarak, öğrencilerin öteki dil becerilerine etkilerini öğrencilere fark ettirerek dil bilgisini öğrencilerin gözünde korkunç bir ders olmaktan çıkarmalı; öğrencilerin dil bilgisi derslerinde etkin katılımlarını sağlayarak dil bilgisi derslerini öğrenciler için eğlenceli hâle getirmelidir. Öğrencilerin dil bilgisi konularını kolayca anlayabildiklerini; derslere katılarak dil becerilerinde, dil bilgisinde öğrendikleri konulardan yararlanabildiklerini gören öğretmen için de dil bilgisi konuları sevimsiz olmaktan çıkacaktır.

Dil bilgisi öğretiminde konuların beceriye dönüştürülememesi karşımıza çıkan bir diğer sorundur. Öğrenci, dil bilgisi derslerinde öğrendiklerini diğer beceri alanlarında kullanamıyorsa konuları öğrenmemiş, ezberlemiş demektir. Öğrencilerin konuları ezberlemesi değil, konuları öğrenerek diğer beceri alanlarına yansıtması dil bilgisi öğretiminin amacını oluşturur. Dil bilgisi konuları diğer alanlarda uygulamaya geçirildikçe önem kazanır. Öğrenci dil bilgisi derslerinde öğrendiklerini konuşma, yazma, dinleme, okuma alanlarında kullanmalıdır. Bu nedenle, dil bilgisi konularının diğer beceri alanlarından bağımsız ele alınmaması gerekmektedir. Dil bilgisi konuları işlenirken diğer alanlarla ilişki kurulmalı, öğrencilerin konuları diğer beceri alanlarında nasıl kullanabileceği sezdirilmelidir. Öğretmen dil bilgisinin doğru konuşma ve yazma sanatı olduğu bilincini unutmadan dil bilgisi kurallarının dil öğretimindeki yerini kavratmalıdır (İşcan ve Kolukısa, 2005: 302). Konuşma, yazma, dinleme, okuma süreçlerinde de yeri geldikçe dil bilgisi konuları hatırlatılmalı, dil bilgisinin diğer alanlara olan yardımı belirtilmelidir. Öğrenci, dil bilgisi ve diğer beceri alanları arasındaki bu ilişkiyi kavradıkça dil bilgisi konularını ezberlemek yerine kendi zihninde yapılandırarak öğrenecektir.

Dil bilgisi öğretiminde başarısızlığın yaşanmasının temelinde geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulanması yatmaktadır (Yılmaz ve Mahiroğlu, 2004: 112;

Özbay, 2007: 144). 2004-2005 öğretim yılında pilot uygulaması yapılan 2006 yılında uygulanmaya başlayan Türkçe öğretimi programında yapılandırmacı öğretim yaklaşımı esas alınmış, dil bilgisi öğretiminde de geleneksel öğretim yöntemleri yerine çağdaş öğretim yöntemlerine geçilmiştir. Bununla birlikte, dil bilgisi öğretiminde büyük sorun teşkil eden geleneksel yöntem bir kenara bırakılmıştır. Ancak hâlâ bazı Türkçe öğretmenlerinin geleneksel yöntemlerle dil bilgisi konularını öğretmesi, yapılandırmacı yaklaşım konusundaki bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı kabul etmemesi ve bu konuda kendilerini geliştirmeye çalışmaması sonucunda, derslerde konular hep aynı yöntemlerle ve genellikle düz anlatım yöntemine dayalı öğretilmektedir. Bu durum, öğrencilerin dil bilgisi konularından hoşlanmamasına, öğrenirken zorluk yaşamalarına neden olmaktadır. Ancak bu düşünceye katılmayan öğretmenler de vardır. Aydın (1999: 27) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çağdaş yaklaşımlarla eğitim yapılması gerektiği düşüncesinde olduklarını ortaya koymuştur. Avrupa ülkelerinde de dil bilgisi öğretiminde geleneksel anlayış ve çağdaş anlayış arasında bir çatışma görülmektedir (Aydın, 1999: 24). Bu konuda yapılacak en doğru iş, çağdaş kuramların bilinmesi, uygulanması, bunun yanında geleneksel kuramların da bilinip gerekli yerlerde kullanılması olacaktır.

Dil bilgisi öğretiminde farklı yöntemlerin kullanılması konuların daha iyi anlaşılmasına, farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerin tümüne hitap edilebilmesine yardımcı olur. Ancak dil bilgisi konularını öğretirken kullanılacak yöntem ve teknikler tam olarak uygulanamamakta (Baydar, 2003: 782); hangi yöntemlerin daha etkili olabileceği konusunda tartışmalar sürmekte (Erdem, 2008: 89); farklı yöntem ve tekniklere çok az yer verilmekte (Sağır, 2002: 30-31); genel olarak düz anlatım yöntemi kullanılmaktadır. Bu durum dil bilgisi öğretimi açısından büyük bir sorun yaratmaktadır. Derste hangi yöntemleri uygulayacağını bilmeyen; farklı yöntemlerle dersi pekiştirmeyen öğretmen konuların anlaşılmasında yeterli olamayacaktır. Bu nedenle, öğretmenlerin farklı öğretim yöntemlerini bilmesi ve bu öğretim yöntemlerini dil bilgisi derslerinde kullanması gerekmektedir. Farklı yöntemler beraberinde araç gereç kullanımını gerektirir. Okulların araç gereç açısından yetersiz olması çok önemli bir sorundur (İşcan ve Kolukısa, 2005: 305). Okullarda yeterli sayıda bilgisayar olmaması, projeksiyon cihazı, tepegöz gibi önemli araçların bulunmaması dil bilgisi öğretiminin görsel-işitsel yollarla öğrenilmesini

güçleştirmektedir. Bu durumda, öğretmen hazırladığı materyallerle yetinmek zorunda kalacaktır. Ayrıca hazırlanan ders kitaplarının niteliği de önemlidir (Aydın: 1999: 27). Ders kitapları vazgeçilmez gereçlerdir. Bu bakımdan kitapların nitelikli olarak hazırlanmasına özen gösterilmeli, kitaplar öğretmenler için sorun yaratmamalı aksine öğretmenlere yardımcı, yol gösterici olmalıdır. Yeni Türkçe öğretimi programıyla bu eksiklik bir nebze olsun giderilmeye çalışılmışsa da bu konu üzerinde daha çok durulmalı, ders kitapları hazırlanırken kitaplar konuların öğretimine katkıda bulunacak etkinliklerle geliştirilmelidir.

Dil bilgisi öğretiminde görülen en önemli aksaklıklardan biri de kullanılan terimler konusundaki tutarsızlıklar, kararsızlıklardır (İşcan ve Kolukısa, 2005: 306; Erdem, 2007: 47; Özbay, 2007: 145). Dil bilgisi terimlerinin ortak bir kullanımının olması gerekmektedir. Her kitabın, her öğretmenin farklı dil terimleri kullanması öğrencilerin kafalarının karışmasına, konuların zihinde doğru olarak yapılandırılmamasına sebep olacaktır. Öztürk (2003) yaptığı araştırmada 2002-2003 eğitim ve öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitaplarını incelemiş ve bazı kitaplarda terimlerin yanlış kullanıldığını, bilimsel geçerliliğini kaybetmiş bazı bilgilerin kitaplarda yer aldığını tespit etmiştir. Terimler arasında birliğin olmamasının, geçerliliğini yitirmiş terimlerin kullanılmasının öğrencinin dil kurallarını tam olarak öğrenememesine neden olduğu düşünüldüğünde dil bilgisi öğretiminde terimler konusunda daha dikkatli olunması gerektiği anlaşılabacaktır.

Türkçe öğretmenleri dilbilimden haberdar olmalı, dil bilgisi öğretiminde dilbilimin verilerinden yararlanılmalıdır (Aydın, 1999: 27; Aksan, 2004: 351; Erdem, 2008: 90). Dil bilgisi öğretiminde görülen en önemli eksikliklerden biri de bu konudur. Çağdaş kuramlardan haberdar olmayan öğretmenlerde dil bilimsel bakış eksikliği bulunmaktadır (İşcan ve Kolukısa, 2005: 304). Türkçe öğretmenlerinin pek çoğu üniversitede dilbilim dersi almamıştır. Bu nedenle dilbilimin çalışmaları öğretmenler tarafından bilinmemektedir. Dilbilim alanında yapılan çalışmalar bilinmeli, dil bilgisi konularıyla ilişkilendirilerek dil bilgisi öğretiminde kullanılmalıdır.

Dil bilgisi öğretiminde önem teşkil eden bir başka durum üniversitelerde okutulan bilimsel dil bilgisi konuları ile Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda okutulan dil bilgisi arasındaki farklılıktır. Örneğin, üniversitede “sözde özne” diye

bir özne çeşidinin olmadığını öğrenen öğretmenler, Millî Eğitim Bakanlığı'nın yapmış olduğu sınavlarda bu konuyla ilgili soruların çıkması sebebiyle öğrencilerine inanmadığı bir konuyu anlatmak zorunda kalmaktadır. Bazı öğretmenler ise derslerini üniversitede öğrendikleri şekilde işlemektedir. Bu durumda ise öğrencilerden dershaneye gidenlerin kafaları iyice karışmaktadır. Çünkü dershaneler kuralları uygulamaya dönük değil ezbere dönük olarak öğretmekte, sınavlara bağlı olarak öğrenci yetiştirmekte, sınavlarda çıkan her konuyu doğru olarak kabul edip o konuyu anlatmaktadır. Okulda başka, dershanede başka kuralları gören öğrenci neyin doğru, neyin yanlış olduğunu anlayamamakta ve bu sebeple ana dilinin kurallarını bir türlü öğrenememektedir. Bu konuda en önemli görev, Millî Eğitim Bakanlığı'na düşmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nda oluşturulacak bir komisyon dil bilgisi alanında yapılan çalışmalarını yakından takip etmeli, gelişmeleri inceleyerek öğretmenler için yeni gelişmeler doğrultusunda hizmet içi eğitim seminerleri düzenlemelidir.

1.10. Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler

Öğretimi düzenleyen kişi yani öğretmen öğretim sürecinde bazı strateji, yöntem ve teknikleri kullanmak durumundadır. Öğretmenlerin hangi öğrenme durumunda hangi öğretme stratejisini, hangi öğretme yöntemini seçeceği öğretmenlerin bu konudaki bilgisine bağlıdır. Öğretmen dersinde kullanabileceği tüm strateji, yöntem ve teknikleri bilmek zorundadır (Tan, 2005: 76). Türkçe öğretmeni de Türkçe dersinin öğrenme alanlarında kullanılabilecek, etkili olabilecek strateji, yöntem ve teknikleri bilmeli; öğretim durumuna uygun olanı seçebilmelidir.

1.10.1. Dil Bilgisi Öğretiminde Strateji

Öğretme stratejisi, bir konunun öğretiminde kullanılan yaklaşımdır (Tan, 2005: 76). Dil bilgisi öğretiminde farklı stratejilerin kullanılması konuların daha iyi anlaşılması açısından önemlidir. Öğretmenin, dil bilgisi konularını işlerken, hangi stratejiyi seçeceğini belirlerken konunun içeriğine, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine, öğrenci sayısına dikkat etmesi gerekmektedir (Tan, 2005: 76). Dil bilgisi öğretiminde öğretmen bir ders içinde bile bir stratejiye dayanmamalı, farklı stratejilerden yeri geldikçe yararlanmalıdır.

1.10.1.1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, bir öğreticinin bir konuyu öğrencilere aktarmasına dayanan bir öğretim stratejisidir (Tan, 2005: 76; Karaağaçlı, 2005: 279). Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, zaman ve maliyet bakımından ekonomik olduğundan çok kullanılan bir yöntemdir (Taşdemir, 2000: 108). Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin etkili olarak uygulanabilmesi için öğrenciler bilgiyi almaya istekli ve hazır olmalı; öğretmen dikkati dağıtacak kadar çok konuşmamaya özen göstermeli (Sönmez, 2005: 189); anlatımın yanında soru-cevap yöntemi kullanılmalı (Karaağaçlı, 2005: 280; Taşdemir, 2000: 109); öğretmen anlatımını görsel araçlarla da desteklemelidir.

Bilgilerin öğrencilere doğrudan anlatılması gerektiğinde, kuralların örneklerle sıralanması sırasında dil bilgisi öğretiminde kullanılabilir bir stratejidir (Sağır, 2002: 81). Dil bilgisi öğretiminde bu stratejiye konular arasında ilişki kurarken de başvurulabilir.

1.10.1.2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Buluş yoluyla öğretim stratejisi, öğretmenin öğretim sürecini yönlendirdiği, öğrenciye rehberlik ettiği; öğrencilerin konuyu kendi kendilerine öğrendikleri bir öğretim stratejisidir (Tan, 2005: 76). Konuları, kuralları öğrencilerin keşfetmesine dayanır (Karaağaçlı, 2005: 299) ve bu sayede öğrencilerin derse olan ilgisi artar. Öğrenci merkezli bir stratejidir (Tan, 2005: 76; Sağır, 2002: 81); öğretmen yalnızca yol göstericidir, ipucu dışında hiçbir açıklamada bulunmamalıdır (Sönmez, 2005: 227). Bu stratejinin uygulanması için öğrencinin bulunacak konuyla ilgili temel bilgi ve becerilere sahip olması (Tan, 2005: 77); ayrıca öğretmenin derse hazırlıklı gelmesi, merak uyandırıcı sorular hazırlaması gerekmektedir (Karaağaçlı, 2005: 301). Bundan sonraki aşamada öğretmenin, amacı belirleyip öğrencileri yönlendirmesi stratejinin etkili olması açısından önemlidir. Bu stratejide öğrenci bilgiyi kendisi keşfedeceği için öğrenilenler kalıcı olacaktır.

Dil bilgisi öğretiminde buluş stratejisi öğretmenler tarafından kullanılabilir bir öğretim stratejisidir. Dil bilgisi kurallarının kavratılması sürecinde öğretmenler öğrencileri kurala götürecek örnekler sıralayarak öğrencilerin kendi tanımlarını yapmalarına olanak sağlayabilecektir. Öğrenciler örnekler üzerinden keşfettiği kuralı

ezberlemek yerine öğrenecektir, buna bağlı olarak da kuralı unutmayacak; konuşma ve yazma sürecine bu kuralı dâhil edecektir.

Buluş yoluyla öğretim stratejisini dil bilgisi öğretiminde uygularken öğretmen, öğrencilere doğruyu bulduracak soruları ve örnekleri önceden hazırlamalıdır. Öğrencilerin konuyu keşfetmeleri sırasında öğretmen sabırlı olmalıdır (Karaağaçlı, 2005: 302). Dil bilgisi konuları, özellikle ilköğretim seviyesindeki öğrenciler için soyut konular olduğundan öğrencinin kuralı bulması zaman alabilir. Gerektiği zaman öğretmen ek örnekler vererek öğrencilerin farklı yollardan düşünebilmelerine de olanak tanınmalıdır.

1.10.1.3. Araştırma Yoluyla Öğretim Stratejisi

Öğretmenin rehberliğinde, öğrencinin araştırıp incelemesine (Karaağaçlı, 2005: 307) ve bilgiyi bu araştırmalar sonucu bulmasına dayanan bir öğretim stratejisidir. Bu stratejinin uygulanması üst düzey bilgi ve beceri gerektirir (Tan, 2005: 77). Bu öğretim stratejisinde öğretmen öğrencilere araştırma ve incelemenin nasıl olacağı ve kaynak bulma konularında yol gösterici olmalıdır (Karaağaçlı, 2005: 310; Sönmez, 2005: 267). Öğrenciler bilmedikleri bir konuyu nereden bulacaklarını da bilemezler. Bu nedenle öğretmen öğrencileri yönlendirmelidir.

Araştırma yoluyla öğretim stratejisi dil bilgisi öğretiminde uygulanabilecek bir stratejidir. Öğrenciler dil bilgisi konularını araştırıp buldukları bilgileri sınıf ortamında paylaşabilir, farklı bilgiler tartışarak doğruyu bulma yoluna gidebilir. Yalnız burada dikkat edilmesi gereken nokta, öğrencilerden araştırmaları istenen konuların öğrenci düzeyine uygun olarak belirlenmesidir (Karaağaçlı, 2005: 310). Öğrencilerin araştıracağı konular seviyelerinin üzerinde olursa öğrenciler konuyu araştırıp bulsalar da konuyu öğrenemeyeceklerdir.

1.10.1.4. Tam Öğrenme Yaklaşımı

Tam öğrenme yaklaşımı, gerekli zaman ve yardımın sağlanması durumunda okulların öğretmeye çalıştığı her şeyi öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun öğrenebileceği ilkesine dayanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda hem öğrenciler hem öğretmenler tarafından bilinen bir başarı kriteri olmalıdır, bu başarı kriterine göre öğrencinin tam olarak öğrenip öğrenmediği belirlenmelidir (Tan, 2005: 62).

Tam öğrenme yaklaşımını ortaya koyan Bloom'a (1998: 12) göre, bu yaklaşım üç değişkenden oluşmaktadır:

1. Öğretilmesi hedeflenen becerilerin öğrenilebilmesi için gerekli ön öğrenmelerin önceden gerçekleşmiş olma derecesi.
2. Öğrencinin kendini öğrenmeye verme, öğrenme sürecine katılma veya öğrenmeye vermiş ya da sürece katılmış duruma getirilme becerisi.
3. Öğretimin uygulamaya dönüşen hali ile öğrenci ihtiyaçlarına uygunluk derecesi.

Tam öğrenme yaklaşımının üç ana ögesi vardır. Bunlar öğrenci nitelikleri, öğretim hizmetinin niteliği ve öğrenme ürünleridir. Bu ögeler kısaca şöyle açıklanabilir:

Öğrenci Nitelikleri

Öğrenci nitelikleri, bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleri olarak iki alt ögeden oluşmaktadır (Tan, 2005: 64; Çelenk, 2008: 30).

Bilişsel giriş davranışları, bir ünitenin öğrenilebilmesi için gerekli olan ön şartlardır. Bilişsel giriş davranışları genel bilişsel giriş davranışları ve özel bilişsel giriş davranışlarından oluşur (Tan, 2005: 64).

Genel bilişsel giriş davranışları her ders için gerekli olan ön koşul öğrenmeleri içerir. Genel bilişsel giriş davranışları “okuduğunu anlama”, “dili kullanma gücü” gibi her ders ve her ünite için geçerli ve ön koşul olan bilişsel giriş davranışlarıdır (Tan, 2005: 64). Özel bilişsel giriş davranışları yeni davranışların kazanılabilmesini etkileyen ön öğrenmeleri kapsar (Tan, 2005: 64). Özellikle aşamalılık gösteren derslerde özel bilişsel giriş davranışları tamamlanmalıdır. Özel bilişsel giriş davranışları tamamlanmadan yeni bir üniteye geçilmemelidir. Tam öğrenmenin sağlanabilmesi için bu şarttır.

Duyuşsal giriş özellikleri öğrencilerin öğrenme konusundaki ilgi ve istekleri, öğrenmeye karşı tutumları ve akademik benlik kavramlarını içerir (Tan, 2005: 64; Karaağaçlı, 2005: 319). Duyuşsal giriş özellikleri genel olarak okulla ilgili duyuşsal özellikler, dersle ilgili duyuşsal özellikler ve öğrencinin kendisiyle ilgili duyuşsal

özellikleri kapsar (Tan, 2005: 65). Okulla ilgili duyuşsal özellikler, okula karşı ve öğrenmeye karşı ilgi ve tutum ile ilgilidir. Dersle ilgili duyuşsal özellikler, öğrencinin derse karşı ilgi ve tutumu ile ilgilidir (Tan, 2005: 65). Bir öğrencinin derse sevip sevmemesi dersle ilgili duyuşsal özellikler içerisinde değerlendirilir. Öğrencinin kendisiyle ilgili duyuşsal özellikler, akademik benlik tasarımı kapsamaktadır. Akademik benlik tasarımı, öğrencinin akademik bir işte kendine güvenmesi ve başarılı olacağına inanmasıdır (Tan, 2005: 65); öğrencinin herhangi bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin kendini algılayış tarzıdır (Çelenk, 2008: 32). Duyuşsal giriş özellikleri içinde akademik benlik tasarımı büyük önem taşır. Çünkü başarıyı belirlemede çok büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle akademik benlik tasarımının olumlu olması gerekmektedir. Okulda başarısız olan, ailesi ve çevresi tarafından takdir edilmeyen çocuğun olumlu bir akademik benlik geliştirmesi çok zordur.

Öğrencilerin bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleri uygun olmadığına tam öğrenme sağlanamaz. Çünkü bunlar bir öğrenme ünitesindeki başarı değişkeninin %65'ini açıklamaktadır. Öğrenci niteliklerinin belirlenmesi için gerekli ölçme değerlendirme yapılmalı ve eksiklikler giderilmelidir (Tan, 2005: 65).

Öğretim Hizmetinin Niteliği

Öğretim hizmetinin niteliği, öğrenme sürecinde öğrenciye sağlanan yardımların öğrenci için anlamlılık, etkililik ve işe yarama derecesidir. Tam öğrenme modelinde, öğrenciye sağlanacak yardımlar şu şekilde sıralanabilir: öğrencinin neyi öğreneceği ve bunu neler yaparak, nasıl öğreneceği; öğrenme çabasıdayken gösterdiği denemelik davranışların kendisinden beklenene yakın olup olmadığı; denemelik davranış istenene yakın değilse eksiklik ve yetersizliklerinin neler olduğu; eksiklik ve yetersizliklerini nasıl tamamlayabileceğidir (Bloom, 1998: 350).

Öğretim hizmetinin niteliğini öğrencinin verimi ve başarısı belirler. Tam öğrenme yaklaşımında öğrencinin öğrenme eksiklerinin ne olduğunu ve hangi konularda ortaya çıktığını belirlemek önemlidir. Bunlar belirlendikten sonra öğrenciye uygun ek öğretim sunulmalıdır. Öğrenme eksiklerini belirlemek için izleme testleri, genel anlamda biçimlendirici değerlendirmeler önemlidir. Bunlar içinde de bireysel farklılıkları azaltan kısa izleme testleri öne çıkmaktadır. Kısa izleme testleri kullanılarak öğrencinin tam öğrenip öğrenmediği, tam olarak

öğrenememişse öğrenme eksiğinin nerede olduğu ve bu eksiğin giderilmesi için ne tür bir ek öğretim sağlanacağı belirlenir. Kısa izleme testleri her ünite sonunda, not verme amacı olmadan yapılmaktadır. Bu testler ünite içerisindeki konuların tamamını kapsar (Tan, 2005: 66). Tam öğrenmede kullanılacak bir diğer test türü düzey belirleme testleridir. Düzey belirleme testleri birkaç ünite sonunda uygulanır ve bütün konuları kapsamaz (Tan, 2005: 66). Yalnızca kritik davranışların ölçülmesine olanak tanır. Bu nedenle bu testler izleme testlerine göre daha genel öğrenme düzeylerini belirler.

Öğretim hizmetinin niteliğini büyük oranda etkileyen dört öge vardır. Bunlar, ipuçları, etkin katılım, pekiştirme, dönüt ve düzeltmedir. İpuçları, öğrenme sürecinde öğrenciye neyi öğreneceği, öğrenirken ne ve nasıl yapacağını gösteren işaretlerdir (Tan, 2005: 67; Karaağaçlı, 2005: 319). İpuçları etkileyici, dikkat çekici ve çeşitli olmalıdır. İpuçları ders başında bilgilendirme, ders içinde doğru cevabı buldurmaya yöneliktir. Etkin katılım, öğrencinin öğrenme sürecine katılma derecesi, “Öğrencinin öğrenme zamanını, kendisine sağlanan öğretim durumunun ilgili öğeleriyle, beklenen şekillerde etkileşerek etkin bir öğrenme çabası içine girme derecesi”dir (Bloom, 1998: 349). Derse etkin olarak katılan öğrenci dersi daha iyi anlayacaktır. Bu nedenle öğrencinin derste aktif olması önemlidir. Pekiştirme, öğrencinin davranışı tekrar etmesini sağlayacaktır, bu nedenle önemlidir. Dönüt, öğrencinin neler öğrendiği hakkında ona bilgi verme işidir. Düzeltme ise, eksik öğrenilenleri tamamlamak, yanlış öğrenilenleri düzeltmek işlemidir (Karaağaçlı, 2005: 320).

Öğrenme Ürünleri

Öğrenme ürünleri, öğrenme düzeyini ve çeşidini, öğrenme hızını ve o öğrenme ögesiyle ilgili istek, bilgi ve becerileri kapsar (Karaağaçlı, 2005: 320). Tam öğrenme yaklaşımıyla öğrenen öğrencilerin öğrenme hızında artış beklenir (Karaağaçlı, 2005: 320). Ayrıca başarılı öğrencide akademik benlik kavramı da doğrudan gelişecektir.

Tam öğrenme yaklaşımı dil bilgisi öğretiminde uygulanabilir. Tam öğrenme yaklaşımındaki özel bilişsel giriş davranışları aşamalılık ilişkisinin sıkı olduğu derslerde öğrenimi kolaylaştırır ya da olanaklı kılar. Dil bilgisi açısından düşünüldüğünde tam öğrenme yaklaşımının bu özelliğini kullanılabilir. Dil bilgisi konularından fiiller, öğrenilmeden fiilimsi konusunun, fiilimsi öğrenilmeden fiilimsi

türlerinin öğrenilmesi zordur. Bu nedenle özel bilişsel giriş davranışlarının eksiksiz olması ve tam öğrenme yaklaşımına göre bu davranışların tüm öğrencilerde aynı seviyede olması gerekmektedir. Tam öğrenme yaklaşımında öğrenci niteliklerinin bir diğer ögesi duyuşsal giriş özellikleridir. Dil bilgisi konuları anlatılırken ders başında öğrencilere dikkat çekici görsellerin sunulması, konuya yönelik ilgi ve merak uyandırıcı soruların sorulması öğrencinin konuya karşı olumlu bir tutum geliştirmesine yardımcı olacaktır. Ders başında, öğrenilecek konunun öğrenci için neden gerekli olduğunun belirtilmesi öğrencide öğrenilecek konuya karşı olumlu bir tutum geliştirilmesini sağlayacaktır. Ders içinde öğrenciye, öğretmen ve arkadaşları tarafından; ders dışında ailesi tarafından pekiştireçler verilmesi öğrencide akademik benlik kavramının olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunacaktır. Akademik başarı kavramının olumlu yönde gelişmesi bilişsel başarıyı da arttıracaktır.

Tam öğrenme yaklaşımının öğelerinden bir diğeri öğretim hizmetinin niteliğidir. Öğretim hizmetinin niteliği içerisinde yer alan dört öge vardır. Bu öğeler dil bilgisi öğretiminde değişik amaçlarla kullanılabilir. İpuçları, dersin başında öğrencinin derste ne öğreneceğini, nasıl öğreneceğini sezdirmek için, ders esnasında sorulan sorulara yanıt veremeyen öğrencilere doğru cevabı buldurmak amacıyla kullanılabilir.

Ders sırasında öğrencilere sorular sorarak öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılımları sağlanabilir. Derse katılan öğrencilerin cevapları pekiştireçlerle doğru desteklenirse derse olan ilgi ve katılım da artacaktır.

1.10.1.5. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımı, bilgilerin ezberlenmesi yerine bilgilerin yorumlanarak anlamlandırılması ve yeniden yapılandırılmasına dayanmaktadır (Çelenk, 2008: 18). Yapılandırmacı yaklaşım ya da yapılandırmacı öğrenme, var olan öğrenmelerle yeni öğrenmeler arasında bağ kurma ve bu öğrenmeleri birleştirme sürecidir (Şaşan, 2002); kişisel özelliklerine göre insanların düşüncelerinden anlamlar çıkarmaları ve kendi gerçeklerini yaratmalarıdır (Williams ve Burden, 1997: 2'den aktaran Atay, 2003: 7). Amerika'da son dönemlerde gittikçe yaygınlık kazanan bu kuram geleneksel yaklaşımın eksik yönlerine karşı ortaya konmuş gibi görünse de kökleri eskiye dayanmaktadır (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006: 49).

Yapılandırmacı kuram temele bireyi ve bireyin kendi öğrenmelerini alır. Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli özelliği öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamaya ve geliştirmesine fırsat tanmasıdır (Şaşan, 2002). Geleneksel yaklaşımlarda temelde öğretene vardır ve öğrenenler bilgiyi ya öğretmenden ya da çeşitli bilgi kaynaklarından almaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım geleneksel yaklaşımdan farklı olarak merkeze öğrenciyi alır. Bu yaklaşımda öğretmen yönlendirici, yol göstericidir. Öğrencinin öğrenmeleri yapılandırmasında rehberlik eder. Öğretmenin merkezde olduğu ve öğrencilerin pasif bir dinleyici olduğu öğrenme yaklaşımlarının öğrenmeyi gerçekleştirmede pek etkili olmadığı pek çok eğitimci tarafından kabul görmektedir (Koç ve Demirel, 2008: 630). Bu nedenle öğrencinin merkezde olduğu ve aktif katılım sağladığı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öğrenmelerin gerçekleşmesinde önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler verilen bütün bilgileri olduğu gibi kabul etmez. Karşılıklarına gelen bilgileri almadan önce sorgular. Bu da, öğrencide eleştirel düşüncenin doğmasına yardımcı olacak, öğrencilerin seçici olmasını sağlayacaktır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi çevreden edinilmez, bireyin kendisi tarafından yapılandırılır (Atay, 2003: 9; Çınar vd. 2006: 50). “Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler” (Perkins, 1999: 7’den aktaran Şaşan, 2002). Yapılandırmacılıkta bilginin biriktirilmesi değil, düşünme ve analiz etme önemlidir (Şaşan, 2002).

Öğrenme öğrencinin dışarıdan bakmasıyla değil bizzat katılımıyla gerçekleşir. Bu nedenle yaparak yaşayarak öğrenme oldukça önemlidir. Öğrenmeleri öğrenci kendisine mal ettiği ölçüde kazanacaktır (Şaşan, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde şunlar yer almaktadır (Şaşan, 2002):

1. Bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme.
2. Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme.
3. Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme.

Temelde yer alan bu görüşlerden geçmişteki yaşantıların da yapılandırmacı yaklaşımda önemli bir yeri olduğunu söyleyebiliriz. Önceki öğrenmeler bireyin yeni öğrenmeleri yapılandırmasında temel teşkil etmektedir (Çınar vd., 2006: 50).

Öğrenci dış dünyadan gelen yeni bir bilgi karşısında onu öncelikle bilincinde var olan zihinsel şema ile karşılaştırmaktadır (Atay, 2003: 9). Zihindeki şemalarla karşılaştırılan bilgi eğer bir zihinsel şemaya uyuyorsa bireyin belleğine kaydedilir. Bu nedenle bilginin alınması ve yapılandırılması sürecinde ön öğrenmelerin önem taşıdığı düşünülmektedir. Bilgilerin alınma sürecinde ön öğrenmelerin olmadığı durumlarda birey zihindeki yapıyı yeni verilere uygun hâle getirmeye çalışır (Atay, 2003: 9).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmeyi öğrenmek esastır. “Bilgiyi belleme değil, öğrenmeyi öğrenme esas alınmalıdır” (Çınar vd., 2006: 52). Öğrenenlere ne öğretileceği değil, öğrenenin nasıl öğreneceği önemlidir (Şaşan, 2002; Koç ve Demirel; 2008: 631). Bu nedenle öğrencilerin derse etkin olarak katılmaları gerekmektedir. Yapılandırmacı öğrenmede amaç, öğrenciye yeni bilgileri zihninde yapılandırabileceği öğrenme fırsatları yaratmaktır (Şaşan, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenme ortamlarını, amaçları, sınav durumlarını öğrenci ve öğretmen birlikte düzenler. Öğrencinin hazırlık ve değerlendirme aşamalarında da aktif rol oynaması öğrenmeleri yapılandırması ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması açısından oldukça önemlidir. Uygulama aşamasında da öğretmen değişik yaklaşım, yöntem ve tekniklerden yararlanır. Öğrenciyi düşünmeye teşvik edecek bu yaklaşım, yöntem ve tekniklerden bazıları şunlardır: İşbirlikli öğrenme, öğreterek öğrenme, drama...(Şaşan, 2002). Ayrıca öğretmen düşündürücü, yorum yapmaya teşvik edici sorularla dersi yönlendirmelidir. Bu sorular öğrencilerde problem çözme becerisini de geliştirecek nitelikte olmalıdır. Öğrenci bu sorulara cevap ararken diğer öğrencilerle de iletişim kurar ve fikirleri tartışır (Şaşan, 2002). Bunun sonucunda da farklı bakış açıları kazanır. Farklı bakış açıları kazanılması bilginin yapılandırılması için oldukça önemlidir (Çınar vd., 2006: 52).

Yapılandırmacı yaklaşımda meraklı, girişimci, sabırlı olmak gerekmektedir. Öğrencinin sorulan sorularla, ortaya konan problemlerle meraklanması ve sonucu kendisinin keşfetmesi önemlidir. Çünkü öğrenci bilgiyi keşfederek, yorumlayarak, çevre ile etkileşim kurarak yapılandırır (Şaşan, 2002). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenilenler durağan değildir. Zamana ve şartlara göre değişerek farklı biçimlerde karşımıza çıkarlar. Bu nedenle bilgileri ezberlemek yerine bilgileri

anlamlandırmak, duruma uygun olarak yorumlamak ve yapılandırmak gerekmektedir.

2004- 2005 öğretim yılında pilot uygulaması yapılan 2006 yılında uygulanmaya başlayan Türkçe öğretimi programında genel olarak yapılandırmacı öğretim yaklaşımı esas alınmıştır. Ders kitapları da bu yaklaşıma uygun olarak hazırlanmıştır. Bu öğretim programının temel amacı, öğrencilerin etkinliklere etkin olarak katılımını sağlamak, ön bilgilerini harekete geçirerek yeni bilgileri yapılandırmasına imkân tanımaktır (Temur, 2007: 353). Buradan hareketle, bu amaçla hazırlanacak öğretim programı için en uygun yaklaşımın yapılandırmacı yaklaşım olduğu düşünülmüştür, denilebilir.

1.10.2. Dil Bilgisi Öğretiminde Yöntem

Yöntem, Türkçe Sözlükte (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005: 2196) “bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem.” şeklinde tanımlanmıştır. Yöntem sözcüğü, özel anlamda öğretmede izlenen yol, düzenli işlemler (Karaağaçlı, 2005: 117); “bir amaca ulaşmak için izlenen en kısa yol”; öğretim sürecinin etkili olmasında takip edilen işlemler olarak tanımlanmaktadır. Öğretimde kullanılacak tek bir yöntem yoktur. Öğretim yönteminin seçiminde konu, sınıf mevcudu, sınıfın hazır bulunuşluk düzeyi, süre, fiziksel imkânlar vb. etkenler devreye girmektedir (Tan, 2005: 78; Küçükahmet, 2000: 69-70). Öğretmen öğreteceği konu için en uygun yöntemi kendisi belirlemelidir. Öğretmen bir ders içinde de birden fazla yöntemden yararlanmalıdır.

Dil dersi olan Türkçe bir sanat ve beceri dersidir. Türkçe derslerinde yöntemi belirlerken bu durum göz önünde bulundurulmalıdır. Dil bilgisi konuları, öğrencilerin edindikleri bilgileri kullanabilme alışkanlığı kazanmalarını sağlamaya yönelik işlenmelidir. Bu nedenle dil bilgisi konuları işlenirken, öğrenciye beceri kazandırmaya uygun yöntemlerin seçilmesi doğru olacaktır. Dil bilgisinde sadece kuralların ezberlenmesinin kimse için bir faydası yoktur. Bu nedenle, ezbere yönelen yöntemler yerine öğrencinin dersin içinde olduğu, dil bilgisi konularını öğrenerek diğer öğrenme alanlarında hayata geçirebileceği öğretim yöntemlerinin seçilmesi doğru olacaktır.

2005 Türkçe öğretim programında diğer programlardan farklı olarak hangi öğrenme alanında ve hangi derste hangi yöntemlerin uygulanabileceğine yer vererek öğretmene bu konuda yol gösterilmiştir (Özbay, 2006: 22).

1.10.2.1. Düz Anlatım (Takrir) Yöntemi

Düz anlatım yöntemi öğretimde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Düz anlatım yönteminde öğretmen anlatan, öğrenci ise dinleyen taraftır (Karaağaçlı, 2005: 129). Öğrenciler aktif bir dinleme içerisinde olurlarsa onlar da aktif olarak dersin içinde yer alırlar. Ancak öğrencilerin uzun süreli dinleme yapıklarında sıkıldıkları ve dikkatlerinin dağıldığı düşünüldüğünde öğrencilerin çok aktif olmadığı bir öğretim yöntemidir. Dersin bütününde olmasa da dersin bazı bölümlerinde mutlaka kullanılması gereken bir öğretim yöntemidir. Öğrencileri ezberciliğe yönelten ve bütün ders boyunca kullanıldığında öğrencilerin sıkılmasına neden olan bir yöntem olduğu düşünülmekte ve bu nedenle eleştirilmektedir (Karaağaçlı, 2005: 129). Bu yöntemin etkili olarak kullanılması için öğretmenin dersin bütününde bu yöntemi kullanmaması, kullandığı zaman öğrencilerle göz iletişimi kurması (Karaağaçlı, 2005: 130; Küçükahmet, 2000: 71); öğrencilere not alma alışkanlığının kazandırılması gerekmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde düz anlatım yöntemi Türkçe öğretmenleri tarafından sıkça kullanılan bir yöntemdir. Öğretmen dil bilgisi kurallarını açıklarken, konuyla ilgili örnekleri sıralarken bu yöntemden yararlanabilir. Ayrıca öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek, önceki konularla yeni konular arasındaki ilişkiyi açıklamak için de bu yöntem kullanılabilir.

Düz anlatım yönteminin dil bilgisi öğretimi açısından yararları şunlardır:

- Kalabalık sınıflara dil bilgisi konularının öğretilmesini kolaylaştırır (Küçükahmet, 2000: 71). Kısa zamanda çok konunun işlenmesine olanak tanır.
- Dinleyerek öğrenen öğrenciler açısından iyi bir öğrenme yöntemidir (Karaağaçlı, 2005: 130). Yeterli örneklerle desteklendiği takdirde dil bilgisi konuları, dinleyerek öğrenen öğrenciler tarafından rahat bir şekilde öğrenilecektir.

- Öğrenciler öğretmenin anlatımını dinlerken not alma alışkanlığı kazanacaktır (Karaağaçlı, 2005: 130). Dil bilgisi konularını dinlerken not alan öğrenci konuları daha iyi öğrenecektir.
- Öğrenciler dinleme yaparken öğretmenlerinin konuşmasını kendileri için bir örnek olarak görüp dil bilgisi kurallarının konuşma üzerindeki etkisini fark edeceklerdir.

Düz anlatım yönteminin dil bilgisi öğretimi açısından sınırlılıkları şunlardır:

- Dil bilgisi öğretiminde sadece düz anlatımın kullanılması bazı sıkıntıların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Öğrenciler soyut olan dil bilgisi konularını uzun süre dinlemekten sıkılacak (Karaağaçlı, 2005: 131; Küçükahmet, 2000: 71) ve bu nedenle konuları anlamakta güçlük çekeceklerdir.
- Dil bilgisi öğretiminde düz anlatım yönteminin sık kullanılması öğrencileri hazırcılığa alıştıracaktır. Öğrenciler öğrenme sorumluluğunu üstlenmeyeceklerdir (Karaağaçlı, 2005: 131).
- Öğrenciler konuları öğrenirken doğrudan aktif bir konumda olmadıklarından ders içinde öğrendiklerini akıllarında tutamayacaklar, ezberleme yoluna gideceklerdir (Taşdemir, 2000: 115). Dil bilgisi, ezbere dayanmayan ve mantığın ağır bastığı konuları kapsadığından öğrencilerin konuları ezberlemesi dil bilgisi öğretiminin amacına ulaşmamasına neden olur. Konuları ezberleyen öğrenciler, konuşma ve yazma becerilerine dil bilgisi konularını yansıtamamaktadır.

Düz anlatım yöntemini kullanan öğretmenin görerek öğrenen öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak derse hazırlıklı olarak gelmesi, konuların sunumu sırasında görsel araçlardan yararlanması gerekmektedir (Küçükahmet, 2000: 72). Böylece anlatım sıkıcılıktan kurtarılmış olacaktır. Ayrıca farklı öğrenme kanallarıyla öğrencilere bilgi aktarımı sağlanacaktır. Bu öğretim yönteminin kullanılması sırasında öğretmenin ses tonunu da iyi ayarlaması gerekmektedir (Küçükahmet, 2000: 72). Tek düze bir sesle anlatılan konu hem sıkıcı olacak, hem de öğrencilerin dersten kopmasına neden olacaktır.

Düz anlatım yöntemi kullanılırken hem öğretmenin hem de öğrencinin soru sorması yöntemin etkililiğini arttıracaktır (Küçükahmet, 2000: 72). Öğretmen öğrencilerden anlatılan konuyla ilgili örnekler vermelerini isteyerek öğrencilerin derse katılımlarını sağlamalıdır.

1.10.2.2. Soru Cevap Yöntemi

Soru cevap yöntemi dersin sorularla işlenmesi sürecine dayanmaktadır. Soru cevap yöntemi uygulanmak istendiğinde öğretmenin derse uygun soruları hazırlayarak gelmesi gerekmektedir. Öğretmen dersin gidişatına göre ders içinde de sorular üretebilir. Bu yöntemde öğrenciler pasif değildirler, sorular sayesinde derse katılırlar. Öğrencilerin hep cevap veren taraf olmaması, bazen de soru sorması bu yöntemin etkililiğini artırır (Karaağaçlı, 2005: 143).

Öğrencilere sorulan soruların niteliği öğrencilerin düşünme gücünü arttırmaya yönelik olmalıdır. Sorulan soruların cevabı “evet” “hayır” gibi şans başarısını arttıran sorularsa yöntemden beklenen etki sağlanamaz (Karaağaçlı, 2005: 143; Tan, 2005: 85). Bu nedenle sorulan sorular öğrencileri düşünmeye yöneltmeli, verilen cevaplarda öğrencilerin yorumları olmalıdır. Bu yöntemin bütün derste uygulanması öğrencileri sıkabilir (Karaağaçlı, 2005: 144). Bu sebeple tüm derste değil de derslerin bazı bölümlerinde bu yöntemden yararlanmak yöntemin daha etkili olmasını sağlayacaktır.

Soru cevap yöntemi derse başlamadan önce, dersin işlenişi sırasında ve dersin sonunda kullanılabilir (Tan, 2005: 85). Dil bilgisi öğretiminde soru cevap yöntemi derse girişte öğrencilere bir önceki derste öğrendiklerini hatırlatmak amacıyla kullanılabilir. Dil bilgisi konuları birbirinden bağımsız değildir. Her konu bir diğer konuyla ilişkilidir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenecekleri yeni konuya girmeden önce daha önce öğrendikleri konuları hatırlatmak gerekir. Öğrencilere geçmiş bilgilerini hatırlatırken kullanılacak en iyi yöntem soru cevap yöntemidir. Dersin işlenişi sırasında öğrencilere dil bilgisinde kuralı buldurma, öğrencilerden bulunan kurallarla ilgili örnekler alma sırasında bu yöntemden yararlanılabilir. Dersin sonunda konunun öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını görmek için de bu yöntem kullanılabilir. Öğrencilerin dil bilgisi konularına olan ilgisini arttıran bir yöntemdir (Sağır, 2002: 87). Öğrenciler derse katılabildikleri için dil bilgisi konularına ilgileri de artacaktır.

Soru cevap yönteminin dil bilgisi öğretimi açısından yararları şunlardır:

- Sorulan sorular dil bilgisi kurallarını buldurmaya yönelik olursa öğrencilerin öğrendikleri bilgileri unutmaları zorlaşır. Öğrenciler derse katılacaklarından öğrendikleri kalıcı olacaktır.
- Öğrencilerin yanlış öğrendiklerini öğretmenin hemen düzeltme şansı olur (Karaağaçlı, 2005: 144). Böylece öğrenciler konuları doğru bir şekilde öğreneceklerdir.
- Öğrenciler her an soru gelebileceği düşüncesi içinde dersle daha çok ilgileneceklerdir. Bu düşünce içerisinde olan öğrenciler pasif dinleyici olmayacak dersi aktif olarak dinleyeceklerdir (Karaağaçlı, 2005: 144; Küçükahmet, 2000: 75). Dersi dikkatlice dinleyen öğrenci konuları daha iyi anlayacaktır.

Soru cevap yönteminin dil bilgisi öğretimi açısından sınırlılıkları şunlardır:

- Soru cevap yöntemi dil bilgisi konuları öğretilirken sürekli olarak kullanırsa öğretim sıkıcı hâle gelebilir (Karaağaçlı, 2005: 144). Bu durumun gerçekleşmemesi için öğretmen başka yöntemleri de öğretim sürecine dâhil etmelidir.
- Sorular iyi hazırlanmazsa öğrenciler konuları kavramakta güçlük çekebilir, bu da zaman kaybına neden olur (Karaağaçlı, 2005: 144). Soruların öğrencilerin düzeyine göre ve dersten önce hazırlanması dersin işleniş sürecini hızlandıracaktır. Ayrıca yanlış cevapların çok olması yine zaman kaybına neden olur (Küçükahmet, 2000: 75). Bu durumda öğretmen soru cevap yöntemine ara verip başka bir yöntemle derse devam etmeli, öğrencilerin yanlış bilgileri düzeltilmelidir.

Bu yöntemi kullanacak olan öğretmen soruları iyi hazırlamalı; sorular sorulurken öğrencilere düşünme süresi tanınmalı, cevap alınamıyorsa küçük ipuçları verilerek öğrencilere cevabı buldurmaya çalışılmalıdır (Karaağaçlı, 2005: 145). Cevabı yanlış söyleyen öğrencilere küçük düşürücü sözler söylememelidir. Aksi takdirde kendine güvenini kaybeden öğrenci derse bir daha katılmak istemeyecektir. Öğrenci doğru yanıt verdiğinde ise “iyi”, “güzel” gibi sözlerle öğrendiklerini

pekiştirmelidir (Karaağaçlı, 2005: 145; Küçükahmet, 2000: 75). Öğretmen öğrencilere soru sorma konusunda da izin vermelidir (Karaağaçlı, 2005: 145; Küçükahmet, 2000: 76). Öğrencilerin sordukları soruları dikkatlice dinlemeli ve cevaplamalıdır.

1.10.2.3. Dramatizasyon (Oyunlaştırma) Yöntemi

Dramatizasyon, eğitimin canlandırma yoluyla verilmesidir. Eğitimin oyunlaştırılmasıdır (Özbay, 2006: 140). Dramatizasyon yönteminde öğrencilere rol dağıtılmasıyla öğrencilerin derste aktif olmaları sağlanır ve bu şekilde verilmek istenen bilgilerin öğrenciler tarafından kazanılması beklenir. Türkçe dersinde özellikle konuşma ve dinleme öğrenme alanlarında kullanılabilen iyi bir yöntemdir.

Dil bilgisi öğretiminde bu yöntem bazı kurallar verilirken kullanılabilir. Cümlenin ögeleri konusunu birkaç öğrencinin hazırlaması ve bunu dramatizasyon yöntemiyle sunmaları istenir. Her öğrenci bir ögeyi canlandırır; görevlerini ve özelliklerini sıralar. Böylece öğrenci hem konuları araştırdığı hem de oyunlaştırdığı için öğrendiği bilgileri unutmaz. Öğrenci seviyesine göre bu yöntem oyunu hazır olarak öğretmenin vermesiyle de uygulanabilir. Bu durumda yine bilgiler kalıcı olacaktır. Ayrıca oyunu izleyen öğrenciler de merak ve ilgiyle izleyeceklerinden öğrendiklerini daha iyi hatırlayacaklardır. Bu yöntemle birlikte öğrencilerin korkarak yaklaştığı dil bilgisi konuları soyut bilgiler olmaktan çıkacak, ezber ortadan kalkacaktır.

Dramatizasyon yönteminin dil bilgisi öğretimi açısından yararları şunlardır:

- Öğrenciler bu yöntemle konuları daha iyi öğrenirler, öğrenilenler kalıcı olur. Öğrencinin bizzat konunun içine girmesi konuyu daha iyi anlamasına yardımcı olacaktır (Özbay, 2006: 142).
- Öğrenciler oyunlarda dil bilgisi kurallarını öğrenirken bu kuralları kullanacaklarından dil bilgisi kuralları onlar fark etmeden günlük konuşmalarına yansıtacaktır.

Dramatizasyon yönteminin dil bilgisi öğretimi açısından sınırlılıkları şunlardır:

- Çok kalabalık sınıflarda uygulanması zordur (Özbay, 2006: 143). Kalabalık sınıflarda bu yöntem uygulanırken gürültü çok olacağından öğrenciler konuları anlayamayacak, oyun amacına ulaşamayacaktır.
- Derste çok zaman alır (Özbay, 2006: 143). Konuların uzun zaman alması bütün konuların yetişememesine neden olacağından bu yöntem bütün konuların öğretiminde tercih edilmemektedir.
- Bazı öğrenciler oyunda anlatılmak istenen kuralı anlamakta zorlanabilirler. Bu durumda bu yöntem sınıfta iyi olan öğrenciler ile anlama güçlüğü çeken öğrenciler arasında uçurum oluşmasına neden olacaktır.

Bu yöntem öğrencilerin konuşma becerilerini geliştiren bir yöntemdir (Özbay, 2006: 143). Öğrencilerin konuşmaları gelişirken aynı zamanda konuşmalarına dil bilgisi kurallarını uygulayacaklarından dil bilgisi konuları unutulmayacak ve doğru kullanılacaktır. Bu yöntemi kullanan öğretmen bütün öğrencilere eşit şekilde rolleri dağıtmalıdır (Özbay, 2006: 143). Sürekli aynı öğrencilerin rol alması, rol almayan öğrencilerin dersle ilgilenmemelerine bu sebeple dersi anlamamalarına neden olur. Bu durumu ortadan kaldırmak için öğretmen öğrencilerin hepsine, farklı zamanlarda da olsa, görev vermelidir.

Oyun sonrasında oyunda anlatılmak istenen konu mutlaka öğretmen tarafından tekrarlanmalıdır. Öğrenciler böylece anlatılmak istenen konuyu daha iyi anlayacak ve konu kalıcı olacaktır.

1.10.2.4. Tartışma Yöntemi

Tartışma yöntemi birden fazla öğrencinin karşılıklı görüş alışverişine dayanır (Karaağaçlı, 2005: 183). Öğrenciler bir konuda görüşlerini karşılıklı olarak sunarlar. Öğrencilerin aktif olabildikleri bir yöntemdir. Bu yöntemde tartışılacak konunun çerçevesi doğru bir biçimde belirlenirse ve tüm öğrenciler tartışma sürecine katılırsa yöntem amacına ulaşır.

Bu yöntemde iyi bir hazırlık yapmak gereklidir. Öğretmen ve öğrenciler bu yöntemin uygulanabilmesi için iyi bir ön hazırlık yapmalıdırlar (Özby, 2006: 147; Tan, 2005: 95). Öncelikle tartışmanın amacı belirlenmeli, öğretmen ve öğrenciler de bu amaca uygun olarak ön bilgiler edinmelidirler.

Öğrencilerin etkin olarak derse katılmaları öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlar. Ancak tartışma yöntemi öğrencilere doğru bir şekilde benimsetilemezse öğrenciler aşırıya kaçarak yöntemin etkili olmasını engelleyebilir. Bu nedenle yöntemin öğrencilere doğru bir şekilde anlatılması gerekmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde bu yöntem öğrencilerin bir dil konusu üzerinde fikirler üretmek o konuyu detaylı olarak irdelemesi şeklinde kullanılabilir (Özby, 2006: 146). Bunun dışında öğrencilerden bir dil bilgisi konusunun araştırılması istenebilir. Farklı kaynaklardan farklı bilgilere ulaşan öğrenciler bu yöntemle bilgi alışverişinde bulunabilirler.

Tartışma yönteminin dil bilgisi öğretimi açısından yararları şunlardır:

- Öğrencilerin derse katılımını ve öğrenilenlerin unutulmamasını sağlar. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Böylece öğrenciler bir dil bilgisi konusunu ezberlemeye çalışmaz, onu her yönüyle anlamaya çalışırlar.
- Öğrenciler bu yöntemle araştırmaya da yönlendirileceklerdir. Bu sayede öğrencilerde dil bilgisi konularını araştırma becerileri gelişecek, öğrenciler buldukları bilgileri karşılaştırmayı ve birbirleriyle paylaşmayı öğreneceklerdir.

Tartışma yönteminin dil bilgisi öğretimi açısından sınırlılıkları şunlardır:

- Tartışmanın kapsamı doğru olarak belirlenemezse (Karaağaçlı, 2005: 184); süresi doğru bir şekilde ayarlanamazsa çok zaman alabilir. Bu durumda dil bilgisi konuları yetiştirilmesi düşünülen ders saatinin dışına taşabilir.
- Tartışma sırasında öğrenciler tartışmaya kendilerini fazla kaptırarak konuyu farklı boyutlara taşıyabilir. Bu durumda tartışma amacı dışına çıkmış olur.

- Çok kalabalık sınıflar için uygun değildir. Çünkü bu yöntemde her öğrenciye söz hakkı verilmelidir. Kalabalık sınıflarda her öğrenciye söz hakkı verilmesi fazla zaman gerektirebilir.
- Öğrenciler araştırma sırasında dil bilgisi konularında eksik bilgiler edinebilir. Tartışma sürecinde kendi bilgileri dışında diğer bilgileri dinlemezse öğrendikleri eksik olarak kalacaktır.

Dil bilgisi öğretiminde tartışılacak konuların kapsamı öğretmen tarafından öğrenciye doğru olarak aktarılmalıdır. Öğretmen öğrencilere, konuyla ilgili yapacakları araştırmada yol göstermeli, kaynaklara ulaşmada yardımcı olmalıdır. Tartışmanın nasıl yapılacağı açık bir şekilde öğrencilere anlatılmalı, öğrencilerin tartışma yöntemini doğru olarak anlamaları sağlanmalıdır. Tartışma sırasında öğretmen tartışmayı kontrolü altında tutmalı, gereken yerde gerekli müdahaleleri yapmalıdır. Tartışmanın bitiminde öğretmen, tartışılan konuyu toparlamalı, eksik kalan bilgileri tamamlamalı, anlatılanları bir kez de kendisi anlatmalıdır.

1.10.2.5. Çözümleme ve Birleşim Yöntemleri

Çözümleme, genel anlamda bir konuyu, bir nesneyi kurucu parçalarına ayırmak yoluyla yapısını, işleyişini ve gelişim yasalarını ortaya koymaktır. Öğretim yöntemi olarak çözümleme, bir bütünü oluşturan parçaları amaçlı olarak birbirinden ayırmadır (Özby, 2006: 150). Bütünü oluşturan parçaları görmek ve bu parçaların özelliklerini incelemek için bu yöntemden yararlanılabilir.

Dil bilgisi açısından çözümleme, bir cümlede bulunan kelime türlerinin veya cümleyi oluşturan öğelerin belirlenmesine (Özby, 2006: 150); kelimenin ya da cümlelerin yapı, kuruluş ve görev bakımından incelenmesine dayanmaktadır (Demirel, 1995: 90). Bu yöntem dil bilgisi derslerinde çokça kullanılmaktadır. Bir kelimenin kökünü bulup eklerine ayırırken, bir cümleyi oluşturan kelimelerin türlerini belirlerken, cümlede farklı görevler üstlenen yüklem, özne, nesne, tümleç gibi öğeleri bulurken bu yöntemden yararlanılabilir.

Öğrencilere cümle çözümlemesi yaptırılırken çözümlenecek cümlelerin öğrenci seviyesine uygun olmasına dikkat edilmelidir (Demirel, 1995: 90). Öğrenci düzeyine uygun olmayan cümleler öğrencilerin çözümleme yapmalarını güçleştirecektir. Cümleyi çözümlenemeyen öğrenci konudan sıkılacaktır. Ayrıca çözümlenecek cümlelerin yazarlardan seçilmesi de önemlidir (Demirel, 1995: 90).

Birleşim ise, birbiriyle ilişkisi bulunan parçaların, nesnelere, olayların birleşerek bir bütünü oluşturmasıdır (Özby, 2006: 150). Dil bilgisi konularının işlenmesi sürecinde bu yöntem, örneklerin tek tek incelenerek kuralın bulunması sürecinde kullanılabilir.

Çözümleme ve birleşim yöntemleri birbirlerini tamamlayan yöntemlerdir (Özby, 2006: 150). Bu iki yöntem birlikte kullanıldığında etkili olmaktadır. Bu iki yöntem dil bilgisi derslerinde en çok cümlelerin öğelerinin bulunması sırasında kullanılan bir yöntemdir. Cümle önce bütün olarak görülür, öğrenci cümleyi öğelerine ayırarak onu oluşturan öğeler tek tek inceleme imkânı bulur. Bu öğeleri bir araya getirerek bu öğelerin cümleyi oluşturmadaki görevlerini anlar.

Çözümleme ve birleşim yöntemlerinin dil bilgisi öğretimi açısından yararları şunlardır:

- Dil bilgisi konularında öğrencilerin, bütünü oluşturan parçaları görmesine yardımcı olur. Özellikle cümle konusunda cümleyi oluşturan görevli sözcükleri bulabilmek için bu yöntemin kullanılması gerekmektedir.
- Öğrenciler, çözümleme ve birleşim yöntemiyle derse aktif olarak katılacaklardır. Öğrenci derse katıldığı için sıkılmayacak, böylece öğrenilenler daha kalıcı olacaktır.
- Çözümleme yöntemi öğrencinin kendi anlatımına egemen olmasına da olanak tanır (Demirel, 1995: 90). Çözümlemeler yapan öğrenci, cümle kuruluşlarındaki bozuklukları, eksiklikleri görecektir. Bu sayede kendi anlatımında yanlışlık yapmamaya özen gösterecektir.

Çözümleme ve birleşim yöntemlerinin dil bilgisi öğretimi açısından sınırlılıkları şunlardır:

- Çok kalabalık sınıflarda bu yöntemin etkinliklerinin kullanımı daha sınırlıdır. Öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda her öğrenciyle bir cümle çözümlemesi yapılabilirken öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda tüm öğrencilerin bir cümle çözümlemesi yapması zaman açısından sıkıntı yaratacaktır.

Çözümleme ve birleşim yöntemleri dil bilgisi öğretimi açısından oldukça önemli ve ders sırasında çokça kullanılan yöntemlerdir. Bu yöntemler dil bilgisi konularından özellikle cümle konusunun öğretiminde işlek olarak kullanılan; cümleyi oluşturan kelimelerin görevlerinin ve türlerinin öğretilmesine yardımcı olan

yöntemlerdir. Öğrencilerin cümle içindeki kelimelerin görevlerini doğru olarak öğrenmeleri, konuşma ve yazma çalışmalarında da doğru ve güzel cümleler kurmalarını sağlayacaktır.

1.10.2.6. Tümevarım ve Tümdengelim Yöntemleri

Tümevarım yöntemi, örneklerden, problemlerden, olaylardan yola çıkarak genel sonuçlara, kurallara ulaşma yöntemidir (Oğuzkan, 1981'den aktaran Özbay, 2006: 154). Bu yöntem, öğretimde örneklerden hareketle genel bir sonuca varmak için kullanılır. Bu yöntemde, örneklerden hareketle kurallar bulunduğu için ezber yoktur. Öğrenciler kuralı kendileri buldukları için öğrendikleri de kalıcı olacaktır.

Tümdengelim yöntemi ise, kurallar ve kavramlardan hareketle örneklere varma yöntemidir (Özbay, 2006: 154). Öğrenci öğrendiği kurallardan hareketle örneklere ulaşır. Bu yöntemde de, öğrenci örnekleri kendisi vereceği için öğrenilecek konular kalıcı olur.

Tümevarım yönteminde öğretmen, vereceği örneklerin öğrenciler tarafından dikkatlice takip edilmesini sağlamalıdır. Öğretmen, öğrencilere örneklerdeki farklı veya benzer noktaları sezdirmeli, buldurmalıdır. Daha sonra öğretmen öğrenilecek konunun tanımını yapmalı, öğrencilerin sezdiği kuralı netleştirmelidir. Bazı konularda ise örnekler arasındaki benzerlikleri veya farklılıkları gören öğrenci, kuralı kendisi bulacaktır. Böylece öğrenci hazır bilgiyi alıp ezberlemeyecektir. Bunun yerine öğrencide bilimsel ve analitik düşünme alışkanlığı gelişecektir (Özbay, 2006: 154; Sağır, 2002: 83).

Dil bilgisi öğretiminde bu iki yöntem de büyük önem taşımaktadır. Öğretmen, öğrencilere dil bilgisi konularını öğretirken örnekler vererek öğrencilerin kuralı sezmelerini sağlayabilir. Daha sonra öğrencilerle birlikte dil bilgisi konusunu açıklar. Öğrenciler de bu kuraldan hareketle de yeni örnekler verebilirler. Bu durumda hem tümevarım hem de tümdengelim yöntemleri bir arada kullanılmış olur. Mesela zarflar konusunda öğretmen önce zarfların görevlerini öğrencilere sezdirir. Daha sonra öğrencilere zarfın tanımını yaparak, görevlerini öğrencilerle birlikte sıralar. Son olarak da öğrencilerin içinde zarf olan cümleler kurmalarını ister. Böylece zarfın işlevini öğrenen öğrenci, konuşma ve yazma çalışmalarında zarfları doğru olarak kullanacaktır. Böylece dil bilgisinde öğretilenler amacına ulaşmış olacaktır.

Tümevarım ve tümdengelım yöntemlerini kullanırken öğretmene önemli görevler düşmektedir. Öğretmen öğrencileri akıl yürütmeye yöneltebilmek için konuyla ilgili sorular sormalıdır. Doğru zamanda sorulan sorular dikkati arttıracak; dikkat dinlemeyi, dinleme de düşünmeyi sağlayacaktır (Özby, 2006: 156). Konuyla ilgili olarak akıl yürüten öğrenci çıkarımlarda bulunacaktır.

Tümevarım ve tümdengelım yöntemlerinin dil bilgisi öğretimi açısından yararları şunlardır:

- Öğrenciyi ezbercilikten uzaklaştırır. Öğrenci bilgileri kendisi bulacağı için konunun mantığını kavrayacak, ezbere gerek duymayacaktır. Öğrenilenler kalıcı olacak; öğrenci öğrendiklerini konuşma ve yazma çalışmalarına da yansıtacak, dil bilgisi açısından doğru cümleler kuracaktır.
- Öğrencinin akıl yürütme becerisini geliştirir. Öğrenci bir dil bilgisi sorusuyla karşılaştığında akıl yürütme yoluyla doğru cevabı bulabilir. Genel durumlardan yola çıkarak özel durumları tanımlayabilir.
- Dil bilgisi konularının birbirleriyle ilişkilerinin ortaya konması açısından da bu yöntemler etkilidir.

Tümevarım ve tümdengelım yöntemlerinin dil bilgisi öğretimi açısından sınırlılıkları pek yoktur. Öğretmen, derse hazırlıklı gelirse, ders esnasında öğrencilerin dikkatini konu üzerinde toplayabilirse, öğrencilere doğru yerlerde doğru soruları yönelterek kurala varmalarına yardımcı olabilirse yöntem bir sıkıntıyla karşılaşmadan amacına ulaşacaktır.

1.10.2.7. Gösteri Yöntemi

Gösteri yöntemi, bir izleyici kitlesi önünde bir işin nasıl yapılacağını göstermek ve anlatmak için kullanılan bir yöntemdir (Demirel, 1995: 101). Gösteri yöntemini yalnızca bir işin nasıl yapıldığını göstermek olarak anlamamak gerekir. Gösteri yöntemiyle resim, slayt, film şeridi vb. araç gereçlerden yararlanarak dersi sunmak da anlaşılmalıdır (Demirel, 1995: 102). Gösteri yönteminde öğretmenin derse hazırlıklı olarak gelmesi gerekmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde bu yöntem ilk tanımından ziyade ikinci tanımıyla kullanılabilir. Dil bilgisi konularının öğretiminde görsel araçlardan yararlanmak öğrencilerin soyut olan dil bilgisi konularını daha iyi öğrenmelerine yardımcı olacaktır. Öğretmen konularla ilgili dikkat çekici slaytlar hazırlarsa, öğrencilerin konuyu anlamalarını kolaylaştırıcı resimler getirirse öğrenciler konuları istekle dinleyecek, dinlerken gördüklerini daha iyi hatırlayacaklardır. Öğrenme duyma ve görme duyu organları yoluyla iki kanaldan yapılacaktır. Böylece öğrencilerin öğrendikleri bilgiler daha kalıcı olacaktır. Sıfatları anlatan bir öğretmen nesne ya da kişileri niteleyen sıfatları anlatırken bunlarla ilgili resimler getirebilir. Sıfatlarda pekiştirme ve küçültmeyi anlatırken de yine resimlerden yararlanabilir. Farklı boyutlardaki ev resimleriyle evin büyüklük niteliğini öğrencilere sorarak sıfatlarda pekiştirme ve küçültmenin nasıl yapıldığını öğrencilere kavratılabilir.

Bu yöntemin uygulanmasında önemli olan bir husus öğrencilerin hepsinin gösteriyi izleyebilecek konumda olmalarıdır. Tüm öğrenciler gösteriyi iyi görmeli ve duymalıdır. Aksi takdirde yöntem tam olarak amacına ulaşamaz. Ayrıca gösteri sırasında öğrencilerin not tutmasına fırsat verilmelidir. Gösteri çok hızlı olmamalı, öğrenci gerekli gördüğü yerlerde kendince notlar alabilmelidir. Not tutma konusunda bazı önemli noktalarda öğretmen de öğrencilerine yol gösterici olabilir, gösteriyi durdurarak gereken yerlerde not tutmaları konusunda öğrencileri uyarabilir.

Gösteri yönteminin dil bilgisi öğretimi açısından yararları şunlardır:

- Bu yöntemde öğrenci hem dinleyerek hem de görerek konuları kavramaya çalışır (Özbay, 2006: 158). İki farklı duyu organıyla yapılan bir öğrenme tek bir duyu organıyla yapılan bir öğrenmeye göre daha kalıcı olacaktır.
- Görsel unsurlar dil bilgisi konularına olan ilgiyi arttıracaktır. Böylece öğrenciler konuları daha dikkatli dinleyeceklerdir.

Gösteri yönteminin dil bilgisi öğretimi açısından sınırlılıkları şunlardır:

- Çok iyi bir hazırlık gerektirir (Özbay, 2006: 158). Konulara yönelik görsel unsurların öğrencilerin yaş ve öğrenme düzeylerine uygun olarak dersten önce hazırlanması gerekmektedir.

- Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda etkili olarak uygulanamaz (Karaağaçlı, 2005: 207). Öğrencilerin tümünün gösteriyi izlemesi gerekmektedir. Çok kalabalık sınıflarda bunu sağlamak çok zordur.
- Gösteride sunulacak bilgilerin doğru ve tam olarak konuyu anlatması sağlanamazsa öğrenciler konuları eksik öğrenirler. Ayrıca gösteride sunulanlarla öğretmenin anlatacağı konular da tutarlı olmalıdır.

Gösteri yöntemi, dil bilgisi öğretiminde diğer yöntemlerle birlikte kullanılırsa etkili olacaktır. Özellikle düz anlatım yöntemi gösteri yöntemiyle desteklenirse ders sıkıcı olmayacak, öğrenciler dersi dikkatle dinleyeceklerdir.

1.10.3. Dil Bilgisi Öğretiminde Teknik

Teknik, Türkçe Sözlükte (TDK, 2005: 1938) “bir sanat, bir bilim, bir meslek dalında kullanılan yöntemlerin hepsi” şeklinde tanımlanmaktadır. Teknik ve yöntem kavramları çoğunlukla birbirlerinin yerine kullanılmakta, kimi zaman da birbirlerine karıştırılmaktadır. Ancak ikisi arasında küçük de olsa bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık şöyle ifade edilebilir: “teknik, yöntemin uygulanış biçimidir” (Tan, 2005: 77).

Dil bilgisi öğretiminde kullanılan bütün yöntemlerin ders içinde uygulanışı dil bilgisi öğretim tekniği olarak nitelendirilebilir. Ancak okuma alanında yer alan soru sorarak okuma, not alarak okuma, sesli okuma teknikleri gibi özel bir dil bilgisi öğretim tekniği yoktur.

1.11. Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretmenin Rolü

Dil bilgisi öğretiminde Türkçe öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Öncelikle öğretmen dil bilgisi konularını sevimsiz, zor, karmaşık olarak görmemeli; dil bilgisini niçin öğretmesi gerektiğini bilmeli; öğrencilere de dil bilgisini sevdirmelidir. IMEN’in 1983’te Hollanda’da yapılan toplantısında Avrupa’nın birçok ülkesindeki dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunlar görüşülürken öğretmenlerin dil bilgisi konusundaki durumu şöyle belirtilmiştir (Aksan, 2004: 350):

- Öğretmen dil bilgisini sevmemekte ya da yeteri kadar bilmemektedir.

- Öğretmen geleneksel dil bilgisi öğrenmişse çağdaş dil bilgisi kuramlarını bilmemekte, çağdaş dil bilgisi öğrenmişse geleneksel dil bilgisi kuramlarını göz ardı etmektedir.

Bu konuda Türkiye’de durum çok farklı değildir. Öğretmenler geleneksel dil bilgisi kuramlarını öğrenerek mezun olmuşlarsa çağdaş kuramları benimseme konusunda zorluk çekmekte ve bu zorluğun sonucunda çağdaş kuramları kullanmadan geleneksel anlayışla derslerini işlemeye devam etmektedirler. Çağdaş kuramları benimseyen öğretmenlerim bir kısmı da geleneksel kuramları tamamen reddetmektedir. Etkili bir dil bilgisi öğretimi için öğretmenlerin hem geleneksel dil bilgisi kuramlarını hem de çağdaş dil bilgisi kuramlarını bilmeleri gerekmektedir. Çağdaş dil bilgisi kuramlarını inceleyen, araştıran, takip eden öğretmen çağdaş dil bilgisi kuramlarının içinde dilbilimin çok önemli bir yer tuttuğunu görecektir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin dilbilimi bilmesi, dil bilgisi öğretiminde dilbilimin verilerinden yararlanması gerekmektedir (Aksan, 2004: 351).

Öğretmen öğrencilerde dil sevgisi ve bilinci oluşturmalıdır (Kavcar vd., 2005: 8). Öğrenci ana dilini niçin öğrenmesi gerektiğini bilmeli, öğrenmeye açık ve istekli olmalıdır. Ana dilini doğru kullanmanın ve korumanın bir toplum için ne kadar önemli olduğunu kavramalıdır. Öğretmen bu noktada dil bilgisinin ana dilini doğru olarak kullanma konusunda çok önemli bir araç olduğunu sezdirmelidir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen bilginin zihinde yapılandırılması sürecinde rehberdir. Bu yaklaşıma uygun olarak hazırlanan Türkçe öğretim programında da (MEB, 2006: 9), “öğrenciler bütün öğretim etkinliklerine etkin olarak katılmakta, öğretmen ise bu süreç içinde öğrenciyi yönlendiren, ona yardımcı olan ve kendini geliştirmesinde yol gösteren bir rehber konumundadır.” şeklinde öğretmenin bu programdaki rolü belirtilmiştir.

Türkçe dersleri bütün dil becerilerinin birlikte kullanıldığı çok yönlü bir derstir. Türkçe öğretmeni dil bilgisi öğretiminde diğer dil becerilerini yok saymamalıdır. Çünkü dil bilgisi, sözden ve yazıdan ayrı hazır sonuçlar olarak öğretilemez (Göğüş, 1978: 349). Zaten dil bilgisi öğretiminin temel amacı diğer dil becerilerinin doğru kullanılmasına yardımcı olmak, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Bu doğrultuda öğretmen, dil bilgisi konularını okuma, dinleme, yazma ve konuşma etkinlikleriyle desteklemelidir. Metin okunduktan sonra

öğrenilen dil bilgisi kuralları metinle ilişkilendirilebilir, öğrencilerin konuşmalarındaki dil bilgisi kurallarına aykırılıklar saptanıp dil bilgisi ile konuşma becerileri arasında bağlantı kurulabilir. Bunun yanında diğer dil becerileri de dil bilgisiyle desteklenmelidir. Türkçe öğretmeni, dört temel dil becerisinin kazanılması sürecinde hangi dil bilgisi kuralları ve dil yapılarının etkili olacağını bilmelidir (Onan, 2005: 718). Öğretmen anlama ve anlatma becerilerinde etkili olan dil bilgisi kazanımlarını tespit edebilmeli, dersinde bu kazanımlardan yararlanabilmelidir.

Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerin konuların anlaşılmasında doğrudan etkili olduğu bir gerçektir. Öğretmen dil bilgisi öğretiminde kullanılacak yöntemleri bilmeli, farklı yöntemleri ders içinde uygulayabilmelidir (Özbay, 2007: 153). Derste farklı araç gereçler kullanarak öğrencilerin dikkatini konu üzerine yoğunlaştırmalı, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara göre dersi düzenlemelidir. Derslerde öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler de uygulamaya sokulmalıdır. Ancak tamamen çalışma kitabının egemenliğinde bir ders yapılması da doğru olmayacaktır. Öğretmen bu konuda iyi bir planlama yapmalıdır. Çalışma kitaplarında sınıf seviyesine uygun olmayan etkinliklerde de değişiklikler yapmalı, gerekli durumlarda ek etkinliklerle konuyu pekiştirmelidir.

1.12. Dil Bilgisi Öğretiminde Ders Kitaplarının Yeri

Dil bilgisi öğretimin amacı, öğrencinin ana dilini doğru olarak kullanmasına olanak sağlamaktır. Ana dili öğretiminde, öğretilen ve öğretilirken kullanılan malzemenin dil olduğu düşünüldüğünde ders kitaplarının önemi daha açık görülecektir. Yapılan araştırmalar da öğretmenlerin en çok kullandıkları ders materyalinin ders kitapları olduğunu ortaya koymaktadır (Erdem, 2007; İtmeç, 2008). Ders kitaplarında yer alan metinler, öğrencilerin Türkçenin kurallarını sezmelerine, bu kuralları öğrenerek kendi ifadelerinde kullanmalarına yardımcı olmaktadır (Özbay, 2006: 170).

2006 yılında uygulanmaya başlayan Türkçe öğretimi programında üçlü kitap modeli benimsenmiştir (Özbay, 2006: 171). Buna göre, Türkçe dersleri için, öğrenciler ders kitabı ve çalışma kitabı; öğretmenler bu kitaplara ek olarak bir de öğretmen kılavuz kitabı kullanmaya başlamıştır.

Öğretmen kılavuz kitapları, öğretmenlerin ders işleyiş süreçlerinde onlara rehberlik eden kitaplardır. Öğretmen kılavuz kitapları içinde, temalarda yer alan kazanımlar, örnek planlar, ders kitaplarında yer alan metin örnekleri, ders kitaplarında yer almayan dinleme metinleri, çalışma kitaplarında yer almayan etkinlikler, ölçme değerlendirme formları yer almaktadır. Ayrıca bu kitaplarda, yöntem ve teknikler açıklanır, ders esnasında kullanılacak materyaller ve bu materyallerin nasıl kullanılacağı hakkında bilgi verilir, öğrenciyi yönlendirici açıklamalara yer verilir (Özbay, 2006: 175).

Ders kitapları içinde yalnızca okuma metinleri yer almaktadır. Bu nedenle, ders kitapları doğrudan dil bilgisi öğretiminde kullanılmamaktadır. Ancak bu kitaplarda, öğrenci okuduğu metinler yoluyla Türkçenin inceliklerini görecektir, kendi yanlışlarını düzeltmeye yönelecektir. Ayrıca ders kitaplarında yer alan metinler üzerinde dil bilgisi konuları öğrenilmeden ön hazırlıklar yapılabilir, konular tekrar edilebilir. Örnek metinler üzerinde dil bilgisi kuralları buldurulabilir.

Öğrenci çalışma kitaplarında ise okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi etkinlikleri yer almaktadır. Öğretim programında yer alan kazanımlara uygun olarak öğrenilenleri pekiştirme amaçlı hazırlanan unsurlar bulunmaktadır (Özbay, 2006: 173). Dil bilgisi konularının zihinde yapılandırılmasında en önemli materyal öğrenci çalışma kitaplarıdır. Bu nedenle çalışma kitaplarının hazırlanması aşamasında bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinlikleri öğrenci seviyesine uygun; öğrenciyi düşünmeye, kıyaslamaya teşvik edecek; edinilen bilgiler ve eski bilgileri kullanarak yeni bilgiler edinmeye yardımcı olacak; öğrenciyi ezberden uzaklaştıracak; öğrencinin etkin olarak derse katılımını sağlayacak nitelikte hazırlanmalı; dikkat çekmek ve konunun öğretimine yardımcı olmak için fotoğraflar ve resimlerle desteklenmelidir (Özbay, 2006: 173-174). Ayrıca bir konuyla ilgili etkinlikler birden fazlaysa etkinlikler hazırlanırken basitten zora ilkesine uygun olarak hazırlanmalıdır. Etkinliklerin hazırlanmasında aşamalılık ilkesi de göz ardı edilmemelidir. Etkinlikler bir sonraki konuya da hazırlayıcı nitelikte olmalıdır.

Dil bilgisi konuları, büyük oranda öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerle sezdirilmeye, kavratılmaya ve pekiştirilmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle öğrenci çalışma kitaplarının dil bilgi öğretiminde önemi büyüktür. Ders işleme sürecinde, dil

bilgisi konularının öğrenilmesinde öğretmen çalışma kitaplarına sık sık başvurmalıdır. Etkinliklerin yapılması sürecinde öğretmen belli bir süre vermeli, öğrencileri yönlendirmeli, anlayamadıkları bölümleri açıklayarak öğrencilerin etkinlikleri kendi başlarına yapmalarına yardımcı olmalıdır. Öğrenciler etkinlikleri bitirdikten sonra etkinlikler sınıfla birlikte yapılmalı, yanlışlar düzeltilmelidir.

1.13. Dil Bilgisi Öğretiminde Etkinlik Kullanımı

Etkinlik kavramı, gerek bilimsel kitaplarda gerek Türkçe öğretim programında gerekse Türkçe ders kitaplarında sıkça karşımıza çıkan bir kavramdır. Etkinlik, Eğitim Terimleri Sözlüğü'nde "çocukların, kendi amaç ve gereksinmelerine uygun geldiği için isteyerek katıldıkları herhangi bir öğrenme durumu." şeklinde tanımlanmıştır (www.tdk.gov.tr, 2010). Bu tanımdan hareketle öğrencinin öğrenme amacına yönelik ders içinde ve ders dışında isteyerek katıldığı ve bu süreçte aktif olduğu tüm öğretim durumları etkinliktir, diyebiliriz. Buna göre sınıf içinde gerçekleştirilen dramatizasyon uygulamaları, konuşma çalışmaları (hazırlıklı konuşma, münazara vs.), ders kitaplarında yer alan konuları öğretici ve pekiştirici çalışmalar, öğretmenin hazırlamış olduğu çalışma kâğıtları; sınıf dışında gerçekleştirilen tiyatro çalışmaları, gazete ve dergi çıkarma, duvar gazeteleri hazırlama, şiir dinletileri birer etkinliktir. Buradan etkinlik kavramının ne kadar geniş bir alanı kapsadığını görmek mümkündür.

Etkinlikler Türkçe dersinin hedeflerine uygun, kazanımlarının uygulamaya geçirilmesine yardımcı olacak şekilde düzenlenmelidir. Etkinlikler öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlayan bir araçtır. Öğrencilerin Türkçe derslerindeki amaçlara ulaşabilmeleri, kendilerinden beklenen bilgi, beceri ve tutum değişikliklerini gerçekleştirebilmeleri için öğretimin çeşitli etkinliklerle desteklenmiş olması gerekmektedir. Her öğrencinin farklı bir öğrenme yöntemi, farklı bir hazır bulunuşluk ve algılama düzeyi vardır. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak etkinlikler çeşitli uyaranlara hitap edecek şekilde hazırlanmalıdır.

Türkçe dersi öğretim programında (MEB, 2006: 8), etkinliklere aynı programda yer alan kazanımların hayata geçirilmesinde ve hedeflenen bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırılması için yer verilmiştir. Programda yer alan etkinlikler birer öneri niteliği taşımaktadır (MEB, 2006: 8). Öğretmen dilerse bu etkinlikleri kullanmayabilmekte ya da etkinliklerin bazı bölümlerinde değişiklikler

yapabilmektedir. Öğretmen kendisi de konuya uygun olarak etkinlikler hazırlayabilmektedir. Ancak yeni etkinlikler hazırlanırken ve uygulanırken bunların hangi kazanımla ilişkili olduğu belirlenmeli ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır (MEB, 2006: 8). Türkçe dersi çerçevesinde bir ders saatinde birden fazla etkinlik yapılabilir. Öğretmen bir konuyla ilgili olarak farklı etkinlikleri bir ders saatinde uygulatabilmektedir.

Türkçe dersi öğretim programında etkinlikler öğrencilerin seviyelerine uygun olarak sınıf düzeyine göre ayrı ayrı belirlenmiştir. Türkçe dersi öğretim programı kılavuz kitabında, Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitabında birbirlerinden farklı öğrenilenleri pekiştirici etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinlikler sınıf-okul içi etkinlikler ve okul dışı etkinlikler olarak belirlenmiştir. Türkçe dersi öğretim programı kılavuz kitabında (MEB, 2006) bu etkinlikler sınıf-okul içi etkinlikler, okul dışı etkinlikler şeklinde sembollerle gösterilmiştir.

Etkinliklerin amacı öğrencileri derse aktif olarak katmak, öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin bir rol üstlenmesini sağlamaktır. Bu nedenle hazırlanan etkinlikler öğrencileri işe koşacak, sürece dâhil edecek nitelikte olmalıdır. 2005 yılında hazırlanan Türkçe öğretim programının uygulanması açısından etkinliklerin her aşamasında öğrencilerin katılımının sağlanması, etkinliklerin uygulanması sürecinde birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli iletişim içinde olmaları çok önemlidir.

1.13.1. Dil Bilgisi Öğretiminde Etkinliğin Yeri ve Önemi

Dil bilgisi, doğru anlatım ve doğru anlama açısından oldukça önemlidir (Sağır, 2002: 6). Bu nedenle dil bilgisi öğretiminin doğru ve etkili bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Öğrencilerin kendilerini doğru ifade edebilmeleri, anlatılanları doğru olarak anlayabilmeleri için iyi bir dil bilgisi öğrenimi almış olmaları gerekmektedir. “Doğru konuşmak, doğru yazmak, doğru anlamak ancak dil bilgisi etkinlikleriyle sağlanabilir (Sağır, 2002: 7). Dil bilgisinde kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların öğrenciler tarafından doğru olarak edinilmesi ve bu kazanımların kalıcı olabilmesi için öğrenimin etkinliklerle pekiştirilmesi gerekmektedir.

Türkçe dersi ve dolayısıyla dil bilgisi bir beceri kazandırma sürecidir. Beceriler uygulamayla geliştirilebilir. Uygulamaya dayanmayan bir öğretim öğrencilere istenilen düzeyde bir beceri kazandıramaz (Sever, Kaya ve Aslan, 2008: 28). Bu nedenle anlatılan konuların, öğretilmek istenen bilgilerin etkinliklerle tamamlanması doğru olacaktır. Dil bilgisi öğretiminde metinden yola çıkılmalı, okunan parçayla ilgili anlama ve kavrama çalışmalarının ardından dil bilgisi etkinliklerine geçilmelidir (Sever vd., 2008: 27).

Dil bilgisi öğretimi ezberden uzak, dil bilgisini öğrencinin yaşamına sokan nitelikte olmalıdır (Karadüz, 2007: 288; Özbay, 2007: 153). Bunun gerçekleşebilmesi için dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin konuları uygulayarak öğrenmesine fırsat tanıyacak etkinliklere yer verilmelidir. Soyut olan dil bilgisi konuları etkinliklerle somut hâle gelecektir. Bu sayede öğrenciler konuları daha doğru olarak anlayabileceklerdir.

1.13.2. Türkçe Dersi Öğretimi Programında Dil Bilgisi Etkinlikleri

Dil bilgisi etkinlik örneklerinin bir kısmı Türkçe öğretimi programı kılavuz kitabında yer alan amaç, kazanım, etkinlik tablosunda kısa bir biçimde verilmiştir. Bu etkinliklerin hangi kazanımlarla ilişkili olduğu tablo üzerinde verilmiş, etkinliklerin uygulanıp uygulanmaması öğretmenlere bırakılmıştır. Burada yer alan etkinlik örneklerinin hepsi sınıf-okul içi etkinliklerdir.

Türkçe öğretimi programı kılavuz kitabında (MEB, 2006) yer alan etkinlikler içerisinde dil bilgisi etkinliklerinin tüm sınıf seviyeleri için toplam sayısı on yedidir. Bu etkinlikler program kılavuz kitabında yer almakta ve programın uygulanması sürecinde öğretmenlere önerilmektedir. Etkinliklerde sınıf seviyesi, etkinliğin amacı, temel beceriler verilmekte; etkinliğin uygulanmasına yönelik açıklamalar yapılmakta; etkinliğin nasıl değerlendirileceği konusunda bilgi verilmektedir. Ayrıca etkinlik eğer çalışma kâğıdı gerektiriyorsa çalışma kâğıtları da ek olarak etkinlikle birlikte kılavuz kitapta yer almaktadır. Bu etkinliklerin diğer öğrenme alanlarındaki (dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma) etkinliklerden daha az resimlendirilmiş olduğunu söylemek mümkündür.

1.13.3. Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Dil Bilgisi Etkinliklerinin Yeri

Türkçe dersi çok yönlü, bütün dersleri etkileyen bir derstir. Öğrenci okuduğunu, dinlediğini/izlediğini anlama gücü çekerse hiçbir derste başarılı olamaz. Bu açıdan Türkçe dersinin ve özellikle de dil bilgisi öğrenme alanının öğrencilere doğru olarak aktarılması gerekmektedir. Dil bilgisi dersinin anlatımı sürecinde öğretmene en çok yardımcı olan araçlardan biri ders kitabıdır. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan etkinliklerin konuları öğrenmeye yardımcı olması; öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte hazırlanması; öğrenilenleri pekiştirici, öğrencilerin derse aktif olarak katılımlarını sağlamaya yönelik olması; konuların öğrenilmesi için çeşitli ve sayıca yeterli olması; etkinliklerin birbirlerini tamamlayacak şekilde, birbirleriyle ilişkili olarak ve Türkçe dersinin temel ilkeleri gözetilerek hazırlanması gerekmektedir.

Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında öğretmene alternatif etkinlikler ve ek etkinlikler sunulmuştur. Öğretmen dilerse çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yanı sıra bu etkinlikleri de ders içinde uygulayabilmektedir. Ayrıca öğretmen yine kendi ders işleyiş sürecine bağlı olarak isterse çalışma kitabında yer alan etkinlikler yerine öğretmen kılavuz kitabında bulunan etkinliklerden yararlanabilmektedir.

Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarına bakıldığında da dil bilgisi etkinliklerine önemli ölçüde yer verildiği görülmektedir. Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler diğer öğrenme alanlarıyla ilişkili olarak verilir. Her sınıf seviyesine ve dil bilgisi kazanımına uygun olarak hazırlanan etkinlikler işlenen okuma ya da dinleme metni etkinlikleri içerisinde yer alır ve bazen bu metinlerden alınmış parçalarla hazırlanır. Öğrenci parçanın içerisinde kuralı öğrenmeye çalışır. Böylece kuralın öğrenilmesi ve ezberden uzaklaşarak kullanıma yaklaşması sağlanır.

Çalışma kitaplarında bulunan dil bilgisi etkinlikleri Türkçe öğretiminin ilkelerinden “kolaydan zora” ve “bilinenden bilinmeyene” ilkelerine (Özbay, 2006: 98-99) uygunluk göstermelidir. Dil bilgisinde yer alan bir konu öğretilirken çalışma kitabında öncelikle sezdirme yoluyla öğrencinin ön bilgileri harekete geçirilir. Bundan sonra öğretilen konuyu pekiştirmek için etkinlikler sıralanır.

Öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler hazırlanırken göz önünde bulundurulması gereken bazı hususlar vardır:

1. Etkinlikler öğrencilerin sınıf seviyelerine göre hazırlanmalıdır (Özby, 2006: 173).
2. Etkinlikler hazırlanırken görsellerden sıkça yararlanmalı (Özby, 2006: 173; Aköz ve Bulut, 2010: 186); öğrencilerin dikkatini çekecek, öğrencilerin derse katılımını sağlayacak nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.
3. Etkinlikler Türkçe öğretiminin ilkelerine göre hazırlanmalı; etkinlikler sıralanırken kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır.
4. Öğrencilerin farklı özelliklere sahip olduğu ve farklı kanallardan öğrenebildikleri göz önünde bulundurularak etkinlikler çeşitli duyu organlarına hitap edecek şekilde hazırlanmalıdır.
5. Etkinlikler öğretilen konuyu kavratmaya yetecek sayıda olmalı, birbirini tamamlayacak nitelikte hazırlanmalı, bir konuyla ilişkili olan etkinlikler birbirlerinden kopuk olmamalıdır.
6. Dersin işlenişi sırasında etkinlikler öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyici nitelikte olmalı, öğrencileri aktif hâle getirmeli (Özby, 2006: 174), öğretmenlerin öğrencilere yalnızca rehberlik yapmasına dayalı bir öğrenme ortamı oluşmasına yardımcı olmalıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde yapılan bir çalışmadır. Tarama modelleri geçmişte ya da hâlâ var olan bir durumu var olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmanın konusunu oluşturan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2007: 77).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2628 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde kullanımı uygun bulunarak adı yayımlanan ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitapları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleminde toplamda dokuz Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabı yer almaktadır. Bu kitapların seçiminde Milli Eğitim Bakanlığı'nın 6, 7 ve 8. sınıflar için ücretsiz dağıtım yaptığı yayınevlerinin çalışma kitapları tercih edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Tuna Yayınları'nın yalnızca 6. sınıf öğrenci çalışma kitabı ücretsiz dağıtıldığından Tuna Yayınları değerlendirmeye alınmamıştır.

Seçilen çalışma kitaplarının sınıf seviyelerine dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Örneklemi

Örneklem Grubu	Sınıflar		
	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
MEB Yayınları	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Koza Yayınları	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Pasifik Yayınları	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Toplam	3 kitap	3 kitap	3 kitap

2.3. Veri Toplama Teknikleri

Bu çalışmada, öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin sahip olması gereken nitelikler belirlenmiş; örnekleme alınan ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitapları bu nitelikler doğrultusunda incelenmiştir.

Araştırmada ilköğretim 6, 7, 8. sınıf Türkçe alışma kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanına ait etkinlikler belirlenmiştir.

İlköğretim 6, 7, 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlar belirlenerek Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında bu kazanımlara yönelik etkinlikler tespit edilmiştir. Çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerindeki resimlerin kullanılma amaçları belirlenerek üç grup oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular araştırmacı tarafından tablolaştırılarak sunulmuştur.

Uzman görüşü alınarak ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf dil bilgisi konuları sınıflandırılmış ve çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin konulara verdikleri ağırlıklar açısından araştırmaya konu olan kitaplar incelenmiştir. Ayrıca öğrenci çalışma kitaplarında geçen dil bilgisi terimleri tespit edilerek farklı yayınevleri açısından kullanım durumları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmada, alışma kitapları incelenirken fişleme yöntemi kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde incelenen ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında tespit edilen bulgulara yer verilecektir.

3.1. Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinlikleri

6, 7 ve 8. sınıf öğrenci çalışma kitapları incelenerek her bir yayınevinin her sınıf seviyesi için kaç etkinliğe yer verdiği belirlenmiştir.

Tablo 2: Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinin Yayınevlerine Dağılımı

Sınıflar	Yayınevleri		
	MEB	Koza	Pasifik
6.Sınıf	59	40	71
7. Sınıf	64	50	39
8. Sınıf	52	76	50
Toplam	175	166	160

Bu tabloya göre, yayınevlerinin öğrenci çalışma kitaplarında sınıf seviyelerine göre farklı sayılarda etkinliklere yer verdiği söylenebilir. Toplamda en çok dil bilgisi etkinliğinin bulunduğu çalışma kitaplarını hazırlayan yayınevi MEB (f=175), en az dil bilgisi etkinliğinin bulunduğu çalışma kitaplarını hazırlayan Pasifik Yayınları'dır (f=160). Ayrıca etkinliklerin sayısı her yayınevinin çalışma kitabında sınıf seviyesi değiştikçe farklılık göstermektedir. 6. sınıf için bakıldığında en çok etkinliğin Pasifik Yayınları'nda (f=71), 7. sınıf için bakıldığında en çok etkinliğin MEB Yayınları'nda (f=64), 8. sınıf için bakıldığında en çok etkinliğin Koza Yayınları'nda (f=76) bulunduğu görülmektedir.

3.2. Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Kazanımlara Dağılımı

Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler Türkçe dersi öğretimi programındaki dil bilgisi kazanımları açısından değerlendirilecektir. Dil bilgisi öğrenme alanına ait kazanımlar ve kazanımların sınıflara göre dağılımı şöyledir:

6. Sınıf Dil Bilgisi Kazanımları

1.1. Kök ve eki kavrar.

1.2. İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder.

1.3. Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.

1.4. Gövdeyi kavrar.

1.5. Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar.

1.6. Birleşik kelimeyi kavrar.

1.7. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.

2.1. İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır.

2.2. Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır.

2.3. Hâl eklerinin işlevlerini kavrar.

2.4. İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.

2.5. İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.

2.6. Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.

2.7. Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.

2.8. Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır.

2.9. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.

7. Sınıf Dil Bilgisi Kazanımları

1.1. Fiillerin anlam özelliklerini kavrar.

1.2. Kip ve çekimli fiili kavrar.

- 1.3. Bildirme kipleriyle dilek kiplerini ayırt eder.
- 1.4. Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.
- 1.5. Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.
- 1.6. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.
- 1.7. Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır.
- 1.8. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.
- 2.1. Basit, türemiş ve birleşik fiillerin kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
- 2.2. Farklı yapı özelliklerinde fiilleri anlam özelliklerini dikkate alarak kullanır.
- 3.1. Cümlede zaman kavramını belirleyen/destekleyen zarfları fark eder.
- 3.2. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasının nasıl gerçekleştiğini kavrar.
- 3.3. Fiil kiplerini farklı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde kullanır.
- 4.1. İsim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından biçimlenerek çekimlenebildiğini kavrar.
- 4.2. İsimlerin kip eki almasında ek fiilin rolünü kavrar.
- 4.3. İsimlerin ek fiil aracılığıyla hangi kiplerde çekimlenebildiğini kavrar.
- 4.4. Ek fiili işlevine uygun olarak kullanır.
- 5.1. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların oluşumunda ek fiilin işlevini kavrar.
- 5.2. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.
- 5.3. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıları özelliklerine uygun biçimde kullanır.

8. Sınıf Dil Bilgisi Kazanımları

- 1.1. Fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar.
- 1.2. Fiilimsilerin işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.
- 1.3. Fiilimsileri özelliklerine uygun biçimde kullanır.
- 1.4. Cümlede, fiilimsiye bağlı kelime veya kelime gruplarını bulur.
- 2.1. Cümlelerin temel öğelerini ve özelliklerini kavrar.
- 2.2. Cümlelerin yardımcı öğelerini ve özelliklerini kavrar.
- 2.3. Cümlede vurgulanmak istenen ifadeyi belirler.
- 2.4. Cümledeki fiillerin çatı özelliklerini kavrar.
- 2.5. İsim ve fiil cümlelerini, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.
- 2.6. Kurallı ve devrik cümleleri, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.
- 2.7. Cümlelerin yapı özelliklerini kavrar.
- 2.8. Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar.
- 2.9. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini kavrar.
- 2.10. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini kavrar.
- 2.11. Cümleye hâkim olan duyguyu fark eder.
- 3.1. Cümlede anlatım bozukluğuna neden olan kullanımları belirler.
- 3.2. Anlatım bozukluklarını düzeltir.

Etkinliklerin kazanımlara dağılımında bir etkinliğin birden fazla kazanımla ilişkili olduğu durumlarda, o etkinlik ilişkili olduğu her kazanıma eklenmiştir. Bu nedenle Tablo 2’de verilen etkinlik sayıları ile etkinliklerin kazanımlara dağılımı sırasında ortaya çıkacak olan etkinliklerin toplamı farklılık gösterebilir.

Tablo 3: 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinin Kazanımlara Göre Dağılımı

Kazanım Numarası	Yayınevleri			Toplam
	MEB	Koza	Pasifik	
1.1	4	2	1	7
1.2	3	2	2	7
1.3	4	3	3	10
1.4	2	1	2	5
1.5	4	1	11	16
1.6	3	1	1	5
1.7	3	2	2	7
2.1	4	2	7	13
2.2	3	5	10	18
2.3	5	2	4	11
2.4	6	2	3	11
2.5	7	3	8	18
2.6	5	7	7	19
2.7	5	1	3	9
2.8	5	4	6	15
2.9	3	2	2	7

Tabloya göre, yayınevlerinin çalışma kitaplarında her bir kazanım için en az bir etkinlik sunduğu görülmektedir. Ayrıca yayınevlerinin aynı kazanım için farklı sayıda etkinliklere yer verdiği görülmektedir. Buna göre, etkinlikle en fazla desteklenen kazanım yayınevlerine göre farklılık göstermektedir. Toplama bakıldığında ise en fazla etkinlikle desteklenen kazanımın “Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.” kazanımı olduğu görülmektedir (f=19). Etkinliklerle en az desteklenen kazanımlar ise “Gövdeyi kavrar.” ve “Birleşik kelimeyi kavrar.” kazanımlarıdır (f=5).

6.sınıf öğrenci çalışma kitaplarında dil bilgisi kazanımlarına yönelik yer alan dil bilgisi etkinlikleri şöyledir:

- 1.1. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s.14 (10. etk.), s. 15 (11, 12. etk.), s. 31 (12. etk.).

Koza Yay.: s. 14 (8. etk.), s. 15 (9. etk.).

Pasifik Yay.: s. 16 (9. etk.).

- 1.2. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 20 (10. etk.), s. 21 (11. etk.), s. 31 (12. etk.).

Koza Yay.: s. 21 (9, 10. etk.).

Pasifik Yay.: s. 21 (8, 9. etk.).

- 1.3. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 24 (6. etk.), s. 25 (7. etk.), s. 32 (13. etk.), s. 33 (14. etk), s. 79 (8. etk.).

Koza Yay.: s. 26 (7, 8. etk.).

Pasifik Yay.: s. 28 (10. etk.), s. 29 (11. etk.), s. 30 (12. etk.).

- 1.4. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 43 (6, 7. etk.).

Koza Yay.: s. 44 (8. etk.).

Pasifik Yay.: s. 38 (9, 10. etk.).

- 1.5. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 46 (5. etk), s. 47 (6, 7. etk.), s. 77 (6. etk.).

Koza Yay.: s. 33 (9. etk.).

Pasifik Yay.: s. 51 (12, 13. etk.), s. 52 (14, 15, 16, 17. etk.), s. 59 (9, 10, 11. etk.), s. 60 (12, 13. etk.)

- 1.6. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 82 (9. etk), s. 83 (10. etk), s. 94 (10. etk).

Koza Yay.: s. 52 (9. etk.).

Pasifik Yay.: s. 64 (6. etk.).

- 1.7. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 86 (5. etk), s. 87 (6. etk), s. 95 (11. etk).

Koza Yay.: s. 73 (6, 7. etk.).

Pasifik Yay.: s. 86 (9, 10. etk.).

- 2.1. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 106 (7. etk.), s. 107 (8. etk.), s. 113 (9, 10. etk.).

Koza Yay.: s. 84 (8. etk.), s. 90 (7. etk.).

Pasifik Yay.: s. 90 (8. etk.), s. 91 (9. etk.), s. 97 (9. etk.), s. 98 (10. etk.), s. 103 (8, 9. etk.), s. 104 (10. etk.).

- 2.2. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 119 (8, 9. etk.), s. 125 (10. etk.).

Koza Yay.: s. 100 (7. etk.), s. 101 (8. etk.), s. 106 (7. etk.), s. 107 (8, 9. etk.).

Pasifik Yay.: s.116 (9, 10. etk.), s. 117 (11, 12. etk.), s. 123 (10, 11, 12, 13. etk.), s. 124 (14, 15. etk.).

- 2.3. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 51 (7. etk.), s. 137 (14. etk.), s. 142 (9, 10. etk.), s. 143 (11. etk.).

Koza Yay.: s. 111 (7. etk.), s. 117 (8. etk.).

Pasifik Yay.: s. 129 (12.etk.), s. 130 (13, 14.etk.), s. 145 (11. etk.).

- 2.4. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 137 (12, 13, 14. etk.), s. 142 (9, 10. etk.), s. 143 (11. etk.).

Koza Yay.: s. 127 (7. etk.), 128 (8. etk.).

Pasifik Yay.: s. 135 (6, 7. etk.), s. 145 (11. etk.).

- 2.5. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 55 (8. etk.), s. 59 (7. etk.), s. 63 (7. etk.), s. 148 (7, 8, 9. etk.), s. 149 (10.etk.).

Koza Yay.: s. 134 (6, 7. etk.), s. 140 (7. etk.).

Pasifik Yay.: s. 151 (11, 12. etk.), s. 155 (8, 9, 10. etk.), s. 156 (11, 12, 13. etk.).

- 2.6. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 153 (5, 6. etk.), s. 154 (7, 8, 9. etk.).

Koza Yay.: s. 57 (7, 8. etk.), s. 58 (9, 10. etk.), s. 146 (9. etk.), s. 147 (10, 11. etk.).

Pasifik Yay.: s. 69 (8. etk.), s. 70 (9, 10. etk.), s. 159 (7. etk.), s. 160 (8, 9, 10. etk.).

- 2.7. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 59 (7. etk.), s. 63 (7. etk.), s. 167 (9, 10. etk.), s. 185 (10. etk.).

Koza Yay.: s. 156 (7. etk.).

Pasifik Yay.: s. 76 (10, 11, 12. etk.).

- 2.8. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 172 (10. etk.), s. 173 (11, 12, 13. etk.), s. 185 (11. etk.).

Koza Yay.: s. 63 (7. etk.), s. 64 (8. etk.), s. 160 (7, 8. etk.).

Pasifik Yay.: s. 171 (11, 12. etk.), s. 177 (12, 13. etk.), s. 182 (9, 10. etk.).

- 2.9. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 179 (11, 12. etk.), s. 184 (9. etk.).

Koza Yay.: s. 164 (7. etk.), s. 169 (11. etk.).

Pasifik Yay.: s. 188 (7, 8. etk.).

Tablo 4: 7. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinin Kazanımlara Göre Dağılımı

Kazanım Numarası	Yayınevleri			Toplam
	MEB	Koza	Pasifik	
1.1	3	3	3	9
1.2	3	1	2	6
1.3	3	1	3	7
1.4	3	9	2	14
1.5	3	7	1	11
1.6	2	2	2	6
1.7	2	2	1	5
1.8	2	3	4	9
2.1	6	4	4	14
2.2	3	1	2	6
3.1	3	1	2	6
3.2	4	3	2	9
3.3	3	1	1	5
4.1	3	1	1	5
4.2	3	1	1	5
4.3	3	2	2	7
4.4	4	1	1	6
5.1	3	1	3	7
5.2	5	6	2	13
5.3	3	1	1	5

Tabloya göre, yayınevleri her kazanım için en az bir etkinlik hazırlamıştır. 6. sınıf çalışma kitaplarındaki etkinliklerde olduğu gibi 7. sınıf çalışma kitaplarında da yayınevleri aynı kazanımlar için farklı sayıda etkinliklere yer vermiştir. Toplamda en çok etkinlikle desteklenen kazanımlar “Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.” ve “Basit, türemiş ve birleşik fiillerin kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.” kazanımlarıdır (f=14). En az etkinliğe yer verilen kazanımlar ise, “Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır.”, “Fiil kiplerini farklı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde kullanır.”, İsim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından biçimlenerek çekimlenebildiğini kavrar.”, “İsimlerin kip eki almasında ek fiilin rolünü kavrar.”, “Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıları özelliklerine uygun biçimde kullanır.” kazanımlarıdır (f=5).

7.sınıf öğrenci çalışma kitaplarında dil bilgisi kazanımlarına yönelik yer alan dil bilgisi etkinlikleri şöyledir:

- 1.1. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 14 (7, 8. etk.), s. 15 (9. etk.).

Koza Yay.: s. 16 (8, 9. etk.), s. 167 (9. etk.).

Pasifik Yay.: s. 13 (7. etk.), s. 14 (8. etk.), 186 (8. etk.).

- 1.2. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 20 (6. etk.), s. 21 (7, 8. etk.).

Koza Yay.: s. 22 (9. etk.).

Pasifik Yay.: s. 20 (11, 12. etk.).

- 1.3. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 26 (7. etk.), s. 27 (8, 9. etk.).

Koza Yay.: s. 22 (10. etk.).

Pasifik Yay.: s. 27 (11. etk.), s. 28 (12, 13. etk.).

- 1.4. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 32 (7. etk.), s. 33 (8, 9. etk.).

Koza Yay.: s. 26 (8. etk.), s. 27 (9. etk.), s. 28 (10. etk.), s. 33 (9. etk.), s. 45 (8, 9. etk.), s. 50 (7. etk.), s. 51 (8. etk.), s. 167 (10. etk.).

Pasifik Yay.: s. 34 (7. etk.), s. 172 (7. etk.).

- 1.5. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 46 (8. etk.), s. 47 (9, 10. etk.).

Koza Yay.: s. 75 (9, 10. etk.), s. 76 (11, 12. etk.), s. 82 (10. etk.), s. 83 (11. etk.), s. 167 (10. etk.).

Pasifik Yay.: s. 43 (6. etk.).

- 1.6. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 47 (11, 12. etk.).

Koza Yay.: s. 89 (11, 12. etk.).

Pasifik Yay.: s. 47 (6. etk.), s. 49 (7. etk.).

- 1.7. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 52 (6, 7. etk.).

Koza Yay.: s. 94 (10. etk.), s. 95 (11. etk.).

Pasifik Yay.: s. 54 (6. etk.).

- 1.8. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 53 (8,9. etk.), s. 180 (8, 9, 10. etk.).

Koza Yay.: s. 63 (9. etk.), s. 109 (13, 14. etk.).

Pasifik Yay.: s. 60 (8. etk.).

- 2.1. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 82 (6. etk.), s. 83 (7, 8. etk.), s. 88 (7,8. etk.), s. 89 (9. etk.).

Koza Yay.: s. 63 (10. etk.), s. 114 (10. etk.), s. 116 (11. etk.), s. 174 (9. etk.).

Pasifik Yay.: s. 70 (7. etk.), s. 71 (8, 9. etk.), s. 167 (13. etk.).

- 2.2. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 94 (7. etk.), s. 95 (8. etk.), s. 101 (9. etk.).

Koza Yay.: s. 117 (12. etk.).

Pasifik Yay.: s. 77 (8. etk.), s. 167 (13. etk.).

- 3.1. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 112 (9. etk.), s. 113 (10. etk.), s. 131 (8. etk.).

Koza Yay.: s. 122 (8. etk.).

Pasifik Yay.: s. 82 (7, 8. etk.).

- 3.2. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 118 (8. etk.), s. 119 (9, 10. etk.), s. 131 (9. etk.).

Koza Yay.: s. 123 (9. etk.), s. 128 (7. etk.), s. 174 (10. etk.).

Pasifik Yay.: s. 89 (9. etk.), s. 173 (8. etk.).

- 3.3. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 59 (10. etk.), s. 125 (9, 10. etk.).

Koza Yay.: s. 128 (8. etk.).

Pasifik Yay.: s. 100 (9. etk.).

- 4.1. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 144 (5. etk.), s. 145 (6, 7. etk.).

Koza Yay.: s. 139 (10. etk.).

Pasifik Yay.: s. 106 (7. etk.).

- 4.2. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 151 (8, 9, 10. etk.).

Koza Yay.: s. 139 (10. etk.).

Pasifik Yay.: s. 114 (9. etk.).

- 4.3. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 156 (8. etk.), s. 157 (9, 10. etk.).

Koza Yay.: s. 140 (11. etk.), 179 (8. etk.).

Pasifik Yay.: s. 119 (8. etk.), s. 120 (9. etk.).

- 4.4. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 64 (7. etk.), s. 65 (8, 9. etk.), s. 163 (8. etk.).

Koza Yay.: s. 144 (9. etk.).

Pasifik Yay.: s. 130 (9. etk.).

- 5.1. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 174 (9. etk.), 175 (10, 11. etk.).

Koza Yay.: s. 148 (7. etk.).

Pasifik Yay.: s. 138 (10, 11, 12. etk.).

- 5.2. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 70 (7. etk.), s. 71 (8. etk.), s. 180 (9. etk.), s. 181 (10, 11. etk.).

Koza Yay.: s. 56 (8, 9, 10. etk.), s. 152 (7, 8. etk.), s. 179 (9. etk.).

Pasifik Yay.: s. 145 (9, 10. etk.).

- 5.3. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 187 (10. etk.), s. 193 (9, 10. etk.).

Koza Yay.: s. 161 (9. etk.).

Pasifik Yay.: s. 152 (7. etk.).

Tablo 5: 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinin Kazanımlara Göre Dağılımı

Kazanım Numarası	Yayınevleri			Toplam
	MEB	Koza	Pasifik	
1.1	2	5	2	9
1.2	2	6	3	11
1.3	7	5	6	18
1.4	5	4	2	11
2.1	2	5	6	13
2.2	3	7	4	14
2.3	2	2	3	7
2.4	5	6	5	16
2.5	5	5	4	14
2.6	2	4	1	7
2.7	6	7	4	17
2.8	2	2	2	6
2.9	2	4	3	9
2.10	2	5	2	9
2.11	2	4	1	7
3.1	4	2	2	8
3.2	1	5	2	8

Tablo 5'e göre, her yayınevi kazanımlara en az bir etkinlikle kitaplarında yer vermiştir. Kazanımların sayısı yayınevlerine göre farklılık göstermektedir. Toplamda, etkinliklerde en çok yer bulan kazanım "Fıilimsileri özelliklerine uygun biçimde kullanır." kazanımıdır (f=18). Etkinliklerle en az desteklenen kazanım ise "Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar." kazanımlarıdır (f=6).

8.sınıf öğrenci çalışma kitaplarında dil bilgisi kazanımlarına yönelik yer alan dil bilgisi etkinlikleri şöyledir:

- 1.1. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 14 (7. etk.), s. 15 (8. etk.).

Koza Yay.: s. 14 (7, 8, 9. etk.), s. 15 (10. etk.),s. 32 (9. etk.).

Pasifik Yay.: s. 14 (8, 9. etk.).

- 1.2. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 20 (6. etk.), s. 21 (7. etk.).

Koza Yay.: s. 19 (8, 9. etk.), s. 20 (10, 11, 12. etk.), s. 33 (10. etk.).

Pasifik Yay.: s. 19 (7. etk.), s. 20 (8, 9. etk.).

- 1.3. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 27 (9, 10. etk.), s. 45 (6. etk.), s. 46 (7, 8. etk.), s. 79 (9, 10. etk.).

Koza Yay.: s. 25 (9. etk.), s. 26 (10, 11. etk.), s. 33 (11. etk.), s. 157 (8. etk.).

Pasifik Yay.: s. 26 (10. etk.), s. 27 (11. etk.), s. 33 (6. etk.), s. 34 (7. etk.), s. 45 (5. etk.), s. 46 (6. etk.).

- 1.4. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 33 (8. etk.), s. 50 (6, 7. etk.), s. 79 (9, 10. etk.)

Koza Yay.: s. 41 (6, 7. etk.), s. 42 (8, 9. etk.).

Pasifik Yay.: s. 51 (6. etk.), s. 52 (7. etk.).

- 2.1. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 85 (8, 9. etk.).

Koza Yay.: s. 47 (8, 9, 10. etk.), s. 48 (11, 12. etk.).

Pasifik Yay.: s. 58 (5. etk.), s. 59 (6. etk.), s. 80 (7. etk.), s. 81 (8. etk.), s. 96 (6, 7. etk.).

- 2.2. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 91 (9, 10, 11. etk.).

Koza Yay.: s. 65 (5, 6. etk.), s. 66 (7, 8. etk.), s. 69 (6. etk.), s. 70 (7, 8. etk.).

Pasifik Yay.: s. 88 (5. etk.), s. 89 (6. etk.), s. 96 (6, 7. etk.).

- 2.3. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 97 (8, 9. etk.).

Koza Yay.: s. 75 (8, 9. etk.).

Pasifik Yay.: s. 101 (6, 7. etk.), s. 115 (7. etk.).

- 2.4. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 110 (8. etk.), s.111 (9. etk.), s. 116 (8. etk.), s. 117 (9. etk.), s. 123 (10. etk.)

Koza Yay.: s. 78 (6. etk.), s. 79 (7, 8. etk.), s. 89 (11, 12. etk.), s. 90 (13. etk.).

Pasifik Yay.: s. 120 (7. etk.), s. 125 (6. etk.), s. 134 (10. etk.), 145 (6. etk.), 146 (7. etk.).

- 2.5. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 54 (6. etk.), s. 55 (7. etk.), s. 128 (9, 10. etk.), s. 129 (11. etk.).

Koza Yay.: s. 58 (8. etk.), s. 95 (9. etk.), s. 96 (10, 11. etk.), s. 158 (9. etk.).

Pasifik Yay.: s. 64 (5. etk.), s. 65 (6. etk.), s.149 (3. etk.), s. 150 (4. etk.).

- 2.6. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 143 (9, 10. etk.).

Koza Yay.: s. 58 (8. etk.), s. 100 (7, 8. etk.), s. 101 (9. etk.).

Pasifik Yay.: s. 154 (5. etk.).

- 2.7. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 148 (10. etk.), s. 149 (11, 12. etk.), s. 154 (8. etk.), s. 155 (9, 10. etk.).

Koza Yay.: s. 106 (9, 10. etk.), s. 107 (11, 12. etk.), s. 116 (9, 10. etk.), s. 158 (9. etk.).

Pasifik Yay.: s. 157 (6. etk.), s. 158 (7. etk.), s. 169 (5. etk.), s. 170 (6. etk.).

- 2.8. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 60 (5, 6. etk.).

Koza Yay.: s. 120 (7. etk.), s. 121 (8. etk.).

Pasifik Yay.: s. 173 (6. etk.), s. 174 (7. etk.).

- 2.9. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 161 (9, 10. etk.).

Koza Yay.: s. 125 (8. etk.), s. 126 (9. etk.), s. 131 (8, 9. etk.).

Pasifik Yay.: s. 174 (8. etk.), s. 175 (9, 10. etk.).

- 2.10. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 172 (6. etk.), 173 (7. etk.).

Koza Yay.: s. 52 (6, 7. etk.), s. 53 (8, 9. etk.), s. 58 (9. etk.).

Pasifik Yay.: s. 68 (4. etk.), s. 69 (5. etk.).

- 2.11. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 65 (6, 7. etk.).

Koza Yay.: s. 58 (10. etk.), s. 139 (6, 7, 8. etk.).

Pasifik Yay.: s. 70 (6. etk.).

- 3.1. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 178 (6. etk.), s. 179 (7, 8. etk.), s. 191 (6. etk.).

Koza Yay.: s. 146 (13, 14. etk.).

Pasifik Yay.: s. 178 (4. etk.), s. 179 (5. etk.).

- 3.2. kazanımına yönelik etkinlikler

MEB Yay.: s. 185 (9. etk.).

Koza Yay.: s. 152 (9, 10. etk.), s. 153 (11, 12. etk.), s. 158 (10. etk.).

Pasifik Yay.: s. 184 (8. etk.), s. 185 (9. etk.).

Genel olarak bütün sınıf seviyeleri için bakıldığında kazanımların dağılımında yayınevleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Sayıca daha fazla

etkinlikle desteklenen kazanımların her sınıf seviyesinde anlaşılması ve kavranması zor olduğu düşünülen kazanımlar olduğunu ve bu nedenle bu kazanımlarla ilgili daha çok etkinlik verildiğini söylemek güçtür. Çünkü her ne kadar toplamda belli kazanımlarda daha çok etkinlik bulunsa da her yayınevinin en çok etkinliğe yer verdiği kazanım farklıdır.

3.3. Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerdeki Resimlere İlişkin Bulgular

Tablo 6: Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerindeki Resimlerin Yayınevlerine ve Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıflar	Yayınevleri		
	MEB	Koza	Pasifik
6.Sınıf	13	3	0
7. Sınıf	0	7	0
8. Sınıf	2	3	0
Toplam	15	13	0

Etkinliklere resim kullanımı açısından bakıldığında genel olarak yayınevlerinin dil bilgisi etkinliklerinde resme çok yer vermediği görülmektedir. Özellikle Pasifik Yayınları tüm sınıf seviyelerinin çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinde hiç resim kullanmamıştır. Koza Yayınları her sınıf seviyesinde en az üç resim kullanmıştır. MEB Yayınları ise 7. sınıf çalışma kitabındaki dil bilgisi etkinliklerinde resim kullanmamıştır. Resim kullanılan etkinlikler toplam etkinlik sayılarına göre düşünüldüğünde çok azdır. Yayınevleri arasında en çok resim kullanan yayınevi MEB Yayınları'dır (f=15).

6.sınıf öğrenci çalışma kitaplarında resimlemeye yer verilen dil bilgisi etkinlikleri şöyledir:

- MEB Yay.: s. 14 (10. etk.), s. 15 (11. etk.), s. 24 (6. etk.), s. 31 (12. etk.), s. 32 (13. etk.), s. 43 (7. etk.), s. 55 (8. etk.), s. 82 (9. etk.), s. 106 (7. etk.), s. 148 (7. etk.), s. 153 (5. etk.), s. 154 (7. etk.), s. 184 (9. etk.).
- Koza Yay.: s. 79 (8. etk.), s. 101 (8. etk.), s. 146 (9. etk.).

7.sınıf öğrenci çalışma kitaplarında resimlemeye yer verilen dil bilgisi etkinlikleri şöyledir:

- Koza Yay.: s. 16 (9. etk.), s. 33 (9. etk.), s. 45 (8. etk.), s. 76 (12. etk.), s. 82 (10. etk.), s. 114 (10. etk.), s. 161 (9. etk.).

8.sınıf öğrenci çalışma kitaplarında resimlemeye yer verilen dil bilgisi etkinlikleri şöyledir:

- MEB Yay.: s. 20 (6. etk.), s. 65 (7. etk.).
- Koza Yay.: s. 33 (10. etk.), s. 47 (8. etk.), s. 131 (8. etk.).

Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan resimler genel olarak üç amaç çerçevesinde kullanılmıştır.

Tablo 7: Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerindeki Resimlerin Kullanım Amaçlarına Göre Dağılımı

Resmin Kullanılma Amacı	Sınıflar			Toplam
	6.Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	
Etkinliği eğlenceli hâle getirmek için	7	0	1	8
Konuyu sezdirmek ve/veya kavratmak için	7	3	3	13
Etkinliği süslemek için	2	4	1	7

Tablo 7'ye göre, etkinliklerde kullanılan resimler daha çok, öğrencinin konuyu sezmesini ve konuyu kavramasını sağlamak amacıyla kullanılmıştır (f=13). En az tercih edilen kullanım amacı ise etkinliği süsleme amacıdır (f=7).

6.sınıf öğrenci çalışma kitaplarında etkinliği eğlenceli hâle getirme amacıyla resme yer verilen dil bilgisi etkinlikleri şöyledir:

- MEB Yay.: s. 14 (10. etk.), s. 15 (11. etk.), s. 31 (12. etk.), s. 32 (13. etk.), s. 43 (7. etk.), s. 184 (9. etk.).
- Koza Yay.: s. 79 (8. etk.).

6.sınıf öğrenci çalışma kitaplarında konuyu sezdirmek ve/veya kavratmak amacıyla resme yer verilen dil bilgisi etkinlikleri şöyledir:

- MEB Yay.: s. 24 (6. etk.), s. 82 (9. etk.), s. 106 (7. etk.), s. 148 (7. etk.), s. 153 (5. etk.), s. 154 (7. etk.).

- Koza Yay.: s. 146 (9. etk.).

6.sınıf öğrenci çalışma kitaplarında etkinliği süslemek amacıyla resme yer verilen dil bilgisi etkinlikleri şöyledir:

- MEB Yay.: s. 55 (8. etk.).
- Koza Yay.: s. 101 (8. etk.).

7.sınıf öğrenci çalışma kitaplarında konuyu sezdirmek ve/veya kavratmak amacıyla resme yer verilen dil bilgisi etkinlikleri şöyledir:

- Koza Yay.: s. 16 (9. etk.), s. 33 (9. etk.), s. 76 (12. etk.).

7.sınıf öğrenci çalışma kitaplarında etkinliği süslemek amacıyla resme yer verilen dil bilgisi etkinlikleri şöyledir:

- Koza Yay.: s. 45 (8. etk.), s. 82 (10. etk.), s. 114 (10. etk.), s. 161 (9. etk.).

8.sınıf öğrenci çalışma kitaplarında etkinliği eğlenceli hâle getirme amacıyla resme yer verilen dil bilgisi etkinlikleri şöyledir:

- Koza Yay.: s. 33 (10. etk.).

8.sınıf öğrenci çalışma kitaplarında konuyu sezdirmek ve/veya kavratmak amacıyla resme yer verilen dil bilgisi etkinlikleri şöyledir:

- MEB Yay.: s. 20 (6. etk.), s. 65 (7. etk.).
- Koza Yay.: s. 47 (8. etk.).

8.sınıf öğrenci çalışma kitaplarında etkinliği süslemek amacıyla resme yer verilen dil bilgisi etkinlikleri şöyledir:

- Koza Yay.: s. 131 (8. etk.).

3.4. Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Konulara Verdikleri Ağırlıklara İlişkin Bulgular

Uzman görüşü alınarak her sınıf seviyesi için konular sınıflandırılmış, her konunun kaç etkinlikle desteklendiği ve bu etkinliklerin toplam içindeki oranı yüzde olarak tespit edilerek tablolaştırılmıştır.

Tablo 8: 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinin Konulara Verdikleri Ağırlıkların Yayınevlerine ve Sınıflara Göre Dağılımı

Yayınevleri	Konular				Toplam	
	Kelime Yapısı		Kelime Türleri		f	%
	f	%	f	%		
MEB	29	49.15	30	50.85	59	100.0
Koza	16	40.00	24	60.00	40	100.0
Pasifik	28	43.08	37	56.92	65	100.0
Toplam	73	44.51	91	55.49	164	100.0

Tablo 8'e bakıldığında toplamda iki konu arasında daha çok ağırlık verilen, daha çok etkinliklerle desteklenen konu "kelime türleri"dir (%55.49). Yayınevlerinin konulara verdikleri ağırlıklara bakıldığında üç yayınevinin de çalışma kitaplarında kelime türleri konusunda daha çok etkinliğe yer verdiği görülmektedir.

Tablo 9: 7. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinin Konulara Verdikleri Ağırlıkların Yayınevlerine ve Sınıflara Göre Dağılımı

Yayınevleri	Konular						Toplam	
	Çekimli Fiiller		Fiillerde Yapı		Ek Fiil		f	%
	f	%	f	%	f	%		
MEB	17	26.56	23	35.94	24	37.50	64	100.0
Koza	22	44.00	10	20.00	18	36.00	50	100.0
Pasifik	13	33.33	15	38.46	11	28.21	39	100.0
Toplam	52	33.99	53	34.64	48	31.37	153	100.0

Tablo 9'a göre toplamda 7. sınıf konuları arasında verilen ağırlık bakımından çok büyük farklılık olmadığı, etkinliklerle en fazla desteklenen konunun "fiillerde yapı" konusu (%34.64) olduğu görülmektedir. Toplamda en az ağırlık verilen konu ise "ek fiil" konusudur (%31.37). 7. sınıf konularına verdikleri ağırlıklar bakımından yayınevleri arasında ortak bir sonuç bulunmamaktadır. MEB Yayınları en çok "ek fiil" konusuna (%37.50) yer verirken; Koza Yayınları "çekimli fiiller" konusunda (%44.0), Pasifik Yayınları da "fiillerde yapı" konusunda (%38.46) daha çok etkinlik hazırlamıştır.

Tablo 10: 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinin Konulara Verdikleri Ağırlıkların Yayınevlerine ve Sınıflara Göre Dağılımı

Yayınevleri	Konular												Toplam	
	Fiilimsi		Cümlenin Ögeleri		Fiillerde Çatı		Cümle Türleri		Cümlede Anlam		Anlatım Bozukluğu			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
MEB	14	26.92	7	13.46	10	19.23	10	19.23	6	11.54	5	9.62	52	100.0
Koza	20	26.32	14	18.42	9	11.84	12	15.79	14	18.42	7	9.21	76	100.0
Pasifik	13	26.00	11	22.00	9	18.00	7	14.00	6	12.00	4	8.00	50	100.0
Toplam	47	26.40	32	17.98	28	15.73	29	16.29	26	14.61	16	8.99	178	100.0

Tablo 10'a bakıldığında toplamda en fazla ağırlık verilen, etkinliklerle desteklenen konunun "fiilimsi" (%26.40) konusu olduğu görülmektedir. Toplamda etkinliklerin en az hazırlandığı konu ise "anlatım bozukluğu" konusudur (%8.99). 8. sınıf dil bilgisi konularına verdikleri ağırlıklar bakımından üç yayınevi karşılaştırıldığında en çok ve en az ağırlık verilen konuların üç yayınevinde de aynı olduğu görülmektedir. 8. sınıf dil bilgisi konuları açısından üç yayınevinin de konulara birbirine yakın düzeyde yer verdikleri görülmektedir.

3.5. Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Konularının Sınıflandırılmasına İlişkin Bulgular

İncelenen farklı yayınevlerine ait 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarında dil bilgisi etkinliklerin konularının sınıflandırılmadığı görülmüştür. Etkinlikler ilişkili oldukları kazanımların sırasına göre verilmiş, ancak konular belli bir konu başlığı altında sınıflandırılmamıştır. Bu konuda, üç farklı yayınevinin çalışma kitabında da aynı uygulamaya gidildiği, konuların sınıflandırılmadığı belirlenmiştir.

3.6. Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin İşleniş Sırasına İlişkin Bulgular

İncelenen öğrenci çalışma kitaplarında dil bilgisi etkinliklerinin kazanımların sırasına göre işlendiği belirlenmiştir. Etkinlikler kazanımların sırasına göre işlendiğinden farklı yayınevlerine ait çalışma kitaplarında bu konuda bir farklılık görülmemiştir.

3.7. Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerde Verilen Örneklerin Dağılımı

Tablo 11: Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinde Verilen Örneklerin Yayınevlerine ve Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıflar	Yayınevleri			
	MEB	Koza	Pasifik	Toplam
6.Sınıf	13	24	6	43
7. Sınıf	6	16	5	27
8. Sınıf	4	30	19	53
Toplam	23	70	30	123

Etkinliklere verilen örnekler açısından Tablo 11'e bakıldığında öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin genel olarak örneklerle sunulmadığı görülmektedir. Etkinliklerin başında örnek uygulamaya en çok yer veren yayınevi Koza Yayınları'dır (f=70). En fazla örnek kullanılan etkinlikler toplamda 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarında bulunmaktadır (f=53). Ayrıca tabloya göre, sınıf seviyelerine göre örnek kullanımında genel olarak sınıf seviyesiyle orantılı bir dağılım görülmemektedir. Yalnızca MEB Yayınları sınıf seviyesi arttıkça etkinliklerde örnek verme sayısını azaltmıştır.

6.sınıf öğrenci çalışma kitaplarında örneklere yer verilen dil bilgisi etkinlikleri şöyledir:

- MEB Yay.: s. 14 (10. etk.), s. 15 (12. etk.), s. 24 (6. etk.), s. 25 (7. etk.), s. 33 (14. etk.), s. 47 (6. etk.), s. 59 (7. etk.), s. 77 (6. etk.), s. 82 (9. etk.), s. 87 (6. etk.), s. 95 (11. etk.), s. 107 (8. etk.), s. 148 (8. etk.).
- Koza Yay.: s. 21 (9, 10. etk.), s. 26 (7. etk.), s. 44 (8. etk.), s. 52 (9. etk.), s. 57 (7, 8. etk.), s. 58 (9. etk.), s. 64 (8. etk.), s. 73 (6, 7. etk.), s. 79 (8. etk.), s. 90 (7. etk.), s. 100 (7. etk.), s. 101 (8. etk.), s. 106 (7. etk.), s. 107 (9. etk.), s. 111 (7. etk.), s. 140 (7. etk.), s. 147 (10. etk.), s. 156 (7. etk.), s. 160 (8. etk.), s. 164 (7. etk.), s. 169 (11. etk.).
- Pasifik Yay.: s. 16 (9. etk.), s. 38 (9. etk.), s. 91 (9. etk.), s. 103 (9. etk.), s. 104 (10. etk.), s. 135 (6. etk.).

7.sınıf öğrenci çalışma kitaplarında örneklere yer verilen dil bilgisi etkinlikleri şöyledir:

- MEB Yay.: s. 33 (8. etk.), s. 118 (8. etk.), s. 119 (9, 10. etk.), s. 145 (6. etk.), s. 157 (9. etk.).
- Koza Yay.: s. 26 (8. etk.), s. 28 (10. etk.), s. 51 (8. etk.), s. 56 (9. etk.), s. 75 (10. etk.), s. 76 (12. etk.), s. 82 (10. etk.), s. 89 (11, 12. etk.), s. 94 (10. etk.), s. 95 (11. etk.), s. 123 (9. etk.), s. 128 (8. etk.), s. 140 (11. etk.), s. 152 (7. etk.), s. 167 (9. etk.).
- Pasifik Yay.: s. 49 (7. etk.), s. 89 (9. etk.), s. 100 (9. etk.), s. 120 (9. etk.), s. 138 (12. etk.).

8.sınıf öğrenci çalışma kitaplarında örneklere yer verilen dil bilgisi etkinlikleri şöyledir:

- MEB Yay.: s. 45 (6. etk.), s. 50 (7. etk.), s. 60 (6. etk.), s. 128 (9. etk.).
- Koza Yay.: s. 14 (9. etk.), s. 15 (10. etk.), s. 20 (10, 12. etk.), s. 25 (9. etk.), s. 26 (11. etk.), s. 41 (6, 7. etk.), s. 42 (8. etk.), s. 48 (11. etk.), s. 52 (7. etk.), s. 53 (9. etk.), s. 58 (8. etk.), s. 65 (5, 6. etk.), s. 66 (7. etk.), s. 78 (6. etk.), s. 79 (7. etk.), s. 89 (12. etk.), s. 96 (11. etk.), s. 100 (8. etk.), s. 101 (9. etk.), s. 106 (9. etk.), s. 107 (11. etk.), s. 131 (9. etk.), s. 139 (7, 8. etk.), s. 152 (9. etk.), s. 153 (11. etk.), s. 158 (9. etk.).
- Pasifik Yay.: s. 26 (10. etk.), s. 27 (11. etk.), s. 34 (7. etk.), s. 45 (5. etk.), s. 58 (5. etk.), s. 59 (6. etk.), s. 65 (6. etk.), s. 81 (8. etk.), s. 88 (5. etk.), s. 115 (7. etk.), s. 120 (7. etk.), s. 125 (6. etk.), s. 134 (10. etk.), s. 145 (6. etk.), s.149 (3. etk.), s. 169 (5. etk.), s. 173 (6. etk.), s. 174 (8. etk.), s. 179 (5. etk.).

3.8. Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerde Kullanılan Dil Bilgisi Terimlerine İlişkin Bulgular

Öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde geçen dil bilgisi terimleri tespit edilerek bu terimlerin incelenen üç çalışma kitabında da ortak olarak kullanılıp kullanılmadığına bakılmış; kullanılan dil bilgisi terimleri için “+”, kullanılmayan dil bilgisi terimleri için “-” simgeleri kullanılarak her sınıf seviyesi için ayrı ayrı hazırlanan tabloda gösterilmiştir.

Tablo 12: 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinde Geçen Dil Bilgisi Terimlerinin Yayınlarına Göre Dağılımı

Terimler	Yayınları		
	MEB	Koza	Pasifik
Ek/Kök	+	+	+
İsim Kökü	+	+	+
Fiil Kökü	+	+	+
Yapım Eki	+	+	+
Çekim Eki	+	+	+
Gövde	-	+	+
Fiilden Türetilen İsimler	+	-	-
İsimden Türetilen İsimler	+	-	-
İsimden Türetilen Fiiller	+	-	-
Fiilden Türetilen Fiiller	+	-	-
İsimden İsim Yapan Ekler	-	-	+
İsimden Fiil Yapan Ekler	-	-	+
Fiilden İsim Yapan Ekler	-	-	+
Fiilden Fiil Yapan Ekler	-	-	+
Basit/Türemiş/Birleşik Kelimeler	+	+	+
İsim	+	+	+
Özel İsim/Cins İsim	+	+	+
Teklik/Çokluk İsim	+	-	+
Tekil/Çoğul İsim	-	+	-
Topluluk İsmi	+	+	+
Soyut/Somut İsim	+	+	+
Zamir	+	+	+
Şahıs Zamiri	+	+	-
Kişi Zamiri	-	+	+
İşaret Zamiri	-	-	+
Soru Zamiri	-	-	+
Belirsizlik Zamiri	-	-	+
Aitlik Zamiri	-	-	+
Hâl Ekleri	+	+	-
Yalın Hâl	+	+	-
Belirtme Hâli	+	+	+
Yönelme Hâli	+	+	-
Bulunma Hâli	+	+	-
Ayrılma Hâli	+	+	-
İyelik Eki	+	+	+
Belirtili İsim Tamlaması	+	+	+
Belirtisiz İsim Tamlaması	+	+	+
Zincirleme İsim Tamlaması	-	-	+
Sıfat	+	+	+
Sıfat Tamlaması	+	-	+
Pekiştirme/Küçültme Sıfatları	+	+	+
Kaynaştırma	-	+	-
Edat	+	+	+
Bağlaç	+	+	+
Ünlem	+	+	+

Tablo 12'ye bakıldığında yayınevlerinin terimleri kullanma konusunda ortak bir tutum içerisinde olmadığı görülmektedir. Kullanılan terimler açısından bakıldığında bazı terimlerin (zamir türleri gibi) tüm çalışma kitaplarında kullanılmadığı görülmektedir. Aynı kavramı karşılayan farklı terimler açısından bakıldığında ise MEB Yayınları yapım ekleri için “fiilden türetilen isimler, isimden türetilen isimler, isimden türetilen fiiller, fiilden türetilen fiiller” terimlerini kullanırken Pasifik Yayınları “isimden isim yapan ekler, isimden fiil yapan ekler, fiilden isim yapan ekler, fiilden fiil yapan ekler” terimlerini kullanmıştır. Koza Yayınları ise yapım ekleriyle ilgili –yapım eki terimi hariç- hiçbir terim kullanmamıştır. MEB ve Pasifik Yayınları “teklik-çokluk isim” terimini tercih ederken, Koza Yayınları “tekil-çoğul isim” terimini tercih etmiştir. MEB Yayınları “şahıs zamiri” terimini kullanırken Pasifik Yayınları “kişi zamiri” terimini kullanmış; Koza Yayınları ise her iki terime de yer vermiştir.

Tablo 13: 7. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinde Geçen Dil Bilgisi Terimlerinin Yayınevlerine Göre Dağılımı

Terimler	Yayınevleri		
	MEB	Koza	Pasifik
Fiil	+	+	+
İş, Oluş, Durum Fiilleri	+	+	+
Kip	+	+	+
Bildirme Kipi	+	+	+
Haber Kipi	-	-	+
Dilek Kipi	+	+	+
Geçmiş Zaman	-	+	+
Görülen Geçmiş Zaman	-	+	+
Öğrenilen Geçmiş Zaman	-	+	+
Duyulan Geçmiş Zaman	-	+	+
Şimdiki Zaman	+	+	+
Gelecek Zaman	+	+	+
Geniş Zaman	+	+	+
Gereklilik Kipi	+	+	+
Emir Kipi	+	+	+
Şart Kipi	+	+	+
İstek Kipi	+	+	-
Olumlu Çekim	+	+	+
Olumsuz Çekim	+	+	+
Zarf	+	+	+
Zaman Zarfı	+	+	+
Durum Zarfı	-	+	+
Soru Zarfı	-	+	+
Yer-Yön Zarfı	-	+	+
Azlık-Çokluk Zarfı	-	+	-
Miktar Zarfı	-	+	+
İsim	+	+	+
Sıfat	+	+	+
Zamir	+	+	+
Edat	-	+	+
Bağlaç	-	-	+
Basit/Türemiş/Birleşik Fiil	+	+	+
Birleşik Yapıda Çekimlenmiş Fiiller/ Birleşik Çekimli Fiiller	-	-	+
Kurallı Birleşik Fiil	-	+	-
Yeterlik/Tezlik/Sürerlik/Yaklaşma	-	+	+
Zaman ve Anlam Kayması	+	-	+
Ek Fiil	+	+	+
Birleşik Zamanlı Fiiller	+	+	-
Kişi Eki	+	+	+
Kök/Gövde	+	-	-
Özne	+	-	-
Yüklem	+	-	+

Tablo 13'e bakıldığında 7. sınıf öğrenci çalışma kitaplarında yayınevlerinin terimleri aynı oranda kullanmadığı belirlenmiştir. Özellikle MEB Yayınları 7. sınıf öğrenci çalışma kitaplarında çok fazla terime yer vermemiştir. Terim farklılıkları açısından bakıldığında “bildirme kipi” ve “haber kipi” terimleri arasından, kazanımlarda da yer alan “bildirme kipi” teriminin tüm yayınevleri tarafından kullanıldığı; bunun yanında Pasifik Yayınları'nın “haber kipi” terimine de yer verdiği görülmüştür. “öğrenilen geçmiş zaman” ve “duyulan geçmiş zaman” terimleri de aynı kipi karşılayan terimlerdir. Bu terimlerin ikisinin de Koza Yayınları ve Pasifik Yayınları tarafından kullanıldığı, MEB Yayınları'nın ise her iki terime de yer vermediği belirlenmiştir. Pasifik Yayınları “miktar zarfı” terimini kullanırken Koza Yayınları hem “miktar zarfı” hem de “azlık-çokluk zarfı” terimlerini kullanmış, yine MEB Yayınları iki terimi de kullanmamıştır.

Tablo 14: 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinde Geçen Dil Bilgisi Terimlerinin Yayınlarına Göre Dağılımı

Terimler	Yayınları		
	MEB	Koza	Pasifik
İsim	+	+	+
Fiil	+	+	+
Fiilimsi	+	+	+
İsim-fiil	+	+	+
Sıfat-fiil	+	+	+
Zarf-fiil	+	+	+
Öge	+	+	+
Yüklem	+	+	+
Özne	+	+	+
Nesne	+	+	+
Belirtili Nesne	-	-	+
Belirtisiz Nesne	-	-	+
Yer Tamlayıcısı	-	-	+
Dolaylı Tümleç	-	+	-
Vurgu	+	-	+
Etken/Edilgen	+	+	+
Geçişli/Geçişsiz	+	+	+
İsim Cümlesi	+	+	+
Fiil Cümlesi	+	+	+
Kurallı Cümle	+	+	+
Devrik Cümle	+	+	+
Olumlu Cümle	+	-	+
Olumsuz Cümle	+	-	+
Tek Yüklemlî Cümle	+	+	-
Fiilimsi Bulunan/Kullanılan Cümle	+	+	-
Birden Çok Yüklemlî Cümle	+	-	-
Bağlacı Olan Cümle	+	-	-
Yan Cümlecik	-	+	-
Kalıplaşmış Cümle	+	+	+
Cümlede Anlam Özellikleri	+	+	+
Anlatım Bozuklukları	+	+	+
Kişi Eki	+	-	+
Sıfat	+	+	-
Zarf	+	+	+
Bağlaç	+	-	-
Sıfat Tamlaması	-	+	-
İsim Tamlaması	-	-	+
Hâl Ekleri	-	+	+
İyelik Ekleri	-	-	+
Ek Fiil	-	-	+
Ara Söz	+	-	+

Tablo 14'e bakıldığında 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarında geçen terimlerin yayınevleri tarafından ortak olarak kullanılmadığı görülmektedir. Aynı kavramı karşılayan terimlerin kullanımı açısından bakıldığında Pasifik Yayınları'nın kullandığı "yer tamlayıcısı" teriminin yerine Koza Yayınları'nın "dolaylı tümleç" terimini kullandığı, MEB Yayınları'nın ise her iki terimi de kullanmadığı görülmüştür.

Ayrıca incelenen Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında dil bilgisi terimlerinin yoğun olarak verilmediği, yalnızca belli başlı terimlerin yer aldığı, terimlerin alt terimlerinin (sıfat çeşitleri gibi) öğretmenlere bırakıldığı görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgular doğrultusunda ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında tespit edilen sonuçlara yer verilecek, sonuçlar daha önce yapılmış araştırma sonuçları ile tartışılarak sunulacak; sonuçlardan hareketle öneriler sıralanacaktır.

Sonuç ve Tartışma

Dil, günlük hayatta kendimizi ifade ederken, çevremizde olup bitenleri anlamlandırırken en çok kullandığımız araçtır. Dil ile düşünür, dil ile duygularımızı düşüncelerimizi anlatır, dil ile bize aktarılanları anlarız. Dil, bir tek insan için önemli olduğu kadar toplumun tamamı için de oldukça önemlidir. Toplumun bir arada yaşayabilmesini sağlayan, kültürlerin sonraki kuşaklara aktarımını gerçekleştiren dildir.

Bireylerin önce aileden sonra da yakın çevreden edindikleri dil, ana dilidir (Aksan, 2007: 81). Toplumunu oluşturan bireylerin üzerinde uzlaşım sağladıkları, anlaşabilmelerini sağlayan dil, ana dilidir. Bu açıdan toplum içinde yaşayan her bireyin ana dilini doğru bir şekilde kullanabilmesi gerekmektedir. Ana dilini doğru ve etkili kullanabilen birey, çevresiyle ilişkilerini sağlam temellerde gerçekleştirecektir. Ana dili okulda dil eğitimi almamış kişiler tarafından da kullanılmaktadır. Ancak belli bir öğretim sürecinden geçmemiş bireyin ana dilinde eksiklikler görülecektir. Türkiye’de ana dili öğretimi okullarda Türkçe dersleriyle yapılmaktadır. Türkçe dersleriyle birey ana dilinin inceliklerini öğrenecek, dil yapılarını tanıyarak dilini doğru kullanmaya başlayacaktır.

Ana dili öğretiminde, doğru ve yanlışların büyük ölçüde belirlendiği, dilin kurallarının öğretildiği alan olan dil bilgisi öğretimi büyük önem taşımaktadır. Anlama ve anlatma becerilerinin yanlışsız gerçekleşmesini sağlayan bir alan olduğu için dil becerilerinin yanında öğrencilere mutlaka verilmesi gerekmektedir. Ancak dil kuralları soyut olduğundan dil bilgisi konuları öğrencilere anlaşılması zor, karmaşık bilgiler yığını olarak görünmektedir. Öğrenciler için anlaşılması zor gibi görünün bu dil alanının öğretiminde somutlaştırmaya gidilmeli, konuların öğretimi eğlenceli hâle getirilmelidir. Dil bilgisi öğretiminde, somutlaştırma yapmaya, konuların eğlenceli bir şekilde işlenmesine yardımcı olmaya yarayacak etkinlikler düzenlenmelidir. 2006

yılında uygulanmaya başlanan Türkçe dersi öğretim programıyla birlikte tüm dil alanlarında olduğu gibi dil bilgisi alanında da etkinlik kullanımının önemi vurgulanmış ve bu amaçla öğrenci çalışma kitapları hazırlanmıştır. Öğrenci çalışma kitapları dil bilgisi etkinliklerinin öğrencilere kolay ulaşmasını sağlamıştır. Dil bilgisi öğretimi büyük ölçüde çalışma kitaplarındaki etkinliklerle işlenmektedir. Bu açıdan öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinlikleri dil bilgisi öğretiminin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için önem taşımaktadır. Bu çalışma ile üç farklı yayınevine ait toplam dokuz öğrenci çalışma kitaplarının dil bilgisi etkinlikleri incelenmiştir.

Bu çalışmada incelenen 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının dil bilgisi etkinliklerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İncelenen 6, 7 ve 8. sınıf çalışma kitaplarının hepsinde dil bilgisi etkinliklerine yer verildiği; ancak bu etkinliklerin sayısının yayınevlerine göre değiştiği belirlenmiştir. 6, 7 ve 8. sınıf için toplamda en fazla etkinliğe yer veren yayınevi MEB Yayınları'dır. Toplamda en az etkinlik hazırlayan yayınevinin ise Pasifik Yayınları olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, dil bilgisi konularının çalışma kitaplarında etkinliklerle desteklendiği şeklinde yorumlanabilir. Benzer sonuçlara Güven'in (2011), ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerine başvurduğu çalışmasında da ulaşılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin programın dil bilgisi etkinlikleriyle desteklenmesini olumlu buldukları belirtilmiştir. Arıcı'nın (2005) çalışmasında ise bu sonuçlardan farklı olarak öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarını dil bilgisi etkinliği açısından yetersiz bulunduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçları arasındaki bu farklılığın nedeni Arıcı'nın (2005) çalışmasında öğretmenlerin değerlendirdiği ders kitaplarının eski programına göre hazırlanmış olmasındandır. Erdoğan ve Gök (2009) çalışmalarında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının işlenen temalarda dil bilgisi konularına yeterince yer verilmediğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu sonucun, çalışmamızda ulaşılan sonuçtan farklı olmasının sebebi öğretmenlerin değerlendirdikleri temaların 1-5. sınıf programında yer alan temalar olmasındandır.

Araştırmaya konu olan öğrenci çalışma kitaplarında üç yayınevinin de, Türkçe dersi öğretim programında yer alan 6, 7 ve 8. sınıf kazanımlarına uygun olarak her kazanıma yönelik en az bir etkinliğe yer verdiği belirlenmiştir. Bu sonuç

etkinliklerin kazanımlara uygun olarak hazırlandığını, etkinliklerin kazanımları karşıladığını göstermektedir. Çalışmamıza paralel olarak Durukan (2008) da öğrenci çalışma kitaplarının dil bilgisinin bütün hedef ve kazanımlarına yönelik etkinlikleri içerdiğinden çalışma kitaplarının programın hedef ve kazanımlarına uygun olduğunu; Üner (2010) dil bilgisi etkinliklerinin kazanımlarla örtüştüğünü belirtmişlerdir. Araştırmamızda bu konuda ulaşılan sonuçtan farklı olarak Karadüz (2006) çalışmasında Türkçe ders kitaplarının dil bilgisi bölümleri ile dil bilgisi kitaplarını öğreticilik kavramı açısından değerlendirdiği çalışmasında öğretmen görüşlerine başvurmuş ve sözü geçen kaynakları inceleyerek kitaplarda öğrencilerin dil becerilerini geliştirecek etkinliklere yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamızda her kazanımla ilgili en az bir etkinliğin hazırlanmış olduğu sonucuna varılması Karadüz'ün (2006) çalışmasında ulaştığı sonuçtan farklıdır. Bu farklılığın nedeni incelenen kitapların farklı oluşundandır. Benzer şekilde Odabaşı (2007), öğretmen görüşlerine göre 4. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri kazanımları gerçekleştirme düzeyi açısından incelediği çalışmasında öğretmenlerin dil bilgisi ile ilgili etkinliklerin yeterliliğine ilişkin yaklaşımlarının olumsuz olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan çalışmamızla farklılık göstermektedir. Ancak bu farklılığın sebebi değerlendirilen çalışma kitabının 4. sınıf çalışma kitabı oluşundandır. İlköğretim 1. kademe dil bilgisi ayrı bir öğretim olarak ele alınmadığından dil bilgisine yönelik etkinlik sayısının yeterli görülmemesi doğaldır. Benzer bir sonuç Aköz ve Bulut'un (2010) yapmış oldukları araştırmada da görülmektedir. İlköğretim 5. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarının dil bilgisi etkinliklerinin incelendiği bu çalışmada da, dil bilgisi etkinliklerinin kitaplara göre dağılımının birbirine benzer olduğu; bazı çalışma kitaplarında bazı kazanımlara yönelik etkinlik düzenlenmediği belirtilmiştir. Bu çalışmadaki farklılığın nedeni yine ilköğretim 1. kademe Türkçe öğretim programında dil bilgisinin ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamasındandır. Ünal ve Şahinci (2011), araştırmaları sonucunda Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimi konusunda olumsuz görüşe sahip olduklarını belirtmişler ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak müfredatta dil bilgisi konu ve etkinliklerine daha fazla yer verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

Çalışmamızda incelenen öğrenci çalışma kitaplarında, her bir kazanıma yönelik hazırlanmış olan etkinliklerin sayıları yayınevlerine göre farklılık gösterse de üç yayınevinin etkinliklerinin toplamında 6. sınıf kazanımları içinde en fazla

“Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.” kazanımına yönelik etkinlik düzenlendiği tespit edilmiştir. 7. sınıf kazanımlarından “Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.” ve “Basit, türemiş ve birleşik fiillerin kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.” kazanımları, üç yayınevinin etkinlikleri toplamında en fazla etkinlikle desteklenen kazanımlardır. 8. sınıf kazanımları içinde “Fiilimsileri özelliklerine uygun biçimde kullanır.” kazanımına yönelik hazırlanan etkinlik sayısı diğer kazanımlar için hazırlanan etkinlik sayısından fazladır. Toplamda en fazla etkinliğin desteklediği kazanımlar olarak tespit edilen bu kazanımların anlaşılması güç olan konularla ilgili kazanımlar olduğunu söylemek güçtür. Çünkü her bir yayınevinin daha çok etkinlik düzenlediği kazanımlar farklıdır. Bu açıdan bakıldığında, genel olarak öğrenilmesi güç olan konuların belirlenerek o kazanımlara yönelik olarak daha fazla etkinlik düzenlenmesi ve bu konuda yayınevlerinin ortak hareket etmesi doğru olacaktır.

Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinde üç yayınevinin de resme çok yer vermedikleri, etkinliklerin toplamında resim kullanılan etkinlik sayısının oldukça az olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Karadüz (2006) ders kitaplarının dil bilgisi bölümlerinde yer alan resimlerin sayıca yetersiz olduğunu; Şahin (2008) öğrenci çalışma kitaplarının görsel öğeler bakımından yeterince desteklenmediğini belirtmişlerdir. Çalışmamızda etkinliklerin resimlenmesi açısından üç yayınevi arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Pasifik Yayınları'nın etkinliklerde hiç resim kullanmadığı görülmüştür. MEB Yayınları toplamda en fazla resim kullanan yayınevi olarak belirlenmişse de; 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarının hepsinde resim kullanan yalnızca Koza Yayınları'dır. Etkinliklerde kullanılan resimlerin çoğu öğrencinin konuyu sezmesini ve konuyu kavramasını sağlamak amacıyla kullanılmıştır.

Öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde konulara verilen ağırlıklar açısından 6. sınıf öğrenci çalışma kitapları arasında yayınevleri açısından bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. 6. sınıf öğrenci çalışma kitaplarında en fazla etkinliğe yer verilen konu, her üç yayınevinde de “kelime türleri” konusudur. 7. sınıf öğrenci çalışma kitaplarına bakıldığında ise konulara verilen ağırlıklar bakımından yayınevleri arasında farklılıklar bulunduğu belirlenmiştir. MEB Yayınları'nın en çok “ek Fiil” konusuna yer verdiği; Koza Yayınları'nın “çekimli fiiller” konusunda, Pasifik Yayınları'nın ise “fiillerde yapı” konusunda daha çok etkinlik hazırladığı

belirlenmiştir. 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin dil bilgisi konularına verdikleri ağırlıklar konusunda yayınevleri arasında tutarlılık olduğu görülmüştür. En fazla etkinliğe yer verilen konu“filimsi” konusudur. 8.sınıf çalışma kitaplarında yalnızca en çok etkinlik hazırlanan konu açısından değil, diğer konularda yer alan etkinlikler açısından da yayınevleri arasında paralellik olduğu; konulara birbirlerine yakın düzeyde yer verdikleri tespit edilmiştir.

İncelenen 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde konuların sınıflandırılmadığı belirlenmiştir. Bu konuda, üç yayınevinin de konuları sınıflandırmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Daloğlu (2005) da çalışmasında dil bilgisi konularında yapılan sınıflandırmaların yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Öğrenci çalışma kitaplarında dil bilgisi etkinliklerinin işleniş sırasının kazanımlara göre belirlendiği görülmüştür. 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarında bu konuda yayınevleri arasında farklılık görülmemiştir. Üç yayınevinin de çalışma kitaplarındaki etkinlikleri kazanımların sırasına göre işlediği belirlenmiştir. Aynı şekilde Durukan'ın (2008) araştırmasında da dil bilgisi etkinliklerinin dil bilgisi konularının sırasına göre verildiği belirtilmiştir. Daloğlu (2005) ise üç farklı yayınevine ait toplam dokuz Türkçe ders kitabını incelediği çalışmasında dil bilgisi konularının işleniş sırasının yayınevlerine göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Daloğlu'nun (2005) çalışmasında ortaya koyduğu bu sonuç, çalışmamızın etkinliklerin işleniş sırasına ilişkin ulaşılan sonuçları açısından farklıdır. Bunun nedeni Daloğlu'nun (2005) çalışmasında incelediği kitapların 1982 yılı Türkçe öğretim programına göre hazırlanmış olmasıdır.

Etkinliklerde örnek kullanımı açısından incelenen çalışma kitapları yetersiz görülmüştür. Etkinliklerin örnek kullanılmadan verilmesi öğrencilerin etkinlikleri geç anlamalarına ve öğretmenlerin etkinliklerle ilgili daha detaylı açıklama yapmalarına neden olacaktır. Etkinlikler hakkında uzun açıklamaların yapılması süre açısından sıkıntı yaratacaktır.

İncelenen üç yayınevinin öğrenci çalışma kitapları arasında etkinlikleri örneklerle sunma açısından farklılık olduğu belirlenmiştir. 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarında örnek kullanılarak hazırlanan dil bilgisi etkinliklerinin en fazla görüldüğü yayınevi Koza Yayınları'dır. Sınıf seviyeleri açısından bakıldığında toplamda 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarında dil bilgisi etkinliklerinin örneklerle

verildiği görülmüştür. Ayrıca çalışma kitaplarında örnek kullanımında yayınevleri sınıf seviyelerine orantılı bir dağılım gerçekleştirilmemiştir. Yalnızca MEB Yayınları'nda sınıf seviyesi arttıkça örneklerle verilen etkinlik sayısı azalmıştır. Çalışma kitapları hazırlanırken öğrenci seviyeleri göz önünde bulundurularak 6. sınıf öğrenci çalışma kitaplarında daha fazla örnek kullanılan etkinliğe yer verilmelidir.

Yayınevlerinin dil bilgisi etkinliklerinde kullandıkları terimler açısından ortak bir tutum içerisinde olmadıkları belirlenmiştir. Tüm sınıf seviyelerinde bazı terimlerin farklı adlarla kullanıldığı bazı terimlerin ise bazı yayınevleri tarafından hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir. Daloğlu (2005) ve Demirkol (2007) da yaptıkları çalışmalarda kitaplar arasında terim birliği olmadığını tespit ederek bu konuda çalışmamızla paralellik gösteren sonuçlara ulaşmışlardır. İşcan ve Kolukısa'nın (2005) çalışmalarında da terim karmaşası yaşandığının dile getirilmesi çalışmamızla tutarlı bir sonuç ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin de kitaplarda kullanılan farklı terimler ve ihtilafli konular nedeniyle sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Erdem, 2007; Güven, 2011).

Ayrıca öğrenci çalışma kitapları incelenirken Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında dil bilgisi terimlerinin yoğun olarak kullanılmadığı, yalnızca belli başlı terimlerin yer aldığı görülmüştür. Bu durum, öğretmenlere daha fazla iş düşmesine sebep olmaktadır.

Öneriler

1. Türkçe dersi öğrenci çalışma kitapları hazırlanırken özenli bir yaklaşım içinde olunmalı; Türkçe öğretim programında yer alan dil bilgisi amaç ve kazanımlarına yönelik olarak etkinlikler düzenlenmelidir.

2. Türkçe öğretim programında yer alan dil bilgisi kazanımları ayrı ayrı incelenerek bir etkinlikte konuyu öğrenemeyen öğrencinin diğer etkinlikte konuyu kavrayabilmesi için her bir kazanım için en az iki etkinlik hazırlanmalıdır.

3. Çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinde, öğrenciler tarafından anlaşılması zor görünen kazanımlara daha çok yer verilmelidir.

4. Çalışma kitaplarındaki dil bilgisi etkinlikleri hazırlanırken öğrencilerin sınıf düzeyleri göz önünde bulundurulmalı; öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun etkinlikler sunulmalıdır.

5. Öğrencilerin dikkatlerini çekmek, konunun daha anlaşılır olmasını sağlamak ve etkinliklerin eğlenceli bir şekilde uygulanabilmesine yardımcı olmak için çalışma kitaplarındaki etkinlikler resim, fotoğraf gibi görsel öğelerle desteklenmelidir. Görsel öğeler sınıf seviyesi düştükçe arttırılmalıdır.

6. Dil bilgisi konuları sınıflandırılarak hangi etkinliğin hangi konuya ait olduğu çalışma kitaplarındaki etkinliklerin başında belirtilmelidir.

7. Öğrenci çalışma kitapları hazırlanırken en çok etkinlik öğrencilerin en çok zorlandıkları konularda verilmelidir.

8. Dil bilgisi etkinliklerinin konu olarak işleniş sıraları kazanımlara göre düzenlenmeli; aynı kazanıma yönelik düzenlenmiş dil bilgisi etkinlikleri “basitten zora”, “bilinenden bilinmeyene” ilkelerine göre sıralanmalıdır.

9. Örnekler öğrencilerin neyi, nasıl yapacaklarını görmeleri açısından önemlidir. Bu bağlamda, dil bilgisi etkinliklerinin başında bir örnek uygulamanın bulunması öğrencinin etkinliği daha kolay ve çabuk anlamasına yardımcı olacaktır. Öğrenci çalışma kitapları hazırlanırken dil bilgisi etkinliklerinin başında bir örnek uygulamaya yer verilmelidir.

10. Dil bilgisi öğretiminde terim birliği sağlanmalıdır. Bu konuda, Millî Eğitim Bakanlığı, dil bilgisi uzmanlarının görüşlerini alarak öğrenci çalışma kitaplarının hazırlanması sürecinde kullanılacak bir dil bilgisi terimleri sözlüğü hazırlamalıdır. Programda ve öğrenci çalışma kitaplarında ortak terimler kullanılmalıdır.

11. Dil bilgisi öğretimi konusunda yaşanan sorunlar ele alınmalı, bu konuda yapılan araştırmalar dikkate alınarak sorunların çözümü için gerekli tedbirler acilen alınmalıdır. İletişimin en önemli aracı olan dilin kurallarının öğretiminde görülen sorunların çözümü iletişimin sağlıklı olarak sürebilmesi açısından çok önemlidir.

12. Öğretmenler çalışma kitaplarındaki etkinliklerin sınıf içinde yapılmasına özen göstermeli, yapılıp yapılmadığını kontrol etmeli; eksikleri ve yanlışları

belirleyerek düzeltilmesi konusunda öğrencilere yol göstermeli; öğrencilerin etkinlikler yoluyla derse aktif olarak katılmalarını sağlamalıdır.

13. Dil bilgisi öğretiminde öğretmen, yalnızca çalışma kitaplarındaki etkinliklerle yetinmemeli; öğretmen kılavuz kitaplarındaki ek etkinlikleri kullanmalı; yeri geldiğinde farklı etkinlikler düzenlemelidir. Yayınevleri tarafından alternatif yardımcı etkinlik kitapları oluşturulmalıdır.

14. Dil öğretiminde, dil bilgisi öğretimi ayrı bir ders gibi okutulmamalı; okuma, dinleme, konuşma, yazma becerileriyle ilişkilendirilerek aralarındaki bağlantı fark ettirilmelidir.

15. Öğretmenler, çağdaş yaklaşımları takip ederek dil bilgisi öğretim sürecinde farklı yöntemleri bir arada kullanmalıdır.

16. Dil bilgisi öğretimi konusunda yapılan bazı araştırmalar (Aydın, 1999; Arıcı, 2005), öğretmenlerin dil bilgisi konusunda zamanın azlığından ve bu nedenle dil bilgisi etkinliklerine yeterince zaman ayıramadıklarından yakındıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, ilköğretimde Türkçe derslerine ayrılan ders saati yeniden gözden geçirilmelidir.

17. Ana dili öğretiminin gerekliliğinin kavranması için işe alımlarda dili kullanma düzeyini belirleyecek kur sınavları düzenlenmelidir.

18. Bu çalışmada öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin kazanımları karşılayıp karşılamadığına bakılmış ve farklı yayınevlerinin çalışma kitaplarındaki etkinlikler çeşitli yönlerden karşılaştırılmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci seviyesine uygunluğuna, dil bilgisi konularının öğretimine ne ölçüde katkı sağladığına bakılabilir. Ayrıca çalışma kitapları dışında kalan etkinlikler çeşitli yönlerden incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Aköz, Yasemin ve Bulut, Pınar (2010). “İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinin İncelenmesi”. 9. *Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010)*, Elazığ, s.181-186. <http://usos2010.firat.edu.tr/bildiriler/pdfs/237.pdf> (Erişim Tarihi: 15.05.2011).
- Aksan, Doğan (2004). *Dilbilim ve Türkçe Yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Aksan, Doğan (2007). *Her Yönüyle Dil(Ana Çizgileriyle Dilbilim)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arıcı, Ali Fuat (2005). “İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri”. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 52-60.
- Atay, Derin Y. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, Özgür (1999). “Orta Okullarda Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri”. *Dil Dergisi*, 81, 23-29.
- Baydar, Arzu S. E. (2003). “İlköğretim Okullarının İkinci Kademesinde Dil Bilgisi Öğretimi”. *Türk Dili*, C.: LXXXVI, 624, 779-783.
- Bloom, Benjamin J. (1998). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev.: Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: MEB Yayınevi.
- Çeçen, Mehmet A. ve Aytaş, Gıyasettin (2008). “Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretiminin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarısına Etkisi”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.: 5, 1, 133-149.
- Çelenk, Süleyman (2008). “Türkçe Öğretiminde Yararlanılabilecek Öğretim Yöntem ve Teknikleri”. (Ed.: Atillâ Tazebay ve Süleyman Çelenk). *Türkçe Öğretimi İlke- Yöntem- Teknikler* içinde (s. 17-48), Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.

- Çınar, Orhan, Teyfur, Emine ve Teyfur Mehmet (2006). “İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64. <http://web.inonu.edu.tr~efdergiarsivocinar.pdf> (Erişim Tarihi: 11.01.2009).
- Daloğlu, Kamil (2005). *İlköğretim Okullarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Konuları Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Özcan (1995). *Türkçe Programı ve Öğretimi*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Özcan ve Şahinel, Melek (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirkol, Selmi (2007). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Terimleri Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Derman, Serdar (2008). *Dil Bilgisi Öğretiminde Metinlerin Seçimi Üzerine Bir Araştırma (7. Sınıf)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durukan, Erhan (2008). *Türkçe Dersi Öğretim Programının (6-8. Sınıflar) Hedef ve Kazanımları Doğrultusunda 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eker, Süer (2005). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erdem, İlhan (2007). *İlköğretim II. Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, İlhan (2008). “Öğretmen Görüşlerine Göre Dil Bilgisi Konularının Öğretilme Güçlükleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.

- Erdoğan, Tolga (2007). “İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğu”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 163-172.
- Erdoğan, Tolga ve Gök, Bilge (2009). “Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Öneriler: Ankara Örneği”. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.: 03, 36, 01-16.
- Ergin, Muharrem (1999). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Göğüş, Beşir (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Güven, Ahmet Zeki (2011). “İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 121-133.
- İşcan, Adem ve Kolukısa, Hamza (2005). “İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.: 5, 1, 163-172.
- İşcan, Adem (2007). “İşlevsel Dil Bilgisinin Türkçe Öğretimindeki Yeri”. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 253-258.
- İtmeç, Fidan (2008). *İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kamadan, Muzaffer (1969). “Ortaöğretimde Dilbilgisi Sorunu”. *Türk Dili*, C.: XX, 216, 746-751.
- Karaağaçlı, Mustafa (2005). *Öğretimde Yöntemler ve Yaklaşımlar*. Ankara: Pelikan Yayıncılık.
- Karadüz, Adnan (2006). “İlköğretim Türkçe Dil Bilgisi Kitaplarının “Öğreticilik” Kavramı Bağlamında Eleştirisi”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 13-31.

- Karadüz, Adnan (2007). “Dil Bilgisi Öğretimi”. (Ed.: Ahmet Kırkılıç ve Hayati Akyol). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (s. 281-308), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karasar, Niyazi (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, Cahit, Oğuzkan, Ferhan ve Sever, Sedat (2005). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Koç, Gürcü E. ve Demirel, Melek (2008). “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661. http://www.education.ankara.edu.trebfergipdfler2007_1041-061.pdf (Erişim Tarihi: 11.01.2009).
- Küçükahmet, Leyla (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Levend, Ağah Sırrı (1969). “Dilbilgisi Gereksiz Midir?”. *Türk Dili*, C.: XIX, 208, 562-565.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Odabaşı, Neslihan (2007). *Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 4. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinliklerinin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyi (Nevşehir İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Onan, Bilginer (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma / Dinleme) Geliştirmedeki Rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbay, Murat (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, Murat (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Basımevi.

- Öztürk, Jale (2003). “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Kitaplarının Dil Bilgisi Bölümlerinin Değerlendirilmesi”. *Güneyde Kültür*, C.: 14, 138.
- Sağır, Mukim (2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saussure, Ferdinand (2001). *Genel Dilbilim Dersleri*. (Çev.: Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Sever, Sedat, Kaya, Zekeriya ve Aslan, Canan (2008). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sinanoğlu, Samim (1958). “Dilbilgisinin Önemi”. *Türk Dili*, C.: VII, 81, 438-440.
- Sönmez, Veysel (2005). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Ayfer (2008). “İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.: 9, 3, 133-146.
- Şaşan, Hasan H. (2002). “Yapılandırmacı Öğrenme”. *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75, 49-52.
<http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/yapilandirmaciogrenme.pdf> (Erişim Tarihi: 16.01.2009).
- Tan, Şeref (2005). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taşdemir, Mehmet (2000). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme (Program, öğretim, yönetim ve değerlendirme)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Temur, Turan (2007). “Yeni Türkçe Öğretim Programları”. (Ed.: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (s. 351-394), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tunçel, Rıdvan (2006). “Türk ve Alman İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dilbilgisi Ders Kitaplarındaki Sıfatların Nicelik Bakımından Karşılaştırılması”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 595-607.

Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük* (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Ünal, Emre ve Şahinci, Cihan (2011). “Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Konularının Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”. *Turkish Studies Journal*, C.: 6, 1, 1849-1862.

Üner, Şuayip (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğrenci Seviyesine Uygunluğunun ve Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Aksaray Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Vardar, Berke (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

www.tdk.gov.tr

Yılmaz, Zeynep Aydın ve Mahiroğlu, Ahmet (2004). “[Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Geliştirilen Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeyine Etkililiği](#)”. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C.: 2, 1, 109-123.

İNCELENEN TÜRKÇE DERSİ ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTAPLARI

- Altan, Abdulkadir, Arhan, Serdar, Başar, Sema, Özaykut, Songül, Öztürker, Gülderen, Yılmaz, Derya, vd. (2009). *İlköğretim Türkçe 7 Çalışma Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Altan, Abdulkadir, Arhan, Serdar, Başar, Sema, Öztürker, Gülderen ve Yılmaz, Derya (2009). *İlköğretim Türkçe 8 Çalışma Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ceyhan, Yaşar ve Ceyhan, Saliha (2009). *İlköğretim Türkçe 8 Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: Pasifik Yayınları.
- Erol, Abdullah, Altan, Abdulkadir, Arhan, Serdar, Başar, Sema, Gülbahar, Bahadır, Kansu, Sedat, vd. (2009). *İlköğretim Türkçe 6 Çalışma Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kapulu, Ahmet, Okuyucu, Süheyla D., Kaplan, Şükran ve Karaca, Aliyar (2010). *İlköğretim Türkçe 6 Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: Koza Yayın Dağıtım.
- Kapulu, Ahmet ve Karaca, Aliyar (2010). *İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: Koza Yayın Dağıtım.
- Kapulu, Ahmet ve Karaca, Aliyar (2010). *İlköğretim Türkçe 8 Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: Koza Yayın Dağıtım.
- Yangın, Banu, Çelepoğlu, Ayşegül ve Türkyılmaz, Fatma (2009). *İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: Pasifik Yayınları.
- Yangın, Banu ve Sakman, Sevinç (2010). *İlköğretim Türkçe 6 Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: Pasifik Yayınları.

EKLER

Ek-1: MEB Yayınları 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinlik Örneği

5.Etkinlik:

Aşağıdaki kelimelere yanlarında verilen ekleri getirerek bu kelimeleri cümlede kullanınız.

1. sabır / -im

2. gönül / -ü

3. omuz / -un

4. fikir / -imiz



6.Etkinlik: Aşağıdaki resimleri inceleyiniz. Boşlukları örnekteki gibi doldurunuz.



simit



-çi

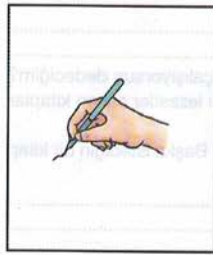


çiçek



-lik

simitçi



yaz



-ar



yırt



-ik

Ek-2: Koza Yayınları 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinlik Örneği

ÇOCUK İLE GEYİK

Sennur SEZER, Adnan ÖZYALÇINER



10. etkinlik

Aşağıdaki cümlelerde sıfat göreviyle kullanılan kelimeleri bulup altlarını çiziniz. Bulduğunuz kelimeleri örnekte olduğu gibi zamir göreviyle birer cümlede kullanınız.

Örnek: Bu ev, uzun yıllar önce yapılmış.

Bu, uzun yıllar önce yapılmış.

Bu musluk akıp duruyor. Lütfen kapatınız.

Dayım, bu kitabı da okumuş.

O kalem benim kalemim mi?

Sizinle birlikte oynayan, o çocuk muydu?



11. etkinlik

Aşağıdaki metinde bulunan boşlukları uygun sıfatlarla tamamlayınız.

KRALIN YENİ ELBİSELERİ

Çok eskiden kral varmış. kral, elbise yaptırmayı çok severmiş. Günün saatinde yaptırdığı elbiseleri giyer. "..... elbise? Bana yakıştı mı?" diye etrafındaki lere sormuş.

..... gün, kralın ülkesine yabancı gelmiş. Kralın elbise düşkünlüğünü öğrenen yabancılar, kralın huzuruna çıkmak istemişler. Kral, onları sarayın en salonunda kabul etmiş. Yabancılar, krala "Sizin için desenleri olan bir kumaş dokumak istiyoruz." demişler. Kral iş için lina istediklerini sormuş. Yabancılar dokuyacakları kuması ancak çok insanların görebileceğini, insanların bu kuması asla göremeyeceğini söylemişler ve bu kuması dokumak için altın istemişler.

ANDERSEN

Ek-3: Pasifik Yayınları 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinlik Örneği

Atatürk

DİLİMİZİ TANIYALIM

Birleşik Kelimeler

6. Etkinlik: Birleşik Kelimeleri Biliyorum

I. Aşağıdaki cümlelerde geçen birleşik kelimelerin altını çiziniz.

1. Eskişehir'de lüle taşından hediyelik eşya yaparlar.
2. Annem çok güzel sigara böreği yapar.
3. Yarım kilo kıyma, yarım kilo da kuşbaşı al.
4. Doktor, hastanın akciğerlerini dinledi.
5. Nasrettin Hoca'nın keçiboynuzuyla ilgili bir fıkrası vardır.
6. Aşçıbaşı, ihtiyaç listesini görevliye uzattı.
7. Olaya ait ipuçları değerlendirildi.
8. Göksu, Silifke'nin içinden geçer.

II. Aşağıda karışık olarak verilmiş birleşik kelimeleri çizgilerle bağlayarak eşleştiriniz.

yer*	*göğsü
keçi*	*dişi
tavuk*	*boz
büyük*	*çekimi
fil*	*sayar
bülbül*	*ayı
yap*	*boynuzu
bilgi*	*kent
biçer*	*döver
baş*	*yuvası

64

Ek-4: MEB Yayınları 7. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinlik Örneği



İSBMSESZT MİRKİSÖE

9.Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerin yüklemelerinde kullanılan kipi yazınız. Daha sonra cümleleri bir kez daha okuyarak cümlelerin anlamlarından hangi kipin kastedildiğini yazınız.

Haftaya uçakla İstanbul'a gidiyorum.	Yüklemde verilen kip
	Cümlede kastedilen kip
Çocuklar zil çalınca dışarıya çıksın.	
İyi bir enstrüman çalmak için bol bol müzik dinleyeceksin.	
Öğrencileri müzeye götürme işini kendiniz düzenlersiniz.	
Gün gelir bizi de anlayan bulunur.	

10.Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerde anlam kayması olanları işaretleyiniz. Sebeplerini verilen boşluklara yazınız.

<input type="checkbox"/>	Fatih İstanbul'u 1453'te fetheder.
<input type="checkbox"/>	Annemle her yaz Almanya'ya gidiyor.
<input type="checkbox"/>	Mehmet, yaptıklarım için beni lütfen affet.
<input type="checkbox"/>	Yarın İstanbul'a gezmeye gidiyoruz.

Ek-5: Koza Yayınları 7. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinlik Örneği

BÖRDÜBET'TEN SEDİR ADASINA

Bahar KALKAN

db 11. etkinlik

Aşağıdaki dördlümü okuyup soruları cevaplayınız.

TARLAM

Tarlam sana üç yüz fidan aşlasam
 Tarla çoşar, fidan çoşar, el çoşar.
 Gücüm yetse hemen işe başlasam.
 Kazma çoşar, kürek çoşar, bel çoşar.

Âşık Veysel ŞATIROĞLU

1. Yandaki dördlümün ikinci ve üçüncü dize-
 lerinde "çoşmak" kelimesiyle anlatılmak iste-
 nen nedir?

2. Şiirde tarlanın çoşması hangi şarta bağ-
 lanmıştır? Şiirde buna benzer başka ifadeler
 var mıdır? Bunların altını çiziniz.

db 12. etkinlik

1. Aşağıdaki resimlerin her birinde bir çocuğun beklentileri anlatılmaktadır. Resimlerin altına
 bunların neler olabileceğini örnekteki gibi yazınız.



Otobüs gelse de bin an
 önce eve gitsen.

.....

.....

2. Sağ sütunda yarım bırakılmış olarak verilen ifadeleri sağ sütundaki ifadelerden uygun olanlar-
 la eşleştirerek cümleler kurunuz. Bu cümlelerde hangi anlam özelliği ön plandadır? Söyleyiniz.

Hava güzel olursa
 Kitabı bitirirsem
 Borcunu zamanında ödersen
 Soruların hepsini doğru cevaplarsam
 Dengeli beslenirsem

sağlıklı olurum.
 sana tekrar para veririm.
 sınavda birinci olurum.
 kahramanın nereye gittiğini bilirim.
 yürüyüş yaparız.

Ek-6: Pasifik Yayınları 7. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinlik Örneği

— Duygular ve Hayaller —

9. Etkinlik: I) Aşağıdaki tabloda boş bırakılan yerleri kişi özelliğini dikkate alarak doldurunuz.

Kişi özelliği	Kip özelliği			
	Görülen geçmiş zaman kipi	Duyulan geçmiş zaman kipi	Geniş zaman kipi	Şart kipi
1. teklik kişi	güzel-di-m	güzel-miş-im	güzel-im	güzel-se-m
2. teklik kişi				
3. teklik kişi	güzel-di	güzel-miş	güzel-dir	güzel-se
1. çokluk kişi				
2. çokluk kişi				
3. çokluk kişi				

II) Aşağıdaki cümlelerde ek fiille çekimlenmiş isimlerin kip ve kişi özelliklerini atlarına yazınız.

1. Özge'nin bize tavsiye ettiği kitap **buydu**.

(Görülen geçmiş zaman – 3. teklik kişi)

2. Dayımın akşamları gittiği yer bilgisayar kursu**muş**.

(.....)

3. Tarif ettiği kitapçı okulumuzun karşısındaki**se** ben oraya bakmıştım.

(.....)

4. Bu akşam bize gelecek kişi **Nihan'dı**.

(.....)

5. Radyoda dinlediği en sevdiği **şarkı**ymış.

(.....)

6. Çalışkansa bu sınavda başarılı olur.

(.....)

7. Bu, Bitlis'e gidebilmem için iyi bir **fırsat**tı.

(.....)

8. Büyük Ağrı Dağı, 5137 metre ile Türkiye'nin en yüksek **yer**idir.

(.....)

9. Türk tarihinin bilinen ilk yazılı eserleri Orhun **Anıtları'dır**.

(.....)

Ek-7: MEB Yayınları 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinlik Örneği

GEÇMİŞ ZAMAN ŞİRLERİ



6.Etkinlik: a. Aşağıdaki resimlerin yanında karşık olarak verilen kelimelerle anlamlı cümleler oluşturunuz.



1.
(on- Hüseyin -
dakikadır- **koşuyor**)



2.
(okula - Hüseyin -gidiyor-
koşarak)



3.
(Hüseyin- **koşan**-takıldı-
çocukların- peşine)



4.
(Hüseyin'e-çok -iyi-**koşmak**-
gelmedi)



5.
(Hüseyin'in -bilmiyor -
arkadaşları-**koştüğünü**)



6.
(yoruldu-çok-Hüseyin-
koşunca)

b. Yukarıda oluşturduğunuz cümlelerde "koş-" kelimesinin aldığı ekleri inceleyiniz ve aşağıdaki soruları cevaplayınız.

- "koş-" kelimesi hangi cümlede zaman ve kişi eki almıştır?.....
- "koş-" kelimesi hangi cümlede zaman anlamı kazandırmıştır?.....
- "koş-" kelimesi hangi cümlede sıfat olarak kullanılmıştır?.....
- Hangi cümlede "koş-" kelimesi durum bildiriyor?.....

Ek-8: Koza Yayınları 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinlik Örneği

KIZILDERLİ REİSİNDEN ÇEVRE DERSİ

Reis SEATTLE



9. etkinlik

Cümlelerin yapısı ve özellikleri hakkında öğrendiğiniz bilgi ve kuralları anımsayınız. Aşağıdaki örnekten yararlanarak istenen nitelikte cümleler oluşturup boş satırlara "bitişik eğik yazı"yla yazınız.

1. * Ögelerinizin dizilişine göre devrik * Yüklemine göre isim cümlesi

* Temel ve yan cümlecikten oluşmuş

Keşilen ağaçların kurumuş dallarıydı, kamyonlara yüklenip götürülen.....

2. * Ögelerinizin dizilişine göre kurallı * Yüklemine göre fiil cümlesi

* Tek yargıdan oluşmuş

3. * Ögelerinizin dizilişine göre devrik * Yüklemine göre isim cümlesi

* Tek yargıdan oluşmuş

4. * Ögelerinizin dizilişine göre kurallı * Yüklemine göre isim cümlesi

* Temel ve yan cümlecikten oluşmuş



10. etkinlik

Aşağıdaki cümlelerdeki anlatım bozukluklarını belirleyiniz. Cümleleri anlatım bozukluklarını düzelterek yazınız.

* Bu kitabı arkadaşım yaş günümde armağan olarak hediye etti.

* O benim düşüncelerime, ben de onunkilere saygı gösteririm.

* Gazeteye kısa bir süre göz atarak verilen haberleri dikkatle okudum.

* Bu haberi eminim ki benden önce siz almış olmalısınız.

* Onunla ilk defa altıncı sınıfta tanışmıştık.

Ek-9: Pasifik Yayınları 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinlik Örneği

Atatürkçülük

Dil Devrimi

6. Etkinlik

I) Aşağıda verilen cümlelerde bir nesnenin ya da bir mesleğin adı olan isim fiilleri belirleyerek altlarını renkli kalemle çiziniz.

Dondurmayı çok severim.

Çok çalışmak onu yordu.

Annem kermes için sarma yaptı.

Karnın yardım kazmayınan, belinen

Çakmak çakmaya geldik, / Kına yakmaya geldik.

Babam "Uçurtma mevsimi geldi." dedi.

Etin birazını kavurma yaptık.

Yapma çiçekleri çok severim.

Korumalar adamı tutukladılar.

II) Etkinliğin birinci bölümünde altını çizdiğiniz, fiilimsi eki almış ancak fiilimsi olmayıp bir nesnenin ya da bir mesleğin adı olmuş fiilimsiler bularak birer cümlede kullanınız.

51

