

**METNE DAYALI DİL BİLGİSİ ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN YAZMA
BECERİSİNİ GELİŞTİRMeye ETKİSİ (8.SINIF ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALİ AYKURT

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MERSİN
AĞUSTOS - 2022**

**METNE DAYALI DİL BİLGİSİ ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN YAZMA
BECERİSİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ (8.SINIF ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALİ AYKURT

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM
DALI TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**Danışman
PROF. DR. NAMIK KEMAL ŞAHBAZ**

**MERSİN
AĞUSTOS - 2022**

ÖZET

METNE DAYALI DİL BİLGİSİ ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN YAZMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ (8. SINIF ÖRNEĞİ)

Dilin doğru ve etkili biçimde yazılı yahut sözlü olarak kullanılabilmesi için dil bilgisi öğretimine gereksinim duyulmaktadır. Ancak dil bilgisi öğretimi, dil becerilerini geliştirmede bir araç olmalı, asla amaç haline getirilmemelidir. Dilin kurallarına uygun bir şekilde konuşulup yazılması dil bilgisi öğretimine bağlıdır. Bu sebeple, dil bilgisi kuralları eğitim kurumlarında öğrencilere ezberletilerek değil, dilin işlevleri kavratılarak, dil ile ilgili kural ve bilgiler metinler aracılığıyla sezdirilerek öğrencilere verilmelidir. Öğrenciler, metinlerden hareketle dilin işlevlerini sezmeli, metinde yer alan örnek yapılardan yola çıkarak dilin kurallarına ve dilin bilgisine kendileri ulaşmalıdır. Öğrenciler yazılı ve sözlü metinler aracılığıyla öğrenme süreci içerisinde doğrudan yer alabilmekte, örneklerden hareketle genel kurallara ulaşabilmekte, dilin işlevlerini metinler üzerinden somut olarak sezebilmektedirler. Bu çalışmada, metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirme üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı, yöneme uygun olarak T- Testlerinin yapıldığı araştırma, Gaziantep ili, Şahinbey ilçesi, İnkılap İmam Hatip Ortaokulu sekizinci sınıf öğrencileri (8/A ve 8/B şubeleri) üzerinde yapılmıştır. Grupların seçkisiz (random) atama yoluyla belirlendiği çalışmaya 25 deney, 25 kontrol grubu olmak üzere toplam 50 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları (öykü yazma çalışmaları) “Yazılı Anlatım Puanlama Formu” kullanılarak biçim ve içerik yönünden puanlanmış ve elde edilen veriler SPSS İstatistik Paket Programında analiz edilmiştir. Analizler neticesinde çalışmaya ilişkin bulgular ortaya konmuştur. Bulgulardan hareketle metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemlerden (sunuş yöntemi) daha etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi, metin temelli dil bilgisi, yazma becerileri.

Danışman: Prof. Dr. Namık Kemal Şahbaz, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/ Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Mersin.

ABSTRACT
**THE EFFECT OF TEXT BASED GRAMMAR TEACHING METHOD ON DEVELOPING
WRITING SKILLS (GRADE 8 EXAMPLE)**

Grammar teaching is needed in order to use the language correctly and effectively in written or oral form. However, grammar teaching should be a tool in developing language skills, and should never be made a goal. Speaking and writing in accordance with the rules of the language depends on grammar teaching. For this reason, grammar rules should be given to students by making them comprehend the functions of the language, and by implying the rules and information about the language through texts, not by having students memorize the rules of grammar. Students should intuit the functions of the language based on the texts, and reach the rules of the language and the knowledge of the language themselves, starting from the sample structures in the text. Students can directly take part in the learning process through written and oral texts, reach general rules based on examples, and perceive the functions of language concretely through texts. In this study, the effect of text-based grammar teaching method on the development of writing skills of eight grade students was investigated. The research, in which the quasi- experimental design with the pretest- posttest control group, which is one of the quantitative research methods, was used and T- Tests were carried out in accordance with the method, was conducted on the eight grade students (8/ A and 8/B branches) of İnkılap İmam Hatip Secondary School in Gaziantep province, Şahinbey district. A total of 50 students, 25 experimental and 25 control groups, participated in the study in which the groups were determined by random assignment. Students' written expression activities (story writing exercises) were scored in terms of form and content using the "Written Expression Scoring Form" and the data obtained were analyzed in the SPSS Statistics Package Program. As a result of the analyzes, the findings related to the study were revealed. Based on the findings, it was seen that the text-based grammar teaching method was more effective than the traditional methods (presentation method) in improving students' writing skills.

Keywords: Grammar, text - based grammar, writing skills.

Supervisor: Prof. Dr. Namık Kemal Şahbaz, Mersin University, Faculty of Education/ Turkish and Social Sciences Department, Mersin.

TEŞEKKÜR/ ÖN SÖZ

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında her türlü desteği veren aileme, kendilerinden ödünç zamanlar aldığım ve bu sebeple ilgilenemediğim dostlarıma, çalışmanın uygulama sürecinde çalışmalara büyük bir kararlılıkla katılıp çalışmanın güvenli ve hızlı şekilde ilerlemesini sağlayan değerli öğrencilerime, çalışmanın her anında desteğini esirgemeyen dostum Derviş Yılmaz'a, verilerin analiz edilmesinde verdikleri desteklerden dolayı Doç. Dr. Halil Erdem Çocuk ve Dr. Öğretim Üyesi Mehtap Aktaş Hocalarıma ve yüksek lisansa başlayıp bitirme aşamasına kadar hiçbir desteğini esirgemeyen kıymetli danışmanım Prof. Dr. Namık Kemal Şahbaz Hoca'ma teşekkür ederim.



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	IV
TABLOLAR DİZİNİ	VI
KISALTMALAR	Vii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemler	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar	5
2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI VE ALANYAZIN	7
2.1. Dilin Tanımı	7
2.2. Dil Bilgisi	9
2.2.1. Dil Bilgisi Öğretimi	11
2.2.2. Dil Bilgisi Öğretiminin Amaçları	13
2.2.3. Dil Bilgisi Öğretiminin İlkeleri	17
2.2.4. Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları	20
2.2.5. Dil Bilgisi Öğretiminin İyileştirilmesi İçin Çözüm Önerileri	23
2.2.6. Dil Bilgisi Öğretiminin Alanları	24
2.2.7. Dil Bilgisi Öğretim Yöntem ve Teknikleri	26
2.2.8. Türkçe Programlarında Dil Bilgisi Öğretimi	26
2.2.8.1. İlkokul Programlarında Dil Bilgisi Öğretimi	27
2.2.8.2. Ortaokul Programlarında Dil Bilgisi Öğretimi	30
2.3. Metin Nedir?	33
2.3.1. Metin Seçimi	34
2.3.2. Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretimi	36
2.4. Yazma/ Yazmak	38
2.4.1. Yazma Süreci	39
2.4.2. Yazma Eğitimi	42
2.4.3. Yazma Eğitiminin Amaç ve Önemi	44
2.4.4. Yazma Eğitiminde Kazandırılacak Davranışlar ve Beceriler	47
2.4.5. Yazma Eğitiminde Uygulanabilecek Yöntemler	47
2.4.6. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi	48
2.4.7. Yazma Eğitimi Açısından Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretimi	49
2.5. İlgili Araştırmalar	51
3. YÖNTEM	57
3.1. Araştırmanın Modeli	57
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	60
3.3. Veri Toplama Araçları	60
3.4. Yazılı Anlatın Puanlama Formu	61
3.5. Uygulama İşlemleri	62
3.6. Verilerin Analizi	63

	Sayfa
4. BULGULAR	66
4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Puanlama Formu'nun Çarpıklık ve Basıklık Değerlerine İlişkin Bulgular	66
4.2. Yazılı Anlatım Puanlama Formu'nun Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular	67
4.3. Grup Değişkenine Göre Yazılı Anlatım Puanlama Formu Ön Testinden Elde Edilen Puanların Kıyaslanması	68
4.4. Deney Grubunun Yazılı Anlatım Puanlama Formu'nun Ön Test- Son Test Puanlarının Kıyaslanmasına İlişkin Bulgular	69
4.5. Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Puanlama Formu'nun Ön Test- Son Test Puanlarının Kıyaslanmasına İlişkin Bulgular	69
4.6. Grup Değişkenine Göre Yazılı Anlatım Puanlama Formu Son Testinden Elde Edilen Puanların Kıyaslanmasına İlişkin Bulgular	70
4.7. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Puanlama Formu'ndaki Maddelerden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular	71
4.8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Çalışmalarına İlişkin Bazı Örnek Çalışmalara Yönelik Bulgular	75
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	82
5.1. Sonuçlar	82
5.2. Öneriler	87
KAYNAKLAR	88
EKLER	93
Ek-1. Araştırma İzin Belgeleri	93
Ek-2. Yazılı Anlatım Puanlama Formu	100
Ek-3. Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Doğrultusunda Günlük Ders Planları	101
Ek-4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Yazma Çalışmaları	170
Ek-5. Öğrencilere Uygulanan Ön Test ve Son Test Çalışma Kâğıtları	175
ÖZGEÇMİŞ	177

TABLÖLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 3.1. Ön test- Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen	59
Tablo 3.2. Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen	59
Tablo 3.5.1. Yazılı Anlatım Puanlama Formu'nun Güvenirlik Analizi Sonuçları	62
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Puanlama Formu'nun Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	66
Tablo 4.2. Yazılı Anlatım Puanlama Formu'nun Güvenirlik Analizi Sonuçları	67
Tablo 4.3. Grup Değişkenine Göre Yazılı Anlatım Puanlama Formu Ön Testinden Elde Edilen Puanların Kıyaslanması	68
Tablo 4.4. Deney Grubunun Yazılı Anlatım Puanlama Formu Ön Test- Son Test Puanlarının Kıyaslanması	69
Tablo 4.5. Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Puanlama Formu Ön Test- Son Test Puanlarının Kıyaslanması	70
Tablo 4.6. Grup Değişkenine Göre Yazılı Anlatım Puanlama Formu Son Testinden Elde Edilen Puanların Kıyaslanması	70
Tablo 4.7. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin "Yazılı Anlatım Puanlama Formu"ndaki Maddelerden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	71
Tablo 4.7. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin "Yazılı Anlatım Puanlama Formu"ndaki Maddelerden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	73

KISALTMALAR VE SİMGELER

Kısaltma/Simge	Tanım
Akt	Aktaran
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSKD	Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Desen
n	Kişi Sayısı
p	Anlamlılık Değeri
sd	Serbest Değişken
sh	Standart Hata
ss	Standart Sapma
t	T testi Değeri
TS	Türkçe Sözlük
TYÇ	Temel Yeterlilikler Çerçevesi
$\bar{X}$	Ortalama

1.GİRİŞ

Dil bilgisi; bir dilin seslerini, kelimelerini ve cümlelerini çeşitli yönlerden inceler. Doğru düşünmemize, doğru konuşmamıza ve yazmamıza yardımcı olur. Sıklıkla yapılan dil yanlışlarının ve dile yönelik bilgilerin eksik veya yanlış öğrenilmesi yatmaktadır. Genel olarak tüm eğitim- öğretim faaliyetlerinin altında ana dilin iyi öğretilmesi yatar. Yalnızca Türkçe derslerinde değil, diğer tüm derslerde de ana dil doğru konuşulup yazılmalı, yanlışlıklar ve eksiklikler düzeltilmelidir. Ayrıca insanların bağlı bulundukları toplumda sosyalleşmesi, sağlıklı iletişim kurması ana dilini iyi bilip doğru ve düzgün kullanmasıyla doğrudan ilişkilidir.

Okullarımızda sistemli bir şekilde eskiden beri verilmeye çalışılan dil bilgisi öğretimi çoğu çevreler tarafından öğretilmesine gerek duyulmayan, ne için öğretilmesinin bilinmediği bir beceri durumundadır. Dil öğreticileri ana dile ait dil bilgisinin önemli olduğunu bilmekte ancak niçin, nasıl, ne zaman ve kime öğretileceği hakkında yetersiz kalmaktadır (Demir Atalay ve Sağır, 2016, s.21). Günümüz eğitim kurumlarında dil öğreticileri dile ilişkin kuralları ezberletme yoluna gitmekte, düz anlatım yoluyla dilin bilgi ve kurallarını öğrenciye doğrudan aktarmaktadırlar. Aktarılan bu bilgiler günlük hayatta öğrenci tarafından kullanılmadığı için çoğunlukla kalıcı bir öğrenme gerçekleşmemektedir. Bu sebeptendir ki öğrenciler dile ait bilgi ve kuralları sözlü ya da yazılı metinler üzerinden örneklerden hareketle uygulamalar yoluyla yaparak yaşayarak öğrenmelidirler. Öğrenciler dil öğrenme süreçlerinde aktif olarak yer almalı, dile ait kuralları örneklerden hareketle kavramaları/ sezmeleri, kendilerinin kurallara erişimleri sağlanmalıdır. Tüm bu etkinlikler Türkçe dersinde dil becerileriyle ilişkilendirilerek verilmeli, dil bilgisi öğretimi dil becerilerinin geliştirilmesinde bir araç rolü üstlenmeli, kesinlikle amaç olmamalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitimde yer almasıyla birlikte Türkçe öğretim programlarında dil bilgisi ve dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik yeni uygulamalara yer verilmiştir. Bu uygulamalardan birisi de metne dayalı dil bilgisi öğretim yöntemidir. Bu yöntemde tema ve kazanımlar dikkate alınarak, öğrencilerin sınıf düzeylerine ve gelişim özelliklerine dikkat edilerek ve uzmanların ders kitaplarında yer alacak metinlere yönelik belirledikleri ölçütlere uygun olarak uygulamaya dayalı bir dil öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

Eğitim kurumlarında öğretim materyalleri olan ders kitaplarında öğrencilerin; doğru düşünme, doğru konuşma, doğru yazma, eleştirme, sorgulama, analiz etme, sınıflama becerilerini geliştirecek metinlere ve etkinliklere yer verilmektedir. Özellikle Türkçe derslerinde anlama ve anlatma becerileri içerisinde verilen dil bilgisi öğretimi sayesinde öğrenciler dilin sınırsız olanaklarının farkına varmakta, dil bilinci gelişmekte ve dillerini koruma görevini üstlenmektedirler. Yazılı ya da sözlü metinler sayesinde dil öğretimi daha keyifli olmakta, öğrenciler dilin kurallarını uygulamalarla yaparak yaşayarak öğrenmektedirler.

Dil öğretiminde kullanılan metinler, dile ait kuralların ve bilgilerin öğrenci tarafından kavranarak öğrenmesini sağlamaktadır. Dil öğretiminde yer alan bu etkinliklerde öğrencilere okudukları ya da dinledikleri metinlere yönelik uygulama ve etkinlikler yaptırılmakta, yaptırılan bu etkinlikler dil becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ana dilinin bilgi ve kurallarına sahip olan birisi doğru düşünmekte, doğru konuşmakta ve doğru yazmaktadır. Bu becerilerin kazandırılıp geliştirilmesinde metin temelli dil bilgisi öğretiminden yararlanılmalı, metne yönelik dilsel etkinlikler öğrenciye sunulmalıdır.

1.1. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemler

Geçmişten günümüze kadar dil bilgisi öğretimi kural ezberletme yönüyle ele alınmıştır. Dil bilgisi öğretimi çoğu zaman Türkçe derslerinde amaç olarak ele alınmış, genellikle derslerin büyük bir bölümünde kuralların aktarımına yoğunlaşmıştır. Dil bilgisi öğretiminin dil becerilerini geliştirmede bir araç olduğu unutulmuş, Türkçe dersinin temel gayesi durumuna getirilmiştir. Çoğunlukla takrir yöntemiyle dil bilgisi konuları doğrudan öğrencilere kural şeklinde verilmekte, öğrenciler dile ait kural ve bilgileri hazır bulmaktadır. Durum böyle olunca öğrencilerde dile ilişkin bir yaşantı oluşmamakta, dolayısıyla dilin bilinçli bir şekilde kullanımı ve beceriye dönüştürülmesi sağlanamamaktadır. Anlamli ve kalıcı bir dil öğretimi için yazılı ve sözlü metinlerden yola çıkılarak dile ilişkin bilgi ve kurallar öğrenciye sezdirilmeli, öğrencinin dil ile ilgili kuralı ve bilgiyi metinlerde yer alan anlamli unsurlardan hareketle kendilerinin bulup çıkarması sağlanmalıdır. Metinlerden oluşturulan sözlü ve yazılı dilsel çalışma etkinlikleriyle öğrencilerin dilin sınırsız imkânlarından yararlanmaları sağlanmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımla beraber dilsel çalışmalar, cümle üstü birimler olan metinler üzerinden yürütölmeye başlanmıştır. Öğrenciler, metinler aracılığıyla öğrenme etkinliklerine aktif şekilde katılmakta, yaparak yaşayarak dili öğrenmekte ve kullanmaktadırlar. Ancak Türkçe dersi dil bilgisi dersi olarak görölmekte, beceriler geri plana atılmakta, kural öğretimi Türkçe derslerinin nihai amacı olarak görölmektedir. Öğrencilere dili sevdirmek ve dile ait bilgi ve kuralları kazandırmak ancak dil bilgisi öğretiminin dil becerileri içerisinde sözlü ve yazılı metinlerle verilmesiyle mümkündür. Amaç kuralların ezberletilmesi değil, dil becerilerinin geliştirilmesi olmalıdır. Dil bilgisi, dil becerilerinin geliştirilmesinde bir araç rolü üstlenmelidir.

Özellikle Türkçe öğretim programlarında dil bilgisine yönelik kazanımlar yazma becerisi başlığı altında yer almaktadır. Yazma becerisinin geliştirilmesinde dilin kural ve bilgilerine tam manasıyla sahip olunmalıdır. Dile ilişkin yeterli bilgiye sahip olan bir kişi doğru düşünür, doğru konuşur, doğru okur ve doğru yazar. Metinler üzerinden dilin kuralları öğrencilere sezdirilmeli, öğrencilerin dile ilişkin bilgi ve kurallara metinden ve metne yönelik hazırlanan etkinliklerden hareketle kendilerinin ulaşması sağlanmalıdır.

Özellikle yazılı anlatımda öğrenciler; yazım, noktalama, cümle kuruluşu, şekil bilgisi, ses bilgisi, anlama ve anlatım gibi konularda yanlışlar yapmaktadırlar.

Bu yanlışların temel sebebi ana dillerine ilişkin yeterli bilgi birikimine sahip olmamalarından kaynaklanmaktadır. Ana dili öğretimi anlama ve anlatma becerileriyle ilişkilendirilerek gerçekleştirilmeli, dil becerilerini geliştirmede dil bilgisi öğretimi bir araç olarak kullanılmalıdır.

Bu araştırmanın problem cümlesi: “Metne dayalı dil bilgisi öğretim yöntemi öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede geleneksel yöntemlere (düz anlatım/ sunuş yöntemi) göre daha etkili midir?” olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

a.Ortaokul sekizinci sınıf deney grubu öğrencilerine uygulanan metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminde öğrencilerin “Yazılı Anlatım Değerlendirme Düzeyleri” nasıldır?

b.Ortaokul sekizinci sınıf kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel öğretim yönteminde (sunuş) öğrencilerin “Yazılı Anlatım Değerlendirme Düzeyleri” nasıldır?

c.Ortaokul sekizinci sınıf deney grubu öğrencilerine uygulanan metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminde öğrencilerin “Yazılı Anlatım Puanlama Formu’ndan” aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

d.Ortaokul sekizinci sınıf kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel öğretim yönteminde (sunuş yöntemi/ düz anlatım) öğrencilerin “Yazılı Anlatım Puanlama Formu’ndan” aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

e.Ortaokul sekizinci sınıf deney grubu öğrencilerine uygulanan metne dayalı dil bilgisi öğretim yöntemi ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel yöntem (sunuş/ düz anlatım) yöntemi son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin etkisini incelemek, metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin yazma becerisini geliştirmede geleneksel yöntemlerden (sunuş yöntemi) daha etkili olduğunu ortaya koymaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkçe öğretiminde yaşanan sıkıntıların temelinde dil bilgisi öğretiminin eksik, yanlış ve bilinçsiz şekilde öğretilmesi gelmektedir. Geçmişten günümüze kadar dil bilgisi öğretimi ezberci bir anlayışla öğretilmeye çalışılmış, bu anlayış yapılandırmacı yaklaşımın ortaya çıkmasıyla yerini yavaş yavaş dile ait kuralları sezdirmeye/kavratmaya yönelik olmuştur. Ancak dil bilgisi kurallarının öğretilmesinden ziyade kuralların anlama ve anlatma becerileri içerisinde verilmesi

gereklidir. Dil bilgisi, dil becerilerini geliştirmek için bir araç olarak kullanılmalı, temel gaye kural öğretimi kesinlikle olmamalıdır.

Kuralların becerilerle ilişkilendirilmesi gereklidir. Özellikle konuşma ve yazma becerilerinde sağlıklı bir iletişim gerçekleştirebilmek için dile ait gerekli bilgilere sahip olmak ve bu bilgileri anlama ve anlatma becerilerinde sürekli kullanmak gerekir. Kuralları öğrenciye doğrudan vermek yerine kuralların beceriler içerisinde öğrencilere sezdirilerek örneklerden yola çıkarak öğrencilerin kurallara kendilerinin ulaşmaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin dili, düzgün ve kurallarına uygun bir şekilde kullanmaları, alışkanlık ve beceri kazanmaları metin temelli dil bilgisi öğretimiyle mümkündür. Dile ait bilgi ve kuralların yazılı ve sözlü metinler üzerinden örneklerle öğrencilere kavratılması öğrencilerin dillerini bilinçli bir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır.

Alan yazın tarandığında metne dayalı dil bilgisi öğretimine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmaların da çok azı anlama ve anlatma becerileriyle ilintilidir. Bu araştırma, Türkçe eğitiminde metin temelli dil bilgisi öğretiminin yazma dil becerisine etkisini ele alan özgün bir çalışma olmasıyla literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Türkçe öğretiminde yaşanan problemlere çözüm önerileri sunarak alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma aynı zamanda dil bilgisi öğretiminin amacına ve işlevine uygun şekilde öğretilmesinde dil öğreticilerine yol gösterir niteliktedir.

Çalışmanın metin temelli dil bilgisi öğretiminin yazma becerisi üzerindeki etkisi dışında diğer beceriler üzerindeki etkisinin incelenmesi noktasında yapılacak çalışmalara örnek olması beklenmektedir. Çalışmadan elde edilen verilerden alan yazınla ilgili akademisyenlerin, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ihtiyaçları doğrultusunda yararlanacakları öngörülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışma aşağıda yer alan sayıtlar doğrultusunda oluşturulmuştur.

a. Bu çalışma yarı deneysel bir çalışmadır, kullanılan yöntem çalışmanın amacına hizmet etmektedir.

b. Çalışmada bulunan kontrol ve deney grupları rastgele belirlenmiş olup gruplar homojendir.

c. Çalışmada yer alan deney ve kontrol gruplarına çalışma süresince ders planları (metne dayalı dil bilgisi öğretim yöntemi/ düz anlatım (sunuş) yöntemi) dışında herhangi bir çevresel faktör etki etmemiştir.

d. Çalışmada deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan metne dayalı dil bilgisi öğretim yöntemine ilişkin ders planları maksadına uygun ve doğru şekilde hazırlanmıştır.

e. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma becerisini ölçmek için kullanılan “Yazılı Anlatım Puanlama Formu” geçerli ve güvenilir bir formdur.

f. Her iki gruptaki (deney ve kontrol grupları) öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirenler tamamen yansız davranmışlardır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Gaziantep ili / Şahinbey ilçesi İnkılap İmam Hatip Ortaokulunda okuyan sekizinci sınıf öğrencileriyle (8/A ve 8/B şubeleri, 50 öğrenci) sınırlı tutulmuştur. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının güncel Türkçe Öğretim Programında yer alan sekizinci sınıf kazanımlarıyla (dil bilgisi ve yazma becerileriyle ilgili kazanımlar) araştırma sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Dil: Sağır ve Atalay (2016)’a göre dil bir bildirişim aracı olarak kabul edilmektedir. Dilin sıradan değil çok yönlü ve güçlü bir sistem oluşu vurgulanmaktadır. İnsanı insan yapan, onu değerli kılan yegâne varlık olarak dil gösterilmektedir.

Dil; insanların duygu ve düşüncelerini kendisiyle ve başkalarıyla paylaşması bakımından hem bireysel hem de sosyal bir kurum olarak karşımıza çıkar.

Dil Bilgisi: Dil bilgisi, Latince “harf ve işaret” anlamındaki “gramma” kelimesi ile harfleri yazma ve okuma sanatı olarak açıklanan “grammatica” kelimesinden gelir. Dil bilgisi önceleri harf okuma ve yazma sanatı olarak ele alınırken günümüzde herhangi bir dilin ses, biçim, cümle ve metin yapısını inceleyen, anlam ve görevlerini ortaya koyan bir bilim dalı olarak değerlendirilmektedir. Dil bilgisi kendi içinde çeşitli alanlara ayrılmıştır: Sesleri inceleyen dil bilgisi dalına “fonetik”, kelime ve şekil bilgisini inceleyen dala “morfoloji”, cümle bilgisi dalına “sözdizimi”, dile anlam yönünden yaklaşan dil bilgisi dalına da “semantik” adı verilmektedir (Güneş, 2019, s.261).

Eğitim: Eğitim, bireyin kendini gerçekleştirme yolunda bir araçtır. Titiz’ e göre eğitim; erdem, akıl ve inanç değerleri birikiminin günümüzdeki düzeyi çerçevesinde, kişinin kendi özgün ihtiyaçlarının gerektireceği ve kişinin kendisince farkına varılabilecek bilgi, beceri, tutum ve davranışlarının yine kişinin kendi öğrenme usulüne uygun biçimde öğrenilmesi için uygun ortamların oluşturulup sürdürülmesine yardımcı olunma sürecidir (Titiz, 2001).

Yöntem: Kavramlar ve olaylar üzerinde çalışmanın sistemli biçimi, bilimsel gerçekleri ortaya koymadaki düzenli çalışma biçimi olarak tanımlanmaktadır (Öncül, 2000).

Öğretim Tekniği: Konuların öğretiminde başvuru olan özel yol ya da çalışmaların yürütülmesi, öğretmenlerin öğretim sürecinde başvurdukları tekniklerdir (Öncül, 2000).

Eğitim Programı: Yetişik olarak da tanımlanan program, herhangi bir eğitim kurumunun milli eğitimin gayeleri doğrultusunda öğrencilere sağladığı tüm çalışma alanlarıdır. Kısaca, okulda ne öğretilmesini düzenleyen yazılı belgeler olarak tanımlanabilir (Akçay, A., Safalı, S.2019, s.3).

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması hedeflenen dersin öğretimine yönelik tüm faaliyetleri içeren yaşantılar sistemidir. Eğitim sürecinde farklı sınıf düzeylerine ve farklı derslere göre amaçlar doğrultusunda hazırlanan çalışmalardır (Demirel, 2015, s.6).

Yaklaşım: Bir olayı, konuyu, bir durumu ve problemi ele alış durumu olarak tanımlanır (Güneş, 2019, s.43).

Amaç: Eğitim ve öğretim programlarında öğrencilerde görülmesi beklenen davranış değişikliğidir (Öncül, 2000, s.41).

Kazanım: Öğretim sürecinde öğrencilerin edinebilecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıklardır (MEB, 2005, s. 8).

Metin: Belirli bir iletişim sağlamak amacıyla bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesinin bütünü için yapılan tanım dilin tanımıdır. Bir başka deyişle, bildirişim değeri taşıyan, eyleme yönelik devingen bir bütündür. Bildirişim işlevi olmayan yazılı ya da sözlü bir belge, metin değildir. Kısaca metin, başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı olarak tanımlanabilir (Günay, 2000, s. 35).

2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI VE ALANYAZIN

2.1. Dilin Tanımı

İnsanoğlu; duygularını, düşüncelerini, istek ve arzularını sözlü ya da yazılı olarak ifade etme gereksinimi duyar. Bu gereksinimi karşılamak için de başat kaynaklardan biri olan dile başvurur. Dil kavramının geçmişten günümüze kadar alanında uzman kişiler tarafından birçok tanımı yapılmış ve kavram farklı perspektiflerden açıklanmaya çalışılmıştır. Sıklıkla karşımıza çıkan dil tanımlamaları ve açıklamaları şunlardır:

Dil bilim ve dil bilgisi alanında çalışmalarını sürdüren Günay Karaağaç dili şöyle tanımlamaktadır: “Dil, gerçek dünyanın, dilin saymaca birimleri ile yeniden kurulmasıdır. İnsan yapıp etmeleri içinde bulunan dil alanı, insanoğlunun hem ürünü hem de üreticisi olduğu tek alandır ve bütün insan başarılarının temelidir. Bütün insanların dile karşı ilgili oluşlarının nedeni de budur. Bireyin “insan” kimliğiyle ilgili her şey, ancak dil ile mümkün olan bir gerçekliktir. Bu yüzden, dil ile ilgili söyleyecek bir şeyleri olmayacak insan yok gibidir.”(Karaağaç, 2016, s.37). Karaağaç’a göre dil, gerçek dünyanın sayılı mahsulleri ile yeniden ortaya konması olarak tanımlanmıştır. Dil, ses ve sözden oluşur ve bu oluşumda tüm insanlığın rolü, yardımı bulunmaktadır. Ayrıca dil insanın kimliğini meydana getirir. İnsanın var olabilmesi için dile ihtiyacı vardır. Dilin temelinde toplumsal bir uzlaşma yatmaktadır.

Bireylerin birbirlerini anlamaları ve kendilerini başkalarına ya da kendilerine anlatmaları için ortak seslerden sözler ortaya koymaları gerekmektedir. Toplumun uzlaştığı bu ortak sesler sayesinde verimli bir iletişim gerçekleşmektedir.

Aksan, dili; aniden, hemen düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik yönlerden bakınca farklı farklı nitelikleri beliren, kimi zaman kesin sınırlarını bugün de belirleyemediğimiz sihirli bir unsur olarak tanımlamaktadır. Dil bireyden, bireylerin oluşturduğu toplumdan bağımsız kalmayacak biçimde olan bilim, sanat, teknik gibi birçok dalla yakından ve uzaktan bağı bulunan, aynı zamanda tüm bu sayılanları da oluşturan bir kurum olarak nitelendirilebilir.(Aksan, 2009, s.11). Aksan’ın diğer bir dil tanımı da şu şekildedir: Dil, sözlü yahut yazılı biçimde iletişim/ bildirişim sürecinde kullandığımız, doğduğumuz anda bize hazır olarak gelen ve zamanla, tamamen insana bahşedilmiş, oldukça güçlü ve göz kamaştırıcı bir sihirli düzendir, düşünmeyi ve düşünülen her şeyi iletmeye yarayan bir dizgedir.” (Aksan 2009: 13). Aksan’a göre dil; çok yönlü, sınırları tam olarak kesin olmayan, insanı ve toplumu oluşturan, insanı diğer canlılardan ayıran, düşünmeyi sağlayan, hayatımızın merkezinde bulunan büyü bir varlıktır.

Kıran, dili şu şekilde tanımlamaktadır: Dil yaşadığımız dünyada yer alan tüm göstergeleri sözlü ya da yazılı olarak alan ve aktaran tüm göstergelerin bütünü ile bu göstergelerin işleyiş kaidelerini içinde barındıran bir dizgedir; bu nedenle dilin bir topluluk tarafından kullanılan bir kod olduğunu söyleyebiliriz. Böylece bir göstergeler yığını olan kelime

dağarcığı ve bu göstergelerin işleyiş şeklini gösteren kurallar birlikteliğinden oluşan Türk dilinin bilgisi, o dili konuşan konuşurların üretim ve tüketimine sunulmuştur. Görüldüğü üzere, her lisan bir dil yetkinliği faaliyetinin kümülatif ve toplumsal ürünüdür.” (Kıran, 2002, s. 114). Kıran’ a göre dil içinde bulunduğumuz dünyadaki her türlü göstergeyi yazılı ve sözlü şekilde anlamlandırıp aktarmaya yarayan göstergelerin bütünü şeklinde tanımlanmıştır.

Dil, bu göstergelerin işleyiş şeklini ortaya koyan bir dizgedir. Toplumun yazılı ve sözlü olarak iletişim/ bildirişim sağlamak için ortaya koydukları bir kod sistemi olarak da isimlendirilebilir. Belirli kuralları bulunan dil, kendisini bireyin ve toplumun kullanımına iletişim sağlamak gayesiyle sunmaktadır.

Sağır ve Atalay (2016)’a göre dil bir bildirişim aracı olarak kabul edilmektedir. Dilin sıradan değil çok yönlü ve güçlü bir sistem oluşu vurgulanmaktadır. İnsanı insan yapan, onu değerli kılan yegâne varlık olarak dil gösterilmektedir. Dil; insanların duygu ve düşüncelerini kendisiyle ve başkalarıyla paylaşması bakımından hem bireysel hem de sosyal bir kurum olarak karşımıza çıkar.

Tüm bu tanımlar ışığında dil; insanoğlunun vazgeçemediği, doğuşundan bu yana birçok şeyi etkileyen ve birçok şeyden etkilenen, insana özgü; duygu, düşünce, istek ve arzuları anlamaya ve anlatmaya yarayan, çok yönlü, canlı, büyü, sınırları kesin olarak çizilemeyen, seslerden örülü ve sistemli bir varlıktır. Bu varlık; seslerden, kelimelerden, cümle ve işaretlerden oluşmaktadır. Dil insanoğlunu birçok yönden geliştirmektedir.

Dil her şeyden önce gözlem, duygu, bilgi ve düşüncelerin sözlü veya yazılı olarak aktarıldığı anlama ve anlatma aracıdır.

Bunun yanı sıra öğrenme güdüsünü karşılayan, insanların evreni anlama ve anlamlandırmasını sağlayan, düşünmeyi sağlayan bir öğrenme aracıdır. Ayrıca insanın zihinsel ve sosyal gelişimini destekleyen canlı bir varlıktır.

Birçok özelliği sayılan dil kavramı edinilen ve öğrenilen bir unsurdur. Dil edinimi ilk olarak anne karnında dinleme becerisi ile başlamakta ve doğumdan sonra da diğer dil becerileri kullanılarak dil öğrenilmektedir. Bireyin ilk öğrenmeye başladığı beceri dildir. Birey bu dili yakın çevresinden öğrenmeye başlamaktadır. Temel dil becerisinin başlaması ve geliştirilmesi yakından uzağa doğru gitmektedir. Yani çocuk, dili doğumundan önce çevresindeki seslerden, konuşmalardan dinleyerek öğrenirken doğumdan sonra da bu dil öğrenme etkinliğini yakın çevresinden (anne, baba, arkadaş, okul çevresi, akran) öğrenmekte ve kullanmaktadır. Yakın çevreden edinilen bu dile ‘ana dili’ denilmektedir (Epçaçan ve Akın, 2019, s.1).

Ana dil bizi milletimize, kültürümüze bağlamaktadır. Çocuk, eğitim hayatına başlamadan önce dile ait bazı kuralları bilinçsiz bir şekilde kullanmaktadır. Çocuğun kullandığı bu dilde birçok dil yanlışlığı gözle çarpmaktadır.

Bu dil yanlışları ebeveynleri ve yakın çevresi tarafından maalesef çoğu kez düzeltilmemekte, yanlışın doğrusu çocuğa gösterilmemektedir. Ayrıca çocuğun yakın çevresindeki kişiler de dili doğru ve etkili kullanmaktan çoğu zaman yoksun durumdadır. Bilinçli bir dil kullanıcısı tarafından doğru bir dil kullanımı ve öğretimi sergilenmediği için çocuk çevreden edindiği bilinçsiz dil ile eğitim yaşamına başlamaktadır. Bir dilin sağlıklı bir şekilde öğretilmesi bilinçli dil kullanıcılarına bağlıdır. Birey, dili ve dile ait kuralları bilinçli bir şekilde alanında yetkin dil öğreticileri tarafından okulda öğrenmektedir.

2.2. Dil Bilgisi

Dil bilgisinin ne olduğu konusu Eski Yunan'dan bu yana tartışma konusu olmuş, alanında uzman kişiler tarafından araştırılmış, incelenmiş ve aydınlatılmaya çalışılmıştır. Dil bilgisinin ilk ortaya çıkışı Mezopotamya'da ve Anadolu'da ilk sözlüklerin oluşturulmasıyla ve farklı dillerdeki ad ve fiil çekimlerinin saptanmasıyla gerçekleşmiştir (Akkaya, 2008, s.265). Geçmişten bu yana özellikle ticari ilişkilerin artmasıyla ve toplumların başka dillerle karşılaşmasıyla dil bilgisi araştırmaları ivme kazanmıştır. Özellikle kendi dilini öğrenme ve başkasının dilini öğrenmede dil bilgisine ihtiyaç duyulmuştur. Dil bilgisi yalnızca diğer dilleri öğrenmekle yetinmez, toplumun kendi dilini öğrenmesi ve koruyup geliştirmesiyle de ilgilenir.

Dil bilgisi, Latince "harf ve işaret" anlamındaki "gramma" kelimesi ile harfleri yazma ve okuma sanatı olarak açıklanan "grammatica" kelimesinden gelir. Dil bilgisi önceleri harf okuma ve yazma sanatı olarak ele alınırken günümüzde herhangi bir dilin ses, biçim, cümle ve metin yapısını inceleyen, anlam ve görevlerini ortaya koyan bir bilim dalı olarak değerlendirilmektedir. Dil bilgisi kendi içinde çeşitli alanlara ayrılmıştır: Sesleri inceleyen dil bilgisi dalına "fonetik", kelime ve şekil bilgisini inceleyen dala "morfoloji", cümle bilgisi dalına "söz dizimi", dile anlam yönünden yaklaşan dil bilgisi dalına da "semantik" adı verilmektedir (Güneş, 2019, s. 261).

Dil bilgisinin ne olduğu ile ilgili birçok tanım, fikir ve düşünce ortaya atılmıştır. Bu tanımlardan ve fikirlerden bazıları şunlardır:

Dil bilgisi, bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri, cümle içindeki görevleri ve çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlanabilir (Göğüş, 1978, s. 337).

Her dil süreç içerisinde kendi kurallarını oluşturmaktadır. Dil sürekli kendini sentezlediği için dinamik ve canlı bir varlıktır. Dilin temel mantığı dili konuşanların üzerinde uzlaşacağı bir sistematik yapı ile ihtiyaçları karşılamaktır. Bir dilin kendine has yapısı içinde oluşturduğu kurallar, o dilin gramerini oluşturur (Erdem, 2007, s. 4).

Dil bilgisi, bir dilin yazılı metinlerinden hareket ederek o dilin kurallarını oluşturmaktadır. Dil bilgisi tarafsız olan, denetlenebilen, ispatlanabilen, sistemli, mantıklı ve genelleyici olan bir bilim dalıdır (Erk, 2003, s. 16).

Gramer türleri gramer işlevleriyle tanımlanmaktadır. Gramer genel olarak bir dilin ses, şekil, anlam ve söz dizimini incelemektedir. Bir dil tarihe göre incelendiği zaman tarihi gramer, ortaya çıktığı akraba bir dille kıyaslandığı zaman karşılaştırmalı gramer, yanlışların doğrusunu gösterme yönüyle incelendiği zaman da öğretici gramer olarak adlandırılır (Dilaçar, 1968, s. 53).

Kıran' a (1996, s. 36) göre dil bilgisi eski metinleri açıklamak, bir yabancı dili öğretmek ve kendi ana dilini doğru konuşmak ve yazmak gibi çeşitli amaçlara hizmet eder.

Başkan (2003, s. 56) dil bilgisini dilsel yapıları oluşturan kuralların toplanmasıyla ortaya çıkan bilgiler bütünü olarak açıklamaktadır.

Hassan (2001, s. 3) dil bilgisini "gramer" olarak adlandırmaktadır. Ona göre gramer, kelimelerin ya da parçaların nasıl birleştiğini ve dilde anlamlı bir bütüne dönüşmek için geçirdiği değişimleri ortaya koyan bir kurallar bütünü olarak ifade edilir.

Akalın (2001, s. 370) grameri akıl ve mantığın işletilmesiyle ortaya çıkan bir alan olarak görmektedir. Dil ve düşünme arasında ilişki kurmaktadır.

Ediksun'a (1988, s. 65) göre dil bilgisi; bir dilin seslerini, kelime yapılarını, kelime anlamlarını, kelime köklerini, cümle kuruluşlarını ve bunlarla ilgili kuralları inceleyen bilim dalı olarak tanımlanmaktadır. Dil bilgisi insana doğru konuşmayı ve yazmayı öğretmektedir.

Dil, kurallar yığıdır ve dil bilgisi bir dilin morfoloji ve sentaks yapısıyla ilgili kuralları açıklayan bilim dalıdır. Ana dilin kuralları bireylerde doğuştan vardır. Bireyler kendi ana dillerinin kurallarına doğuştan sahip olurlar (Murcia ve Hilles, 1988, s. 16).

Gramer, bir dili ses, şekil ve cümle yapıları bakımından inceleyen ve dilin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerine değinerek dilin kurallarını belirleyen bilim dalıdır. Dil bilgisinin başlıca konuları; ses bilgisi, şekil bilgisi, cümle bilgisi ve anlam bilgisidir (Korkmaz, 1992, s. 75).

Encyclopedic Dictionary of Linguistics'in verdiği dil bilgisi tanımları şöyledir: 1. Morfolojik kategori ve şekilleri sistematize eden, sentaktik kategoriler oluşturan ve kelime yapısının anlamını veren dil yapısıdır. 2. Bir dilin yapısını araştıran, onun organizasyon düzeyini belirleyen, onu kategorize edip diğer alanlarla ilişkisini sağlayan dil bilim alanıdır.

3. Gramer terimi, gramatikal kategorilerin fonksiyonlarını ve sözlük gramerini tanımlamakta kullanılır (Meskhi, 2002, s. 4).

Dil bilgisi; sesleri, sözcükleri ve cümleleri inceleyen bilim dalıdır. Dil bilgisi sayesinde doğru düşünür, doğru konuşur ve yazarız. Dil bilgisi dilimizi doğru düzgün kullanmak için gereklidir (Kavcar ve diğerleri, 2016, s. 104).

Dil bilgisi, dört temel dil becerisini geliştirme amacına hizmet eder. Dilin kurallarını bilen bir kişi dil becerilerinde de gelişme sağlar (Huchinson ve diğerleri, 2002, s. 43).

Dil bilgisi, dilin kullanım biçimini, görünümünü tasvir etmeye çalışır. Konuyla ilgili kurallar, bu kurallara uygun ya da aykırı örnekler de sıralanır. Sese, kelimeye, cümleye hep ayrı ayrı pencerelerden bakılır ve bunlar birbirinden bağımsız öğeler olarak değerlendirilir. Bu bilgi

dalında sisteme yüzeysel olarak yaklaşılmakta; konular “Bu böyledir. Böyle bakacaksın! Böyle düşüneceksin!” şeklinde verilmekte, örnekler de yazı diline ait seçkin eser ve yazarlardan seçilmektedir (Sağır, 2002, s. 4). Dil bilgisi şekil ve mana üzerine eğilmektedir. Şekil üzerinden cümle ve kelime çözümlemesi yapılırken, kelimelerin cümleler içerisinde kazandıkları manalar üzerinde de durmaktadır.

Dolunay’ a (2010, s. 177) göre dil bilgisi dili etkili kullanma sanatıdır. Dil bilgisi ile duygu ve düşünceleri etkili bir şekilde anlar ve anlatırız.

Tüm bu tanım ve açıklamalardan yola çıkarak dilin temel işlevinin bildirişimi sağlamak olduğu gözlemlenmiştir. Anlamli bir iletişimin sağlanması için de aynı dili konuşan dil kullanıcılarının aralarında uzlaştığı ortak bir dile ve dil bilgisine ihtiyaç vardır. Dil bilgisi bir dilin sesleriyle, kelimeleriyle, cümleleriyle, yapı ve anlamlarıyla yakından ilgilenen bir bilim dalı olarak tanımlanabilir. Her dilin kendisine ait kuralları ve işleyiş şekli bulunmaktadır.

Dil bilgisi; kuralları ortaya koyar, dili sistemli duruma getirir. Dil bilgisinin temelinde kuralların öğretiminden ziyade dört temel dil becerisinin geliştirilmesi yatmaktadır. Dil bilgisi bireyin dilini etkili, güzel, açık, net ve doğru kullanması için gerekli olan bütün etkinlik ve kazanımları içerisinde barındırır. Dil bilgisi sayesinde çocuğun çevresinden öğrendiği gelişigüzel dil okullar aracılığıyla ve dil öğreticileri sayesinde sistemli bir duruma getirilmektedir.

Dil bilgisi sayesinde birey ana dilinin zenginliklerinden yeterince faydalanabilmektedir. Dil bilgisi dil becerileriyle beraber öğretilmekte ve dil becerilerinin geliştirilmesinde bir araç görevi görmektedir. Dil bilgisini öğrenen bir kişi duygu, düşünce, istek ve arzularını anlatma ve başkalarının duygu ve düşüncelerini doğru anlama becerilerini kazanmaktadır. Bireyler dilin işleyiş kurallarını sezerek kendilerini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmektedirler.

Dil bilgisinin öğrencilere öğretilmesinde dil öğreticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Dil öğreticileri dilin işleyiş biçimini ve kurallarını öğrencilere kavratmakla yükümlüdürler. Dilin işleyiş kurallarını kavrayan bir öğrenci; düşünme, sorgulama, çözümleme, bütüncül düşünme, eleştirme, ikna etme gibi üst düzey zihinsel becerilere sahip olabilir.

2.2.1. Dil Bilgisi Öğretimi

Eskiden beri dil bilgisinin eğitimi ve öğretimi, nasıl öğretilceği, nerede ve ne zaman ne kadar öğretilceği üzerine tartışmalar yapılmıştır. Geçmişte dil bilgisi öğretimi denildiğinde akla ilk olarak kural öğretimi gelmekteydi. Ancak zamanla kural öğretimi esas amaç olmaktan çıkmış ve dilin iyi anlaşılması, etkili bir iletişimin gerçekleşmesi, zihinsel becerilerin ve dil becerilerinin geliştirilmesi dil bilgisi öğretiminin asıl gayesi olarak görülmeye başlanmıştır.

Dil bilgisi öğretiminde dille ilgili bilgiler verilir. Ayrıca dille ilgili verilen bu bilgiler anlama ve anlatma becerileriyle ilişkilendirilir. Kuru ve yavan bilgi yığını ezberletmek yerine dilin işleyiş ve kuralları formal eğitim kurumlarında dil öğreticileri tarafından öğrencilere çeşitli

uygulamalar ve etkinlikler aracılığıyla kavratılır, sezdirilir. Dil bilgisi, dil becerilerinin öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesinde araç görevi üstlenmektedir. Dil bilgisi bu becerileri somut bir şekilde açıklar, destekler ve geliştirir. Dil bilgisi eski öğretim programlarının bazılarında bağımsız bir ders olarak ele alınmaktaydı. Günümüzde ise dil bilgisi anlama ve anlatma becerileriyle birlikte ele alınmakta ve bu becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Dil bilgisi ile ilgili yapılan tüm çalışmalar anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye hizmet etmelidir.

Dil bilgisi, insanın doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmasına yardımcı olan bir bilim dalıdır. Dil bilgisi öğretimi sayesinde öğrenciler ana dillerinin imkânlarını, zenginlik ve inceliklerini, sınırlarını ve gizil gücünü fark edeceklerdir. Bu farkındalık ile bilinçli birer dil kullanıcısı olacaklardır (Sever, 2000, s. 25).

Dil bilgisi öğretimi insanların dilin işlevlerini kavramalarına yardımcı olur. Dil bilgisi öğretimiyle insanlar farklı kültürel ve sosyal ortamlardaki dil ayrılıklarının farkına varırlar. Dilin nasıl geliştiği ve nasıl kazanıldığı hakkında bilgi sahibi olurlar (Huchinson, 2002, s. 38).

Dil bilgisi öğretimi; dil öğretimini standartlaştırır, dil kullanımında insanlara özgüven kazandırır, anlama ve anlatma becerilerini geliştirir, yabancı dil öğrenmeye yardımcı olur, kendi dilimize ve farklı dillere saygı duymamızı sağlar, analitik düşünmeyi geliştirir, dilin yanlış ve kötü kullanılmasını engelleyerek dili korur ve dil hakkındaki bilgilerimizin derinleşmesini sağlar (Hudson, 1992, s. 181-188).

Huchinson ve diğerleri (2002, s. 27) öğrencilerin anlatma becerilerindeki eksikliğin sebebini gramer öğreniminin zayıf olmasına dayandırmaktadırlar.

Dil bilgisi, dilin kurallarını kavratan bir bilim dalıdır. Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinde görülen eksiklikler ve hatalar dil bilgisi öğretiminin yetersizliğinden kaynaklanmaktadır (Sağır ve Atalay, 2016, s. 26).

Dil bilgisi, dille anlama ve anlatımın yapısını inceleyip belirlemekte, etkinlikler ve şemalar yardımıyla dilin özel ve genel kurallarını ve bu kuralların birbirleriyle olan bağıntılarını ortaya koymaktadır. Okullarda yapılan dil bilgisi öğretimi bilimsel, sistemli ve akılcıdır (Özbay, 2006, s. 145). Bir kişinin ana dilini etkili bir şekilde kullanabilmesi için ana dilinin işlevlerini, işleyişini, kavram ve kurallarını iyi bilmesi gerekir.

Ana dil öğreniminde çocuk doğuştan bir bilgiye sahiptir. Bu bilgi çevreden sezgisel yolla bilinçsiz bir şekilde bazen doğru bazen yanlış olarak öğrenilmekte, ancak çocuk öğrendiği bilginin nerede ve nasıl kullanıldığıyla ilgili herhangi bir bilgiye sahip olmamaktadır.

Dil bilgisi öğretiminin amacı doğuştan ve çevreden bilinçsizce ve sezgi yoluyla edinilen bilgiyi öğrencinin kullanımı esnasında bilinçli kullanmalarına yardımcı olma ve dile ait bilgilerinde farkındalık oluşturmaktır (Özbay, 2006, s. 150).

İlköğretim okullarında dil bilgisi dört temel dil becerilerinin içerisine serpilmiş olarak öğrencilere sunulmaktadır. Dil bilgisi öğretime tek başına bir amaç değil, anlama ve anlatma becerilerini gerçekleştirmeye yardım eden bir araç konumundadır. Çocuk bilinçsizce kullandığı bazı kuralları dil bilgisi aracılığıyla kavrayarak ve sezerek bilinçli bir şekilde kullanmaya başlar (Öz, 2001, s. 259).

Önemli olan dil bilgisi kurallarını bir kurallar yığını olmaktan çıkarıp, uygulamada dil becerilerine transfer edebilmektir. Öğrenci dile ait bu kuralları örneklerden hareketle sezecek ve dilin imkânlarını fark ederek dili doğru, güzel ve etkili şekilde kullanacaktır (Karadüz, 2007, s. 292).

Dil bilgisi öğretimi sözden ve yazıdan kesinlikle ayrı düşünülemez. Sözden ve yazıdan ayrı düşünülen bir öğretim öğrenciyi ezbere yönlendirir. Ezbere öğrenilen bilgiler teoride kalır ve uygulamaya dönüşmez.

Öğretmen öğrencilere verdiği örnekler yardımıyla kuralları öğrencilerin sezmesine yardımcı olur. Öğrenciler çeşitli benzer ve farklı örneklerden hareketle kuralları kavrarlar. Dil bilgisi öğretiminde tümevarım yöntemi yer almalıdır (Göğüş, 1978, s. 350). Dil bilgisi ile ilgili çalışmalarda kullanılacak örnekler seçkin edebi eserlerden alınmalı ve cümle düzeyinde örneklerle yer verilmelidir.

Dilimizin yapı, kural ve olanaklarının öğrencilere uygulamalar yolu ile somut etkinliklerle yaparak-yaşayarak kazandırılması, dil sevgisi, dil bilinci ve dil duyarlılığının oluşturulmasında dil öğreticileri en önde yer almaktadır (Sever, 2000, s. 25). Bir dilin işleyiş sistemini kavramak ancak o dilin gramerini öğrenmekle mümkündür.

Özgür Aydın'ın yapmış olduğu bir araştırmada öğretmenlerin birçoğu dil bilgisi öğretiminin önemli ve gerekli olduğunu, ne için öğretilmesi gerektiğini şu şekilde açıklamışlardır:

- Öğrencilerin dile ilişkin dil yanlışlarını büyük oranda azaltır, giderir.
- Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine yardımcı olur.
- Öğrencilerin zihinsel yönden gelişimlerine yardımcı olur.
- Öğrencilerin herhangi bir yardımcı dili, yabancı dili öğrenmesinde öğrenciye kolaylık sağlar.
- Standart Türkçenin öğrenilmesine yardımcı olur.
- Bilimsel ve çözümleyici (analitik) düşünmeyi sağlar.
- Öğrencinin etkili iletişim kurmasına yardımcı olur (Aydın, 1999, s. 4).

2.2.2. Dil Bilgisi Öğretiminin Amaçları

Bir dilin kurallarını tam manasıyla öğrenmeden o dile hâkim olmak imkânsızdır. Dilin kurallarına ait bilgi ve birikimi olmayanlar o dili doğru ve etkili bir şekilde kullanamazlar. Duygu ve düşüncelerini başkalarına yeterince aktaramaz ve karşı tarafın duygu ve

düşüncelerini anlama ve anlamlandırmada sıkıntı yaşarlar. Bu sebeptendir ki dil bilgisi öğretimi dil kullanımı için oldukça önemlidir (Güneş, 2019, s. 215). Dil bilgisi öğretiminin birçok amacı vardır. Bu amaçların başında dili doğru ve etkili kullanma, analitik düşünebilme ve dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlama yer almaktadır.

Dil bilgisi öğretiminin amacı yalnızca öğrencilere dilin kurallarını öğretmek değildir. Öğrencilere bu kuralları doğru ve etkili kullanabilme beceri ve alışkanlığını kazandırmaktır (Güneş, 2019, s. 215). Dil bilgisi kurallarının teoriden uygulamaya dönüşmesi kalıcı bir dil öğretimi için olmazsa olmazlardandır. Özellikle de eğitim kurumlarında dil öğretimi öğrencilerin yaşlarına, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak seçilmiş yetkin edebi eserlerden alınan metinler üzerinden cümlelerin ve kelimelerin ses, şekil ve mana bakımından irdelenmesiyle somut ve kalıcı öğrenmeler mümkün olmaktadır. Dil bilgisi öğretimi ile bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişim kurma becerisi ve alışkanlığı kazandırılır. Ayrıca dil bilgisi öğretimi bireylerin zihinsel becerilerinin gelişmesine de katkı sağlar.

Doğru düşünme, doğru konuşma ve doğru yazma gibi becerilerin kazandırılmasında dil bilgisi öğretiminin katkısı yadsınamaz bir gerçektir. Dil bilgisi öğretimi ile öğrenciler kullandıkları dilin tüm olanaklarını, sınırlarını öğrenmekte ve dile dair farkındalığı olan bilinçli birer dil kullanıcısı olmaktadır.

Dil bilgisi öğretiminin amacı kesinlikle öğrenciye bazı kural ve tanımları vermekten ibaret olamaz. Dil bilgisi öğretimi sayesinde öğrenciler dilin kurucu unsurlarıyla o unsurlar arasındaki anlam ilişkilerini kavramakta, dilin işleyiş kurallarını sezerek dili yapısına ve işlevine uygun kullanmaktadırlar (Sağır ve Atalay, 2016, s. 35).

Dil bilgisi öğretiminin esas gayesi tanım ve kuralların ana dili becerilerinde somut olarak kullanımını göstermek ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmektir.

Dil bilgisi öğretimi sayesinde öğrenciler doğru cümleler kurmakta ve kelimelerin cümledeki işlevlerinin farkına varmaktadırlar. Ayrıca dil bilgisi ile bireylerin duygu ve düşüncelerini doğru anlatma ve doğru anlama bilinci kazanmaları sağlanmaktadır (Göğüş, 1978, s. 340).

Dil bilgisi dilin kendisinden yola çıkarak dilin yasalarını ve kurallarını belirlediği için dilin koruyucusu göreviyle de karşımıza çıkmaktadır. Dili etkin ve doğru kullanmak için dilin kurallarını anlama ve anlatma becerilerinde doğrudan kullanmak gerekir. Bu kullanım dil becerilerinin içerisine serpiştirilerek öğrencilere sezdirilir. Dil bilgisi birtakım kurallar yığını değildir. Öğrencilerin keşfedemediği, mantığını kavrayamadığı ve kullanmadığı bazı kuru bilgileri öğrencilere ezberletmek dil öğretimi anlayışına ters düşer (Akyol ve Şahin, 2019, s. 216-217).

Erdem (2007, s.18) dil bilgisi öğretimini dil ile ilgili bilgilerin dil becerileriyle kaynaştırılarak verilmesi gerektiğini savunmuştur. Dil bilgisi öğretimi dil becerilerini destekler ve geliştirir. Dil bilgisini diğer dil becerilerinden ayırmak mümkün değildir.

Dil bilgisi öğretiminin dört temel dil becerisinden ayrı bir alan olarak ele alınması ve yalnızca dil bilgisi eğitime ağırlık verilmesi dil bilgisi öğretiminin canlılıktan ve işlevsellikten uzaklaşmasına, soyut ve ezbere dayalı bir öğretimin ortaya çıkmasına neden olur (Derman, 2008, s. 7).

Dil bilgisi öğretiminde kuramsal bilgilerin yanında uygulamaya ağırlık verilmelidir. Verilen kuralların kelime, cümle ve metin düzeyinde somut olarak öğrencilere uygulama yaptırılması ve bilginin beceriye dönüştürülmesi şarttır.

Türkçe öğretiminin temelinde anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak ve alışkanlık haline getirmek yer almaktadır. Bu dört temel dil becerilerinin kazandırılıp geliştirilmesinde dil bilgisi öğretimi aktif rol oynamaktadır. Dil becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi için dil bilgisi ile iç içe verilmesi gerekmektedir. Bir dili öğrenmek o dille oluşturulmuş sözlü ve yazılı metinleri anlamayı ve yine o dille karşı tarafa duygu ve düşüncelerini sözlü ya da yazılı olarak anlatabilmeyi gerektirir (Temizkan, 2014, s. 130). Dil bilgisi ana dili öğrenmede vazgeçilmez bir unsur olarak görülür.

Altas'a (2009, s. 34) göre dil bilgisi sayesinde öğrenciler dilin sınırsız imkânlarını keşfeder, kurallar aracılığıyla dil ile ilgili hedeflerine erişir. Bunun yanı sıra dil bilgisi anlamının ve anlatımın doğruluğunu kontrol etmede de kullanılabilir.

Dil bilgisi öğretiminin nihai amacı, öğrencilerin süreç içerisinde dil gelişimini sağlamaları ve dili iletişim ortamlarında kullanabilmelerini sağlamaktır (Çoban, 2006, s. 15).

Dil bilgisinin öğrencilere kazandırılması ile öğrenciler dilin kurallarının ve özelliklerinin farkına, bilincine varır.

İletişimde kavradığı bu kurallardan yararlanarak sağlıklı bir iletişim kurar, sözlü ve yazılı anlatımda yaptığı dil yanlışlarını en aza indirir, şuurlu bir dil kullanımı sağlar. Ayrıca kelimeleri doğru ve yerinde kullanır, düzgün ve mantıklı cümleler kurar (Derman, 2008, s. 7).

Dil bilgisi konuları öğrencilere öğretilirken tanımlardan kurallara, kurallardan da örneklerle doğru öğretildiği zaman dil bilgisi soyutluktan kurtulmaz. Dil bilgisi örneklerden tanım ve kurallara doğru öğretilmelidir. Yani tümevarım yöntemiyle dilin kuralları öğrencilere kavratılmalıdır.

Öğrencilere benzer, farklı ve bol çeşitte örnekler vererek öğrencilerin kuralları sezmesi sağlanmalıdır. Örnekler bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa ve somuttan soyuta şeklinde verilmelidir (Sağır ve Atalay, 2016, s. 36).

Kavcar ve diğerleri (1995, s. 75) dil bilgisi öğretiminin amaçlarını şöyle sıralamışlardır:

-Öğrencilerin bilinçaltı dil yapılarını bilinç düzeyine çıkarma ve bu dil yapılarını dil çalışmalarında kullanmalarını sağlamak,

-Dilin işleyişini, işlevini öğrencilere kavratmak ve dile ilişkin farkındalık oluşturmak,

-İletişim aracı olan dili öğrencilerin doğru ve etkili biçimde aktif olarak kullanmalarını sağlamak.

Calp'a (2007, s. 304) dil bilgisinin amacı dilin okuma, konuşma ve yazma ile ilgili kurallarını sezdirmek ve öğrencilere dili kullanmada özgüven kazandırmaktır.

Dil bilgisi eğitiminin temel amacı öğrencilere seviyelerine (yaş, gelişim, öğrenme) uygun olarak anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak ve bu becerileri uygulatmak ve alışkanlık haline getirmektir (Göçer, 2015, s. 233).

Dil bilgisi öğretiminin amacı öğrencilere dil kuralları ile ilgili bol tekrarlar yaptırarak öğrencilere kuralları ezberletmek değil, kuralları ve dilin işleyiş yapısını anlama ve anlatma becerilerinde metin ve cümle düzeyinde örneklerle öğrencilere sezdirerek kazandırıp bu becerileri etkili bir şekilde anlama ve anlatma faaliyetlerinde kullanmalarını sağlamaktır (Bayram, 2015, s. 44).

Konuşulanları, dinlenenleri ve okunanları anlamak için yeterli dil bilgisi birikimine sahip olmak gerekir. Öncelikle kelimelerin, kelime gruplarının, cümlelerin ve paragrafların anlam ve yapı ilişkilerini iyi bilmek gerekir ki sonrasında sözlü ya da yazılı metin anlaşılabilir. Bu anlaşılabilmeyi sağlayan da hiç şüphesiz dil bilgisidir. Anlamayı ve anlatmayı sağlamak için dil bilgisi öğretime gereksinim duyulmaktadır (Özbay, 2006, s. 148).

Yukarıda verilen açıklamalardan da yola çıkarak dil bilgisi öğretiminin amaçları şöyle özetlenebilir:

-Dilin işleyiş kurallarını, yapısını ve işlevlerini kavratmak,

-Dil becerilerini geliştirmek maksadıyla dil bilgisini dil öğretiminde bir araç olarak kullanmak,

-Dilin sınırsız olanaklarının farkına varmak,

-Dili doğru, etkili bir şekilde ve bilinçli sözlü ve yazılı anlatımlarda kullanmak,

-Doğru yerde doğru kelimelerle doğru cümleler kurmak,

-Duygu ve düşüncelerimizi pürüzsüz, açık ve net, yalın bir şekilde anlatmak,

-Sağlıklı bir iletişim kurmak ve okunanı, dinleneni anlamayı sağlamak,

-Doğru konuşma ve doğru yazma becerilerini geliştirmek,

-Sözlü ve yazılı anlatımlarda yapılan dil yanlışlarını en aza indirmek, tamamen ortadan kaldırmak,

-Öğrencilerin düşünme, eleştirme, çözümleme, sorgulama, mantık yürütme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

2.2.3. Dil Bilgisi Öğretiminin İlkeleri

Birçok öğrenme alanında olduğu gibi dil bilgisinin öğretiminde de bazı temel ilkeler yer almaktadır. İlke kavramı, doğruluğu kabul görmüş ve artık tartışılmayan kurallar, düşünceler olarak tanımlanmaktadır. Bu ilkeler birçok dil araştırmacısı tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

-Dil bilgisi öğretiminde sağlıklı bir öğrenme için tümevarım yöntemine ağırlık verilmelidir. Dil bilgisi kurallarını öğretirken doğrudan kuralları öğrenciye vermek yanlış bir davranıştır. Bunun yerine öğrencilere öğretilecek ve tanıtılacak olan dil bilgisi kazanımına yönelik öğrencinin seviyesine uygun bolca örnek verilmelidir. Öğrenci bu örneklerden benzer ve farklı olanları ayırt edebilmelidir. Öğrenci örneklerden hareketle kurallara kendisi ulaşmalıdır. Kurallar doğrudan verilmek yerine öğrenciye sezdirilmelidir. Seçkin edebi metinlerden örnekler alınmalı ve bu örneklerden tanımlara öğrencilerin kendilerinin ulaşmaları sağlanmalıdır (Göğüş, 1978, s. 349).

-Dil bilgisi kuralları sözden ve yazıdan bağımsız düşünülemez. Dile ait kurallar yazılı ve sözlü metinlerde somutlaştırılarak öğretilmelidir. Kurallar ezbere dayalı olarak değil uygulamaya dayalı olarak öğretilmelidir. Öğrenciler metinler üzerinden dile ait kuralları ve dilin işleyişini öğrenmelidir (Göğüş, 1978, s. 349).

-Dil bilgisi yalnızca kural öğretimi değildir. Bu kuralların diğer dil becerileri ile ilişkilendirilmeleri gerekmektedir. Dile ait kurallar beceri ve alışkanlığa dönüştürülmelidir. Bu bilgi ve kuralların alışkanlığa dönüşmesi için kazanımlara yönelik bolca dil bilgisi çalışması ve etkinliğine eğitim kurumlarında ve okul dışı ortamlarda yer verilmelidir. Böylece birey dili kurallarına uygun bir şekilde kullanarak dil kullanımına karşı duyarlı ve bilinçli olmaktadır.

-Kazanılan dil becerileri günlük yaşamda mutlaka kullanılmalıdır ki beceri ve alışkanlığa dönüşebilsin (Göğüş, 1978, s. 350).

-Dil bilgisi öğretiminin çıkış noktası öğrencinin problem yaşadığı, zorlandığı, bilmediği noktalar olmalıdır. Öğrenci hangi konuyu bilmiyorsa o konuya yönelik ders yapılmalıdır. Öğrencinin noksan olduğu, habersiz olduğu, sıkıntı yaşadığı konulara ilişkin ders işlenişini gerçekleştirilmelidir.

-Bilinenden hareketle bilinmeyene yönelmeli, gerekirse önceki konular öğrenciye hatırlatılmalıdır, öğrencilerin ön bilgileri hatırlatılmalı, ön bilgilerden hareketle eksiklikler giderilmeli ve var olan bilgilerin üzerine yeni bilgiler eklenerek öğretim gerçekleştirilmelidir (Göğüş, 1978, s. 351).

- Metin seçimine dikkat edilmeli, dil bilgisi öğretimine yönelik yapılacak çalışmalar ve alıştırmalar seçkin edebi eserlerde yer alan örnek metinler üzerinden yapılmalıdır. Öğrencilerin kendi oluşturdukları metinler üzerinden de örnek alıştırmalar yapılabilir (Özbay, 2007, s. 153).

-Dil bilgisi öğretiminde ezbere dayalı soyut bilgilerden uzak durulmalı, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri örneklere yer verilerek öğretim

somutlaştırılmalıdır. Örnekler öğrencilerin yakın çevrelerinden uzağa doğru verilmelidir. Yakından uzağa ve somuttan soyuta ilkelerine uygun bir öğretim yapılmalıdır (Özbay, 2007, s. 153).

-Dil bilgisi öğretimi ayrı bir ders olarak ayrı bir ders saatinde okutulmamalı, diğer dil becerileri içerisinde işlevsel olarak verilmelidir. Dil bilgisine yönelik çalışmalar Türkçe derslerinde diğer becerilerle (anlama ve anlatma becerileri) ilişkilendirilerek verilmelidir (Özbay, 2007, s. 153).

-Dil bilgisi anlama ve anlatma becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi için bir araç olarak kullanılmalıdır, kesinlikle amaç olmamalıdır (Özbay, 2007, s. 153).

-Dil bilgisi konularına yönelik çalışmalar metin ve cümle üzerinde gerçekleştirilmeli ve cümlenin bağlama uygun olarak düşünülmesi gerekmektedir. Metin üzerinden öğrencilerin dile ait kuralları ve dilin işleyişini sezmeleri sağlanmalıdır (Özbay, 2007, s. 153).

-Dil bilgisi konuları birbirini tamamlar özelliktedir. Bunun için konular birbirinden bağımsız olarak düşünülmemeli ve birbirini tamamlayacak şekilde konular işlenmeli ve ilişkilendirilmelidir (Özbay, 2007, s. 153).

-Dil bilgisi sorunlarına bir defter üzerinde yer verilmelidir. Görülen, fark edilen sorunlar kaydedilmelidir. Belirlenen sorunlara yönelik çözüm önerileri dil uzmanları tarafından sunulmalıdır.

-Öğrencilere dil bilgisi kuralları kesinlikle ezberletilmemeli, bu kuralları örneklerden yola çıkarak öğrencilerin sezmeleri, kavraması sağlanmalıdır (Özbay, 2007, s. 153).

-Dil bilgisi öğretilirken dil bilimin verilerinden kesinlikle yararlanılmalıdır.

-Ders kitaplarında yer alan kavram, terim ve sınıflandırma konusundaki uyumsuzluklar ortadan kaldırılmalıdır. Terim, kavram ve tanım konusunda herkesin uzlaştığı, aykırılıkların çıkmadığı ortak bir noktaya varılmalıdır (Özbay, 2007, s. 153).

-Dil bilgisi öğretiminde konuya ve öğrenci seviyesine uygun yöntem ve teknik seçilmelidir.

-Dil bilgisi öğretiminin etkili ve kalıcı olabilmesi için eğitim teknolojilerinden ve çeşitli araç- gereçlerden olabildiğince yararlanılmalıdır. Konunun içeriğine uygun, öğrencilerin dikkatini çeken, öğrencileri güdüleyen öğretim araçlarına yer verilmelidir (Akyol ve Şahin, 2019, s. 220).

-Öğretim aşamasında kullanılan etkinliklerde gündelik yaşamdan örneklerle yeterince yer verilmelidir (Akyol ve Şahin, 2019, s. 221).

-Dil bilgisi öğretiminde verilen örnekler öğrencilerin yakın çevresinden seçilmelidir. Yakından uzağa öğretim ilkesine uygun hareket edilmelidir (Akyol ve Şahin, 2019, s. 221).

-Dil öğretiminde etkinliklerden bolca yararlanılmalıdır. Kuramsal bilginin örnekler üzerinden kazandırılmasına, bilginin beceri ve alışkanlığa dönüştürülmesine özen gösterilmelidir (Akyol ve Şahin, 2019, s. 221).

-Dil öğretiminde kullanılan her malzemenin içeriği anlamlı olmalıdır (Akyol ve Şahin, 2019, s. 221).

-Cümle kuruluşunun öğretilmesi doğru konuşma ve doğru yazma açısından oldukça önemlidir. Ders içeriğine yönelik metinlerden ve günlük konuşmalardan seçilen cümleler üzerinden şekil ve anlama yönelik çalışmalar mutlaka yapılmalıdır. Metin üzerinden dil öğretimi gerçekleştirilmelidir (Akyol ve Şahin, 2019, s. 221).

-Dilin öğretilmesinden ziyade dil birimlerinin işlevi öğrencilere kazandırılmaya çalışılmalıdır (Akyol ve Şahin, 2019, s. 221).

-Dil bilgisi öğretiminde diğer öğrencilerden zayıf durumda olan öğrencilerle ayrıca ilgilenilmeli, farklı yöntem ve teknikler kullanılarak öğrenciler arasındaki bilgi boşluğu kapatılmaya çalışılmalıdır (Epçaçan ve Akın, 2019, s. 6).

-Duygu ve düşüncelerimizi cümle biçiminde anlattığımız için dil bilgisine dair problemler yalın şekilde değil cümle içerisinde verilmelidir. Eksikliklerin ve yanlışlıkların somut şekilde öğrenciler tarafından kullanım düzeyinde görülüp giderilmesi sağlanmalıdır (Epçaçan ve Akın, 2019, s. 6).

-Kuralların öğretiminde öğrenciyi donatacak bilgiler verilmeli ve öğrenciye sorunu tanıtır ve açıklayacak, zengin örnekler ve değişik durumlar cümleler ve metinler üzerinden gösterilmelidir (Epçaçan ve Akın, 2019, s. 6).

-Dil bilgisine dair konuların öğretiminde öğrencilerin zihinsel gelişimleri göz önüne alınmalıdır. Dil gelişimi ile zihinsel gelişim arasında bir ilişki vardır. Dil bilgisi öğretimi her şeyden önce sınıflama, sıralama, eleştirme, kıyaslama, ilişkilendirme ve çözümleme gibi üst düzey zihinsel beceriler gerektirir. Bu becerilerin öğrencide gelişmemiş olması dil bilgisi öğretimini olumsuz yönde etkilemekte ve kalıcı öğrenmeyi aksatmaktadır. Dil ve zihin arasındaki ilişki göz önünde bulundurularak çalışmalar sürdürülmelidir (Güneş, 2007, s. 266).

-Dil bilgisi öğretiminde ezbere kesinlikle yer verilmemeli, hayatilik ilkesine uygun olarak öğrencilere dil bilgisi öğretimi verilmelidir. Dile ilişkin kurallar günlük yaşamdan örneklerle öğrencilere sunulmalı ve öğrencilerin dilin işleyişini, işlevlerini dili kullanarak kendilerinin kurallara erişimleri hedeflenmelidir (Karadüz, 2007, s. 288).

-Dil bilgisi teorik bilgilerle sınırlı kalmamalı, bu bilgilerin pratiğe yani beceriye dönüştürülerek öğretimi sağlanmalıdır (Erdem, 2007, s. 24).

-Dil bilgisi öğretiminde öğretim ilkelerinden olan basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve bilinenden bilinmeyene gibi ilkelere yararlanılmalıdır (Erdem, 2007, s. 24).

-Dil bilgisi öğretiminde tek bir yöntem kullanılmamalı, konuya göre yöntemde değişikliğe gidilmelidir (Özbay, 2007, s. 153).

-Dil bilgisi öğretiminde kullanılan etkinliklerle kazandırılacak kural doğru tanımlayacak nitelikte olmalıdır (Onan, 2014, s. 79).

Yukarıda yer alan ilkelerden yola çıkarak öğrencilere ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olarak ve sınıf seviyelerine göre konunun içeriğine uygun farklı yöntem ve teknikler kullanarak dil bilgisi öğretimi sağlanmalıdır. Dil bilgisi öğretiminde problemlerden yola çıkılmalı, öğretilecek konu ezberden uzak bir şekilde gündelik hayattan örnekler verilerek kuralları ve kavramları öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme sürecinde yer alarak, yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri sağlanmalıdır. Dil bilgisine dair kuralların öğrencilerde bir beceri ve alışkanlığa dönüşmesi için çaba harcanmalıdır. Özellikle dil bilgisi öğretimi dil becerilerinin geliştirilmesinde bir araç rolü üstlenmelidir, amaç her zaman için anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek olmalıdır. Öğrenciye dile ait kuralı doğrudan vermek yerine o kuralın uygun örneklerle öğrenci tarafından sezilmesi sağlanmalıdır. Dil bilgisi dersleri ayrı bir ders saati içerisinde değil Türkçe dersi çatısı altında ve dil becerileriyle ilişkilendirilerek öğrenciye sunulmalıdır.

2.2.4. Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları

Dilimizde dil bilgisi öğretimine yönelik birçok sorun geçmişten bu yana farklı dil uzmanları tarafından ifade edilmiştir. Dil bilgisine yönelik eğitim ve öğretime günümüzde yeterince önem verilmediği ve ihmal edildiği bilinen bir gerçektir. Dil öğretiminin temelinde dil bilgisi öğretimi yer almakta, doğru düşünme, doğru konuşma ve yazma dil bilgisinin öğrenilmesi sayesinde gerçekleşiyorken dil bilgisi öğretiminin önemsizleştirilmesi ve üzerinde yeterince durulmaması oldukça abes bir durumdur.

Cumhuriyetin ilanından bu yana hazırlanan Türkçe öğretim programlarında dil bilgisi öğretimine yönelik farklı politikalar uygulanmıştır. Uygulanan bu politikaların çoğu dil bilgisi öğretimini tam anlamıyla gerçekleştirecek fikirler ortaya atamamıştır. Programların yanı sıra öğretmenden kaynaklanan eksiklikler de bu sorunların başında yer almaktadır. Dil uzmanları tarafından ifade edilen dil bilgisi öğretim sorunları şunlardır:

-Dil bilgisi öğretilirken zaman kavramı üzerinde yeterince durulmamaktadır. Bazı sınıflarda dil bilgisi öğretimi üzerinde oldukça fazla durulurken bazı sınıflarda ya çok az durulmakta ya da hiç durulmadan konu geçiştirilmektedir. Ayrıca dil bilgisi öğretimi ayrı bir ders gibi algılanmakta ve dil becerileriyle ilişkilendirilmeden öğrenciye teorik bilgi şeklinde ezberlemeye yönelik olarak sunulmaktadır. Ezberden uzak durulmalı, dile ait kurallar ve dilin işleyişi metinler üzerinden dil becerileriyle ilişkilendirilerek öğrenciye sunulmalıdır(Sever, 2000, s. 27).

-Eğitim Fakültelerinde sınıf ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğretmen adaylarına okutulan dil ve dil bilgisi ders saatleri yeterli değildir. Bu bölümlere gelen öğrenciler çoğunlukla dile ait bilgileri beceri ve alışkanlık düzeyinde kazanmadan gelmekte, derslerin sadece belirli dönemlerde ve yeterince verilmemesi sebebiyle dil bilgisine yönelik etkili bir öğrenme maalesef gerçekleşmemektedir. Ayrıca üniversitelerde Türkçe ve sınıf öğretmenliği yetiştiren bölümlerin Türkçe eğitimcisi yetiştirme konusunda programlar yeterli olmamaktadır. Burada iş, görevini bilinçli bir şekilde layıkıyla yerine getirmeye çalışan akademisyenlere düşmektedir. Bu akademisyenlerin dışında çoğu zaman dil bilgisi dersleri için Milli Eğitim Bakanlığına çalışan öğretmenler görevlendirilmekte, bu öğretmenler kendilerine öğretildiği şekilde öğrencilere dil bilgisi öğretmeye çalışmakta ve bu öğretmenlerin büyük çoğunluğu dile ve dil bilgisine ait yeni yaklaşımlardan, yöntemlerden ve dil bilimin verilerinden yararlanmamaktadır. Üniversitelerde Türk diline ait ders saatleri ve ders içerikleri düzenlenmeli, dil bilimin verilerinden dil öğreticileri yeterince yararlanmalıdır (Sağır ve Atalay, 2016, s. 31).

-Özellikle öğretim ortamlarının kalabalık olması dil bilgisi öğretimini zorlaştırmaktadır. Öğretim yapılacak sınıf mevcutları kalabalık olmamalıdır(Sağır ve Atalay, 2016, s. 31).

-Dil bilgisi öğretiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için dil öğreticilerine büyük görevler düşmektedir. Dil öğreticileri yeterince alan bilgisine sahip olmalı, yenilikleri ve gelişmeleri yakından takip etmeli ve dil bilimin imkânlarından yeterince yararlanmalıdır (Aydın, 1999, s. 25).

-Dil bilgisi öğretiminde özellikle konu seçiminde büyük sıkıntılar yaşanmaktadır. Dil bilgisi konuları ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenciye tüm ayrıntılarıyla öğretilmeye çalışmakta, böyle bir öğretim ise öğrenciye yarar sağlamamaktadır. Dil bilgisi öğretiminde en çok kullanılan kurala en sık yer verilmelidir, her konunun detayına inilmemelidir (Demirel, 1999, s. 93).

-Türkçe dersinde yapılan sınavların çoğu kuralların ezberlenmesini yoklamaya dönüktür. Ezberci anlayışın üzerinde duran bir sınav sistemi mevcuttur. Bu anlayışın yerine öğrencilerin dil bilgisine yönelik beceri ve alışkanlıkların ölçüldüğü sınavların yapılması gerekmektedir. Ezber düzeyini sorgulayan sınavların yerine beceri düzeylerini ölçen sınavlara ağırlık verilmelidir (Sağır ve Atalay, 2016, s. 33).

Özbay (2007, s. 144) dil bilgisi öğretiminde tespit edilen ortak sorunları şöyle sıralamıştır:

-Öğretmenlerin büyük kısmının dil bilgisi öğretiminde geleneksel anlayışa bağlı olduğu, çağdaş dil bilgisi kuramlarından haberlerinin olmadığı, kendilerine gösterilen dil bilgisi eğitimini başkalarına aynı şekilde gösterdikleri bilinmektedir. Bu eksikliği gidermek için öğretmenlere gerekli eğitimler verilmeli, öğretmenler dil bilimin verilerinden yeterince

yararlanmalı, dil öğretimine yönelik yeniliklerden haberdar olmalı ve bu yenilikleri öğretim faaliyetlerinde kullanmalıdırlar.

-Ezbere yönelik bir dil bilgisi öğretimi yapılmaktadır. Bu anlayıştan vazgeçilerek uygulamaya dayalı, beceri temelli öğretim gerçekleştirilmelidir.

-Öğretmenler, dil bilgisine ait terimler ve kitaplar üzerinde anlaşma sağlayamamaktadır. Bu görüş farklılıklarından dolayı öğrencilerin kafaları karışmaktadır. Dil bilgisine ilişkin terim ve kavramlarda dil öğreticileri arasında uzlaşma sağlanmalıdır.

-Dilin yeterince öğrenilmemesi özellikle anlatma becerilerinde eksikliğe neden olmaktadır.

-Türkçe öğretiminde dil bilimin olanaklarından yeterince yararlanılmamaktadır. Öğretmenler dil bilimine ilişkin güncel verileri takip etmeli ve bu verileri kullanmalıdırlar.

-Dil bilgisi kitaplarında konulara tek bir yönden bakılmakta, bir yön öne çıkarılmaktadır. Ya şekil ya da anlam üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Dil bilgisi öğretiminde yazım, noktalama ve imla kurallarına gerekli önemin gösterilmemesi dil bilgisi öğretimini zorlaştırmaktadır (Can, 2020, s. 122).

Türkçe öğretiminde kuramsal ve herhangi bir metinle ilişkilendirilmeyen soyut bilgilerin öğrencileri ezbere yönelteceği ve uygulama yapılmadığı için ezberlenen bilgilerin kısa bir süre içerisinde unutulacağı herkesçe bilinmektedir (Sever, 2008, s. 18).

İmla sorunu yalnızca dil öğreticilerini ilgilendiren bir problem değildir. İmla tüm öğretmenlerin hatta tüm toplumun dikkat etmesi gereken bir meseledir. Öğrencilerin sık yaptığı imla hataları belirlenmeli ve hataların giderilmesi için öneriler sunulmalıdır. Gerekli yerlerde dönüt ve düzeltmelerle yazım kurallarına ilişkin yanlışlar anında giderilmelidir.

Ayrıca imla kurallarını ikide bir değiştirmek yerine o kuralların nasıl öğretileceği konusunda çalışmalar yapılmalıdır (Çiftçi, 2006, s. 122-123).

Bir diğer sorun da noktalama işaretlerinin yerli yerinde kullanılmamasıdır. Noktalama işaretleri bir yazının anlaşılabilirliğini kolaylaştırır ve anlamı etkin kılar. Noktalama işaretlerinin öğretimi tanımdan ibaret değildir. Öğrenci uygulama yoluyla hangi noktalama işaretinin nerede, nasıl kullanılacağını yaparak yaşayarak öğrenmelidir. Özellikle noktalama işaretlerinin ne işe yaradığı öğrencilere açıklanmalıdır. Bu açıklamaların ardından metin üzerinden alıştırma yapılarak öğrenmenin kalıcılığı sağlanmalıdır (Kurudayıoğlu, 2014, s. 67).

Dil bilgisi öğretimi kendi başına bir amaç değil, amaca varabilmek için üzerinde çalışılan bir araç durumundadır. Öğrenciler bu aracı dil becerilerini geliştirmek için aktif ve etkili bir şekilde kullanmalıdırlar. Öğrenecekleri konuya dair alıştırma, etkinlikler yaparak konuyu bir beceriye dönüştürmeleri gerekmektedir (Öz, 2001, s. 259).

Dil üzerine çalışmalar yapan birçok araştırmacı geçmişten bu yana dil bilgisi öğretiminde yaşanan sıkıntıları kendi gözlemlerinden ve yapılan çalışmalardan yola çıkarak

farklı ve ortak yönlerden değerlendirmiştir. Özellikle dil bilgisi öğretiminde kullanılacak yöntem ve tekniğin belirlenmesi, terimlerin adlandırılması, dil bilimin öğretilerinden yeterince yararlanılamaması, ezberci bir anlayışın hüküm sürmesi, dile ait kuralların beceri ve alışkanlığa dönüştürülmeden soyut bir şekilde kazandırılmaya çalışılması, üniversitelerde dile ilişkin verilen derslerin ve ders saatlerinin yetersiz olması, dil bilgisinin dil becerilerini kazandırmak için bir araç olarak kullanıldığına farkına varılamaması, teorik bilgilerin verilmesi ancak uygulamaya yeterince yer verilmemesi, yazım, noktalama ve imlaya gerekli özenin gösterilmemesi temel problemler olarak belirtilmiştir. Problemleri gidermeye yönelik çözüm önerileri aşağıda verilmiştir.

2.2.5. Dil Bilgisi Öğretiminin İyileştirilmesi İçin Çözüm Önerileri

Dil bilgisi öğretimi bir dili öğrenme de ve kavrama da üzerinde durulması gereken bir alandır. Dil bilgisi öğretiminde birçok sorun bulunmaktadır. Bu sorunlara yönelik şu çözüm önerileri ileri sürülmektedir:

-Konu anlatımı yapıldıktan sonra konuya yönelik bolca uygulamaya yer verilmelidir. Uygulamalar, bilgilerin pekiştirilmesine ve uzun süre zihinde kalmasına yardımcı olur. Uygulamaya ilişkin örneklerin günlük yaşamdan seçilmesine özen gösterilmelidir. Yakından uzağa ve basitten karmaşığa ilkelerine uygun olarak öğrencilerin gündelik yaşamında kullandıkları somut örnekler üzerinden öğretim gerçekleştirilmelidir.

-Dil bilgisi öğretiminde ezberci anlayıştan uzak durulmalı, konular öğrencilere uygulamalar yolu ile kazandırılmalıdır. Kavram öğretiminden ziyade kavramların sezdirilerek öğretilmesi amaçlanmalıdır. Öğretilecek olan konu çok sayıda örnek ile desteklenmeli ve kalıcı bir öğrenme sağlanmalıdır. Konuların öğretiminde cümle ve metin düzeyinde örneklerden hareket edilmelidir.

-Dil bilgisi öğretimi, dil öğretimi ile iç içe olmalıdır. Dil bilgisi öğretimi dört temel dil becerisinden bağımsız bir alan gibi düşünülmemeli, anlama ve anlatma becerilerinin içerisine dil bilgisi etkinlikleri serpiştirilmelidir. Dil bilgisi öğretimi dil becerilerini geliştirmeye hizmet etmelidir. Dil bilgisi öğretimi yalnız başına bir amaç değil dil becerilerini geliştirmede bir vasıta olarak kullanılmalıdır.

-Dil bilgisi öğretiminde şu ana kadar standart bir yöntem ve teknik belirlenmiş değildir. Bu belirsizlik öğrencileri dil bilgisine karşı olumsuz bir tutuma sevk etmektedir. Her yaşa ve düzeye uygun standart bir yöntemin belirlenmesi şarttır. Yöntem belirlenirken işlenecek konunun niteliğine ve öğrencilerin gelişim özelliklerine dikkat edilerek ufak esnemelere gidilebilir.

-Dil bilgisine yönelik kuralların veya içeriğin anlaşılmasında noktalama, imla ve yazım kurallarının bilinmesinin birçok avantajı vardır. Dil bilgisi konularının öğretilmesinde ve dilin iyi anlaşılmasında yazım ve noktalama kurallarının bilinmesi gerekmektedir. Bu kurallar

öğrenciye çeşitli etkinlik ve alıştırmlarla kazandırılmalı, beceri ve alışkanlığa dönüştürülmelidir.

-Dil bilimin ilkeleri ve dil bilim alanındaki gelişmeler dil bilgisi öğretimine aktarılmalıdır. Dil bilimin verilerinden dil bilgisi öğretiminde muhakkak yararlanılmalıdır(Can, 2020, s. 122-124).

Sağır ve Atalay (2016, s. 34-35)' da dil bilgisine ait problemlerin çözülmesi için şu önerilerde bulunmuşlardır:

-Eğitim Fakültelerindeki Türkçe ve dil bilgisi derslerinin içeriği ve haftalık ders saatlerinin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Dil bilgisine ait ders saatleri ve ders içeriği yeterli olacak şekilde kurumlarca düzenlenmelidir.

-Türkçe öğretmeni yetiştiren kurumlarda anlama ve anlatma becerilerine yönelik derslere ağırlık verilmelidir. Dil bilgisi öğretimi dil becerileri içerisinde verilmelidir.

-Türkçe derslerinin 4 ve 5. Sınıflardan itibaren Türkçe öğretmenlerince verilmesi sağlanmalıdır.

-Türkçe ve sınıf öğretmenlerine yönelik ilgili kurumlarca dil bilgisel beceri ve alışkanlıkların nasıl kazandırılacağına yönelik hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir. Bu kurslara yüksek oranda katılımın sağlanması için teşvik edici adımlar atılmalıdır.

-Okulların ders araç-gereç imkânları artırılmalı, her sınıfta kitaplık bulunmalıdır. Kitaplıkta yer alan kitaplar öğrenci düzeylerine uygun olmalıdır.

-Türkçe öğretmenliği bölümlerine öğrenci alımlarında sınavlara ek bir dil sınavı mutlaka yapılmalıdır.

-Üniversitelerde programlara dil bilim dersleri konulmalı, dil bilim verilerinden yararlanılmış dil bilgisi kitapları yazılmalıdır.

2.2.6. Dil Bilgisi Öğretiminin Alanları

Dil bilgisi öğretimi bir süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Bu süreç; seslerin öğretimiyle başlamakta, hecelere, kelimelere, cümlelere ve cümlelerden metinlere doğru sürüp gitmektedir. Bu süreç işlenen konu bakımından farklı alt başlıklara ayrılabilir.

Dil bilgisinin alt başlıkları arasında; ses bilgisi, kelime bilgisi, şekil bilgisi, anlam bilgisi, imla ve noktalama bilgisi gibi alt alanlar yer almaktadır(Akyol ve Şahin, 2019, s. 224).

Ses Bilgisi Öğretimi: Türk diline ait seslerin en ince ayrıntısına kadar incelendiği bölümdür. Bu bölümde; ünlüler, ünsüzler, seslerin çıkış şekilleri, çıkış yerleri, oluşumları, anlam değerleri ve hece düzeyinde gerçekleşen ses olayları yer alır. Bu alan anlatma becerilerinden olan konuşma becerisinin geliştirilmesinde oldukça önemlidir. Ses bilgisinin öğretilmemesi ve edinilmemesi durumunda yöresel ağıza yönelik konuşmalar, telaffuzda yaşanan sıkıntılar ve boğumlanma hataları gerçekleşebilir. Bunun yanı sıra yazılı anlatımda da sıkıntılar yaşanabilir.

Bu sıkıntıların oluşmaması için sese ilişkin kuramsal bilgiler verilmeli, bu bilgilerin beceri ve alışkanlığa dönüştürülmesi için uygulamalara ağırlık verilmelidir.

Bu yanlışlıkların ve eksikliklerin giderilmesi için ses ile ilgili bolca örnek çalışmalar, tekrarlar yapılmalıdır. Ses bilgisi öğretimi kural ezberletmeyle kesinlikle kazandırılmaz. Önemli olan bolca uygulama yapmaktır (Akyol ve Şahin, 2019, s. 224-225).

Biçim Bilgisi Öğretimi: Biçim bilgisi öğretimiyle dilimizde yer alan kök ve eklerin öğretimi amaçlanmaktadır. Türkçe sondan eklemeli bir dil olup ekler yardımıyla yeni kelimeler üreten zengin bir dildir. Dilimizde eklerin birçok işlevi bulunmaktadır. Her ek birçok anlamsal işlevde kullanılabilir durumdadır. Burada eklerin öğrencilere ezberletilmesi değil, eklerin işlevlerinin öğrencilere sezdirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla çeşitli örnekler aracılığıyla eklerin işlevleri öğrencilere kavratılmaktadır. Amaç öğrencilere her bir yapım eki yoluyla yeni kelimeler türetmenin mantığını kavratmaktır. Uygulamalar yoluyla gerçekleştirilen kelime türetimi ve cümle kurulumu sayesinde öğrenciler dilin olanaklarından yararlanacak, aktif söz varlığı zenginleşecek, bilinçli birer dil kullanıcısı olacaklardır. (Akyol ve Şahin, 2019, s. 225).

Kelime Bilgisi Öğretimi: Bir dilin söz varlığını kelimeler oluşturmaktadır. İçinde bulunduğu toplumun dilini konuşan insanlar ortak kelimelerden ve söz varlıklarından hareketle anlama ve anlatma becerilerini ortaya koyarlar. Kelime çalışmalarıyla; öğrencilere yeni karşılaştıkları kelimelerin manalarını öğrenmeleri, bu kelimeleri sözlü ya da yazılı olarak cümle içerisinde kullanmaları, öğrendikleri kelimeleri yapı yönünden incelemeleri ve yazımlarını öğrenmeleri istenir. Kelimelerin anlama ve anlatma becerilerinde aktif bir şekilde çeşitli etkinlikler ile kullanılması gerekmektedir. Kelime çalışmalarıyla öğrenciler, yeni kelimelerin yazılışı, okunuşu ve anlamlarını öğrenirler.

Her kelimenin cümledeki bağlamına göre cümleye kattığı anlam farklıdır. Bu sebeple kelimeleri cümledeki bağlamı içerisinde anlamlandırmayı öğrenirler. Kelime öğretimi sayesinde öğrencilerin söz varlığı zenginleşecek, aktif birer dil kullanıcısı olacaklardır. (Akyol ve Şahin, 2019, s. 226-227).

Cümle Bilgisi Öğretimi: Cümle bilgisi öğretiminde öğrencilerin anlamlı, şekil bakımından düzgün, anlatım bozukluğuna olmayan cümleler kurmaları beklenir. Dilimizdeki kelimelerin, kelime gruplarının, cümle ve söz içindeki işlevlerini, birbirleriyle olan ilişkilerini, cümle türlerini inceleyen dil bilgisi alanıdır. Cümle bilgisi; kelime grupları, cümlenin ögeleri ve cümle çeşitleri üzerinde incelemeler yapar. (Akyol ve Şahin, 2019, s. 226-227). Cümle bilgisi öğretimi sayesinde öğrenciler; açık, anlaşılır, doğru cümleler kuracak, anlama ve anlatma becerilerini geliştirip sağlıklı bir iletişim gerçekleştireceklerdir.

İmla ve Noktalama İşaretlerinin Öğretimi: Dil bilgisi öğretiminde yeri olan imla, kelimelerin doğru yazımını amaçlamaktadır. Kelimelerin söylenişleri ile yazılışlarının birlikte verilmesi dil öğretimi yönünden etkili ve kalıcı bir öğrenme sağlar. Bu sebeple kelimelerin

cümle ve metin düzeyinde örnekler üzerinden kullanımı sağlanmalı, yanlışlıklar ve eksiklikler öğrencilerle beraber öğretmen rehberliğinde geri dönüt ve düzeltmelerle giderilmelidir. Ders kitaplarında yer alan metinler öğrencilerin gelişim seviyelerine ve sınıf seviyelerine dikkat edilerek seçilmelidir. Yazım çalışmaları sürecinde imla kılavuzu ve Türkçe Sözlük'ten yararlanma alışkanlığı öğrencilere kazandırılmalıdır. Öğrencilere sözlük ve yazım kılavuzu kullanma alışkanlığı ve becerisi Türkçe öğretmenleri tarafından kazandırılmalıdır. Noktalama işaretleri en önemli anlam belirleyiciler olarak karşımıza çıkar. Bu işaretler amaçlarına uygun bir şekilde doğru yerde ve doğru zamanda kullanılmalıdır. Noktalama işaretlerini doğru şekilde kullanabilmek için metin üzerinden öğrencilere noktalama işaretlerinin görevleri sezdirilmelidir.

Anlamı etkili kılan ve anlaşılabilirliği kolaylaştıran, tonlama ve duraklamayı sağlayan bu işaretlerin görevleri yazılı ve sözlü metinlerde öğrencilere sezdirilmeli, öğrencilerin bu işaretleri gerekli yerde gerekli şekilde kullanacağı etkinlik örneklerine öğretim sürecinde yer verilmelidir (Akyol ve Şahin, 2019, s. 227).

Dil bilgisi öğretiminin alanları, sesten başlayıp metne doğru gitmektedir. Bu öğrenme alanları ile öğrencilerin günlük hayatında; doğru konuşma, doğru ve hızlı okuma, doğru yazma, doğru düşünme gibi becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Dil bilgisi öğretimi esasında dil becerilerinin geliştirilmesine hizmet eder. Bunun için dil bilgisi öğretimi dil becerileriyle ilişkilendirilerek öğrencilere sezdirilerek öğretilmelidir. Bu öğretimin etkili ve kalıcı olabilmesi için sözlü ve yazılı metinlerden hareketle dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilmelidir.

2.2.7. Dil Bilgisi Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Türkçe öğretiminde kullanılan birçok yöntem ve teknik vardır. Bu yöntem ve tekniğin seçiminde eğitim sistemindeki değişimler, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının değişmesi ve anlatılacak konunun niteliklerinin değişmesi gibi birçok etken etkili olmaktadır. Etkenlerde görülen değişimlere göre öğretim faaliyetlerinde kullanılan yöntem ve teknikler de esneklik gösterebilmektedir.

Dil öğretiminde tek bir yöntem kullanmaktan ziyade konunun içeriğine uygun olarak birden fazla yöntem bütüncül şekilde kullanılabilir. Tek bir yöntemle bütün yılı bitirmek sakıncalı bir durumdur. Her yöntemin kendine özgü faydaları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Öğretmen dersin içeriğine uygun yöntemi bilmeli ve kullanmalıdır. Dil bilgisi öğretiminde en çok kullanılan yöntem ve teknikler şunlardır: Anlatma, soru- cevap, tümdengelim, tümevarım, tartışma, gösteri, gözlem, oyunlaştırma.

2.2.8. Türkçe Öğretim Programlarında Dil Bilgisi Öğretimi

Türkçenin yapı ve kurallarının bilinmesi dilimizi doğru kullanma bilinci ve duyarlılığı kazandırır. Öğrenciler dil bilgisi öğretimi sayesinde; doğru düşünme, doğru konuşma ve doğru

yazma becerilerini geliştirirler. Ayrıca sınıflama, analiz, bütünleştirme, ifade etme, anlamlandırma, eleştirme ve değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerileri geliştirirler. Dil bilgisi öğretimi sayesinde öğrenciler dilin imkânlarını tanır ve öğrencide dili kurallarına uygun olarak kullanma ölçüsünde dil sevgisi, dil bilinci gelişir. Dili doğru ve düzgün kullanma alışkanlığı kazanır ve dil kullanımı beceriye dönüşür.

Tanzimat ile birlikte Arapça ve Farsça ağırlığından kurtulmak için sadeleştirme çalışmalarına yer verilmiş ancak istenilen sonuç alınamamıştır. Bu dönemde rüştiyelerin eğitim programlarında ana dili öğretimini yer verilmiştir (Üstten ve Uzun, 2010, s. 945).

Türkçe öğretimi, sarf, nahiv derslerinde elifba öğretimi ve okuma kuralları yönüyle üzerinde duruluyordu. Okuma-yazma sıbyan mekteplerinde öğretiliyordu. 1874 yılında hazırlanan “Öğretmenlerin Kılavuzu” adlı kitapta Türkçe okuma-yazma öğretimine ağırlık verilmiştir. İkinci Meşrutiyet Dönemi’nde öğretim programları yeniden düzenlenmiş ve Türkçe okuma-yazma öğretimine ağırlık verilmiştir. 1909 yılında ortaya konan medrese programında fen dersleriyle beraber Osmanlı sarfı, belagat, nahiv, yazı ve kitabet dersleri Türkçe öğretimi içerisinde yerini almıştır. 1911 yılında “Sultaniye” adı verilen ortaöğretim kurumları açılmış ve bu kurumların programında; dilin mana ve şekil yönünden incelenmesi, güzel konuşmanın öğretilmesine önem verilmiştir (Sağır, 2002, s. 20). Dil öğretimi, bu okullarda sadece şekil ya da anlam yönüyle değil şekil ve mana beraber alınarak incelenmiştir.

Cumhuriyet ile birlikte Türkçe eğitimi ve öğretiminde büyük atılımlar gerçekleşmiştir. Bu atılımların baş mimarı hiç şüphesiz Ulu Atatürk’tür. 1928 de Dil Heyeti toplanmıştır. Bu toplantı sonucu 1 Kasım 1928 tarihinde yeni Türk alfabesi Türkiye Büyük Millet Meclisinde kabul edilmiştir. Böylece eğitim öğretim faaliyetlerinde yeni bir dönem başlamıştır. Harf İnkılabı sonrasında Türkçe dersleri yeni harflerle işlenmiş ve bu faaliyet diğer derslerde de uygulamaya girmiştir. Bu inkılap sayesinde okuryazarlık oranında artış görülmüş, iletişim kolaylaşmış, birçok alandaki gelişme yakından takip edilir olmuştur.

Cumhuriyetten günümüze kadar birçok öğretim programında dil bilgisi öğretimi benzer veya farklı uygulamalarla ortaya konmuştur. Cumhuriyetten bu yana dil bilgisi öğretiminde cümle esas alınmış, konu sıralamaları yapılmıştır. Eğitimde meydana gelen değişimler sonucu dil bilgisi öğretiminde de programlarda yenilikler vücut bulmuştur. Bu yenilikler eğitim kurumlarında sınıf seviyelerine, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına ve öğrencilerin gelişim düzeylerine göre değişiklikler göstermektedir. Geçmişten günümüze programlarda dil bilgisi öğretiminde yöntem, yaklaşım, teknik gibi konularda farklılıklar olmuştur (Karakuş Aktan, 2020, s. 22).

2.2.8.1. İlkokul Programlarında Dil Bilgisi Öğretimi

Cumhuriyetin ilanından bu yana farklı isimlerle karşımıza çıkan ilkokullar, yani ilköğretimin birinci kademe, 2012 yılına kadar 1-5. Sınıfları kapsamış, 2012-2013 Eğitim-

Öğretim yılında ise ilkokullar 1-4. sınıfları kapsamıştır. İlköğretimde birinci kademedeki; 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, 2004, 2015 ve 2019 olmak üzere on tane Türkçe öğretim programı uygulanmıştır (Karakuş Aktan, 2020, s. 22). Uygulanan bu programlarda dil ve dil bilgisi öğretimine ilişkin usul ve esaslarda benzerlikler ve farklılıklar görülmüştür.

İlkokul programlarından ilki 1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programıdır. Programda Türkçe dersine 12 saat ayrıldığı görülmektedir.

Latin harfleri henüz kabul edilmediği için ilkokul birinci sınıfta elifba öğretimi, dördüncü ve beşinci sınıfta ise sarf ve imla derslerinin yapılacağı belirtilmiştir. İlkokul iki ve üçüncü sınıfa özgü bir dil bilgisi dersi konulmamıştır. Ayrıca programda kıraat ve tahrir derslerine de yer verilmiştir. Ders saatlerinde değişiklik yapılmış, dördüncü sınıflarda haftada bir saat olan dil bilgisi dersi beşinci sınıfta iki saate çıkarılmıştır. Sınıf kademesine göre dil bilgisi ders saatlerinin değiştiği görülmektedir.

Dil bilgisi konularının öğretiminde misallerden kaidelere gidilmesi kararlaştırılmıştır. Yani örneklerden hareketle kurallara ulaşma amaçlanmıştır. Tümevarım yönteminin esas alınmasıyla dile ait kuralların anlamlı öğrenmeler sayesinde beceri ve alışkanlığa dönüşmesi amaçlanmıştır. Dördüncü sınıf dil bilgisi konuları olarak; isim, sıfat, zamir, fiil, mastar ve cümle gibi konulara yer verilirken beşinci sınıfta ise; kelime, isim, sıfat, zamir, mastar, edatlar, sarfi ve nahvi basit tahliller yer almıştır (Karakuş Aktan, 2020, s. 22-23). Sınıflar arasında benzer dil bilgisi konularına yer verilmiştir.

1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı bir önceki programa göre daha kapsamlıdır. Türkçe dersinin kıraat, sarf, yazı, elifba, inşad gibi alt dallara ayrılabilirse bile dersin alt dallarıyla bir bütünlük oluşturduğu ifade edilmiştir. Elifba öğretiminin birinci sınıfta yapılması kararlaştırılmış, dil bilgisi konularını kavaid derslerinde öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Dil bilgisi öğretiminde örneklerden kurallara gidilmesi kararlaştırılmış, kuralların ezberlenmesi yerine kavranmasına önem verilmiştir. Cümle ve metin düzeyinde verilen örneklerden hareketle dile ilişkin kurallara öğrencinin ulaşması amaçlanmıştır. 1, 2 ve 3. sınıflarda ayrı bir dil bilgisi dersine yer verilmezken 4 ve 5. sınıflarda ayrı bir dil bilgisi dersine yer verilmiştir. Ayrıca dil bilgisi konularının sınıf düzeyine göre verilmesi kararlaştırılmıştır (Karakuş Aktan, 2020, s. 23-24).

1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı, Latin harflerinin kabulüyle birlikte tüm öğretim programlarında değişikliğe gidilmiştir. Bu program dil bilgisi öğretimi konusunda 1926 programına benzer bir anlayış sergilemiştir. Yapılan değişiklikler ilkokuma-yazma üzerinde gerçekleşmiştir. 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda "imla" ismiyle ayrı bir ders yer almıştır. Önceki programlarda yer alan sarf, nahiv ve kavaid olarak adlandırılan dil bilgisi dersleri bu programda "gramer" başlığı altında verilmiştir (Karakuş Aktan, 2020, s. 24).

1936 İlkokul Türkçe Programı, Türkçe dersi içerisinde yer alan okuma, inşat, tahrir gibi derslerin ayrı birer ders değil bir bütün olduğu ve bu derslerin birbirlerini tamamladığı belirtilmiştir. Becerilerin birbirini bütünlediği kabul edilmiş ve beceriler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir. Yazım ve noktalama kurallarının öğretimi için programda “imla” adı altında ayrı bir derse yer verilmiştir. Ayrıca dil bilgisi konularının öğretimi amacıyla programda ayrı bir gramer dersine yer verilmemiştir (Karakuş Aktan, 2020, s. 24-25).

1948 İlkokul Türkçe Programı, önceki programlara göre oldukça ayrıntılı hazırlanmıştır. Türkçe dersinin alt dallarıyla bir bütünü oluşturduğu ve bu alt dalların birbirini desteklediği dile getirilmiştir. “Gramer” dersinin adı programda “Dil Bilgisi” olarak değiştirilmiştir. Bir önceki programda olduğu gibi bu programda da yazım ve noktalama kurallarının öğretilmesi amacıyla “imla” adıyla bir ders yer almaktadır. Ayrıca dil bilgisi konuları sınıf düzeylerine göre dağıtılmıştır. Dil bilgisi konularının alıştırmaya ve uygulamalarla kavrama yöntemiyle öğretiminin sağlanacağı ifade edilmiştir (Karakuş Aktan, 2020, s. 25-26). Kuramsal bilginin beceriye dönüştürülmesinde alıştırmalara yer verilmiştir.

1968 İlkokul Türkçe Programı da önceki programda olduğu gibi okuma, konuşma, yazma, dinleme, imla ve dil bilgisi gibi alanların Türkçe dersinin bütünü oluşturduğu ve bu alanların ilişki içinde olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca programda “Amaçlar” ve “Açıklamalar” başlıkları bulunmaktadır. Bu başlık daha önceki programlarda yoktur. Yazım ve noktalama ile ilgili bilgilerin aktarımı için “imla” dersine yer verilmiştir. Dil bilgisi konuları önceki programdaki gibi “dil bilgisi” adıyla yapılmıştır.

Dil bilgisi kurallarının sezilip kavranması ön plana çıkarılmış ve uygulamaya ağırlık verilmiştir. Ayrıca konular sınıf düzeylerine göre düzenlenmiş ve konuların öğretilmesinde etkinliklere yer verilmiştir (Karakuş Aktan, 2020, s. 27-28).

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Program’ında, ilkök ve ortaokul birleştirilmiştir. Programın “Genel Amaçlar” başlığında; Türk dilini öğrencilere sevdirmek, dili sezdirmek, Türkçeyi bilinçli bir şekilde kullanmayı öğretmek gibi noktalara değinilmiştir. “Açıklamalar” başlığı altında ise; dilin yaşayarak öğrenileceği, uygulama yaparak dilin kazanılacağı, okul içinde dilin kullanımının sezdirilmesi gerektiği ve öğrencilerde dil sevgisi oluşturmaya yönelik noktalar üzerinde durulmuştur. Sınıf seviyelerine göre dil bilgisi konuları sınıflara dağıtılmış, programla öğrencilerin kazanacakları davranışlar açıklanmıştır.

Ayrıca programda “Yöntemler” başlığına da yer verilmiştir. İlk üç sınıfta düzgün konuşma, okuma ve yazmaya ağırlık verilmiş, öğrenciler terimlerle boğulmamıştır. Dil bilgisine yönelik yapılan etkinliklerin kuralları öğretmek amacıyla yapılmadığı, esas amacın doğru konuşmayı, doğru yazmayı ve doğru anlamayı sağlamak olduğu vurgulanmıştır. Dil bilgisi öğretiminin ezberden uzak olması, etkinlik ve uygulama temelli dil bilgisi öğretiminin

yapılmasının gereklerinden bahsedilmiştir (Karakuş Aktan, 2020, s. 29- 31). Kuramsal bilgi pratiğe dönüştürülmüştür.

2004 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2005 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Programda öğrenme alanları; okuma, konuşma, yazma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu şeklinde yer almıştır. Dil bilgisi öğrenme alanları içerisinde değerlendirilmemiş, dil becerilerine ağırlık verilmiştir. Dil bilgisine yönelik ayrı bir derse yer verilmemiş, dil bilgisi konuları okuma başlığının söz varlığını geliştirme alt başlığı altında ve yazma başlığının kendini yazılı olarak ifade etme alt başlığı altındaki kazanımlarda yer almıştır. Dil bilgisi konularının dil becerilerini geliştirmede bir araç olduğu vurgulanmıştır. Dil bilgisi konularının dil becerileri kazanımları altında sezdirilerek öğretilmesi ifade edilmiştir (Karakuş Aktan, 2020, s. 31-32). Dil bilgisi öğretimi ayrı bir ders şeklinde öğretilmekten ziyade becerilerle birlikte verilmiş ve becerilerin geliştirilmesinde vasıta olarak kullanılmıştır.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı, ilköğretim birinci ve ikinci kademe için ortak hazırlanmış bir programdır. Programda yer alan açıklamalar sınıf düzeylerine göre yapılmıştır. İlköğretim birinci kademe dört yıl olarak belirtilmiştir. “Temel Amaçlar” başlığında programın genel amaçlarına yer verilmiş, “Programın Temel Yaklaşımı” başlığında ise dil bilgisi konularının ezberden uzak bir şekilde sezdirme ve uygulama yöntemleriyle ve dil becerileriyle ilişkilendirilerek verilmesi üzerinde durulmuştur.

Önceki programlardan ayrı olarak öğrenme alanları; sözlü iletişim, okuma ve yazma olarak üç başlık altında toplanmıştır. Konular sınıf düzeylerine göre sınıflara dağıtılmıştır (Karakuş Aktan, 2020, s. 33).

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı, ilköğretim birinci ve ikinci kademe için ortak hazırlanmış bir programdır. Sınıf düzeylerine yönelik açıklamalar ve kazanımlar yer almaktadır. Önceki programlardan farklı olarak programa “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” (TYÇ) yer almış ve program bu çerçeveye göre yapılandırılmıştır. Bu yeterlilik çerçevesinde sekiz yeterlilik alanı yer almıştır. Bu yeterlilik alanlarından birisi de “Ana Dilde İletişim”dir.” Bu alan ile birlikte öğrencilerin ana dilini etkin kullanması, sözlü ve yazılı iletişim becerisine sahip olması, dile ait kuralların farkında ve bilincinde olması hedeflenmiştir.

Öğrenme alanları olarak; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma gibi alanlara yer verilmiştir (Karakuş Aktan, 2020, s. 34).

2.2.8.2. Ortaokul Programlarında Dil Bilgisi Öğretimi

Bu programlar şu şekildedir: 1924, 1929, 1931-1932, 1938, 1949, 1968, 1981, 2005, 2015, 2017 ve 2018. Programlar bazen birbirlerinin devamı niteliğinde bazen de aralarında ufak değişimler meydana gelmiştir.

1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı, ortaokullar için hazırlanmış bir programdır. Program ortamektep adıyla üç senelik planlanmıştır. Dil bilgisi öğretimine sarf ve nahiv

derslerinde yer verilmiştir. Buna ek olarak imla dersi de programda yer almıştır. Latin harfleri kabul edilmediği için programda Arapça ve Farsça dillerinin etkileri görülmektedir (Karakuş Aktan, 2020, s. 35).

1929 Türkçe Müfredat Programı, Türkçe dersi gramer, tahrir ve edebi kıraat gibi alt alanlara ayrılmış olsa da bunların hepsinin bir bütünlük taşıdığı ve birbirlerinin gelişimine katkıda bulundukları ifade edilmiştir. “Türkçe Derslerinin Başlıca Gayretleri” başlığı altında Türkçe öğretiminin amaçları açıklanmıştır. Dil bilgisi konularının öğretime “Gramer Dersleri” başlığı altında yer verilmiştir. Dil bilgisi konuları önceki programa göre sadeleştirilmiştir. Latin harflerinin kabulüyle Arapça ve Farsçanın etkileri azalmıştır. Sadece konuların sıralandığı, öğretim konusunda hiçbir açıklama yapılmadığı görülmektedir (Karakuş Aktan, 2020, s. 36-37).

1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı, bir önceki programda olduğu gibi Türkçe dersinin bütünlük taşıdığından bahsedilmiştir. Dil bilgisi öğretime “Gramer” ismiyle ayrı bir ders saati ayrılmıştır.

Dil bilgisi öğretime yönelik yalnızca konu sıralamasına yer verilmiş, yöntemle ilgili bir gelişmeye yer verilmemiştir (Karakuş Aktan, 2020, s. 37-38). Dil bilgisi öğretiminde hangi yöntemin nerede, hangi sınıf düzeyinde ve nasıl kullanılacağına ilişkin bilgilendirme yapılmamıştır.

1938 Ortaokul Türkçe Programı’nda, Türkçe dersi “Tahrir” ve “Okuma” olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Diğer programlardaki gibi bu alanların da bir bütünü oluşturduğu ifade edilmiştir. Programda dil bilgisi konularına ve öğretime dair bir açıklama bulunmamaktadır (Karakuş Aktan, 2020, s. 38).

1949 Ortaokul Türkçe Programı’nın “Amaçlar” başlığında dil bilgisi öğretime yönelik açıklamalara yer verilmiştir. Dil bilgisi öğretimi “Dil Bilgisi” başlığı altında ayrı bir ders olarak yer almıştır. Dil bilgisi dersinin amacının; öğrencilere dilimizin konuşma, okuma ve yazma ile ilgili temel kurallarını sezdirip dili kullanmada öğrencilere güven kazandırmak olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca programda “Açıklamalar” başlığı altında dil bilgisi öğretime yönelik ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Dil bilgisi öğretiminde cümlelerin esas alınmasının gerekliliğine değinilmiş ve dil bilgisinin okuma, yazma çalışmalarıyla beraber yürütülmesi vurgulanmıştır (Karakuş Aktan, 2020, s. 38-39). Cümle ve metinden hareketle tümevarım yöntemiyle anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra dil bilgisi, temel becerilerle ilişkilendirilerek verilmiştir.

1962 Ortaokul Türkçe Programı, dil bilgisiyle ilgili herhangi bir değişiklik yoktur. Önceki programlardan ayrı olarak bazı ifade farklılıkları yer almaktadır (Karakuş Aktan, 2020, s. 40).

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nda “Genel Amaçlar” ve “Açıklamalar” bölümleri yer almaktadır. Program, önceki programlardan sınıf düzeyine göre ele alınan konular ve konuların amaçları ve açıklamaları bakımından ayrılmaktadır. Programda “Yöntem”

ve “Dil Bilgisi Çalışmaları” gibi başlıklara yer verilmiştir. Ayrıca dil bilgisi öğretiminde cümleden hareket edilmesi ifade edilmiştir.

Bunun yanı sıra dil bilgisi konularının soyutluktan çıkartılıp günlük yaşamda kullanılan okuma, yazma faaliyetleriyle ilişkilendirilmesi üzerinde durulmuştur. Dil bilgisi öğretiminde metinlerden yola çıkılması ve kuralların tümevarım yöntemiyle sezdirilmesinin gerektiği ifade edilmiştir. Dil bilgisi çalışmalarının temel amacının öğrencilerde dil bilinci, dil sevgisi kazandırma olduğu vurgulanmıştır (Karakuş Aktan, 2020, s. 42-43).

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, daha önce yayımlanan diğer programlardan oldukça farklıdır. Öncelikle bu programda diğer programlarda olmayan “Öğrenme Alanı” kavramıyla karşılaşmaktayız. Öğrenme alanları; okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisinden oluşmaktadır. Bu alanlar birbirlerini tamamlar niteliktedir. Programda dil bilgisi öğretiminde örneklerden kurallara gidilmesi ifade edilmiştir. Yani tümevarım yöntemiyle dil bilgisi öğretiminin yapılması dile getirilmektedir. Dil bilgisine ait kuralların beceri ve alışkanlığa dönüştürülmesinden bahsedilmiştir. Dil bilgisi öğretiminin kuralları ezberletme yönünde değil, uygulama yaparak dile ait kuralların sezilmesi, kavranması yönünde hareket edilmesini savunmaktadır.

Ayrıca dile ait kuralların öğrencilere kazandırılmasında cümlelerden ve metinlerden yola çıkılması vurgulanmıştır. Bu programda yer alan bir diğer yenilik de “kazanım” kavramına yer verilmiş olmasıdır. Programda kazanımlar öğrenme alanları temelli sınıflandırılmıştır.

Dört temel dil becerileri ve dil bilgisine ait kazanımlar da ayrı başlıklar altında, etkinlik örnekleri ve açıklamalarla birlikte verilmiştir. Dört temel dil becerilerine ait kazanımlar sınıf seviyelerine ayrılmazken dil bilgisine yönelik kazanımlar sınıf seviyelerine dikkat edilerek ortaya konmuştur (Karakuş Aktan, 2020, s. 43-44).

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrenme alanlarında bir önceki programa göre değişiklik yapılmıştır. Öğrenme alanları; sözlü iletişim, okuma ve yazma olarak üç başlıkta toplanmıştır. Dil bilgisi konuları bu alanların içerisine serpiştirilerek ve bu alanlarla ilişkilendirilerek verilmiştir. Dil bilgisi kazanımlarına okuma alanının “söz varlığı” alt başlığında ve “yazma” alanında yer verilmiştir (Karakuş Aktan, 2020, s. 45).

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı, önceki programlardan farklı olarak bu programa “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” dâhil edilmiştir. Bu yeterlilikler çerçevesinde sekiz yetkinlik alanına yer verilmiştir. Programda ana dilinin kullanılarak kazanılacağına ve işlevsel dil bilgisinin önemine değinilmiştir. Bir önceki programda olduğu gibi bu programda da dil bilgisine yönelik kazanımlara okuma alanının “söz varlığı” alt başlığında ve “yazma” alanında yer verilmiştir (MEB,2019).

İlkokul ve ortaokul Türkçe öğretim programlarında benzer ve farklı yönleriyle dil bilgisi öğretimine yer verilmiştir. Özellikle programlarda dil bilgisinin adlandırılmasında, becerilerle

ilişkilendirilmesinde, amaçlarında, kullanılan yöntemlerde programdan programa küçük değişikliklerin olduğu görülmektedir.

Özellikle son çıkan programlarda dil bilgisinin dil becerileriyle ilişkilendirilerek verildiği gözlemlenmiştir. Programların hemen hemen hepsinde dil bilgisinin amaçları arasında; dili doğru konuşmak, doğru yazmak, duygu ve düşünceleri ifade edebilmek, anlamak, anlamlandırmak gibi becerilerin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca dil bilgisi konularının sınıf seviyelerine göre dağıtımı çoğu programda ifade edilmektedir. Bazı programlarda dil bilgisi ayrı bir ders olarak okutulmaya çalışılsa da birçok programda dört temel dil becerisiyle ilişkilendirilerek öğretilmeye çalışılmıştır.

2.3. Metin Nedir?

Metin; bir konuyu anlatan, birkaç paragraftan oluşan ve belirli bir ana fikre sahip olan yazılar olarak tanımlanmaktadır. Genel manasıyla bir fikrin veya tecrübenin yazılı olarak ifade edilmesi demektir (Akyol, 2020, s. 233).

Metin; resim, fotoğraf, şarkı, grafik, beden dili vb. unsurlardan da oluşmaktadır. İletişimi sağlayan, anlama, anlamlandırma ve anlatmaya yarayan her türlü dilsel unsur metin olarak kabul edilmektedir (Akyol, 2020, s. 233). Tanım ve açıklamalara bakıldığında metni bir anlaşma aracı olarak değerlendirebiliriz.

Metni oluşturan başat unsur dildir. Bir metin dil sayesinde var olmaktadır. Dil, anlama ve anlamlandırmayı cümleler ve metinler ile sağlamaktadır. Bir düşüncenin veya duygunun anlamlandırılmasında ve aktarılmasında cümlelere ihtiyaç duyulmaktadır. Dört temel dil becerisinin ve dil bilgisinin geliştirilmesinde yazılı ya da sözlü metinlerden öğretimde faydalanılmaktadır. Özellikle dil bilgisi öğretiminde somut ürünler olan metinlere olabildiğince yer verilmelidir (Demir Atalay ve Sağır, 2016, s. 15).

Eğitim kurumlarında dil öğretmenleri tarafından verilen Türkçe derslerinin temel amaçları, öğrencilerin izlediklerini, okuduklarını, dinlediklerini ve gözlemlediklerini tam ve doğru olarak anlama ve anlatmalarını sağlamaktır. Öğrenciler; duygu, düşünce ve izlenimlerini dilin kurallarına uygun bir şekilde etkinlikler ve uygulamalar yoluyla alışkanlık ve beceriye dönüştürerek metinler aracılığıyla kazanmaktadırlar. Becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesinde dil bilgisi öğretimi metinler üzerinden öğrencilere sunulurken öğrencilerin dilin olanaklarından, zenginliklerinden yararlanmaları ve bilinçli birer dil kullanıcısı olmaları amaçlanmaktadır.

Dil becerilerinin ve dil bilgisinin geliştirilmesinde metin temelli çalışmaların etkisi oldukça fazladır. Ana dil eğitiminin temel amacı, öğrencilere dil becerilerini yaparak yaşayarak öğretmektir. Bu da metinler aracılığıyla somut öğrenmelerle gerçekleşmektedir. Öğrenciler yakın çevrelerinden gördüklerini, duyduklarını daha çabuk anlamlandırır ve bu

anlamlandırmalar kalıcı öğrenmeleri sağlar. Öğrenciye sunulacak örnek metinler günlük yaşamdan ve öğrencinin yakın çevresinden seçilmelidir.

Öğrenciler, metinlerle etkileşimde bulunarak dilin imkânlarından sınırsız bir şekilde faydalanabilmekte, dilin anlatım gücünün farkına varabilmektedirler (Temizkan, 2014, s.129).

Dil becerilerinin geliştirilmesinde ve dil bilgisi öğretiminde metin ve metin seçimi oldukça önemlidir. Çocuk dil ile düşünür ve düşündüklerini dil ile anlatır, dünyayı dil sayesinde kavrar ve anlamlandırır. Öğretim sürecinde çocuğa sunulacak metinlerin çocuğun gelişim seviyesine uygun, dilin zenginliklerini yansıtacak düzeyde olmasına dikkat edilmelidir. Metin; ana dilin yalınlığını, açıklığını, akıcılığını, anlaşılabilirliğini, mecaz gücünü, deyim ve atasözlerini, söz varlığını anlama ve anlatma olanaklarını, maddi ve manevi kültürünü yansıtıcı nitelikte olmalıdır. Türkçe derslerinde kullanılacak metinler sayesinde öğrenciler ana dillerine karşı sevgi ve saygı duymayı öğrenmeli, öğrencilerde dili kullanma alışkanlığı ve becerisi gelişmelidir (Binyazar, 1983, s. 66-67).

Türkçe öğretiminde araç olarak kullanılan metinler ders kitabından ya da kitap dışından seçilmiş olabilir. Eğitim ortamlarında kullanılan bu metinler öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olmalıdır (Soysal, 2004, s. 541). Gelişim (zihinsel, duyuşsal, sosyal) seviyelerine uygun olmalıdır.

Ana dili öğretiminde öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesinde dil uygulamalarından yararlanılır. Uygulamalarda öğrencilerin öğrenme ve eğlenme ihtiyaçlarını karşılayacakları, etkileşimli olarak dil becerilerini kullanacakları araçlar olan metinler kullanılır. Türkçe derslerinde dil becerilerinin ve dil bilgisi öğretiminin kazandırılıp geliştirilmesinde yazınsal değeri olan, öğrencilerin dünyayı anlama ve anlamlandırmalarını sağlayan metinler kullanılmalıdır (Sever, 2006, s. 11).

2.3.1. Metin Seçimi

-Dil öğretiminde kullanılacak metinler öğrencilerin ilgilerini çekmeli, istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmalıdır (Temizkan, 2014, s. 144).

-Dil öğretimi için seçilecek metinler kazandırılacak hedef davranışlara ve konuya yönelik olmalıdır (Temizkan, 2014, s. 145). Metinler kazanımlara cevap vermeli, konuyu aktaracak nitelikte olmalıdır.

-Metinler dil ve anlatım açısından doğru, noktalama ve yazım kuralları açısından sağlam olmalıdır (Temizkan, 2014, s. 145). Hem biçim hem de içerik açısından sağlam olmalıdır.

-Metinlerin seçiminde öğrencilerin gelişim düzeylerine, bireysel farklılıklarına özen gösterilmelidir. Öğrencilerin sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimleri dikkate alınarak metinler seçilmelidir (Temizkan, 2014, s. 145).

-Seçilen metinler öğrencilerin milli ve manevi duygularını geliştirecek nitelikte olmalı, öğrencileri evrensel ve milli değerlerden haberdar etmelidir. Bunun yanı sıra öğrencilerin milli benliğini, kültürel kimliğini, hayal dünyalarını geliştirecek özellikte olmalıdır (Karakuş, 2002, s. 144). Öğrenciler karşılaştıkları metinler aracılığıyla kendi kültürünü benimsemeli, diğer milletlerin kültürleri hakkında bilgi sahibi olmalı, hayal dünyalarının sınırsızlığının farkına varmalıdırlar.

-Kitap yazarları metni hiç değiştirmeden kullanabilecekleri gibi metnin özünü yitirmeden metin üzerinde küçük değişiklikler yapabilmelidir (Çotuksöken, 2002, s. 22). Önemli olan özü (içeriği) korumaktır.

-Ders kitaplarında kabul görmüş yazar ve eserlere yer verilmeli, edebi ve kültürel değerler taşıyan metinler dil eğitiminde kullanılmalıdır (Bulut, 2019, s. 222). Bu eserler sayesinde öğrencilere kültür aktarımı gerçekleştirilmelidir.

- Metin seçiminde sınıf düzeyi oldukça önemlidir. Aynı yayınevine ait kitaplarda her sınıf düzeyi için aynı metin kesinlikle kullanılmamalıdır. Sınıf düzeylerine göre farklı yayınevlerinden farklı metinlere yer verilmelidir (Bulut, 2019, s. 222).

-Dünya edebiyatından seçilen metinlerde doğru ve kaliteli çevirilerden yararlanılmalıdır (Bulut, 2002, s.223). Her yayınevinin çevirisi öğrencilere okutulmamalıdır. Çevirmenin alanında yetkin olmasına dikkat edilmelidir.

-Ders kitaplarında yer alan metinler temaları desteklemeli, edebi ve sanatsal değer taşıyan serbest okuma parçalarına yer verilmelidir (Bulut, 2019, s. 223). Metinler mutlaka ders kitabındaki temalara uygun olmalı, seçkin yazar ve şairlerin eserlerine yer verilmelidir.

-Metinde eğitsel açıdan uygunsuz olan ifadeler metnin anlam bütünlüğünü bozmayacak şekilde metinden atılmalıdır (Bulut, 2019, s. 223).

-Yazarın söyleyişinden veyahut dönemin dil özelliğinden kaynaklı söyleyiş farklılıkları üzerinde kesinlikle oynama yapılmamalı, bu farklılıklara yönelik açıklamalara dipnotta yer verilmelidir (Bulut, 2019, s. 223). Metni olduğu gibi, içeriği ve biçimi koruyarak sunmaya özen gösterilmelidir.

-Yazar ve şairlerin öz yaşam öyküleri verilirken sadece edebi yönleri ön planda olmalıdır (Bulut, 2019, s. 223). Edebiyata ilişkin eylemlerine yer verilmelidir.

Türkçe derslerinin temel amacı; öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek, doğru düşünme, eleştirme, sorgulama, çözümleme, değerlendirme, tartışma gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektir.

Bu becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi için iyi bir ana dili eğitimi gereklidir. Ana dili eğitimi daha anne karnındayken dinleme yoluyla başlamakta ve doğumla beraber yaşam boyu devam etmektedir. Özellikle okul öncesinde çocuk, dil kurallarını farkına varmadan kullanmaya başlamakta, bu dil kullanımı okul ile bilinçli bir hal almaktadır. Eğitim kurumlarında

verilen dil öğretimlerinde kullanılan ana materyallerden birisi de hiç şüphesiz yazılı veya sözlü metinlerdir. Öğrenciler bu metinler aracılığıyla dilin kurallarının farkına varmakta, kuralları sezmekte, kavramakta ve metinlerle etkileşim kurarak somut ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmektedir. Metinle verilen dil eğitimi sayesinde öğrenciler; doğru düşünme, doğru konuşma ve yazma becerileri geliştirmekte, öğrencilerde dil kullanımına yönelik güven oluşmakta, dilini sevmekte ve dilini korumaya özen göstermektedirler.

Türkçe öğretiminde kullanılan metinler dört temel dil becerileri ve dil bilgisini geliştirmede araç rolünü üstlenmekte, metinlerle yapılan dil eğitimleri ile öğrenciler dili etkili ve doğru kullanmayı alışkanlık ve beceri haline getirmektedir.

Metinlerle verilen ana dili eğitimleri ile dilin sınırsız olanaklarının farkına varılmaktadır. Böylece doğru düşünen, düşündüklerini dilin tüm olanaklarından faydalanarak anlatabilen, karşılaştıkları problemlere yönelik akılcı çözümler sunabilen öğrenciler yetişmektedir.

Dil eğitiminde kullanılacak metinlerin belirgin niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu metinler öncelikle kazandırılacak hedef davranışlara uygun olarak seçilmeli, hitap edecek hedef kitlenin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmalıdır. Ayrıca hedef kitlenin zihinsel, duyuşsal ve dil gelişimine uygun olmalıdır. Metinler milli, manevi ve ahlaki değerleri aktaracak ve geliştirecek özellikte olmalıdır.

Öğrencilerin günlük yaşamından sözlü ya da yazılı metinlere yer verilmesinde fayda vardır. Metinlerin yazınsal değeri olmalıdır. Metinler sayesinde öğrenciler dil becerilerini uygulamalar yoluyla yaparak yaşayarak öğrenirler. Teori ve pratik metinler üzerinden gerçekleştirilerek anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlanmalı, öğrencilere dil bilinci ve dil sevgisi metinler aracılığıyla kazandırılmalıdır.

2.3.2. Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretimi

Dil bilgisi öğretiminde birçok teknik ve yöntem kullanılmaktadır. Bu teknik ve yöntemlerin hepsi temel dil becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Bu becerilerin geliştirilmesinde rol oynayan en etkili araç metinlerdir. Metinler becerilerin kazandırılmasında araç durumundadırlar. Ana dil eğitiminde metin kullanımı ile; dilin anlatım olanaklarını keşfetmek, sözcük dağarcığını zenginleştirmek, Türkçeyi doğru ve kurallarına uygun kullanmak, okuma ve yazma alışkanlığı kazanmak, doğru düşünme, doğru konuşma ve doğru yazma becerilerini geliştirmek, dili aktif ve etkili kullanma alışkanlığı kazanmak, dil saygısı ve sevgisi kazanmak ve dili korumak amaçlanmaktadır. Ana dil eğitiminin bu amaçlarına ulaşması için metinlerden yararlanması gerekmektedir. Dil becerilerinin gelişmesinde dilin kurallarına hâkim olmak oldukça önemlidir. Ana dilinin kurallarını bilen ve dil kurallarını farkında olarak kullanan bir öğrenci duygu ve düşüncelerini anlatma, dünyayı algılama ve anlamlandırmada zorluk yaşamaz.

Dili kurallarına uygun olarak kullanan öğrenci, doğru düşünür, doğru okur, doğru yazar, doğru dinler. Dile ait kurallar Türkçe derslerinde takrir yöntemiyle ayrı bir ders saati içerisinde

verilmek yerine dil becerileriyle ilişkilendirilerek metinler üzerinde çalışarak verilmeli, öğrencilerin dilin kurallarını metinden hareketle, tümevarım ve buluş yöntemleri aracılığıyla sezmeleri sağlanmalıdır. Metinler üzerinden dilin kuralları öğrenciye keşfettirilerek dil becerileri kazandırılmalı ve alışkanlık haline getirilmelidir. Beceri ve alışkanlığa dönüşmeyen kuralların ezberlenmesinin hiçbir manası yoktur. Ana dil eğitimi anlamlı bir yapıya sahip metinler aracılığıyla dil becerilerini geliştirmeye yönelik metin üzerinden uygulamalarla gerçekleştirilmeli, öğrenci dil öğrenme sürecinde aktif olmalıdır. Metin çözümlemeleri ile dilin yapısı ve kuralları öğrencilere buluş yöntemiyle kavratılmaya çalışılmalıdır (Temizkan, 2014, s. 135).

Öğrencilere dile ait kurallar hazır şekilde verilmemeli, öğrencilerin kurallara kendi gayretleriyle örnek metinler üzerinden varmaları sağlanmalıdır. Metne dayalı dil bilgisi öğretimi metin üzerinden dilin kurallarını sezdirmeyi/kavratmayı esas almaktadır.

Bu yaklaşım dilin kurallarının öğretiminde ezberden uzak uygulamaya dayalı bir yaklaşımdır. Dilin kurallarının öğrencide bir beceriye dönüşmesi ve öğrencinin bu kuralları doğru ve etkin olarak kullanmayı alışkanlık haline getirebilmesi için kuralların tek başına değil Türkçe derslerinde dil becerileriyle ilişkilendirilerek metinler üzerinden verilmesi gerekmektedir (Temizkan, 2014, s. 136). Bu sayede teorik bilgi pratiğe dönüşür, öğrenci yaparak yaşayarak öğrenir, dilin olanaklarını keşfeder ve bu olanaklardan anlama ve anlatma becerilerini kullanma esnasında faydalanır. Böylece öğrencilerde dil bilinci ve dil sevgisi gelişir, dili kullanırken dile ilişkin bilgilerin farkında olarak doğru, etkili bir dil kullanımı sergiler.

Dil bilgisinin öğrenilmesi anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine hizmet eder. Dil bilgisi öğretimi sadece dile ait kuralların öğretilmesinden ibaret değildir. Önemli olan bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyinde uygulamaya transfer edilebilmesidir.

Dilimizin yapı, işleyiş ve kurallarının metinler aracılığıyla öğrencilere metin üzerinde çalışarak kavratılması önem arz etmektedir. Metinler üzerinden gerçekleştirilen etkinlikler ile öğrencilerde dil duyarlılığı, dil sevgisi ve dil bilinci oluşmaktadır (Sever, 2000, s. 25).

Metne dayalı olarak öğretilen dil bilgisi sayesinde öğrenciler öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmakta, deneyerek, uygulayarak, araştırarak dil becerilerini geliştirmekte, diline saygı duymakta, dilini korumakta ve dil sevgisi kazanmaktadırlar (Bulut, 2019, s. 222). Bunların yanı sıra dil bilgisinin temel becerilerle ilişkilendirilerek metinler üzerinden öğrencilere sezdirilmesiyle öğrenciler; duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatmayı, doğru düşünmeyi, problem çözmeyi, doğru konuşmayı ve doğru yazmayı öğrenip alışkanlık haline getirmektedirler.

2.4. Yazma / Yazmak

Yazma, söz ve düşünceleri özel işaret veya harflerle anlatma, kaydetme, haber verme, bildirme gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Bu anlamların hepsi yazmanın bir iletişim aracı olduğunu göstermektedir.

Yazma, Larousse (2018)'de:

Bir dildeki sesleri işaretlerle gösterme, yazı sistemlerinin işaretlerini çizme, bir yazı sistemi ve işaretleri kullanarak harfler oluşturma, harfleri birleştirerek kelime oluşturma, cümle ve metin oluşturma, düşüncesini yazılı dille ifade etme, bilimsel ve edebi bir eser oluşturma, birine bir mesaj ya da mektup yazma, sözlerini bir makale, yazı ya da eser ile anlatma, bir mesaj ya da mektupla birinden bir şey isteme, uygun işaretleri kullanarak müzik seslerini notalara dökme gibi anlamlarda kullanılmıştır (akt. Güneş, 2019, s. 24). Larousse'nin yazma tanımından hareketle yazma kavramının duygu ve düşüncelerin üzerinde anlaşılan ortak işaretlerle ortaya konduğu bir bildirişim aracıdır.

Yazma, harf, hece, kelime gibi çeşitli fiziksel hareketlerle gerçekleşen ürün olarak tanımlanabilir. Okuyucunun bu ürünleri tanıması ve ürünleri anlamlandırması gerekir. Yazma tarihsel bir süreç içerisinde gerçekleşen sosyal bir uygulama olarak da tanımlanmaktadır. Bu uygulama ile çeşitli bilgiler, duygular, değerlendirmeler yazılı olarak ifade edilmektedir. Yazma, zihinsel ve fiziksel boyutlardan oluşan bir anlatma becerisidir.

Bu becerinin fiziksel boyutunda parmak, el ve kol gibi fiziksel hareketler yer alır. Zihinsel boyutunda ise; bilgileri harekete geçirme, tanıma, seçme, sıralama, sınıflama, değerlendirme, düzenleme ve dönüştürme gibi üst düzey zihinsel beceriler yer almaktadır. Yazma hem zihinsel hem de fiziksel yetkinlik isteyen bir anlatma becerisidir. Yazma yalnızca sesleri harflere çevirme işlemi değildir. Yazma aynı zamanda bir üretilimdir. Bu üretim ile çeşitli yazılı ürünler okura sunulmaktadır. Yazma çift yönlü iletişim aracı olarak da tanımlanabilir. Bu yönlerden birinde okur diğesinde yazar bulunmaktadır.

Okur, yazarın yazısını anlamlandırmakla yükümlüdür. Yazı okurla buluştuğu andan itibaren yazarın malı olmaktan çıkar. Okumak yeniden üretmektir. Okunan bir yazı yeniden üretilir. Yazma, düşünme ve yorum yapma olarak da değerlendirilebilir. Yazar hem düşünen hem de yorumlayandır (Güneş, 2019, s. 25).

Yazma; başkalarıyla iletişim kurmaya, duygu ve düşüncelerimizi aktarmaya, düşünmeye, paylaşmaya yarayan bir anlatma becerisidir. Genel olarak değerlendirildiğinde yazma, sesleri harflere çevirme, sesleri çizme, harfleri birleştirme, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma, olay ve düşünceleri yazılı dilde ifade etme, bilimsel ve edebi eserler üretme olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2019, s. 25). Yazma; anlama, anlatma, anlamlandırma ve üretim unsurlarını barındıran, kazanılması ve geliştirilmesi süreç isteyen bir beceridir.

2.4.1. Yazma Süreci

Yazma bir dizi süreçlerden oluşan bir eylemdir. Bu eylemin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için yazma sürecinin aşamalarının bilinmesi gerekmektedir.

Yazmanın öncesinden başlayarak sonrasına kadar bazı aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamalardan ilki “yazmaya hazırlık” sürecidir. Bu süreçte genel olarak yazma eyleminin zihinsel basamakları tanımlanmaktadır.

Zihinsel aşama: “Ne yazacağım, niçin yazacağım, nasıl yazacağım, kimin için yazacağım?” gibi sorulara cevapların arandığı aşamadır. Bu sorulara verilen cevaplardan sonra yazının konusu, yazmadaki amaç, yazının hedef kitlesi, yazının planı gibi konular açıklığa kavuşturulur. Yazma öncesinde yapılması gerekenler üzerinde ne kadar iyi durulursa taslak yazma aşaması da o kadar iyi olur.

Hazırlık aşamasında ilk olarak ne yazılacağına karar verilir. Yani konuya karar verilir. Konu, yazarın üzerinde durduğu, hakkında yazı yazdığı duygu, düşünce ya da olaylardır. Konu, bir yazının hareket noktasıdır. Bir konu üzerinde yazı yazmak için o konuyla ilgili araştırma, gözlem yapmalıyız ya da bilgi sahibi olmalıyız. Konu anlatılmak istenen her şeyi kapsar. Konuya dair yazar mutlaka bilgi sahibi olmalıdır.

Konu seçmek zor ve uğraştırıcı bir iştir. Konu seçimi yapılırken okuyucu, araştırma olanakları, ilgi, merak ve güncellik gibi birçok değişken devreye girmektedir. Bu değişkenler içerisinde ilgi unsurunun payı büyüktür. Hedef kitle için ilgi çekici, merak uyandırıcı konular seçilmelidir. Sıradan, yaratıcılığı güçlendirmeyen, bilinenin ötesine geçmeyen konular okuma ve yazma isteğini söndürmektedir. Bunun yanı sıra seçilecek konunun güncel olmasına da dikkat edilmelidir (Gündüz ve Şimşek, 2016, s. 145-146). Yazma konusu açık ve anlaşılır olmalı, yazarın ve hedef kitlenin ilgi alanlarına hitap etmelidir. Hedef kitlenin ilgi ve isteklerini karşılamayan konularda ortaya konan ürünlerin tüketimi oldukça düşüktür ya da tüketilmemektedir.

Bir diğer hazırlık aşaması da seçilen konunun sınırlandırılmasıdır. Yazmak için belirlenen konu genel bir nitelik taşıyorsa o konu mutlaka sınırlandırılmalıdır. Konunun sınırlandırılması, metin boyunca konunun hangi yönü üzerine durulacağını belirtir. Konu sınırlandırması yazarı dağınıklıktan kurtarır, düşüncelerin derli toplu ortaya konulmasını sağlar, yazarın özellikle değinmek istediği noktaları belirginleştirir. Bunun içindir ki anlatılmak istenen şey yani konu belirlendikten sonra belirlenen konunun hangi yönü üzerinde durulacaksa konu o yönde mutlaka sınırlandırılmalıdır.

Genel konular, düşünce üretimini, üretilen düşüncelerin mantık sırası içerisinde verilmesini, yazının tek ve genel bir ana düşünceye bağlanmasını, tutarlılığı (içerik yönünden) zorlaştırır. Sınırlandırılmış konularda ise neyin ele alınacağı (tam olarak neyin anlatılacağı), ne üzerinde çalışılacağı, yazının nasıl geliştirilip bir sonuca bağlanacağı bellidir. Konu sınırlandırmasında yazı yazacak kişinin konunun hangi yönü üzerinde duracağını kesin bir

şekilde belirlemesi gerekmektedir. Ayrıca konunun sınırlandırılmasında hedef kitlenin ilgisi, istek ve ihtiyaçları da konu sınırlandırmada etkili olmaktadır (Bilginer ve Kan, 2018, s. 165). Konu sınırlandırmasında hedef kitlenin beklentileri göz önünde bulundurulmalıdır.

Konu sınırlandırdıktan sonra yazma amacı, yani yazının neden yazılmak istendiği ve yazının kimlere yönelik olduğu yani hedef kitle belirlenmelidir. Her yazının bir amacı bulunur. Kimi yazılar insanları eğlendirmek, kimileri insanları bir konu üzerinde düşündürmek, kimileri okuru uyarmak ve dikkat çekmek, kimileri de bilgilendirmek amacıyla yazı kaleme alır. Bu aşamada 'niçin yazıyorum' sorusuna cevap aranmalıdır. Amacın belirlenmesi; yazarı dağınıklıktan kurtarır, konu hakkında daha kısa sürede araştırma yapılır, zaman kaybı önlenir, yazının fikirleri belirginleşmiş olur. Bir diğer konu da yazının hitap edeceği hedef kitleyi belirlemektir. Hedef kitlenin ilgi, istek, ihtiyaç ve gelişim özelliklerine göre yazı değişiklik gösterir (Gündüz ve Şimşek, 2016, s. 146-147).

Hazırlık aşamasında yapılacak işlemlerden birisi de yazının türünü ve anlatım biçimini belirlemektir. Yazının amacına göre yazının üslubu ve türü şekillenmektedir.

Bir düşüncüyü okura benimsetmek istiyorsak kanıtlayıcı anlatım biçimi ve bu biçime uygun olan makale, fıkra gibi öğretici türleri, bir konu hakkında tartışmak istiyorsak tartışmacı anlatım biçimlerinden olan eleştiriye, gezip gördüğümüz yerlerden bahsedeceksek betimleyici anlatım biçimine ve mektup, anı, gezi gibi türlere yöneliriz. Amacımız anlatım biçimini ve yazı türünü şekillendirir (Gündüz ve Şimşek, 2016, s. 147). Amaç doğru belirlenirse amacı karşılayacak yazı türü ve yöntemi de doğru belirlenmiş olur.

Hazırlık aşamasında gerçekleştirilmesi gereken bir diğer husus da araştırma yapmaktır. Yazı yazılacak konu ile ilgili mutlaka yeterli malzeme toplanmalıdır. Gözlem, düşünme, deneyim, deney, yazılı basılı kaynaklar, internet ve görüşme ile konuya dair bilgi toplanabilir. Konu hakkında ne kadar çok şey bilinirse yazmak o kadar kolaylaşır. Malzemenin belirlenmesinde araştırmacının yaşı, bilgi birikimi etkili olmaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2016, s. 148). Konuya ilişkin yazar yazılı, sözlü, dijital, teknolojik vb. birçok kaynaktan bilgi toplayarak yazacaklarına ilişkin donanımlı olmalıdır.

Bu aşamadan sonra ana ve yardımcı düşünceler belirlenmelidir. Ana düşünce, yazarın ulaşmak istediği amacın en kısa ve en yalın biçimde ifade edilmesidir. Yani verilmek istenen asıl ileti metnin ana düşüncesini oluşturur. Yazarın okura anlatmak istediği temel nokta metnin ana fikridir. Ana fikrin oluşmasında ve metne aktarılmasında yazarın deneyimi, bakış açısı, görüşleri, bilgisi etkili olmaktadır. Ana düşüncüyü destekleyen yardımcı fikirler de iyi belirlenmelidir. Ana düşünce metne yayılabilirken yardımcı düşünceler paragraflarla sınırlı kalmaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2016, s. 149). Yardımcı düşünceler ana düşüncüyü destekler nitelikte olmalıdır.

Bakış açısı da hazırlık aşamasında belirlenmelidir. Bakış açısı, yazarın ele aldığı konu karşısındaki duruşudur. Yani yazarın konuya karşı gösterdiği tutumu, konuyu ele alış biçimidir. Bir konu üzerinde farklı kişiler farklı yaklaşımlar sergileyebilir. Bakış açısı anlatılmak istenen konuya, yazara göre değişiklik gösterebilir.

Yazarın konuya bakışında yetiştiği kültür ortamı, deneyimleri, bilgi birikimi etkili olmaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2016, s. 150-151). Yazarda bulunan nitelikler yazarın bakış açısına da yansır.

Hazırlık aşamasından sonraki aşama ise anlatılacakların planlanması aşamasıdır. Plan, yazıdaki düşünceleri ilgi ve önem derecesine göre sıralayan, yazıda gereksiz ayrıntıların bulunmasını önleyen düzene verilen addır. Plan dâhilinde hazırlık aşamasında elde ettiğimiz bilgileri sıralar ve sınıflandırırız. Bir yazıda plan yapmak yazarı; zaman kaybından kurtarır, gereksiz ayrıntılarla boğulmanın önüne geçer, dengeyi ve tutarlılığı sağlar (Bilginer ve Kan, 2018, s. 167). Planlama, yazarı dağınıklıktan kurtarır, nerede, neyi, nasıl ve ne zaman anlatacağını belirginleştirir, düşünceleri mantık sırasına koyarak yazıya dökkebilmeyi sağlar, zamanı verimli kullanmaya yardımcı olur.

Yazmadan önce konuyla ilgili düşünceler yazıya dökülmeli, gerekli olanlar seçilmeli, gereksizler atılmalıdır. Plan içerisinde üç bölüm yer almaktadır. Bunlardan birincisi giriş bölümüdür. Bu bölümde konuyla ilgili tanımlama ve açıklamalara yer verilir, konuya ilişkin yüzeysel bilgiler sunulur, detaya girilmez. Okuyucunun dikkati çekilmeye çalışılır. İkincisi gelişme bölümüdür. Burada yazı çeşitli yönleriyle geliştirilir ve ayrıntılara girilir, konu birçok yönüyle aktarılır, yazının en uzun bölümüdür. Son aşama ise yazının özetlendiği, değerlendirme ve yargılarda bulunulduğu sonuç bölümüdür. Bu bölüm kısa, öz ve yalındır (Bilginer ve Kan, 2018, s. 168). Metin boyunca anlatılanların özünün verildiği kısımdır.

Gündüz ve Şimşek (2016) planlamayı iki başlıkta incelemişlerdir. Bunlardan birincisi metnin dış yapısıyla ilgiliyken diğeri iç yapısıyla ilgilidir. Dış yapıda başlık, paragraf ve sayfa düzenine dikkat edilirken iç yapıda mantıksal düzen ve kurgulamaya dikkat edilmektedir. Dış yapı metnin şekilsel görünüşüyle ilgiliyken iç yapı metinde anlatılanlarla ilgilidir.

Planlama aşamasından sonra taslak oluşturma aşaması gelmektedir. Taslak oluşturma, hazırlık ile olay, bilgi, duygu ve düşüncelerin yazıya geçirilmesi aşamaları arasında köprü görevi üstlenmektedir. İçerik yazıya geçirilmeden önce mutlaka bir taslak oluşturulmalıdır. Taslak, yazılacak metne bir ön hazırlık niteliğindedir. Taslak oluşturmak, bireylerin hata yapma korkusunun önüne geçmektedir. Taslak, yazılacak metne içerik ve dil anlatım açısından bir hazırlık sağlar. Taslak, bireylerin gidişatına yön verir ve yazıyı kontrol altına almalarını sağlar (Bilginer ve Kan, 2018, s. 169). Bu aşama yazılacak metin bir kâğıt üzerinde yer alır, sonradan metin üzerinde düzeltmeler yapılabilir, taslak aşaması yazarı metnin şekil ve içerik yönünden yönlendiren bir aşamadır.

Taslak aşamasından sonra düzenleme aşaması gelmektedir. Bu aşama taslak metnin tamamlanmasıyla ilgilidir. Düzenleme kısmında metin; yazım, noktalama, imla ve dil bilgisi açısından incelenmektedir. Bu aşama kendi içerisinde gözden geçirme ve düzeltme şeklinde iki başlığa ayrılmaktadır. Gözden geçirme aşamasında metin içerik ve kurgu açısından incelenmektedir. Metin gözden geçirilirken ekleme, silme, yerine koyma, yer değiştirme gibi etkinliklere yer verilir. Gözden geçirmenin gerçekleşmesi için mutlaka bir taslak metnin olması gerekir. Gözden geçirme işlemi taslak metin üzerinde gerçekleşir.

Düzeltilme aşamasında ise noktalama işaretlerinin doğru kullanımı, imla kurallarına uygunluk ve dil bilgisi gibi konular üzerinde durulmaktadır (Bilginer ve Kan, 2018, s. 170-172).

Yazma sürecinin son aşaması ise yazıyı yayımlama yani paylaşma aşamasıdır. Yayın işlemi farklı araçlarla gerçekleştirilebilir. Bu aşamada yazı okuru ile buluşmaktadır. Okur yazıyı yeniden yorumlamaktadır. Yazar okurun eleştiri ve değerlendirmelerine her zaman açık olmalıdır. Okurun yaptığı eleştiri ve değerlendirmeler sayesinde yazar eksik ve yetkin olduğu noktaları görüp bu noktalara eğilir.

Güneş (2019)'e göre yazma süreci üç boyuttan oluşmaktadır: tasarım boyutu, işlem boyutu ve paylaşma boyutu. Tasarım boyutunda zihinsel hazırlık yapılmaktadır. Burada gözden geçirme ve zihinsel tasarım unsurları yer alır. Gözden geçirme boyutunda konu belirlenmekte, anahtar kelimeler ve düşünceler belirlenmektedir.

Zihinsel tasarımda ise yazının sınırları, türü ve içeriği belirlenmektedir. İşlem boyutunda tasarım boyutunda yer alan unsurlar uygulamaya konulmaktadır. Burada birleştirme ve aktarma söz konusudur. Paylaşma aşamasında metnin matbaa ve basım işleri yer almaktadır (Güneş, 2019, s. 155-156). Güneş'in de açıklamalarından yola çıkarak yazının bir dizi süreçlerden geçtiği görülmektedir.

Bu süreçler hazırlık, plan, taslak, düzenleme ve paylaşma başlıklarından oluşmaktadır. Bir aşamayı tamamlamadan diğerine geçiş söz konusu değildir.

2.4.2. Yazma Eğitimi

Yazma eğitimi sistemli ve bilinçli bir şekilde örgün eğitim kurumlarında yapılan çalışmalarla gerçekleştirilmektedir. Bu becerinin geliştirilmesinde okul ortamında kişiler, araçlar etkin rol oynamaktadır. Yazma becerisi öğretmen rehberliğinde öğrencinin işe koşulmasıyla edinilebilir. Geçmişten günümüze kadar yer alan Türkçe öğretim programlarında bu becerinin geliştirilmesi üzerinde durulmuş, beceriyle ilgili kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Yazma becerisi eğitim- öğretim faaliyetlerinde doğrudan yahut dolaylı olarak yer alan birçok unsurun iş birliğiyle kazandırılan ve geliştirilen bir anlatma becerisidir.

MEB, 2005 programında yazma sürecini şöyle izah etmiştir: "Yazma çalışmalarında, öğrencilerin kendileri ile yakın çevrelerinden hareket edilmektedir. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini

yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma üzerinde durulmaktadır. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep- sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmektedir. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi çeşitli tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir.” (MEB, 2005, s.22). Milli Eğitim Bakanlığının yazma sürecine yönelik açıklamalarından da anlaşılacağı üzere yazma eylemi fiziksel ve zihinsel süreçlerden oluşmaktadır. Bu süreçler birbirleriyle koordine halindedir. Yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi için yazma sürecinin hem fiziksel hem de zihinsel unsurlarının öğrencilere teoride ve pratikte uzman kişiler tarafından verilmesi gerekmektedir.

Yazma etkinliği bir süreçtir. Bu sürecin içerisinde fiziksel ve zihinsel beceriler yer almaktadır. Yazma etkinliği belirli bir amaç ve program dâhilinde sistemli olarak gerçekleştirilmektedir. Bu etkinliğin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi eğitime bağlıdır. Eğitim süreci içerisinde sık sık yazma çalışmaları yaptırılmalıdır. Çalışmalarda; amaç, konu, hedef kitle, yöntem, tür, dikkat gibi unsurlar üzerinde durulmalıdır. Yazma becerisi de diğer dil becerileri gibi öğrenilmekte ve öğretilmektedir.

Dil becerilerinin de kendilerine özgü öğretim yöntemleri vardır. Geçmişten beri öğrenme kavramı üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Öğrenme kavramını davranışçılar, uyarıcı ve tepki bağıntısıyla açıklamış, bilişsel yaklaşımçılar ise öğrenmeyi, uyarıcı- tepki bağıntısına ek olarak bireyin zihninde oluşan bilişsel süreçlerle ilişkilendirmişlerdir. Bu görüşlerden hareketle öğrenme şu nitelikleri taşır: davranışta bir değişim vardır, birey aktiftir, edimler yer alır, kalıcı izli davranış değişikliği vardır, öğrenme gerçekleşikten sonra transfer edilebilir, doğrudan gözlenemez (Keskinçilic, 2007,s.6). Yazma becerisini okullarda kazandırırken eğitim ve öğrenme ilkelerinden yararlanılmaktadır.

Öğretim, eğitime göre belirli bir ortamda, belirli bir sistem içerisinde gerçekleştirilir. Öğretim de her adımı gösteren bir program mevcuttur. Yazmaya ilişkin öğretimde Türkçe Öğretim Programı gözetilmelidir.

Öğretimin; girdileri, hedefleri, çıktıları ve dönüt / düzeltmeleri bulunur. Yazma becerisi öğretilirken girdi olarak öğretmen, öğrenci, gerekli araç ve gereçler yer alır. Yazma derslerinin her birinde ders sonunda ulaşılmak istenen bir hedef bulunur. Yazma becerisinin çıktıları yazılı ürünlerdir. Dönüt ve düzeltmeler de bu yazılı ürünler üzerinde gerçekleştirilir.

Bu becerinin kazandırılıp geliştirilmesi uzun bir süreç gerektirmektedir. Bu süreç içerisinde öğretmen, öğrenci, aile, okul yöneticisi, uzmanlar ve akranlar koordineli bir çalışma yürütmelidir. Bu beceri yazarak kazanılır. Öğrenci aktif olmalı öğretmen öğrenciye çalışmalarında rehberlik etmelidir. Öğretmenler yazma becerisini geliştirmek için öğrencilerin

gelişim seviyelerini gözeterak çeşitli etkinlikler düzenleyebilir, farklı yöntem ve teknikler kullanabilir.

Bir yazının değerdendirilmesinde sadece ürün değerdendirilmemeli sürece yönelik de bir değerdendirme yapılmalıdır. Değerdendirmeye öğrenci ve akranlar da dâhil edilmelidir. Sadece öğretmen değerdendirmede bulunmamalıdır. Yazma ile ilgili çalışmalar sadece okul ile sınırlı kalmamalı, okul dışında da etkinlikler gerçekleştirilmelidir. Yazma becerisi bireyin tüm hayatında kullanacağı bir beceridir. Onun içindir ki okul sıralarından itibaren bireyler yazma etkinlikleriyle içi içe olmalıdır. Beceri öğreticiler tarafından bilinçli, akademik bir şekilde öğretilip geliştirilmelidir. Öğretilen yazma becerisi öğrenciler tarafından günlük yaşama transfer edilmeli, öğrenciler yazma eylemini alışkanlığa dönüştürmelidirler.

Yazma becerisi, el- göz öğretimine de dayanmakla beraber uzun süreli çalışmalarla kazanılacak bir beceridir. Yazma etkinliği bir düşünme aracı olduğu gibi düşünceleri, duyguları ifade edebilmek için bazı sembol ve işaretleri belli bir disipline göre düzenleme becerisidir.

Bu beceriden iletişimin yanı sıra estetik bir unsur olarak da yararlanılmaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2016, s. 19-20). Yazma eğitimi, birtakım kurallara uyularak ve yazma çalışmaları yapılarak sağlanır. Bu eğitimin nihai amacı; duyguları, izlenimleri, düşünceleri etkili bir şekilde ifade etmektir. İnsanlar meramlarını sözlü dilde olduğu gibi yazılı dilde de aktarabilmektedir.

Bireylerin ifade yeteneğinin geliştirilmesinde yazma eğitiminin önemi yadsınamaz. Bu eğitim alanında uzman kişiler tarafından sistemli, programlı bir şekilde erken yaşlardan itibaren yapılmalıdır. Teori ve pratiğin birlikte verildiği, öğrencinin süreçte aktif olarak yer aldığı, öğretmenin dönüt ve düzeltmeler sağladığı eğitim kurumlarında yazma becerisi öğrencilere kazandırılmalıdır.

Yazma eğitime yönelik kazanımlar ve etkinlikler Türkçe öğretim programlarında geniş bir çerçevede yerini almalıdır. Öğretim programlarında teoriye önem verilmiş uygulama askıda kalmıştır. Yazma becerisi uygulama ile kazanılacak bir beceridir. Önce teorik bilgiler öğretilmeli hemen ardından teoriyi destekleyecek çeşitli uygulamalara yer verilmelidir. Bu becerinin öğretimi sırasında basitten karmaşığa, kolaydan zora gidilmeli, öğrenilenler hayata aktarılmalıdır. Yazma eğitimi yaparak yaşayarak öğrenme ve aktif öğrenme ile kalıcı hale getirilmelidir. Yazma etkinliğinde fiziksel ve zihinsel unsurlar yer almaktadır. Fiziksel unsurlar içerisinde; el- göz uyumu, kalem tutma vb. yer alırken zihinsel unsurlar içerisinde; ön bilgileri gözden geçirme, düşünme, seçme, sıralama, sınıflama, organize etme, analiz etme, değerdendirme gibi üst düzey zihinsel beceriler yer almaktadır. Bu becerilerin kazanılmasında eğitim önemli bir rol oynar.

2.4.3. Yazma Eğitiminin Amaç ve Önemi

İnsanlar duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade ederler. Tek başına sözlü ifade yeterli değildir. Kültürümüzün oluşup aktarılmasında yazılı ifadenin önemi büyüktür. Yazı,

bildirişim ve aktarım aracı olarak insanoğlunun hayatında yer edinmiştir. Yazı yazmanın birçok amacı ve önemi vardır. Bu amaçlardan en önemlisi de eğitim ve öğretim sağlamaktır.

Bunun yanı sıra yazı yazmak; dilin gelişmesine, gözlem gücünün gelişmesine, yaratıcılığın gelişmesine hizmet eder. Öğrencilere yazma becerisinin kazandırılmasında ve bu beceriye yönelik ilgi, isteğin uyandırılmasında temel sorumluluk Türkçe öğretmenine düşer. Bu sorumluluk, öğrencileri düzenli düşünme ve yazma alışkanlığına sevk etmektedir (Göçer, 2019, s. 58-59).

Türkçe öğretim programında yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkündür (MEB, 2006, s. 7). Bakanlığın programında yazma becerisinin bir süreç içerisinde geliştirileceği, bu becerinin bir bildirişim aracı olduğu, öğrencilere yazma becerisini kazandırmak için çeşitli yazma uygulamalarının yaptırılması üzerinde durulmaktadır.

Koç ve Müftüoğlu yazma öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadırlar:

-Öğrenciler, düşündüklerini, duyduklarını, öğrendiklerini, bildiklerini açık, anlaşılır, doğru ve etkili biçimde yazılı olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak.

-Dilin iletişimsel işlevinin yazı ya da sözle anlatılmak ve aktarmak olduğunu öğretmek.

-Öğrencilerin düşünce, duygu, bilgi ve birikimlerini belirli amaç ve kendi değer ölçütleriyle bağdaştırarak yazılı olarak anlatmalarını sağlamak.

-Öğrencilerin, ilgilerini çekecek konularda yazmalarını isteyerek özgün düşünce üretme ve etkili yazma güçlerini geliştirmek.

-Öğrencilerin kendi yazılarını; kâğıt düzeni, konu, içerik, düzenleme, dil, anlatım, yazım ve noktalama açılarından incelemelerini, gerekli düzenlemeleri yapmalarını isteyerek onlara hem özeleştirici hem de bir konuya değişik açılardan bakma alışkanlığı kazandırmaktır (Koç ve Müftüoğlu, 1998, s. 75-76).

Göçer, yazma çalışmalarının amaçlarını şu şekilde özetlemiştir:

-Yazma sürecini içselleştirmek; yazmaya yönelik istek ve yazma zevki kazandırmak.

-Yazmada bilgi vermek yanında okuyanların zevk almasını da sağlamak, okuyanları bilgilendirmenin yanında düşündürmek, eğlendirmek.

-Doğru yazma (içerik ve biçim yönünden) sorumluluğu ve alışkanlığı kazandırmak.

-Metin oluşturmaktan çok metin oluşturmak için öğrencilerin gerekli becerilere (zihinsel, fiziksel, duyuşsal, sosyal beceriler) sahip olmasını sağlamak.

-Sözcüklerin doğru yazılışını, doğru yazım yoluyla doğru söylenişini (imla kuralları) öğretmek.

-Yazım kurallarını öğretmek.

-Öğrencilerin yazı türlerini tanıma, kendilerini yazılı olarak ifade etme ve yaratıcı yazılar yazmalarını sağlamak.

-Yazarken olaylara, düşüncelere gerekli ve mantıklı bir düzen verebilmek. Yazıyı mantık akışı içerisinde okura sunmak.

-Yazıyı giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine göre geliştirmek; yazıya içerikle uyumlu başlık koyabilmek.

-Bütün alanlarda kullanabilir olmak ve bütüncül öğrenmeyi sağlamak. Yazma eylemini hayatın her yerinde kullanma alışkanlığı ve becerisi kazanmak.

-Yazma eğitimi okullardaki çalışmalarla sınırlı bırakmamak, öğrencilerin okul dışında da yazma alışkanlığı kazanmasını sağlamak.

-Kendisinin ya da başkasının yazısını okuyup yazım, anlatım ve anlam yönlerinden düzeltme alışkanlığı kazanmak. Değerlendirme sürecine öğrenciyi de katmak. Öğrenci hem kendisinin hem de akranlarının yazısını şekil ve içerik yönünden değerlendirebilmeli, gerekli eleştiri ve düzeltmeleri anında yapmalıdır.

-Yazılı olarak üretilen metinlerde paragraf yapısı ile anlatım çerçevelerinin nasıl ilişkilendiğini öğrenebilmek.

-Bir yapıtı, bir düşünce ya da görüşü açıklayan, tartışan eleştirel yazılar yazmaya çalışmak (Göçer, 2019, s. 61-62). Farklı yazı türlerini, farklı anlatım biçimlerini yazarak öğrenmek, geliştirmek, beceri ve alışkanlığa dönüştürmek.

Yazma öğretiminin birçok amacı bulunmaktadır. Bu amaçları gerçekleştirmek için örgün bir öğretim kurumunda uzmanlar eşliğinde, belirli bir plan ve program ile sistemli bir şekilde yazma eğitimi gerçekleştirilmelidir. Yazma etkinliği sürekli yazarak geliştirilir. Yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrenci aktif olmalıdır. Öğrenci, konu ve tür seçiminde ilgi, isteklerine göre hareket etmelidir.

Başarılı bir yazma çalışmasının gerçekleşmesi için yazma ile ilgili teorik bilgiler verilmeli ve bolca uygulama yapılmalıdır. Yazma çalışması sonunda hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı çeşitli ölçme araçlarıyla değerlendirilmeli, gerekli dönüt ve düzeltmeler zamanında yapılmalıdır.

Değerlendirmeler birden fazla kişi tarafından yapılmalıdır. Değerlendirmeler sonrası dönüt ve düzeltmelere mutlaka yer verilmelidir. Yazma etkinliği sadece Türkçe dersiyle sınırlı değildir. Hayatın her alanında yazma becerisiyle karşı karşıya kalınmaktadır. Bu beceri; imlaya, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyarak icra edilmelidir.

Bu beceri sayesinde bireyler; kendilerini ifade etme, bilgi alışverişi, sorumluluk sahibi olma, kurallara uygun hareket etme, düzenli düşünme, organize etme, sıralama, eleştirme,

sınıflama, değerlendirme, düzeltme, dönüt verme, estetik gibi nitelikleri kazanmaktadırlar. Bu niteliklerin doğru bir şekilde kazanılmasında yazma becerisinin öğretimi oldukça önemlidir.

2.4.4. Yazma Eğitiminde Kazandırılacak Davranışlar ve Beceriler

Yazma eğitiminin esas amacı, öğrencilere farklı konularda duygu, düşünce ve bilgilerini doğru, açık ve etkili olarak yazma becerisi kazandırmaktır. Yazma eğitiminde gerçekleştirilmesi beklenen birçok hedef bulunmaktadır. Bu hedefler şunlardır:

- Düşünceleri mantık çerçevesinde düzenleyebilmek,
- Paragrafa dair bilgiler kazandırmak,
- Yazıyı konunun özelliğine göre bölümleyip sınıflayabilmek,
- Yazıya uygun başlık ve alt başlıklar koyabilmek, başlığın yazının özünü yansıtacak durumda olması,
- Planlı yazma alışkanlığı kazandırmak, tüm yazma çalışmalarını planlayarak yürütmek,
- Yaratıcı özellik taşıyan türlerde yazma isteği uyandırmak, yaratıcı yazma çalışmaları ortaya koymak,
- Bilgi toplama yollarını ve kaynaklarını fark ettirmek, fark edilen bu kaynakları etkili şekilde yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarında kullanmak,
- Toplanan bilgileri kendi deney ve gözlemlerini de katarak sıralama, ayıklama, birleştirme ve yorumlama gibi üst düzey zihinsel becerileri kullanma alışkanlığı edindirmek,
- Yazıyı yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uygun şekilde yazabilmek,
- Kendi yazılarını ve başkalarının yazılarını değerlendirme ve düzeltme alışkanlığı kazandırmak şeklinde özetlenebilir (Gündüz ve Şimşek, 2016, s. 23-24).

Yukarıda yer alan hedeflerin gerçekleşmesi için yazma etkinliği içerisinde olan kişiler özverili bir çalışma yürütmelidir. Yazma becerisi sürekli yazma çalışmaları yapılarak kazanılır. Bu çalışmaların yürütülmesinde öğrenci aktif rol oynar. Öğretmen ise rehber konumundadır. Yazmaya ilişkin çalışmalar eğitim kurumlarında ve eğitim kurumlarının dışında yani hayatın her alanında sürdürülmelidir.

Yazma etkinlikleri sayesinde öğrenciler; kendilerini ifade etme, güzel yazı yazma, sorgulama, düşünme, eleştirme, sıralama, sınıflama, değerlendirme ve analiz etme gibi beceriler kazanmaktadır.

2.4.5. Yazma Eğitiminde Uygulanabilecek Yöntemler

Yazma becerisi kazandırmanın en temel basamağı öğrencilerde yazmaya karşı ilgi ve istek uyandırılmalıdır. Yazma etkinliğine karşı çekingen olan öğrenciler cesaretlendirilmelidir. Bu öğrencilerin öz güven kazanmaları sağlanmalıdır. Bu sorumluluk ana dili öğretmenlerine düşmektedir. Yazma eğitimi bir anda gerçekleşmez, uzun bir süreç ister. Her şeyden önce sabır gerektirir. Öğrenciler yazı çalışmalarının başında yıldırılmamalı, yapılacak etkinliklerde

kolaydan zora, basitten karmaşığa bir yol izlenmelidir. Öğrencilere yazma çalışmalarında güzel yazı yazma becerisi kazandırmak da hedeflenmektedir.

Bu hedefin gerçekleşebilmesi için öğrencilere güzel ve başarılı yazı örnekleri gösterilmelidir. Metinler üzerinde üslup çalışmaları yaptırılmalıdır.

Yazma etkinlikleriyle konuşma becerisi ilişkilendirilmeli, çalışmalar sözlü anlatım etkinlikleriyle renklendirilmelidir.

Türkçe dersi öğretim programlarında dil becerileri birbirleriyle ilişkilendirilmiş, dil bilgisi dört temel dil becerisinin içerisine serpiştirilmiştir. Dil bilgisi öğrencilere sezdirme yoluyla verilmiştir. Türkçe dersi öğretim programları anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine hizmet etmektedir. Bu becerilerin kazandırılıp geliştirilmesinde kullanılan teknik ve yöntemlerin önemi büyüktür.

Programlarda yazma becerisine yönelik birçok yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bu teknik ve yöntemlerin amacı, uygulanış şekli ve yönergesi programlarda belirtilmiştir.

Türkçe öğretim programlarında yer alan yazma yöntem ve teknikleri şunlardır: Not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, duyulardan hareketle yazma, grup olarak yazma, eleştirel yazma, tümevarım, tündengelim, tahminde bulunma, bir metni kendi sözcükleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, güdümlü yazma, kontrollü yazma, özet çıkarma. Tüm bu yöntemlerin hangi sınıflarda, nasıl yapılacağı programlarda belirtilmiştir (Gündüz ve Şimşek, 2016, s. 171-218).

2.4.6. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

Diğer öğrenme alanlarında da olduğu gibi yazma alanında da öğretim süreci iki aşamada gerçekleşir. Bunlardan birincisi kazanım ikincisi geliştirmedir.

Kazanım aşaması gerekli temel bilgilerin öğretilmesiyle ilgiliyken geliştirme aşaması kazanılan becerilerin yazılı anlatımda nasıl kullanılacağına öğretilmesi gelişim aşamasıyla ilgilidir. Öğrenciler bazı yazım türlerinde zorlanmaktadır. Bu zorluk ve kolaylık tabiri bireysel farklılıklar da dikkate alınarak kişiden kişiye değişmektedir. Yazma becerisi süreç içerisinde gerçekleşen bir beceridir. Yazmaya yeni başlayan öğrenciler cümle cümle yazma eğilimindeyken yazma becerisini geliştirdikçe bilgiyi gözden geçirme, seçme, transfer etme, sıralama, organize etme gibi becerileri daha etkili bir şekilde yapmaya başlarlar. Okullarda eğitim ortamlarında gerçekleştirilen kompozisyon etkinlikleri öğrenciler arasında seçme yapmak amacıyla değil öğrencilerin kendilerini yazılı anlatımda geliştirmelerini sağlamak için yapılmalıdır. Yazma çalışmaları sadece okul ortamıyla sınırlı kalmamalıdır. Okul dışında da yazmayı destekleyici çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde yazma ile ilgili yöntem bilgisine mutlaka sahip olunmalıdır. Seçilen konunun biçim ve içerik özelliklerine sahip bir şekilde belirli bir plan dâhilinde anlatılması gerekir.

Yazı yazma teknik ve yöntemleri öğrencilere gelişim seviyeleri dikkate alınarak erken yaşlarda verilmelidir. Bu teknikler sadece teoride kalmamalı uygulamalar yaptırılmalı, günlük yaşama transfer edilmelidir.

Uygulamalara tüm öğrencilerin katılımı sağlanmalı, çekingen öğrencilere öz güven kazandırılmalıdır. Yazma becerisi bilişsel, devinışsel ve duyuşsal alanları bünyesinde barındırmaktadır. Bu alanlar koordineli şekilde hareket ederek yazma becerisi kazandırılıp geliştirilebilir ve alışkanlığa dönüştürülebilir.

Becerinin geliştirilmesi için bu alanların ortak hareket etmesi gerekir. Yazma çok boyutlu bir etkinliktir. Kalem tutma, el- göz koordinasyonu ile motor becerileri devreye girerken, düşünme, sıralama, gözden geçirme, seçme gibi etkinliklerle biliş hareketi geçirmekte, duyguların kâğıda dökülmesiyle de duyuşsal beceriler etkinlik kazanmaktadır. Yazma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilere planlama çalışmaları yaptırılmalıdır. (Göçer, 2019, s. 78-79).

Yazının planlı bir şekilde oluşturulması sağlanmalıdır. Öğrenciler bu plan sayesinde sorumluluk duygusu kazanmakta, düşüncelerini sıralı ve mantıklı biçimde aktarabilmekte, düşünceleri organize edebilmekte, parçaları sınıflayabilmektedir. Planlama çalışmalarında gösteri ya da gösterip yaptırma yöntemi kullanılabilir. Planlama ile ilgili teorik bilgilerin ardından uygulamaya geçilmelidir. Öğrencilere planın yanı sıra yazılı metin üzerinde yazım kuralları, noktalama işaretleri gösterilmelidir. Yazı çalışmalarında imla kurallarına, dil bilgisi kurallarına dikkat edilmelidir. Bunlarla ilgili eksiklikler giderilmeli, yanlışlar düzeltilmelidir. Yazma çalışmalarına karşı öğrencide mutlaka istek uyandırılmalıdır. Eğlenceli etkinlikler sayesinde öğrenci yazma çalışmalarına ilgili ve istekli duruma getirilmelidir.

Öğrenciler yazma becerilerini yaparak yaşayarak geliştirebilirler. Burada gündelik yaşamdan konularla ilgili yazma çalışmaları yaptırılmalıdır. Konu ve tür seçiminde serbestlik sağlanabilir.

2.4.7. Yazma Eğitimi Açısından Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretimi

Metin temelli dil bilgisi öğretiminin yazma eğitimiyle doğrudan veya dolaylı olarak ilişki içindedir. Dil bilgisinin yazılı anlatımda doğru ve etkin bir şekilde uygulanabilmesi ve öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirebilmesi için metin üzerinden dile ait kuralları bilmesi ve metin üzerinde yazılı olarak uygulama yapması gerekir. Dil bilgisini metin üzerinden yaparak yaşayarak somut bir şekilde öğrenen öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri gelişmektedir. Sadece bilgi düzeyinde kalan dil bilgisi öğretimi öğrenciye herhangi bir fayda sağlamayacaktır. Dile ait bu bilgilerin yazılı anlatımda da işlevsellik kazanması gerekmektedir (Zorbaz, 2014,

s.263). Yani teorideki bilginin metin üzerinden gerçekleştirilecek dil bilgisi ve yazma çalışmaları sayesinde pratiğe dökülmesiyle yazma eylemi anlamlı ve kalıcı bir eylem olabilecektir.

Dil bilgisinin öğretiminde cümleden ve bir üst düzey olan metinden hareket edilmektedir. Bu metinler öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun edebi metinlerdir. Öğretimde kullanılan bu metinlere yönelik sözlü ve yazılı etkinlikler sayesinde öğrenci dil kullanırken öğrenmekte, dilin kurallarının farkına kullanım esnasında varmaktadır.

Ana dilin doğru okunup, doğru konuşulup ve doğru yazılmasında dil bilgisine ihtiyaç vardır. Dilin kuralları sözlü ve yazılı metinlerle gerçekleştirilen dil etkinlikleriyle öğrencilere kazandırılmaktadır. Birey dilin bilgisini yazılı metinlerle gerçekleştirilen çalışmalarla sezmektedir. Dile ait bilgi ve kuralların söz ve yazıdan bağımsız düşünülmesi doğru değildir. Dil bilgisinin öğrenilmesi ile okuma ve yazma becerileri tam manasıyla gelişecektir. Öğrenciler edindiği dil bilgisi ile duygu ve fikirlerini yanlışsız, eksiksiz bir şekilde yazılı bir metne dönüştürebileceklerdir. Yazılı anlatımın gelişmesi metinler üzerinden dile ait bilgi ve kuralların öğrencilere kavratılmasına bağlıdır. Bu bilgi ve kurallar kavratıldıktan sonra bunların yazılı olarak uygulamaya dökülmesiyle yazılı anlatım becerisi gelişecektir. Öğrencilerin dile ait kuralları bilmesiyle sözlü ve yazılı anlatımlarda bu kuralları uygulaması kolaylaşacaktır. Ancak sadece kural öğrenimiyle anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesi olanaksızdır. Edinilen bu bilgilerin yazılı veya sözlü olarak uygulamaya dökülmesi şarttır (Zorbaz, 2014, s. 263-265).

İlköğretim ikinci kademe son sınıf öğrencilerinin dil bilgisini metinden yola çıkarak öğrenmesiyle öğrenciler sözlü ya da yazılı olarak; anlamlı ve kurallı cümleler kurabilmekte, cümlelerin öğelerini doğru kullanmakta, yazılarında imla kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmekte, yazılarında biçimsel ve anlamsal anlatım bozukluğu yapmamakta, sebep-sonuç, amaç-sonuç ve koşul-sonuç cümlelerini uygun yerde kullanabilmekte, edat ve bağlaçları doğru yerde ve doğru zamanda kullanabilmekte, eylemsilerin anlama ve cümleye olan katkısını yazılı anlatımlarda somut şekilde görebilmekte, sözcük türlerini yazılarında doğru yerde ve doğru zamanda kullanabilmektedirler. Ayrıca isimlere ve fiillere gelen yapım ve çekim eklerinin yazılı anlatımda işlevlerinin farkına varabilmektedirler (Zorbaz, 2014, s. 265-266). Yazılı metinler üzerinden gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi ile öğrenciler dile ait kuralları cümleler ve metinler üzerinden sezmekte, örneklerden hareketle kurallara ulaşmakta, kendileri de bu kuralları yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanarak dilin imkânlarından yararlanmakta, dili bilinçli şekilde kullanmaktadırlar.

Özellikle ilköğretim son sınıf öğrencilerini dil bilgisi sayesinde yazılı metinlerinde söz dizimi ve cümle kurma çalışmalarıyla yazma becerilerini geliştirmektedirler. Yazılı anlatım çalışmalarında yazılı metinlerden hareketle gerçekleştirilen etkinliklerde ilk olarak bilgi ve kuralın kullanımı gösterilmekte sonrasında kuralın öğretime geçilmektedir. Öğrenciler dile ait bilgi ve kuralları ilk olarak yazılı metinde uygulamada görmekte, daha sonra bu bilgi ve kuralı

öğrenip yazma etkinlikleriyle uygulama yapmaktadır. Yazılı anlatımlarda yapılan dil bilgisi yanlışlarının ve dil bilgisine dair bilgi ve kural eksikliğinin giderilmesi için metinler üzerinden uygulama yapılmalı ve öğrenci yapılan bu uygulamalardan yola çıkarak doğru ve eksiksiz yazılı metinler ortaya koymalıdır. Yazılı anlatım çalışmalarında şekilsel ve anlamsal yönden tüm eksiklik ve yanlışlıklar yazma etkinlikleriyle düzeltilmeli, böylece doğru ve etkili bir yazılı metin ortaya konmalı, öğrencilerin yazma becerileri geliştirilmelidir (Zorbaz, 2014, s. 275-276). Yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi metin üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarla mümkündür. Metin üzerinden dilin kuralları kavratılmalı, anlamlı öğrenmeler gerçekleştirilmeli, dilin kurallarına ilişkin farkındalık kazandırılmalı, dilin doğru, güzel ve etkili kullanıldığı metinlerden hareketle dili doğru, güzel ve kurallarına uygun kullanan bireyler yetiştirilmelidir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde, hem metin temelli dil bilgisi öğretimi hem de yazma eğitimiyle ilgili alan yazındaki çalışmalar incelenmiş ve özetlenmiştir. Bu çalışmaların tezimizle ilgisi değerlendirilmiştir. Böylece alan yazındaki boşluğu ortaya koymak ve çalışmamızın alan yazındaki yerini belirginleştirmek amaçlanmıştır.

Arslan (2020) doktora çalışmasında dil bilgisine ilişkin çalışmaların metinlerden hareketle işlevsel bir biçimde gerçekleştirilmesi üzerinde durmuştur. Araştırma, eylem araştırması olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. Yapılan araştırma sonucunda ders planlarının metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimine göre hazırlanıp planlanmasıyla öğrencilerin dil bilgisi konularını daha kolay kavradığı ve dil becerilerinin bu yöntem aracılığıyla geliştiği ortaya konmuştur. Bu yöntem kullanılırken seçilecek metinlerin nitelikli olmasına, metnin konuya uygun olmasına dikkat edilmesi vurgulanmıştır. Dil bilgisi öğretiminin metin üzerinden yapılmasının dile ait kuralları kavramada ve bu kuralları bilinçli şekilde kullanmada metne dayalı dil bilgisi öğretiminin etkili olduğu, metin üzerinden gerçekleştirilen çalışmaların dil becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Bulut (2019) kitap bölümünde yer alan çalışmada geçmişten bu yana uygulanan dil bilgisine yönelik çalışmalara değinmiştir. Bireyin dil öğrenmede aktif rol almasının gerekli olduğunu savunmuş, metinle öğrenmenin öneminden bahsetmiştir.

Erdem ve Bahşi (2019) yaptıkları çalışmada 8.sınıf öğrencilerinin zorlandıkları dil bilgisi konularını belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma nitel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Beş başlık altında incelenen araştırmada öğrencilerin anlatım bozukluklarında ve cümlelerin öğelerinde zorlandıkları görülmüştür.

Dolunay ve Savaş (2018) yapmış oldukları çalışmada Çoklu Öğrenme Kuramı'nın dil bilgisi öğretimindeki yerini, önemini ve etkisini tespit etmeye çalışmışlardır. Bu kurama dayalı

olarak bir ders planı örneği geliştirmişlerdir. Çoklu öğrenmenin dil bilgisi öğretimindeki yeri ve önemine bakılmıştır.

Salman ve Aydın (2018) Türkçe öğretim programlarında yer alan mevcut uygulamaların yapılandırmacı yaklaşıma göre kullanılma durumlarını öğretmenler üzerinden nitel bir araştırma yöntemiyle tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışma neticesinde öğretmenlerin %50'sinin yapılandırmacı yaklaşımı kullanarak etkinlikler gerçekleştirdiği ifade edilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın kullanım durumu incelenmiştir.

Özgül (2017) yüksek lisans çalışmasında dil bilgisi öğrenme alanının anlama ve anlatma becerilerini geliştirmedeki görevine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin ve öğrencilerinin görüşlerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Çalışmada; gözlem, doküman analizi ve görüşme yoluyla elde edilen veriler ışığında öğretmen ve öğrencilerin metinlere dayalı dil bilgisi öğretiminin etkili olacağına dair olumlu görüş belirtmelerine karşın dil bilgisi öğretiminde kurallardan örneklerle doğru bir yöntem izlendiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisini bir bütün olarak ele almasına rağmen dil bilgisi öğrenme alanını yalnızca yazma becerisiyle ilişkilendirdikleri, diğer becerilerle ilişkilendirmede yetersiz kaldıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmenleri dil bilgisi konularını dersin işlenişi sırasında değil ayrı bir ders saatinde ele aldıkları tespit edilmiştir. Dil bilgisi öğretiminin metinler üzerinden dil becerileriyle birlikte verilmesinin gerekliliğinden bahsetmiştir.

Yakışan (2017) yüksek lisans çalışmasında, buluş yani sezdirme yoluyla öğretim stratejisinin ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi konularını öğrenme üzerindeki başarısına olan etkisini incelemiştir. Bu çalışmada dil bilgisi konuları deney ve kontrol grubu oluşturularak sunuş ve buluş yoluyla öğretim stratejileri kullanılarak anlatılmıştır. Yapılan analizler neticesinde buluş yoluyla anlatılan derslerdeki deney grubu öğrencilerinin klasik yöntemlerle ders anlatılan kontrol grubundaki öğrencilere oranla anlamlı bir gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğrencinin aktif olduğu buluş yönteminin geleneksel yöntemlerden etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Bıyık (2016) yüksek lisans çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretim sürecinde kullandıkları yöntem ve teknikler ile Türkçe ders kitap setlerinde yer alan dil bilgisine yönelik etkinlikleri incelemiştir. Bu araştırma ve incelemeler neticesinde, Türkçe öğretmenlerinin ders işlerken klasik yöntemlere başvurduklarını tespit etmiştir. Dil bilgisi öğretiminde Türkçe öğretmenlerinin sık kullandığı yöntem ve teknikleri şöyle sıralamıştır; tekrar, gösterip yaptırma, soru-cevap. En az kullanılan yöntemler arasında; proje, tartışma ve tüm dengelim yönteminin olduğunu ifade etmiştir.

Sağır ve Demir Atalay (2016) tarafından yazılan "Yeni Programa Uygun Etkinliklerle Dil Bilgisi Öğretimi" adlı eserde dil bilgisi, ana dil, dil öğretimi ve dil bilgisi öğretimi üzerinde kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Kitapta dil bilgisi öğretiminin gerekli olduğu ve bu öğretim ile

öğrencilerin doğru konuşma, doğru yazma, anlama, doğru düşünme gibi becerilerinin gelişebileceğinden bahsedilmiştir. Dil bilgisi öğretiminin dört temel dil becerisinin geliştirmede önemli bir unsur olduğunun altını çizmişlerdir.

Akın (2015) makalesinde ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri farklı yönlerden değerlendirmiştir. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin metin temelli olup olmadığını, etkinliklerde görsel unsurlara yer verilip verilmediğini ve hangi görsel unsurların tercih edildiğini araştırmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniğiyle ortaya konmuştur.

Göçer (2015) dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini geliştirmedeki önemi üzerinde durmuştur. Dil bilgisi öğretiminde bütünlük ilkesine ve tümevarım yöntemine vurgu yapmış ve bu yöntemlerin Türkçe öğretiminde kullanılmalarının gereklerinden söz etmiştir. Araştırma neticesinde dil bilgisi öğretiminin dil becerilerini geliştirmede pozitif yönde etkilerinin olduğu ortaya konmuştur.

Kutlubay (2015) yüksek lisans tezinde 1928 yılından günümüze kadar olan ilkökul ve ortaokulda uygulanan Türkçe öğretim programlarının dil bilgisi bölümünü incelemiştir.

Araştırma neticesinde dil bilgisinin anlama ve anlatma becerileriyle ilişkilendirilerek öğretilmesi gerektiği üzerinde durulmuş ancak dil bilgisi öğretiminde kullanılan materyal, yöntem ve teknikten yeterince programlarda bahsedilmediği görülmüştür.

Karagöz ve Oryaşın (2014) çalışmalarında İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Program'ında belirtilen dil bilgisi konularının dağılım oranlarından hareketle 6.sınıf dil bilgisi etkinliklerini incelemiş ve bu etkinliklerin kitapta yer alan metinlerle olan ilişkilerini değerlendirmişlerdir. Dil bilgisi konularının metinlerle ilişkilendirilerek öğretilmesi üzerinde durulmuştur. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 6.sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı incelenmiştir. Çalışma neticesinde Türkçe ders kitabında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin metinden hareketle işlendiği gözlemlenmiştir.

Temizkan (2014) kitap bölümünde yer alan çalışmada dil bilgisi öğretiminin amacından, gerekliliği ve öneminden bahsetmiş ve daha sonra metne dayalı dil bilgisi öğretiminin nasıl yapılacağı, öğretim programlarındaki yeri ve ders kitaplarına konulacak metinlerde bulunması gereken niteliklere değinmiştir. Çalışmanın sonunda metin temelli dil bilgisi öğretim etkinliklerine yer vermiştir.

Zorbaz (2014) kitap bölümünde yer alan çalışmada dil bilgisi öğretiminin yazma eğitimi açısından önemine değinmiş ve dil bilgisi çalışma alanları olan ses bilgisi, şekil bilgisi, cümle bilgisi ve anlam bilgisi konularının yazma eğitimiyle ilişkilerini ortaya koymuştur.

Polatcan (2013) yüksek lisans tezinde kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretim tekniğini 6.sınıf öğrencileri üzerinde test etmiştir. Çalışma deneysel bir çalışmadır. Bir tarafta geleneksel

öğretim teknikleriyle dil bilgisi öğretilmeye çalışılmış, diğer yanda kavram haritaları kullanılarak dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda kavram haritalarıyla işlenen dil bilgisi konularının geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Aytan ve Güney (2012) tarafından kaleme alınan “Aktif Öğrenme Teknikleriyle Dil Bilgisi Öğretimi” adlı eserde ortaokul müfredatında yer alan dil bilgisi konuları aktif öğrenme yöntemiyle ele alınmıştır.

Akkaya (2011) doktora çalışmasında karikatürlerle dil bilgisi öğretiminin akademik başarıya, derse karşı tutuma ve öğrenme kalıcılığına olan etkisini incelemiştir. Akkaya bu çalışmayı 6.sınıf dil bilgisi amaç ve kazanımlarına uygun olarak gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda karikatürle dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına, derse yönelik tutumuna ve öğrenmedeki kalıcılık üzerinde etkili sonuç verdiği tespit edilmiştir.

Altunkaya (2010) yüksek lisans tez çalışmasında, 1981 Türkçe dersi öğretim programıyla 2006 programını ortaokul ders kitaplarında yer alan dil bilgisi öğretim yöntem ve tekniklerini kıyaslamıştır. Çalışma sonucunda 1981 programında 6, 7 ve 8.sınıf Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretiminden tanımdan hareketle dil bilgisi öğretilirken, 2006 programında dil bilgisi öğretiminde sezdirme yönteminin ders kitaplarında yer aldığı ortaya konmuştur.

Önal (2010) çalışmasında ortaokulda çalışan Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşlerinin öğretmenlerin mezun oldukları okullara, cinsiyetlerine ve lisansüstü eğitimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek istemiştir. Çalışmada öğretmenlere bazı sorular yöneltilmiş ve cevaplamaları istenmiştir.

Çalışma sonucunda öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde yeniliklere açık olduğu ve kendilerini geliştirmeye istekli oldukları ortaya konmuştur.

Altas (2009) yüksek lisans tezinde, dil bilgisi öğretiminin tarihsel gelişimini ve dil bilgisi öğretim yöntemlerini araştırmıştır. Çalışmada dil bilgisi öğretiminin geçmişten günümüze geçirdiği değişimler, gelişmeler incelenmiştir. Ayrıca dil bilgisi öğretimi görev ve içerik odaklı olması yönünden kıyaslanmıştır.

Karahan (2009) araştırmasında dil bilgisi öğretiminin bütünden parçaya doğru öğretilmesinin gerekli olduğundan söz etmiştir.

Derman (2008) doktora çalışmasında, ilköğretim 7.sınıf öğrencilerine dil bilgisi konularının öğretiminde Türk edebiyatına ait metinler ile aynı konuların Türkçe ders kitabında yer alan metinler ve kendi geliştirdiği metinleri kullanan öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farkı belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda, ders kitabındaki metinlerden hareketle işlenen dil bilgisi konularının öğrencilerin akademik

başarılarını artırmada daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Dil bilgisi konularının metin üzerinden verilmesinin öğrenme üzerindeki olumlu etkilerine değinilmiştir.

İtmeç (2008) yüksek lisans tezinde Türkçe dersi öğretim programının dil bilgisi öğrenme alanının 6.sınıf Türkçe öğretmenlerinin görüşleri açısından değerlendirmiştir. Altıncı sınıf Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim programında yer alan ders kazanım, materyal, etkinlik, yöntem ve teknikler hakkındaki görüşlerini değerlendirmiştir.

Akbaba (2007) görsel araçların dil bilgisi öğretimindeki etkisini yüksek lisans çalışmasında incelemiştir. Kazanımların öğrencilere kazandırılmasında geleneksel yöntemlerle verilen dil bilgisine göre görsel araçlarla verilen dil bilgisinin daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

Çeçen (2007) doktora çalışmasında, metin temelli dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dil bilgisi başarılarını nasıl etkilediğini, metin temelli dil bilgisi öğretim yöntemiyle geleneksel yöntemler arasında bir fark olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Çalışma deneysel bir çalışmadır. Çalışmanın sonucunda metin temelli dil bilgisi öğretiminin geleneksel öğretim yöntemlerine göre dil bilgisi becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Erdem (2007) doktora çalışmasında öğretmenlerin fikirlerinden yararlanarak dil bilgisi öğretiminde yer alan problemleri tespit etmeye çalışmış ve bu problemlere çözüm önerileri getirmeyi hedeflemiştir.

Öğretmenlerin dil bilgisinde yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmak amacıyla anket formlarına yer vermiştir. Bu formlardan hareketle dil bilgisi öğretiminin beceriler üzerinde etkili olduğu, öğretim yaparken en fazla ders kitabından yararlandıkları ve dil bilgisi öğretimine yönelik sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunarak problemleri ortadan kaldırmak için çaba harcadıkları öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Kaygusuz (2006) dil bilgisi öğretiminin öğretim sürecinde daha verimli şekilde gerçekleşmesini sağlayacak yöntem ve teknikleri araştırmıştır. Çalışmada yöntemlerden hareketle ders planı örnekleri hazırlamıştır. Çalışma sonucunda dil bilgisinin soyut bilgi yığını olarak görüldüğü ve uygulamaya yeterince yer verilmediği için kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmediği ifade edilmiştir.

Arıcı (2005) çalışmasında dil bilgisi öğretiminde öğretmen görüşlerine yer vermiştir. Bu amaçla öğretmenlere anketler yoluyla dil bilgisi etkinlikleri uygulamış ve Erzurum ilinde görev yapan 30 öğretmenin konuyla ilgili görüş ve düşüncelerini değerlendirmiştir.

İşcan ve Kolukisa (2005) araştırmasında Türkçe dil bilgisi öğretiminin ortaokuldaki durumu, problemleri ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri getirmeyi amaçlamışlardır.

Calp (2001) yılında ortaya koyduğu doktora tezinde Türkçe Eğitim Programı'nda yer alan dil bilgisi derslerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma

sonucunda ortaokul 8.sınıf Türkçe Eğitim Programı dil bilgisi amaçlarının istenilen seviyede gerçekleşmediği gözlemlenmiştir.



3.YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilme süreçlerinden bahsedilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin etkisini belirlemek ve bu yöntemin düz anlatım (sunuş) yönteminden daha etkili olduğunu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada model olarak "ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen" modeli kullanılmıştır. Deneysel çalışmalar doğal veya kontrollü bir ortamda gerçekleştirilebilir. Kontrollü bir ortamda gerçekleştirilen deneye dayalı çalışmalarda araştırmacı, etkilerini incelemek üzere gruba müdahale edebilir (Kumar, 2011, s. 120). Yapılan çalışmada da deney grubuna metne dayalı dil bilgisi öğretim yöntemi uygulanmış, kontrol grubuna ise sunuş yöntemi uygulanarak ders işlenmiştir.

Deneysel desenin nihai amacı, bütün dışsal faktörleri kontrol ederek bir deneysel işlemin sonuç üzerindeki etkisini tespit etmektir. Dışsal faktörleri kontrol etmenin yolu, araştırmacı tarafından katılımcıların çalışmaya rastgele atanmasıdır. Grupların birine deneysel işlem yapılıp, diğerine yapılmadığında, araştırmacı sonuç üzerindeki etkisinin dışsal faktörlerden mi yoksa deneysel işlemden mi kaynaklandığını belirleyebilir (Creswell, 2017, s. 156). Araştırmada gruplar seçkisiz atama yoluyla belirlenmiştir.

Kontrol gruplu deneysel çalışmalarda araştırmacı, kontrol ve deney gruplarını belirler. Bu grupların müdahale dışında imkânlar elverdiğince benzer olması beklenmektedir. Bu çalışmada deney ve kontrol grupları random atama yoluyla belirlenmiş olup gruplar arasında benzerlik söz konusudur.

Deney grubu müdahaleye katılmakta veya maruz kalmakta, kontrol grubuna müdahale edilmemektedir. İki grupta da ön gözlemler aynı zamanda yapılır. Müdahalenin etkisi olduğu düşünüldüğünde her iki grupta son ölçümler gerçekleştirilir. Gruplar arasında bağımlı değişken (ler) e ait öncesi ve sonrası ile ilgili değişimlerin müdahaleye bağlantı olduğu kabul edilmektedir (Kumar, 2011, s. 124). Bu şekilde bir desenden alınan verilerin analizi yapılırken deneysel işlemin etkililiğini ortaya koymak amacıyla T- Testleri (Bağımsız Örneklem T- testi ve Bağımlı Gruplar T-Testi)uygulanmıştır.

T- Testleri istatistiksel işlemlerde çoğunlukla kullanılan parametrik bir test olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu test parametrik bir test olduğu için ortalamaları karşılaştırmaktadır. T- Testleri tek bir test olarak kabul edilse de çalışmanın niteliğine göre kullanılan üç tane T- Testi bulunmaktadır. Bu T- Testleri şunlardır:

- a.Tek örneklem/ Tek grup testi
- b.Bağımsız örneklem/ Bağımsız gruplar testi

c.Bağımlı örneklem/ Bağımsız gruplar T- Testi

Bu çalışmada Bağımsız örneklem T- Testi ve Bağımlı gruplar T- Testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem T- Testi, sosyal bilimler alanında sıkça kullanılan yöntemlerden biridir. Bağımsız örneklem T- Testi, bir değişkenin farklı gruplar arasında değişip değişmeme durumuna bakılmaktadır. Farklı gruplardan alınan veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen parametrik bir testtir (Can, 2022, s. 117). Yani birbirinden farklı olan iki grubun aralarındaki fark bulunmaya çalışılmaktadır. Bağımlı gruplar T- Testinde ise aynı veri kaynağı üzerinde art arda yapılan iki ölçüm neticesinde ortaya çıkan veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmek için gerçekleştirilen parametrik bir testtir. Aynı kişilerde oluşan değişim gözlenmeye çalışılır. Gruplar arasında aynı bireylerde ortaya çıkan değişikliklerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına Bağımlı gruplar T- Testi aracılığıyla bakılır. Ön test- son test yaklaşımında da Bağımlı gruplar T-Testi sıkça kullanılır (Can, 2022, s. 138).

Ortaokul sekizinci sınıf deney grubu öğrencilerine uygulanan metne dayalı dil bilgisi öğretim yöntemi ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemi ön test test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya cevap aramak için Bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır.

Ortaokul sekizinci sınıf deney grubu öğrencilerine uygulanan metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminde öğrencilerin “Yazılı Anlatım Puanlama Formu’ndan” aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya yanıt aramak için bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır.

Ortaokul sekizinci sınıf kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel dil bilgisi öğretim yönteminde öğrencilerin “Yazılı Anlatım Puanlama Formu’ndan” aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya yanıt aramak için bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır.

Ortaokul sekizinci sınıf deney grubu öğrencilerine uygulanan metne dayalı dil bilgisi öğretim yöntemi ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemi son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya yanıt aramak için Bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin yazma çalışmalarından elde edilen veriler “Yazılı Anlatım Puanlama Formu” ile değerlendirilerek veriler excele girilmiş, sonrasında SPSS 25 Paket Programı’na aktarılmış ve analizler T- Testi ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.1.
Ön test- Son test Kontrol Gruplu Deneysel Desen

Ön Test				Son Test
G _D	R	O ₁	X	O ₃
G _K	R	O ₂	-	O ₄

Yukarıdaki tabloda G_D, deney grubunu; G_K, kontrol grubunu; R, deneklerin gruplara rastlantısal atandığını; O₁ ve O₃, deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini; O₂ ve O₄, kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini; X, deney gruplarındaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (bu araştırmada metin temelli dil bilgisi öğretim yöntemini) ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2011, s. 23).

Tablo 3.2
Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen

	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
DG	O ₁	Metin Temelli Dil Bilgisi Yöntemi	O ₂
KG	O ₁	Geleneksel Yöntemler	O ₂

Bu araştırmada, DG deney grubunu, KG ise kontrol grubunu temsil etmektedir. Her iki gruba da deneysel işlemten önce ve sonra, ön test- son test olarak öykü yazma çalışmaları yaptırılmış ve bu çalışmalar " Yazılı Anlatım Puanlama Formu" ile biçimsel özellikler ve içerik özellikleri yönünden değerlendirilmiştir. Yukarıdaki tabloda O₁ve O₂, ön test- son test uygulamalarını göstermektedir. Araştırmayı yapmak maksadıyla aynı okulda öğrenim gören ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri arasından iki grup seçkisiz atama yoluyla belirlenmiştir.

Seçkisiz(random) atama yoluyla gruplardan birisi deney, diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Öğrenciler deneysel işlemten önce ve sonra bağımlı değişkenlerle ilgili olarak iki defa ölçüme tabi tutulmuştur. Deneysel işlem esnasında deney grubunda metne dayalı dil bilgisi öğretim yöntemiyle ders işlenmiş, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri ile ders işleniş gerçekleştirilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel olarak hazırlanan çalışmalarda ilk olarak belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama yoluyla iki grup oluşturulmaktadır. Gruplardan biri kontrol, diğeri de deney grubu olmak üzere seçkisiz olarak belirlenmektedir (Büyüköztürk ve diğeri, 2020, s. 212). Deneysel çalışmalarda seçkisiz atama, çalışma evreninde yer alan her birey veya birimin deney ya da kontrol grubuna seçilme şansının eşit ve bağımsız olduğu anlamına gelmektedir (Kumar, 2011, s. 120).

Çalışmanın genel evrenini Türkiye'deki bütün sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Gaziantep ili, Şahinbey ilçesi, İnkılap İmam Hatip Ortaokulu sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu okuldaki 8/A ve 8/B şubelerinden seçkisiz atama yoluyla bir sınıf deney, bir sınıfta kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini 25 öğrenciden oluşan kontrol grubu ve 25 öğrenciden oluşan deney grubu olmak üzere toplam 50 öğrenciyle meydana getirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından ortaya konan öykü yazma çalışmalarıyla toplanmıştır. Çalışmalardan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde Yasemin Kuşdemir ve öğrencisi Gökmen Gülli tarafından yüksek lisans tez çalışmasında kullanılan, geçerliliği ve güvenilirliği önceden kanıtlanmış olan "Yazılı Anlatım Puanlama Formu" kullanılarak veriler değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ön test ve son testte yazma becerilerini tespit etmek için yazma çalışması (öykü yazma) yaptırılmıştır. Öğrencilere verilen yazma konuları ders kitabında yer alan temalara uygunluk gözetilerek seçilmiştir.

Grupların(deney ve kontrol) birinde metne dayalı dil bilgisi öğretimi ile ders işlenmiş, diğeri ise geleneksel yöntemler kullanılarak ders planı uygulamaya koyulmuştur. Yaptırılan bu çalışmalar Gökmen Gülli ve tez danışmanı Yasemin Kuşdemir tarafından geliştirilen ve Gökmen Gülli tarafından uzman görüşlerine başvurularak geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanan "Yazılı Anlatım Puanlama Formu" doğrultusunda yapılan çalışmalar (ön test ve son test) puanlanmış ve veriler elde edilmiştir. Bu uygulama, 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde (7 Şubat 2022- 10 Nisan 2022) tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Uygulama süreci için merciilerden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra dönem başında ve sonunda, öğrencilere ön test ve son test uygulamaları yaptırılmıştır. Öğrencilere metin temelli dil bilgisi öğrenme yöntemine göre hazırlanan ders planları doğrultusunda uygulanan deneysel işlem 7 Şubat- 10 Nisan 2022 tarih aralığında gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler ortaya konmadan önce ilköğretim Türkçe dersi öğretim programında yer alan dil bilgisi ve yazma becerisine yönelik kazanımlar taranmış, uygulamalar esnasında öğrencilerin kazanımlara erişmesi amaçlanmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle (sunuş yöntemi) dersler işlenmiştir.

3.4. Yazılı Anlatım Puanlama Formu

Öğrencilerin ön testte ("Gurbet" konulu bir öykü yazma) ve son testte ("Yardımlaşma" konulu bir öykü yazma) yaptıkları yazma çalışmalarını değerlendirmek maksadıyla literatürde bulunan çalışmalar incelendikten sonra çalışmaya uygun olan değerlendirme ölçeğinin (Yazılı Anlatım Puanlama Formu) çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçeği ortaya koyan kişi ve kişilerden e-posta yoluyla gerekli izinler alınmıştır. Çalışmada kullanılan puanlama formu Gökmen Gülli'nin tez çalışmasında kullanılan Yazılı Anlatım Puanlama Formu'dur. Puanlama formunda yer alan maddelerin geçerlik ve güvenilirliği, formu hazırlayan Gökmen Gülli tarafından alanında uzman en az doktora düzeyindeki yetkin 11 kişinin görüşleri doğrultusunda ve gerekli güvenirlik analizleri neticesinde puanlama formunun geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra araştırmacı tarafından puanlama formunun güvenirliği kontrol etmek maksadıyla Cronbach Alpha testi yapılmış, bu testin sonuçları da testin güvenirliğini kanıtlamıştır.

Ayrıca "Yazılı Anlatım Puanlama Formu'nun puanlanmasında puanlayıcı güvenirliğini sağlamak maksadıyla puanlama formu alanında uzman 3 Türkçe öğretmene puanlattırılmış ve puanlayıcılar arasındaki güvenirlik Fleis Kappa' da analiz edilmiş, analizin sonucunda Kappa katsayısı 1.00 olarak bulunmuştur. Kappa değerinin hesaplanması süreci boyunca ikiden fazla puanlayıcı olduğu durumlar için kullanılan Fleiss'in Kappa katsayısı hesaplamasından faydalanılmıştır. Fleiss tarafından yapılan sınıflamada değer 0.75 ve üzeri olması mükemmel, 0.40-0.75 arası orta-iyi, 0.40'ın altında olması ise uyumu zayıf olacak biçimde değerlendirilmiştir (Kılıç, 2015, s.142-143; Fleiss, 2003: s.604-607; Landis ve Koch, 1977, s.165). Bu kapsamda ortaya çıkan 1.00 değeri Fleiss'in tanımına göre 0.75 üzeri kategorisinde yer almakta ve puanlayıcılar arasında uyumun mükemmel olduğu tespit edilmiştir. Yazılı Anlatım Puanlama Formu; Biçim Özellikleri (Dil ve Anlatım) ve İçerik Özellikleri olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Toplamda otuz maddeden oluşan formun on beş maddesi dil ve anlatım özelliklerinden, on beş maddesi de içerik özelliklerinden oluşmaktadır. Formda yer alan maddeler öğrencilerin yazma becerilerini biçimsel ve içerik yönünden ölçmeye uygun maddelerdir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan toplam elli öğrencinin ön test ve son test performansları Yazılı Anlatım Puanlama Formu kullanılarak alanında uzman üç Türkçe öğretmeni tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcı güvenirliği Fleis Kappa ile sağlanmış, puanlayıcıların değerlendirme formuna verdikleri puanlar mükemmel (1.00) düzeyde çıkmıştır. Bunun yanında puanlama formunun güvenirliği Cronbach Alpha kullanılarak ön test ve son test puanlama formlarının güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.4.1. Yazılı Anlatım Puanlama Formu'nun Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Madde Sayısı	Güvenilirlik (Cronbach's Alpha)
Yazılı Anlatım Puanlama Formu-Ön test	30	0.60
Yazılı Anlatım Puanlama Formu-Son test	30	0.96

Yazılı Anlatım Puanlama Formu-Ön testin test ($\alpha=0.60$) güvenirliği orta derecede, Yazılı Anlatım Puanlama Formu-Son testin test ($\alpha=0.96$) güvenirliği yüksek derecede olduğu tespit edilmiştir (George and Mallery, 2003).

Bu analiz sonucunda puanlama formunun güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Yazılı Anlatım Puanlama Formu'nun analizinde araştırmayı gerçekleştiren kişinin puanlamaları baz alınmıştır. Formdan elde edilen veriler SPSS 25 Paket Programı'nda t testleri (Bağımlı Gruplar T- Testi, Bağımsız Örneklem T- Testi) aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizlerinde araştırma problemi ve araştırmanın alt problemlerine uygun şekilde analizler gerçekleştirilmiştir

3.5. Uygulama İşlemleri

Bu çalışmaya yönelik uygulamalar, 2021-2022 eğitim- öğretim yılının ikinci döneminde (7 Şubat- 10 Nisan 2022 tarih aralığında) yapılmıştır.

Uygulama süreci için öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'ndan araştırmaya yönelik gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında ikinci dönemde öğrencilere ön test ve son test uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlemlerden önce kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı Bağımsız Örneklem T- testi aracılığıyla ortaya konmuştur. Bu testin sonuçları şu şekildedir:

Tablo 3.5.1. Grup Değişkenine Göre Yazılı Anlatım Puanlama Formu Ön Testinden Elde Edilen Puanların Kıyaslanması

		n	$\bar{X}$	Ss.	t	Sd.	p
Yazılı Anlatım Puanlama Formu Ön Test	Deney Grubu	25	54.52	3.71	1.14	48	0.259
	Kontrol Grubu	25	53.16	4.65			
Dil ve Anlatım Özellikleri Ön Test	Deney Grubu	25	27.52	2.37	2.15	43.283	0.037*
	Kontrol Grubu	25	25.76	3.33			
İçerik Özellikleri Ön Test	Deney Grubu	25	27.00	2.00	-0.61	48	0.546
	Kontrol Grubu	25	27.40	2.61			

* $p<0.05$ Uygulanan testin ismi: Bağımsız Örneklem T-Testi

Yazılı Anlatım Puanlama Formu ön test, içerik özellikleri ön testin test grup değişkeni üzerinden kıyaslandığında ölçeklerden alınan ortalama puanların arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Dil ve anlatım ön test ($t(43.283)=2.15$, $p<0.05$) aldıkları puanlar grup değişkeni üzerinden kıyaslandığında ölçeklerden alınan ortalama puanların arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Ortalamalar karşılaştırıldığında ön test deney grubundakilerin, ön test kontrol grubundakilere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ancak bu ortalamalar uç noktalarda değildir, birbirlerine yakın ortalamalardır. Öğrencilere metin temelli dil bilgisi öğretim yöntemine göre deney grubuna ders planları hazırlanmıştır. Bu uygulama, 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde (7 Şubat 2022- 10 Nisan 2022) tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Ders planı işleme konulmadan önce İlköğretim Türkçe Öğretim Programı gözden geçirilmiş, programda yer alan dil bilgisine yönelik kazanımların ve yazmaya yönelik kazanımların yapılan uygulamalar aracılığıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir. Ders planında Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan temalara uygun olarak hareket edilmiştir. Kontrol grubunda ise düz anlatım (sunuş) yoluyla dersler işlenmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Ön test-son test kontrol gruplu desen (ÖSKD), iki faktörlü deneysel bir desendir. ÖSKD'de, ön test ve son testler tekrarlı ölçümleri, deney ve kontrol grupları ise farklı kategorideki denekleri gösterir. ÖSKD'deki deneklerden her biri, deney ya da kontrol gruplarından yalnızca birinde bulunmaktadır. Bu yüzden de 2X2'lik bir desenle gelen dört deneysel koşuldan yalnızca ikisinde bağımlı değişkene ilişkin ölçülebilir. Bu şekilde bir desenden alınan verilerin analizi yapılırken deneysel işlemin etkililiğini ortaya koymak amacıyla T- Testleri (Bağımsız Örneklem T- testi ve Bağımlı Gruplar T-Testi)uygulanmıştır.

T- Testleri istatistiksel işlemlerde çoğunlukla kullanılan parametrik bir test olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu test parametrik bir test olduğu için ortalamaları karşılaştırmaktadır. T- Testleri tek bir test olarak kabul edilse de çalışmanın niteliğine göre kullanılan üç tane T- Testi bulunmaktadır. Bu T- Testleri şunlardır:

- a.Tek örneklem/ Tek grup testi
- b.Bağımsız örneklem/ Bağımsız gruplar testi
- c.Bağımlı örneklem/ Bağımsız gruplar T- Testi

Bu çalışmada Bağımsız örneklem T- Testi ve Bağımlı gruplar T- Testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem T- Testi, sosyal bilimler alanında sıkça kullanılan yöntemlerden biridir. Bağımsız örneklem T- Testi'nde, bir değişkenin farklı gruplar arasında değişip değişmeme durumuna bakılmaktadır.

Farklı gruplardan alınan veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak maksadıyla gerçekleştirilen parametrik bir testtir (Can, 2022, s. 117). Yani birbirinden farklı olan iki grubun aralarındaki fark bulunmaya çalışılmaktadır. Bağımlı gruplar T- Testinde ise aynı veri kaynağı üzerinde art arda yapılan iki ölçüm neticesinde ortaya çıkan veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmek için gerçekleştirilen parametrik bir testtir. Aynı kişilerde oluşan değişim gözlenmeye çalışılır. Gruplar arasında aynı bireylerde ortaya çıkan değişikliklerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına Bağımlı gruplar T- Testi aracılığıyla bakılır. Ön test- son test yaklaşımında da Bağımlı gruplar T-Testi sıkça kullanılır (Can, 2022, s. 138).

Ortaokul sekizinci sınıf deney grubu öğrencilerine uygulanan metne dayalı dil bilgisi öğretim yöntemi ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemi ön test test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya cevap aramak için Bağımsız Gruplar T-Testi yapılmıştır.

Ortaokul sekizinci sınıf deney grubu öğrencilerine uygulanan metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminde öğrencilerin “Yazılı Anlatım Puanlama Formu’ndan” aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya yanıt aramak için Bağımlı Gruplar T-Testi yapılmıştır.

Ortaokul sekizinci sınıf kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel dil bilgisi öğretim yönteminde öğrencilerin “Yazılı Anlatım Puanlama Formu’ndan” aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya yanıt aramak için Bağımlı Gruplar T-Testi yapılmıştır.

Ortaokul sekizinci sınıf deney grubu öğrencilerine uygulanan metne dayalı dil bilgisi öğretim yöntemi ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemi son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya yanıt aramak için Bağımsız Gruplar T-Testi yapılmıştır. Öğrencilerin yazma çalışmalarından elde edilen veriler “Yazılı Anlatım Puanlama Formu” ile değerlendirilerek veriler excele girilmiş, sonrasında SPSS 25 Paket Programı’na aktarılmış ve analizler T- Testi ile gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra puanlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak için de “Yazılı Anlatım Puanlama Formu” nu puanlayan üç puanlayıcının puanlamaları Fleis Kappa kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma neticesinde Fleis Kappa değeri 1.00 çıkmıştır. Bu değer puanlayıcıların verdiği puanlar arasında yüksek oranda uyumun yani benzerliğin olduğunu göstermektedir. Ayrıca puanlama formunun güvenilirliği ön test ve son test puanlama formu için Cronbach Alpha kullanılarak güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonucunda Yazılı Anlatım Puanlama Formu-Ön testin test ($\alpha=0.60$) güvenilirliği orta derecede, Yazılı Anlatım Puanlama Formu-Son testin test ($\alpha=0.96$) güvenilirliği yüksek derecede olduğu tespit edilmiştir (George and Mallery,

2003). Normallliği sağlamak maksadıyla da “Yazılı Anlatım Puanlama Formu” nun boyutlarına ve alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz neticesinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin referans aralığında (Gorondutse ve Hilman (2014) çalışması referans alınarak, çarpıklık değerinin -2+2 ve basıklık değerinin -7+7 referans aralığında olması normal dağılımı sağlamaktadır.) olduğu yargısına ulaşılmıştır.

Bu araştırmada, deney ve kontrol grubuna ait öğrencilerin yazma becerisi puanları ön test ve son test ile ölçülmüş ve elde edilen veriler bilgisayar ortamına taşınarak SPSS 25 İstatistik Paket Programı ile analiz edilmiştir. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında yazma becerisi değerlendirmek için araştırmacı tarafından hazırlanan yazma çalışmaları, Yasemin Kuşdemir ve Gökmen Gülli tarafından kullanılan, geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olan “Yazılı Anlatım Puanlama Formu” ile araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma çalışmalarının “Yazılı Anlatım Puanlama Formu” ile puanlanarak puanların biri ön test, diğeri son test olacak şekilde iki defa ölçülüp toplanan veriler bilgisayar ortamında SPSS 25 İstatistik Paket Programı kullanılarak analizi gerçekleştirilmiştir. Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma çalışmalarının “Yazılı Anlatım Puanlama Formu” kullanılarak puanlanmasıyla uygulamadan önce ve sonra aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek maksadıyla T- Testleri (Bağımsız Örneklem T-testi ve Bağımlı Gruplar T-Testi)uygulanmıştır.

4. BULGULAR

Bu çalışmada yapılan deneysel işlemlerin öncesinde ve sonrasında öğrencilerin yazma çalışmalarının “Yazılı Anlatım Puanlama Formu” ile puanlanmasıyla elde edilen veriler SPSS 25 İstatistik Paket Programı’na aktarılmıştır. SPSS Programı’na aktarılan verilerin analizi gerçekleştirilmiş, analizler doğrultusunda bulgular ortaya konmuştur. Söz konusu bu çalışmada araştırmanın temel problemine ve alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Problemlere ilişkin bulguların ortaya konması, verilerin SPSS 25 Paket Programı’na aktararak Bağımlı Gruplar T- Testi ve Bağımsız Örneklem T- Testi ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikli olarak normal dağılım varsayımı kontrol edilmiştir. Normal dağılım varsayımında normalliğin sağlanıp sağlanmadığını kontrol etmek amacıyla Yazılı Anlatım Puanlama Formu’nun çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu süreçte normal dağılım için ölçek ve alt ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Gorondutse ve Hilman (2014) çalışması referans alınarak, çarpıklık değerinin -2+2 ve basıklık değerinin -7+7 referans aralığında olması normal dağılımı sağlamaktadır. Normal dağılım varsayımında normalliğin sağlanma durumuna ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir

4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Puanlama Formu’nun Çarpıklık ve Basıklık Değerlerine İlişkin Bulgular

Normal dağılım varyansında normalliğin sağlanıp sağlanmadığını kontrol etmek amacıyla Yazılı Anlatım Puanlama Formu’nun çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Formun çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 4.1’de gösterilmiştir:

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Puanlama Formu’nun Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	N	Çarpıklık	Basıklık
Yazılı Anlatım Puanlama Formu Ön test	50	-0,262	1,597
Yazılı Anlatım Puanlama Formu Son test	50	-0,131	-1,840
Dil ve Anlatım Özellikleri Ön test	50	-0,496	-0,494
Dil ve Anlatım Özellikleri Son test	50	-0,205	-1,726
İçerik Özellikleri Ön test	50	-0,378	3,075
İçerik Özellikleri Son test	50	-0,238	-1,594

Değerleri incelediğimizde, yazılı anlatım puanlama formu ve alt boyutlarına ait basıklık ve çarpıklık değerleri referans aralığındadır.

Bağımlı Gruplar T testi ile deney ve kontrol grubunun Yazılı Anlatım Puanlama Formu Ölçeği ön test- son test puanlarının fark gösterip göstermediğine, Bağımsız Gruplar T testi ile

deney ve kontrol grubunun Yazılı Anlatım Puanlama Formu'nun ön test puanlarının fark gösterip göstermediğine bakılmıştır. Referans alınacak p değeri 0.05 ve güven aralığı değeri %95'tir.

Diğer aşamada "Yazılı Anlatım Puanlama Formu'nun" güvenirlik analizini gerçekleştirmek üzere güvenirliği yordayan Cronbach Alpha üzerinden analiz gerçekleştirilmiştir. Bu analizin ardından "Yazılı Anlatım Puanlama Formu'na göre çalışmaları puanlayan puanlayıcıların puanlamalarının tutarlı ve güvenilir olduğunu ortaya koymak amacıyla Fleis Kappa kullanılmıştır. Tablo 4.2'de formun güvenirlik analizi sonuçları yer almaktadır. Tablonun hemen altında da Fleis Kappa sonuçları bulunmaktadır.

4.2.Yazılı Anlatım Puanlama Formu'nun Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular

Bu kısımda Yazılı Anlatım Puanlama Formu'nun güvenirliğine ilişkin analiz ve analizin sonuçları Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Yazılı Anlatım Puanlama Formu'nun Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Madde Sayısı	Güvenilirlik (Cronbach's Alpha)
Yazılı Anlatım Puanlama Formu Ön test	30	0.60
Yazılı Anlatım Puanlama Formu Son test	30	0.96

Yazılı Anlatım Puanlama Formu ön testin test ($\alpha=0.60$) güvenirliği orta derecede, Yazılı Anlatım Puanlama Formu son testin test ($\alpha=0.96$) güvenirliği yüksek derecede olduğu tespit edilmiştir (George and Mallery, 2003). Yazılı Anlatım Puanlama Formu'nun yapılan çalışmada kullanılmasının uygun olduğu güvenirlik analizi sonuçlarında görülmektedir. Yine puanlayıcıların öğrencilerden toplanan çalışmalara Yazılı Anlatım Puanlama Formu'nu dikkate alarak verdikleri puanlar arasında uyum olup olmadığını tespit etmek amacıyla Fleiss Kappa kullanılmıştır. Fleis Kappa'ya ait bulgular aşağıdadır:

Öğretmenlerin yazma çalışmalarına verdikleri puanlar arasındaki uyumun ortaya çıkarılması için uyum analizi yapılmış ve Kappa katsayısı 1.00 olarak bulunmuştur. Kappa değerinin hesaplanması süreci boyunca ikiden fazla puanlayıcı olduğu durumlar için kullanılan Fleiss'in Kappa katsayısı hesaplamasından faydalanılmıştır. Fleiss tarafından yapılan sınıflamada değerin 0.75 ve üzeri olması mükemmel, 0.40-0.75 arası orta-iyi, 0.40'ın altında olması ise uyumu zayıf olacak biçimde değerlendirilmiştir (Kılıç, 2015, s.142-143; Fleiss, 2003: s.604-607; Landis ve Koch, 1977, s.165). Bu kapsamda ortaya çıkan 1.00 değeri Fleiss'in

tanımına göre 0.75 üzeri kategorisinde yer almakta ve puanlayıcılar arasında uyumun mükemmel olduğu tespit edilmektedir.

Güvenirlilik analizleri de gerçekleştirildikten sonra, deney ve kontrol grubundaki katılımcılara ilişkin Yazılı Anlatım Puanlama Formu'nun sonuçları verilmektedir. İlk olarak deney ve kontrol grubuna göre ön test puanları karşılaştırılmıştır. Bir sonraki aşamada deney ve kontrol grubuna uygulanan uygulamalar sonucu bir değişimin olup olmadığını tespit etmek için ön test ve son test puanları kontrol edilmiştir. En son aşamada ise deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bunun yanı sıra her iki grubunda form maddelerinden aldıkları puanların ortalamalarına yer verilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.3,4.4,4.5 ve 4.6 ve 4.7' de verilmiştir.

4.3. Grup Değişkenine Göre Yazılı Anlatım Puanlama Formu Ön Testinden Elde Edilen Puanların Kıyaslanmasına İlişkin Bulgular

Ortaokul sekizinci sınıf deney grubu öğrencilerine uygulanan metne dayalı dil bilgisi öğretim yöntemi ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel yöntemin (sunuş/ düz anlatım) ön test test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar T-Testi yapılmıştır. Bağımsız Örneklem T- Testi'nin sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Grup Değişkenine Göre Yazılı Anlatım Puanlama Formu Ön Testinden Elde Edilen Puanların Kıyaslanması

		n	$\bar{X}$	Ss.	t	Sd.	p
Yazılı Anlatım Puanlama Formu Ön Test	Deney Grubu	25	54.52	3.71	1.14	48	0.259
	Kontrol Grubu	25	53.16	4.65			
Dil ve Anlatım Özellikleri Ön Test	Deney Grubu	25	27.52	2.37	2.15	43.283	0.037*
	Kontrol Grubu	25	25.76	3.33			
İçerik Özellikleri Ön Test	Deney Grubu	25	27.00	2.00	-0.61	48	0.546
	Kontrol Grubu	25	27.40	2.61			

* $p < 0.05$ Uygulanan testin ismi: Bağımsız Örneklem T-Testi

Yazılı Anlatım Puanlama Formu ön test, içerik özellikleri ön testin test grup değişkeni üzerinden kıyaslandığında ölçeklerden alınan ortalama puanların arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($p > 0.05$).

Dil ve anlatım özellikleri ön test ($t(43.283)=2.15$, $p < 0.05$) aldıkları puanlar grup değişkeni üzerinden kıyaslandığında ölçeklerden alınan ortalama puanların arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Ortalamalar karşılaştırıldığında ön test deney grubundakilerin, ön test kontrol grubundakilere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

4.4. Deney Grubunun Yazılı Anlatım Puanlama Formu'nun Ön Test- Son Test Puanlarının Kıyaslanmasına İlişkin Bulgular

Ortaokul sekizinci sınıf deney grubu öğrencilerine uygulanan metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminde öğrencilerin “Yazılı Anlatım Puanlama Formu’ndan” aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımlı Gruplar T-Testi yapılmıştır. Bağımlı Gruplar T- Testi sonucu elde edilen veriler Tablo 4.4.’te verilmiştir:

Tablo 4.4. Deney Grubunun Yazılı Anlatım Puanlama Formu Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslanması

	n	$\bar{X}$	Ss.	t	Sd.	p
Yazılı Anlatım Puanlama Formu Ön Test	25	54.52	3.71	-51.16	24	0.000*
Yazılı Anlatım Puanlama Formu Son Test	25	85.40	1.38			
Dil ve Anlatım Özellikleri Ön Test	25	27.52	2.37	-39.67	24	0.000*
Dil ve Anlatım Özellikleri Son Test	25	42.76	1.20			
İçerik Özellikleri Ön Test	25	27.00	2.00	-36.90	24	0.000*
İçerik Özellikleri Son Test	25	42.64	0.91			

* $p < 0.05$ Kullanılan Test: Bağımlı Gruplar T-Testi

Yazılı Anlatım Puanlama Formu’ndan ($t(24) = -51.16$, $p < 0.05$), Dil ve Anlatım alt ölçeğinden ($t(24) = -39.67$, $p < 0.05$), İçerik Özellikleri alt ölçeğinden ($t(24) = -36.90$, $p < 0.05$) aldıkları puanlardan elde edilen puanları ön test-son test sonuçlarına göre kıyasladığımızda ortalamalar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçları değerlendirdiğimizde, son test puanlarının ön test çalışma puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, deney grubuna deneysel işlem sürecinde uygulanan metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin yazma becerisini geliştirmedeki etkisini ortaya koymaktadır. Test sonuçları incelendiğinde ön test ile son test puanları arasında yüksek oranda anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

4.5. Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Puanlama Formu'nun Ön test- Son Test Puanlarının Kıyaslanmasına İlişkin Bulgular

Ortaokul sekizinci sınıf kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel dil bilgisi öğretim yönteminde öğrencilerin “Yazılı Anlatım Puanlama Formu’ndan” aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için Bağımlı Gruplar T-Testi yapılmıştır. Yapılan Bağımlı Gruplar T- Testi ve bu test sonucunda kontrol grubunun Yazılı Anlatım Puanlama Formu’nun ön test- son test puanlarının kıyaslanmasına ilişkin veriler Tablo 4.5.’te verilmiştir:

Tablo 4.5. Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Puanlama Formu'nun Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslanması

	n	$\bar{X}$	Ss.	t	Sd.	p
Yazılı Anlatım Puanlama Formu-Ön Test	25	53.16	4.65	-12.62	24	0.000*
Yazılı Anlatım Puanlama Formu Son Test	25	57.44	4.45			
Dil ve Anlatım Özellikleri Ön Test	25	25.76	3.33	-5.49	24	0.000*
Dil ve Anlatım Özellikleri Son Test	25	27.80	3.29			
İçerik Özellikleri Ön Test	25	27.40	2.61	-6.63	24	0.000*
İçerik Özellikleri Son Test	25	29.64	2.83			

* $p < 0.05$ Kullanılan Test: Bağımlı Gruplar T-Testi

Yazılı Anlatım Puanlama Formu'ndan ($t(24)=-12.62$, $p < 0.05$), Dil ve Anlatım alt ölçeğinden ($t(24)=-5.49$, $p < 0.05$), İçerik Özellikleri alt ölçeğinden ($t(24)=-6.63$, $p < 0.05$) aldıkları puanlar durumu elde edilen puanları ön test-son test sonuçlarına göre kıyasladığımızda ortalamalar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçları değerlendirdiğimizde, son test puanlarının ön test çalışma puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.6.Grup Değişkenine Göre Yazılı Anlatım Puanlama Formu Son Testinden Elde Edilen Puanların Kıyaslanmasına İlişkin Bulgular

Ortaokul sekizinci sınıf deney grubu öğrencilerine uygulanan metne dayalı dil bilgisi öğretim yöntemi ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemi son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için Bağımsız Gruplar T-Testi yapılmıştır. Bağımsız Gruplar T- Testi kullanılarak gerçekleştirilen kıyaslamaya ilişkin veriler Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Grup Değişkenine Göre Yazılı Anlatım Puanlama Formu Son Testinden Elde Edilen Puanların Kıyaslanması

		n	$\bar{X}$	Ss.	t	Sd.	p
Yazılı Anlatım Puanlama Formu Son Test	Deney Grubu	25	85.40	1.38	29.97	28.594	0.000*
	Kontrol Grubu	25	57.44	4.45			
Dil ve Anlatım Özellikleri Son Test	Deney Grubu	25	42.76	1.20	21.35	30.270	0.000*
	Kontrol Grubu	25	27.80	3.29			
İçerik Özellikleri Son Test	Deney Grubu	25	42.64	0.91	21.89	28.894	0.000*
	Kontrol Grubu	25	29.64	2.83			

* $p < 0.05$ Uygulanan testin ismi: Bağımsız Örneklem T-Testi

Yazılı Anlatım Puanlama Formu Son Test, ($t(28.594)=29.97$, $p < 0.05$), Dil ve Anlatım Özellikleri son test ($t(30.270)=21.35$, $p < 0.05$), İçerik Özellikleri son testten ($t(28.894)=21.89$, $p < 0.05$) aldıkları puanlar grup değişkeni üzerinden kıyaslandığında ölçeklerden alınan ortalama puanların arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Ortalamalar karşılaştırıldığında son test deney grubundakilerin, son test kontrol grubundakilere göre daha

yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında yazma becerisini geliştirmede deney grubuna uygulanan metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemden (sunuş yöntemi) daha etkili olduğu yargısına ulaşılmıştır.

4.7 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin “Yazılı Anlatım Puanlama Formu”ndaki Maddelerden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Yazılı Anlatım Puanlama Formu”ndaki her bir maddeden aldıkları ön test ve son test sonuçlarının ortalama ve standart sapma değerleri 4.7’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin “Yazılı Anlatım Puanlama Formu”ndaki Maddelerden Aldıkları Ön test ve Son test Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Ölçüm					
	Ön test			Son test		
	n	$\bar{X}$	Ss.	n	$\bar{X}$	Ss.
Dil Ve Anlatım						
1.Yazı okunaklı ve düzgün yazılmıştır.	25	1,92	0,64	25	2,96	0,20
2.Satır başında, satır sonunda ve paragraflar arasında uygun boşluklar bırakılmıştır	25	1,84	0,69	25	2,88	0,33
3.Yazı kâğıda düzenli yerleştirilmiştir.	25	2,08	0,40	25	2,92	0,28
4.Kelime, harf ve cümleler arasında uygun miktarda boşluklara yer verilmiştir	25	1,80	0,41	25	2,72	0,46
5.Yazı kâğıda aktarılırken satır/çizgi takibi yapılmıştır.	25	2,16	0,47	25	2,88	0,33
6.Harfler yapısal özelliklerine uygun yazılmıştır.	25	1,68	0,48	25	2,80	0,41
7.Metindeki kelimeler gerçek anlamına uygun kullanılmıştır.	25	2,20	0,50	25	2,92	0,28
8.Yazım kurallarına uyulmuştur.	25	1,72	0,46	25	2,88	0,33
9.Yazıda farklı kelime türlerine (eş anlamlı kelimeler, eş sesli kelimeler ve zıt anlamlı kelimeler) yer verilmiştir.	25	1,48	0,51	25	2,76	0,44
10. Metinde yer alan cümleler kuralına uygun ve doğru ifade edilmiştir.	25	1,68	0,48	25	2,76	0,44
11.Metni oluşturan cümlelerde anlatım bozukluğu bulunmamaktadır.	25	1,52	0,59	25	2,92	0,28
12. Büyük harfler uygun yerlerde kullanılmıştır.	25	2,16	0,37	25	2,88	0,33
13.Noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanılmıştır.	25	1,88	0,33	25	2,88	0,33
14. Metindeki kelimelerin terim ve	25	1,12	0,44	25	2,80	0,41

mecaz anlamları doğru kullanılmıştır						
15. Satır sonuna sığmayan kelimeleri ayırmak için kısa çizgi kullanılmıştır	25	2,28	0,61	25	2,80	0,41
İçerik Özellikleri						
16.Yazının içeriği ile tutarlı bir başlığı vardır.	25	2,52	0,51	25	2,96	0,20
17.Yazıda giriş, gelişme, sonuç bölümleri mevcuttur.	25	1,88	0,33	25	3,00	0,00
18.Metin, yönergedeki konuya uygun olarak yazılmıştır.	25	2,16	0,47	25	2,88	0,33
19.Metinde anlatılanlar (bölümler, paragraflar) arasında tutarlılık vardır.	25	2,00	0,29	25	2,84	0,37
20.Metinde ele alınan bir konu vardır.	25	2,16	0,37	25	2,96	0,20
21.Metinde konu bütünlüğü sağlanmıştır.	25	1,92	0,28	25	2,88	0,33
22.Metnin bir ana fikri vardır.	25	2,12	0,33	25	2,92	0,28
23.Anlatım açık ve anlaşılardır.	25	1,84	0,47	25	2,96	0,20
24.Cümleler arasında anlamlı bağ kurulmuştur.	25	1,60	0,50	25	2,68	0,48
25.Yazıda betimlemelere yer verilmiştir.	25	1,40	0,50	25	2,80	0,41
26.Bağlaçlar doğru kullanılmıştır.	25	1,16	0,37	25	2,76	0,44
27.Yazının sonuç bölümü önceki bölümlere bağlanmıştır.	25	1,64	0,49	25	2,72	0,46
28.Yazıda kelime ve düşünce tekrarından kaçınılmıştır.	25	1,48	0,51	25	2,80	0,41
29.Metinde olayları oluş sırasına göre yazılmıştır.	25	1,76	0,44	25	2,76	0,44
30.Yazıda sebep-sonuç belirten cümlelere yer verilmiştir.	25	1,36	0,49	25	2,72	0,46

Tablo 4.7. değerlendirildiğinde deney grubundaki öğrencilerin puanlarında en yüksek artışın “Dil ve Anlatım” bölümündeki maddelerden olan “Metindeki kelimelerin terim ve mecaz anlamları doğru kullanılmıştır” ve “İçerik Özellikleri” bölümündeki maddelerden olan “Bağlaçlar doğru kullanılmıştır.” maddelerinde; en az artışın ise “Dil ve Anlatım” bölümündeki maddelerden “Satır sonuna sığmayan kelimeleri ayırmak için kısa çizgi kullanılmıştır” ve “İçerik Özellikleri” bölümündeki maddelerden “Yazının içeriği ile tutarlı bir başlığı vardır.” maddelerinde olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 4.7. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin “Yazılı Anlatım Puanlama Formu”ndaki Maddelerden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Ölçüm					
	Ön test			Son test		
	n	$\bar{X}$	Ss.	n	$\bar{X}$	Ss.
Dil Ve Anlatım						
1.Yazı okunaklı ve düzgün yazılmıştır.	25	1.76	0.60	25	1.96	0.61
2.Satır başında, satır sonunda ve paragraflar arasında uygun boşluklar bırakılmıştır	25	1.80	0.65	25	1.76	0.60
3.Yazı kâğıda düzenli yerleştirilmiştir.	25	2.04	0.61	25	1.96	0.68
4.Kelime, harf ve cümleler arasında uygun miktarda boşluklara yer verilmiştir	25	1.68	0.48	25	1.88	0.60
5.Yazı kâğıda aktarılırken satır/çizgi takibi yapılmıştır.	25	2.00	0.58	25	2.16	0.55
6. Harfler yapısal özelliklerine uygun yazılmıştır.	25	1.72	0.46	25	1.84	0.55
7.Metindeki kelimeler gerçek anlamına uygun kullanılmıştır.	25	2.36	0.49	25	2.32	0.48
8.Yazım kurallarına uyulmuştur.	25	1.40	0.50	25	1.56	0.51
9.Yazıda farklı kelime türlerine (eş anlamlı kelimeler, eş sesli kelimeler ve zıt anlamlı kelimeler) yer verilmiştir.	25	1.76	0.60	25	1.92	0.57
10. Metinde yer alan cümleler kuralına uygun ve doğru ifade edilmiştir.	25	1.72	0.54	25	1.80	0.65
11.Metni oluşturan cümlelerde anlatım bozukluğu bulunmamaktadır.	25	1.72	0.54	25	1.84	0.55
12. Büyük harfler uygun yerlerde kullanılmıştır.	25	1.52	0.65	25	1.68	0.63
13.Noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanılmıştır.	25	1.28	0.46	25	1.52	0.59
14. Metindeki kelimelerin terim ve mecaz anlamları doğru kullanılmıştır	25	1.28	0.46	25	1.56	0.58
15. Satır sonuna sığmayan kelimeleri ayırmak için kısa çizgi kullanılmıştır	25	1.72	0.54	25	2.04	0.68
İçerik Özellikleri						
16.Yazının içeriği ile tutarlı bir başlığı vardır.	25	2.20	0.65	25	2.32	0.48
17.Yazıda giriş, gelişme, sonuç bölümleri mevcuttur.	25	1.84	0.37	25	2.04	0.35
18.Metin, yönergedeki konuya uygun olarak yazılmıştır.	25	2.20	0.58	25	2.16	0.47
19.Metinde anlatılanlar (bölümler, paragraflar) arasında tutarlılık vardır.	25	1.92	0.40	25	2.08	0.49

20.Metinde ele alınan bir konu vardır.	25	2.24	0.52	25	2.24	0.44
21.Metinde konu bütünlüğü sağlanmıştır.	25	1.92	0.28	25	2.24	0.52
22.Metnin bir ana fikri vardır.	25	2.00	0.50	25	2.12	0.33
23.Anlatım açık ve anlaşılırdır.	25	1.96	0.35	25	2.16	0.47
24.Cümleler arasında anlamlı bağ kurulmuştur.	25	1.76	0.44	25	1.92	0.57
25.Yazıda betimlemelere yer verilmiştir.	25	1.16	0.37	25	1.48	0.59
26.Bağlaçlar doğru kullanılmıştır.	25	1.32	0.48	25	1.44	0.58
27.Yazının sonuç bölümü önceki bölümlere bağlanmıştır.	25	1.72	0.46	25	1.88	0.67
28.Yazıda kelime ve düşünce tekrarından kaçınılmıştır.	25	1.52	0.59	25	1.68	0.69
29.Metinde olayları oluş sırasına göre yazılmıştır.	25	1.84	0.47	25	2.00	0.58
30.Yazıda sebep-sonuç belirten cümlelere yer verilmiştir.	25	1.80	0.41	25	1.88	0.53

Tablo 4.7. değerlendirildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarında en yüksek artışın “Dil ve Anlatım” bölümündeki maddelerden olan “Metindeki satır sonuna sığmayan kelimeleri ayırmak için kısa çizgi kullanılmıştır” ve “İçerik Özellikleri” bölümündeki maddelerden olan “Yazıda betimlemelere yer verilmiştir.” maddelerinde;

Azalış olan maddeler “Dil ve Anlatım” bölümündeki maddelerden “Yazı kâğıda düzenli yerleştirilmiştir.” , “Satır başında, satır sonunda ve paragraflar arasında uygun boşluklar bırakılmıştır.”, “.Metindeki kelimeler gerçek anlamına uygun kullanılmıştır.” ve “İçerik Özellikleri” bölümündeki maddelerden “Metin, yönergedeki konuya uygun olarak yazılmıştır.” maddelerinde olduğu gözlemlenmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda deney grubunun deney öncesi ön test puanları ile deney sürecinde uygulanan metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin uygulanmasıyla deney sonucunda yapılan son test arasında anlamlı düzeyde ve yüksek oranda bir artışın olduğu gözlemlenmiştir.

Kontrol grubunda ise deney öncesinde gerçekleşen ön test ölçümü ile deney sürecinde uygulanan düz anlatım (sunuş) yönteminin sonunda yapılan son test ölçümünde ortalamalarda bir yükselişin olduğu gözlenmiştir. Ancak bu yükselişin oranı deney grubuna göre oldukça düşüktür. Bazı maddelerde de ön teste göre son test ortalamalarında azalma görülmüştür.

Bu sonuçlar neticesinde kontrol grubuna uygulanan geleneksel (sunuş) yöntemin öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede etkili olduğu, ancak deney grubuna uygulanan metne

dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin geleneksel yöntemle göre çok daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

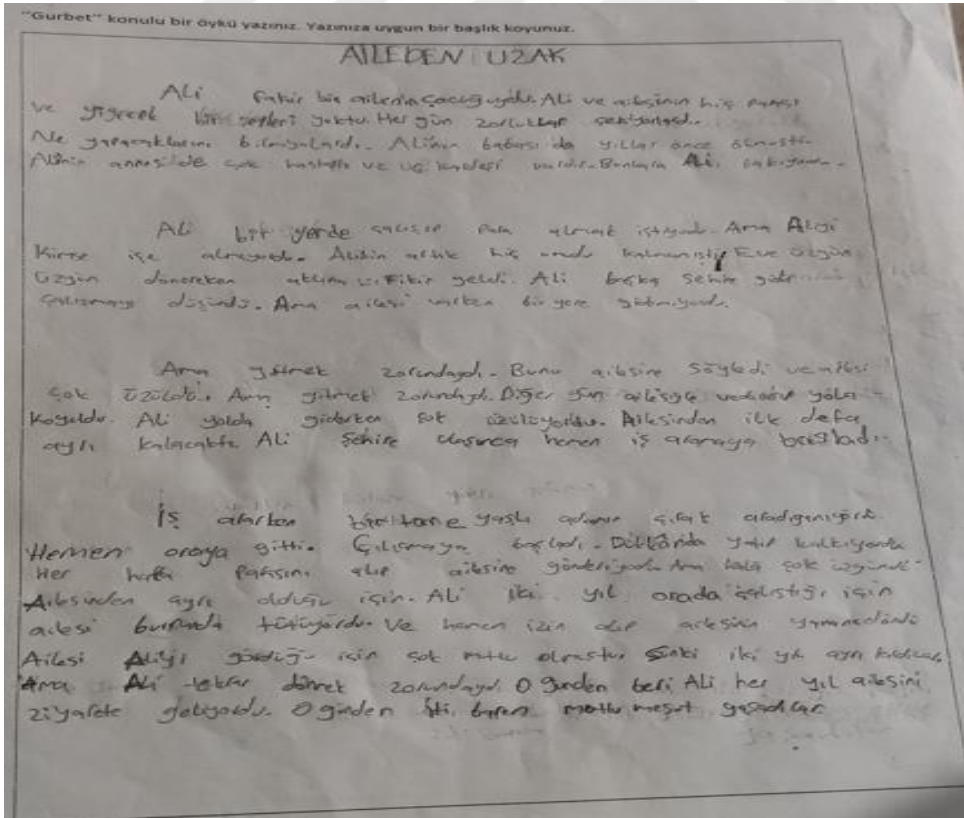
Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede (hem içerik hem dil ve anlatım) geleneksel yöntemlerden biri olan sunuş yöntemine göre oldukça etkili ve başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Çalışmalarına İlişkin Bazı Örnek Çalışmalara Yönelik Bulgular

Bu bölümde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma çalışmalarına yer verilecektir. Yazma çalışmalarının burada birkaçına yer verilip verilen çalışmalara yönelik çıkarımlarda bulunulacaktır.

4.8. Deney Grubunda Yer Alan Bazı Öğrencilerin Ön test ve Son Test Yazma Çalışmalarına İlişkin Bulgular

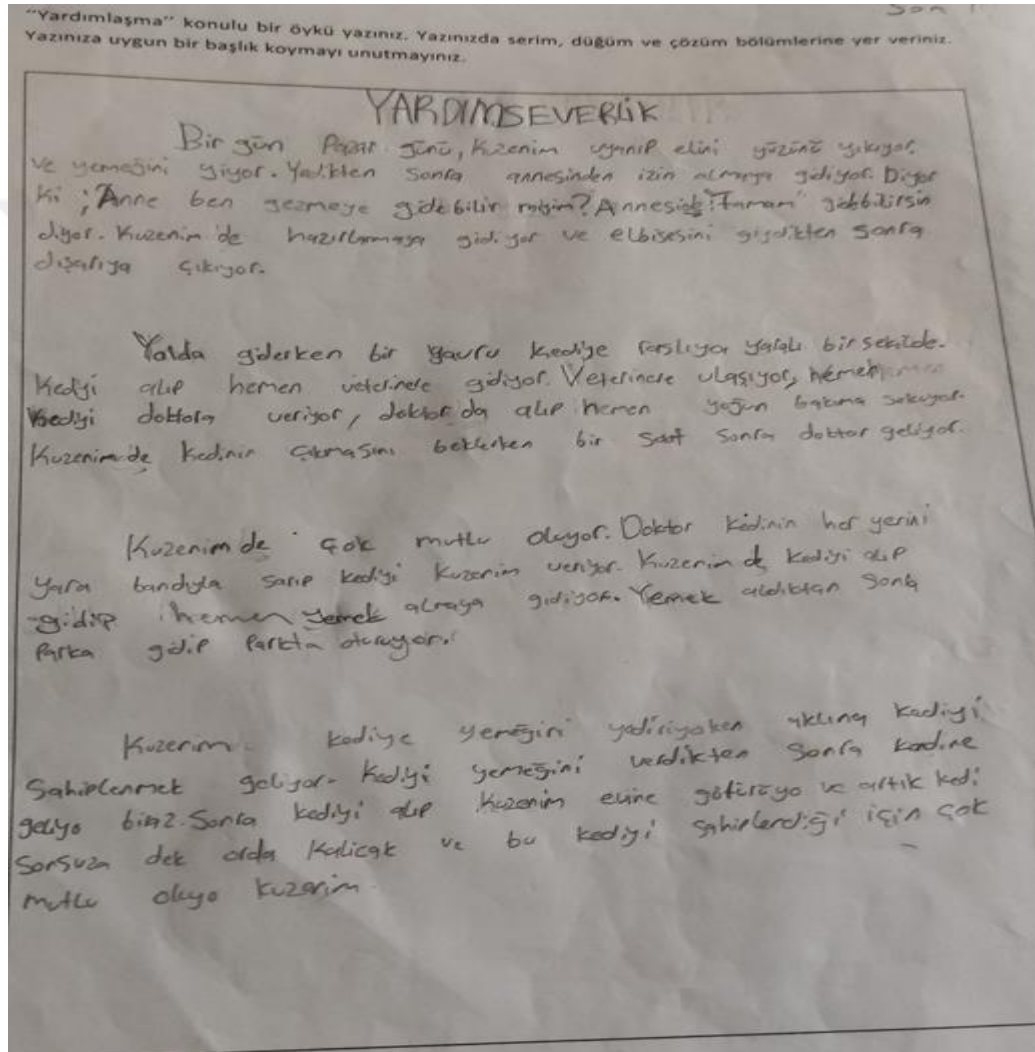
Deney Grubu Ö2 Numaralı Öğrencinin Ön Test Çalışma Kâğıdı



Bu öğrencinin ön test yazma çalışması şekil ve içerik olarak incelendiğinde birçok hata olduğu görülmektedir. Kelimeler arasında uygun ve yeterli boşluk bırakılmaması, yazının okunaklı ve düzgün yazılmaması, harflerin yapısal özelliklerine uygun yazılmaması, büyük

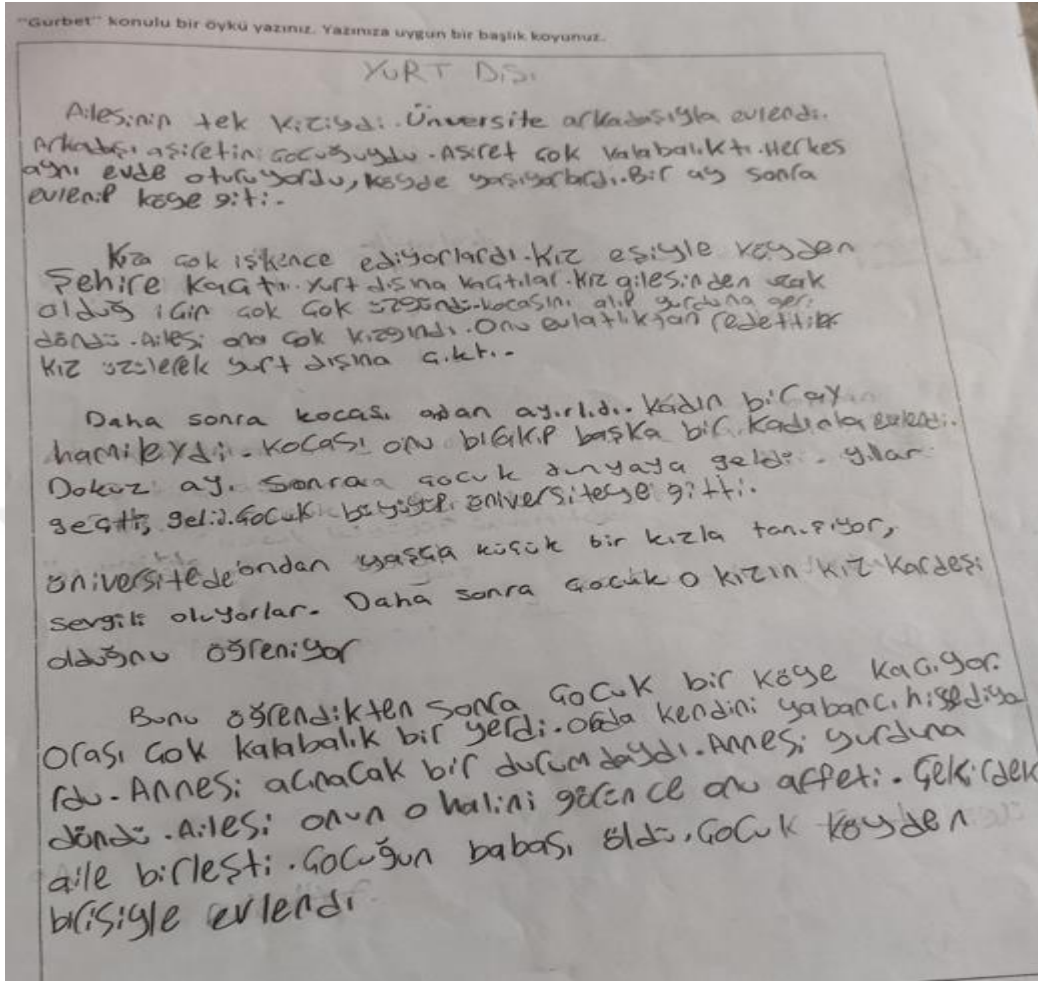
harflerin ve noktalama işaretlerinin uygun yerlerde kullanılmaması, cümlelerin kuralına uygun ve doğru şekilde ifade edilmemesi, cümlelerde anlatım bozukluğu bulunması gibi biçimsel/ dil ve anlatım yönünden birçok kusur görülmektedir. İçerik özellikleri incelendiğinde; yazıda betimlemelere gerektiği kadar yer verilmemesi, bağlaçların eksik veya yanlış kullanılması, kelime ve düşünce tekrarlarına düşülmesi, metindeki olayların oluş sırasına göre yazılmaması gibi birçok hata yer almaktadır.

Deney Grubu Ö2 Numaralı Öğrencinin Son Test Çalışma Kâğıdı



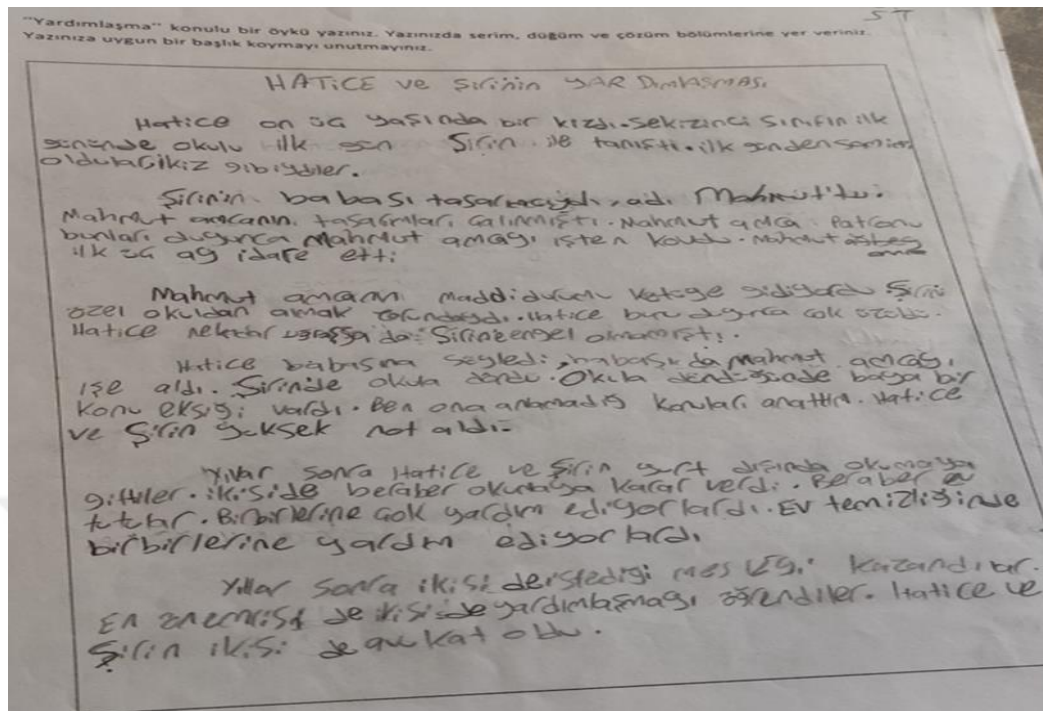
Aynı öğrencinin son test yazma çalışmasında biçim ve içerik yönünden olumlu yönde değişim söz konusudur. Yazı ön teste göre daha okunaklı ve düzgün yazılmıştır. Ön teste göre büyük harflerin doğru yerde kullanımına özen gösterilmiş, noktalama işaretleri ön teste göre doğru yerde ve uygun şekilde kullanılmıştır. Ön teste göre anlatım bozuklukları büyük oranda giderilmiş, bağlaçlar doğru yerde ve amacına uygun şekilde kullanılmış, başlık ve içerik uyumu sağlanmıştır. Daha bunlar gibi birçok nitelik ön teste oranla olumlu yönde değişim göstermiştir.

Deney Grubu D9 Kodlu Öğrencinin Ön Test Çalışma Kâğıdı



Deney grubuna ait öğrencinin ön test çalışması incelendiğinde şekil ve içerik yönünden birçok yanlış görülmektedir. Yazım kurallarına uyulmaması, noktalama işaretlerinin yanlış ya da eksik kullanılması, harflerin yapısal özelliklerine uygun yazılmaması, kelimeler arasındaki boşlukların yetersiz olması, anlatım bozukluklarının görülmesi, cümle kurulum kurallarına uyumda yetersizlik, sonuç bölümünün önceki bölümlere bağlanmaması, anlatımda kopukluk vb. pek çok yanlış görülmektedir.

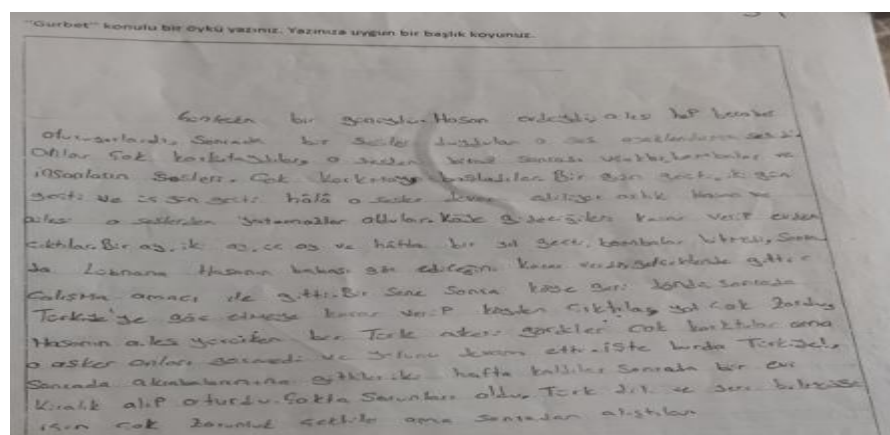
Deney Grubu D9 Kodlu Öğrencinin Son Test Çalışma Kâğıdı



D9 Kodlu öğrencinin son test çalışması incelendiğinde ön testte görülen birçok yanlışın büyük oranda giderildiği görülmektedir. Ön testte yapılan yanlışlar, metne dayalı dil bilgisi öğretim yöntemi uygulandıktan sonra “Yazılı Anlatım Puanlama Formu’nda” yer alan biçim ve içeriğe dair birçok maddede pozitif yönde bir değişimin olduğu görülmüştür. Bu da deney grubu öğrencilerine uygulanan metne dayalı dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede etkili olduğunun göstergesidir.

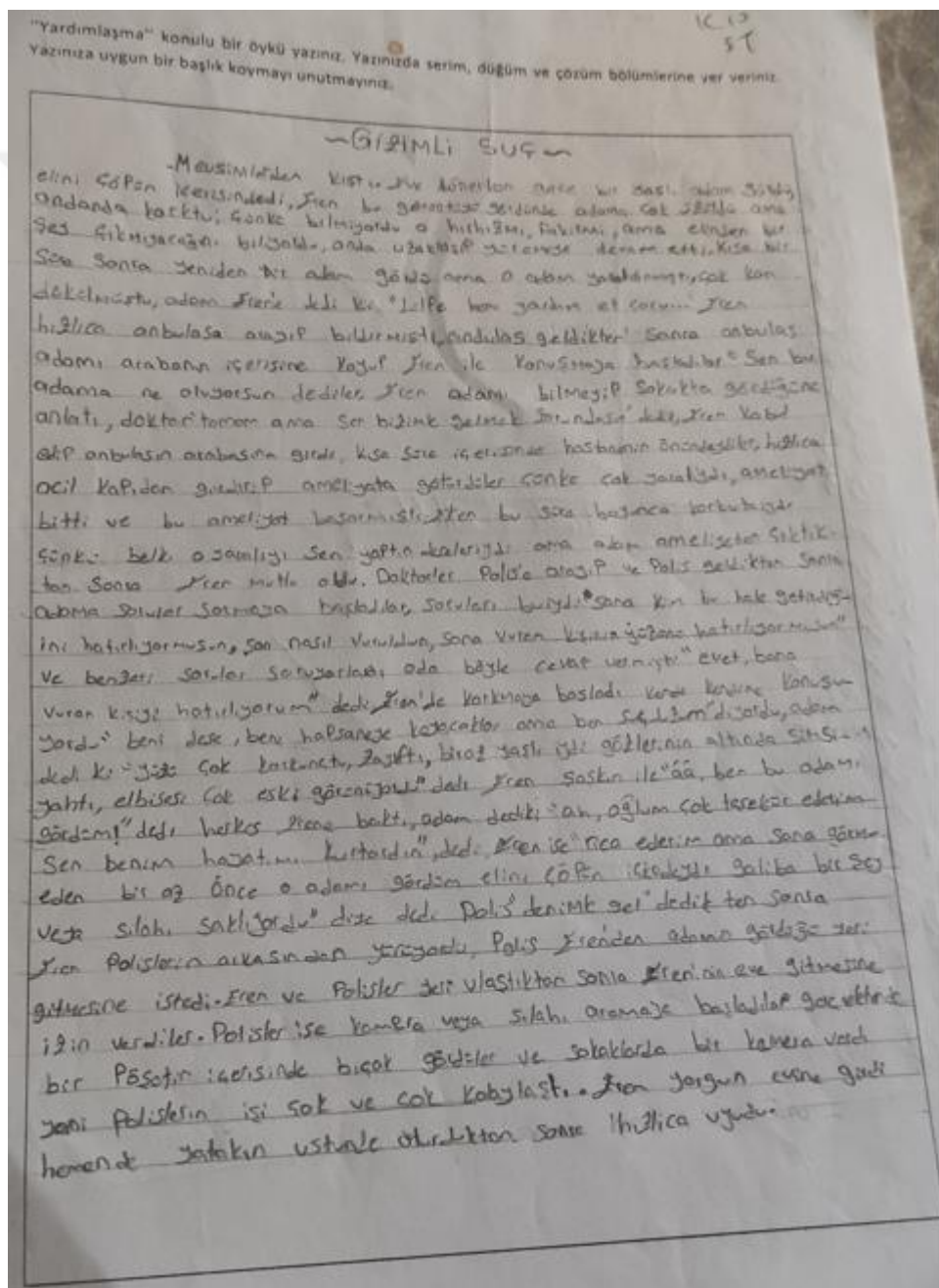
4.8. Kontrol Grubunda Yer Alan Bazı Öğrencilerin Ön test ve Son Test Yazma Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Kontrol Grubu K10 Kodlu Öğrencinin Ön Test Çalışması



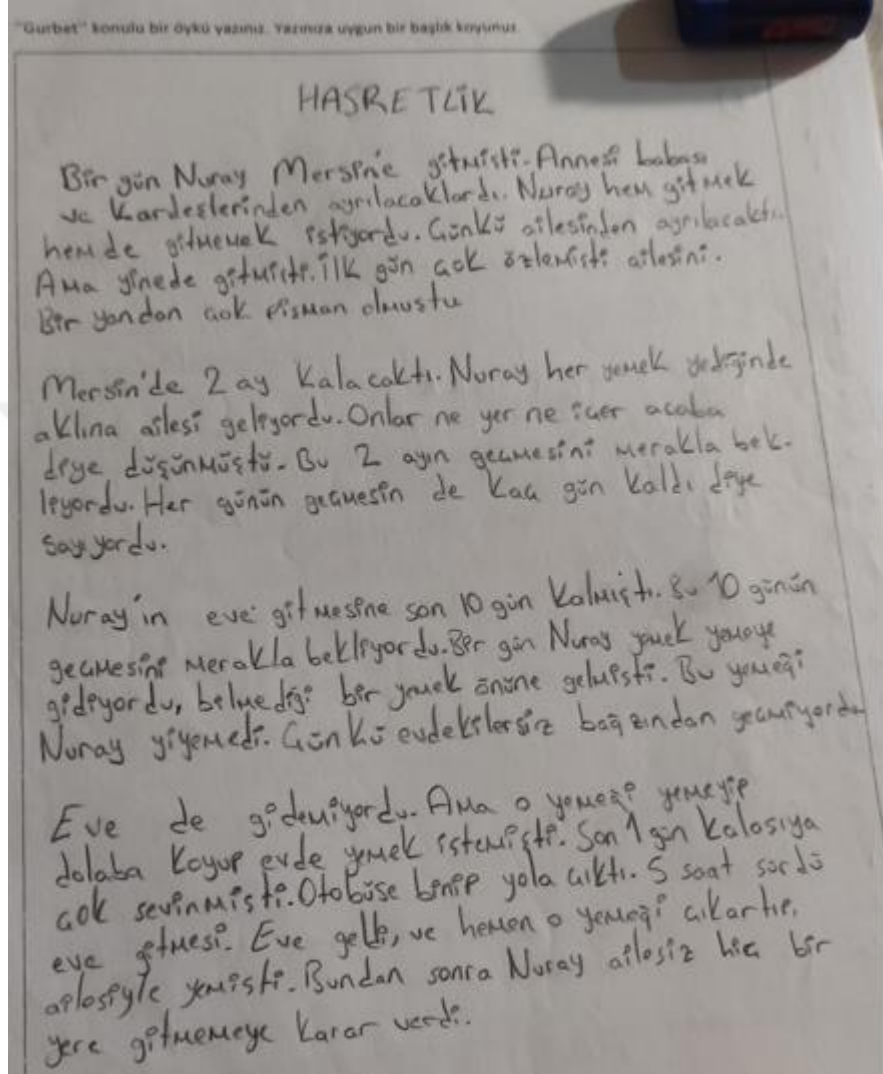
Yukarıda yer alan ön test çalışmasında hem dil ve anlatım hem de içerik özellikleri yönünden birçok sorun göze çarpmaktadır. Yazıya başlık konulmaması, noktalama işaretlerinin yanlış kullanılması ya da kullanılmaması, kelime ve düşünce tekrarlarının bulunması cümle kurulumunda hataların olması, metinde konu bütünlüğünün yeterince sağlanamaması, anlatım bozukluklarının görülmesi, kelime, harf ve cümleler arasında uygun boşluklara yer verilmemesi, serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin yetersiz olması gibi birçok kusur bulunmaktadır.

Kontrol Grubu K10 Kodlu Öğrencinin Son Test Çalışması



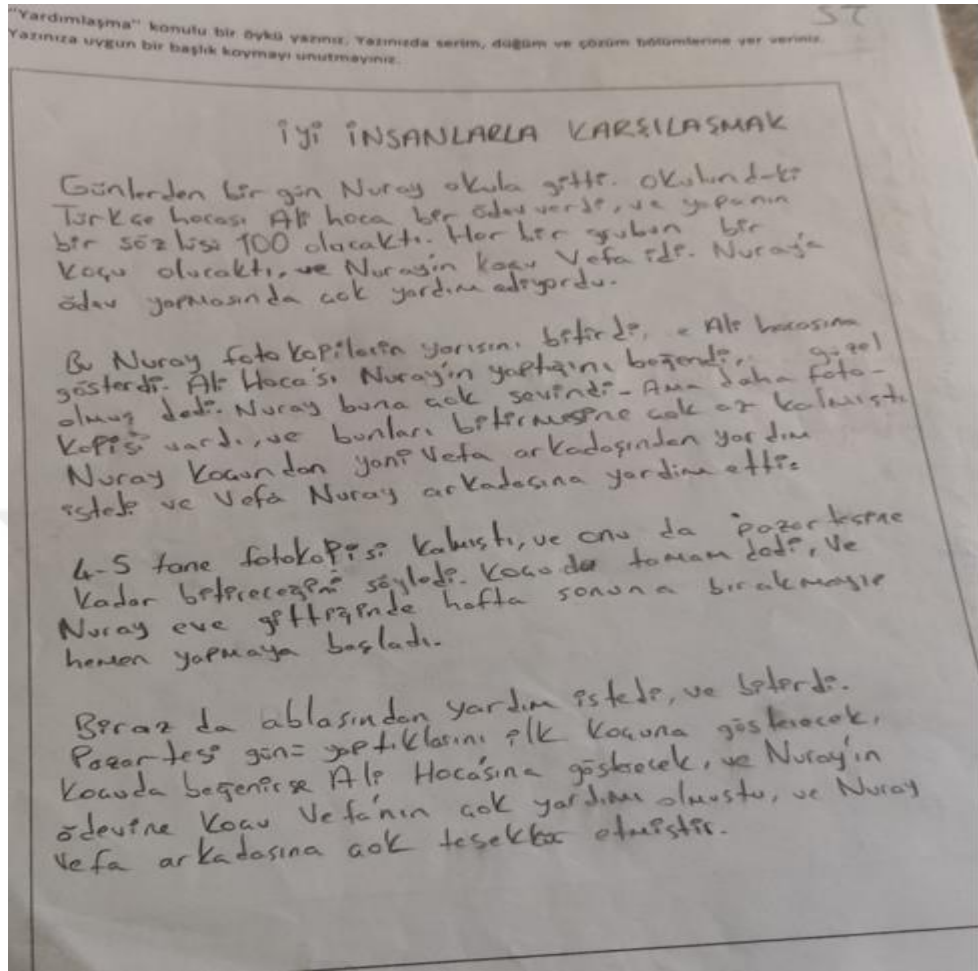
Yukarıda yer alan kontrol grubu öğrencisinin son test çalışması incelendiğinde ön teste göre yazılı anlatım puanlama formundaki bazı maddelerde ilerleme bazılarında ise gerileme olduğu görülmüştür.

Kontrol Grubu K7 Kodlu Öğrencinin Ön Test Çalışması



Yukarıda yer alan ön test çalışmasında içerik ve biçim yönünden ufak yanlışlar görülmektedir; cümle kurulumunda yanlışlıklar, bağlaçların yazımında yanlışlıklar, anlatım bozuklukları gibi bazı yanlışlıklar görülse de metin genel olarak orta düzeyde bir metindir.

Kontrol Grubu K7 Kodlu Öğrencinin Son Test Çalışması



K7 Kodlu öğrencinin son test çalışması içerik ve biçim özellikleri yönünden yazılı anlatım puanlama formu dikkate alınarak değerlendirildiğinde yazım yanlışlarının büyük oranda giderildiği, kelime tekrarlarının oldukça fazla yer aldığı, bağlaç kullanımında hatalar yapıldığı, noktalama işaretlerinin büyük oranda hatasız olduğu, cümle kurulumunda ufak pürüzlerin bulunduğu görülmektedir. Biçim ve içerik yönünden bu öğrencinin ön test ve son test çalışmalarının değerlendirilmesi sonucu puanlama formunun bazı maddelerinde artış bazı maddelerinde ise azalış olduğu görülmüştür.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu kısımda sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmede metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin etkililiğini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları ve bu sonuçlardan hareketle getirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

1. Araştırma verilerine bakıldığında ilk olarak her iki grubun (deney ve kontrol grubu) “Yazılı Anlatım Puanlama Formu” ön testinden elde edilen puanlar Bağımsız Örneklem T-Testi yapılarak kıyaslanmıştır. Yapılan bu testin sonuçlarına göre Yazılı Anlatım Puanlama Formu ön test, İçerik Özellikleri ön testin test grup değişkeni üzerinden kıyaslandığında ölçeklerden alınan ortalama puanların arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Dil ve Anlatım Özellikleri ön testten ($t(43.283)=2.15, p<0.05$) aldıkları puanlar grup değişkeni üzerinden kıyaslandığında ölçeklerden alınan ortalama puanların arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Ortalamalar karşılaştırıldığında ön test deney grubundakilerin, ön test kontrol grubundakilere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

2. Deney grubunun Yazılı Anlatım Puanlama Formu ön test-son test puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi yapılarak kıyaslanıp testten elde edilen veriler incelendiğinde Yazılı Anlatım Puanlama Formu’ndan ($t(24)=-51.16, p<0.05$), Dil ve Anlatım alt ölçeğinden ($t(24)=-39.67, p<0.05$), İçerik Özellikleri alt ölçeğinden ($t(24)=-36.90, p<0.05$) aldıkları puanlar sonucu elde edilen puanları ön test-son test sonuçlarına göre kıyasladığımızda ortalamalar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçları değerlendirdiğimizde, son test puanlarının ön test çalışma puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, deney grubuna deneysel işlem sürecinde uygulanan metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin yazma becerisini geliştirmedeki anlamlı düzeyde olumlu yöndeki etkisini ortaya koymaktadır. Test sonuçları incelendiğinde ön test ile son test puanları arasında yüksek oranda anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Deney grubuna deney öncesinde yapılan ön test ile deney sürecinde uygulanan metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin etkililiğini tespit etmek amacıyla yapılan son test sonuçlarında ortalamalar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu tespitten hareketle metne dayalı dil bilgisi öğretim yöntemi öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede olumlu yönde katkı sağlamıştır.

3. Kontrol grubunun Yazılı Anlatım Puanlama Formu ön test- son test puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi yapılarak kıyaslanıp testten elde edilen veriler incelendiğinde Yazılı Anlatım Puanlama Formu’ndan ($t(24)=-12.62, p<0.05$), Dil ve Anlatım alt ölçeğinden ($t(24)=-5.49, p<0.05$), İçerik Özellikleri alt ölçeğinden ($t(24)=-6.63, p<0.05$) aldıkları puanlar sonucu elde

edilen puanları ön test-son test sonuçlarına göre kıyasladığımızda ortalamalar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Elde edilen sonuçları değerlendirdiğimizde, son test puanlarının ön test çalışma puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında ön testten elde edilen sonuçlar ile sunuş yönteminin işe koşulmasıyla son testten elde edilen sonuçlar arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Sunuş yoluyla öğretim yönteminin öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede etkili olduğu yargısına ulaşılmıştır.

4. Ortaokul sekizinci sınıf deney grubu öğrencilerine uygulanan metne dayalı dil bilgisi öğretim yöntemi ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemi son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için Bağımsız Gruplar T-Testi yapılmıştır. Bağımsız Gruplar T- Testi kullanılarak gerçekleştirilen kıyaslamaya ilişkin veriler incelendiğinde Yazılı Anlatım Puanlama Formu son test, ($t(28.594)=29.97, p<0.05$), Dil ve Anlatım son test ($t(30.270)=21.35, p<0.05$), İçerik Özellikleri son test testten ($t(28.894)=21.89, p<0.05$) aldıkları puanlar grup değişkeni üzerinden kıyaslandığında ölçeklerden alınan ortalama puanların arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Ortalamalar karşılaştırıldığında son test deney grubundakilerin, son test kontrol grubundakilere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında yazma becerisini geliştirmede deney grubuna uygulanan metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemden (sunuş yöntemi) daha etkili olduğu yargısına varılmıştır.

5. Deney grubunda yer alan öğrencilerin “Yazılı Anlatım Puanlama Formu”ndaki her bir maddeden aldıkları ön test ve son test sonuçlarının ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin puanlarında en yüksek artışın “Dil ve Anlatım” bölümündeki maddelerden olan “Metindeki kelimelerin terim ve mecaz anlamları doğru kullanılmıştır” ve “İçerik Özellikleri” bölümündeki maddelerden olan “Bağlaçlar doğru kullanılmıştır.” maddelerinde; en az artışın ise “Dil ve Anlatım” bölümündeki maddelerden “Satır sonuna sığmayan kelimeleri ayırmak için kısa çizgi kullanılmıştır” ve “İçerik Özellikleri” bölümündeki maddelerden “Yazının içeriği ile tutarlı bir başlığı vardır.” maddelerinde olduğu gözlemlenmektedir.

Öğrencilerin puanlama formu maddelerinden aldıkları ön test ve son test sonuçlarının ortalama ve standart sapmaları göz önüne alındığında gerek dil ve anlatım alt başlığına ait maddelerde, gerekse içerik özelliklerine ait maddelerin her birinde ön testten aldıkları puanlar deney sürecinde uygulanan metne dayalı dil bilgisi öğretim yöntemi sayesinde yöntemin etkililiği son test sonuçlarına yansımıştır. Deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım puanlama formunun ön testinden aldıkları puanlar son testte yüksek oranda her bir madde de artış

göstermiştir. Hiçbir maddenin son testinde düşüş yaşanmamıştır. Maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları göz önüne alındığında son testte anlamlı düzeyde bir artış yaşandığı görülmektedir.

Bu artış metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede oldukça etkili olduğunu göstermiştir.

6. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Yazılı Anlatım Puanlama Formu”ndaki her bir maddeden aldıkları ön test ve son test sonuçlarının ortalama ve standart sapmaları değerleri incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarında en yüksek artışın “Dil ve Anlatım” bölümündeki maddelerden olan “Metindeki Satır sonuna sığmayan kelimeleri ayırmak için kısa çizgi kullanılmıştır” ve “İçerik Özellikleri” bölümündeki maddelerden olan “Yazıda betimlemelere yer verilmiştir.” maddelerinde olduğu görülmektedir.

Azalış olan maddeler “Dil ve Anlatım” bölümündeki maddelerden “Yazı kâğıda düzenli yerleştirilmiştir.” , “Satır başında, satır sonunda ve paragraflar arasında uygun boşluklar bırakılmıştır.”, “Metindeki kelimeleri gerçek anlamına uygun kullanılmıştır.” ve “İçerik Özellikleri” bölümündeki maddelerden “Metin, yönergedeki konuya uygun olarak yazılmıştır.” maddelerinde olduğu gözlemlenmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Yazılı Anlatım Puanlama Formu’nun “ Dil ve Anlatım ve İçerik Özellikleri” alt bölümlerinin maddelerinden aldıkları puanlarda değişimler olduğu gözlemlenmiştir. Bu değişimler ön test ve son test sonuçlarında artış ve azalış şeklinde görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test maddelerinden aldıkları puanlar ile son test maddelerinden aldıkları puanlar arasında oransal anlamda yüksek düzeyde bir artışın olmadığı görülmüştür. Bazı maddelerde ön test puanlarının son test puanlarından yüksek olduğu, yani sunuş yönteminin bazı maddelerde işe yaramadığı gözlemlenmiştir. Bazı maddelerde ön teste göre son testte artış yaşanmıştır ancak bu artış yüksek oranda ve anlamlı düzeyde bir artış değildir.

7. Arslan (2020) doktora çalışmasında dil bilgisine ilişkin çalışmaların metinlerden hareketle işlevsel bir biçimde gerçekleştirilmesi üzerinde durmuştur. Araştırma, eylem araştırması olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. Yapılan araştırma sonucunda ders planlarının metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimine göre hazırlanıp planlanmasıyla öğrencilerin dil bilgisi konularını daha kolay kavradığı ve dil becerilerinin bu yöntem aracılığıyla geliştiği ortaya konmuştur. Arslan’ın yapmış olduğu çalışmayla kıyaslama yapıldığında benzerlikler ve farklılıkların olduğu görülmektedir. Arslan, dil bilgisi öğretiminin metin üzerinden yapılması gerektiğini ve dil becerilerinin böylece geliştiğini savunmuştur.

Ali Aykurt'un ortaya koyduğu yüksek lisans tezinde ise metne dayalı dil bilgisi öğretiminin yalnızca yazma becerisini geliştirme üzerindeki etkisi ve sunuş yöntemine göre etkililiği incelenmiş, metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede geleneksel yöntem olan sunuş yönteminden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

8. Özgül (2017) yılında gerçekleştirdiği yüksek lisans çalışmasında dil bilgisi öğrenme alanının anlama ve anlatma becerilerini geliştirmedeki görevine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin ve öğrencilerinin görüşlerini ortaya koymaya yönelik bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada dil bilgisi öğretiminin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmede önemli olduğu ve öğretilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Yapılan bu çalışma, dil bilgisi öğretiminin dil becerilerini geliştirmede etkili olduğu yönüyle Aykurt'un çalışmasıyla benzerlik gösterse de Aykurt'un çalışmasında sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmede metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin sunuş yöntemiyle kıyaslanması yönüyle özgün niteliktedir.

9. Yakışan (2017) yüksek lisans çalışmasında, buluş yani sezdirme yoluyla öğretim stratejisinin ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi konularını öğrenme üzerindeki başarısına olan etkisini incelemiştir. Çalışmada buluş yöntemiyle klasik yöntemler dil bilgisi öğretimi açısından karşılaştırılmıştır. Çalışma dil bilgisi öğretiminin gerekli olduğunu savunması yönüyle Aykurt'un çalışmasına benzemektedir. Ancak kullanılan, karşılaştırılan yöntemlerin tamamen farklılık göstermesi her iki çalışmayı kendi bünyesinde özgün kılmaktadır.

10. Göçer (2015) dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini geliştirmedeki önemi üzerinde durmuştur. Dil bilgisi öğretiminde bütünlük ilkesine ve tümevarım yöntemine vurgu yapmıştır. Göçer'in çalışmasında savunduğu düşünce Aykurt'un tezinde yer alan temel düşünceyi destekler niteliktedir. Her iki çalışmada da dil bilgisi öğretiminin temel dil becerilerini geliştirmede etkili olduğu savunulmuştur. Ancak Aykurt, yüksek lisans tezinde metne dayalı dil bilgisi yönteminin sekizinci sınıf öğrencilerinin sadece yazma becerisi üzerindeki etkilerini sunuş yöntemiyle kıyaslayarak ortaya koymuştur. Göçer, dil bilgisi öğretiminde tümevarım yönteminin kullanılması gerektiğini savunurken Aykurt, metin üzerinden dil bilgisi öğretiminin yapılmasıyla yazma becerisinin geliştiğini ortaya koymasıyla çalışmasında özgünlüğü yakalamıştır.

11. Karagöz ve Oryaşın (2014) çalışmalarında İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Program'ında belirtilen dil bilgisi konularının dağılım oranlarından hareketle 6.sınıf dil bilgisi etkinliklerini incelemiş ve bu etkinliklerin kitapta yer alan metinlerle olan ilişkilerini değerlendirmişlerdir. Dil bilgisi konularının metinlerle ilişkilendirilerek öğretilmesi üzerinde durulmuştur. Bu çalışma dil bilgisi konularının metin üzerinden verilmesi yönüyle Aykurt'un yüksek lisans teziyle benzerlik gösterse de Aykurt'un çalışması metne dayalı dil bilgisi

yönteminin yazma becerisini geliştirmedeki etkisini sekizinci sınıf öğrencileri üzerinden incelemesi yönüyle farklılık göstermektedir.

12. Zorbaz (2014) kitap bölümünde yer alan çalışmasında dil bilgisi öğretiminin yazma eğitimi açısından önemine değinmiş ve dil bilgisi çalışma alanları olan ses bilgisi, şekil bilgisi, cümle bilgisi ve anlam bilgisi konularının yazma eğitimiyle ilişkilerini ortaya koymuştur. Zorbaz'ın çalışması ile Aykurt'un çalışması dil bilgisi öğretiminin yazma becerisi üzerinde etkili olması yönüyle benzerlik gösterse de Aykurt, yüksek lisans tez çalışmasında metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemiş, bu yöntemi sunuş yöntemiyle kıyaslamış ve araştırmayı yalnızca sekizinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmesi bakımından Zorbaz'ın çalışmasından ayrılmıştır.

13. Çeçen (2007) doktora çalışmasında, metin temelli dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dil bilgisi başarılarını nasıl etkilediğini, metin temelli dil bilgisi öğretim yöntemiyle geleneksel yöntemler arasında bir fark olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Çeçen'in ortaya koyduğu çalışma Aykurt'un çalışmasıyla dil bilgisi öğretiminin metinlerle gerçekleştirilmesi ve metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu yargısıyla benzerlik gösterse de Çeçen metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin dil bilgisi öğrenme alanı üzerinde geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğunu savunurken Aykurt, yüksek lisans tezinde metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin yazma becerisini geliştirmede sunuş yönteminden daha etkili olduğunu savunması yönüyle Çeçen'in çalışmasından ayrı, özgün bir çalışma ortaya koymuştur.

14. Bu araştırmada çalışmanın temel problemine ve alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda deney grubuna uygulanan metne dayalı dil bilgisi öğretiminin kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemden (sunuş yöntemi) daha etkili olduğu sonucuna istatistiksel analizlerden elde edilen veriler neticesinde ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Gerçekleştirilen araştırmanın neticesi doğrultusunda, bundan sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda araştırmacılara, öğretmenlere, öğrencilere ve eğitim- öğretim faaliyetlerine katkı sağlaması maksadıyla bazı önerilerde bulunulmuştur:

1. Dil bilgisi öğretiminin temel dil becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı yadsınamaz bir gerçektir. Bu gerçek dikkate alınarak anlama ve anlatma (temel dil becerileri) becerilerinin geliştirilmesinde metne dayalı dil bilgisi öğretim yöntemi kullanılabilir.
2. Türkçe dersine yönelik uygulamalarda yazma becerisini geliştirmek için hazırlanıp kullanılan ders planları diğer beceriler için de becerilerin kazanımlarına uygun olarak revize edilip kullanılabilir.
3. İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanan bu çalışmanın farklı şekilleri farklı sınıf düzeylerine uygulanıp literatüre destek olunabilir.
4. Metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin yazma dışındaki diğer temel becerilere olan etkisi araştırmacılar tarafından araştırılabilir.
5. Bu çalışmada kullanılan metne dayalı dil bilgisi öğretim yöntemi dışında yer alan diğer yöntemlerin dört temel dil becerilerine olan etkisi araştırılabilir.
6. Metne dayalı dil bilgisi öğretim yöntemi sunuş yönteminden başka yöntemlerle, yazma dışındaki beceriler üzerindeki etkililiği kıyaslanabilir.
7. Metne dayalı dil bilgisi öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimiyle geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi karşılaştırılabilir.
8. Metin temelli dil bilgisi öğretiminin dil becerilerini geliştirmedeki rolüyle ilgili Türkçe öğretmenlerinin ya da Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin görüşlerinin yer aldığı bir çalışma gerçekleştirilebilir.
9. Metin üzerinden gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, derse yönelik tutumu üzerine bir araştırma gerçekleştirilebilir.
10. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin dil bilgisi öğretimi ve dil becerilerini geliştirmedeki rolü üzerinde çalışılabilir.
11. Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğrenme alanıyla dil becerilerini ilişkilendirme düzeylerine yönelik bir çalışma ortaya konulabilir.

KAYNAKLAR

- [1]. Akalın, M. (2001). *Dil yazıları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- [2]. Akbaba, N. (2007). *Görsel araçların ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretimine katkısı üzerine deneysel bir araştırma*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [3]. Akın, E. (2015). Türkçe çalışma kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin çeşitli açılardan değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10 (15), 19-34. Erişim adresi: <https://web.s.ebscohost.com/>
- [4]. Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- [5]. Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- [6]. Akyol, H. (2010). *Yeni programlara uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- [7]. Akyol, H., Şahin, A. (2019). *Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için*. Ankara: Pegem Akademi.
- [8]. Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- [9]. Alıcıgüzel, İ. (1978). *İlk ve orta dereceli okullarda öğretim*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri.
- [10]. Altas, S. (2009). *Türkçe dil bilgisi öğretiminin tarihi ve içerik odaklı dil bilgisi öğretimi ile görev odaklı dil bilgisi öğretiminin uygulamalı karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- [11]. Altunkaya, H. (2019). Dil bilgisi öğretiminde yaklaşımlar, stratejiler, yöntemler ve teknikler, C. Epçaçan, E. Akın (Ed.). *Dil bilgisi öğretimi içinde* (s. 159-205). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [12]. Alyılmaz, S., Karahan, B.Ü. (Ed.). (2020). *Dil bilgisi öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- [13]. Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 52-60. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2773/37117>
- [14]. Arslan, S. (2020). *Türkçe eğitiminde metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimi: Bir eylem araştırması*, (Doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- [15]. Aşılıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [16]. Atalay, T.D., Sağır, M. (2016). *Yeni programa uygun etkinliklerle dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- [17]. Aydın, Ö. (1999). Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri. *TÖMER Dil Dergisi*, 81, 23-29.
- [18]. Aytan, T., Güney, N. (2013). *Aktif öğrenme teknikleriyle dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- [19]. Başkan, Ö. (2003). *Bildirişim*. İstanbul: Multilingual.
- [20]. Bayat, N. (2019). *Yazma ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [21]. Baytekin, Ç. (2011). *Öğrenme öğretme teknikleri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [22]. Bayram, B. (2015). *5E modelinin 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde başarıya, akademik motivasyona ve kalıcılığa etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- [23]. Bıyık, T. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler ve ortaokul Türkçe kitap setindeki dil bilgisi öğrenme alanı için verilen yönerge ve etkinlikler hakkındaki görüşleri*, (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- [24]. Binyazar, A. (1983). Anadili Öğretiminde Yazınsal Alanlara Açılım. *Türk Dili Dergisi*, 379-380, 57-73.

- [25]. Bulut, K. (2019). Metin merkezli dil bilgisi öğretimi, C. Epçaçan, E. Akın (Ed.). *Dil bilgisi öğretimi* içinde (ss. 207-226). Ankara: Anı yayıncılık.
- [26]. Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- [27]. Calp, M. (2001). *İlköğretim okulları İkinci kademedede dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- [28]. Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- [29]. Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- [30]. Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- [31]. Can, A. (2022). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- [32]. Can, F. (2020). Dil bilgisi öğretimi, Alyılmaz, S., Karahan, B.Ü. (Ed.). *Dil Bilgisi öğretimi* içinde (s. 109-124). İstanbul: Kriter Yayınları.
- [33]. Creswell, J.V. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. İstanbul: Eğiten Kitap.
- [34]. Coşkun, E. (2009). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- [35]. Çeçen, M.A. (2007). *Metne dayalı dil bilgisi öğretimi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [36]. Çotuksöken, Y. (2002). *Türkçe üzerine deneme ve eleştiriler*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- [37]. Çubukçu vd. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (Ed. Bilal Duman). Ankara: Anı yayıncılık.
- [38]. Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- [39]. Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [40]. Demirel, Ö. (2004). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- [41]. Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- [42]. Derman, S. (2008). *Dil bilgisi öğretiminde metinlerin seçimleri üzerine bir araştırma*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- [43]. Dolunay, S.K. (2014). Dil bilgisi öğretiminde temel yaklaşımlar, yöntem ve teknikler, M. Özbay(Ed.). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (ss.105-127). Ankara: Pegem Akademi.
- [44]. Dolunay, S. K. ve Savaş, Ö. (2018). Çoklu zekâ kuramı destekli dil bilgisi öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1433-1455. doi: org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471138
- [45]. Dolunay, S.K. (2019). Dil bilgisi öğretimi. Güzel, A., Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 375-408). Ankara: Pegem Akademi.
- [46]. Dilaçar, A. (1968). *Dil, diller ve dilcilik*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- [47]. Ediksun, H. (1988). *Türk dil bilgisi*. 3. Baskı İstanbul: Remzi Kitabevi.
- [48]. Erdem, İ. (2007). *İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [49]. Erdem, İ. ve Bahşi, N. (2019). 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi konularını öğrenme düzeyleri. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 25-46. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ceded/issue/43113/532117>
- [50]. Epçaçan, Ç., Akın, E. (2019). *Dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [51]. Erk, Y.M. (2003). *Metin bilimi ve dil Bilimi çalışmalarının dil bilgisine yaklaşımları üzerine bir araştırma*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- [52]. George, D., Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple guide and reference*. 11.0. update (4 th ed.). Boston, MA: Allyn ve Bacon.
- [53]. Gorondutse, A.H., ve Hilman, H. (2014). Effect of Bussines Social Responsibility (BSR) on Performance of SMES: Data Screening Preliminary Analysis. *Asian Social Science*, 10 (8), 103-115.

- [54]. Göçer, A. (2008). Türkçe dil bilgisi öğretiminde çözümleme yönteminin kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 101-120. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19559/208514>
- [55]. Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: Bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 233-242.
- [56]. Göçer, A. (2019). *Yazma uğraşı yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- [57]. Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- [58]. Gülli, G. (2020). *İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile yazma öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- [59]. Gülli, G., & Kuşdemir, Y. (2021). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile yazma öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 9(1), 15-33. doi: 10.47215/aji.819217
- [60]. Gündüz, O., Şimşek, T. (2016). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- [61]. Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- [62]. Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- [63]. Güneş, F. (2019). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- [64]. Hesapçıoğlu, M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- [65]. İtmeç, F. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi öğrenme alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- [66]. İşcan, A., Kolukısa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 299-308. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2815/37886>
- [67]. Karaağaç, G. (2016). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- [68]. Karadüz, A. (2007). Dil bilgisi öğretimi, Kırkkılıç, A., Akyol, H (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (ss.281-308). Ankara: Pegem Akademi.
- [69]. Karagöz, M., Oryanşın, U. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin metinlerle ilişkisi. *Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi*, 3 (2), 187-194.
- [70]. Karahan, L. (2009). Dil bilgisi öğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi. *Turkish Studies*, 4(8), 23-30.
- [71]. Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- [72]. Kavcar, C. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- [73]. Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- [74]. Kaygusuz, T. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- [75]. Keskinkılıç, K., Keskinkılıç, S.B. (2007). *Strateji yöntem ve teknikleriyle ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- [76]. Kıran, Z. (1996). *Dilbilim akımları*. Ankara: Onur Yayınları.
- [77]. Kıran, Z. (2002). *Dilbilime giriş* (Dilbilgisinden dilbilime). Ankara: Seçkin Yayınları.
- [78]. Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- [79]. Kumar, R. (2011). *Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Edge Yayınları.
- [80]. Kurudayıoğlu, M. (2014). Dünyada ve Türkiye’de dil bilgisi öğretiminin temel problemleri, M. Özbay (Ed.). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 47-69). Ankara: Pegem Akademi.
- [81]. Kutlubay, H. (2015). *1928’den günümüze kadar Türkçe öğretimi programlarında dil bilgisi öğretiminin durumu*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- [82]. Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [83]. MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- [84]. MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu(6, 7, 8. Sınıflar)* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- [85]. MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi (1-8.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- [86]. MEB. (2020). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı*, Ankara: Tuna Maatbacılık.
- [87]. Murcia, M. C., Hilles, S. (1988). *Techniques and Resources In Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- [88]. Musa, Ç. (2006). *Türkçenin çağdaş sorunları*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- [89]. Onan, B. (2014). Dil bilgisi öğretiminde temel ilkeler ve izlenen aşamalar, M. Özbay (Ed.). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi içinde* (s. 71-102). Ankara: Pegem Akademi.
- [90]. Onan, B., Kan, M.O. (Ed.). (2018). *İlk okuma yazma ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- [91]. Önal, M. E. (2010). *Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim II. kademede gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- [92]. Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- [93]. Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 1*. Ankara: Öncü kitap.
- [94]. ÖZBAY, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- [95]. Özbay, M. (2007). *Özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- [96]. Özbay, M. (2007). *Özel öğretim yöntemleri 2*. Ankara: Öncü kitap.
- [97]. Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- [98]. Özbay, M. (Ed.). (2011). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- [99]. Özbay, M. (Ed.). (2014). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- [100]. Özgül, E. (2017). *Dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini desteklemedeki işlevi: Bir durum belirleme çalışması*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- [101]. Öz, M.F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [102]. Polatcan, F. (2013). *6. sınıflarda kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin başarıya etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- [103]. Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın.
- [104]. Salman, B. ve Aydın, İ. S. (2018). Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 13(27), 1265-1284.
- [105]. Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı yayıncılık.
- [106]. Sever, S., Kaya, Z.ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- [107]. Sever, S. (2008). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa kültür yayınları.
- [108]. Soysal, M. O. (2004). *Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Öğretmeninin El Kitabı*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- [109]. Temizkan, M. (2014). Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları, M. Özbay (Ed.). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi içinde* (s. 129-150). Ankara: Pegem Akademi.
- [110]. Titiz, T. (2001). *Ezbersiz Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- [111]. Uzunboylu, H., Hürsen, Ç. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- [112]. Üstten, A. ve Uzun, Y. (2010). "Türk Eğitim Sisteminde Türkçenin Yeri ve Önemi". *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 939-954.
- [113]. Yakışan, O. (2017). *Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- [114]. Zorbaz, K.Z. (2014). Yazma Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi, M. Özbay (Ed.). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 263-277). Ankara: Pegem Akademi.
- [115]. Eğitim Bilişim Ağı. (2022, 10 Şubat). Erişim adresi: <https://ders.eba.gov.tr>



EK-2: Yazılı Anlatım Puanlama Formu**Yazılı Anlatım Puanlama Formu****YAZILI ANLATIM PUANLAMA FORMU – ÖĞRENCİ NO :**

METNİN BOYUTLARI	PUANLAMA		
BİÇİMSEL ÖZELLİKLERİ / DİL VE ANLATIM	Yeterli (3)	Kabul Edilebilir (2)	Yetersiz (1)
1.Yazı okunaklı ve düzgün yazılmıştır.			
2.Satır başında, satır sonunda ve paragraflar arasında uygun boşluklar bırakılmıştır.			
3.Yazı kâğıda düzenli yerleştirilmiştir.			
4.Kelime, harf ve cümleler arasında uygun miktarda boşluklara yer verilmiştir.			
5.Yazı kâğıda aktarılırken satır/çizgi takibi yapılmıştır.			
6.Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazılmıştır.			
7.Metindeki kelimeleri gerçek anlamına uygun kullanılmıştır.			
8.Yazım kurallarına uyulmuştur.			
9.Yazıda farklı kelime türlerine (eş anlamlı kelimeler, eş sesli kelimeler ve zıt anlamlı kelimeler) yer verilmiştir.			
10. Metinde yer alan cümleler kuralına uygun ve doğru ifade edilmiştir.			
11.Metni oluşturan cümlelerde anlatım bozukluğu bulunmamaktadır.			
12. Büyük harfler uygun yerlerde kullanılmıştır.			
13.Noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanılmıştır.			
14. Metindeki kelimelerin terim ve mecaz anlamları doğru kullanılmıştır.			
15. Satır sonuna sığmayan kelimeleri ayırmak için kısa çizgi kullanılmıştır.			
İÇERİK ÖZELLİKLERİ			
1.Yazının içeriği ile tutarlı bir başlığı vardır.			
2.Yazıda giriş, gelişme, sonuç bölümleri mevcuttur.			
3.Metin, yönergedeki konuya uygun olarak yazılmıştır.			
4.Metinde anlatılanlar (bölümler, paragraflar) arasında tutarlılık vardır.			
5.Metinde ele alınan bir konu vardır.			
6.Metinde konu bütünlüğü sağlanmıştır.			
7.Metnin bir ana fikri vardır.			
8. Anlatım açık ve anlaşılırdır.			
9.Cümleler arasında anlamlı bağ kurulmuştur.			
10.Yazıda betimlemelere yer verilmiştir.			
11.Bağlaçlar doğru kullanılmıştır.			
12.Yazının sonuç bölümü önceki bölümlere bağlanmıştır.			
13.Yazıda kelime ve düşünce tekrarı kaçınılmıştır.			
14.Metinde olayları oluş sırasına göre yazılmıştır.			
15.Yazıda sebep-sonuç belirten cümlelere yer verilmiştir.			
TOPLAM PUAN			

Ek-3: Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Doğrultusunda Günlük Ders Planları

Tema: Erdemler
Sınıf: 8
Süre: 5 Ders Saati
Dil Bilgisi Konusu: Fiilimsiler
Temel Beceriler: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
Kazanımlar: T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. (Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.)
DERS AKIŞI HAYALLERİNİZE SAHİP ÇIKIN Babasının işi nedeniyle çocuğun ortaöğretimi kesintilere uğramıştı. Orta ikideyken büyüdüğü zaman ne olmak ve yapmak istediği konusunda bir kompozisyon yazmasını istedi hocası. Çocuk bütün gece oturup günün birinde at çiftliğine sahip olmayı hedeflediğini anlatan yedi sayfalık kompozisyon yazdı. Hayalini ayrıntılarıyla anlattı. Hatta hayalindeki 200 dönümlük çiftliğin kroki-sini de çizdi. Binaların, ahırların ve koşu yollarının yerlerini gösterdi. Krokiye 200 dönümlük arazinin üzerine oturacak 1000 metrekairelik evin ayrıntılı planını da ekledi. Ertesi gün hocasına sunduğu yedi sayfalık ödev, tam kalbinin sesiydi. İki gün sonra ödevini geri aldı. Kağıdın üzerinde kırmızı kalemle yazılmış kocaman bir "0" ve "Dersten sonra beni gör." uyarısı vardı. — Neden "0" aldım? diye merakla sordu hocasına çocuk. — Bu senin yaşında bir çocuk için gerçekçi olmayan bir hayal, dedi hocası. — Paran yok. Kaynağınız yok. At çiftliği kurmak büyük para gerektirir. Önce arazi satın alman lazım. Damızlık hayvanlar da alman gerekiyor. Bunu başarmak imkânsız. Eğer ödevini gerçekçi he-defler belirledikten sonra yeniden yazarsan o zaman notunu yeniden gözden geçiririm. Çocuk evine döndü ve uzun uzun düşündü. Babasına da danıştı. — Oğlum, dedi babası: "Bu konuda kararını kendin vermelisin. Bu senin hayatın için oldukça önemli bir seçim!" Çocuk bir hafta kadar düşündükten sonra ödevini hiçbir değişiklik yapmadan geri götürdü hoca-sına. — Siz verdiğiniz notu değiştirmeyin... Ben de hayallerimi... Derleyen: Hasan YILMAZ

“Hayallerinize Sahip Çıkın” adlı metin öğrencilere sesli okuma yöntemi kullanılarak okutulur. Akabinde soru ve yönlendirmeler doğrultusunda metnin çözümlemesi gerçekleştirilir.

1.Yukarıda yer alan metinde öğretmen çocuğa niye 0 vermiştir, öğretmenin bu davranışını nasıl buluyorsunuz?

2.Hedeflerin gerçekçi olup olmadığı sizce önemli midir?

3.İnsanlar hayallerinden vazgeçmeli midir?

4.Öğrencinin öğretmene verdiği cevabı nasıl buluyorsunuz?

Öğrencilerden bu soruları sözlü olarak yanıtlamaları istenir. Akabinde “Çocuk bütün gece oturup günün birinde at çiftliğine sahip olmayı hedeflediğini anlatan yedi sayfalık bir kompozisyon yazdı.” Cümlesi öğretmen tarafından tahtaya yazılır ve sözlü olarak öğrencilere aktarılır. Bu cümlede temel yargı olan “yazdı” ifadesi cümleden çıkarılır ve cümlelerin anlam bakımından tamamlanıp tamamlanmadığı öğrencilere sorulur. Sonrasında cümlelerin temel yargı olmadanki şekline bakmaları ve cümlede temel yargı olmadığı halde olumsuz yapılabilen ifadelerin olup olmadığı öğrencilere sorulur. Söylenilenlerin anlaşılabilmesi için fiil kökenli her kelimeye “me-ma” olumsuzluk eki getirmeleri istenir ve cümlede eylemsi olan “oturup, olmayı, hedeflediğini, anlatan” kelimelerine ulaşmaları sağlanır. Sonrasında bu kelimelerin anlamsal yönüne değinilir, her bir kelimenin fiil kök veya gövdelerinden oluştuğu, kılış-oluş ve durum anlamları taşıdığı öğrencilere sezdirilir. Son aşamada da “hedeflediğini” kelimesinin çoğul ve aitlik eki alabildiği, “anlatan bir kompozisyon” ifadesinin sıfat tamlaması olduğu, “oturup” kelimesinin cümlede durum zarfı olduğu çocuğa sezdirilir.

Bütün bu süreçte tahtanın bir kenarına eylemsilerle ilgili özellikler şöyle sıralanır:

1.Olumsuz yapırlar.

2.Fiil kök veya gövdelerinden meydana gelirler.

3.Kılış-oluş ve durum anlamları taşırlar.

4.Cümlede ad, önad ve zarf olarak yer alırlar.

Tahtaya yazılan bu özelliklerden hareketle ve verilen örnekle öğrencilere fiilimsilerin tanımı yaptırılır. Öğrencilerin fiilimsi tanımı şu şekildedir: Fiil kök veya gövdelerine getirilen bazı yapım ekleriyle türeyen, iş-oluş ve hareket anlamları taşıyan ve bu anlamları koruyan, eylemler gibi olumsuz yapılan, cümlede ad, önad ve zarf olarak kullanılan kelimelere fiilimsi(eylemsi) denir. Sonrasında öğrencilerden “Hayallerinize Sahip Çıkın” adlı metinde fiilimsi olarak kullanılan diğer kelimeleri bulmaları istenir. Öğrenciler metinde yer alan fiilimsileri belirttikçe öğretmen üç sütuna ayırdığı tahtaya eylemsileri aşağıdaki gibi yazar:

Olmak
Yapmak

Büyüdüğü
İstedığı

Yapmadan
Oldukça

Metinde yer alan fiilimsiler tespit edildikten sonra öğretmen, söylenen eylemsileri niçin üç sütuna ayırdığını sorar. Dersin diğer kısmında soru-cevap yöntemi kullanılarak “istediği, yazılmış, sunduğu, olmayan, oturacak, istediği” kelimelerinin sıfat “olmak, yapmak, yazmasını, kurmak, alman, başarman” kelimelerinin isim, “yapmadan, oldukça” kelimelerinin cümlede zarf (durum zarfı) olarak kullanıldığı, dolayısıyla eylemsilerin isim fiil (mastar), sıfat fiil (ortaç eylem) ve zarf fiil (bağ/ulaç) eylem olmak üzere üç gruba ayrıldığı öğrencilere sezdirilir.

Aşağıda yer alan metin öğrencilere okutturulur ve metnin anlamsal çözümlemesi gerçekleştirilir.



1. "İnsanla Güzel" adlı metnin türü nedir, nereden anladınız?
2. Bu metinde verilmek istenen mesaj ya da mesajlar neler olabilir?
3. Metni zenginleştirmek için hangi söz sanatları kullanılmıştır?

Anlamsal çözümlemelerden sonra öğrencilere metinde geçen fiilimsileri bulmaları ve fiilimsinin türünü belirtmeleri istenir. Bu sırada tahta aşağıdaki gibi üç sütuna ayrılır ve öğrencilerin verdiği doğru cevaplar öğretmen tarafından tahtaya yazılır, yanlış cevaplar ise gerekli dönütlerle hemen düzeltilir.

İsim Fiiller	Sıfat Fiiller	Zarf Fiiller

Fiilimsilerle ilgili 1,2 ve 3.etkinlikler öğrencilere yaptırılır:

1.Etkinlik: (Meb, 2020, s. 12)

Yaşama bakışları ve yaklaşımları açısından insanlar, genelde “iyimserler” ve “kötümserler” olarak iki öbekte ele alınır. Gerçekten de günlük yaşamın her kesitinde iyimserler kadar kötümserlerle de karşılaşırız. Bu da doğaldır çünkü toplumdaki yaşantı çeşitliliği sürekli biçim ve içerik değiştiren olaylar dizisi ile kişilerin yaşama bakışı ve yaşamdan beklentileri, insanların ya iyimser olmalarını sağlıyor ya da kötümser olmalarına neden oluyor. Siz de onaylarsınız sanırım. Sadece iyimserlerden ya da sadece kötümserlerden oluşan bir toplum, herhâlde hiç de çekilir olmazdı.

Yaşamda, kötümserlere mi yoksa iyimserlere mi daha çok gereksinim duyarız? Bence kötümserlere... Çünkü kötümserler her tür durumun, olayın insanı kötümserliğe sürükleyecek özelliklerini bulup çıkarmada ustadırlar doğrusu. Bunu alışkanlık hâline getirmişlerdir. Biz de kimi durumlarda iyimser, kimi durumlarda koşullar gereği kötümser rollerini ister istemez benimseyip oynamaz mıyız?

Yukarıdaki metinde geçen isim fiillerin altını çizip aşağıdaki isim fiil kutucuğuna yazınız.

Metinde Geçen İsim Fiiller

2.Etkinlik: (Meb, 2020, s.20)

Aşağıdaki metinde yer alan sıfat fiillerin altını çiziniz.

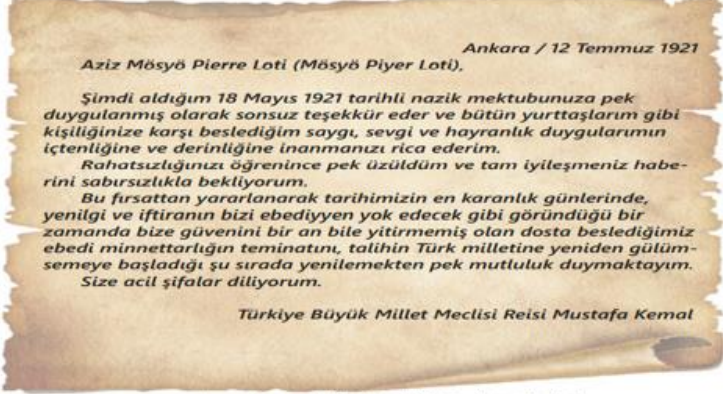
Ahırın avlusunda oynarken aşağıda, gümüş söğütler altında görünmeyen derenin hazin şırıltısını işitirdik. Evimiz iç çitin büyük kestane ağaçları arkasında kaybolmuş gibiydi. Annem, İstanbul'a gittiği için benden bir yaş küçük olan kardeşim Hasan'la artık Dadaruh'un yanından hiç ayrılmıyorduk. Bu, babamın seyisi, ihtiyarca bir adamdı. Sabahleyin erkenden ahıra koşuyorduk. En sevdiğimiz şey atlardı. Dadaruh'la beraber onları suya götürmek, çıplak sırtlarına binmek, ne doyulmaz zevkti. Hasan korkar, yalnız binemezdi. Dadaruh onu kendi önüne alırdı. Torbalara arpa koymak, yemliklere ot doldurmak, ahırını süpürmek, gübreleri kaldırmak eğlenceli bir oyundan çok hoşumuza gidiyordu. Hele tımar... Bu en zevkli şeydi. Dadaruh eline kaşağıyı alıp işe başladı mı, tıkı... tıkı... tıkı... tıkı... tıpkı bir saat gibi... yerimde duramaz,

3. Etkinlik: Aşağıdaki metinde yer alan zarf fiilleri bulup zarf fiiller kutucuğuna yazınız. (Meb, 2020, s.13)

Yaşamda iyimserlerle kötümserlerin oranı ülkenin gelişmişlik düzeyiyle, dünyadaki ekor dengelerin sarsılıp sarsılmamasıyla, doğal yıkımların olup olmamasıyla yakından ilgilidir. Ya yeniden kurup biçimlendirmeye, çağdaş anlayışlarla örgütleyip geliştirmeye yetenekli olmayı doğal olarak kötümserlik batağına saplanırlar. Akıllarını iyi kullanamazlar, çevrelerinde sinerji yaratamazlar, saldıkları olumsuz enerjiyle kötümserlerin sayısını artırmaktadırlar.

Metinde Geçen Zarf Fiiller



Tema: Milli Mücadele ve Atatürk
Sınıf: 8
Süre: 5 Ders Saati
Dil Bilgisi Konusu: Fiilimsiler
Temel Beceriler: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
Kazanımlar: T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. (Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.)
DERS AKIŞI Aşağıdaki metinde geçen fiilimsileri bulup ilgili yerlere yazınız.  (www.atam.gov.tr/dergi/sayi-10/ataturke-mektuplar) İsim-Fiil Sıfat-Fiil Zarf-Fiil

Etkinlik: (Meb, 2020, s. 59)

Aşağıdaki cümlelerde geçen **fiilimsileri** bulup türlerini belirleyerek uygun bölümleri işaretleyiniz.

	İsim-Fiil	Sıfat-Fiil	Zarf-Fiil
Alafranga müziğe yönelip halkı buna teşvik etmiştir.			
"Manastır" en sevdiği türküler arasındadır.			
Atatürk, sanat ve sanatçıya önem vermeyi vurgulamıştır.			
İlk adım, konservatuvarların kurulması olmuştur.			
Atatürk, Batı'dan getirilen müzik kültürünü araştırmıştır.			
Kitaplarda satırların altını çizerek yerli ve yabancı kaynakları incelemiştir.			

Etkinlik:1 Aşağıdaki metinde yer alan isim ve sıfat fiilleri bulup ilgili kutucuğa yazınız.

Merhamet, umut ve dostluk duygularının bozulmadığı her devirde ve her yerde sanat ve edebiyat ciddiye alınmıştır. Gerçek sanat, ciddiye alınmadığı yerde varlığını sürdürmez. İkinci Dünya Savaşı sonrası eser veren yazarların çoğu ciddiyetten uzaktır. Üzücü mal etmek düşüncesiyle çocuk denecek yaşta olanların bile sözde şiirler düzmeye, iri iri laflar ederek eleştiriler yazmaya kalkıştıklarını görmedik mi? Bıyıkları yeni terlemiş bir delikanlının "dünya sanatında" diyerek eleştirisine başladığını okuyunca dünyanın avuca sığacak kadar küçüldüğünü görek içim burkulmuştu.

Ben, sanatı ve edebiyatı insan varlığının en kutsal ürünlerinden biri sayarım. Gerçek sanat eserlerinin de, yarınlara kalacak değerde olan sanatçıların ellerinden çıkacağına inanıyorum. - - - bana bu satırları yazdıran da bu inanç oldu. Tabii yarını, geleceği masal sayanlar, günü gününe yaşamakla yetinenler, diledikleri gibi düşünüp yazarlar. Bu, onların bileceği iştir.

İsim Fiiller

Sıfat Fiiller

Filimsi konusunun pekiştirilmesi için aşağıdaki etkinlik yaptırılır:

Etkinlik:2 Aşağıdaki tabloda hareketle tablonun altında yer alan soruları cevaplayınız

A	Kitabı bu hafta bitirmek istiyorum.	B	Misafir, umduğunu değil bulduğunu yer.	C	Yemek yemeye gidiyorum.	Ç	Koştugu mesafeyi hesapladı.
D	Bugün yağmur yağacakmış.	E	Hafızasında sayısız hatıra canlandı.	F	Sabahları yürüyüş yaparım.	G	Her gün spor yapmak iyidir.
Ğ	Dokuzda gelecek otobüsü bekliyorum.	H	Bozulmuş yiyecekleri çöpe attık.	I	Geldim tozlu yollardan.	İ	Okula gelen misafirler önce danışmaya uğradı.

Aşağıda numaralanmış soruları bu tablodan hareketle cevaplayınız.

1. Hangi harfle gösterilen kutucukta kalıcı isim vardır?
(.....)
2. Hangi harfle gösterilen kutucukta sıfat-fiil vardır?
(.....)
3. Hangi harfle gösterilen kutucukta filimsi yoktur?
(.....)
4. Hangi harfle gösterilen kutucukta isim-fiil vardır?
(.....)

¹ 6592923fff7417eed332c773184ef34c.pdf (eba.gov.tr)

² 042b85ae386cdb6249fd089e3b44e193.pdf (eba.gov.tr) s. 45

Etkinlik: Aşağıdaki metni okuyunuz. Metinde geçen fiilimsileri bulup ilgili fiilimsi kutucuğuna yerleştiriniz. Fiilimsi olarak bulduğunuz kelimeyi cümlede fiilimsi olacak şekilde kullanınız.)



İsim Fiiller	Sıfat Fiiller	Zarf Fiiller

İsim Fiillerle İlgili Cümlelerim:

-
-
-

Sıfat Fiillerle İlgili Cümlelerim:

-
-
-

Zarf Fiillerle İlgili Cümlelerim:

-
-
-

Etkinlik:³ Aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili fiilimsilerin türlerini boş bırakılan yerlere yazınız.

Taşa yazılan iyiliklerimiz de çok olsun.

Kitap fuarına gelmene çok sevindim.

Güneşin doğuşu Nemrut Dağı'nda bir başkadır.

Yaratıcılık insanın içindeki fazla enerjinin kullanılmasıdır.

Bindiğimiz gemi bizi maviliklere sürükledi.

Çocuklar için yapılan oyun yerlerinde dikkatli davranmalıyız.

Yurdumuzun her yeri görülesi güzelliklerle doludur.

Etkinlik:⁴ Aşağıdaki sözcükleri hem kalıcı isim hem de isim fiil olarak cümle içinde kullanıp uygun boşluğa yazınız.

	Kalıcı İsim	İsim-Fiil
Kızartma		
Kavurma		
Çıkış		

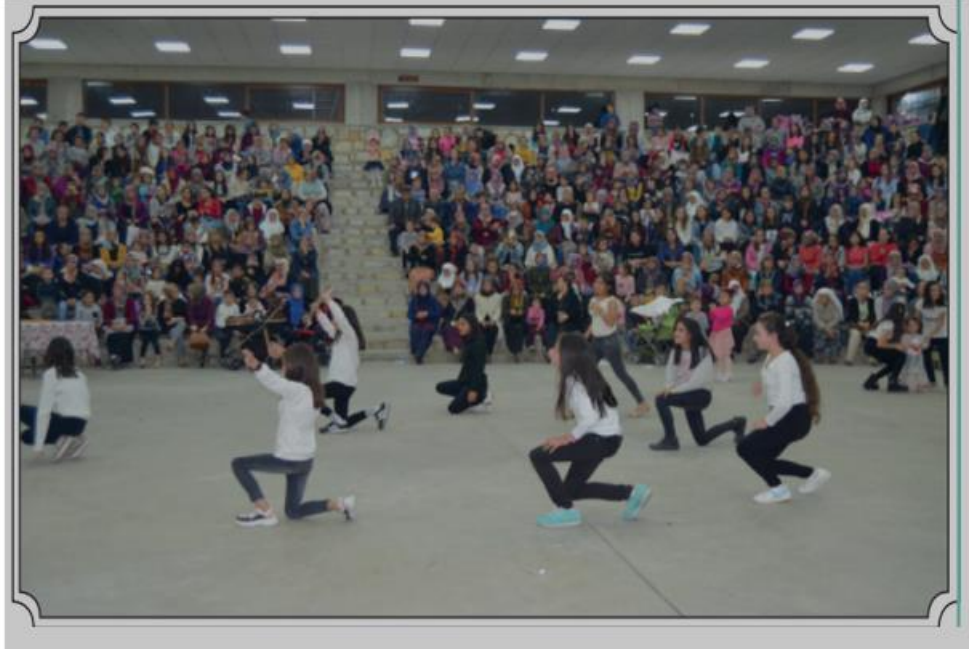
³ 52c39a18cd9a43fd67f5001e7990da49.pdf (eba.gov.tr) Etkinlik 18, s. 14

⁴ 52c39a18cd9a43fd67f5001e7990da49.pdf (eba.gov.tr) Etkinlik 25, s. 17

	Kip eki	Fiilimsi eki
- mez	Örnek : Büyümlerimiz bayram günü dışarı çıkmaz.	Örnek : Çocuklar çıkmaz sokakta toplandı.
- ar		
- dik		
- ecek		
- miş		

Etkinlik:⁵ Yukarıdaki tabloyu örnekteki gibi doldurunuz.

Etkinlik:⁶ Aşağıdaki fotoğrafı inceleyiniz. Bu fotoğraftan hareketle fiilimsi kullanarak cümleler yazınız. Yazdığınız cümlelerdeki kullandığınız fiilimsilerin altını çiziniz.



⁵ 52c39a18cd9a43fd67f5001e7990da49.pdf (eba.gov.tr) Etkinlik-29, s. 19

⁶ 52c39a18cd9a43fd67f5001e7990da49.pdf (eba.gov.tr) Etkinlik- 37, s. 26

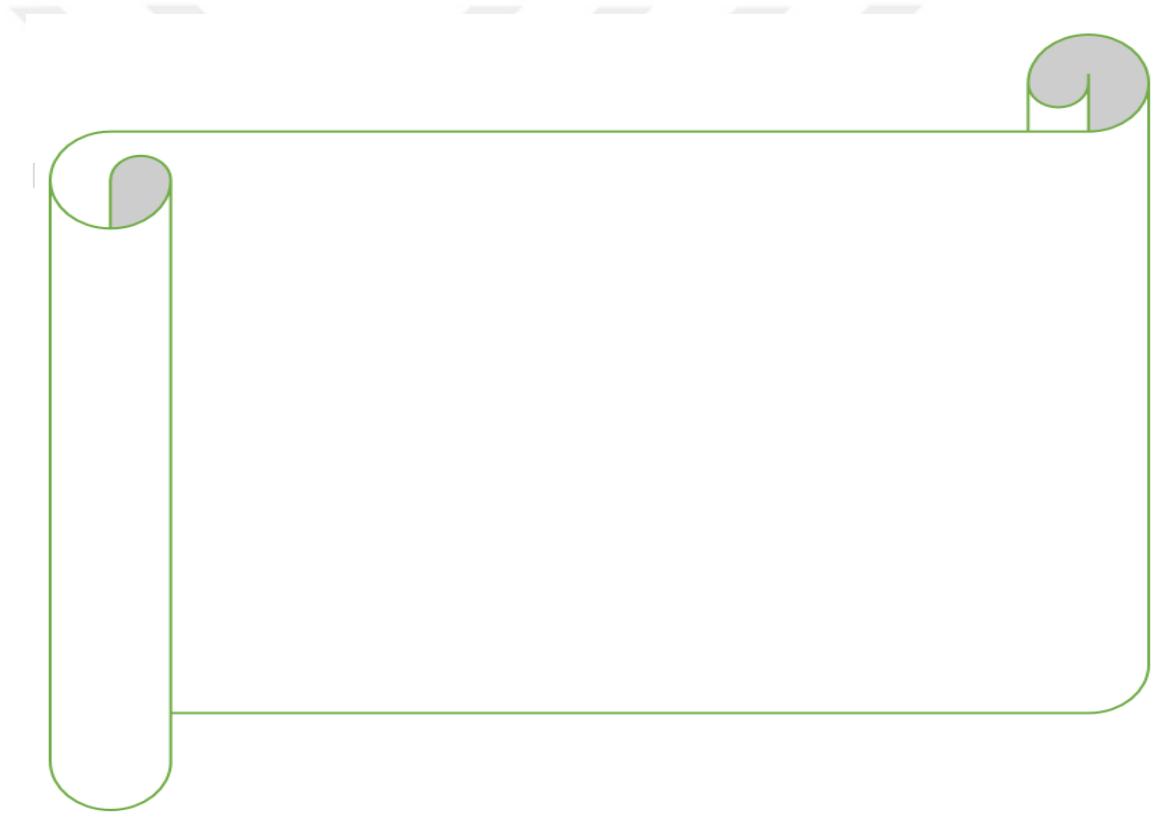


Aşağıda yer alan temalardan istediğinizi seçerek bir şiir yazınız. Şiirinizde fiilimsilere yer veriniz. (Meb, 2020, s. 51)

Bayrak	Özgürlük	Millî Mücadele	Cesaret
Fedakârlık	Vatanseverlik	Gazilik	Şehitlik

Etkinlik: Aşağıda yer alan metni okuyunuz, metindeki fiilimsileri belirleyiniz. Daha sonra metnin türünü belirleyip aynı türde içerisinde fiilimsi bulunan bir metin de siz yazınız.

Atatürk Türk müziğinin gelişmesi ve evrensel boyutlara ulaşması için müzik sanatında âdeta bir inkılap gerçekleştirmiştir. O, bu amaca ulaşmanın ilk adımını da müzik eğitimi ve bu eğitimi veren kurumların oluşturulması şeklinde belirlemiştir. Nitekim verilen uğraşlar sonuçsuz kalmamış ve hareket 1934'te Ankara'da bir konservatuvarın oluşturulmasıyla hız kazanmıştır. Geçen sürede ise mesele- nin detayları düşünüp tartışılmış ve konu halka yavaş yavaş sunularak nabız yoklaması yapılmıştır. Bir arayış içinde olduğu görülen Atatürk bu esnada enteresan bulduğu satırların altını çizerek yerli yabancı kaynakları incelemiş, Ziya Gökalp'in eserlerini devamlı surette okumuş ve onlardan etki- lenmiştir. Yurt dışında müzik eğitimlerini tamamlayarak dönen gençlerle tanışmış ve onlara akşam yemeklerinde yer vermiştir. Atatürk, akşam yemeklerini zaman zaman bir müzik akademisine dönü- ştürmüştür. Bu toplantılarda Batı'dan getirilen müzik kültürünü ayrıntılarına kadar öğrenmek istemiştir. Yerli ve yabancı kişilerle görüşmeye, tartışmaya, önem vermiştir."



Etkinlik: Aşağıda yer alan metni okuyunuz, türünü belirleyiniz. Metinde geçen fiilimsileri kullanarak siz de aynı türde bir metin yazınız.

Sevgili Anneciğim,

İçimi ısıtan, beni mutlu eden mektubunu ustam dün bana bir müjdeyle verdi. Ben, güzel yüzünün hayaliyle işimi yapıyor; desenleri, motifleri bakır bir panoya işliyordum. O kadar mutlu oldum ki... Anneciğim, vakit geçirmeden hemen bu mektubu yazıyorum. Köyden ayrılalı altı aydan fazla olmuş. Bu süre içinde, belki her ay sizleri, köyümüzü, evimizi, yemyeşil ağaçlarla dolu bahçemizi, petek petek arı kovanlarımızı görmeme rağmen yine özlemle doluyum.

Geçtiğimiz günlerde ustam, bakır işlemecilikte kısa zamanda ilerleyişimi yeteneğime ve gayretime bağlayarak "Aferin!" dedi. Sanatın bir altın bilezik olduğunu söyledi. Haftalığımın önümüzdeki hafta artacağını müjdeledi. Ben de o an, sana bayram hediyesi olarak alacağım ayakkabıyı düşündüm. İş yerimize yakın bir ayakkabıcının vitrininde gördüğüm ve sana yakışacağına inandığım ayakkabıyı alacağım.

Bayramdan birkaç gün önce, ustam izinli olacağını söylemişti. Elimde ayakkabım, küçük kardeşim Zeynep'e çeşit çeşit çikolata ve boyama kitapları alarak kapınızı çalacağım. Bayram sevincini birlikte paylaşacağız. Ne güzel, değil mi anneciğim?

İşe iyice alıştım. Beni düşünüp üzülme! Kendini yorma! Ben usta bir sanatkâr olma yolunda çalışıyorum. Sanatımıza katkıda bulunmak, bir yandan da üretici bir insan olarak kendime, aileme ve milletime yararlı olmak istiyorum.

Çay ve kahve takımlarına, semaverlere, hediyelik bakır eşyalara, duvar panolarına ne güzel desenler işliyorum bir görsen! Çizgilerin akışında, desenlerin şekillenişinde hep sizleri düşünüyorum. Yaşadığımız sıkıntıları nasıl göğüsleyeceğimi planlıyorum. İşimi ilerletip ücretimi artırmak istiyorum.

El emeği işler büyük ilgi görüyormuş. Bunu, rahmetli babamın arkadaşı söyledi. İstanbul'da bir sergi açmamız konusunda bize yardım edeceğini belirtti. Biz de başladık çalışmaya.

Aynı iş yerinde iki arkadaşım ile birlikte yaptığımız özel işleri biriktirmeye başladık. Geleneksel süsleme sanatının birbirinden güzel örneklerini işliyoruz. Çalışmalarımız bitince İstanbul'da bir sergi açacağız.

Sergi salonu için araştırma yapmaya başladık bile. Hazırlığımız sürüyor güzel anneciğim. Bayramda birlikte olmak dileğiyle senin ellerinden, küçük Zeynep'in gözlerinden öperim.

Kucak dolusu selam ve sevgilerimi gönderiyorum.

Oğlun Emre

Etkinlik:⁷ Aşağıdaki kutucuklardaki isim ve sıfat fiilleri bulunuz. Belirlediğiniz isim ve sıfat fiilleri cümle içerisinde yazılı olarak kullanınız

Aşağıdaki kutucuklara, cümlelerde yer alan isim-fiilleri ve sıfat-fiilleri yazınız.

(Bir kutucuğa birden fazla fiilimsi yazılabilir. Cümlelerde birden fazla fiilimsi yer alabilir.)

	İSİM-FİİLLER	SIFAT-FİİLLER
Köye yaklaşmanın heyecanıyla, evlerin pencerelerinden süzülen ışıkları gökyüzünden bizim için inen birer yıldıza benzetmiştik.		
Küçük çocuklar genellikle kendi hayal güçleri çerçevesinde hikâyeler uydurmayı seviyor.		
Uzmanlar zihin teorisi gelişiminin genellikle üç yaşına kadar hayli ilerlediğini ve çocukların altı aydan itibaren aldatıcı davranışlar sergilediğine dair kanıtlar olduğunu söylüyor.		
Bir insana yapılacak en büyük iyilik ona her gün erdemden söz etmektir.		

İsim Fiille İlgili Cümlelerim	Sıfat Fiille İlgili Cümlelerim

⁷ 5d538ecaae11e62271326d0d932abeb2.pdf (eba.gov.tr) Etkinlik- 12, s. 8

Etkinlik:⁸ Aşağıdaki cümlelerde geçen zarf fiilleri bulup zarf fiil ekini belirtiniz

Aşağıdaki cümlelerde geçen zarf-fiilleri (bağ-fiil) bulunuz. Zarf-fiillerin aldığı eki örnekteki gibi karşılıklarına yazınız.

	Zarf-Fiilin Aldığı Ek
Ortalık ağarıyor, hâlâ kadınlar <u>gelip</u> gidiyor.	-ip
Hâlâ birbirimizin boynuna sarılıp koklaşıyoruz.	
Yerini yurdunu kaybedince Hatice Nine endişelenmedi.	
Evveldi gün ümidi kesince bir tek oğlumu aldım, bizim bayrağa kaçtım.	
Sürüne sürüne size kaçmaya karar verdim.	
Her gün buradan kaçıp size gelmek istiyordum.	
Oğlum, askerlerden bir eşek alarak beni buraya getirdi.	
Giderken döndü ve sıkı sıkı bir daha boynuma sarıldı.	

⁸ (Meb, 2020, s. 50)

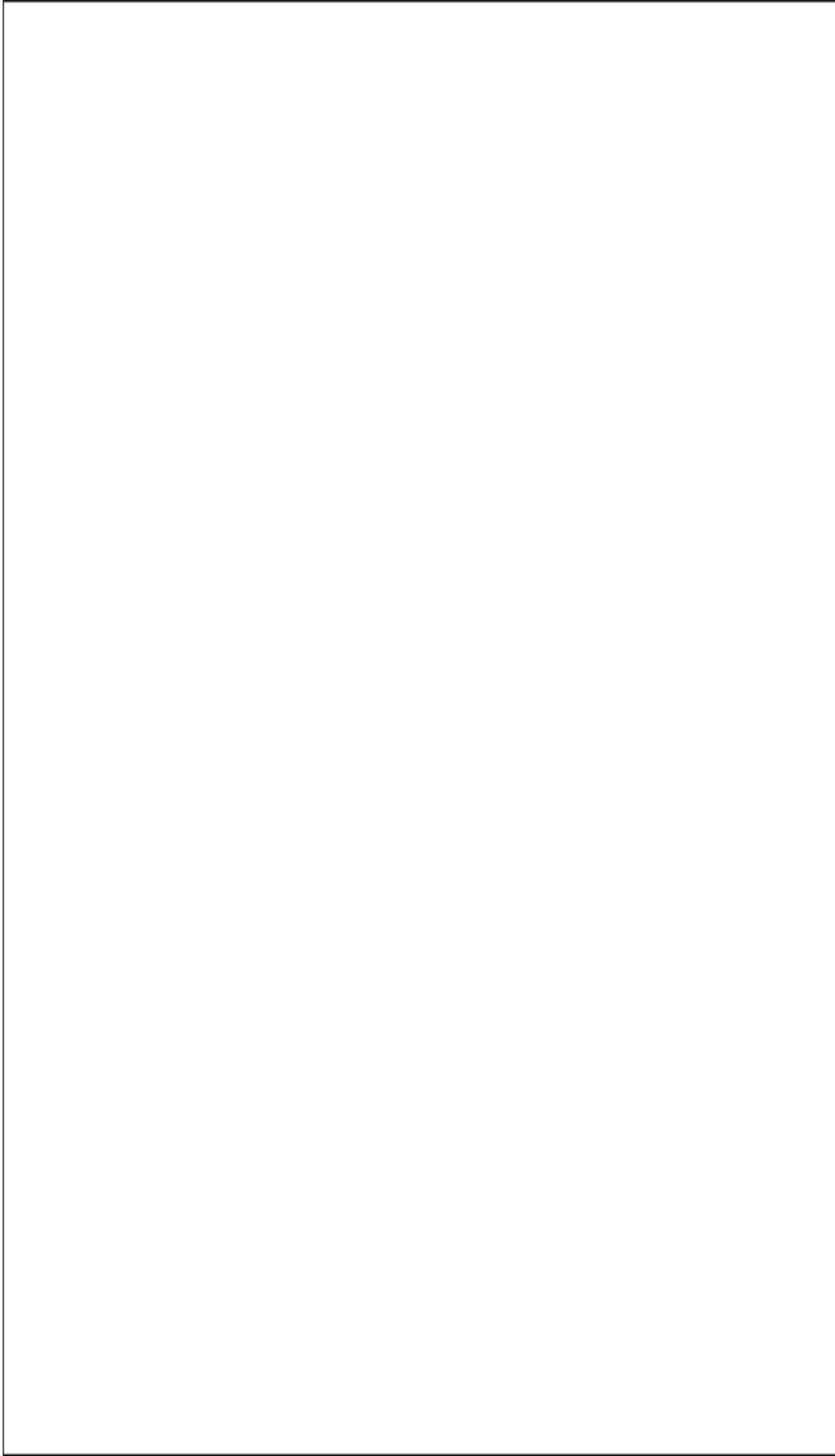
Etkinlik: Yukarıdaki etkinlikte belirlediğiniz zarf fiil eklerini kullanarak siz de içerisinde zarf fiil olan kelimeler üretilip bu kelimeleri cümle içerisinde kullanınız.

Kelimelerim	Cümlelerim

Etkinlik:⁹ Aşağıda yer alan görseli inceleyiniz. Görselden hareketle içinde fiilimsilerin yer aldığı hikâye edici bir metin yazınız. Hikâyenizde kullandığınız fiilimsilerin altını çiziniz.



⁹ (Meb, 2020, s. 68)



Tema: Bilim ve Teknoloji
Sınıf: 8
Süre: 3
Dil Bilgisi Konusu: Cümlelerin Temel Öğeleri
Temel Beceriler: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
Kazanımlar: T.8.4.18. Cümlelerin öğelerini ayırt eder.
DERS AKIŞI Aşağıdaki İlk Diş Fırçaları adlı metin öğrencilere sesli okuma yöntemi ile okutulur, metnin anlamsal çözümlemeleri gerçekleştirilir.(Türkçe Ders Kitabı, s.110) İlk Diş Fırçaları İnsanlar dişlerini temizlemek için tarih boyunca pek çok yonteme başvurmuş. Bu amaçla kuş tüyleri, hayvan kemikleri hatta kirpi dikenleri bile kullanmışlar. Lifli yapıdaki bazı ağaçların dallarından yaptıkları fırçalarla dişlerini temizleyenler de olmuş. Bu şekilde dişlerini temizleyenler hâlâ var. Günümüzde kullandıklarımıza benzeyen diş fırçaları yapmayı ilk kez Çinliler düşünmüş. Bu ilk diş fırçalarını yaparken hayvan kılları ve bambu kamışları kullanmışlar. Daha sonra gezginler diş fırçalarının Avrupa'da yaygınlaşmasını sağlamış. Zaman içinde farklı malzemelerden de diş fırçası yapılmaya başlanmış. Kılları naylon olan fırçalarsa ilk olarak 1938 yılında üretilmiş. 1. İnsanlar dişlerini fırçalamak için nelerden yararlanmışlardır? 2. Günümüzde kullanılan diş fırçalarına benzer bir fırça yapmayı ilk kim düşünmüştür? 3. İlk diş fırçaları yapılırken neler kullanılmıştır? 4. Kılları naylon olan fırçalar kaç yılında üretilmiştir? Metnin anlamsal çözümlemeleri soru-cevap yöntemi kullanılarak gerçekleştirildikten sonra cümlelerin temel öğeleri öğrencilere sezdirilmeye çalışılır. YÜKLEM: "İnsanlar dişlerini temizlemek için tarih boyunca pek çok yonteme..." ve "Daha sonra gezginler diş fırçalarının Avrupa'da yaygınlaşmasını..." cümleleri öğretmen tarafından tahtaya yazılır. Metinden alınan ifadelerin cümle olup olmadığı öğrencilere sorulur. Sonrasında bu ifadeler cümle şeklinde tahtaya yazılır, yüklemelerin altı çizilir: İnsanlar dişlerini temizlemek için tarih boyunca pek çok yonteme <u>başvurmuş</u> . Daha sonra gezginler diş fırçalarının Avrupa'da yaygınlaşmasını <u>sağlamış</u> .

Yönlendirmeler aracılığıyla cümleleri tamamlayan ögenin yüklem olduğu, yüklem cümlede temel öge olduğu, yüklem cümlede çekimli fiil yahut ek eylem almış isim soylu kelime veya kelime grubu şeklinde karşımıza çıktığı öğrencilere sezdirilir ve öğrencilerin tüm bu örnekler ve yönlendirmelerden hareketle yüklem tanımını yapmaları sağlanır. Sonrasında metinden alınan aşağıdaki cümlelerin de yüklemeleri öğrencilere buldurulur.

Bu amaçla kuş tüyleri, hayvan kemikleri hatta kirpi dikenleri bile kullanmışlar. (Bu cümlede yüklem çekimli bir fiilden oluştuğu öğrencilere sezdirilir.)

Lifli yapıdaki bazı ağaçların dallarından yaptıkları fırçalarla dişlerini temizleyenler de olmuş.

Bu şekilde dişlerini temizleyenler hala var. (Yüklem sadece çekimli eylemden meydana gelmeyeceği isim ya da isim soylu sözcüklerden de oluşabileceği öğrencilere sezdirilir.)

Günümüzde kullandıklarımıza benzeyen diş fırçaları yapmayı ilk kez Çinliler düşünmüş.

Bu ilk diş fırçalarını yaparken hayvan kılıları ve bambu kamışları kullanmışlar.

Zaman içinde farklı malzemelerde de diş fırçaları yapılmaya başlanmış.

Kılıları naylon olan fırçalarsa ilk olarak 1938 yılında üretilmiş.

Sonrasında öğrencilere yüklem her zaman sonda olmadığını kavratmak amacıyla ders kitabından herhangi bir metinden alınan iki cümle söylenir ve cümleler tahtaya yazılır:

En çok da karanlıktan yakınıyordu çocuklar. (Bu cümle ile yüklem her zaman cümlede sonunda yer almadığı öğrencilere sezdirilir.)

Dedem kimseyi göndermemiş yanından.

Ders Kitabından alınan aşağıdaki ifade öğrencilere okutulur ve bu ifadede yer alan yüklemeleri bulup altlarını çizmeleri istenir.

"Benim gazetede bir köşem vardır. Bu köşemde güncel olayları değerlendirir, sıcaklığı okuyucuya anlatırım. Ayrıntıya girip de okuyucumu yormak istemem çünkü yarın da sonraki gün de karşımda olacağım okuyucumun."

Benim gazetede bir köşem vardır. (Cümlede yer alan yüklem ek eylem eki olarak oluşturulduğu öğrenciye sezdirilir.)

Bu köşemde güncel olayları değerlendirir, sıcaklığı okuyucuya anlatırım. (Bir cümlede birden fazla yüklem olabileceği öğrencilere örnekler üzerinden sezdirilir.)

Ayrıntılara girip de okuyucumu yormak istemem çünkü yarın da sonraki gün de karşımda olacağım okuyucumun. (Birden fazla yüklem cümleye bağlaçlar aracılığıyla bağlandığı öğrencilere sezdirilir.)

Sonrasında öğrencilere yüklem sadece tek sözcükten oluşmadığını, kelime gruplarından da oluşabileceğini sezdirmek amacıyla ders kitabından aynı tema içerisinde yer alan bir metinden alınan cümleler sunulur:

Yeni teknolojiler özellikle de internet, günlük hayatın vazgeçilmez bir parçası olarak dünyanın birçok yerinde, hemen her yerinde yer almaktadır. (Bu cümlede yüklem yardımcı eylemden oluştuğu, dolayısıyla birden fazla kelimedenden meydana gelen sözcük grubundan oluşabileceği öğrencilere sezdirilir.)

Daha sonra öğrencilerden isim, çekimli eylem, yardımcı eylem olan ifadelerin yüklem görevinde kullanıldığı örnek cümleler vermeleri ve bu örnekleri defterlerine yazıp kurdukları cümlelerdeki yüklemelerin altlarını çizmeleri istenir. Aşağıdaki örnek cümleler de öğretmen tarafından verilir:

Hava aşırı sıcaktı.

Problemleri çözmeme abim yardım etti.

Çalışmalarımın sonucunu sınavda aldım.

ÖZNE

Öğrencilere ders kitabından alınan aşağıdaki haber yazısı sesli okuma yöntemiyle okutulur. (Meb, 2020, s. 107)

NASA, adını Mars gezegenine göndermek isteyenlere tarihi bir fırsat sunuyor. Gelecek yıl Mars'a gönderilecek In Sight (In Sayt) uzay aracı beraberinde binlerce kişinin ismini de taşıyacak. Siz de isminizi Mars'a göndermek istiyorsanız NASA'ya talebinizi iletmeniz yeterli. 2015 yılında uzay ajansı NASA, In Sight uzay aracıyla dünyanın her yerinden insanların isimlerini Mars'a göndermek için çağrı yapmıştı. NASA'ya, o tarihten bu yana 827 bin kişi başvurdu. NASA, Mars'a adını göndermek isteyenlerin listesi için ikinci bir çip hazırlandığını duyurdu. In Sight uzay aracı görevinin başındaki Bruce Banerdt (Burus Benırd), Mars'ın uzayseverleri heyecanlandırmaya devam ettiğini ve bu fırsatın insanların Kızıl Gezegen'i araştırarak uzay aracının bir parçası olmalarına olanak sağladığını söyledi. NASA, In Sight aracının Mayıs 2018'de yolculuğuna başlaması ve Kasım 2018'de Kızıl Gezegen'e varması bekleniyor. Adını göndermek isteyenler NASA sitesi üzerinden 1 Kasım 2017 tarihine kadar başvurabilir.

Komisyon

Haber yazısı birkaç öğrenci tarafından sesli okuma yöntemiyle okutulduktan sonra metnin anlamsal çözümlemelerini yapmak için soru-cevap yöntemi kullanılır. Bu yöntemle metnin anlaşılması için aşağıdaki sorular öğrenciler tarafından cevaplanır:

- 1.Yukarıdaki metin hangi amaçla yazılmıştır?
- 2.Yukarıdaki metinde ne anlatılmaktadır?
- 3.Nasa, bu mesajla neyi amaçlamaktadır?

Yüklem temeli öğelerinden biri olan öznenin varlığını öğrencilere sezdirmek için ders kitabında yer alan yukarıdaki metinden alınan örnek cümleler öğretmen tarafından tahtaya yazılır.

“Nasa, adını Mars gezegenine göndermek isteyenlere tarihi bir fırsat sunuyor. ” cümlesi tahtaya yazılır ve yüklem altı çizilir. Sonrasında “sunma” işinin kim tarafından yapıldığı öğrencilere sorulur. Alınan yanıtlar doğrultusunda cümlenin öznesi (Nasa) belirlenir.

“Adını göndermek isteyenler NASA sitesi üzerinden 1Kasım 2017 tarihine kadar başvurabilir.” Cümlesi tahtaya yazılır ve yüklem altı çizilir. Sonrasında “başvurabilme” işinin kim tarafından yapılacağı öğrencilere sorulur. Alınan yanıtlar doğrultusunda (Adını göndermek isteyenler) sözcük grubu özne olarak belirlenir.

Soru-cevap yöntemi kullanılarak öğrencilere öznenin, yüklemde belirtilen eylemi gerçekleştiren veya fiile konu olan şey olduğu; cümlede özneyi bulabilmek için temele öge olan yükleme “kim ve ne” sorularının sorulduğu kavratılır.



Tema: Birey ve Toplum
Sınıf: 8
Süre: 5
Dil Bilgisi Konusu: Cümlelerin Temel Öğeleri
Temel Beceriler: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
Kazanımlar: T.8.4.18. Cümlelerin öğelerini ayırt eder.
DERS AKIŞI Temel öğelerden olan öznenin pekiştirilebilmesi için ders kitabından alınan aşağıdaki metin öğrencilere sesli okuma yöntemiyle okutulur: (Türkçe Ders Kitabı, s. 146) MUTSUZ, YALNIZ, YAPAYAYALNIZ Önümde yürüyor, sırtını görüyorum. Ama o kimseyi görmüyor. Biryle göz göze gelecek diye ödü patlıyor sanki. Bizim kapının yanında görevli güvenlik elemanları var. Gençler... Bizim için orada duruyorlar gün boyu... Her sabah, "Günaydın!" derim hepsine ayrı ayrı. Aslında onlara değil, kendime bu... Gözlerinin içine bakarak "Günaydın!" dediniz mi o gençler çok daha sıcak kucaklarlar sizi... Öyle bir "Günaydın!" derler ki size, gününüz o saat aydınlanmaya başlar. İçerde gene sizi karşılayan gençler var. Görevli... Birer selamlaşma da onlara... Düşünebiliyor musunuz? Daha ilk adımda, en az beş "Günaydın!" dileği almak... Ve asansörün önü... Orada bekleyenler... Onlarla selamlaşma... Herhangi bir iş yerinin girişinde durun ve seyreder. Bir yığın "Yalnızlık Mahkûmu" gelir, girer içeri. Herkese küs. Hayata küs. İnsana küs. Kendine küs. Kahırla başlar güne. Kahırla devam eder. Kahırla bitirir. Büyük olasılıkla evine de böyle girer. Komşuları ile selamlaşmadan... Ailesi ile gülümsemeden... Bir deneyin dostları... Bir deneyin... Sabah sabah karşılaştıklarınızla merhabalaşmayı deneyin... "Günaydın!" deyin. Onlar da size desinler. Gülümseyin insanlara. Onlar da size gülümsesinler. Gününüzün nasıl aydınlanmaya başladığını hissedeceksiniz. Hayatın size gülümsemeye başladığını göreceksiniz. Kahrolası yalnızlığınız sizi terk edecek. O birkaç "Günaydın!", o birkaç gülümseme, yepyeni ama bambaşka ama nasıl güzel bir hayatın ilk adımları olacak. Deneyin. Bir sabah deneyin, ne olur! Hıncal ULUÇ (Kısaltılmıştır.) Okuma işleminden sonra metnin anlamsal çözümlemesi soru-cevap yöntemiyle gerçekleştirilir: 1. Metinde ne anlatılmaktadır? 2. Metinde verilmek istenen mesaj nedir? 3. Metnin başlığıyla içeriği uyumlu mudur? Anlamsal çözümlemeler gerçekleştirildikten sonra metinden alınan aşağıdaki cümleler öğrencilere yazılı olarak sunulur: "Ama o kimseyi <u>görmüyor</u>." Cümlesinde yüklem altı çizilir, yüklemde bildirilenin (görmüyor) kim olduğu sorularak cümlelerin öznesi (O) belirlenir. Daha sonra öğrencilerden metinde geçen aşağıdaki cümlelerin öznelerini bulmaları istenir: Bizim kapının yanında <u>görevli güvenlik elemanları</u> var. <u>Onlar</u> da size gülümsesinler.

ÖZNE ÇEŞİTLERİ

1.Açık ve Gizli Özneler:

Yukarıda yer alan metinde de öğrencilere gerçek/açık özneler sunulmuştur. Öğrencilere gerçek öznelerin cümlede açıkça yer aldığı sezdirilmiş ve öğrenciler örneklerden hareketle gerçek öznenin cümlede açıkça yer alan/ bulunan özne olduklarını kavramışlardır. Özne çeşitlerinden bir diğeri olan gizli özneyi öğrencilere kavratmak için metinden alınan cümleler öğretmen tarafından tahtaya yazılır:

“Biriyle göz göze gelecek diye ödü patlıyor sanki.” Cümlesinde yüklem altı çizilir. Sonrasında öğrencilere yüklemde bildirilen “ödü patlıyor” eyleminin kim tarafından yapıldığı sorulur. Öğrencilerden gelen yanıtlar doğrultusunda yüklemde bildirilen eylemin “o” tarafından gerçekleştirildiği belirtilir. Öğrencilere bu cümlede öznenin açıkça belirtilip belirtilmediği sorulur. Öğrenciler, cümlede öznenin açıkça yer almadığını ifade ederler. Sonrasında metinden alınan aşağıdaki örnek cümlelerle gizli özne sezdirilmeye devam edilir:

“Bizim için orada duruyorlar.” Cümlesinde yüklem altı çizilir, yüklemde bildirilen “duruyorlar” ifadesinin kim tarafından gerçekleştirildiği sorulur. Alınan cevaplar doğrultusunda duranların “onlar” olduğu belirlenir. Öğrencilere bu cümledeki özneyi nasıl buldukları sorulur, gizli öznenin tanımı yaptırılır:

Gizli öznenin de gerçek özne gibi yükleme yöneltilen “kim ve ne” sorularına cevap verdiği, ancak cümlede açıkça yer almadığı, yüklemdeki şahıs eklerinden de gizli öznenin çıkarılabileceği sezdirilip kavratılır. Sonrasında öğrencilere metinde geçen bazı cümleler verilir ve öznelerini bulmaları istenir:

Önümde yürüyor, sırtını görüyorum. (Ben)

Herhangi bir iş yerinin girişinde durun. (Siz)

Bu iki cümledeki gizli öznelere dikkat çekildikten sonra öğrencilerden günlük hayattan gizli özne içeren cümleler vermeleri istenir. Aşağıda yer alan örnek cümleler de öğretmen tarafından verilir:

Kapıyı kapadık. (Biz)

Salon takımını yeni almış. (O)

Yerlerinize oturun. (Siz)

Kırtasiyeye defter almaya gitmişsin. (Sen)

Akabinde öğrencilere “gizli” kelimesinin zıt anlamlısının ne olduğu sorulur. “Onlar da size gülümsesinler.” Cümlesindeki gibi “gizli” olmayan öğrencilere açık özne denildiği örnekler aracılığıyla kavratılır.

2.Gerçek ve Sözde

Öğrencilere serbest okuma metni olan “Masal Ağacı” adlı metin sesli okuma yöntemiyle öğrencilere okutturulur. Metinde geçen “Kimi yerler kumsaldan toplanan kavkılarla çiçeklendirilerek bahar dallarına dönüştürüldü.” cümlesi tahtaya yazılır. Öğrencilere yüklem (dönüştürüldü) ve “ne” sorusu sorularak özne (kimi yerler) buldurulur. Sonrasında metinde geçen “Bu yolla dallar; kirazlar, elmalar, koca koca ayçiçekleriyle bezendi.” Cümlesinin de yüklem (bezendi) ve öznesi (dallar) buldurulur. Soru ve öğretmenin yönlendirmeleri aracılığıyla bu iki cümlelerin öznesinin işi yapan olmadığı, yüklemde bildirilen fiillerin başkası tarafından ortaya konduğu, yüklemelerin “l ve n” çatı eklerini üzerlerinde

taşıdıkları, bu türden öznelerin “sözde özne” olarak isimlendirildiği öğrencilere sezdirilir. Ardından konunun pekiştirilmesi için öğrencilere sözde özne içeren cümlelere örnekler vermeleri istenir, öğretmen tarafından aşağıdaki örnek cümleler verilir:

Okuldaki çöpler toplandı.

Panoya günün anlam ve önemini belirten afişler asıldı.

Rıza dün akşamki maçta sakatlandı.

Sonrasında metinde geçen “Bu duruma içten içe kızdım.”, “Bağlara doğru yürüdüm.”, “İşte, bu büyüğü güzelliği koyunda, bu yaz çok ilginç bir olaya tanık oldum.” cümleleri öğretmen tarafından tahtaya yazılıp öğrencilere “gerçek özne” kavramı kavratılır. Sonrasında öğrencilerden bu cümlelerin öznelerini sözde özne yapmaları istenir.

Konunun pekişmesi için öğretmen tarafından aşağıda sunulan cümlelerdeki özneleri gerçek özne ve sözde özne olarak belirtilmesi istenir:

Öğrencilere yazılı yapıldı. (Sözde özne/ işin kim tarafından yapıldığı belli değil)

Kapılar kilitlendi. (Sözde özne/ yüklemde belirtilen eylemin kim tarafından yapıldığı belirsiz)

Ali, yeni bir şiir kaleme alıyor. (Gerçek özne/ yüklemdeki fiilin kim tarafından yapıldığı belli)

Arşivdeki belgelerin bazıları çalınmış. (Sözde özne/ yüklemde yer alan eylemi yapan belirsiz)

Ekin yarın sinemaya gidecek. (Gerçek özne/ yüklemde yer alan eylemin kim tarafından yapıldığı belli)

Öğrencilere cümlelerin temel öğeleriyle ilgili aşağıdaki etkinlikler yaptırılır:

Etkinlik:¹⁰ Aşağıdaki metindeki özne ve yüklemlerin altlarını çiziniz.

MUTSUZ, YALNIZ, YAPAYAYALNIZ

Önümde yürüyor, sırtını görüyorum. Ama o kimseyi görmüyor. Biriyle göz göze gelecek diye ödü patlıyor sanki. Bizim kapının yanında görevli güvenlik elemanları var. Gençler... Bizim için orada duruyorlar gün boyu... Her sabah, “Günaydın!” derim hepsine ayrı ayrı. Aslında onlara değil, kendimdir bu... Gözlerinin içine bakarak “Günaydın!” dediniz mi o gençler çok daha sıcak kucaklarlar sizi... Öyle bir “Günaydın!” derler ki size, gününüz o saat aydınlanmaya başlar. İçerde gene sizi karşılayan gençler var. Görevli... Birer selamlaşma da onlara... Düşünebiliyor musunuz? Daha ilk adımda, en az beş “Günaydın!” dileği almak... Ve asansörün önü... Orada bekleyenler... Onlarla selamlaşma...

Herhangi bir iş yerinin girişinde durun ve seyrederin. Bir yığın “Yalnızlık Mahkumu” gelir, girer içeri. Herkese küs. Hayata küs. İnsana küs. Kendine küs. Kahırla başlar güne. Kahırla devam eder. Kahırla bitirir. Büyük olasılıkla evine de böyle girer. Komşuları ile selamlaşmadan... Ailesi ile gülümsemeden...

Bir deneyin dostlarım... Bir deneyin... Sabah sabah karşılaştıklarınızla merhabalaşmayı deneyin... “Günaydın!” deyin. Onlar da size desinler. Gülümseyin insanlara. Onlar da size gülümse sinler. Gününüzün nasıl aydınlanmaya başladığını hissedeceksiniz. Hayatın size gülümsemeye başladığını göreceksiniz. Kahrolası yalnızlığınız sizi terk edecek. O birkaç “Günaydın!”, o birkaç gülümse me, yepyeni ama bambaşka ama nasıl güzel bir hayatın ilk adımları olacak. Deneyin. Bir sabah deneyin, ne olur!

Hıncal ULUÇ

(Kısaltılmıştır.)

¹⁰ (Meb, 2020, s.146)

Etkinlik: Aşağıdaki metindeki özne ve yüklemeleri bulup altını çiziniz. Belirlediğiniz özne ve yüklemeleri kullanarak aynı türde bir metin de size verilen boşluğa yazınız.

BİR TOHUMUN ÇİMLENME ÖYKÜSÜ

Koca bir kış geçti. Sıcaklık sıfırın üstüne çıkmadı. Hep don oldu. Sonra bahar geldi ama bu kez de yağmur yağmadı. Kuraklık oldu. "Ah, bu tohum nasıl çimlenecek?" derken günlerden bir gün tohum uyanıverdi. İşte tohumlar böyledir. Birçok tohum, çetin koşulların olduğu dönemleri uykuda geçirir. Her tohumun içinde besin ve su vardır. Bu, yeni bir bitkiye dönüşecek embriyo adı verilen minicik bitki taslağı için yeterlidir. Tohumlar su, oksijen ve sıcaklık açısından uygun koşullar oluşana kadar uyur. Uygun koşullar oluştuğundaysa uyanır ve çimlenir. Çimlenme, tohum kabuğunun tıpkı bir sünger gibi su emerek şişmesi ile başlar. Tohum kabuğu şişer ve çatlar. Merhaba kök! Yeryüzüne hoş geldin! Şimdi tohumu yepyeni bir serüven bekliyor. Tohum kabuğunun çatlamasıyla dışarı çıkan köke, aslında kökçük demek daha doğru olur. İşte bu kökçük hızla toprağın derinliklerine doğru gelişir. Ne de olsa artık bitkicik kendi başının çaresine bakmalıdır. Bunun için de kökü aracılığıyla topraktan su ve mineralleri alması gerekir. Kök tamam! Peki, gövde ve yapraklar? Onlar olmadan bitkicik nasıl fotosentez yapacak? Kökten sonra bitkinin gövdesi ve yaprakçıkları gelişir. İlk yapraklarının gelişmeye başlamasıyla bitki fotosentez yapar; yani güneş ışığı, karbondioksit, su ve mineralleri kullanarak kendi besinini kendisi yapmaya başlar. Aferin sana bitkicik! Nasıl da güzel çimlendin. Bakalım seni şimdi hangi serüven bekliyor?

Tuğba CAN

Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerdeki gerçek özneleri sözde özne, sözde özneleri de gerçek özne olacak şekilde yeniden düzenleyiniz.

Üç sofraya kurulurdu. (Meb, 2020, s. 122)

(.....)

Sonra da Nurettin'le beni çağırdılar. (Meb, 2020, s. 122)

(.....)

Bileklerime baktı. (Meb, 2020, s. 123)

(.....)

Etkinlik:¹¹ Aşağıdaki cümlelerde bazı özne ve yüklem yanlıştır. Yanlışları düzelterek altlarına doğru olan özne veya yüklem yazınız.

Biz Türkiye'de Mardin ilinin Savur ilçesindeyiz.

Yüklem

Özne: —

Yüklem: Mardin ilinin Savur ilçesindeyiz.

Küçük Aziz Sancar, öğle sığığı bastırmadan evden çıkıyor.

Özne

Yüklem

Özne: Yüklem:

Aziz, heybeni yine tıka basa kitapla doldurmuşsun.

Özne

Yüklem

Özne: Yüklem:

İyi bir öğrenci olan Aziz Sancar, ilk ve ortaöğrenimini başarıyla tamamlar.

Özne

Yüklem

Özne: Yüklem:

(Ben / G.Ö.) Kimse beni rahatsız etmeden çalışabileceğim.

Yüklem

Özne: Yüklem:

O, üniversitede tıp okumaya karar verir.

Yüklem

Özne: Yüklem:

¹¹ (Meb, 2020, s. 95)

Etkinlik: Aşağıdaki cümleleri yay ayraç içerisinde verilen yönlendirmeler doğrultusunda tamamlayınız.

Gürültü sabaha kadar (Yüklem birleşik fiildir.)

.....insanoğlunun temel ihtiyaçlarından

biridir. (Özne isim-fiil grubudur.)

..... park yerinde annesini arıyor. (Özne

sıfat-fiil grubudur.)

..... çocukluğumuzun güzel günlerini

anımsatır. (Özne isimdir.)

İstanbul benim için (Yüklem sıfat tamlamasıdır.)

Kişiye, ... biçimlendirir. (Özne isim

tamlamasıdır.)

.....insanoğlunun temel ihtiyaçlarından

biridir. (Özne isim-fiil grubudur.)

..... 100. yılında tüm ülkede çeşitli et-

kinliklerle kutlandı. (Özne, sözde öznedir.)

Hayatında en çok değer verdiği kişi? (Yüklem zamirdir.)

Etkinlik: Aşağıdaki metinde geçen cümlelerin özne ve yüklemelerinin altlarını çizin. Altını çizdiğiniz özne ve yüklemeleri cümle içerisinde kullanınız. Kurduğunuz cümleleri aşağıda yer alan kutucuğa yazınız.

Atatürk bir gün çiftliğe gittiğinde, köşkün hemen yanındaki ulu çınar ağacının dallarını kesmeye çalışan bir bahçıvan ile karşılaşır. Hemen bahçıvanı yanına çağırarak bunun nedenini sorar. Görevli bahçıvanın cevabı şöyledir: Ağacın dalları uzamış, binanın duvarına dayanmıştır. Aldığı cevaptan tatmin olmayan Atatürk, düşünülmesi bile imkânsız olan bir emir verir: "Ağaç kesilmeyecek, bina kaydırılacak." Görev İstanbul Belediyesine intikal eder. Belediye Fen İşleri Yollar Köprüler Şubesi sorumluluğu üstlenir. Başmühendis Ali Galip Alnar, yanına aldığı teknik elemanlarıyla Yalova'ya gelerek çalışmaya başlar. 8 Ağustos 1930 tarihinde önce bina çevresindeki toprak büyük bir dikkatle kazılıp yapının temel seviyesine inilir. İstanbul'dan getirilen tramvay rayları döşenir. Santim santim çalışılarak bina yapı altına sokulan raylar üzerine oturtulur. Artık binanın raylar üzerinde kaydırılarak ağaçtan uzaklaştırılması aşamasına gelinmiştir. Güzel ve sıcak bir yaz akşamında Ulu Önder Atatürk ile birlikte, kardeşi Makbule Atadan, Vali Vekili Muhittin Bey, Emanet Fen Müdürü Ziya Bey ve Cumhuriyet Gazetesi Başyazarı Yunus Nadi nezaretinde bina 4.80 metre civarında kaydırılır. Bu olağanüstü ve riskli iş 10 Ağustos 1930 tarihinde tamamlanır ve ulu çınar ağacı da kesilmekten kurtulur. O günden beri köşkün adı Yürüyen Köşk olarak kalmıştır.

Cümlelerim

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

Tema: Birey ve Toplum
Sınıf: 8
Süre: 5
Dil Bilgisi Konusu: Cümlelerin Yardımcı Öğeleri
Temel Beceriler: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
Kazanımlar: T.8.4.18. Cümlelerin öğelerini ayırt eder.

DERS AKIŞI

Aşağıda yer alan “Kaldırımlar” adlı şiir öğrencilere sesli okuma yöntemi kullanılarak okutulur. Sorular ve yönlendirmeler eşliğinde şiirin anlamsal çözümlemeleri yapılır.

KALDIRIMLAR

Sokaktayım, kimsesiz bir sokak ortasında;
Yürüyorum, arkama bakmadan yürüyorum.
Yolumun karanlığa saplanan noktasında,
Sanki beni bekleyen bir hayal görüyorum.

- ▶ Kara gökler kül rengi bulutlarla kapanık;
Evlerin bacasını kolluyor yıldırımlar.
İn cin uykuda, yalnız iki yoldaş uyanık;
Biri benim, biri de serseri kaldırımlar.

İçimde damla damla bir korku birikiyor;
Sanıyorum, her sokak başını kesmiş devler...
Üstüme camlarını, hep simsiyah, dikeyor;
Gözüne mil çekilmiş bir âmâ gibi evler.

Kaldırımlar, çilekeş yalnızların annesi;
Kaldırımlar, içimde yaşamış bir insandır.
Kaldırımlar, duyulur, ses kesilince sesi;
Kaldırımlar, içimde kıvrılan bir lisandır.

Bana düşmez can vermek, yumuşak bir kucakta;
Ben bu kaldırımların emzirdiği çocuğum!
Aman, sabah olmasın, bu karanlık sokakta;
Bu karanlık sokakta bitmesin yolculuğum!

Ben gideyim, yol gitsin, ben gideyim, yol gitsin;
İki yanımdan aksın, bir sel gibi fenerler.
Tak, tak, ayak sesimi aç köpekler işitsin;
Yolumun zafer takı, gölgeden taş kemerler.

Ne sabahı göreyim ne sabah görüneyim;
Gündüzler size kalsın, verin karanlıkları!
Islak bir yorgan gibi, sımsıkı bürüneyim;
Örtün, üstüme örtün, serin karanlıkları.

Uzanıverse gövdem, taşlara boydan boya;
Alsa buz gibi taşlar alnımdan bu ateşi.
Dalıp, sokaklar kadar esrarlı bir uykuya,
Ölse kaldırımların kara sevdalı eşi...
(...)

Necip Fazıl KISAKÜREK
(Kısaltılmıştır.)

(Meb, 2020, s. 116-117)

- 1.Şair, sokağı nasıl tasvir etmektedir?
- 2.Şair bu şiirde ne anlatmak istemiştir?
- 3.Şiirde en sevdiğiniz dördlük hangisidir, neden?

Metnin anlamsal çözümlemesi yapıldıktan sonra metinde yer alan örnek cümleler üzerinden yardımcı ögeler öğrencilere kavratılır.

NESNE

Öğrencilere “nesne” kavramını kavratmak maksadıyla aşağıda yer alan dizeler tahtaya yazılır. Dizelerdeki yüklem ve özneler öğrencilere soru- cevap yöntemi kullanılarak buldurulur. Sonrasında öğretmen tahtaya yazdığı dizelerde geçen nesnelerin altlarını öğrencilere herhangi bir şey söylemeden çizer. Altını çizdiği kelime ve kelime gruplarının temel öge olan yükleme

yöneltilen hangi soruların sorularak altını çizdiği kelimelerin bulunabileceğini sorar. Ardından altı çizili bu kelimelerin hangilerinin yalın hangilerinin belirtme durum eklerini aldıklarını belirtmelerini ister.

Daha sonra altı çizili olan bu kelimelerin cümleyi anlam yönünden nasıl etkilediklerini, bu kelime ya da kelime gruplarının cümleden çıkarılmasıyla cümlenin manasında bir bozulmanın olup olmayacağı öğrencilere sorulur. Bu sorular aracılığıyla nesnenin özelliklerini, türlerini ve “ne, neyi, kimi” sorularının yükleme sorulmasıyla nesnenin bulunacağı öğrencilere sezdirilir.

Üstüme camlarını hep simsiyah dikiyor.

Alsa buz gibi taşlar alnımdan bu ateşi.

Gündüzler size kalsın, verin karanlıkları.

Cümlelerde yardımcı öğelerden olan nesneyi buldururken nesnenin iki türü olduğu (belirtili ve belirtisiz), belirtili nesnenin hal eklerinden belirtme hal eklerini aldığı, belirtisiz nesnenin belirtme hal eklerini almayıp yalın durumda olduğu, belirtili nesnenin yükleme yöneltilen “neyi, kimi, nereyi” sorularına yanıt verdiği, belirtisiz nesnenin ise yükleme yöneltilen “ne” sorusunun cevabı olduğu öğrencilere kavratılır. Sonrasında öğrencilerden belirtili ve belirtisiz nesneleri cümle içinde kullanmaları istenir. Öğretmen de şiirde geçen dizeleri aşağıya yazar ve bu dizelerdeki nesneleri öğrencilerin belirlemelerini ister:

Ne sabahı göreyim ne sabah görüneyim.

Verin karanlıkları!

Öğrencilerin nesne konusunu pekiştirmeleri için aşağıdaki etkinlik yaptırılır:

	Yükleme Yöneltilen Soru	Belirtili Nesne	Belirtisiz Nesne
.			
Ayak sesimi aç köpekler işitsin	Neyi	x	
Üstüme örtün, serin karanlıkları			
Sanki beni bekleyen bir hayal görüyorum.			
Evlerin bacasını kolluyor yıldırımlar.			
Üstüme camlarını hep simsiyah dikiyor.			

YER TAMLAYICISI

Öğrencilere yer tamlayıcısı (dolaylı tümleş) konusunu kavratmak için şiirden alınan aşağıdaki dizeler tahtaya yazılır. Dizelerde sırasıyla yüklem, özne ve nesne öğrencilere soru-cevap yöntemi kullanılarak buldurulur. Sonrasında öğretmen, öğrencilere herhangi bir şey demeden dizelerde geçen yer tamlayıcısı görevindeki kelime ve kelime gruplarının altlarını çizer. Altı çizilen bu kelime ve kelime gruplarının yükleme hangi soruların yöneltmesiyle bulunduğunu, bu kelime ve kelime gruplarının hangi durum eklerini (bulunma, yönelme, ayrılma hal ekleri) aldıkları, altı çizili olan bu öğelerin yüklemi nasıl bir anlamda tamamladıkları, cümleden çıkarıldıklarında cümlemin anlamında nasıl bir değişiklik olacağını sorarak yer tamlayıcısının özelliklerini, yükleme sorulan “neye, neyde, neyden, kime, kimde, kimden, nereye, nerede, nereden” sorularının sorulmasıyla bulundukları öğrencilere sezdirilir.

Yolumun karanlığa saplanan noktasında sanki beni bekleyen bir hayal görüyorum.

İçimde damla damla bir korku birikiyor.

Cümlelerde yer tamlayıcısı (dolaylı tümleş) buldurulurken yükleme “neye, neyde, neyden; kime, kimde kimden; nereye, nerede, nereden” sorularının yöneltildiği, yer tamlayıcılarının hal eklerinden “e, de, den” eklerini aldıkları, cümleye; yönelme, bulunma ve ayrılma gibi anlamlar kattıkları öğrencilere kavratılır. Sonrasında öğrencilerden içinde yer tamlayıcısının bulunduğu cümleler kurmaları istenir. Öğretmen de aşağıdaki cümleleri tahtaya yazar ve yer tamlayıcılarını öğrencilere buldurur:

Bodrum katında yangın çıkmış.

Yaralıları ambulansa taşıdılar.

Yarın Yozgat’a gidecekmiş.

Elindeki tüm parayı Ayça’ya verdi.

Sahilde çay içtik.

Köyüne döndü.

Binanın teras katından aşağıya düşmüş.

Yer tamlayıcısı konusunu pekiştirmek için öğrencilere aşağıdaki etkinlik yaptırılır:

Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerdeki özne ve yüklemelerin altını çizin. Karşısındaki kutucuğa yer tamlayıcısını ve yükleme sorulan soruları yazınız.

	Yer Tamlayıcısı	Yükleme Sorulan Soru
<u>Uzanıverse gövdem</u> taşlara boydan boya. (Y) (Ö)	Taşlara	Neye
Üstüme camlarını hep simsiyah <u>dikiyor</u> . (Y) O/Gizli Özne		
Yumuşak bir kucakta can vermek bana düşmez.		
Sabah olmasın bu karanlık sokakta.		
Aksın iki yanımdan bir sel gibi fenerler.		
Gündüzler size kalsın.		
Alsa buz gibi taşlar alnımdan bu ateşi.		

Öğrencilere zarf tamlayıcısını kavratmak maksadıyla aşağıdaki cümleler öğretmen tarafından tahtaya yazılır. Öğretmen tahtaya yazdığı cümlelerdeki zarf tamlayıcısı görevinde kullanılan kelime ve kelime gruplarının altını öğrencilere herhangi bir şey söylemeden çizer. Sonrasında öğrencilere altını çizdiği kelime ve kelime gruplarının yükleme yöneltilen hangi sorularla bulunduğunu, durum (hal) eki alma durumlarını, bu ögelerin yüklemi nasıl bir anlamda tamamladıklarını, bu ögelerin cümleden atıldıklarında cümlelerin manasında herhangi bir değişiklik olup olmayacağını sorarak zarf tümlecinin genel niteliklerini, türlerini, yükleme sorulan “nasıl, neden, niçin, niye, ne zaman, nereye, ne kadar, ne ile, ne için, ne şekilde” sorularının sorularak bulunduğu öğrencilere sezdirilir. “Kaldırımlar” şiirinden alınan bazı dizeler tahtaya yazılır:

Arkama bakmadan yürüyorum. (Nasıl)

Gövdem taşlara boydan boya uzanıverse. (Nasıl)

Ne sabahı göreyim ne sabah görüneyim. (Ne zaman)

Cümlelerde zarf tamlayıcısı bulunurken yükleme “nasıl, neden, ne zaman, ne için, ne ile, ne kadar, niye, nereye” gibi soruların sorulduğu, zarf tamlayıcılarının ismin yalın durumunda oldukları, cümlelerin yüklemine; durum, miktar, zaman, yer-yön, amaç, koşul, sebep gibi yönlerden tamamladığı öğrencilere kavratılır. Sonrasında öğrencilerden içinde zarf tamlayıcılarının yer aldıkları cümleler kurmaları istenir. Öğretmen de aşağıdaki cümleler tahtaya yazar ve cümlelerdeki zarf tümleçlerini öğrencilere buldurur:

Islak bir yorgan gibi sımsıkı bürüneyim.

Üstüme camlarını hep simsiyah dikiyor.

İki yanımdan aksın bir sel gibi fenerler.

Okulumu çok seviyorum.

Arabayı aşağı park et.

Dün bize geldi.

Başı ağrıdığı için sınava giremedi.

Güneş pırıl pırıl parlıyordu.

Sınavı kazanmak için durmadan ders çalışıyordu.

Aşağıdaki örnekler öğretmen tarafından tahtaya yazılır. Cümlelerdeki yer-yön ifadelerinin (aşağı, yukarı, içeri, dışarı, ileri, geri, öte, beri vb.) altı çizilir, bu ifadelerin cümlede yalın durumda olduklarında zarf tümleci oldukları, isim durum eklerini aldıklarında ise zarf tümleci olmadıkları öğrencilere kavratılır.

Evrakları dışarıya çıkarmışlar. (Nereye çıkarmışlar?) (Yer Tamlayıcısı)

Ayça, içeriye hiç beğenmedi. (Nereye beğenmedi?) (Belirtili Nesne)

Yukarı çık. (Nere (ye) çık?) (Zarf Tümleci)

Zarf Tümleci konusunu pekiştirmek için öğretmen tarafından hazırlanan aşağıdaki etkinlik öğrencilere yaptırılır:

Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerdeki zarf tamlayıcılarının altını çiziniz. Karşısındaki kutucuklara yükleme sorulan soruları ve yüklemi hangi manada tamamladıklarını belirtiniz.

	Yükleme Sorulan Soru	Yüklem Tamamlandığı Anlam
Maça otobüsle gidecekler.	Ne ile	Araç
Akşamüzeri sana uğrayacağım.		
Antrenmanda çok terledim.		
Az önce dışarı çıktı.		
Ağlaya ağlaya evden ayrıldı.		
Senden hiç hoşlanmıyor.		
İşlerini halletmek için yurt dışına çıktı.		
Hastalandığından okula gidemedi.		
Mezuniyet törenine bazıları yakın akrabalarıyla gelmiş.		

Etkinlik:¹² Aşağıdaki metindeki zarf tümleçlerinin altlarını çiziniz, yüklemi hangi anlamda tamamladıklarını belirtiniz. Altını çizdiğiniz zarf tümleçlerini cümle içerisinde yazılı olarak kullanınız.

Uç Uç Böceğim!
Annem Sana Terlik Pabuç Alacak!

Uğur böceklerini hemen herkes çok sever. Kırmızı kanatları ve kanatlarının üzerindeki siyah benekleriyle onları tanımamak mümkün değildir. Uğur böceklerinin turuncu, sarı, pembe, siyah kanatlıları; beyaz, kırmızı ya da turuncu beneklileri de vardır. Bazılarında hiç benek yoktur, bazılarındaysa benek yerine çizgiler bulunur. Çoğunun kabuğu parlak ve tüsüzdür. Bu böceklerle ilgili keşfedilmeyi bekleyen o kadar çok şey var ki!

Dişi uğur böcekleri, sarı renkli, oval biçimli yumurtalarını küçük kümeler halinde bitkilerin yapraklarına ya da gövdelerine yapıştırır. Birkaç gün içinde yumurtalar çatlar ve içinden larvalar çıkar. Kirlere sık gidiyorsanız larvaları görmüş ancak bunların uğur böceğine ait olduğunu anlamamış olabilirsiniz. Larvalar yaklaşık bir ay sonra pupa halini alır. Bundan birkaç gün sonra da yetişkin birer uğur böceği olarak pupadan çıkarlar.

Uğur böceklerinin çoğu bitki bitleri gibi hayvanlarla, bazıları da bitkilerle beslenir. Çiftçiler bitki bitleriyle beslenen uğur böceklerini çok sever. Çünkü bunlar ürünlerine zarar veren bitki bitlerini yok ederler. Yetişkin bir uğur böceği bir yıl boyunca yaklaşık 5000 bitki biti yiyebilir. Evde yetiştirdiğiniz bitkileri yaprak bitleri sardığında çevrenizde uğur böcekleri varsa hiç üzülmeyin. Hem yetişkin hem de larva döneminde olan uğur böcekleri bu bitlerin hakkından kısa sürede gelir! (...)

Peki, uğur böceklerini hangi canlılar yer? Örümcekler, kuşlar, daha büyük böcekler uğur böceklerini yiyen canlılardan bazılarıdır. Uğur böcekleri bu canlılar tarafından rahatsız edildiklerinde kötü bir koku salgılar. Bu koku sayesinde düşmanlarını uzaklaştırırlar. Ayrıca sert kanatlı olmaları da düşmanlarından korunmalarını sağlar. Uğur böcekleri kolaylıkla gözlemlenebilen böceklerdir. Yavaş hareket ederler. Yaklaşmanızdan hemen rahatsız olmazlar. Rahatsız edildiklerinde ya uçarak uzaklaşırlar ya da kendilerini bir anda yere bırakırlar. (...)

Burcu Meltem ARIK
(Kısaltılmıştır.)



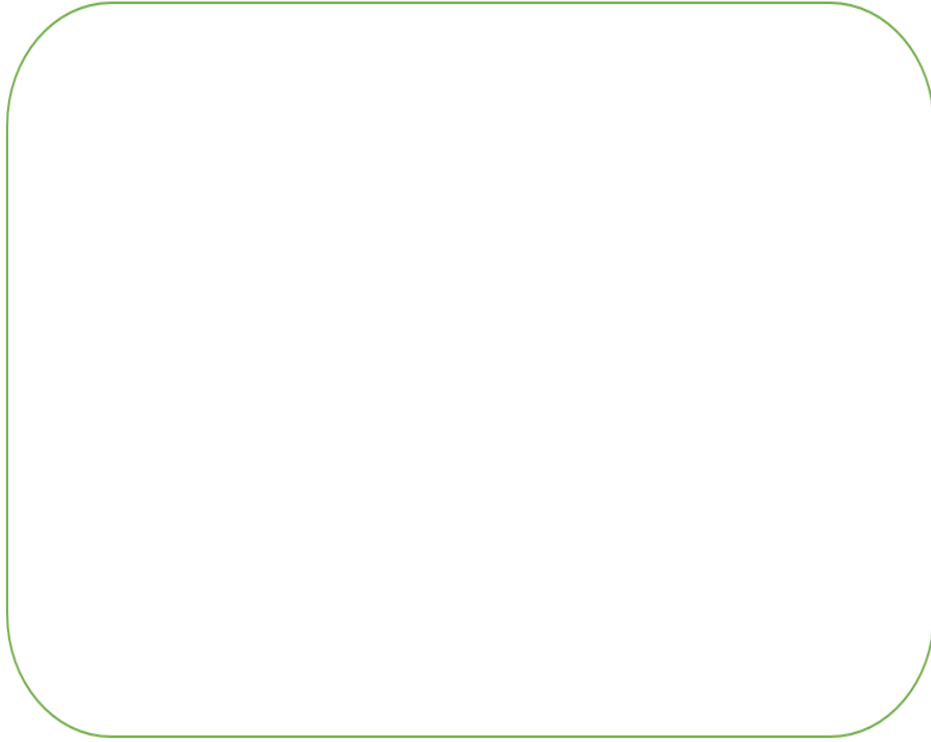
Metinde Geçen Zarf Tümleçli Cümleler		
Uğur böceklerini hemen herkes çok sever.	Yükleme Sorulan Soru	Yüklemin Tamamlandığı Anlam
	Ne Kadar?	Miktar

¹² 1c441401e091b2da373a6217de32fa94.pdf (eba.gov.tr) Etkinlik- 12, s. 24

Metinde Zarf Tümleci Olarak Kullanılan Kelimeler	Benim Cümlelerim
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-

Etkinlik: Aşağıdaki görselin size çağrıştırdıklarından hareketle türünü kendinizin belirleyeceği bir yazı yazınız. Yazınızda zarf tümleçlerine yer vererek kullandığınız zarfların altlarını çizin.





Konunun pekiştirilmesi için cümlenin öğeleriyle ilgili aşağıdaki etkinlikler yaptırılır.

Etkinlik:¹³ Anlatıcı tarafından verilen yönergelere uygun cümleleri aşağıda kurunuz.

Anlatıcı: Yalnızca yer tamlayıcısı ve yüklemden oluşan bir cümle kur.

Cümle: _____

Anlatıcı: Yalnızca nesne ve yüklemden oluşan bir cümle kur.

Cümle: _____

Anlatıcı: Yalnızca temel öğelerden oluşan bir cümle kur.

Cümle: _____

Anlatıcı: Nesne, yer tamlayıcısı ve yüklemden oluşan bir cümle kur.

Cümle: _____

¹³ 1c441401e091b2da373a6217de32fa94.pdf (eba.gov.tr) s. 9

Etkinlik:¹⁴ Aşağıda verilen sorulara ve sonlardaki yüklemelere uygun cümleler yazınız.

Kim/nerede/ne/istedi.



.....

Neyi/kim/kime/verecekti.



.....

Nereden/kim/kime/ne/aldı.



.....

Neyi/kimde/kim/görmüş.



.....

CÜMLENİN ÖGELERİ

HANGİ ÖGE?		HANGİ SORUYLA?	HANGİ DURUMDA?
ÖZNE		Kim/Ne	Yalın
NESNE	Belirtisiz	Ne	Yalın
	Belirtili	Neyi/Kimi	-i hâlinde
YER TAMLAYICISI		Kime, kimde, kimden neye, neyde, neyden nereye, nerede, nereden	-e, -de, -den hâlinde
YÜKLEM			

Etkinlik:¹⁵ Yukarıdaki tabloyu inceleyiniz. Aşağıda yer alan etkinliği tabloyu dikkate alarak yapınız.

¹⁴ 1c441401e091b2da373a6217de32fa94.pdf (eba.gov.tr) Etkinlik- 7, s. 14

¹⁵ 1c441401e091b2da373a6217de32fa94.pdf (eba.gov.tr)

1. Sol sütundaki öğelerin (Özne, Nesne, Yer tamlayıcısı, Yüklem) tamamının olduğu cümleler için  bu öğelerden herhangi biri eksik olanlar için  sembolünü işaretleyiniz.

2. Eksik olan öğeleri cümlelerin uygun yerlerine ekleyiniz. Yeni oluşturduğunuz cümleleri noktalı yerlere yazınız.

Arkadaşım seni okulun önünde görmüş.		.....
Ali'nin kitapları bizde kaldı.		.....
Edebiyatımızın en iyi kitabını okuyormuş.		.....
Sen beni nerede gördün?		.....
Hayatımın yarısından fazlasını tüketiyormuş.		.....
Bu yemek buranın en güzel yemeği idi.		.....
Kırmızı, büyük ve etkileyici bir araba aldı.		.....
O koskoca marketten bana ne aldın?		.....
Ayşe, teyzemden kocaman bir elma istedi.		.....

Etkinlik:¹⁶ Aşağıdaki tabloda cümleler ve öge dizilişleri verilmiştir. Öge dizilişi doğru olan cümlelerin başına "D" yanlış olanların başına "Y" yazınız.

CÜMLELER	ÖGE DİZİLİŞLERİ
Hava kararınca kadar çocuklar bahçede top oynadı.	Zarf Tamlayıcısı - Özne - Yer Tamlayıcısı - Yüklem
Denize düşen yılanı sarılır.	Özne - Yer Tamlayıcısı -Yüklem
Çocuklara okuma yazma öğretmek o zamanlar modaydı.	Özne - Yüklem
Okula başlamama bir yıl kala annem bana okuma yazma öğretmişti.	Zarf Tamlayıcısı - Özne - Yer Tamlayıcısı Belirtisiz Nesne - Yüklem
Elektromanyetik kuram, ışığın boşluktaki hızının evrensel bir sabit olduğunu söyler.	Özne - Belirtili Nesne - Yüklem
Sınıfımıza yeni gelen öğrenci başarısıyla dikkat çekiyordu.	Yer Tamlayıcısı - Özne - Zarf Tamlayıcısı Belirtisiz Nesne- Yüklem
Toplayıcı anılar, çiçeklerden topladıkları nektarı kovandaki işçi anılara aktarır.	Özne - Belirtili Nesne - Yer Tamlayıcısı -Yüklem
Reşat Nuri Güntekin'in en sevdiğim romanı Çalıkuşu'dur.	Özne - Yüklem
Proje görevini ne zaman teslim edeceksin?	Özne - Zarf Tamlayıcısı - Yüklem

¹⁶ 3e3435af0c6ac56db6d311fa16e8628b.pdf (eba.gov.tr) s. 10

Etkinlik:¹⁷ Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan "Portakal" adlı metin öğrencilere okutturulur ve metinden alınan cümlelerle aşağıdaki etkinlik yaptırılır.

	Yüklem	Özne	Nesne	Yer Tamlayıcısı	Zarf Tamlayıcısı
<i>Her yerde</i> öğrenci var.				X	
Portakalların hepsini yedirmedi <i>annem</i> .					
<i>İlkokul bitince</i> dedem babamı yanına çağırdı.					
Ben <i>böyle bir şey</i> görmemişim.					
Derslerden kalırsam beni okuldan <i>atarlarmış</i> .					
Bir gün <i>yemekte</i> bir şey verdiler.					
<i>Dönem boyunca</i> hiç gitmedim köye.					
Giderken anama <i>portakal</i> götürdüm.					
Ne vakit portakal yesem elimi <i>yıkamam</i> .					

Tema: Zaman ve Mekân

Sınıf: 8

Süre: 5

Dil Bilgisi Konusu: Fiil Çatıları

Temel Beceriler: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma

Kazanımlar: Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar. (Kavram tanımlarına girilmeden anlamsal farklılıklara değinilir.)

¹⁷ (Meb, 2020, s. 129)

DERS AKIŞI

“Türkiye” şiiri öğrencilerle birlikte okunur. Şiire yönelik sorular cevaplanarak anlamsal çözümlemeler gerçekleştirilir.

TÜRKİYE

Türkiye, Türkiye dağlarını duman almış,
Üzümler memleketi, tütünler memleketi,
Türkiye, Türkiye çok gülmüş, çok ağlamış,
Sabırlı, bağı yanık insanlar memleketi.
Bulut gibi köpürmüş topraktan bereketi,
Pehlivan dağlarında şafaklar büyümüş
Ya o nehirler delirip gür gür gelirler
Bir şarkı gibi dağdan denize yürümüş.

(...)

Sen Türkiye'sin, ekmeğim, tuzum Türkiye.
Omzumda mavzer, koynumda çevresin
Ve kıl heybemde taze lor peyniri.

(...)

Batan güneş gibi bakır taşkömürü
Ve rüzgâra vermiş saçlarını nefti ormanlar
Ve köylere karşı sarışın harmanlar.
Ferik elması, kavun, karpuz, dut ve kayısı,
Fındık da sende, ceviz de sende, badem de sende,
Alnımın teri, gözlerimin nuru Türkiye.

Sen Türkiye'sin, evim barkım, köyüm obam Türkiye.
O senin çifte çarşılı harp görmüş şehirlerin,
Sahilde Mersin, yayla türküsü Konya.
Adana'nın yolları taştan, yola çıkıp Maraş'tan
Ezanla birlikte vardık bir akşam Urfa'ya.
Bursa'nın, ya Bursa'nın ufak tefek taşları,
Uçan yıldızı dondurur Ardahan'ın kışları.
Erzincan'da bir kuş var, kanadı gümüş pul pul
Ve göğşe kılıç gibi çekmiş minarelerini
Şehirler padişahı canım İstanbul.
Türkiye, Türkiye, aylı yıldızlı Türkiye,
Sen Mehmet'sin omuzların Anadolu yaylası,
Aladağlar, Toroslar dev gibi gövden,
Sen şehit oğlu, şehit babası,
Sana selam olsun dünyadan, hürriyetten...

Attilâ İLHAN
(Kısaltılmıştır.)

(Türkçe Ders Kitabı, s.156-157)

- 1.Şiirin teması ve ana duygusu nedir?
- 2.Şiirde ülkemizin hangi illerinden bahsedilmiştir?
- 3.Şiirde ülkemizin hangi doğal mekânlarına değinilmiştir?
- 4.Şiirin en çok hangi bölümünü beğendiniz?

Şiirden alınan "Erzincan'da bir kuş var, / Türkiye, Türkiye dağlarını duman almış." Dizeleri öğretmen tarafından tahtaya yazılır, öğrencilere bu iki dizenin yüklemeleri buldurulur. Sonrasında öğrencilere buldukları yüklemelerin hangisinin eylem hangisinin isim soylu olduğu sorulur. Yükleme çekimli eylem olan cümlelerde fiil çatısının aranacağı, yükleme çekimli fiil olmayan cümlelerde ise fiilde çatının aranmayacağı öğrencilere sezdirilir. Ardından öğrencilerden şiirde fiil çatısı olan ve olmayan cümleler belirlemeleri istenir.

Sonrasında öğrencilere yükleme çekimli eylem olan cümlelerde fiil çatısının arandığını pekiştirmek için aşağıda yer alan etkinlik yapılır:

Cümleler	Fiil Çatısı Aranır	Fiil Çatısı Aranmaz
Türkiye çok gülmüş, çok ağlamış.	X	
Sen Türkiye'sin.		X
Bulut gibi köpürmüş topraktan bereketi.		
Pehlivan dağlarında şafaklar büyümüş.		
Sen Mehmet'sin.		
Ezanla birlikte vardık bir akşam Urfa'ya.		
Uçan yıldız dondurur Ardahan'ın kışları.		
Fındık da sende, ceviz de sende, badem de sende.		
Omzumda mavzer, koynumda çevresin.		

Bu çalışmanın ardından öğrencilere bir evin çatısını zihinlerinde canlandırmaları istenir. Enin çatısını oluşturan üçgenin taban kısmına temel öge olan yüklem yerleştirilir, çatının sağ ve sol kenarlarına da özne ve nesne yerleştirilir.



Yukarıdaki görselden yola çıkarak öğrenciler sor-cevap yöntemi aracılığıyla yönlendirilir. Görsele dikkat çekilerek fiil çatılarının yüklemine özne ve nesneyle olan ilişkisine göre belirlendiği, bir yüklem çatısının özneye göre ve nesneye göre olmak üzere iki ayrı şekilde inceleneceği sezdirilir.

Öznesine Göre Fiil Çatıları

Öğrencilere cümlelerin temel öğelerinden biri olan özneyi hatırlatmak için aşağıdaki sorular yöneltilir:

- 1.Özne neydi?
- 2.Özneyi bulmak için yükleme hangi sorular sorulmaktaydı?
- 3.Özne çeşitlerini sayabilir misiniz?
- 4.Geçek özne ve sözde öznelerin neler olduklarını hatırlıyor musunuz?

Yukarıdaki sorular öğrenciler tarafından cevaplandıktan sonra “Türkiye” şiirinde geçen gerçek ve sözde öznelere örnekler bulmaları istenir, bulunan örnekler öğretmen tarafından tahtaya yazılır:

Bereket topraktan bulut gibi köpürtülmüş.

(Sözde Ö) (Yüklem)

Türkiye çok gülmüş, çok ağlamış.

(G.Ö) (Y) (Y)

Pehlivan dağlarında şafaklar büyümüş.

(G.Ö) (Y)

Cümlelerdeki özne ve yüklemelerin belirlenmesinin ardından öğretmen birinci dizenin yanına edilgen fiil, iki ve üçüncü dizelerin yanına ise etken fiil yazar. Edilgen ve etken eylemlerin anlamsal özelliklerini öğrencilere kavratmak amacıyla tahtaya yazılmış olan iki ve üçüncü cümlelerdeki gerçek öznelerin yüklemde bulunan fiilin bizzat gerçek özne tarafından gerçekleştirildiği, sözde öznelerde ise yüklemdeki eylemin başkaları tarafından gerçekleştirilmiş olduğu, edilgen çatılı eylemlerde yüklem “l ve n” yapım eklerini aldığı öğrencilere sezdirilir. Yüklemde bildirilen eylemi yapan gerçek özne ise o fiilin etken, yüklemde bildirilen eylem bir başkası tarafından yapılmışsa (sözde özne tarafından yapılmışsa) fiilin edilgen olduğu kavratılır. Sonrasında fiilde yer alan her “l-n” yapım ekini alan fiilin edilgen fiil olmadığını öğrencilere sezdirmek için öğretmen tarafından tahtaya iki örnek yazılır:

Daha dün yıkanmıştı Ahmet. (Yıkayan kim?/ Ahmet/ Gerçek Özne)

Yaşanan bu olaya çok üzüldüm. (Üzülen kim?/ Ben/ Gizli Özne) Her iki cümlede de yüklemdeki eylem gerçek ya da gizli bir özne tarafından yapılmıştır. Eylemi gerçekleştiren belli olduğu eylemlerin etken fiil olduğu öğrencilere bu örneklerle iyice kavratılır.

Öğrencilere öznesine göre fiil çatıları konusunu pekiştirmeleri için aşağıdaki etkinlik yaptırılır:

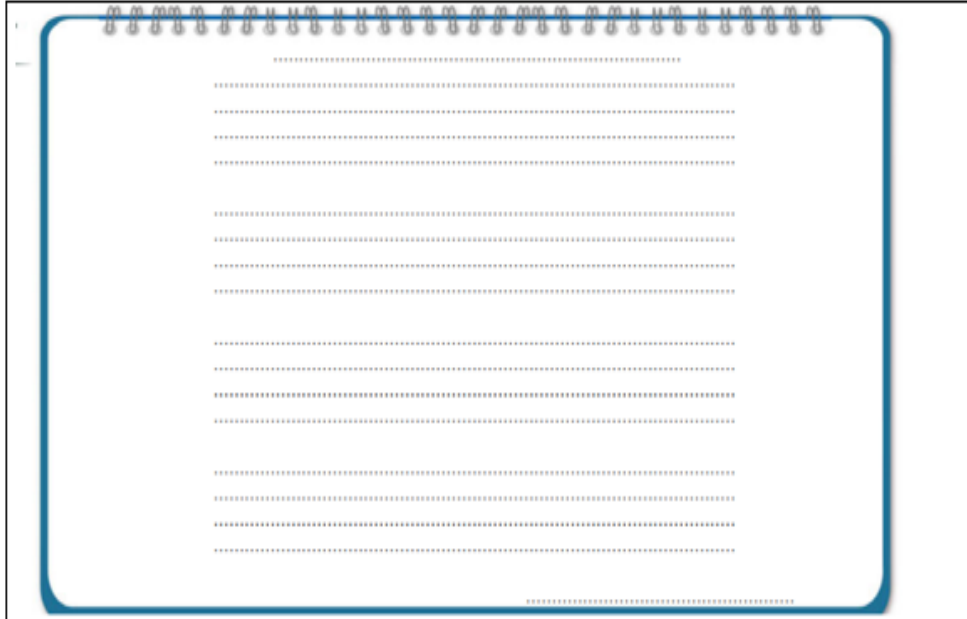
Etkinlik: Aşağıdaki cümleleri özne-yüklem (etken- edilgen) ilişkisi bakımından inceleyiniz. Fiillerin özelliklerini karşılarındaki bölüme yazınız. (Türkçe Ders Kitabı, s.160)

	Özne-Yüklem İlişkisine Göre
Bereket topraktan bulut gibi köpürtülmüş.	<i>edilgen fiil</i>
Pehlivan dağlarında, şafaklar büyümüş.	
Göğe kılıçlar çekilmiş.	
Nefti ormanlar saçlarını rüzgâra vermiş.	
Türkiye şiiri çok beğenilmiş.	
Uçan yıldızı dondurur Ardahan'ın kışları.	

Etkinlik: Türkiye ile ilgili aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Bu görsellerden hareketle bir şiir yazınız. Şiirinizde içerisinde etken ve edilgen eylemlere yer verip bu eylemlerin altını çiziniz, türünü belirtiniz. Şiirinizi aşağıdaki boş alana yazınız.



(Türkçe Ders Kitabı, s.161)



Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerde geçen fiilleri etken ve edilgen fiil olarak belirtiniz. Belirttiğiniz fiilleri sizde cümle içerisinde aynı görevde (etken/edilgen) olacak şekilde cümle içerisinde kullanınız. Cümlelerinizi cümlelerim kutucuğuna yazınız.

Kurbanlıklar öğlen kesildi.	Edilgen fiil
Okuldan kaçtılar.	Etken fiil
Tüm duvarlar yıkıldı.	
Evden apar topar çıktık.	
Havuz suyla dolduruldu.	
Ağaçların dalları kırıldı.	
Bu maçı bizim takım kazandı.	
Sınava çok çalışıldı.	
Tekir, hayvan barınağına bırakıldı.	
Çamaşırların hepsi iyice yıkandı.	
Arkadaşlarla deniz kenarında yürüdük.	
Afişler tüm ülkeye dağıtıldı.	
Ceren sınıfta kaldı.	

Nesnesine Göre Fiil Çatıları

Öğrencilere önceden öğrendikleri fiillerin anlam özelliklerini hatırlatmak maksadıyla bazı sorular sorulur:

1. Anlamına göre fiiller nelerdir?
2. İş- Kılış eylemlerinin nitelikleri nelerdir?
3. Durum eylemleri nedir, nitelikleri nelerdir?
4. Oluş eylemlerinin nitelikleri nelerdir?
5. Nesne alabilen eylemler hangileridir?

Sonrasında öğrencilere “Türkiye” şiirinde geçen aşağıdaki dizeler verilir ve altı çizili eylemlerin hangilerinin kılış, hangilerinin oluş, hangilerinin durum eylemi olduklarını belirtmeleri istenir:

Türkiye dağlarını duman almış.

Türkiye çok gülmüş, çok ağlamış.

Pehlivan dağlarında şafaklar büyümüş.

Bir şarkı gibi dağdan denize yürümüş.

Saçlarını rüzgâra vermiş nefti ormanlar.

Uçan yıldızı dondurur Ardahan’ın kışları.

Göğe kılıç gibi çekmiş minarelerini.

Sana selam olsun, dünyadan, hürriyetten.

Sonrasında öğrencilerden yukarıda yer alan cümlelerdeki nesneleri bulmaları istenir. Yalnızca iş eylemlerinin nesne (dağlarını, vermiş, dondurur, çekmiş) alabildiklerini, oluş ve durum eylemlerinin nesne alamadıklarını öğrencilere sezdirilir. Sezdirme işleminden sonra öğrencilere nesne alan ve almayan eylemlere örnek vermeleri söylenir. Öğrencilerin verdikleri örnekler tahtaya iki sütun şeklinde yazılır, sütun başlıklarını ders öğretmeni “GEÇİŞLİ” ve “GEÇİŞSİZ” olarak tahtaya yazar. Tahtaya “Hiç oturmadan bekledi.” Cümlesi yazılır ve öğrencilere bu cümlemin öğeleri buldurulur. Ardından “neyi bekliyor” sorusu sorularak (arkadaşını, aracı, haberi vb.) bu cümlede söylenmeyen bir nesnenin olduğu öğrencilere sezdirilir. Buna benzer örnekler de aşağıda verilerek yüklemiş iş eylemi olduğu halde cümlelerde nesne söylenmemiş olsa bile yüklemiş nesne alabilir durumda olduğu yani geçişli eylem olduğu öğrencilere kavratılır.

Sırtı ağrıyınca kadar taşıdı.

Otobüste bile kaşdı.

Kuruttu.

Öğretmen tarafından tahtaya “Dün akşam çok erken uyudum.” Cümlesi yazılır ve “uyudum” eyleminin geçişsiz bir eylem olduğu öğrencilerle beraber tespit edilir. Sonrasında öğretmen tarafından tahtaya “Bebeği uyuttu.”

Cümlesi yazılır ve “-t” yapım ekinin geçissiz bir eylemi geçişli duruma getirdiği bu örnek üzerinden öğrencilere sezdirilir. “-r ve -dır” eklerinin de geçissiz bir eyleme getirilerek eylemin geçişli yapılabileceği aşağıdaki örnekler üzerinden öğrencilere kavratılırve oldurgan eylemlerin özellikleri isim verilmeden öğrencilere sezdirilir:

Komedyen bizi çok güldürdü.

Yurt dışından gelen misafirleri için yöresel yemekler pişirdi.

Sınava son bir hafta kala çocuğunu dinlendirdi.

Elindeki uçurtmayı uçurdu.

Tahtaya “Ayşe Hanım tüm evi temizledi.” Cümlesinde yüklem geçişli olduğu öğrencilerle beraber belirlenir. Sonrasında cümle yüklemine “-t” yapım eki getirilerek “Ayşe Hanım tüm evi temizletti.” Cümlesi tahtaya yazılır ve iki cümle arasındaki anlamsal fark öğrencilere sorulur ve “-r, -t ve -dır” eklerinin geçişli bir eyleme getirildiğinde işi başkasına yaptırma anlamı kazandırdıkları öğrencilere somut olarak kavratılır. Öğrencilerden bu konuyla ilgili örnek cümleler vermeleri istenir, verilen örnekler öğretmen tarafından tahtaya yazılır, ettirgen çatılı eylemlerin nitelikleri herhangi bir terim verilmeksizin öğrencilere sezdirilir.

Yanındaki yetimi karşılıksız okuttu.

Tüm binaları sinirinden yıktırdı.

Sorularını ablasına çözdürdü.

Kitabı tanıdığı yayınevine bastırdı.

Namazı köyün bilge kişisi kıldırdı.

Nesnesine göre fiil çatıları (geçişli/ geçissiz) konusunu pekiştirmek amacıyla aşağıdaki etkinlik öğrencilere yaptırılır:

Etkinlik: Aşağıdaki cümleleri nesne- yüklem ilişkisine göre inceleyip doğru olanın altını çiziniz. Cümlelerin altındaki noktalı yerlere siz de aynı şekilde örnek cümleler yazınız.

Saçlarını kızıla boyadı. (Geçişli/ Geçissiz)

(Kulağını yıkattı.)

Hiç tepki vermeden öylece oturdu. (Geçişli/ Geçissiz)

(.....)

Sabah erkenden işe gitti. (Geçişli/ Geçissiz)

(.....)

Ödevlerini okulda yaptı. (Geçişli/ Geçissiz)

(.....)

Elindeki tüm mal varlığını kaybetti. (Geçişli/ Geçissiz)

(.....)

Aşağıda yer alan etkinlikler öğrencilere yaptırılarak özne- yüklem ve nesne- yüklem ilişkisine göre fiil çatılarının kavranma durumu tespit edilir.

Etkinlik: Aşağıdaki fiilleri cümle içerisinde yüklem görevinde kullanınız. Fiillerin nesne alıp alamadığını örneklerdeki gibi gösteriniz.

Fiil	Cümle	Nesnesi Var / Yok
yarat-	Halk burada türlü efsaneler yaratmış.	efsaneler
koş-	Sabahın erken saatlerinde koştum.	.
topla-		
gez-		
oku-		
otur-		
git-		
çalış-		
gel-		

(Türkçe Ders Kitabı, s.167)

Etkinlik: Aşağıdaki metinde yer alan fiil çatılarını belirleyiniz. Belirlediğiniz çatıları uygun kutucuğa yazınız. Kutucuklara yazdığınız eylemleri siz de cümle içerisinde çatısına uygun olacak şekilde kullanınız.

OKUMAK VE YAZMAK ZAMANLA YARIŞMAKTIR

İnsanlığın kaynağı ve uygarlık tarihi yazının icadı ile başlamıştır. Yazı ile birlikte, okuma ön plana çıkmıştır. Okumak ve yazmak insanoğlunun vazgeçilmez unsurlarından biri olmuştur. Çünkü insanlar arasında iletişimi, haber alma ve vermeyi bu iki kavram çağlar boyu üstlenmiştir. Yazmak, özgün düşünceler üretmektir. Bir bakıma yaşanan dönemin insanlarını konuşturmak ve tarihe tanıklık etmektir. Diğer bir deyişle, zaman ve mekânı irdelemektir, sorgulamaktır. Bütün bu ögeleri yan yana koyarsak yazılı eserler geleceğe ışık tutan tarihi belgelerdir.

Konuşmak sadece insanla insan arasında geçen anlık meram anlatma, sorunları karşısındakine anlatmak ve bir konuda rahatlamaktır. Oysa okumak ve yazmak (Sabahattin Eyüboğlu'nun deyişiyle "can gözüyle") insanı insan yapan, özgün ufuklar geliştiren, kişiye veya kişilere düşünce aktarımı, fikir taşıyıcılığı sağlayan en önemli etkileşim aracıdır. Başka bir deyişle insanın ruhsal ve fiziksel yapısının labirentlerinde dolaşan, düşünce denilen o yüce erdeme ulaşmadır. Bütün bunların ötesinde düşüncelerimizi, bilgilerimizi belirli bir disipline sokar. Mehmet Kaplan'ın o güzelim filozofik sözüyle yazarak düşünmek bilgi aktarımı olduğu kadar bilgilerin de sonsuzluğuna ulaşmaktır. Son kapı da bilgeliktir. Alain'ın o ünlü kitabının adı gibi Minerva veya Bilgelik de diyebiliriz. İşte o kutsal kapıyı açmak ve girmek ya da Koca Yunus'un deyişiyle ballar balını bulmak ve onu duyumsamak, özümsemek insanın iç özgürlüğüdür.

(...)

Özetle; okumak ve yazmak insanın, insanlığın ortak merakı, zevki ve alışkanlığıdır. Kitaplar, milyonlarca insana hitap eden, mesajlar sunan yazılı belgelerdir. Ölümlü insanoğlu zamanını iyi değerlendirerek, programlayarak okumak ve yazmak edimini hayatın bir şartı olduğunu bilerek, algılayarak kendi dünyasını kurmalıdır. Çünkü insan zamanı durduramamakta, zamanı en iyi değerlendiren onun hâkimi olmakta ve kendisi kazanmaktadır.

Şener ÖZTOP
(Kısaltılmıştır.)

(133b4a9923cbe40ec38b00d56fd5f73d.pdf)

Özne –Yüklem İlişisine Göre Çatılar	
Etken Fiil	Edilgen Fiil

Nesne- Yüklem İlişisine Göre Çatılar	
Geçişli Fiil	Gecissiz Fiil

Özne- Yüklem İlişkisine Göre Cümlelerim	
Etken Fiil İçeren Cümlelerim	Edilgen Fiil İçeren Cümlelerim
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
Nesne –Yüklem İlişkisine Göre Cümlelerim	
Geçişli Fiil İçeren Cümlelerim	Gecissiz Fiil İçeren Cümlelerim
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-

Etkinlik:¹⁸ Aşağıdaki metin türün özelliklerine uygun şekilde öğretmen ve öğrenciler tarafından sesli okuma yöntemi kullanılarak okunur. Metinde geçen bazı cümleler aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tabloyu örnekteki gibi doldurmaları istenir.

*Oğuzun askerleri, beyleri bütün halkı
Düşmanda ne bulursa toplayıp hep aldı
Atlar ile öküzler, katırlar az gelmişti
Yığılmış yükler ise ta dağları geçmişti
Oğuz'un bir eri vardı, akıllı, tecrübeli,
Barmaklığı-Cosun-Billig, yatkındı işe eli
Bir kağrı arabası yapıp koydu içine
Oğuz'un bu ustası devam etti işine,
Kağrıyı çekmek için canlı öne koşuldu
Cansız alıntılar da üzerine konuldu.
Oğuz'un beyleriyle halkı şaşıtlar buna,
Onlar da kağrı yaptı özenmişlerdi ona.
Kağnılar yürür iken derlerdi: "Kanga!Kanga!"
Bunun için de dendi bu halka "Kanga"
Oğuz bunu görünce güldü kahkaha ile
Dedi: "Cansız çeksın canlılar Kanga ile
Adınız Kangalug olsun, belgeniz de araba"
Bıraktı onları gitti başka tarafa*

Metinden Alınan Cümleler	Etken / Edilgen	Geçişli / Geçişsiz
Oğuzun askerleri, beyleri düşmanda ne bulursa toplayıp hep <u>aldı</u> .	Etken	Geçişli
Kağrıyı çekmek için canlı öne <u>koşuldu</u> .		
Oğuz'un beyleriyle halkı <u>şaşıtlar</u> buna.		
Bunun için de <u>dendi</u> bu halka "Kanga".		
Cansız <u>çeksın</u> canlılar Kanga ile.		
Oğuz bunu görünce <u>güldü</u> kahkaha ile.		

¹⁸ e71a86187d00b30c433b3f9165d64afb.pdf (eba.gov.tr) s. 12

Etkinlik:¹⁹ Aşağıdaki tabloda yer alan cümlelerin eylemlerini geçişli veya geçişsiz olma durumuna göre değerlendirip ilgili sütuna çarpı atınız.

CÜMLELER	GEÇİŞLİ	GEÇİŞSİZ
1. Adam, elindeki ekmeği komşusuyla paylaştı.		
2. Fatma'nın kardeşini parkta oynarken gördüm.		
3. İyi not alamadığını öğrenince ağladı.		
4. Elini kurulayıp hamuru yoğurdu.		
5. Kitabı masanın üzerine koydu.		
6. Kapının önünde uzunca bir süre durdu.		
7. Sınıftaki tüm öğrenciler esprilerine güldü.		
8. En zor konuları bile hemen anladı.		
9. Durakta otobüs bekliyorum.		
10. Kırtasiyeden renkli kalemler aldı.		

Etkinlik:²⁰ Aşağıdaki cümleleri özne- yüklem ilişkisi bakımından inceleyip ilgili sütuna çarpı işareti koyunuz.

CÜMLELER	ETKEN	EDİLGEN
1. Elmalar, armutlar ve adını sayamadığım birçok meyve pazarda satılıyordu.		
2. Soruları cevaplamak için büyük bir heyecanla parmak kaldırdı.		
3. Olgunlaşan meyveler ağaçlardan özenle toplandı.		
4. Kiremitleri evin çatısına düzgün bir şekilde yerleştirdi.		
5. Oyundaki en başarılı futbolcu maçtan atıldı.		
6. Kırtasiyeden kitaplar, defterler ve kalemler alındı.		
7. Kuşlar sürü olarak uzak diyarlara göç ediyorlardı.		
8. Karşıdan karşıya geçerken dikkatle etrafına baktı.		
9. Ahırın yanında yer alan toprak zeminde maç yapıldı.		
10. Koltukların ve sandalyelerin kırık ayakları onarıldı.		

¹⁹ cfbd2b43909670616d291c90da4630a2.pdf (eba.gov.tr) Etkinlik- 10, s. 9

²⁰ cfbd2b43909670616d291c90da4630a2.pdf (eba.gov.tr) Etkinlik- 23, s. 18

Etkinlik:²¹ Aşağıdaki cümlelerin özne- yüklem ilişkisine göre ve nesne- yüklem ilişkisine göre durumlarını örnekteki gibi yazınız.

CÜMLELER	Özne-Yüklem İlişkisine Göre	Nesne-Yüklem İlişkisine Göre
O gün hissettikleri yüzünden tüm gün ağladı.	Etken	Geçişsiz
Yapılan yorumlar en çok da kurumu etkiledi.		
İyi çalışılmalı, sonuçlar iyi değerlendirilmeli.		
Beğenilen çalışmalar çoğaltılıp dağıtıldı.		
Mutlu olmuşlardı deneme sınavları iyi geçtiği için.		
Mesleğini icra ederken çok titiz davranırdı.		

²¹ 98e761d854448a0dc741cae1ce3f502a.pdf (eba.gov.tr) s. 9

Tema: Milli Kültürümüz
Sınıf: 8
Süre: 4 Ders Saati
Dil Bilgisi Konusu: Cümle Türleri
Temel Beceriler: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
Kazanımlar: T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır. Kavramsal tanımlamalara girilmez.
DERS AKIŞI Ders kitabında yer alan “Uzun İnce Bir Yoldayım” başlıklı şiir, şiir türünün özelliklerine uygun şekilde öğrenciler ve öğretmen tarafından okunur ve şiirin çözümlemesi öğretmenle beraber gerçekleştirilir. UZUN İNCE BİR YOLDAYIM Uzun ince bir yoldayım, Gidiyorum gündüz gece. Bilmiyorum ne haldayım, Gidiyorum gündüz gece. Dünyaya geldiğim anda Yürüdüm aynı zamanda. İki kapılı bir handa Gidiyorum gündüz gece. Uykuda dahi yürüyom Kalkmaya sebep arıyom Gidenleri hep görüyom Gidiyorum gündüz gece. Kırk dokuz yıl bu yollarda, Ovada, dağda, çöllerde Düşmüşüm gurbet ellerde Gidiyorum gündüz gece. (...) Şaşar Veysel işbu hâle Gâh ağlaya gâhi güle Yetişmek için menzile Gidiyorum gündüz gece. Âşık Veysel ŞATIROĞLU (Kısaltılmıştır.)

1.Şiirin konusu nedir?

2.Şiirde en çok hangi dördlüğü beğendiniz?

3.Şair “uzun ince bir yol” derken ne kastetmektedir?

Öğrencilerle soru- cevap yöntemi kullanılarak “Ben Kimim ?” etkinliği gerçekleştirilir. Öğretmen arka sıralarda oturan herhangi bir öğrenciye “Ben kimim?” diye sorar. Bu soruya “Öğretmensiniz.” Cevabını alır. Daha sonra başka bir öğrenciye “Ben anne ve babama göre kimim?” sorusu yöneltilir. Öğrenciden “Anne ve babanızın oğlusunuz.” Cevabı gelir. Bu yanıtın ardından bir başka öğrenciye; “Benim bir erkek kardeşim var, ben kardeşime göre kimim?” sorusu sorulur. Öğrenci : “Kardeşinizin abisisiniz.” Cevabını verir. Bu cevapların ardından öğretmen çocuklara şöyle der: “Çocuklar, görüldüğü gibi taşıdığımız farklı niteliklerimiz bizim farklı kişilere göre farklı adlarla tanınmamızı sağlıyor. Tıpkı bu örneklerde olduğu gibi bir cümlenin türünü belirlerken de cümlenin farklı niteliklerine göre farklı adlandırmalarda bulunuruz. Bu açıklamanın ardından “Uzun İnce Bir Yoldayım” şiirinden alınan iki dize tahtaya yazılır. Tahtaya yazılan bu iki cümlenin farklı niteliklerini öğrencilerin bulmaları istenir. Öğretmenin yönlendirici soruları aracılığıyla öğrencilerin dikkatleri temel öge olan yükleme yönlendirilir, yüklemlerden birinin ek fiil almış isim, diğerininse çekimli eylem olduğu öğrencilere sezdirilir:

Uzun ince bir yoldayım. (İsim cümlesi)

Gidiyorum gündüz gece. (Fiil cümlesi)

Yukarıdaki örnek cümleler aracılığıyla öğrencilere yüklemine göre cümlelerin isim ve fiil cümleleri olmak üzere ikiye ayrıldıkları, yüklemi çekimli eylemden oluşan cümlelerin fiil cümlesi, yüklemi ek eylem eki almış isim soylu sözcükten oluşan cümlelerin de isim cümlesi olduğu örnekler aracılığıyla kavratıldıktan sonra ders kitaplarındaki herhangi bir metinden isim ve fiil cümleleri bulmaları istenmiştir. Aşağıdaki cümlelerde tahtaya yazılarak yüklem türüne göre isim ve fiil cümlelerini kavrayıp ayırmaları istenmiştir:

Düşmüşüm gurbet ellerde.

Uykuda dahi yürüyorum.

Bilmiyorum ne haldayım.

Her yer karanlıktı.

Salon aşırı kalabalıktı.

Günlerden yalnızlıktı.

Yüklem türüne göre cümleleri kavratmak için aşağıdaki etkinlik yaptırılır.

Etkinlik: Aşağıdaki cümleleri yüklem türüne göre değerlendiriniz.

Yüklem Türüne Göre	
Gidiyorum gündüz gece. Yüklem	Fiil Cümlesi
Uzun ince bir yoldayım.	.....
Okuduğumuz şiiri çok beğendim.	.....
İki kapılı bir handayım.	.....
Gidenleri hep görüyorum.	.....
Sebep arıyorum kalkmaya.	.....
Veysel bu işe şaşmaktadır.	.....
İki kapılı bir han denen yer dünyadır.	.....

Etkinlik: Siz de isim ve fiil cümlelerine örnekler veriniz.

İsim Cümleleri	Fiil Cümleleri
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-

Öğrencilere kurallı, devrik ve eksilti cümleleri kavratmak amacıyla şiirden alınan aşağıdaki dizeler tahtaya yazılır. Birinci cümle yüklem sona, ikinci dizenin yüklem başta, üçüncü dizenin yüklem verilmediği öğrencilere sezdirilir.

Uykuda dahi yürüyorum. (Yüklem sona yer alıyor.)

Gidiyorum gündüz gece. (Yüklem başta yer alıyor.)

Yetişmek için menzile (Yüklem yer verilmemiş.)

Örneklerden hareketle cümlelerin yüklem türüne göre kurallı (düz), kuralsız (devrik) ve eksilti olarak üç şekilde karşımıza çıktığı öğrencilere kavratılır. Sonrasında yüklem türüne göre cümlelerle ilgili pekiştirme amacıyla alıştırmalar yapılır.

Öğrencilere ders kitabında yer alan metin okutulur ve metinden alınan bazı cümleleri yüklem türüne göre kurallı ve devrik şekline değerlendirmeleri istenir.

Etkinlik: Aşağıda verilen cümleleri yüklem türü bakımından değerlendirip ilgili kutucuğa işaretleyiniz.

Cümle	Kurallı Cümle	Devrik Cümle
Anadolu'nun geleneksel konukseverliği dillere destandır, dedik.	☐	☐
İstanbul'un, Anadolu'nun günlük hayatına girmiş kahve.	☐	☐
Ekmek gibi, su gibi ihtiyaç maddeleri arasında yer almıştır.	☐	☐
Ardından hemen okunurdu beyit.	☐	☐
Gönül ne kahve ister, ne kahvehane.	☐	☐
Birçok bölgede bu ikram daha da ağır basar.	☐	☐
İyi günün dostu, kötü günüm geçti gel.	☐	☐
Konuk bunlardan bir tanesini yer.	☐	☐

Etkinlik: Siz de yüklem yerine göre cümlelere örnekler yazınız.

Kurallı (Düz) Cümle	Kuralsız (Devrik) Cümle	Eksilteli Cümle
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-

Öğrencilere bir diğer cümle türlerinden biri olan anlamına göre cümleleri kavratmak için aşağıdaki cümleler tahtaya yazılır. Tahtaya yazılan ilk iki cümleden hangisinde işin gerçekleştiği, hangisinde gerçekleşmediği öğrencilere sorulur. Yüklemde bildirilen işin gerçekleştiğini, gerçekleşeceğini veya var olduğunu belirten cümlelerin olumlu cümle, yüklemde bildirilen işin gerçekleşmediğini, gerçekleşmeyeceğini veya var olmadığını belirten cümlelere ise olumsuz cümleler olduğu öğrencilere sezdirilir. Verilen örnek cümlelerden üçüncü cümlelerin ünlem anlamında, dördüncü cümlelerin ise soru anlamında kullanılmageldiği kavratıldıktan sonra anlamına göre cümlelerin; olumlu, olumsuz, soru ve ünlem cümleleri olmak üzere dörde ayrıldığı sonucuna öğrenciler tarafından ulaşılır. Ünlem cümlelerinin duygu ifadeleri içerdiği, soru cümlelerinin de gerçek ya da sözde soru anlamları taşıyarak var olduğu örnek cümleler üzerinden öğrencilere sezdirilip kavratılır.

Gidiyorum gündüz gece. (Olumlu cümle/ Gitme işi gerçekleşmiştir)

Bilmiyorum ne haldeyim. (Olumsuz cümle/ Bilme eylemi gerçekleşmemiştir)

Eyvah, yangın var! (Ünlem cümlesi/ Duygu belirten ifade yer almaktadır.)

Yarın tiyatroya gelecek misin? (Soru cümlesi/ Soru anlamı vardır.)

Öğretmen tarafından oluşturulan aşağıdaki cümleler tahtaya yazılır. Eylem (fiil) cümlelerinin "-me/-ma" ekleri ile olumsuz hale getirildiği, isim cümlelerinin ise "-siz/-süz" ekleri ya da "yok/ değil" sözcükleri ile olumsuz yapıldıkları kavratılır. Sonrasında olumsuzluk kavramının "kötü" ya da olumsuz olarak algıladığımız durumlarla ilgili olmadığı, cümledeki yargının gerçekleşip gerçekleşmemesine göre bu değerlendirmenin yapılacağı, yargılara duygusal yaklaşılmayacağı öğrencilere kavratılır. Bunun yanı sıra bazı cümlelerin biçim olarak olumsuzken anlamca olumsuz, bazı cümlelerinde biçimce olumsuz ama anlamca olumlu olabilecekleri öğrencilere örnekler üzerinden kavratılır:

Bu zor süreçte bize çok yardımcı oldu. (Olumlu Cümle)

Kendisi biraz endişelidir. (Olumlu Cümle)

Her şiir yazan şair değildir. (Olumsuz Cümle)

Cebimde hiç para yok. (Olumsuz Cümle)

Uzun süredir kitap okumuyorum. (Olumsuz Cümle)

Çorba tuzsuzdu. (Olumsuz Cümle)

Çok fena düşmüştün. (Olumlu Cümle)

Kedimizi kaybettik. (Olumlu Cümle)

Seni sevmiyorum değilim. (Anlamca olumlu, şekilce olumsuz cümle)

Depresyona giren Ayşe ne uyuyor ne de kalkıyor. (Olumsuz Cümle)

Bu derde can mı dayanır? (Olumsuz Cümle)

Anlamına göre cümlelerle ilgili aşağıdaki etkinlikler yaptırılır.

Etkinlik: Aşağıdaki metin öğrencilere okutulur, metinde geçen olumlu ve olumsuz cümleler ilgili kutucuklara yazılır. Sonrasında öğrencilerden yazılı olarak olumlu ve olumsuz cümleler kurmaları istenir.

ZAMANIN İZLERİ	
Zaman; içindeyken hiç geçmeyen, dönüp baktığımızda ne kadar hızlı geçtiğine hayıflandığımız bir kavramdır. Sevdiklerimizle bir gün bir dakika gibi geçerken istemediğimiz bir yerde ya da ortamda bir dakika bir asır gibi gelir. Boş bir odada vakit geçirirken hissettiğimiz can sıkıntısı, dakikaları saatler olarak yorumlamamıza bile neden olabilir. Bu da zamanın göreceliliğinin en güzel göstergesidir. Gençken zamanın yavaş yavaş ilerlediğinden yakınırkken zaman insan yaşını başını aldıkça dört nala koşmaya başlar adeta. Gençlikte zaman çok, yapacak şey yokken; yaşlanınca azalan zamana inat yapılacak işler çoğalır. Kıymetini bilmeden boşa harcadığımız her an için pişmanlık duyarız. Gezip göremediğimiz yerler, okuyamadığımız kitaplar, tanıyamadığımız insanlar, sevdiklerimizle geçiremediğimiz anlardır pişmanlık yaratan ama geriye alamayız zamanı. Hayatta geri alamayacağımız tek şey zamandır çünkü. Telifisi mümkün değildir bu yüzden. Zaman elimizden kayıp gittikten sonra hiçbir şey yapamayız. "Zaman öldürmek en pahalı harcamadır." der Balzac. Akıp gitmeden henüz tutabiliyorken zamanı, ona gereken değeri verip üzerine titremeliyiz.	
Metinde Geçen Olumlu Cümleler	Metinde Geçen Olumsuz Cümleler
Olumlu Cümlelerim	Olumsuz Cümlelerim
Etkinlik: Aşağıdaki cümleleri anlamına (olumlu, olumsuz, soru, ünlem) inceleyiniz. • Tatilde bol bol yüzeceğiz. (Olumlu Cümle) • Önüne konulanı yemedi. (.....) • Nasıl geçti yolculuk? (.....) • Soruların tamamını doğru cevaplayan öğrenciler de yok değil. (.....) • Tüh, gül gibi işi kaçırdık! (.....) • Seni ben terk etmedim. (.....)	

- Akşamki eğlenceye o da katıldı. (.....)
- Öğretmenini çok kızdırdı. (.....)
- Bahçedeki tüm çiçekleri yolmuşlar. (.....)
- Binaya hırsız girmiş. (.....)
- Beni hiç anlamadın. (.....)
- Derslerine düzenli olarak çalışıyor musun? (.....)
- Çabuk dışarı çık! (.....)
- Bu kadının kızıdan başka kimsesi yok. (.....)
- Ambulansla hastaneye kaldırıldı. (.....)

Etkinlik: Siz de soru ve ünlem cümlelerine örnekler yazınız.

Soru Cümlelerim	Ünlem Cümlelerim

Öğrencilere yapısına göre cümleleri kavratmak için ders kitabında yer alan “Bir Fincan Kahve” metninden alınan aşağıdaki cümleler tahtaya yazılır. Tahtaya yazılan bu cümlelerden “hangisinin tek yüklemi/ tek yargısı olduğu, hangi cümlenin içerisinde eylemsi (fiilimsi) bulunduğu, hangi cümlede birden fazla yüklem bulunduğ ve bu yüklemlerin hangisinin bağlaçla hangisinin virgülle bağlandığı” gibi sorular öğrencilere sorulur. Verilen yanıtlar neticesinde yapısına göre cümlelerin dört başlıkta toplandığı, bunların da “tek yüklemli cümle, içinde fiilimsi bulunduran (girişik birleşik) cümle, birden çok yüklemli (sıralı) cümle ve bağlacı olan (bağlı) cümle olarak isimlendirildikleri öğrencilere sezdirilir. Öğrencilerin bu sezgilere erişmeleri somut örnekler aracılığıyla gerçekleştirilir.

Anadolu’da konukseverliğin başını kahve çeker. (Tek Yüklemli cümle)

Konuk olduğunuz köy ve kasabalarda bir kahve içirmeden sizi bırakmazlar. (İçinde Fiilimsi Bulunan Cümle)

Anadolu’nun geleneksel konukseverliği dillere destandır. (Tek Yüklemli/ Basit Cümle)

Kanuni Sultan Süleyman devrinde, Yemen’den ilkin İstanbul’a getirilmiş ve içilmiştir. (Bağlacı Olan Cümle)

Ehlikeyfin keyfini kim yeniler, kim tazeler? (Birden Çok Yüklemli Cümle)

Sonrasında öğrencilerden ders kitaplarında yer alan herhangi bir metinden tek yüklemi olan, içinde eylemsi bulunan, birden çok yüklemi olan ve bağlacı olan cümleler bulup defterlerine yazmaları istenir. Defterlere yazılan bu cümleler sözlü olarak sınıfla paylaşılır, öğretmen öğrencilerin bulduğu cümleleri tahtayı dört sütuna ayırır, yanlış olan yerleri öğrencilerle beraber düzeltir.

Öğrencilere yapısı bakımından cümlelerle ilgili aşağıdaki etkinlikler yaptırılır:

Etkinlik:²² Öğrencilere sınıfta dinletilen “Kız Kulesi” adlı dinleme metninden alınan aşağıdaki cümleleri yapı bakımından incelemeleri istenir.

	Tek Yüklemlili Cümle	Fiilimsi Bulunan Cümle	Birden Çok Yüklemlili Cümle	Bağlacı Olan Cümle
Falcılar sırayla kralın kızının falına bakmışlar.	X			
Büyük kralımız, inanmayın, üzölmeyin.				
Kral kızını zaman zaman görmeye geliyormuş.				
Nöbetçiler çevrede kol geziyorlar ve kuş uçurtmuyorlarmış.				
Halk ona Kız Kulesi adını vererek bu söylenceyi uydurmuş.				
Hemen motoru durdurmuşlar ve bir küfe üzüm almışlar.				
Nöbetçiler olup bitenden habersizmiş.				
Kız, günün birinde serpilmiş, gelişmiş.				

Etkinlik: Siz de aşağıdaki kutucuklara yapısı bakımından cümlelerle ilgili örnek cümleler yazınız.

Tek Yüklemlili Cümle	İçinde Fiilimsi Bulunan Cümle	Birden Çok Yüklemlili Cümle	Bağlacı Olan Cümle

²² (Meb, 2020, s. 205)

Etkinlik:²³ Aşağıdaki yönergeler doğrultusunda boş olan yerleri doldurunuz.

YARGI AİLESİ

Yargı ailesinin fertleri cümleleri oluşturuyor. Cümleler, içinde bulunan yargılara göre isimleniyor.

Tek yüklemlî



Tek Yargılı

Fiilimsi bulunan



Yan Yargı - Temel Yargı

Birden çok yüklemlî



Yargı (,) Yargı

Bağlacı olan



Yargı (bağlacı) Yargı

Yargı ailesinin yaptığı cümleler aşağıda verilmiştir:

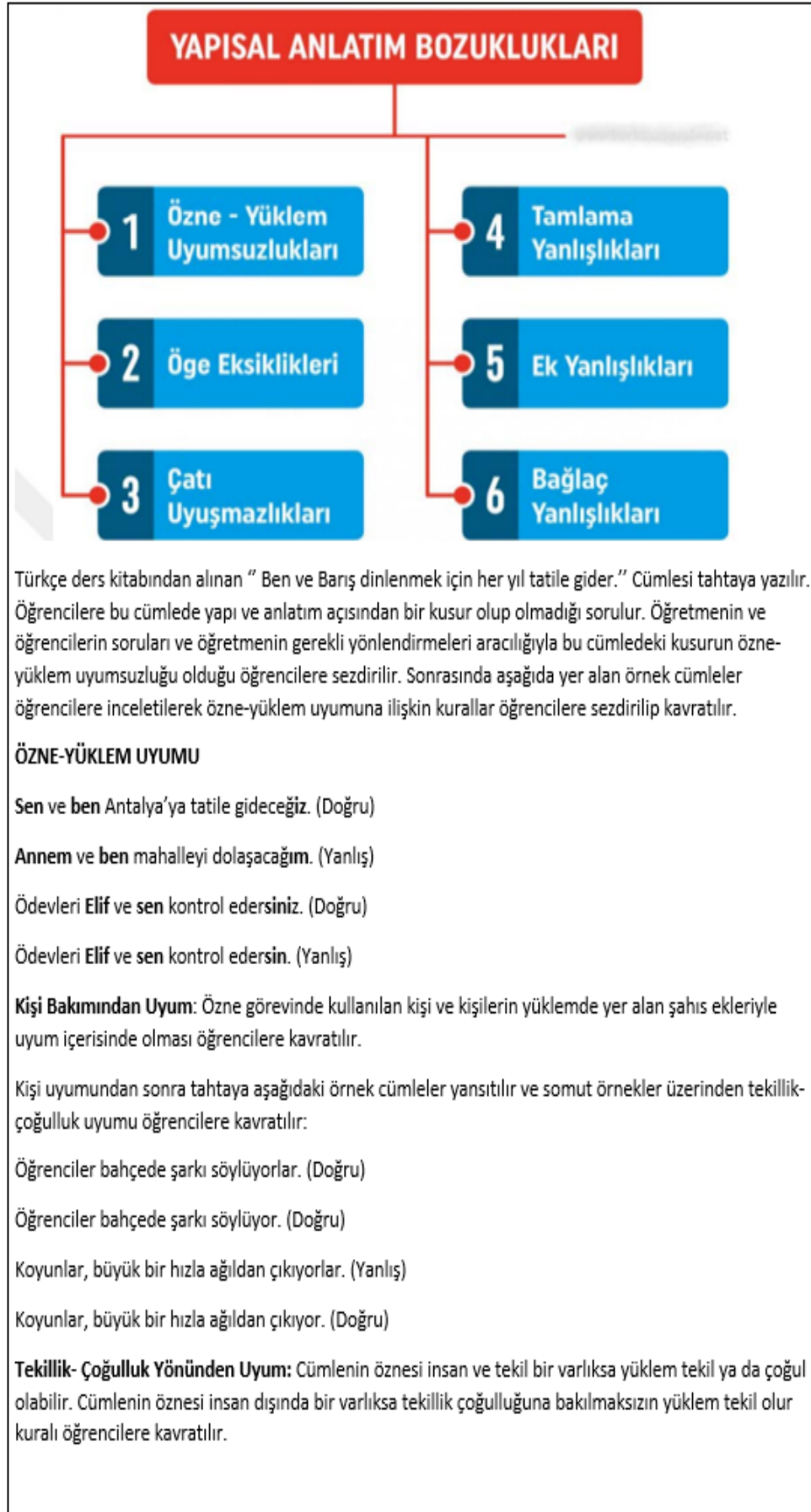
1. Köyüm, evim, ailem, komşularım gözümde tütüyor.
2. Bu bölümü seçmekle doğru yaptın, seni destekliyorum.
3. Nereye gideceğini tam olarak bilmeyince ortada kaldı.
4. Çocuğun güven duygusunu anne ve babası destekler.
5. Vitaminler, gereğinden fazla kullanıldığında zararlı olur.
6. Gürültülü ortamlarda çalışmayınız çünkü dikkatiniz dağınık.
7. Yaşamdaki gerçekleri ancak yeni gerçekler değiştirebilir.
8. Doğru davranışlar için yanlışlardan ders alınmalıdır.
9. Sen iyi bir insansın, o hâlde bunu herkes söylemeli.
10. Ya mutluluğu aramalısın ya da onu yaratmalısın.

A. Cümlelerin hangi tür cümle olduklarını belirleyiniz. Cümle türüne uygun kutucukların altına ilgili cümlelerin numaralarını yazınız.

Tek yüklemlî	Fiilimsi bulunan	Birden çok yüklemlî	Bağlacı olan

²³ 9b45f4cb7a116bc77e93c707bca1dfde.pdf (eba.gov.tr) Etkinlik- 3, s. 6

Tema: Vatandaşlık
Sınıf: 8
Süre: 5 Ders Saati
Dil Bilgisi Konusu: Yapısal Yönden Anlatım Bozuklukları
Temel Beceriler: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
Kazanımlar: T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler. (Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.)
DERS AKIŞI Ders Kitabından alınan aşağıdaki metin öğrencilere okutturulur. Proje ortağım Ali ile çalışmak çok zordur. Bugünkü düzeltmeyi ben, yarınki düzeltmeyi o yapacak diye anlaşıştık. Verdiği sözü tutmadı. Aynı zamanda son günlerde işe gelmiyor, çok ihmal ediyordu. Yarına kadar bu projeyi bitirip patrona sunulacak. Patronumuz birçok projelere baktı bugüne kadar sıra bize geldi. O her zaman "Emeksiz yemek olmaz." demiş ve en çok emek verilen projeyi seçmek için çok detaylı inceliyor. Metin öğrenciler tarafından sesli okuma yöntemiyle okunduktan sonra metinde geçen bazı ifadeler öğretmen tarafından tahtaya yazılır: Aynı zamanda son günlerde işe gelmiyor, çok ihmal ediyordu. Yarına kadar bu proje bitirip sonra patrona sunulacak. Patronumuz birçok projelere baktı. En çok emek verilen projeyi seçmek için çok detaylı inceliyor. Tahtaya yazılan bu cümlelerde yapısal yönden bir bozukluğun olup olmadığı öğrencilere sorulur. Öğrenciler ilk cümlede nesnenin (iş) eksik olduğunu belirtirler. Öğrencilere bu örnekteki gibi birden çok yüklemi olan cümlelerde herhangi bir öge eksikse orada öge eksikliğinden kaynaklı anlatım bozukluğunun olduğu sezdirilir. Bu tür durumlarda anlatım bozukluğunu gidermek için ne yapılacağı öğrencilere sorulur. Öğrenciler: "Eksik olan öge anlamı tamamlayacak şekilde cümleye getirilir." Cevabını verirler. Yine ikinci örnek cümlede öğrencilere bir anlatım bozukluğunun olup olmadığı sorulur. Öğrenciler bu cümlede çatı uyumsuzluğunun olduğunu sezerler. Örnek üzerinden öğrenciler birden fazla yargısı olan ifadelerde çatıların aynı olması gerektiğini kavrarlar. Son cümlede ise öğrenciler tekillik-çoğulluk uyumsuzluğu olduğunu sezer. Öğretmen bu somut örneklerin ardından öğrencilere daha bunlar gibi yapısal birçok anlatım bozukluğunun olduğunu, öğrencileri konuya hazırlamak için bu örneklerin verildiğini ve çözümlemelerinin öğrencilere yaptırıldığını belirtir. Öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla aşağıdaki kavram haritası tahtaya yansıtılır.



ÖGE EKSİKLİKLERİ

Öğrencilere öge eksikliklerini sezdirip kavratmak maksadıyla aşağıdaki örnek cümleler tahtaya yazılır:

“Defterine notlar alıyor, gözü gibi koruyordu.” Bu cümlede herhangi yapısal yönden nasıl bir sorun olduğu öğrencilere sorulur. Öğrenciler bu sıralı cümlede ikinci cümlede nesne (kitabını) eksikliği olduğunu fark eder.

“Ece’yi yıllardır görmüyorum, hasret kaldım.” Cümlesinde bir sorun olup olmadığı öğrencilere sorulur. Öğrenciler birden fazla yüklemi olan bu cümlede ikinci cümleye yer tamlayıcısının (Ece’ye) eksik olduğunun farkına varır ve kusuru düzeltirler.

“Kendini göstermek isteyen şairlere yardımcı olur, ilgilenirdi.” Cümlesinde bir sorun olup olmadığı öğrencilere sorulur. Öğrenciler, bu cümlede zarf tümlecinin (onlarla) eksik olduğunun farkına varır ve gerekli düzeltmeyi yaparlar.

Öge eksiklikleri konusunun pekiştirilmesi için öğretmen tarafından aşağıdaki örnekler tahtaya yazılır ve bu örneklerdeki öge eksikliklerini öğrencilerin bulmalarını ister:

Ben dostuma güvenir ve korurum. (Nesne eksikliği/ Ben dostuma inanır ve dostumu korurum.)

Çocuğun sınava girmesiyle çıkması bir oldu. (Dolaylı tümleç eksikliği/ Çocuğun sınava girmesiyle sınavdan çıkması bir oldu.)

Akrabalarım bana yardımcı oluyor, ben de onlara. (Yüklem eksikliği/ Akrabalarım bana yardımcı oluyor, ben de onlara yardımcı oluyorum.)

Kitaplarını çok sever, devamlı ilgilenirdi. (Zarf tümleci eksikliği/ Kitaplarını çok sever, kitaplarıyla devamlı ilgilenirdi.)

ÇATI UYUŞMAZLIĞI

Öğrencilere çatı uyumsuzluğu konusunu sezdirip kavratmak maksadıyla aşağıdaki örnek cümleler tahtaya yazılır:

“Sınav bitirilir öyle çıkacaktık.” Bu cümlede yapısal yönden bir kusurun olup olmadığı öğrencilere sorulur. Öğrenciler cümleyi inceleyip cümlede bir eylemin edilgen (bitirilir) diğer eylemin (çıkacaktık) etken olduğunu sezerler. Bu örnekten hareketle bu cümlede çatı uyumsuzluğu olduğunu kavrarlar ve örneği şu şekilde düzeltirler: “Sınavı bitirip öyle çıkacaktık.”

Öğrencilere konun pekişmesi gayesiyle bir örnek cümle daha verilir: “Çok çalışıp az para kazanılmış.” Öğrenciler bu cümlede de çatı uyumsuzluğunun olduğunu kavrayıp cümleyi şu şekilde düzeltirler: “Çok çalışıp az para kazanmış.”

TAMLAMA YANLIŞLARI

Öğrencilere sıfat ve ad tamlamalarında aynı tamlananın ortak kullanılması sebebiyle doğan anlatım bozukluklarını kavratmak maksadıyla aşağıdaki iki örnek cümle tahtaya yansıtılmıştır:

“Edebiyat derslerinde lirik ve pastoral şiirler incelenmeli.” Bu cümlede yapı bakımından herhangi bir kusurun olup olmadığı öğrencilere sorulur. Öğrenciler cümleyi inceleyip “şiirler” tamlananının her iki tamlama için de ortak kullanıldıklarını kavrarlar ve cümleyi şu şekilde düzeltirler: “Edebiyat derslerinde lirik şiirler ve pastoral şiirler incelenmeli.”

Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerde yapılan anlatım bozukluklarını bulunuz. Doğrusunu aşağıdaki örnekteki gibi yazınız.

1. Kardeşime hiç kızmıyorum; çünkü çok seviyorum.

Kardeşime hiç kızmıyorum; çünkü onu çok seviyorum.

2. Anneni tanıyoruz ve sonsuz güveniyoruz.

3. Bugün yemekte ben pide, o ise çorba içti.

4. Müzik dersini çok az, resim dersini ise hiç sevmem.

5. Herkes bu duruma çok üzölmüşüü, yüzü gülmüyordu.

6. Fırında pişen yemeğe kaşar koyup kapattım.

7. Çocuklarımızı sevmeli, yüreklendirmeli, destek olmalıyız.

8. Dün geceki konser seyircilerin beğenisini kazanmış, eski yıllara götürmüştü.

(Türkçe Ders Kitabı, s.240)

“Derste kişi ve işaret adılarını işledik.” Bu cümlede yapı bakımından bir kusurun olup olmadığı öğrencilere sorulur. Öğrenciler yukarıdaki örnekten öğrendiklerinden hareketle bu cümledeki tamlama yanlışını tespit eder ve cümleyi şu şekilde düzeltirler: “Derste kişi adılarını ve işaret adılarını işledik.”

EK YANLIŞLARI

Öğrencilere ek yanlışlarını öğretmek amacıyla aşağıdaki örnek cümle tahtaya yazılır:

“Biz gezmesini sevmeyen bir milletiz.” Bu cümlede yapı bakımından bir bozukluğun olup olmadığı öğrencilere sorulur. Öğrenciler bu cümledeki “gezmesini” kelimesinde bir yanlışlık olduğunu tespit eder ve cümleyi şöyle düzeltirler: “Biz gezmeyi sevmeyen bir milletiz.”

BAĞLAÇ YANLIŞLARI

Öğrencilere bağlaç yanlışları konusunu kavratmak maksadıyla aşağıdaki cümleler verilir:

Sosyal faaliyetlerin hepsine katılıyor fakat derslerini aksatmıyor. (Yanlış)

Sosyal faaliyetlerin hepsine katılıyor ayrıca ödevlerini aksatmıyor. (Doğru) Öğrenciler bu iki örnekte yanlış bağlacın kullanıldığını kavrar.

Yapısal anlatım bozuklukları konusunu pekiştirmek maksadıyla aşağıdaki etkinlikler öğrencilere yaptırılır:

Etkinlik:

Aşağıdaki cümlelerdeki yapıyla ilgili anlatım bozukluklarının nedenini ve cümlenin doğrusunu yazınız.

1. Türkçe dersinde işaret ve belgisiz zamir konusunu işledik.

Türkçe dersinde işaret zamiri ve belgisiz zamir konusunu işledik.

2. Birçok insanlar bu konuda yanılıyorlar.

3. Bütün gece kedi ve köpek havlamasından uyuyamadık.

4. Ben ve Barış dinlenmek için her yıl tatile gider.

5. Yarın size gelemem ama okulda bütün gün kursum var.

6. Kitap, annesinden ayrılan bir çocuğun hayatla mücadelesi anlatılıyor.

7. Biz gezmesini sevmeyen bir milletiz.

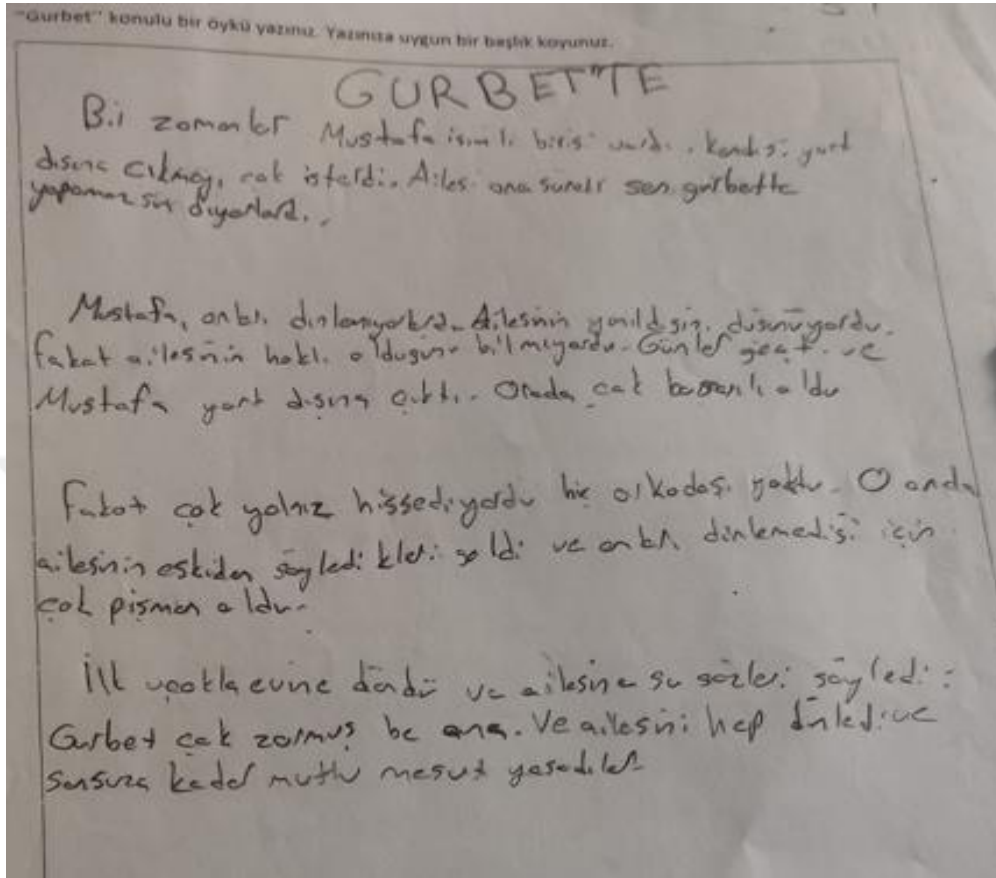
8. Bahar gelince kuşlar ağaçlarda ötüyorlar.

9. Tuna ve Ölkü aşağı yukarı iki üç saattir yolda.

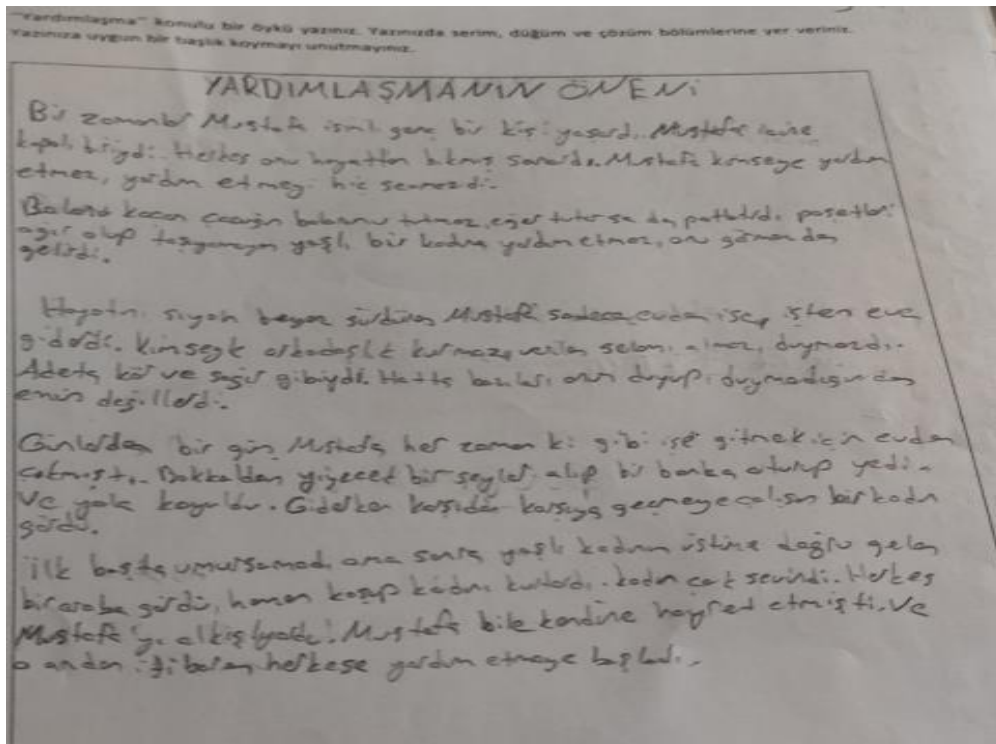
(Türkçe Ders Kitabı, s.259)

Ek-4: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test ve Son Test Yazma Çalışmaları

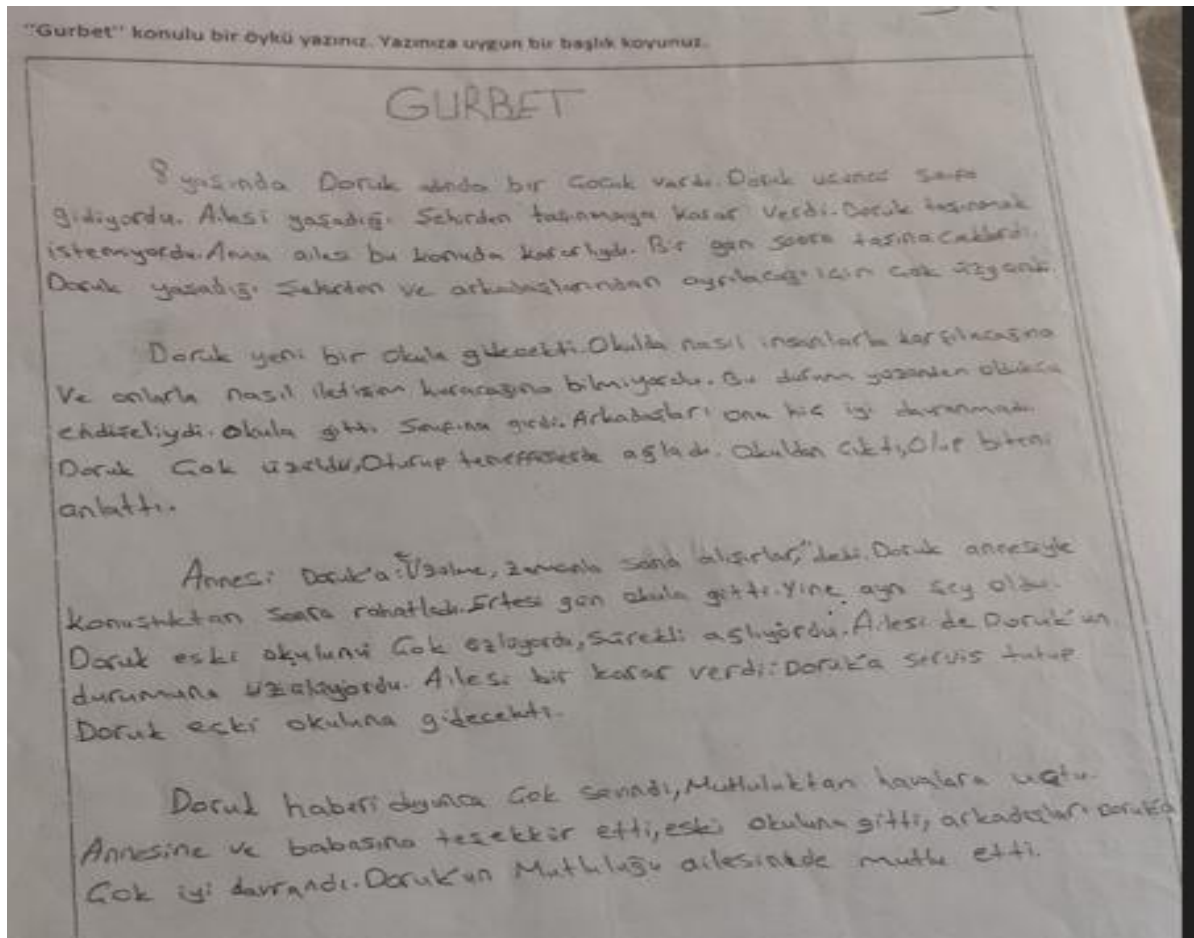
Kontrol Grubu K8 Kodlu Öğrencinin Ön Test Çalışma Kâğıdı



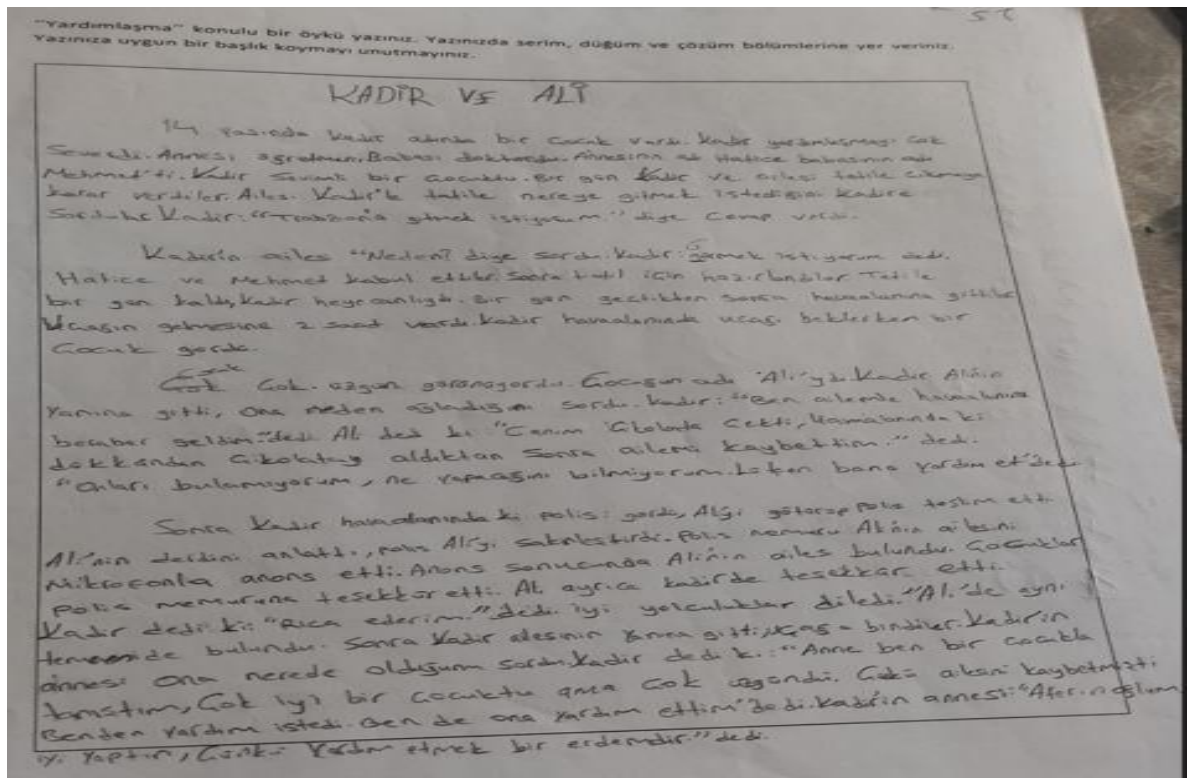
Kontrol Grubu K8 Kodlu Öğrencinin Son Test Çalışma Kâğıdı



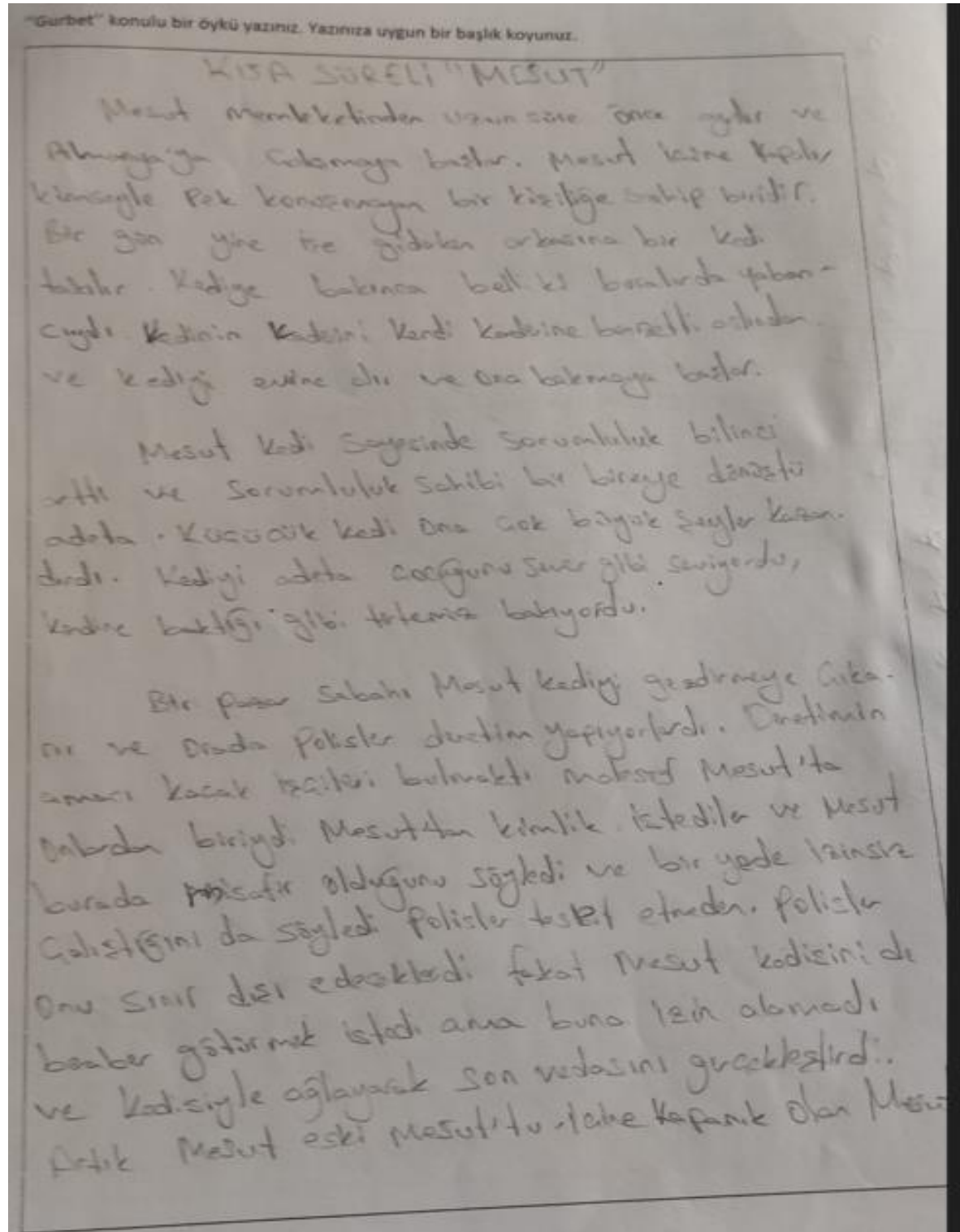
Kontrol Grubu K12 Kodlu Öğrencinin Ön Test Çalışma Kâğıdı



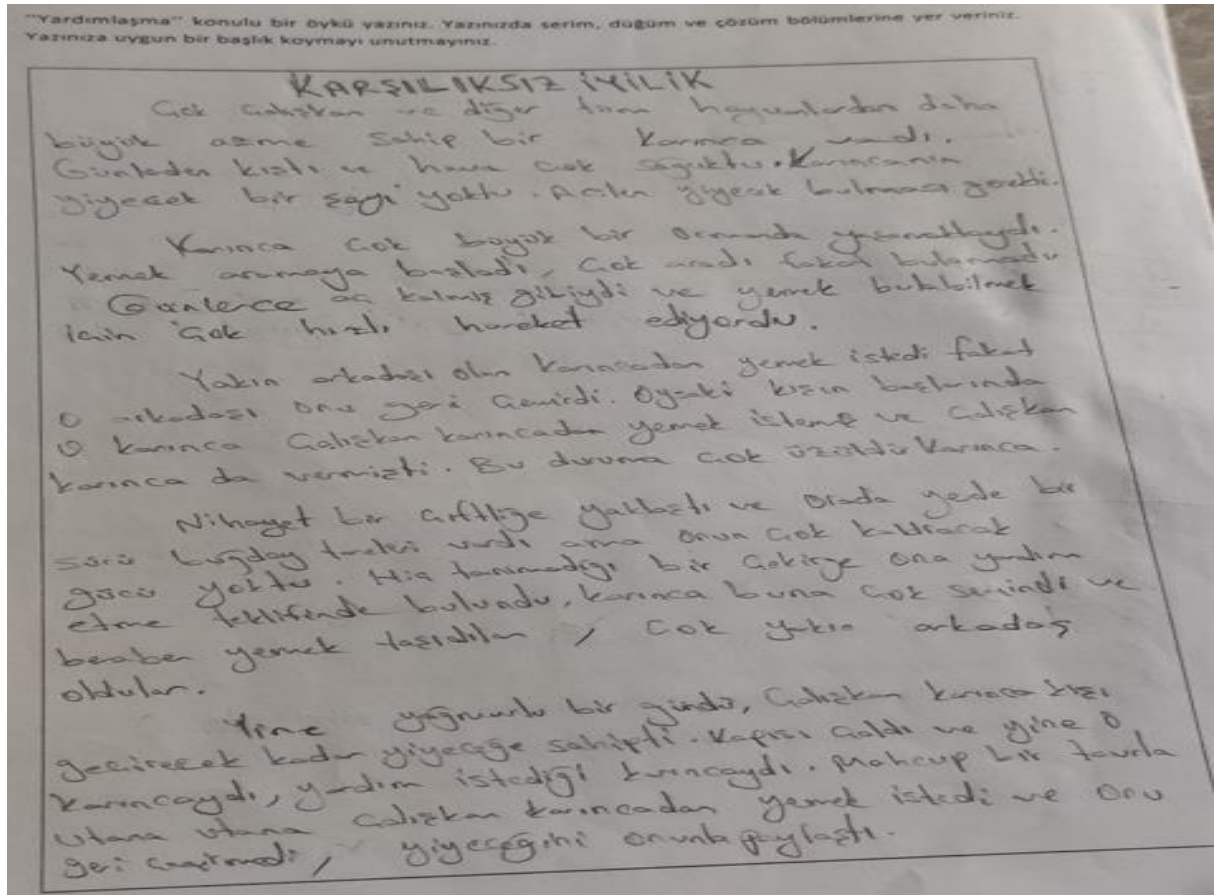
Kontrol Grubu K12 Kodlu Öğrencinin Son Test Çalışma Kâğıdı



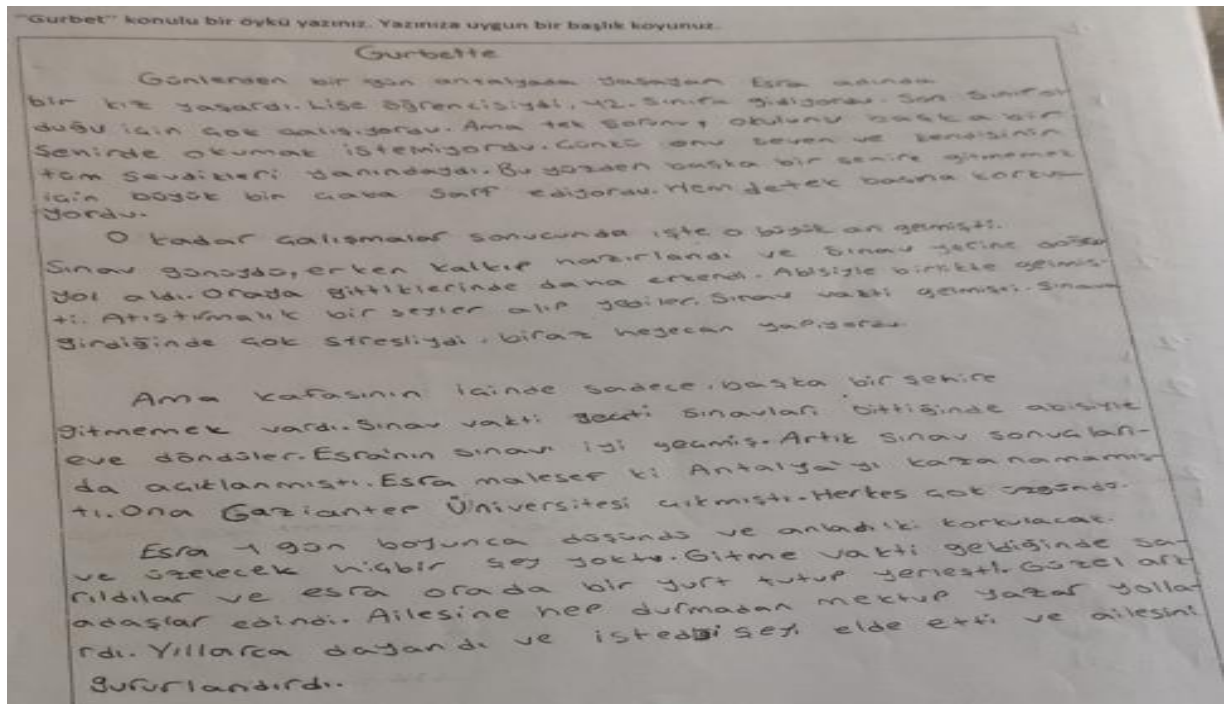
Deney Grubu D3 Kodlu Öğrencinin Ön Test Çalışma Kâğıdı



Deney Grubu D3 Kodlu Öğrencinin Son Test Çalışma Kâğıdı



Deney Grubu D4 Kodlu Öğrencinin Ön Test Çalışma Kâğıdı



Deney Grubu D4 Kodlu Öğrencinin Son Test Çalışma Kâğıdı

"Yardımlaşma" konulu bir öykü yazınız. Yazınızda serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer veriniz. Yazınıza uygun bir başlık koymayı unutmayınız.

Kasım ve Annesi

Günlerden bir gün, bir evde Kasım ve annesi oturmuş. Kasım yetimdi, babası bir trafik kazasında hayatını kaybetmişti. Annesi Sakat olduğu için çalışmıyordu. Bu yüzden Kasım annesini ve kendisini geçindirmek için elinden geleni yapıyordu.

Kasım okula gitmek istemiştir ama annesi çok istiyor. Kasım Okulu biter bitmez eve gidip, annesine istediği kitap, atkı, kete ve Yazmaları bir kartonun üzerinde satıyordu. Annenin tedavisi için Para biriktiriyorlardı.

Azaz azaz satıyorlardı. Kasım gece 07,30'da da taşınacak işine gidiyordu. Annesi ne kadar ısrar etsede gitmemesi için, dinlenmedikçe gidecekti. Annesi onun bu karar yorulmasına çok üzülürdü.

Kasım işi bitince eve dönüyordu. Bir adam kolundan tutup köşeye getti, ve dedi ki; Senin annen sakattı değil mi, bu tedavi parasını dedi. Kasım çok şaşırılmıştı, Ona karşı çok minnettar olmuştu.

Eve gider gitmez annesine sarıldı ve her şeyi anlattı. Baban önce hemen hastaneye gidip tedavi oldu ve Thaf'ta kardeşin Juvay Juvay işleyeceğini söylediler. Kasım Thaf'ta boyunca okula gitmesi ve annesine gül gibi baktı. Annesiyle her gün hiç yılmadan alıştırmaya yapıyorlardı. Annesi Thaf'ta sonunda eli sonu başarıyla. Artık Kasım'da okuluna düzenlice gitmeye başladı ve her şey düzeldi.

Ek-5: Öğrencilere Uygulanan Ön Test ve Son Test Çalışma Kâğıtları

“Gurbet” konulu bir öykü yazınız. Yazınıza uygun bir başlık koyunuz.

“Yardımlaşma” konulu bir öykü yazınız. Yazınıza uygun bir başlık koymayı unutmayınız.