

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**TÜRKÇE DERSİNDE BEYİN TEMELLİ ÖĞRENMENİN
AKADEMİK BAŞARIYA VE KALICILIĞA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Seden GÖRGÜN

İstanbul, 2010

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**TÜRKÇE DERSİNDE BEYİN TEMELLİ ÖĞRENMENİN
AKADEMİK BAŞARIYA VE KALICILIĞA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Seden GÖRGÜN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Latif BEYRELİ

İstanbul, 2010

ÖZET

TÜRKÇE DERSİNDE BEYİN TEMELLİ ÖĞRENMENİN AKADEMİK BAŞARIYA VE KALICILIĞA ETKİSİ

Seden GÖRGÜN

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010

Danışman: Yard. Doç. Dr. Latif Beyreli

Hızla değişen yaşam koşullarına paralel olarak değişen ve gelişen eğitim kurumlarının toplumun gereksinimlerini ve beklentilerine yanıt verebilme sürecinde Türkçe dersi en önemli derslerden biridir. Türkçe dersi içerdiği sözel bilgilerin yoğunluğu nedeniyle özellikle bilgi basamağında bilişsel öğrenmelerin yoğun olduğu bir alan olarak algılanmaktadır. Oysa yaşam koşulları bireylerin yalnızca bilgiye sahip olmalarını değil, bilgiyi sorgulamalarını, farklı zamanlarda farklı durumlara transfer edebilmelerini, eleştirel, yaratıcı, düşünebilmelerini bir başka deyişle sahip oldukları bilgiyi kullanabilmelerini gerektirmektedir. Bu zorunluluk Türkçe dersinde farklı öğretim yaklaşımlarının uygulanmasını gündeme getirmektedir. Bu farklı öğretim yaklaşımlarından biri de öğrencilerin beynin doğal işleyiş sürecine uygun öğrenmesini savunan beyin temelli öğrenmedir.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim sekizinci sınıfta Türkçe dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisini belirlemektir. Denek modellerinden “öntest-sontest kontrol gruplu model”e göre desenlenen araştırma, 2008- 2009 öğretim yılı bahar döneminde İstanbul Fuat Köprülü İlköğretim Okulu’nda deney ve kontrol grubu olarak belirlenen 8-G ve 8-H sınıflarında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla öğrencilerin denkleştirilmesinde kullanılmak üzere bir anket formu, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenilenlerin kalıcılık düzeyini ölçecek bir başarı testi, Türkçe dersinin beyin temelli öğrenmeye göre işlenebilmesi için ders planları, ders notları, sınıf içi etkinlikler için öğretim materyalleri, ayrıca öğrencilerin beyin temelli öğrenmeye ilişkin görüşlerini almaya yönelik bir anket formu geliştirilmiştir.

Araştırmayla ilgili tüm istatistiksel çözümlemelerde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Grupların ortalama puanları ile puan dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmıştır. Grup içi ve gruplararası karşılaştırmalarda t testinden yararlanılmış ve anlamlılık düzeyi olarak .05 güven düzeyi benimsenmiştir.

Yapılan veri çözümlemelerinden sonra şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Türkçe dersinde beyin temelli öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
2. Türkçe dersinde, beyin temelli öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında öğrenmenin kalıcılık düzeyi bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
3. Öğrencilerin beyin temelli öğrenmeye ilişkin görüşleri olumlu yöndedir. Öğrenciler beyin temelli öğrenmenin öğrenmeyi ezbercilikten uzaklaştırdığını; kalıcı ve zevkli öğrenme sağladığını düşünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beyin temelli öğrenme, Türkçe Öğretimi, fiilimsiler, dil bilgisi öğretimi.

ÖZGEÇMİŞ

Seden GÖRGÜN

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans	2007	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Lise	2002	İstanbul Fatih Rüşti Zorlu Lisesi (YDA), Türkçe- Matematik Bölümü

İş

2008-	Türkçe Öğretmeni, İstanbul Fuat Köprülü İlköğretim Okulu
-------	--

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı: İstanbul, 1984

Cinsiyet: Kadın

ABSTRACT

THE EFFECT OF BRAIN-BASED LEARNING TO SUCCESS AND RETENTION IN TURKISH STUDIES

Seden GÖRGÜN

Turkish Education Department

Marmara University Graduate School of Educational Sciences, 2010

Supervisor: Assistant Professor Dr. Latif BEYRELİ

Education has an important role to educate individuals who will provide the continuity of society for the changing life standarts. From this perspective, it can be said that ‘Turkish Studies’, which helps students to make sense of their society and the world, is one of the most important courses in elementary education since the above-mentioned knowledge and skills are given via ‘Turkish Studies’ course in elementary schools. Since the course of ‘Turkish Studies’ involves immense verbal content, it is perceived as a course which offers a myriad of opportunities of cognitive learning at knowledge level. On the other hand, the conditions of life require individuals not only who have knowledge but also who are able to criticize, who are able to transfer their knowledge to new situations and who are able to think critically and creatively. Thus, it seems inevitable that the course of ‘Turkish Studies’, which reflects many aspects of the real life, aids in the development of such important skills. This nature of the given course entails the adaption of different teaching approaches in the classroom. One of these approaches is ‘Brain-Based Learning’ which holds that learners learn best if they are taught in accordance with brain naturel learning system.

The present study aims to investigate whether “Brain-Based Learning” has an effect on academic success and retention. The study was conducted in Fuat Köprülü Elementary School, İstanbul. The participants of the study were 8th grade students in Fuat Köprülü Elementary School. The data was collected in fall term in 2008-2009

academic year. Fall semester, with 8th grade students. Participants were divided into two groups-one as the control group while the other as the content experimental group.

In the present study, the following data collection instruments were used; a questionnaire for biographical information, pre and post- tests that were used to measure the learners' academic success and retention level, lesson-plans, various teaching materials for classroom activities, a questionnaire to gather the learners' perspectives on Brain Based Learning.

The data obtained was analysed by a computer programme SPSS. The arithmetic means and standard deviations were calculated for each group. The data was subjected to t-tests for inter- and between- group comparisons. The significance level was .05. The following results were obtained in the present study:

1. There was a significant difference between the success of control group and experimental group, experimental group being more successful than the control group.
2. There was a significant difference in how much information is retained between the control group and the experimental group.
3. The learners seemed to have positive perspectives on Brain-Based Learning. They seemed to think that Brain-Based Learning provides memorable and enjoyable learning experiences without a need for memorizing content.

Key words: Brain-Based learning, Turkish teaching, achievement, gerundials, grammar teaching.

ÖNSÖZ

Türkçe dersi öğrencilerin iletişim kurmalarını, bilgi edinmelerini, öğrenmelerini ve kendilerini her yönden geliştirmelerini; sosyal ve duygusal yönden gelişmelerini, eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini, dillerinin zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili şekilde kullanmalarını sağlayan bir derstir. Bu anlamda Türkçe dersi öğrencileri yaşama hazırlayan değil; yaşamın kendisini yansıtan bir derstir. Böylesine önemli işlevleri üstlenen Türkçe dersinde geleneksel öğretim sınırlı bir değere sahiptir. Günümüz dünyasında nasıl ve neden öğrendiğini bilen, bilgilerini anlamlandırabilen, öğrenmesini kolaylaştıracak stratejilerin farkında olan ve bunları kullanabilen, araştıran, sorgulayan, karşılaştığı problemleri çözebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireylerin yetiştirilmesinin gerekliliği düşünüldüğünde, öğretmenin sınıfta geleneksel öğretim yaklaşımlarından farklı öğretim yaklaşımlarını da uygulaması bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, eğitim kurumlarında yeni yöntem ve yaklaşımların etkililiğini sınamaya yönelik araştırmaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırmanın Türkçe dersine ilişkin olarak öğrencilerin beynin işleyişine uygun, daha zengin ve etkili öğretim etkinliklerinin uygulanmasını sağlayacağı, bu yolla öğrencilerin derse ilişkin akademik başarılarını artırmaları ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmeleri düşünülmektedir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde yardımcı ve katkısı olan birçok değerli insana teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Araştırmanın gerçekleşmesi sürecinde bana rehberlik eden, karşılaştığım zorlukları yenmemde bana yardımcı olan, sürecin her aşamasında katkısı, yardımcı ve desteğiyle bana güç veren değerli hocam Sayın Yard. Doç. Dr. Latif BEYRELİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışmanın çeşitli aşamalarında bana katkı sağlayan hocam Sayın öğretim Görevlisi Mehmet Akif Karakuş'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde bana desteklerini esirgemeyen Sayın hocam Arş. Görevlisi Mehtap Özden'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın uygulama aşamasında bana okulunun kapılarını açan, her türlü olanağı sağlayan Fuat Köprülü İlköğretim Okulu Müdürü Sayın Ersoy Akdağ'a minnet ve şükranlarımı sunarım. Beyin temelli öğrenme yaklaşımını 8-G sınıfında uygulamam için yardımlarını esirgemeyen; kontrol grubunda öğretimi sürdüren öğretmen Hüseyin Varlı'ya teşekkür borçluyum. Deney grubu olan Fuat Köprülü İlköğretim Okulu 8-G sınıfı öğrencilerine, yaratıcılıkları ve bitmek bilmeyen enerjileri ile araştırmaya kattıkları sıcaklık ve dinamizm için çok teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca bana her konuda destek olan annem Medine GÖRGÜN ve babam Mehmet GÖRGÜN'e, ablam Pelin GÖRGÜN'e ve desteklerinden dolayı kardeşim Ece Tuzsuz'a sonsuz sevgi, saygı ve minnetlerimi sunarak teşekkür ederim.

Seden GÖRGÜN

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ÖZGEÇMİŞ	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	vi
TABLO LİSTESİ.....	xi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xii

I. GİRİŞ

1.1. Problem	14
1.1.1. İlköğretim (6, 7, 8) Programında Türkçe Dersinin Yeri ve Önemi ...	15
1.1.2. Beyin Temelli Öğrenme.....	21
1.1.2.1. Beyinde Öğrenmenin Oluşumu	24
1.1.2.2. Beyin Temelli Öğrenmenin İlkeleri.....	30
1.1.2.3. Beyin Temelli Öğrenmede Öğrenme-Öğretme Süreci	34
1.1.2.4. Beyin Temelli Öğrenmede Öğretmen ve Öğrenci Rollerini	37
1.1.3. İlgili Araştırmalar.....	40
1.2.Araştırmanın Amacı.....	44
1.3Araştırmanın Önemi.....	44
1.4.Sayıtlılar	45
1.5.Sınırlılıklar	45

2. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ	46
2.1.Fiilimsiler	52
2.1.1. Fiilimsilerin Tanımı ve Çeşitleri.....	53
2.1.1.1. İsim- Fiillerin Tanımı.....	52
2.1.1.2. İsim-Fiillerin Çeşitleri.....	54

2.1.1.3. İsim-Fiillerin İşlevleri	55
2.1.1.3.1. -mAk İsim-Fiil Eki	56
2.1.1.3.2. -mE İsim-Fiil Eki	57
2.1.1.2.3. -İş İsim-Fiil Eki.....	58
2.1.2.1. Sıfat- Fiillerin Tanımı	58
2.1.2.2. Sıfat- Fiillerin Çeşitleri	60
2.1.2.3. Sıfat-Fiillerin İşlevleri.....	61
2.1.2.3.1. Geçmiş Zaman Sıfat-Fiil Ekleri.....	62
2.1.2.3.1.1. -dİk (-duk, -dük, -tık, -tik, -tuk, -tük)	
Sıfat-Fiil Eki	62
2.1.2.3.1.2. –mİş Sıfat-Fiil Eki	63
2.1.2.3.2. Geniş Zaman Sıfat-Fiil Ekleri.....	64
2.1.2.3.2.1. –mAz Sıfat-Fiil Eki.....	64
2.1.2.3.2.2. –Ar Sıfat-Fiil Eki	65
2.1.2.3.2.3. –An Sıfat-Fiil Eki	66
2.1.2.3.3. Gelecek Zaman Sıfat-Fiil Ekleri.....	67
2.1.2.3.3.1. –AcAk Sıfat-Fiil Eki.....	67
2.1.2.3.3.2. –Asİ Sıfat-Fiil Eki.....	68
2.1.3.1. Zarf- Fiillerin Tanımı.....	69
2.1.3.2. Zarf- Fiillerin Çeşitleri.....	70
2.1.3.3. Zarf- Fiillerin İşlevleri	73
2.1.3.3.1. Bağlama Görevinde Kullanılan Zarf-Fiil.....	74
2.1.3.3.1.1. –İp (-up,-üp, -ıb, -ib, -ub, -üb) Zarf-Fiil Eki.....	75
2.1.3.3.2. Hal Zarf-Fiilleri	78
2.1.3.3.2.1. -ArAk Zarf-Fiil Eki.....	78
2.1.3.3.2.2. -A -A Zarf-Fiil Eki.....	80
2.1.3.3.3. Karşılaştırma Zarf-Fiilleri.....	81
2.1.3.3.3.1. -cAsInA Zarf-Fiil Eki	81
2.1.3.3.4. Karşıtlık Zarf-Fiilleri	81
2.1.3.3.4.1. –mAdAn Zarf-Fiil Eki	81
2.1.3.3.4.2. –mAksİzIn Zarf-Fiil Eki	83
2.1.3.3.4.3. –AcAğInA Zarf-Fiil Eki	83

2.1.3.3.4.4. mAktAnsA Zarf-Fiil Eki.....	83
2.1.3.3.5.Zaman Zarf-Fiilleri	84
2.1.3.3.5.1. –IncA Zarf-Fiil Eki	84
2.1.3.3.5.2. –Ir mAz Zarf-Fiil Eki.....	85
2.1.3.3.5.3. –dI mI Zarf-Fiil Eki	85
2.1.3.3.5.4. –AlI Zarf-Fiil Eki.....	85
2.1.3.3.5.5. –kEn Zarf-Fiil Eki.....	86
2.1.3.3.5.6. –AndA Zarf-Fiil Eki	86
2.1.3.3.5.7. –dİğI (-tiği, -dügü, -tüğü, -tuğu) gibi Zarf- Fiil Eki	87
2.1.3.3.5.8. –AsIyA Zarf-Fiil Eki	87
2.1.3.3.5.9. –dİğIndA Zarf-Fiil Eki	87
2.1.3.3.5.10. –dIkçA (-dukça, -dükçe, -tıkça, -tikçe, -tukça, - tükçe) Zarf-Fiil Eki.....	88
2.1.3.3.6. Sebep Zarf-Fiilleri	88
2.1.3.3.6.1. –dİğIndAn (-duğundan, -dügünden, -tığından, - tiğinden, -tuğundan, -tüğünden) Zarf-Fiil Eki	89
2.1.3.3.6.2. -AcAğIndAn Zarf-Fiil Eki.....	89
3. YÖNTEM.....	90
3.1. Araştırma Modeli	90
3.2. Denekler	91
3.2.1. Denkleştirme	91
3.2.2. Evren ve Örneklem	93
3.3. Veriler ve Toplanması.....	93
3.3.1. Kişisel Bilgiler Anketi	93
3.3.2. Başarı Testi	93
3.3.3. Beyin Temelli Öğrenme Materyalleri.....	95
3.3.4. Denel İşlem	96
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	99

4. BULGULAR VE YORUM.....	100
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	108
5.1. Sonuçlar	108
5.2. Öneriler	109
EKLER.....	111
KAYNAKÇA.....	155

TABLO LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1. Ana Dili Öğretiminin Etkinlik Alanları	19
2. Geleneksel ve Beyin Temelli Öğrenme Sınıflarının Öğrenme-Öğretme Süreçleri Bakımından Karşılaştırılması	34
3. Gruplardaki Deneklerin Özellikleri	91
4. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular	100
5. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Sontest Puanına İlişkin Bulgular	101
6. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgilerin Kalıcılık Düzeyine İlişkin Uygulanan Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	102
7. Öğrencilerin Beyin Temelli Öğrenmeye İlişkin Görüşleri	105

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil	Sayfa
1. Beynin Temel Bölümleri.....	24
2. İnsanın Algılama Becerisi ve Yeteneklerinin Beyin Bölgelerine Dağılımı	26
3. Nöronun Yapısı.....	27

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri bireylere ana dillerini öğretmek, yaşadığı topluma iyi bir vatandaş olmalarını sağlamaktadır. Öğrencileri bu amaca ulaştırmada ilköğretim okullarında verilen Türkçe dersi önemli bir role sahiptir. Anlama ve anlatımı geliştirmeyi amaçlayan Türkçe dersi, birçok kavram, bilgi ve ilkeyi içeren bir beceri ve ifade dersidir. Bilgiler öğrenciler için bir beceri durumuna getirilmezse, tüm yaşamları boyunca iletişim kurmada, duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmede sorunlarla karşılaşır. Bu nedenle, öğrencilere dil becerilerini kazandırmada, onların ana dilleri olan Türkçeye karşı tutumları da oldukça önemli bir yere sahiptir.

Eğitim, bireyin kendi ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve kazanımları gerçekleştirerek, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişebilmesi için uygun ortamların düzenlenip sürdürülmesine yardım etme sürecidir. Burada asıl amaç öğrencinin öğrenme becerilerinin ve problemi görme ve çözme yeteneğinin geliştirilmesidir (Aydın, 2009: 14). Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yapılandırılan bu süreçte, öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumları olumlu yönde gelişecektir.

Öğrencilerde duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etme, anlama, sıralama, ilişki kurma, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, yorumlama, değerlendirme becerilerini geliştirme, okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşma; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirme için ihtiyaç duydukları bilgileri sağlama Türkçe dersinin işlevleri arasındadır (MEB, 2005: 5-6). Bu nedenle Türkçe dersi ilköğretim okullarındaki temel derslerden biridir.

Türkçe dersinden istenilen verimin alınabilmesi için, beyni en üst düzeyde işletecek öğretim stratejilerinin öğrenciler ve öğretmenler tarafından kullanılması gerekmektedir. Başka bir deyişle, anlamlı öğrenme; ancak beynin öğrenme kuralları ışığında yürütülen öğrenme etkinlikleriyle mümkün olabilir.

Günümüzde, üzerinde en çok tartışılan konulardan biri, ana dili öğretiminde kullanılacak yöntemlerin neler olması gerektiği konusudur. Türkçenin, öğretimin değişik aşamalarında ilkokuldan üniversiteye kadar birbirini bütünleyen biçimde hangi yöntemlerle daha başarılı öğretilbileceği yanıt bekleyen bir soru; öte yandan araştırılıp, uygulamalarla sınanıp çözülmesi gereken bir sorundur. Öğrencilere öğretimin amaçlarına yönelik davranışlar kazandırmakla görevli öğretmenlerin, uygulamalarla sınanıp geliştirilen sonuçları paylaşabilmesi, uygulamaya sokabilmesi de daha başarılı bir öğretimi gerçekleştirdiğini görebilmesidir (Sever, 2000: 28).

1.1.1. İLKÖĞRETİM (6, 7, 8) PROGRAMINDA TÜRKÇE DERSİNİN YERİ VE ÖNEMİ

Ana dili öğretimi, sınıf ortamında düzenlenen öğrenme ve öğretme yaşantılarıyla gerçekleşmektedir. Ana dili öğretiminde, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, sınıfın, okulun iklimi, fiziksel donanımı, kullanılan araç gereçlerin amaçlara uygunluğu ve yeterliliği, öğrenmede izlenen öğrenme yöntemleri, öğretmenin ve öğretim programının niteliği, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde öğrencinin dikkatinin çekilmesi, öğrenmeye isteklendirilmesi, öğrenme sürecine uygun pekiştireçler verilmesi, dönüt, düzeltme ve değerlendirme işlemlerinin yapılması olmak üzere bir dizi değişken işe koşulmaktadır. Sınıf ortamında eğitim yaşantıları, doğal yaşama ne kadar uygun düzenlenirse, öğrenci ne kadar çok dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliğinde bulunursa dili o kadar çok etkili kullanacağı söylenebilir. O nedenle dilciler, dil öğrenimini bilgilenmek için değil, beceri haline getirmek için olduğunu söylerler (Güleryüz, 2002: 6-7).

Ana dili öğretiminde Türkçe öğretimi diğer derslerin de anahtarı konumundadır. Türkçeden başarılı olan bir öğrencinin diğer derslerden de başarılı olma olasılığı

yüksektir. Ana dili başarısıyla diğer derslerin başarıları arasında yüksek düzeyli bir ilişkinin var olduğunu ortaya koyan araştırmalar vardır.

Anlama ve anlatımı geliştirmeyi amaçlayan Türkçe dersi, birçok kavram, bilgi ve ilkeyi içeren bir beceri ve ifade dersidir. Bilgiler öğrenciler için bir beceri durumuna getirilmezse, tüm yaşamları boyunca iletişim kurmada, duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmede sorunlarla karşılaşır. Öğrencilere dil becerilerini kazandırmada, onların ana dilleri olan Türkçeye karşı tutumları da oldukça önemli bir yere sahiptir.

Türkçe öğretimini irdelemek amacıyla yapılan araştırmalar, anadili eğitiminin yeterli düzeyde verilmediğini ve anadili etkinliklerinin bilimsel ölçütler çerçevesinde planlanıp örgütlenerek sunulmadığını göstermektedir. Pek çok dilbilimci, genel eğitim sisteminin çocuklarda ana dili kullanma becerisini geliştirmeyi engellediğini ve sorunun ilköğretimden başlayarak tüm eğitim basamaklarında öğrencilerin özellikle okuduğunu anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerilerinde yetersiz kalmalarına neden olduğunu belirtmektedir (Topbaş, 1998: 15-16).

Örgün eğitimin ilk basamağı olan ilköğretim, bireylere karşılaşacakları sorunları çözmede, toplum değerlerine uyum sağlamada, toplum kurallarına uymak için temel yeterlikleri kazandırmada, bireyin yetişkin yaşamında alacağı görevler için hazırlanmasında, kazanılan bilgi ve becerilerin diğer eğitim basamaklarında kazanılacak bilgi ve becerilerin temelini oluşturmada önemli bir yere sahiptir (Belet, 2005: 5). Türkiye gibi oldukça genç bir nüfusa sahip olup ilköğretimin sonrasında üst öğrenime devam etmeyen birey sayısının fazla olduğu bir ülkede, ilköğretim sürecinin önem ve gerekliliği daha da artmaktadır (Gürkan ve Gökçe, 1999: 4)

İlköğretim birinci ve ikinci kademedeki Türkçe dersleri gerek ana dil öğretiminde gerekse diğer ifade ve beceri derslerinin öğretiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu öneminden dolayı ilköğretim programında Türkçe derslerine diğer derslere göre daha fazla süre ayrılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı da Türkçe dersinin bu önemini programın giriş kısmında şöyle açıklamaktadır: Günümüzde Türkçe öğretimi; sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile

ilgili temel becerilerin geliştirilmesi değil; aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sınıflama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri de geliştirme olarak anlaşılmaktadır. Böylece Türkçe dersi öğretiminde öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme de ön plana çıkmaktadır (MEB, 2005: 13).

Bireylerin anlama- anlatma gücünü geliştirmeyi ve iletişim kurma gereksinimini en etkili biçimde karşılamayı amaçlayan Türkçe dersinin genel özellikleri şöyle sıralanabilir (Özdemir, 1987: 12-13)

- Türkçe dersi okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere birbirine bağlı dört temel beceri alanına dayanır.
- Bu dört beceri her birinin gerektirdiği özel yöntemlerden yararlanılarak bir bütün olarak yürütülür.
- Türkçe dersi bir alışkanlık dersidir, bilgiden çok uygulamaya dayalıdır.
- Türkçe dersi tüm derslerin temelidir. Çünkü, bu derste edinilen okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri tüm derslerin ortak etkinlik alanıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 12.07.2004 tarihinde kabul edilen, alanda bir yıl denendikten sonra 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programı, bilimsel yönden çeşitli özelliklere ve üstünlüklere sahiptir. Aşağıda Türkçe Öğretim Programının genel amaçları sıralanmıştır.

İlköğretim Okulları Türkçe Öğretim Programının Genel Amaçları:

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevmelerini, doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası okuma becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,

5. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,
10. Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak,
11. Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
13. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır.

Günümüzdeki gelişmeler eğitimin her alanını etkilemekte ve eğitim yaklaşımlarında köklü değişikliklere neden olmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında, yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zeka, öğrenci merkezli eğitim ve beyin temelli öğrenme gibi yeni yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde öğrencinin davranışını değiştirmek yerine dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir (MEB, 2005: 9).

Türkçe Dersi Öğretim Programı, içerdiği öğrenme alanları ve kazanımlarla öğrencilerde aşağıda sıralanan temel becerileri kazandırmaya çalışmaktadır:

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma,
- Eleştirel düşünme,
- Yaratıcı düşünme,
- İletişim,
- Problem çözme,
- Araştırma,
- Bilgi teknolojilerini kullanma,
- Girişimcilik,

- Karar verme,
- Metinler arası okuma,
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme.

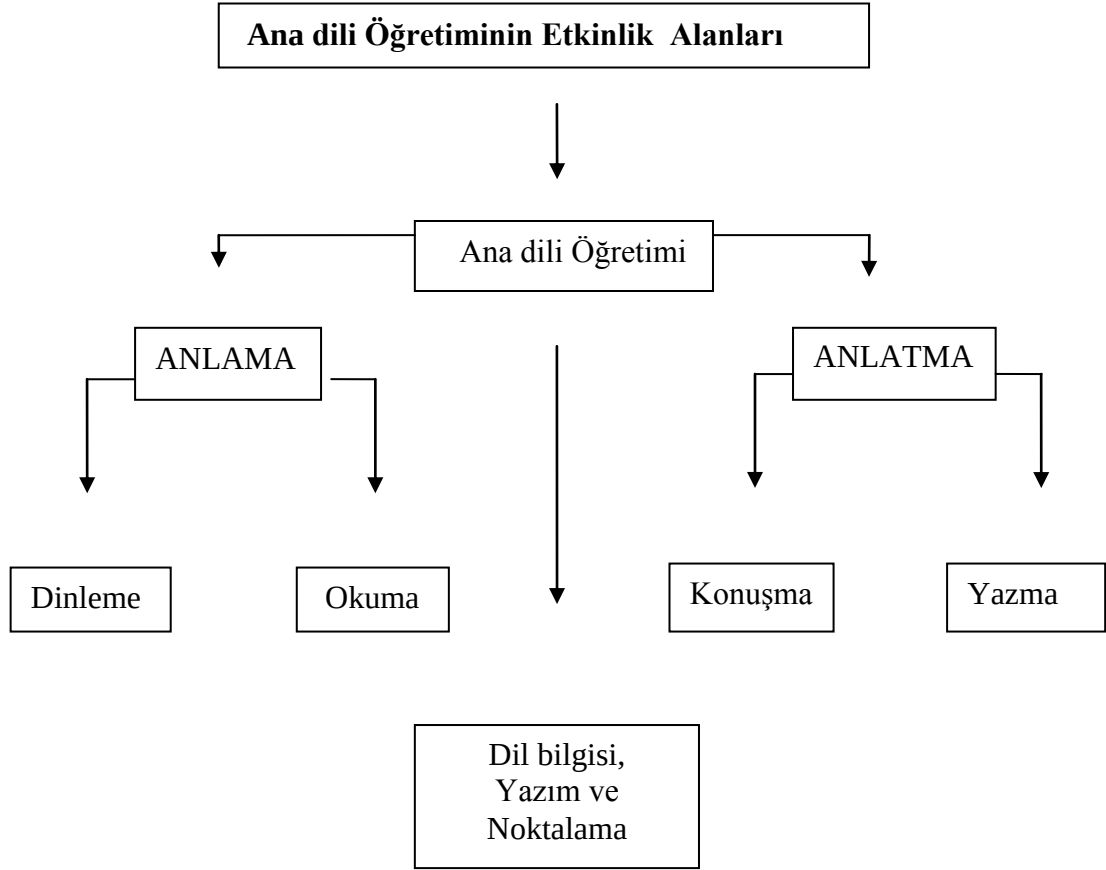
Türkçe öğretiminde öğrenmeyi kalıcı hale getirmek için birden çok yöntem ve teknik kullanılabilir. Türkçe dersinin birçok etkinlik alanını içinde bulunduran bilgi ve beceri dersi olmasının da etkisiyle Türkçe öğretimi sırasında, sunuş yoluyla, buluş yoluyla ve araştırma yoluyla öğretim stratejilerinden yararlanılabilir, öğrencilere dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak öğretim etkinlikleri düzenlenebilir ve kalıcı öğrenmeye olanak sağlanabilir.

Türkçe öğretiminde hangi yöntem ve teknik seçilirse seçilsin, bu yöntem ve tekniklerin dil öğretimine, dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara Türkçe ile ilgili çalışma alanlarına ve öğrencilerin düzeyine uygunluğu göz önünde bulundurulmalıdır (Cemiloğlu, 2001: 81).

Bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişim sonucunda, eğitim süreci sonunda bireylerin kazanmış olması beklenen beceriler de farklılaşmaktadır. Günümüzde yalnızca kendisine sunulan bilgiyi alıp ezberlemeye çalışan değil, nasıl öğrendiğini bilen, öğrendiklerini anlamlandırabilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgilerini uygulamaya koyabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesinde işe koşulabilecek yaklaşımlardan biri de beyin temelli öğrenmedir. Beyin temelli öğrenme beynin işleyiş ilkeleri ile çelişmeyen bir ortamda kalıcı ve zevkli öğrenmenin gerçekleşmesini amaçlamaktadır.

Ana dili olarak Türkçe öğretimi, bireylere anlama ve anlatma ile ilgili dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasına yöneliktir. Dinleme, konuşma, okuma ve anlama olmak üzere birbirini bütünleyen ilişkiler içinde edinilen dil becerilerinin tümünün bir denge içinde geliştirilmesi, bireyin anadilinde yeterliğini belirleyen en temel ölçüttür. Anadili öğretiminin öğrencilerde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi becerileri geliştirmeye dönük etkinlikler bütünü olması; Türkçe dersinin de bir bilgi

dersi olmaktan çok bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersi olduğu gerçeğini ortaya çıkarır (Sever, 2000: 8).



Tablo 1. Ana Dili Öğretiminin Etkinlik Alanları

Kaynak; dergiler.ankara.edu.tr/dergiler277619660.pdf. adresinden alınmıştır.

İlköğretim Türkçe Programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ve dil bilgisinden oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu programla; öğrencilerin bu öğrenme alanları ile ilgili becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden gelişmeleri; etkili iletişim kurmaları; eleştirel ve yaratıcı düşünceleri, dilimizin imkan ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili bir şekilde kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler; dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme

sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir.

1.1.3. Beyin Temelli Öğrenme

Beyin temelli öğrenme, mevcut sinirbilimi araştırma bulgularına göre beynimizin doğal olarak nasıl öğrendiği üzerine önerilere dayanan ayrıntılı bir öğretim yaklaşımıdır. Bu teori farklı gelişim aşamalarındaki insan beyninin gerçek yapısı ve fonksiyonları hakkında bildiklerimize dayanır. Beyin temelli öğrenme, öğrenmeyi düşünme yöntemidir (Duman, 2007: 66).

Beyin temelli öğrenme, anlamlı öğrenme için beyin kurallarının kabul edilmesini ve öğretimin zihindeki bu kurallarla örgütlenmesini içerir. Bir başka deyişle bu yaklaşımın amacı, anlamlı bir öğrenme ve öğretme için her şeyden önce öğrenme işlevini yerine getiren beynin biyolojik yapısının ve işleyiş kurallarının benimsenmesini ve öğretme sürecinin bu işleyiş kurallarına göre yapılandırılmasını sağlamaktır (Caine ve Caine, 2002: 4).

Beyin temelli öğrenme yaklaşımı şu kavramları içermektedir:

- Tam öğrenme,
- Öğrenme stilleri,
- Çoklu zeka,
- İşbirliğine dayalı öğrenme,
- Uygulamalı etkinlikler,
- Deneyimsel; yaparak, yaşayarak öğrenme,
- Problem temelli öğrenme,
- Tematik öğrenme,
- Anlamlı öğrenme,
- Hareket eğitimi vb. gibi (Duman, 2007: 67).

Var olan eğitim anlayışları ve bu anlayışları temsil eden yöntem ve tekniklerdeki başarısızlıklar, eğitimcilerin yeni arayışlara girmesini sağlamıştır. Beyin içi

görüntüleme teknikleri ve nörobiyolojik çalışmalar beynin işleyişi ve öğrenme konusundaki geleneksel anlayışların sorgulanmasına neden olmuştur. Bu sorgulamada öğretimle ilgili olarak şu sorulara yanıt aranmıştır (Açıkgöz, 2004: 236; Caine ve Caine, 2002: 13-22):

- Fabrika modeli, okulların yapısı ve işleyişi için uygun bir model midir?
- Davranışçılık insanların nasıl öğrendiğini açıklamaya uygun bir model midir?
- Okullar yeni neslin gereksinimlerine yanıt verebiliyor mı?
- Günümüzde eğitim araştırmalarındaki yaklaşımlar yeterli ve uygun mudur?

Bu sorulara verilen yanıtlar olumsuz olmuştur. Fabrika modeli sanayinin gelişmesiyle ortaya çıkmıştır. Sanayi toplumundaki fabrikaları işletecek ve çalıştıracak insan gücünü okullar hızlı bir şekilde yetiştirmeye başlamıştır. Yalnızca belli özelliklere sahip insanların yeterli kabul edildiği bir zamanda okullar, kendileri de bir fabrika gibi çalışarak öğrenci yetiştirmiştir. Bu anlayış zamanla okulların fabrika, öğrencilerin hammadde, öğretmenlerin ise işçi gibi görülmesine sebep olmuştur (Caine ve Caine, 2002: 13).

Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği uzun yıllar merak konusu olmuş ve öğrenme ile ilgili çalışmalar psikoloji ve eğitimbilimde oldukça önemli bir yer tutmuştur. Yüzyılın başından beri sürdürülmekte olan öğrenme çalışmalarında uzun yıllar davranışçı akımın etkisinde kalınmıştır (Açıkgöz, 2004: 7).

Öğrenmeyi uyarıcı tepki bağı ile açıklayan davranışçı kuram günümüzde geçerliğini oldukça yitirmiştir. Davranışçı kurama göre öğretme-öğrenme süreci öğretmen odaklıdır.

Davranışçı kuramın en iyi işlediği ortam fabrika modelidir. Fabrika modeli öğrenmede davranışçı yaklaşıma verimli bir zemin oluşturmakta; öğrendiklerimizin

belirli, kolayca ve tanımlanabilen parçalara indirgenebileceği ve ödül ve cezaların istenen öğrenmeyi “üretmek” için kullanabileceği inancına dayanmaktadır (Caine ve Caine, 2002: 6).

Bu paradigmada özel bir dönüşüm 1950’li ve 1960’lı yıllarda gerçekleşmiştir. Bu yıllarda insan davranışları ile ilgili baskın kuramlar John Watson ve B. F. Skinner gibi psikologların doktrinlerinden etkilenmiştir. Onların davranışçı kuramları şunları öne sürmekteydi: “Beynin içinde ne olduğunu bilemeyiz, ancak dışarıda ne olduğunu görebiliriz. Davranışları ölçelim ve pekiştiricilerle onları düzenlemeyi öğrenelim. Eğer davranışı beğenirsek ödüllendirelim, beğenmezsek cezalandıralım.” O zamanlarda beyin ile ilgili bilinenler yetersiz olduğu için, bu yaklaşımın anlamlı olabileceği düşünülmektedir (Jensen, 2006: 2).

Davranışçı kuramın algılama, benlik, dikkat, problem çözme gibi üst düzey bilişsel süreçleri açıklamada yetersiz kalmasına bağlı olarak davranışçılıktan bilişselcilğe geçiş dönemi başlamıştır. Bu dönemde araştırmacılar anlamlı öğrenme (Ausubel, 1963), üretimci öğrenme (Wittorock, 1974), bellek destekleyicileri (Bower, 1970) ve problem çözme (Gagne, 1975) gibi üst düzey zihinsel beceri gerektiren karmaşık öğrenme biçimlerini incelemişlerdir. Bu araştırmalar, öğrenme kavramına yeni boyutlar katarak karmaşık bilgilerin üretilmesini anlamayı kolaylaştırmıştır (Açıkgöz, 2004: 7).

Öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen kuramlardan biri olan bilgiyi işleme kuramı, insan öğrenmesinde öğrenme sürecini bilgisayara benzetmektedir. İnsan zihni bilgiyi alır, işler, biçim ve içeriğini değiştirir, depolar, gerektiği zaman geri getirir ve tepkiler üretir. Tüm süreç bilgisayarda “program”, bireylerde ise “yürütücü kontrol” tarafından denetlenmektedir. Bilişsel kuramda da birey her an çevresinden gelen uyarıcıların etkisi altındadır (Ulusoy, 2002: 228).

Eğitim alanında her geçen gün büyük değişikliklere gereksinim duyulmaktadır. Bunun nedenlerinden biri ise nesnelci yaklaşımı temel alan geleneksel öğretim uygulamalarının birçok noktada yetersiz olduğunun farkına varılmasıdır. Özellikle,

okulda kazanılan bilgilerin öğrenciler tarafından gerçek yaşama uyarlanamaması ve öğrencilerin kazandıkları soyut bilgileri somutlaştıramamaları bu fikrin odak noktası olmuştur. Bu noktada yeni arayışlar, alternatif çözüm yolları ve uygulama modellerinin gün ışığına çıktığı görülmüştür (Kılıç, 2004: 308).

Eğitim öğretim sürecinde amaç öğrencilere bilgi yüklemek değil, tüm yaşamları boyunca kendilerini gerçekleştirebilecek ve geliştirebilecek olan bilgi üretimi ve problem çözümü için öğrenmeyi öğretmektir. Bu nedenle insanın kendini ve kendi potansiyelini yeniden keşfetmesi için yeni öğretim yaklaşımlarına gereksinim duyulmaktadır. Bu yaklaşımlardan en önemli olan beyin temelli öğrenmedir.

Geleneksel öğretim yöntemleri beynin doğal öğrenme sürecini göz ardı ettiği için öğrenciyi bilgiyi ezberlemeye yöneltmektedir. Oysaki beyin temelli öğrenme kuramında bireyler tam öğrenme düzeyinde, anlamlı öğrenir ve kendi bilgilerini yapılandırır (Duman, 2006: 49).

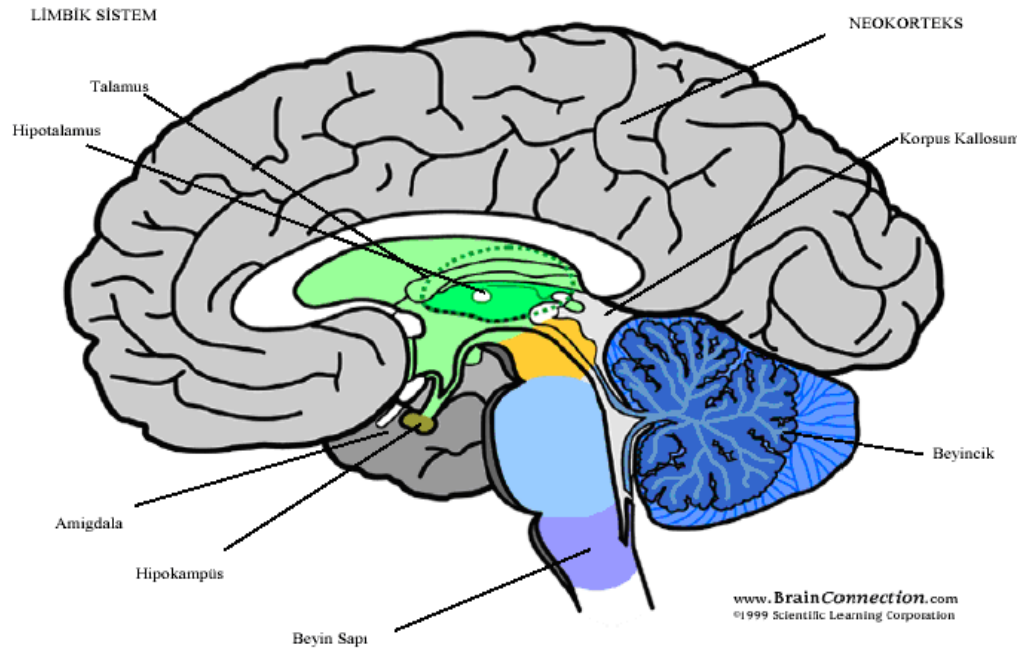
Nörobilim, nörodilbilim ve bilişsel psikoloji alanlarında son yıllarda beyinle ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Beyin araştırmalarının eğitime yansması ile de beyin temelli öğrenme yaklaşımları önem kazanmaya başlamıştır. Yeni beyin araştırmalarının öğretme ve öğrenmede uygulanması çok önemli bir yeniliktir. Bu yenilik okullardaki öğretim stratejilerinin, sınıf ortamının, teknoloji kullanımının, disiplin anlayışının, değerlendirme yöntemlerinin, bütçe önceliklerinin, sanat ve beden eğitimi anlayışının gözden geçirilerek değiştirilmesini sağlayacaktır (Jensen, 2006: 1).

1.1.3.1. Beyinde Öğrenmenin Oluşumu

Beyin araştırmalarının, beynin yapısı ve çalışma sistemine ilişkin bulguları eğitimsel uygulamalara yön verecek nitelik taşımaktadır. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlamak ve öğretimi kolaylaştırmak için beynin temel bölümlerine ilişkin bilgi sahibi olmak önem taşımaktadır. Yapılan çalışmalar beynin; beyin sapı, limbik sistem ve

neokorteks olmak üzere üç bölümden oluştuğunu ve her birinin farklı görevleri olduğunu ortaya koymaktadır (Özden, 2003: 43- 45).

Etkili bir öğrenme için, öğrenme esnasında beynin her iki yarı küresinin öğrenme faaliyetlerinin içine sokulması gerekmektedir. Öğrenmenin beyinde nasıl gerçekleştiğini bilirsek, öğretim faaliyetlerimizi buna dayandırarak düzenleyebiliriz (Erduran Avcı; Yağbasan, 2008: 3). Şekil 1’de beynin temel bölümleri görülmektedir.



Şekil 1. Beynin Temel Bölümleri

Kaynak: <http://www.brainconnection.com/med/medart/ppt/brain-xsection.ppt#1> , 2008

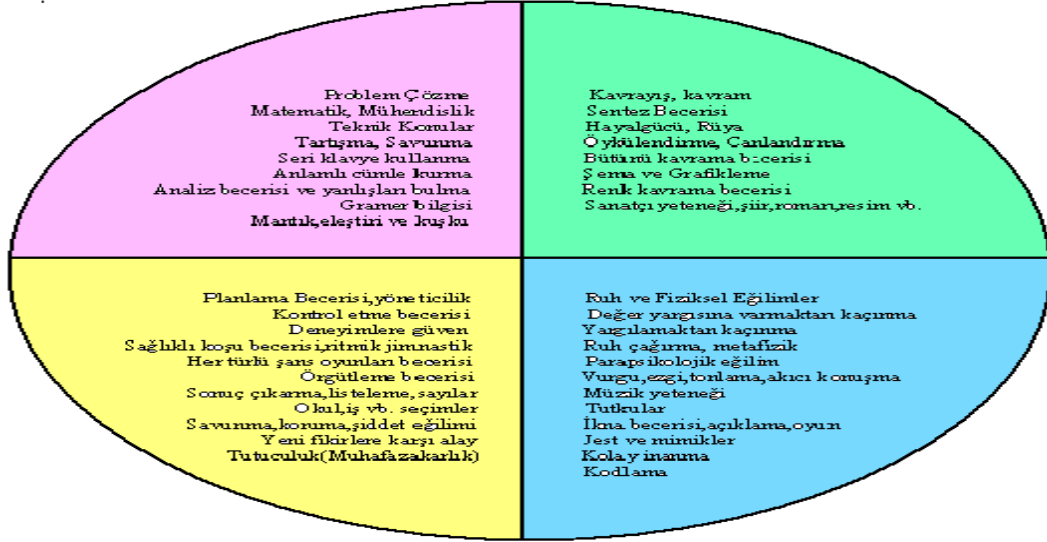
Beynin temel bölümlerinden beyin sapının görevi; fiziksel olarak yaşamı devam ettirme ve bedenin bütünlüğünü korumaktır. Yaşama alanının oluşturulmasında, üretilen ve toplumsal hakimiyet kurmada önemli rol oynamaktadır (Caine ve Caine, 2002: 57). Beyin sapı, kalp atışlarını, nefes alıp vermeyi ve vücudu kontrol etmeyi sağlayan alt beyin olarak da adlandırılır (Duman, 2007: 120). Limbik sistem beyin sapının altında bulunur. Duyguları denetlemesinin yanı sıra olayların

organizasyonunda önemli bir role sahiptir (Caine ve Caine, 2002: 56). En büyük kardeş olan beyin sapı ile en küçük kardeş olan neokorteks arasında denge kurmaya çalışır. Limbik sistem, içsel ve dışsal yaşantılarımızdan gelen mesajları birleştirme yeteneğine sahip olduğu için en büyük beyin ve en küçük beyin arasında denge kurmaya çalışır (Uluğ, 2005: 3- 4).

Neokorteks sağ ve sol yarı küre olmak üzere ikiye ayrılır. Şekil 1’de görülen korpus kallosum ağ demeti, beyin sağ ve sol lobu arasında sürekli bilgi alışverişinin yapılmasını sağlayan bir köprü vazifesi görmektedir. Korpus kallosum kesildiğinde, bu iki kısım arasındaki haberleşme kesilmekte ve dolayısıyla aralarında hiçbir yönde bilgi alışverişi mümkün olmamaktadır (Avcı, 2008: 6). Beynin sol yarım küresi; matematik, sözel, mantıksal ve analitik işlemler, dile ilişkin fikirler, yazma gibi işlevlerle ilgilenmektedir. Beynin sağ yarım küresi ise daha çok sezgilerin kullanıldığı, renk, müzik, ritim, şekil ve şema gibi sözel olmayan işlevleri yerine getiren kısımdır (Keleş, 2007: 22). Genel olarak belirtmek gerekirse, sağ yarı kürenin somut yaşantısal yaklaşımıyla, sol yarı kürenin soyut bilişsel yaklaşımı arasında bir ilişki vardır (Gülpınar, 2005: 283). İki yarım küre işbirliği içinde çalıştığı zaman, genel yetenek ve etkide çok büyük artış olduğu ortaya konmuştur (Korkmaz, 2007: 98). Aşağıda insanın algılama becerisi ve yeteneklerinin beyin bölgelerine dağılımının haritası gösterilmektedir:

SOL ÜST
A

SOL ÜST
D



SOL ALT
B

SOL ALT
C

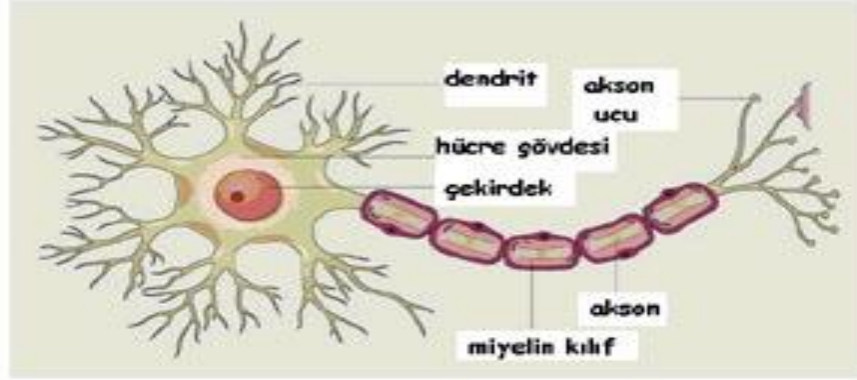
Şekil 2. İnsanın Algılama Becerisi ve Yeteneklerinin Beyin Bölgelerine Dağılımının Haritası.

Kaynak: Alemdar Yalçın. **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar**. Akçağ Yayınları, 2002: 22.

Şekil 2’den de anlaşılacağı gibi seri klavye kullanımı, anlamli cümle kurma, gramer bilgisi, tartışma gibi dilsel davranışlar sol üst (A) çeyreğinde yer alırken; vurgu, ezgi, tonlama, akıcı konuşma, kodlama, müzik yeteneği, ikna, jest-mimik gibi hususlar da beynin sağ alt (C) çeyreğinde bulunmaktadır. Yine sağ üst (D) çeyreğinde ise kavrayış, hayal gücü, öykülendirme, canlandırma, sanatçı yeteneği, şiir, roman vb. dilsel davranışları ilgilendiren konuların yer aldığı görülmektedir.

Sinir sisteminin en temel fonksiyonel birimi nöronlardır. Sinirsel uyarıları elektriksel ve kimyasal yolla iletirler. Nöronlar beynin en önemli hücreleridir ve beynin işlevleri nöronların çalışmasına bağlıdır. Nöron adı verilen sinir hücreleri diğer hücrelerden farklıdır. Bir nöron, hücre gövdesi, dendrit ve akson gibi üç temel birime sahiptir (Duman, 2007: 78-79). İnsan beyninde yaklaşık 100 milyar nöron vardır ve her biri

diğer binlercesi ile sinapslar aracılığıyla bağlantı halindedir (Çengelci, 2005: 15). Şekil 3’de nöronun yapısı görülmektedir.



Şekil 3. Nöronun Yapısı

Kaynak: <http://www.biltek.tubitak.gov.tr/gelisim/psikoloji/images/aksonlar.jpg>,2009

Öğrenme elektro-kimyasal bir süreçtir. Duyular tarafından üretilen elektrik enerjisi beynin orta bölgesindeki talamusa gelir. Elektrik sinyalleri buradan beynin çeşitli alanlarına gönderilir. Hücre gövdesi, aksonu elektrik enerjisi ile uyardığında, o da diğer kimyasalları sinaptik boşluğa doğru gönderir. Uyarıcı, nöronlar düzeyinde işlenir. Nöronlar birbirleri ile iletişim kurduğunda öğrenme meydana gelir. Hücreler hücre gövdesi, dendritler ve akson bölümleri boyunca iletişim kurarlar. Nöron bilgiyi aksonuna göndererek diğer nöronla bağlantı kurar, diğer nörona dokunmaz. Mesaj gönderici nöronun aksonundan alıcı nöronun dendritine sinaps adı verilen bir boşluktan ulaşır. Nöronlar bağlantı kurduğunda beyin dendritleri büyütür ve sinapsları güçlendirir. Nöronların birbirleriyle art arda bağlantı kurması birlikte ateşlenen, harekete geçen nöral bağlantı örüntülerini oluşturur (Çengelci, 2005: 19).

Nöral bağlantı örüntülerini oluşturan uyarıcıların tekrarı belleği oluşturur. Belleğin oluşumu ise sırasıyla şöyle olur:

- Duyusal uyarıcılarla düşünür, hisseder, hayatı yaşarız.
- Tüm deneyimler beyinde kaydolur.
- Deneyimler, değerli ve anlamlı olarak öncelleştirilir.

- Beyin tarafından yapılandırılır ve işlenir. Çoğu bireysel nöronlar etkinleştirilir.
- Nöronlar bilgiyi diğer nöronlara elektriksel ve kimyasal reaksiyonlar aracılığıyla transfer eder.
- Bu bağlantılar tekrarlar, duygularla güçlendirilir ve kalıcı bellekler oluşturulur (Duman, 2007: 183).

Kısa süreli ve uzun süreli olmak üzere iki tür bellek bulunduğu kabul edilmekle birlikte bazı bilim adamları belleğin başlangıç aşamasını oluşturan duyusal bellek adını verdikleri çok kısa süreli bellekten söz etmektedir. Duyusal bellek, beynin duyusal sinyalleri oluşumlarından sonra kısa bir süre daha duyusal alanda tutabilme yeteneğidir. Duyusal uyarıcılarla harekete geçirilen kısa süreli bellek geçici bellektir. Uzun süreli bellek kısa süreli bellekten gelen verilerle gelişir. Sinirsel etkinliğin sürmesi ile ilgili olan kısa süreli bellek, sinir sisteminde yapısal bir değişmeye neden olmaktadır. Bu yapısal değişme, uzun süreli belleği ifade etmektedir. Kısa süreli belleğin uzun süreli belleğe dönüştürülmesi için sinapslardaki iletinin kalıcı olarak kolaylaştırılması diğer bir deyişle kalıcı bir iz oluşması gerekir (Senemoğlu, 2005: 362).

Beyin, insan zekâsının, güdülenmenin, karar vermenin, planlamanın, kasıtlı ve kasıtsız, doğrudan ve dolaylı öğrenmenin merkezidir. Beynin bağlantılar kurma kapasitesini en üst seviyeye getirmek için, eğitici ve elverişli bir ortam sağlanmalıdır (Duman, 2007: 49). Öğrenmenin merkezi olan beyni ve onun işlevlerini tanımak, beynin en iyi nasıl çalıştığını anlamak, zihinsel gücümüzü fark etmek ve daha etkili bir şekilde verimlileştirmek eğitim uygulamalarının niteliğini artırmaya katkı sağlayacak özellikler taşımaktadır.

Beynimizde, davranışlarımızın yönlendirildiği merkezle dil arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar, beynimizin çok karmaşık fakat büyük bir orkestra gibi bir uyum içinde çalışan sistemler bütünü olduğunu ortaya koymuştur. Kişiye kendi dilini öğretmek demek, bu orkestranın bütün birimlerini tek tek ve titizlikle eğitmek demektir (Yalçın, 2002: 23-24). Bu bakımdan, dil-beyin

ilişkisindeki son gelişmelerin yakından izlenmesi ve hızla eğitime yansıtılması gerekmektedir.

Beyin temelli öğrenme, öğrenme potansiyelini artırmayı amaçlamakta ve geleneksel davranış yöntem ve modellerinin aksine eğitimcilere öğretme ve öğrenme için bir çerçeve sağlamaktadır. Ancak beyin temelli öğrenme kuramının öğrenme ortamına nasıl yansıtılabileceği konusunda beyin temelli öğrenme ilkeleri devreye girmekte; eğitimcilere beyin temelli öğrenmenin somut biçimde uygulamaya aktarılmasında yol göstermektedir.

1.1.3.2. Beyin Temelli Öğrenme İlkeleri

Beynin en iyi hangi koşullar altında öğrendiğini açıklamada beyin temelli öğrenmenin ilkeleri etkili bir öğretme- öğrenme için kuramsal bir çerçeve sağlamaktadır. Yapılan beyin araştırmalarından yola çıkarak öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklayan beyin temelli öğrenme ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

Beyin paralel bir işlemcidir: İnsan beyni birçok işlevi eş zamanlı olarak yerine getirebilir. Tıpkı beyin gibi iyi öğretim de paralel işlemlerin tüm boyutlarını bir orkestra şefi gibi yönetmelidir (Duman, 2007: 254).

Beyin sapı, limbik sistem ve neokorteksin beraber işlemesi beynin aynı anda birkaç işi yapabileceğini göstermektedir. Duygular, hayaller, düşünceler ve bedensel hareketler aynı anda gerçekleşebilir (Caine ve Caine, 2002: 86).

Öğrenmeye tüm fizyoloji katılır: Öğrenme nefes alma, sindirim yapma gibi doğal bir süreçtir. Bu doğal süreç, içinde bulunulan çevre, nöron gelişimi, beslenme, yaşantılar, duygular gibi çeşitli nedenlerle engellenebilir, yavaşlatılabilir ya da hızlandırılabilir. Beyin tehdit ve stres altındayken kendini öğrenmeye kapatmaktadır (Caine ve Caine, 2002: 86).

Fizyolojik fonksiyonlarımızı etkileyen her şey öğrenme yeteneğimizi de etkiler. Stres yönetimi burada önemli rol oynar. Alışkanlıklar, ilaçlar, zamanlama, bireysel özellikler, üst üste gelen olaylar ve bireylerin özel dönemleri de fizyolojiyi dolayısıyla öğrenmeyi etkiler (Uluğ, 2005: 9).

Anlam arayışı doğuştandır: Beyin kendi yaşamını sürdürmek için çevresinde olanlara anlam yüklemeye çalışır. Beynin anlam yükleme işlevi içsel ve otomatiktir. Beyin anlam yükleyebildiği şeyleri doğru yerlere göndererek daha sonra kullanmak üzere depolar. Aynı zamanda etkili bir iletişim kurabilmek için anlamlandırma yapmak beyin için kaçınılmazdır (Caine ve Caine, 2002: 87).

Öğrenme ortamları öğrencinin anlamlandırma ihtiyacı doğrultusunda, öğrencinin merak, keşfetme, tartışma, problem çözme ve benzeri alıştırmaları yapabilecekleri biçimde tasarlanmalıdır. Derslerin, öğrencilerin merak duygularını uyandıracak şekilde işlenmesi, gerçek yaşamı yansıtarak anlamlı hale dönüştürülmesi ve çok sayıda alternatif sunularak verilmesi gerekmektedir (Keleş, 2007: 30-31).

Anlam arama, örüntüleme yoluyla ortaya çıkar: Örüntüleme, bilginin anlamlı olarak örgütlenmesi ve sınıflandırılmasıdır. Beyin bilgilerden örüntüler oluşturmak yoluyla zihinsel süreci başlatır. Örüntülerin birbirleriyle ilişkili ve anlamlı olması gerekmektedir (Caine ve Caine, 2002: 87).

Hayal kurma, problem çözme ve eleştirel düşünce birer örüntüleme şeklidir. Öğrencilerin ne öğreneceğini biz seçsek de, beynin örüntüler elde etmesine izin verecek bilgilerin temsil edilmesini sağlamaya çalışmalıyız (Duman, 2007: 255).

Örüntülemeye duyguların önemli bir yeri vardır: Bireyin öğrenmesi beklenti, ön yargı, öz saygı, sosyal etkileşim ve eğilimlerden etkilenecek oluşur. Öğrenme merkezinin anahtarı konumundaki duygular, bilişsel süreç ile birlikte işleyen bir alandır. Karşılıklı olarak etkileşimli olan duyuşsal ve bilişsel alan öğrenmeyi gerçekleştirir. Duygusal yoğunluğu olan bilgilerin unutulması daha güçtür (Caine ve Caine, 2002: 88).

Duygular öğrenme için çok önemli bir bilgi kaynağıdır. Aşırı yoğun duygular, düşünme becerimizi en iyi biçimde işe koşmamıza genellikle zarar verirken, duyguların dengeli bir düzeydeki varlığı yararlıdır. İyi öğrenme, duygulardan kaçmaz, tersine onlara gereksinim duyar (Jensen, 2006: 78- 79).

Beynin parçaları ve bütünü aynı anda işler : Beyin kendi doğal yapısı gereği yeni bilgileri loblarında bir takım işlemlerden geçirdikten sonra bütünler ve depolar. Bu süreçte parça ve bütün beraber çalışır. Parça ve bütün tarafından yeni bir bilgiyi algılamak aynı anda gerçekleşir. Beynin sağ ve sol yarı küreleri arasında bazı farklılıklar olmasına karşın korpus kallosum aradaki bağlantıyı sağlayarak bütünlük oluşturmaktadır. Birey dil, matematik, müzik ve sanatla uğraşıyorsa onun bu iki yarı küreyi beraber kullanması kaçınılmazdır (Caine ve Caine, 2002: 88). Parçalar ve bütün birbiri ile etkileşim halindedir. Bu nedenle bir konunun öğretiminde her ikisinin birlikte verilmesi gerekmektedir. Aksi halde parçaların ya da bütünün ihmal edilmesi öğrenmeyi sekteye uğratacaktır (Keleş, 2007: 32).

Öğrenmede hem dikkatin hem de yan uyarıcıların rolü vardır : Beyin paralel bir işlemci olması nedeniyle, hem dikkatini topladığı nesneyi; hem de o noktanın çevresinde bulunan ilgi alanı dışındaki bilgi, işaret ve imgeleri algılamaktadır. Örneğin bir öğretmen ders anlatırken öğrenciler, tahtayı, kalemi, öğretmenin ses tonunu, mimiklerini beyinlerine kaydeder (Caine ve Caine, 2002: 89).

Eğitim ortamındaki ışık, gürültü, sıcaklık ya da grafik, resim, ya da renkler bilinçsizce öğrenmemize etki etmektedir. Bu değişkenlerin öğrenmeyi olumlu etkileyecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretmen öğrencilerin doğrudan odaklandıkları materyallerin yanı sıra diğer çevresel etmenleri de kontrol altında tutmaya çalışmalıdır (Keleş, 2007: 32).

Öğrenme bilinçli ve bilinç dışı süreçlerden oluşur : Öğrendiklerimiz daima bilinçli olarak algıladıklarımızdan çok daha fazladır. Özel dikkat ve etkileşim olmaksızın çevresel pek çok işaret bilinçaltımıza yerleşmektedir. Bilinçaltına yerleşen bu bilgiler bir süre sonra açığa çıkmakta ve motivasyon ve fikirlerimizi açıkça

yönlendirmektedir. Böylece tecrübelerimiz ortaya çıkmaktadır. Bilinçli odaklandığımız bilgilerin yanında bu bilinç dışı süreçler de öğrenmeye etki etmektedir (Keleş, 2007: 32).

Uzamsal ve ezbere dayalı olmak üzere iki tür bellek vardır: Yeniden gözden geçirmeyi gerektirmeyen ve yaşantıların kısa süreli belellenmesine olanak veren bellek, uzamsal bellektir. Bu sistem devamlı çalışır, pek sınırlandırılmaz. Zihinsel süreçlerimiz zaman içinde gelişirken o da gelişir. Örneğin akşam yemekte ne yendiğinin hatırlanmasında uzamsal belleğe kullanılır. Ezbere dayalı bellek ise uzamsal belleğin karşıtıdır. Bilgiyi depolamak için yapılandırılmış bir sistemdir. Gelen bilgi, öncelikle bağlantı kuramadıysa otomatik belleğe bağlanır ve unutmamak için tekrar gerektirir. Beyinde de bağlantısız olgular varsa ve bunlar ön plana çıkarsa beyin verimsiz çalışır (Uluğ, 2005: 11)

Olgular ve beceriler uzamsal belleğe yerleşirse daha kolay öğrenilir: Ana dil, kelime ve dil bilgisinin çoklu etkileşimli ortamlarda yer almasıyla öğrenilir. Uzamsal bellek insanın farkında olmadan ya da aşırı çaba harcamadan öğrenmesini sağlar (Caine ve Caine, 2002: 91).

Uzaysal hafızayı harekete geçiren en etkili öğretim deneysel yöntemlerdir. Öğretim demonstrasyon, film, resim, mecaz, drama ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayan sınıf içi çok yönlü etkileşim etkinlikleri içermelidir (Yapıcı, 2008: 6).

Öğrenme zihni zorlayan etkinliklerle artar, tehditle engellenir: Beyin öğrenilecek konuyla uğraşırken uygun oranda zorlandığında öğrenme gerçekleşir. Ancak kendini tehdit altında hissettiğinde öğrenmeye kendini kapatır. Bunun en güzel örneği notla ya da sınıfta kalmayla tehdit edilen öğrencilerdeki performans düşüşünde görülebilir (Caine ve Caine, 2002: 91).

Öğretmenler ve idareciler öğrencilerde rahatlatılmış uyanıklık durumu yaratmak için çabalamak zorundadır. Bu, tehditte düşük, mücadelede yüksek bir atmosfer sağlamaya ihtiyaç duymaları demektir. Öğretmenin öğrenmenin bağlamını yönetirken kullandığı bütün yöntemler bu rahatlatılmış uyanıklık durumunu etkiler (Duman, 2007: 257).

Her beyin tektir: İnsanlar biyolojik olarak benzer beyin yapısına sahip olsalar da her beyin işleyiş bakımından eşsizdir. Beynin işleyişini biçimlendiren etmen ise öğrenmedir. İnsan öğrendikçe beyni değişir ve gelişir (Caine ve Caine, 2002: 92).

Öğretme sürecinde çocuklara görsel, işitsel, duygusal, dokunsal tercihlerine uygun seçenekler sunulmalıdır. Diğer bireysel özelliklerini de dikkate alarak öğrencilere seçenekler sunulmalıdır (Açıkgöz, 2004: 241).

Beyin temelli öğrenme ilkeleri, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi konusunda önemli bir rehber niteliğindedir. Bu ilkeler doğrultusunda, süreçte, öğrencilerin birden çok duyu organını ve olumlu duygularını gösteren sunu ve etkinliklerle beyin paralel işlemci olma özelliğinden yararlanılabilir. Öğrenme, anlam arayışı ve örüntülerin yapılandırılması ile ilgili olarak beyin tarafından desteklendiğinde daha anlamlı olur. Öğrencilerin sınıf ortamında veya öğrenme çevresinde kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak, tehdit ve stresten uzak etkinlikler sunulmalı; farklı öğretim stratejilerinden yararlanılmalı ve öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine etkin katılımını sağlamak için öğrenme tercihlerine uygun materyaller kullanılmalıdır. Kısacası, beyin temelli öğrenme; zengin öğrenme yaşantılarımızı tasarlamamıza ve ahenkli biçimde düzenlememize, öğrencilere anlamlı bilgiler kazandırmaya ortam hazırlar. Beyin temelli öğrenme ilkelerinin yaşama geçirilmesiyle, öğrenme ürünlerinin niteliği ve amaçların gerçekleşme düzeyi artırılabilir.

1.1.3.3. Beyin Temelli Öğrenmede Öğrenme-Öğretme Süreci

Beyin temelli öğrenme, öğrenen bireyler için anlamlı bir öğrenme sağlamak amacıyla zengin bir ortam yaratma anlayışıdır. Bu yüzden beyin temelli öğrenmenin uygulandığı ortamlar öğrenci merkezlidir. Böyle bir öğrenme ortamı stres ve tehditten uzak, etkinliklere doğrudan katılımı sağlayacak, sosyal etkileşim içerisinde bulunulacak şekilde düzenlenir. Beyin temelli öğrenmenin diğer öğrenme yaklaşımlarından bir farkı “kullanılan yöntemlerinin nedenini” bilerek uygulamadır

(Duman, 2007: 267).

Beyin temelli öğrenmenin işe koşulduğu bir sınıfta uygulanan öğrenme- öğretme süreçleri ile geleneksel bir sınıfta uygulanan öğrenme- öğretme süreçleri arasında birçok farklılıklar vardır. Bu farklılıklar Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 2. Geleneksel Sınıfların ve Beyin Temelli Öğrenme Sınıflarının Öğrenme- Öğretme Süreçleri Bakımından Karşılaştırılması

Geleneksel Sınıflar	Beyin Temelli Öğrenme Sınıfları
Bilgi kaynağı öğretmendir.	Öğrenci merkezlidir. Sosyal etkileşim bireysel arayış ,rol oynama ve düşünme önem taşır.
Sınıf örgütlenmesi bireysel çalışma üzerinde yoğunlaşır.	Öğrenciler işbirliği yaparak grup çalışmalarını yaparlar.
Sınıf yönetimi öğretmen kontrolündedir.	Sorumluluklar öğrencilere devredilir.
Ezberlenmiş kavramlara, sözcük bilgisine ve becerilere vurgu yapılır.	Bilgi, öğrenen tarafından örgütlenir.
Öğrenilen becerilerin değişen ortamlarda sergilenmesi beklenir. Değerlendirme, ezberlenen bilgileri test etmeye yöneliktir.	Değerlendirme, öğrencinin düşünme becerilerini test etmeye yöneliktir.

Kaynak: Caine, Renate Nummela ve Geoffrey Caine. Beyin Temelli Öğrenme.

Çeviri Editörü: Gülten Ülgen. Ankara: Nobel Yayınları, 2002: 130’dan uyarlanmıştır.

Tablo 1’de söz edilen özellikler çerçevesinde beyin temelli öğrenme ortamına ait ilkeler şunlardır:

Beyin temelli öğrenme;

- öğrenci merkezlidir.
- öğrenenlerin aktif bir biçimde katılacakları etkinlikler sunar.
- sosyal etkileşimi güçlendirir.
- güvenli ve zengin bir çalışma ortamı sağlar.
- öğrenci gelişimini değerlendirir.

Beyin temelli öğrenmede öğrenme-öğretme süreci üç önemli aşamadan meydana gelmektedir. Bunlar ahenkli biçimde daldırma, rahatça olmaya hazır olma ve aktif süreçlemedir. Bu üç aşama birbirini bütünleştiren ve destekleyen özelliklere sahiptirler (Caine ve Caine, 2002: 113- 164; Açıkgoz, 2003: 243).

Ahenkli biçimde daldırma, öğrencilerin karşı karşıya bırakıldığı içeriğe yoğunlaşması aşamasıdır. Bütünlük ve birbirine bağlantılılık kaçınılmaz hale geldiğinde, öğrenciler içeriği keşfetmek için yerel bellek sistemlerini kullanmak zorunda kalacaklardır. Bu aşamadaki hedef, öğrencileri “zorlayıcı yaşantılar” ın içine daldırmaktır (Caine ve Caine, 2002: 113). Derinlemesine daldırmada, çok güçlü duyuşal yaşantılara yer verilmelidir. Bilgi, beceri, tutum, davranış, ilke, kavram ve işlemleri birbiri ile bütünleştirip aralarındaki ilinti ve örüntüyü sağlayan hikayeler, öyküler, romanlar, örnek olaylar derinlemesine daldırmada önemli bir yere sahiptir (Duman, 2007: 70).

Ahenkli biçimde düzenlenmiş daldırma öğrencilere, seçenekleri ve bir bütünlük anlayışını içeren zengin ve tamamlayıcı yaşantılar sağlar. O, yeni örüntülerin ve ilişkilerin kavranmasını ve neyin öğrenmeyi daha anlamlı ve özlü yaptığına imkan sağlayan yolları ve nasıl öğrenileceğiyle ilgili yöntemleri sunar (Caine ve Caine, 2002: 153).

Rahatça Almaya Hazır Olma, öğrenenin, öğrenme malzemesi ile güven duygusu içinde uğraşmasını sağlar. Bu yolla öğrenciler yeni düşünceleri, bağlantıları araştırır ve belirsizliğe hoşgörü artar. Rahatça almaya hazır olma bireyin fiziksel, ruhsal ve

zihinsel olarak kendini öğrenmeye hazır hissetmesidir. Rahatça almaya hazır olmayı sağlayan bir dersin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Açıkgöz, 2003: 246):

- Öğretmenin içtenliğinin ve uzmanlığının yarattığı saygınlık,
- Olumlu davranışların baskınlığı anlamında düzenlilik ve yaratıcılık,
- Meditasyon, gevşeme, yoğunlaşma gibi sakinleştirici tekniklerin kullanımı,
- Temaların akıllıca kullanımı, önemli projelerin seçimi ve sosyal etkileşime dayalı daldırma,
- Gerilim yaratmayan değerlendirme teknikleri.

Rahatlatılmış uyanıklık öğrencilerin güvenli bir bağlamda bir konu hakkında tartışmalarını güven altına alır, bir amaca ulaşma duygusu yönlendirmeyi ve tecrübelerde odaklaşmayı sağlar. Öğrencilerde belirsizliği ve hazzın geciktirilmesine dayanabilme yeteneğini artırarak yeni düşünce bağlantıları keşfetmelerine olanak veren kişisel bir mutluluk ve güvenlik duygusunu da kapsar (Caine ve Caine, 2002: 154).

1.1.3.4. Beyin Temelli Öğrenmede Öğretmen ve Öğrenci Roller

Beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli bir öğrenmedir. Beyin temelli öğrenmede geleneksel öğretmen ve öğrenci rolleri değişmekte öğrenci ve öğretmen öğrenme ortamının saygın birer üyesi kabul edilmekte; öğrenciler tehditten uzak kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmektedir.

Geleneksel öğretimde öğretmenlerin üzerinde durduğu temel noktalar yüzeysel bilgi ve ezbere dayalı öğretimdir. Ancak beyin temelli öğrenme yaklaşımında öğretmenler, zengin ve karmaşık yapının derin anlayışa olanak sağlaması ve dinamik olan bilginin yapılandırılması üzerinde dururlar (Çengelci, 2005: 32).

Öğretmenlerin ilgili alanyazını takip ederek, beynin yapısı ve işlevleri hakkında genel bilgi sahibi olmaları gerekmekte ve öğrencileri de beynin işleyişi hakkında basit düzeyde bilgilendirmeli, herkesin aynı fizyolojik yapıya sahip olmasına rağmen her bir insanın beyin örüntüsünün farklı olduğunu vurgulamalıdır.

Beynin karmaşık anatomisi beyin ve dil arasındaki ilişkinin pedagojik boyutta ele alınması öğretmenler tarafından kavram kargaşasına yol açabilir. Fakat öğretmenlerden beklenen beynin anatomisi dalında uzman olmaları değil; sınıfta dil öğretimini daha etkili hale getirebilmek için beynin çok yönlü işlevleri hakkında gerekli bilgiye sahip olmaktır (Yılmaz, 2006 : 8-9).

Öğretmenlerin öğrenme sırasında özel hatırlama teknikleri hakkında bilgi sahibi olması, öğrencilerini bilgilendirmesi ve bunları kullanması yönünde öğrencilerini motive etmesi gerekmektedir. Bilgiler arasında bağlantı kurma, çağrışımlar ya da bireysel hatırlama tekniklerinin kullanılması hafızanın güçlenmesine yardım etmektedir.

Öğretmenin üzerinde durması gereken önemli bir nokta ise dikkat sürecidir. Bir öğrenci gelen bilgileri almayı sürdürmek ya da iletilen bilgiyi anlamak için dışsal dikkati bırakıp içsel dikkate yoğunlaşmalıdır. Yeni öğrenmelerin oluşması için öğretmen bir konunun ardından yeni bir konuya geçmemelidir ve yeni bir öğrenme oluşuktan sonra öğrenciler arasında yürüme, onlara top atma gibi iletişim becerilerini geliştiren kısa, farklı etkinlikler gerçekleştirmeyi denemelidir. Çünkü öğrenmeden sonra beyin bilgiyi işlemek ve dinlemek için zamana gereksinim duyar (Jensen, 2006: 46-51).

Bu açıklamalar doğrultusunda beyin temelli öğrenme uygulamalarını gerçekleştiren öğretmenin göstereceği kimi davranışlar şunlardır:

Öğretmen;

- öğrenme sürecinin başında öğrencilere beynin yapısı, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda bilgiler verir.

- öğrencilere konuyla ilgili bir tema verir ve alt temaları öğrencilerin tanımlamasını ister.
- konularla ilgili kendi uzmanlık alanlarını belirleyerek, konunun istedikleri boyutuna ilişkin çalışmalar yapmalarında öğrencilere rehberlik eder.
- öğrenci dikkatini sürekli canlı tutmak için, düzenli bir hareketlilik içinde olurlar.
- ders içeriğini öğrencinin duyuşsal, bilişsel ve psikomotor özelliklerini dikkate alarak, olabildiğince çok materyal, araç- gereç, poster, resim vb. kullanarak yapar.
- öğrencilerin duygularını paylaşmasına yardımcı olur.
- öğrencilerin kendilerini güvende hissedecek, tehdit ve korkudan uzak bir sınıf atmosferi oluşturur.
- ders esnasında olabildiğince farklı müzikler dinletir, gerektiğinde derslerde fon olarak kullanır.
- öğrencilerin konuyla ilgili sorular sormalarını, öğrenme günlükleri tutmalarını sağlayarak kendi öğrenmelerini değerlendirmelerini sağlar.

Beyin temelli öğrenme sürecinde öğrenme sorumluluğu öğrenciye aittir ve beyin temelli öğrenme öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenciler araştıran, eleştiren, düşünen, nasıl ve neden öğrendiğini bilen kişilerdir. Bu bağlamda beyin temelli öğrenme sürecinde öğretmenler gibi öğrencilere de bazı görevler düşmektedir. Bunlar genel olarak şu şekilde belirtilebilir:

- öğrenciler ders esnasında ön bilgilerini harekete geçirerek yeni öğrenmeleri ve önceki öğrenmeleri arasında bağ kurmaya çalışır.
- beynin yapısı hakkında basit düzeyde bilgi sahibi olmaya çalışır.
- kendi öğrenme stilinden haberdar olmaya çalışır.
- öğrenciler konuyla ya da sınıf ortamıyla ilgili duygularını rahatça sınıfla paylaşır.
- konulara ilişkin kendi metafor ve analogilerini üretir.
- öğrendiklerini her gün gözden geçirerek öğrenme günlüğüne yazar.

Beyin temelli öğrenme ile öğrencilerin, kendi davranış ve öğrenmeleri konusunda bilinçli olabilmesi amaçlanmaktadır. Nasıl öğrendiğini farkına varan öğrenciler,

beyin temelli öğrenmeye paralel olarak farklı etkinliklerle, işbirliği yaparak, araştırarak kalıcı ve zevkli öğrenme gerçekleştirirler.

1.1.3. İlgili Araştırmalar

İlgili literatürün taranması sonucu beyin temelli öğrenme yaklaşımının öğrenme öğretme sürecindeki etkisini inceleyen araştırmaların son derece az olduğu görülmüştür. Beyin temelli öğrenme ve Türkçe dersine ilişkin özellikler dikkate alınarak araştırmayla ilgili olduğu düşünülen bazı çalışmalar aşağıda sıralanmaya çalışılmıştır.

Beyin temelli öğrenme araştırmalarına dayalı yapılan ilk uygulamalı çalışmalardan biri de New Jersey'deki Drew İlköğretim Okulu'nda yapılmıştır. BTÖ programı ile önemli sonuçlar elde edildiği saptanmıştır. BTÖ ilkelerinin uygulandığı projenin sonunda yapılan Iowa testlerinde öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir artış görülmüştür. Ayrıca öğrenme- öğretme sürecindeki yakın takip de öğrenmede büyük bir ilerleme olduğunu göstermiştir (Duman, 2007: 422).

Aydın (2008), yapmış olduğu araştırmada beyin temelli öğrenme yöntemini biyoloji dersinde kullanmıştır. Araştırmada beyin temelli öğrenme etkinliklerinin uygulandığı sınıflarda öğrenciler üzerinde etkilerinin olduğu saptanmıştır.

Baş (2009), yaptığı çalışmada beyin temelli öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki erişimi ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya toplam 60 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları arasında önemli farklılıklar bulunmuştur. Buna ek olarak, beyin temelli öğrenme yöntemi temelli aktivitelerin öğrenci erişimi üzerinde önemli olumlu gelişmeler sağladığı kaydedilmiştir. Araştırma sonunda, beyin temelli öğrenme yöntemine uygun olarak ders yapılan sınıf başarısının ve İngilizce dersine karşı öğrencilerin tutumlarının geleneksel öğretim yöntemlerle ders işlenen sınıfın başarı ve derse yönelik tutumundan çok daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Baştuğ (2007), yapmış olduğu araştırmada İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde beyin temelli öğrenme yöntemini kullanmıştır. Araştırmacı yapmış olduğu bu çalışmada katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapmıştır. Sonucunda, beyin temelli öğrenme yönteminin uygulandığı sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre derse yönelik daha olumlu tutumlar geliştirmiş oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin % 83.3'ü denel işlem sonrasında yapılan görüşmede Sosyal Bilgiler dersinin en fazla gelmek istedikleri ders olduğunu belirtmişlerdir.

Bayındır (2003), öğrencilerin İngilizce kompozisyon II dersindeki Beyin Temelli Öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarını incelemiştir. 10 hafta boyunca beyin temelli öğretim metodolojisi kullanılarak kompozisyon eğitimi alan 23 öğrenciye, İngilizce kompozisyon II dersindeki Beyin Temelli Öğrenme uygulamalarına ilişkin tutumlarını ölçmeyi amaçlayan bir tutum anketi uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin tutumlarını detaylı olarak inceleyebilmek amacıyla 10 öğrenci ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Anket sonuçlarının analizinden, öğrencilerin %93'ünün Beyin Temelli öğrenme uygulamalarına yönelik kayda değer derecede olumlu tutumlar sergilerken, öğrencilerin yalnızca %1'inin olumsuz tutumlar gösterdikleri tespit edilmiştir. Mülakatlardan elde edilen sonuçlar, tüm öğrencilerin beyin temelli uygulamalara ilişkin olumlu duygular beslediklerini ve bu dersin öğrencilerde kendine güven, rahatlama, değer gördüğünü hissetme gibi duygular uyandırdığını ortaya koymuştur.

Cengiz (2004), yabancı dil öğretiminde müzik kullanımı destekli beyin temelli öğrenme etkinliklerini kullanarak, bu yöntemin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre erişi düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Özellikle, beyin temelli öğrenme yönteminde müzik kullanımı önem taşımaktadır. Yapmış olduğu araştırmada da, öğretim-öğrenim ortamında müzik kullanımının öğrencilerin erişi düzeyleri üzerinde etkisinin olduğu saptanmıştır.

Jacobs (1990), okuma becerilerini geliştirmede ve düzgün okumayı sağlamada beyin temelli öğrenmenin etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya

okuma becerisi düşük 3 öğrenci katılmıştır. Uygulama sonunda, öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla Ginn Reading Programme testi kullanılmış ve araştırma sonucunda beyin temelli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerini ve okuma becerilerindeki yeterlik düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Getz (2003), beyin temelli öğrenmenin İngilizce öğretimindeki etkisini incelemek için bir araştırma yapmıştır. Araştırma sürecinde üç sınıfta beyin temelli öğretim gerçekleştirilmiş; dört sınıfta ise geleneksel öğretim sürdürülmüştür. Uygulama sonunda her iki gruba deneme yazdırılmış ve yazmaya karşı tutumları belirlenmiştir. Araştırma sonunda beyin temelli öğretim yaklaşımının başarıyı artırdığı ve öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Öğrenciler ise bu araştırma sonunda beyin temelli öğrenmenin kendilerini etkin olmaya teşvik ettiğini; akademik anlamda ise kendilerinde olumlu yönde değişiklik hissettiklerini belirtmişlerdir.

Çengelci (2005), Sosyal Bilgiler dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisini belirlemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırma ilköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerinde nitel ve nicel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılarak yapılmıştır. Araştırmaya deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrenci katılmıştır. Haftada üç saat olmak üzere toplam 9 hafta boyunca süren uygulama sonucunda öğrencilere uygulanan sontest ve kalıcılık testlerine ilişkin bulgularda beyin temelli öğrenmenin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Uygulama sonunda deney grubundaki öğrencilerin beyin temelli öğrenmeye ilişkin görüşleri de alınmış, elde edilen bulgulara göre beyin temelli öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri saptanmıştır.

Keleş (2007), Altıncı Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesine Yönelik Beyin Temelli Öğrenmeye Dayalı Web Destekli Öğretim Materyalinin Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi adlı çalışması ile beyin temelli öğrenmeyi temel alan bir web destekli öğretim materyalinin geliştirilmesi ve öğrencilerin başarı, kavramsal öğrenme ve tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma

üç ayrı ilköğretim okulundaki 6. sınıflardan seçilen üç sınıf ve bu öğrencilere ders veren fen ve teknoloji dersi öğretmenleriyle birlikte yürütülmüştür. Uygulama sonunda çalışmaya katılan üç okuldaki öğrencilerin başarı düzeylerinde %100 ile %84 arasında değişen bir artış belirlenmiştir.

Özden (2005), Fen Bilgisi dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve hatırlamaya etkisini belirlemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırma ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde nitel ve nicel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılarak yapılmıştır. Araştırmaya, deney ve kontrol gruplarında birbirleriyle denkleştirilen 22’şer öğrenci katılmıştır. Araştırma haftada altı saat olmak üzere toplam 18 ders saatini kapsayan bir süre içinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda öğrencilere uygulanan sontest ve kalıcılık testlerine ilişkin bulgularda beyin temelli öğrenmenin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Yağlı (2008), yapmış olduğu araştırmada İngilizce dersinde beyin temelli öğrenme yöntemini kullanmıştır. Denel işlem sonucunda, deney grubuna açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Buna göre öğrencilerden yeni ders etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrenciler; derslerin çok zevkli, eğlenceli, zengin ve verimli geçtiğini belirtmişlerdir. Bir başka taraftan, bu araştırmada öğrencilerin kendine güven ve motivasyon düzeylerinin de arttığı gözlenmiştir.

Usta (2008) ve Tüfekçi (2005) de, yapmış oldukları araştırmalarda beyin temelli öğrenme yönteminin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin derse yönelik tutumlarının olumlu yönde arttığını saptamışlardır. Bir başka ifade ile beyin temelli öğrenme etkinliklerinin düzenlendiği sınıflardaki öğrencilerin derse yönelik tutumları, bu yöntem temelli etkinliklerin uygulanmadığı sınıflardaki öğrencilerin tutumlarına nazaran daha yüksek düzeyde saptanmıştır.

Araştırmalara bakıldığında, Türkçe dersinde beyin temelli öğrenmenin çeşitli değişkenlere göre etkisini inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu araştırma, araştırmacının “Türkçe dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi nedir?” sorusuna yanıt arama gereksiniminden kaynaklanmıştır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisini belirlemektir.

Belirlenen bu temel amaca bağlı olarak, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe dersinde, beyin temelli öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında fark var mıdır?
2. Türkçe dersinde, beyin temelli öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında öğrenmenin kalıcılığı bakımından fark var mıdır?
3. Türkçe dersinde beyin temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıfta, öğrencilerin beyin temelli öğrenmeye ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri insanı toplumsallaştırmak ve onu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Türkçe dersi üstlendiği işlevlerden dolayı ilköğretim okullarındaki en önemli ve temel derslerden biri olarak göze çarpmaktadır.

Türkçe dersinde sözel becerilere ağırlık verilmesi sebebiyle; ezberlemeyi ön plana çıkartmak; öğrenmenin olguların ve belirli becerilerin ezberlenmesi yoluyla gerçekleştiğini kabul etmek yanlış olur. Türkçe dersinde kimi bilgilerin öğrencilere aktarıldığı geleneksel öğretim yöntemleri ile öğrencilere anlamayı, düşünmeyi, sorgulamayı, üretmeyi öğretmek olanaklı değildir. Geleneksel öğretimde beynin temel işleyiş ilkeleri ve kapasitesi göz ardı edilmektedir. Sahip olduğu beyni, onun doğasına uygun biçimde kullanabilen, nasıl ve neden öğrendiğini bilen, öğrendiklerini anlamlandırabilen, öğrenme sürecinde duygularının rolünü fark eden ve öğrenmekten keyif alan bireyler yetiştirebilmek için, sınıfta geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı bir yol izlemek gerekmektedir. Bu noktada öğrenme

süreçlerinin ve ortamlarının beyin işleyiş ilkelerine uygun biçimde düzenlenmesini öngören beyin temelli öğrenmenin geleneksel öğretimin sınırlılıklarını aşma ve olumsuzluklarını gidermede etkili olacağı düşünülmektedir.

Beyin temelli öğrenme, öğrenmenin niteliği ve kalıcılığını artırmayı amaçlayan öğrenme yaklaşımlarından biridir. Bu bağlamda araştırmanın Türkçe dersinde öğrencilerin anlamlı öğrenmesine katkı sağlayacağı, öğrencilerin bu derse ilişkin başarılarının ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını artıracığı umulmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın, beyin temelli öğrenme konusunda eksikliği hissedilen araştırma birikimine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

1.4. SAYILTILAR

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıltılar şunlardır:

1. Araştırmaya katılan denekler araştırmada uygulanan ölçme araçlarını gerçeği yansıtacak biçimde içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Ölçme araçlarının kapsam geçerliğinin belirlenmesinde uzman görüşleri geçerlidir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

- Araştırmada elde edilen bulgular, 2008- 2009 öğretim yılının ikinci döneminde Fuat Köprülü İlköğretim Okulu 8-G ve 8-H sınıflarına devam eden öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırma ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi dil bilgisi alanı “Fiilimsiler” konusu ile sınırlıdır.

2. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ

Dil bilgisi (gramer), “Bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilimdir (Erdem, 2008: 86).

Dil bilgisi doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır. Dil bilgisi öğretimiyle öğrenciler, dilin imkanlarını, sınırlarını ve gizil gücünü ortaya çıkarırlar. Ana dili öğretiminde amaçlara anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşılırken bu etkinlikler, yazım, noktalama ve dil bilgisi çalışmalarıyla beslenir (Sever, 2000: 25).

Dil eğitiminde amaç; öğrencileri kendilerini ifade edebilecek, karşılarındakileri anlayabilecek hâle getirebilmektir. Ezbere dayalı bir dil bilgisi öğretimi öğrencilere fayda sağlamadığı gibi onları dil sevgisinden de mahrum bırakmaktadır. Bu sebeple dil bilgisi konuları tanım ve kurallar öne çıkartılmadan onların sezdirilmesi, kavratılması biçiminde aktarılmalıdır.

Dil bilgisi, birtakım kuralların ezberletildiği bir ders değil, dil öğretiminin diğer bütün çalışmaları gibi öğrencilerin ana dillerini sözlü ya da yazılı olarak, doğru ve etkili bir biçimde kullanması için araçtır (Koç; Müftüoğlu, 2005: 83).

Dil bilgisi dilin doğru olarak öğrenilmesini ve kullanılmasını sağlar. Dil bilgisi üzerinde yapılan çalışmaların amacı dil bilgisinin kurallarını bu kuralların işleyişini ve eklerin görevlerini tespit etmektir. Dil derslerinde dil eğitiminin dört temel becerisi olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi esastır. Ana dili dersi bilgi kazandırma değil ifade ve beceri kazandırma dersi olduğu için bu derslerde amaç biçim ile birlikte işlevi de kavratmak olmalıdır (Kurt, 2006: 1-2).

Dil bilgisi öğretiminin amacı, dille ilgili birtakım kurallar ve ilkeler öğretme değildir. Önemli olan öğrenilen konuların birer beceriye dönüşmesidir. Beceriye

dönüşmeyen kurallar, ezberci eğitimin birer parçası olmaktan kurtulamazlar. Bu bakımdan eğitimde öğrencileri ezbercilikten kurtarmak bütün eğitimcilerin temel ve ilk gayesi olmalıdır.

İlköğretimin ilk yıllarında başlayan dil bilgisi eğitimi üniversite yıllarına kadar devam etmektedir. Dil bilgisinin beceri haline dönüşmemesi üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Dil bilgisinin kavranmasıyla öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri de gelişecektir. Dili kullanırken karşılaşılan yanlışlıklardan kurtulmanın yolu, sağlıklı bir dil bilgisi eğitiminden geçmektedir.

Türkçe gibi çok yönlü bir derste görsel, işitsel ya da görsel-işitsel pek çok aracın konuya uygun olarak kullanılması gerekirken genellikle ders kitabı, defter, yazı tahtası dışında herhangi bir araç kullanılmamaktadır. Türkçe dersinin öğrenci merkezli bir ders olduğu göz önünde bulundurularak öğrencilerin seviyesine uygun, dil bilgisini sevdirecek yöntem ve teknikler uygulanmalıdır, Dil bilgisi konularının uygulamalı olarak yapılmasına günümüzde ihtiyaç duyulmaktadır. Bu uygulamada dikkat edilmesi gereken iki konu vardır: Birincisi uygulama sırasında yapılacak her etkinliğin somutlaştırılarak sunulması; ikincisi ise bu etkinliklerin öğrencilerin zihinsel ve psiko-sosyal gelişim düzeylerine uygun olarak kavratılmasıdır. Bu şekilde yapılacak olan uygulamalı çalışmalarla sadece dil bilgisi edinimi sağlanmaz, aynı zamanda öğrenme işleminin nasıl gerçekleştiği de öğrenilir.

Dil bilgisi, belli bir söylemin oluşturulmasına imkan sağlayan kurallar bütünü olduğundan dil bilgisi öğretiminin amacı da kuramsal bilgi vermek değil, öğrencilerin karşılaştıkları anlama ve anlatma güçlüklerini yenmek, uygulama becerisi kazanmalarını ve sahip oldukları dili her ortamda rahat bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır (Aytaş; Çeçen, 2010: 83).

İlköğretim okullarında dil bilgisi eğitimi, öğrencilerin ana dillerini etkili ve güzel bir şekilde kullanmayı öğrenip anlama ve anlatma becerilerini kazanarak birbirleriyle ve içinde yaşadıkları çevreyle iletişim kurmalarını sağlar. Böylelikle dil bilgisi eğitimi destekleyici bir alan olarak değerlendirilebilir (Dolunay, 2010: 278).

Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak kadar bu kuralların dil etkinliklerinde uygulanması da oldukça önemlidir. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalı ve bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde kuralların yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmalıdır (MEB, 2005: 7-8).

Programda dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra takip edilerek konuların birbirleriyle ilişkileri göz önünde bulundurulmuştur. Kural ve bilgilerin farklı uygulama örnekleriyle verilmesi ve görsel materyallerle desteklenmesi öğrenimi kolaylaştırmayı sağlamıştır. Dil bilgisi konularının kural olmaktan çıkıp birer beceriye dönüşmesi için konular konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmiştir.

Dil bilgisini sadece kurallarla sınırlandırmak dilin canlılığına olumsuz etki yapmaktadır. Bunun yerine zorlayıcı ve kısıtlayıcı etkilerden uzaklaşarak dil bilgisi etkinlikleri işlevsel hale getirilerek dil bilgisi yeteneği kolayca kazandırılabilir, Böylece anlatım şekilleri daha akıcı ve kalıcı olabilir (Yücel; Batur; Akar, 2004: 43).

Türkçe eğitim ve öğretimini yalnızca sınıf ortamında ve Türkçe ders kitabı, sözlük gibi birkaç araç gerece dayalı yürütmek hem öğretmen hem de öğrenci için çok sıkıcı olabilir. Bu nedenle derslerin öğrenci merkezli işlenmesi eleştirebilen, yaratıcı bireylerin gelecek kuşaklara yetiştirilmesi açısından çok önemlidir.

Yeni Türkçe Öğretim Programı'nda dil bilgisi konularının diğer dil becerileri ile ilişkilendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Dil bilgisi öğretiminin Türkçe öğretiminde temel dil becerilerini destekleyici nitelikte olması onun önemini ortaya koymaktadır.

Eğitimin öğrenci merkezli olmasının bir sonucu olarak program, sınıf içi etkinlikler, performans, proje, ürün dosyası ve diğer ölçme ve değerlendirme uygulamaları

yapılandırmacı yaklaşıma uygun, öğrenciyi tamamen araştırma, inceleme ve en önemlisi de öğrenmenin büyük bölümünün sağlandığı yaparak öğrenmeye (hayata geçirme) yönlendirmektedir. Etkinlikler, hafızadan çağırmadan çok zihni harekete geçirmeye yönelik keşfedici bir anlayışla hazırlanırsa bu öğrenciye zevk verir, dikkatini yoğunlaştırmasını ve cevaplarıyla özgüven kazanmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin problemlili olduğu kurallar ele alınırken çıkış noktası bol örnek ve pratik olmalı, uygulamaların beceri haline gelebilmesi sağlanmalıdır. Bu bakımdan kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi öngören beyin temelli öğrenme yaklaşımı ile dersler işlenmeli, öğrencilere zihin haritası kullanarak konular daha kolay hale getirilmelidir.

Dil bilgisi becerisi kazandırılırken küçük parçalardan büyük parçalara gidilerek, kurallar basitleştirilmeli, öğrenenin daha kolay anlamasını sağlamalıdır. Bu yolla önce örnek verilerek bireyin örnekten kural çıkarılmasına ön ayak olmalıdır. Öğrencilerin problemlili olduğu kurallar ele alınırken çıkış noktası bol örnek olmalı ve pratiğe yer verilerek uygulamaların beceri haline gelmesi sağlanmalıdır (Yücel; Batur; Akar, 2004: 42).

Erdem (2008: 93-95) tarafından “Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri” başlıklı bir araştırma yapılmıştır. Hazırlanan anket 257 Türkçe öğretmenine uygulanmış, araştırmanın sonunda öğrencilerin öğrenmekte ve öğretmenlerin öğretmekte en zor konuların benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin öğrenirken ve öğretmenlerin öğretirken en çok zorlandıkları konular sırasıyla: fiil çatıları, fiilimsiler ve birleşik cümlelerdir.

Öğretmenlere göre fiilde çatı konusundan sonra öğrencilerin öğrenmekte en çok zorlandıkları konu fiilimsilerdir. 46 (%17.9) öğretmene göre öğrenciler fiilimsileri öğrenirken her zaman, 122’ sine (%47.8) göre sık sık, 61 (%23.7) öğretmene göre ara sıra, 21 (%8.2) öğretmene göre nadiren zorlanmakta;7 (%2.7) öğretmene göre ise hiçbir zaman zorlanmamaktadır.

Öğretmenlerin öğretmede en çok zorlandıkları ikinci konu fiilimsilerdir. 24 (%9,3) öğretmen fiilimsileri öğretirken her zaman, 76 (% 29.2) öğretmen sık sık, 73 (%

28.4) öğretmen ara sıra, 47 (% 18.3) öğretmen nadiren zorlanmakta; 37 (% 14) öğretmen ise hiçbir zaman zorlanmamaktadır.

Yücel; Batur ve Akar'ın (2004: 47) yapmış oldukları öğretmenlerin dil bilgisi becerisi ile ilgili hedeflere verdikleri önem dereceleri ve öğrencilerin bu hedefleri ne ölçüde kazanabildiklerine yönelik görüşleri hakkında yapılan araştırmanın ortalama ve standart sapmalarına bakıldığında ortalaması 2.99 ve standart sapması 71 olan “fiilimsileri cümle içinde kullanabilmek” hedefi önem derecesi bakımında sondan ikinci sıradadır.

Bir sözcük cümle içinde yalnızca yapısı ile değerlendirilmez. Sözcüğün görevi ve taşıdığı anlam da değerlendirme açısından çok önemlidir (Koç; Müftüoğlu, 2005: 87). Bu nedenle özellikle anket çalışmalarının da gösterdiği üzere öğrencilerin en çok zorlandıkları konulardan biri olan fiilimsiler konusunu işlerken örnekler muhakkak cümle içinde verilmeli ve kuramsal bilgilerin kalıcı olmadığı göz önünde bulundurularak bol uygulama çalışması yapılmalı, cümle çözümlemelerine geniş yer verilmelidir.

Dil eğitiminde amaç; öğrencileri kendilerini ifade edebilecek, karşılarındakini anlayabilecek bir hale getirebilmektir. Ezbere dayalı bir dil bilgisi öğretimi öğrencilere fayda sağlamadığı gibi onları dil sevgisinden de mahrum bırakmaktadır. Bu nedenle dil bilgisi konuları tanım ve kurallar öne çıkartılmadan onların sezdirilmesi, kavratılması biçiminde aktarılmalıdır (Kurt, 2006: 5).

“Konuyla ilgili bütün yönergelerde dil bilgisi öğretiminin görevsel olması, başka bir deyişle, bu derste Türkçeyi iyi kullanmaya yardım edecek, beceri ve alışkanlığa dönüşen bilgilerin verilmesi istendiği halde, bu gerçekleşmemekte, ezberlenmiş hayata geçirilemeyen bilgiler verilerek günler geçirilmektedir. Hâlen yüksek öğretime gelen öğrencilerin büyük bir kısmı dahi, seslerin, kelimelerin, cümlelerin niçin öğretildiğini bilememekte, ses ile harfi, isim ile fiili vb. birbirine karıştırmakta, cümleyi tanımamaktadır.” (Sağır, 2002: 58).

2.1. FİİLİMSİLER

Fiilimsiler, fiilden türeyen ancak fiilin bütün özelliklerinin göstermeyen sözcüklerdir. Bu sözcüklerin olumsuzları yapılabilir; ancak fiil çekimine girmedikleri için fiilden ayrılırlar (Aksan, 1976: 126).

Fiil kelimesinden benzerlik ve gibilik ifade eden (-msi) ekiyle türetilmiş olan “fiilimsi” terimine karşılık Banguoğlu (2000: 419) diğer gramer çalışmalarından farklı olarak “yatık fiiller”, Hatipoğlu (1982: 54) “eylemsi”, Ediskun (1963: 244) “fiilimsi” adları verilir. Ergin’in eserinde (2002: 171) sıfat- fiiller ve mastarlar yapım ekleri başlığı altında, zarf-fiiler de ayrı bir bölüm halinde incelendikleri için fiilimsi kavramına yer verilmez.

Fiilimsiler için Hatipoğlu (1982: 54) “olumsuzu yapılan, tümleç alan, fakat eylem çekimine girmemiş bulunan sözcük “ tanımını, Hengirmen (1995: 248) “eylemden türeyen, tümleç alan, olumsuz yapılan ama eylem çekimine girmeyen sözcükler” tanımını, Topaloğlu (1989: 72) “fiilden türetilen, ancak çekime girmeyip yalnız olumsuz yapılabilen fiil ismi, isim-fiil ve zarf-fiilin ortak adıdır” tanımını yapmışlardır. Banguoğlu (1990: 410-420) , fiilleri dilde kullanılışları yönünden çekimli ve çekimsiz fiiller olarak ikiye ayırır. Çekimsiz fiilleri “fiil köklerinden kişiye bağlı olmaksızın özel eklerle yapılmış olan isimleşmiş şekillerdir” olarak tanımlar ve çekimsiz fiillerin özelliklerine yer verirken bu şekillere “yatık fiiller” adını verir. Hatipoğlu (1982: 54), eylemsi başlığı altında, olumsuz yapılan, tümleç alan fakateylem çekimine girmemiş bulunan sözcük, şeklinde açıklar.

Bu çalışmada “fiilimsiler” adı tercih edilmiştir. Fiilimsiler, yan cümle kurabilen, cümlede isim, sıfat, bağlaç ve yüklem görevinde bulunan kelimelerdir. İncelenen kaynaklardaki tanım ve açıklamalara göre fiilimsilerin özellikleri şunlardır:

- a) Fiilimsiler fiillerin isim şekilleridir.
- b) Çekimleri olmadığı için, kurallı cümle sonunda bulunamazlar. Fakat bir ek-fiil ulandığı zaman, cümle sonunda bulunabilirler (Ediskun, 1963: 245); “Bizim ödevimiz **çalışmaktır**”).
- c) Fiilimsiler, çoğu zaman bağlaç kullanmadan, anlatımı bölmeden yan cümle, böylelikle birleşik ve girişik cümleler kurmayı sağlarlar (Bayraktar, 2004: 6).

d) Fiilimsiler hareket kavramı taşımakla ve fiil soylu kök ve gövdelerden türemekle fiillere; cümlede isim, sıfat, bağlaç ve zarf gibi kullanılmakla isimlere benzerler (Üstüner, 2000: 9).

Fiilimsiler, fiillerden farklı olarak fiil kök ve gövdesine bir takım ekler getirilerek elde edilirler. Fiil çekimine girmediklerinden çekimsiz fiil olarak adlandırılırlar.

Fiilimsiler cümle içinde fiil özelliği göstermezler. İsim-fiil eki almış sözcükler cümlede özne, nesne, tümleç olabilirler. Kısaca bir ismin üstlenebileceği her türlü görevi yapabilirler. İsim-fiil eki almış sözcükler cümlede özne, nesne, tümleç ve ek fiil yardımıyla yüklem olabilirler, ad tamlaması kurarak bu tamlamanın tamlayanı veya tamlananı olabilirler.

Sıfat-fiil eki almış sözcükler cümlede sıfat gibi kullanılabilirler, adlaşabilir, yan cümleler kurarak birleşik cümleler oluşturma görevini yapabilirler. Ayrıca özne, nesne ve tümlecin niteliğini de bildirebilir, ek fiil yardımıyla yüklem olabilirler.

Zarf-fiiller ise cümlede genellikle zarf tümleci yapma göreviyle kullanılırlar. Yan cümle oluşturarak birleşik cümle kurarlar. Aynı zamanda ek fiil yardımıyla yüklem görevini de yapabilirler. -(I)p ekiyle kurulmuş zarf-fiiller cümlede bağlaç gibi görev yaparlar. Zarf-fiiller yardımcı fiillerin önüne gelerek tezlik, sürerlilik, yeterlilik ve yaklaşma anlamı taşıyan fiiller yapar.

2.1.1. FİİLİMSİLERİN TANIMI VE ÇEŞİTLERİ

Fiilimsiler, anlamları ve görevleri bakımından üçe ayrılırlar:

1. İsim-fiiller (mastarlar),
2. Sıfat-fiiller (ortaçlar),
3. Zarf-fiiller (ulaçlar).

1. İsim-fiiller: Fiillerin isim biçimidir. Cümlede hem isim hem fiil görevinde kullanılan kelimelerdir. İsim-fiiller fiil kök veya gövdelerine getirilen (-ma), (-mak),(- ı) ekleriyle türetilir.

2. Sıfat-fiiller: Fiillerin sıfat biçimidir. Cümlede hem sıfat hem de fiil görevinde kullanılan kelimelerdir. Sıfat-fiiller fiil kök veya gövdelerine getirilen (-an), (-ası), (-maz), (-(a/ı)r), (-dık), (-acak), (-mış) ekleriyle türetilir.

3. Zarf-fiiller: Fiillerin zarf biçimidir. Cümlede hem zarf hem fiil görevinde kullanılan kelimelerdir. Zarf-fiiller fiil kök veya gövdelerine getirilen (-ıp), (-arak), (-a -a), (-casına), (-madan), (-maksızın), (-acağına), (-maktansa), (-ınca) (-ken), {- (a/I)r -maz), (-anda), (-dı mı), (-asıya), (-dığında)

4. (-dıkça), (-dığından), (-acağından) ekleriyle türetilir.

2.1.1.1. İsim-Fiillerin Tanımı

Türkçenin dil bilgisini ele alan kaynaklarda isim-fiiller aşağıdaki gibi adlandırılmıştır:

Fiil ismi (Topaloğlu, 1989: 72); (Ergin, 1982: 264); (Hatipoğlu, 1982: 54); (Eraslan, 1980: 67).

Ad-fiil (Banguoğlu, 1990: 421); (Korkmaz, 2003: 9).

Eylem ismi (Emre, 1945: 285).

Eylemlilik (Hengirmen, 1995: 249); (Yılmaz, 2009: 55).

İsim-fiil (Bayraktar, 2004: 7); (Keskin, 2003: 181); (Bilgegil, 1984: 239).

İsim-fiiller fiillerin isim biçimi olduklarından bu çalışmada isim-fiil ismi tercih edilmiştir.

Hem şekil çeşitliliği, hem de fonksiyon çeşitliliği bakımından isim-fiiller, Türk dilinin yapısı içinde önemli bir yer tutarlar. Zengin bir isim-fiil sistemine sahip olan Türkçede, isim-fiillerin cümle kuruluşunda oynadıkları rol çok büyüktür. İsim-fiiller Türk cümlesine sadelik ve açıklık kazandırdıkları gibi, Hint- Avrupa dillerindeki yan cümlelerin yerini tuttuklarından ifadede kolaylık sağlarlar (Eraslan, 1980: 119).

İsim-fiiller hemen her dil bilgisi kitabında tanımlanmış ve incelenmiştir. Bu tanımlara kısaca göz atmak faydalı olacaktır.

“İsim-fiiller, bir yandan bir eylem adı oldukları için isim, diğer yandan da özne, nesne, tümleç aldıkları için fiil olan kelimelerdir. İsim-fiile mastar da denir” (Ediskun, 1963: 245).

“Fiillerin karşıladıkları hareketleri şahıs ve zamana bağlı olmadan gösteren fiil ismidir” (Korkmaz, 1994: 109).

“Eylemlerin adını bildiren, tümleç olan ve ad gibi kullanılan sözcüklere eylemlik (mastar) denir” (Hengirmen, 1995: 249).

“Adfiil fiilin ad şekli, yani bir kılış, bir durum veya oluşun adıdır. Bunun için fiilleri adfiillerden biri ile anarız. Adfiillerde kişi anlamı olmadığı gibi zaman anlamı da yoktur. Aralarında az çok anlam ve kullanış farklılıkları vardır” (Banguoğlu, 1990: 420-421).

“Partisip hareket halinde bulunan nesneler için kullanılan, hareket halindeki nesneyi ifade eden kelimelerdir. Bu kelimeler, fiil şekilleridir. Fiil kök veya gövdeleri bu şekillere girerek nesneleri hareketleri ile ifade ederler. Onun için partisiplere fiillerin isim şekilleri, kısaca isim fiil diyebiliriz” (Ergin, 1982: 333).

“İsim-fiiller, hareket ifadesini kaybetmeden geçici olarak isimleşen fiillere denir. Yükleneni, böyle bir isim-fiilden ibaret olan sözlere “isim-fiil grubu” denir. İsim-fiil grupları, bağımsız isim gibi çekimlenerek baska bir cümlede herhangi bir unsur olarak kullanılabilirler (Güneş, 1999: 184).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı gibi bütün tanımlar aşağı yukarı birbirinin aynıdır. Bu çalışmada isim-fiiller aşağıdaki gibi tanımlanmıştır:

İsim- fiiller, fiillerin isim biçimleridir. Bu bakımdan hem isim hem de fiil olan kelimelerdir. Eylem kök ya da gövdelerinden “-me, -mek, -iş” ekleriyle türeyen, cümlede ad olan ve yancümlecik kuran fiilimsilerdir. Adeylemle kurulan yan cümlecik, temel cümlede öznesi, nesnesi, dolaylı tümleci olabilir.

“Şimdi kırlarda dolaşmak güzeldir.”

Yukarıdaki cümlede “şimdi kırlarda dolaşmak” yan tümceciği, temel cümlede öznesidir; kendi içinde de belirteç tümleci (şimdi), dolaylı tümleç (kırlarda) ve yüklem (dolaşmak) oluşmuştur.

“Kırlardan çiçek toplamayı çok severim.”

Yukarıdaki cümlede “kırlardan çiçek toplama” yan tümceciği, temel cümlelerin belirtili nesnesidir; kendi içinde dolaylı tümleş, nesne ve yüklemden oluşmuştur.

“Kırlardan çiçek toplamaya bayılırım.”

Yukarıdaki cümlede dolaylı tümleş, nesne ve yüklemden oluşan yan tümceciği, temel cümlelerin dolaylı tümleci görevindedir.

İsim- fiiller isimler gibi ekeylem olarak cümlede yüklem olabilirler. Herhangi bir isim, ekeylem olarak nasıl yüklem oluyorsa, isim- fiille kurulan yan tümceciği de öyle yüklem olur.

“Görevin derslerine çok çalışmak-tır.”

Yukarıdaki cümlede “derslerine çok çalışmak” yan tümceciği ekfiil olarak yüklem görevindedir.

2.1.1.2. İsim-Fiillerin Çeşitleri

İsim-fiiller fiillerin isimli şekilleridir. İsim-fiiller, diğer tüm isimler gibi cümle içinde gerekli eklerle özne, nesne, dolaylı tümleş, zarf tümleci ve ek fiil yardımıyla yüklem olabilirler. İsim-fiillerin diğer fiilimsilerden farkı zaman kavramı taşımasıdır.

Türkçedeki isim-fiil ekleri bazı kaynaklarda aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır:

Bayraktar (2004: 9) isim-fiil eklerini (-mA), (-mA), (-Iş), (-Ig) ve (-mA) ekinin genişlemiş biçimi olan (-mAklık) olarak sınıflandırmaktadır.

Keskin (2003: 181) ; (Üstüner, 2000: 10); (Güneş, 1999: 184); (Banguoğlu, 1990: 421) ise isim-fiil eklerini (-mEk), (-mE) ve (-Iş) olarak belirtmektedir.

Fakat Banguoğlu bu sınıflandırmadan farklı olarak (-mEklık) uzatılmış ekiyle de isim-fiillerin kullanıldığını belirtir (örn; okumaklık, görmeklik gibi.) Yılmaz (2009: 63) ise, Banguoğlu’nun aksine (-mEklık) isim-fiilinin verimsiz ve (-mE) isim-fiil ekinin eş anlamlısı olduğunu belirtir.

Yukarıdaki sınıflandırmalara bakıldığında isim-fiil eklerinin sıfat-fiiller ve zarf-fiiller gibi ekler bakımından genişlik ve farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Eski Türkçeden beri eklerin şekilleri ve görevleri itibarıyla yerleşmiş ve yaygınlaşmış olarak kullanıldıkları için bunlarla ilgili sınıflandırmada farklılık görülmez.

Bu çalışmada ise isim-fiil ekleri (-mA), (-mA) ve (-Iş) olarak ele alınıp incelenecektir.

2.1.1.3. İsim-Fiillerin İşlevleri

İsim-fiil eki almış fiillerin sıradan bir isimden hiçbir farkı olmadığından bir ismin cümlede yapabileceği bütün görevleri üstlenebilirler; cümlede özne, nesne, dolaylı tümleç, zarf tümleci ve ek fiil yardımıyla yüklem olabilirler (Bayraktar, 2004: 9).

İsim-fiiller yan cümle kurar, kurdukları cümlelerin yüklemi olur. Eylemler ise asıl cümlelerin yüklemi olurlar.

Bu bölümde isim-fiiller aşağıdaki sıra ile incelenecektir:

2.1.1.3.1. -mAk İsim-Fiil Eki:

İşleklik derecesi en geniş ektir. Bütün fiil kök ve gövdelerine getirilir. En temel işlevi hareket ismi yapmaktır.

Türkiye Türkçesinde fiillerin hareket adlarını yapan bu ek, eklendiği eylemin hareketini sakladığı gibi cümle içinde bir ad gibi görev yapar. İlk olarak Uygur Türkçesiyle yazılmış metinlerde bugünkü görev ve işlevinde karşımıza çıkar (Bayraktar, 2004: 10).

- (-mAk) isim-fiil eki, herhangi bir isim kelime çekimi ulamı almadan yalın şekilde işler (Yılmaz, 2009: 55).

“Bu savaşın, Kurtuluş Savaş gibi başarıyla sonuçlandığını ya da Başkomutanlık Meydan Muharebesi gibi kesin bir sonuca ulaştığını söylemek güçtü.” Oğuz ATAY, *Bir Bilim Adamının Romanı*, s.74.

- (-mAk) eki almış sözcüklerle ikileme kurulur (Hatipoğlu, 1974: 115).

“açılmak saçılmak, ağlamak sızlamak, bağırmak çağırmak, bıkmak usanmak gibi.”

- (-mAk) isim-fiil ekinin hareket isimlerini yapma görevinin dışında kalıcı isimler de yapar.

“çakmak, ekmek, parmak, kaymak, tokmak, yemek, ırmak gibi.”

- (-mAk) isim-fiil eki, çokluk ve iyelik eki almaz fakat bulunma ve çıkma hal eklerini alır. Hal eklerini alan ve edatlarla beraber kullanılablen (-mAk) isim-fiil eki tümce içerisinde yüklem, özne ve tümleç olarak bulunabilir (Yılmaz, 2009: 56).

“Ağlamak bazen insanı ferahlatır.”

Bu tümcede “ağlamak” kelimesi (-mAk) isim-fiil eki almıştır ve tümcede özne görevinde bulunmaktadır.

“Öğretmenin görevi, öğrencileri eğitmektir.”

Yukarıdaki tümcede ise “eğitmektir” kelimesi (-mAk) isim-fiil eki alarak tümce içerisinde yüklem görevinde bulunmaktadır.

“Bir kış sabahı, demirhaneye **gitmek**, nallanacak kolhoz atlara yardım etmek için evden çıktım.” Cengiz AYTMATOV, *Toprak Ana*, s.55.

Yukarıdaki tümcede “gitmek” kelimesi (-mAk) isim-fiil ekini almış ve tümcede belirteç görevinde bulunmaktadır.

- Korkmaz (2003: 866-867) (-mAk) isim-fiilinin eylemlilik değil infinitif yani çekimlenmeyen şekil olduğunu vurgulamaktadır. Yılmaz (2009: 58) ise, Türkiye Türkçesinde (-mAk) isim-fiilinin infinitif kabul edilebileceği bir tek olay olduğuna dikkat çekmektedir. O da “-mAk şeklindeki fiil +iste-“ tipli durağan birliklerdir. Bu birliklerde isim-fiil hal eki almadan işler: “Okum**ak** istiyorum.” Diğer fiillerle -mAk isim-fiili hal ekleriyle işler: “Okum**ayı** arzu ediyorum.”

2.1.1.3.2. -mA İsim-Fiil Eki:

Bu ekin işleklik sahası bütün fiil kök ve gövdelerini içine alan bir ektir. Bu ekin başlıca işlevi iş isimleri yapmaktır: yap-**ma**, oku-**ma**, açıklan-**ma** gibi.

(-mA) isim-fiilleri, (-mAk) fiillerinden gelmekte olup yeni Türkçede onlardan daha yaygın bir yer kazanmışlardır. Bu sebeplerle “hafif master” adını da alırlar (Banguoğlu, 1990: 421).

(-mA) isim-fiili, (-mAk) isim-fiilinden daha az soyut anlama sahip gibi görünen, dolayısıyla anlatımlarda çeşitli söz dizimsel görevler yerine getirebilen, çokluk, iyelik, hal şekillerinde işleyebilen ve ilgeçlerle birlikte kullanılabilen en sık rastlanan eylemlilik şeklidir (Yılmaz, 2009: 59).

- (-mA) ekiyle yapılan isim-fiiller adların özelliklerini gösterirler yani ad öbeği kurarlar.

“Sağ gözünde gör**me** bozukluğu var.”

“Artık git**me** zamanı geldi.”

“Sokağa çık**ma** yasağına herkes uydu.”

- (-mA) isim-fiil eki fiilden isim yapar.

“Haşim arkadaşlarıyla koruda kamp kur**ma**ya karar verdiği günden beri evin sessizliği bozulmuş, gözle görülmeyen, fakat hepsinin güçle hissettiği bir değişiklik olmuştu.” Halide Edip ADIVAR, *Tatarcık*, s.45.

- Durum ekleriyle beraber iyelik eklerini de alırlar (Özdemir, 2006: 91).

“Yemesine içmesine dikkat ediyordu.”

“Çalışmalarını beğeniyorum.”

- Türkiye Türkçesinde (-mA) isim-fiili ve 3. tekil kişi iyelik ekinde oluşan kalıplaşmış (-mEsİ) şekli de kullanılmaktadır (Yılmaz, 2009: 61).

“Söylemesi kolay, yap da görelim!” Bu tümcede söz konusu kelime şeklinin yerine *söylemek* kullanılabilirdi.)

- (-mA) isim-fiil ekinde (-mAk) isim-fiil ekine göre daha belirli bir isim olma vasfı vardır. Bu sebeple böyle isimler daha fazla kalıcı nesne ismi olmaya elverişlidirler.

“dondur-ma, dol-ma, iç-me, yaz-ma gibi.”

2.1.1.3.3. -İş İsim-Fiil Eki:

Orhon Türkçesinden itibaren kullanımı görülür (Bayraktar, 2004: 32).

Bu ek (-mA) isim-fiilleri gibi iyelik ekleri ve her türü isim çekim ekleri alırlar ve onlar gibi isim-fiil cümlelerinde çeşitli kullanışlara elverişlidirler fakat (-mA) isim-fiillerinden daha az yaygındırlar. Başka bir deyişle onlar gibi işlek fakat verimsizdirler.

- Türkiye Türkçesinde -ış/-iş, -uş/-üş biçimleriyle kullanılan bu ek, fiil ismi yapma görevinde kullanılır ve ek fiil dışında her fiile gelebilir.

“Avuçlarında, kalbimin neşeli çarpışlarını duyar ve kulağına fısıldardım.” Cengiz AYTMATOV, *Toprak Ana*, s.11.

- (-İş) isim-fiil eki, kalıcı isimler yapar (Bayraktar, 2004: 39).

“alış veriş, tanış, sunuş, bağdaş, oynaş, yanlış gibi.”

- (-İş) isim-fiil eki, tamlamaların bileşiminde hem belirten, hem de belirtilen görevinde kullanılabilir (Yılmaz, 2009: 62).

“Gelişinizin sebebini sorabilir miyim?” (bu tümcede isim-fiil eki belirten görevindedir.)

“Esen poyrazın yavaş yavaş dinişini dinledi.” (Bu tümcede isim-fiil belirtilen görevindedir.)

2.1.2.1. Sıfat-Fiillerin Tanımı

Sıfat-fiiller için birçok kaynakta farklı görüşler ileri sürülmüş, farklı terimler kullanılmıştır:

Sıfat-fiil (sıfat-eylem) (TDK, 2005: 300), (Banguoğlu, 1990: 420), (Gencan, 1966: 382), (Korkmaz, 2003: 132).

Partisip (Banguoğlu, 1990: 46), (Ergin, 1982: 333)

İsim-fiil (Topaloğlu, 1989: 91), (Eraslan, 1980: 3)

Sıfat-fiiller fiilden türeyen, nesnelerin hareketle ilgili özelliklerini belirten isimlerdir. Fiil kök veya gövdelerine getirilen belli başlı eklerle elde edilirler. Bu eklere sıfat-fiil ekleri denir. Türk dillerinde geniş kullanım alanına sahip olan sıfatfiiller, bir sıfat gibi ismin önüne gelerek onun niteleyeni olur, sıfat tamlaması kurar ve isim hal ekleri alabilirler. Sıfat-fiillerin nitelediği isimler düşer, yazılmazsa sıfatlarda görülen isimleşme olayı yaşanır. Kısaca, sıfat-fiiller cümlede bir sıfatın alabileceği her eki alır; sıfatın yapabileceği her görevi yerine getirebilir.

Sıfat-fiiller çeşitli dil bilgisi kitabında tanımlanmış ve incelenmiştir. Bu tanımlara kısaca göz atmak faydalı olacaktır:

“Sayı ve şahsa bağlı fiil çekimie girmeyen, fakat aldığı eklerle fiilin zamana bağlı olarak taşıdığı kavramı sıfatlaştırdığından kendisinde sıfat ve fiil niteliklerini birleştiren fiil şeklidir” (Korkmaz, 2003: 132).

“Zaman ve hareket kavramı taşıyarak nesneleri karşılayan, anlam bakımından isim soyundan olan fiilimsi” (Topaloğlu, 1989: 91).

“Tümleç alabilen, ad ve sıfat gibi kullanılabilen eylemsi” (Hatipoğlu, 1982: 95).

“Eylem kavramı taşıdıkları halde, çekilme kabiliyetinden mahrum olan, yan cümleciklerde yüklem görevi alabilen niteleyici kelimelere sıfat-fiil denir” (Üstüner, 2000: 20).

“Ortaç, fiil gövdesince iletilen eylemi geçici olarak nitelik imgesinde temsil eden fiil ad şeklidir” (Yılmaz, 2009: 82).

“Varlıkları niteledikleri için sıfat; özne, nesne ve tümleç olarak cümlecik kurdukları için de fiil gibi sayılan kelimelere sıfat-fiil denir” (Gencan, 1966: 111).

Ediskun (1963: 249), “Türk Dilbilgisi” adlı eserinde sıfat-fiillerin, bir yandan bir ismi niteledikleri için sıfat, öbür yandan da özne, nesne, tümleç aldıkları için fiil olan kelimeler olduğunu bildirir. Sıfat-fiillerin zaman kavramı taşıma özelliğinden sıfat-fiil eklerini incelerken bahseder. Bu tanıma uygun düştüğü için (-mA) “matar” ekine sıfat-fiil ekleri arasında yer verir.

Üstüner (2000: 19), Ediskun’un bu görüşüne katılmamaktadır. Matar eklerinin cümle içinde sıfat olarak kullanılmalarının mümkün olduğunu; ancak bu özelliğin onların sıfat-fiil eki olduğu sonucunu doğurmayacağını belirterek, yazarın aslında isim-fiil eki olarak gördüğü (-mA) ekini, bazen sıfat olduğu için sıfat-fiil eki gibi değerlendirdiğini açıklar.

Ergin (1982: 333), partisipler başlığı altında “partisipler nesnelerin hareket vasıflarını karşılayan fiil şekilleridir. Partisiplerin asıl isimlerden farkı nesneyi hareketine göre adlandırması, onu asıl varlığı ile, şu veya bu kalıcı vasfı ile değil, hareketi ile ifade etmesidir. Fiil kök veya gövdeleri bu şekillere girerek nesneleri hareketleri ile ifade ederler. Onun için partisiplere fiillerin isim şekilleri, kısaca isim fiil diyebiliriz.” tanımını yapmıştır.

Eraslan, “Eski Türkçede İsim-Fiiller” adlı eserinde isim-fiil adını verdiği sıfat-fiiller için Ergin’in yaptığı tanım ve açıklamalara katıldığını belirtmiş, Tekin’in görüşlerine yer vermiş, sonra da kendi görüşünü ortaya koymuştur. Eraslan, isim fiillerin sıfat olarak görev almaları dışında hal, iyelik, çokluk eki almaları ve edatlara bağlanmaları nedeniyle sözcük bakımından isim olduklarını belirterek, sıfat-fiil terimini kullanmaz. İsim fiillerin, nesneleri geçici hareket özellikleri ile karşılayan isimler olduklarından sözcük çeşidi olarak sıfat sayılabildiklerini bu nedenle sıfat fiil denildiğini (Eraslan, 1980: 3) belirtir.

Karavaş (2006: 39) ise sıfat-fiilleri şöyle tanımlamaktadır:

Sıfat-fiiller, fiillere sıfat-fiil eki getirilmek suretiyle yapırlar ve nesnelerin hareket vasfını karşılarlar. Hareket ve zaman ifade eden sıfat-fiiller, geçici hareket ismi yaparlar ve isim çekim eklerini alırlar. Asıl fonksiyonları bakımından geçici hareket

ismi yapan sıfat-fiiller, bazen yapım eki gibi kalıcı isim yapabilmekte, bazen de şahıs ekleri olarak fiil çekimini kuran ekil ve zaman eki durumuna geçebilmektedir.

2.1.2.2. Sıfat-Fiillerin Çeşitleri

Sıfat-fiiller fiillerden yapırlar fakat fiiller gibi fiil çekimine girmezler. Cümlede bir sıfatın kullanılabileceği her yerde kullanılabılır. “Sıfat-fiili oluşturan eklerin büyük bir bölümü zaman eklerinden ibarettir.” (Güneş, 1999: 185).

Sıfat-fiil ekleri genellikle aynı başlık altında toplanmaktadır. Yapılan sınıflandırmalardan birkaçı aşağıdaki gibidir:

Bayraktar (2004: 46-47), sıfat-fiilleri üç gruba ayırmıştır:

- a) Geçmiş zaman sıfat-fiil ekleri: (-dİk), (-mİş), (-yUk).
- b) Geniş zaman sıfat-fiil ekleri: (-mAz), (-Ar/-(y)Ir/-(I)r), (-gAn), (-(I)gma), (-(I)glI), (-dI), (-gIcI).
- c) Gelecek zaman sıfat-fiil ekleri: (-gU), (-sİk), (-DaçI), (-DaçI), (-AcAk), (-AsI), (-mAIU), (-CI).

Bayraktar sıfat-fiilleri eklendikleri fiile geniş zaman, geçmiş zaman ve gelecek zaman anlamı verdikleri için bu sınıflandırmayı yapmıştır.

Banguoğlu (1990: 423-424), sıfat-fiilleri aşağıdaki gibi sınıflandırmaktadır:

- a) Geçmiş sıfat-fiilleri: (-mİş), (-dİk), (-İk), (-İİ).
- b) Hal sıfat-fiilleri: (-En), (-İcİ), (-Ir).
- c) Gelecek sıfat-fiilleri: (-EcEk), (-Esİ).

Banguoğlu bu sınıflandırmayı yaparken sıfat-fiilleri taşıdıkları zaman anlatımına göre sınıflandırdığını belirtmiştir.

Güneş (1999: 185-186) ise sıfat-fiilleri belli bir başlık altında gruplandırmadan şöyle belirtmektedir: (-AcAk), (-An), (-Ar/-En), (-AsI/Esİ), (-dI/-dİ/-tI/-tİ/-dU/-dÜ/-tU/-tÜ), (-dİk/-dİk/-dUk/-dÜk), (-mAz/-mEz; -AmAz/-EmEz), (-mİş/-mİş/-mUş/-mÜş).

Ediskun (1999:249-250) ise sıfat-fiilleri ortaçlar başlığı altında (-En), (-r), (-EcEk), (-mİş), (-dİk), (-mE) olmak üzere altı ek olarak belirtmiştir.

Bu çalışmada ise sıfat-fiiller aşağıdaki gibi sınıflandırılmış ve incelenmiştir:

1. Geçmiş Zaman Sıfat-Fiil Ekleri: (-dİk), (-mİş).
2. Geniş Zaman Sıfat-Fiil Ekleri: (-mAz), (-(A/E)r), (-En).
3. Gelecek Zaman Sıfat-Fiil Ekleri: (-AcAk), (-(E/A)sI).

2.1.2.3. Sıfat-Fiillerin İşlevleri:

Sıfat-fiiller fiil kök ve gövdelerine getirilen eklerle yapılırlar; ancak fiiller gibi fiil çekimine girmezler. Eklendikleri fiile geçmiş zaman, geniş zaman, gelecek zaman anlamı verebilirler. Cümle içinde sıfatın kullanıldığı her yerde kullanılabilirler. Sıfat tamlaması kurabilirler, sıfatlar gibi ismin hal ve çekim eklerini alarak adlaşabilirler. Bu bölümde sıfat-fiillerin işlevleri aşağıdaki sırayla incelenecektir:

2.1.2.3.1. Geçmiş Zaman Sıfat-Fiil Ekleri:

Geçmiş zaman sıfat-fiili -dık, -dik, -duk, -dük; -mış, -miş, -muş, -müş ekleriyle yapılır. Geçmiş zaman kavramı içeren, sıfat ve isim gibi kullanılan sıfat-fiillerdir.

2.1.2.3.1.1. -dIk (-dik, -duk, -dük, -tık, -tik, -tuk, -tük) Sıfat-Fiil Eki:

En sık kullanılan sıfat-fiil eklerinden biridir. Geçmiş zaman anlamı verir. İsmi hal eklerini ve iyelik eklerini alır.

Orhon Türkçesinden itibaren ismin hal ekleriyle ve çeşitli edatlarla kullanılarak zarf-fiiller yapma görevini de üstlenir (örneğin; sevdiğinden, geldiğinde.) (Bayraktar, 2004: 47).

- Bu ekle türemiş sıfat-fiiller, daha çok iyelik ekiyle genişletilmiş şekilde kullanılır ve çoğunlukla da bir isim tamlamasının tamlayanı konumunda bulunur.

*“Yeni diye çıkan eski şeylerden **bunaldığım** zamanlar, eski bir roman veya hikaye alır, okumaya dalarım.”* (Güneş, 1999: 186).

- Ergin (1982: 336), ekin eşitlik eki (-ça/-çe) ile kullanımında, sıfat-fiil özelliğini kaybederek zarf-fiil fonksiyonuna yaklaştığını (aldıkça, geldikçe) örneklendirir.
- (-dIk) sıfat-fiil eki, nesne ya da nitelik imgesinde gösterilen eylemin geçmiş zamanda yapıldığını gösterir (Yılmaz, 2009: 73).

*“Halbuki şimdi her şey değişmişti. Bu bayanın resmini gördüğüm andan beri geçen birkaç hafta içinde, ömrümün bütün senelerinden daha çok **yaşadığımı** hissediyordum.”* (Sabahattin ALİ, *Kürk Mantolu Madonna*, s.86).

*“Raymalı Ağa, ben de dileğime kavuştum, rüyalarım gerçek oldu. Artık senin izinden ayrılmayacağım. **İstedığın** zaman, **istediğin** yere çalgımı alır gelirim.”* (Cengiz AYTAMATOV, *Gün Olur Asra Bedel*, s.324).

- (-dlk) sıfat-fiil eki, bir adı niteleyen yan tümcenin fiili olabilir. Anı zamanda bu ekle yapılan sıfat-fiil de yan tümce kurarken kendisine özne, tümleç ve belirteç bağlayabilir (Erkman-Akerson; Ozil, 1998: 101).

*“Ayşe’nin geçenlerde bana ver**diği** çek karşılıksız çıktı.”*

Yukarıdaki tümcede “çek” temel cümlelerin öznesi konumundadır. Ancak bu “çek”’in özelliği “çeki bana Ayşe’nin vermiş olması”dır. Yan tümce “çek”’i bu özelliğiyle nitelemektedir. Yan tümcenin fiili de “ver-diği” sıfat-fiilidir. (-dlğI) ekiyle kurulmuş bu sıfat-fiil fiil kökünün yapısına uygun olarak özne (Ayşe), -e tümleci (bana) ve belirteç (geçenlerde) almıştır.

- (-dlk) yapıları sıfat-fiiller geçmiş zaman anlamıyla birlikte geçici nitelikler de bildirir (Ediskun, 1963: 251).

*“tanı**dık** müşteri, gezme**dik** memleket, okuma**dık** kitap, bild**ik** yüzler vs...”*

2.1.2.3.1.2. -mİş Sıfat-Fiil Eki:

Geçmiş zaman anlamı veren sıfat-fiillerdendir. (-dlk) sıfat-fiil ekinden sonra en fazla kullanılan ektir.

Türkiye Türkçesinde bu ekin –miş/-miş; -muş/-müş olmak üzere dört biçimi vardır. Eklendiği sözcüğün ünlüsünün dar ya da yuvarlak olmasına göre kullanılacak olan biçim belirlenir. Orhon Türkçesinden bu yana dar biçimleriyle kullanılan bu ek yalnızca Türkiye Türkçesinde yuvarlak biçimleriyle kullanılır (Bayraktar, 2004: 60).

- (-mİş) sıfat-fiil eki, eklendiği kelimeye görülen geçmiş zaman anlamı verir (Eraslan, 1980: 28).

*“İçindeki mücadele gırtlığına tesir eden Halim yutkunuyor, arkadaşını hakikatin yıldırımını altında yan**mış** görmek endişesinden de, onun böyle aldanıp gittiğini görmek azabından da kurtulamıyordu.”* Peyami SAFA, *Selma ve Gölgesi*, s.27.

*“...Hatta Fahir’le ayrılmalarında oldukça kötü bir rol oynan**mış**, hem Fahir’le Emma’nın münasebetlerini kolaylaştırm**ış**, hem de bu münasebetten günü gününe Nuran’ı haberdar etmişti.”* Ahmet Hamdi TANPINAR, *Huzur*, s.105.

- Dilimizde (-mİş) yapıll bazı sıfat-fiiller isimleşmiştir ve onlar artık sıfat-fiil olarak adlandırılmazlar (Ediskun, 1963: 251).

“dolmuş, geçmiş, ermiş” gibi.

- (-mİş) sıfat-fiil eki yanına “derecede,düzeyde, mertebede, ölçüde, seviyede” kelimelerini de alarak cümle içinde böyle bir yapı içerisinde bulunabilir (Yılmaz, 2009: 166).

“Küçük kızın annesi görülmemiş derecede güzel bir bayandı.”

- Bu sıfat-fiil eki tümcede zamir niteliğinde ve isim çekim ekleri almış olarak kullanılırlar (Banguoğlu, 1990: 423).

“Mevlam sabırlar versin, yarinden ayrılmışa.”

2.1.2.3.2. Geniş Zaman Sıfat-Fiil Ekleri

Geniş zaman anlamı veren sıfat-fiil ekleri, -mAz, -En, -Ar/İr, -gAn ekleridir. Bu eklerden yalnızca –mAz eki olumsuzluk anlamı da içermektedir. Diğer geniş zaman sıfat-fiillerinin olumsuzları –mA olumsuzluk eki ile yapılmaktadır.

2.1.2.3.2.1. -mAz Sıfat-Fiil Eki:

Geniş zaman sıfat-fiil eki -(A)r ekinin olumsuzu durumunda olan bu ek daima yalın halde kullanılmaktadır. -mAz eki, olumsuz geniş zaman anlamlı sıfat-fiiller yapma göreviyle kullanılır. Birleşik yapıll fiiller oluşturlar. Sıfat olarak kullanılan sıfat-fiiller türetmenin yanında kalıcı isimler de yaparlar.

(-maz,-mez) eki aslında -ma,-me menfi eki ile -z partisip veya isim yapma ekinin birleşmesinden ortaya çıkmıştır (Ergin, 1982: 336).

Ekin, Türkiye Türkçesinde olumsuz geniş zaman anlamlı sıfat-fiil yapma göreviyle kullanımı sürmektedir ve yalnızca -maz/-mez biçimleriyle kullanımı vardır (Bayraktar, 2004: 52).

“Orada geçirdiğim üç yıl boyunca inanılmaz olaylar yaşadım.”

“İşte buna görünmez kaza derler.”

“Çıkamaz sokakta yol bulamadım.”

- Olumsuz geniş zaman ifade eden sıfat-fiiller türetir (Güneş, 1999: 186).

“Orada uzun, bitmez tükenmez bir kış gecesi durmuş dinleniyor, yeniden kar topluyordu.” Sait Faik ABASIYANIK, *Bütün Eserleri 4*, s.89.

- Geniş zaman sıfat-fiil ekinin olumsuz şekli -mAz, daha çok sıfat olarak kullanılan sıfat-fiiller türetir (Üstüner, 2000: 166).

“Çocukluktan ezberimde kalmış bir şarkıdan yahut türküden bir mısra, saçma bir şey, ama bence yanık, dokunaklı, anlatılmamış, anlatılamaz duyguların bir ifadesi...” Memduh Şevket ESENDAL, *Ayaşlı ile Kiracıları*, s.229.

- Eski Anadolu Türkçesinde isim fonksiyonuyla kullanılmaya başlayan ek, yaygın olmamakla birlikte Türkiye Türkçesinde de bu fonksiyonla kullanılmaya devam etmektedir (Bayraktar, 2004: 88).

“Biz bu vatanın yılma bekçileriyiz.”

- Türkiye Türkçesinde “yaramaz” sözcüğü bu ekin isim fonksiyonuyla kullanımına örnek teşkil eder. Korkmaz; Solmaz, Yılmaz, Korkmaz özel isimlerinin de bu ekle yapıldığını belirtmiştir (Korkmaz, 2003: 170).
- Türkiye Türkçesinde olumsuz kullanımı -mamazlık/-memezlik şeklindedir.

“Evden çıkarken anahtarı almamazlık yapma.”

- (-mAz) sıfat-fiil eki yardımcı fiillerle de kullanılır. (-mAz ol-) şekliyle kullanımlarda yapılmakta olan hareketin durduğunu, kesintiye uğradığını, devam etmediğini belirtir.

“Küçük çocuk her gün içtiği sütü içmez oldu.”

2.1.2.3.2.2. -Ar Sıfat-Fiil Eki:

Tüm sıfat-fiil ekleri içinde en fazla çeşitte kullanılabilen ektir (Bayraktar, 2004: 44).

Diğer sıfat-fiil eklerinin olumsuz şekilleri, sıfat-fiil ekinin önüne (-mA) olumsuzluk eki getirilerek ve ekte herhangi bir değişiklik olmadan meydana geldiği halde, bu sıfat-fiil ekinin olumlu ve olumsuz şekillerinin birbirinden farklıdır (Üstüner, 2000: 160).

Ekin özellikleriyle ilgili bazı açıklamalar yapılmıştır:

Eklendiği fiili bir şahsın veya bir nesnenin vasfı durumuna sokan bu sıfat-fiilin zaman kapsamı şimdiki zamandan gelecek zamana uzanan bir genişliktedir (Korkmaz, 2003: 950).

Banguoğlu (1990: 425), -ir sıfat-fiillerinin daha az sınırlanmış bir şimdiki zaman anlatımı ve daha nispî bir kalıcı anlam taşıdığını ifade eder.

Eraslan, bu ekin Eski Türkçeden beri zaman ve şekil eki durumuna geçip, geniş zaman çekimini kurduğunu (Eraslan 1980: 29) ifade eder.

- Türkiye Türkçesinde geniş zaman anlamı taşıyan bu sıfat-fiil ekinin -ır/-ir/, -ar/-er, -ur/ür ve -r biçimleri kullanılır. Yalın halde kullanımının yanında “gibi” edatıyla da kullanımı vardır.

“Bu acı dayanılır bir şey değil.”

“Söyledikleri yenir yutulur şeyler değildi.”

“Kadın koşar adımlarla yanımızdan uzaklaştı.”

“Misafirleri güler yüzle karşıladık.”

“Söyledikleriniz olur şey değil.”

“Bebegin üşür gibi bir hali vardı.”

- (-Ar) sıfat-fiil eki kalıcı isimler türetir (Bayraktar, 2004: 8).

“gelir, gider, keser, yazar, tutar gibi.”

2.1.2.3.2.3. -An Sıfat-Fiil Eki:

Eski Türkçede pek yaygın olmayan (-An) ekinin aslı (-gan/-gen) şeklindedir. Bu ekin oluşumu ile ilgili çeşitli açıklamalar yapılmıştır:

Korkmaz, eki “Eski Türkçede -gAn ad-fiilindeki ön ses G-‘sinin düşmesi ile oluşan -An sıfat-fiil eki” (Korkmaz, 2003: 939) diye tanımlar.

Eraslan, -gan/-gen ekinin Batı Türkçesine geçişte -g sesinin düşmesiyle -an/-en şeklini aldığını (Eraslan, 1980: 27) ifade eder.

Banguoğlu, -an/-en sıfat-fiilini şimdiki zaman gurubu içinde inceler ve sınırlanmış bir şimdiki zaman anlatımı ile beraber salt kalıcı anlamı taşıdıklarını (Banguoğlu, 1990: 425) belirtir.

Bayraktar, Brockelmann'ın, “-gan/-gen” ekinin, Oğuz diyalektlerinde -g sesinin düşmesi sonucu ekin, -kan/-ken seklinin ortaya çıktığını, yan yana bulunan çift ünsüzden birinin düşmesi ile ekin -an/-en biçimine girerek (çıkgan <çıkkan<çıkan) (-An) şeklini aldığını belirttiğini, (-an/-en)'in ses değişmesi ile (-ın/-in) haline geldiğini ileri sürdüğünü, (-ın/-in) ekinin (ad-ın) “başka” yığın (<yağ-ın) “yağmur” gibi kelimelerde de bulunduğunu (Brockelmann, 1951: 199) kabul ettiğini aktarır (Bayraktar, 2004: 53).

Eraslan, Brockelmann'ın görüşünü “Bizce Eski Türkçeden beri işlek olan -n “fiilden isim yapma ekini” (-gan/-gen) isim-fiil eki içinde aramak veya ondan meydana gelmiş kabul etmek, öncelikle elimizdeki malzemeye ve Türk dili hakkındaki bilgilerimize uygun düşmemektedir (Eraslan, 1980: 38).” diyerek eleştirir.

Bayraktar, ekin Eski Anadolu Türkçesinde -an/-en biçimleriyle kullanımının yanında (-çA) eşitlik ekiyle kullanımının da görüldüğünü (Bayraktar, 2004 : 56) ifade etmiştir.

- Mutlak bir sıfat-fiil eki olup, fiilleri geniş zaman ifadesiyle sıfatlaştırmaya yarar (Özdemir, 2007: 98).

“Yüzlerce kuğu kuşu bir akıntı yerinde, bir anlık vehimden hayatlarını yaşadılar. Sırçadan, ince ve şeffaf dünya, kendi musıkisine, asıl sazları belki çok derinde çalan o acayip dinleyişe kapandı.” Ahmet Hamdi TANPINAR, Huzur, s.182.

2.1.2.3.2. Gelecek Zaman Sıfat-Fiil Ekleri:

2.1.2.3.2.1. -AcAk Sıfat-Fiil Eki:

Gelecek zaman anlamı taşıyan sıfat-fiil eklerinden biridir. (-AcAk) sıfat-fiil eki, diğer sıfat-fiil ekleri gibinitelediği ismin söylenmemesiyle ismin yerini tutan fiilimsiler türetir. (-AcAk) sıfat-fiil eki, eklendiği fiil kök ya da gövdelerine gelecek zaman anlamı katar. İşlek ve verimlidir.

Korkmaz, ekle ilgili makalesinde -AcAk sıfat-fiil ekinin yapısıyla ilgili yapılan çalışmaları değerlendirir: Bang'ın, “-acak/-ecek <-a ‘zarf-fiil eki’ +çak (<çıgak <- çıkak <-çı ‘fail ismi’ +kak ‘mübalağa eki’)” (Bang, 1918: 35) biçiminde açıkladığını; Eraslan, zarf-fiil ekine isimden isim yapan ekin getirilmesinin Türk dilinin yapısı ve

ek sistemine aykırı düştüğünü (Eraslan, 1980: 34) söyleyerek bu açıklamaya karşı çıkmıştır. Deny, “-acak/-ecek <ga + çak (*kay ‘gelecek zaman eki’ + çan ‘zaman ifade eden söz’) (Deny, 1941: 868)” biçiminde açıklamıştır. Ramstedt’in, “-acak/-ecek < - gay/-gey ‘gelecek zaman eki’ + çak ‘küçültme eki’ (Ramstedt, 1952: 90).” şeklinde açıkladığını aktarır (Korkmaz, 1994: 159).

- (-AcAk) yapıları sıfat-fiiller, gelecek zaman anlamı ile birlikte geçici birer nitelik bildirirler (Ediskun, 1963: 251).

“...18. Yüzyılda yaşayan İngiliz lordu Earl of Sandwich, kumarbazın biriydi. Kumara öylesine düşküdü ki , yemek yemeğe oturacak vakit bulamıyordu.” Oğuz ATAY, *Bir Bilim Adamının Romanı*, s.166.

- Bazı (-AcAk) yapıları sıfat-fiiller artık kalıcı isim yapmışlardır.

“giyecek, yakacak, içecek, çekecek, yiyecek gibi.”

- (-AcAk) şekli, sadece sıfatsı kullanım dışında “eylemin gelecek değil, şimdiki eylem, daha doğrusu geçmişte başlayıp şimdiki zamanda yerine getirilmeye devam eden eylem olarak düşünüldüğü” anlatılanını da iletmektedir (Yılmaz, 2009: 79).

“Karım olacak kadın beni hiç dinlemiyor.”

“Oğlumuz olacak evladın ne hayrını gördük ki!”

Yukarıdaki cümlelerde (-AcAk) şekli, konuşanın istediği gibi gerçekleşmeyen eylemi bildirir. Şekil, edenin (verilen örneklerde kadın, evlat’ın) söz konusu kelime şekillerince karşılanan eylemi (karı olma, evlat olma) gerçekleştirmiş bile olsa, layıkıyla yerine getiremediğini, başka bir deyişle konuşanın bakış açısına göre “hoş olmayan, istenmeyen eylem” anlatılanını dile getirir.

2.1.2.3.2.2. -AsI Sıfat-Fiil Eki:

Gelecek zaman sıfat-fiillerindendir.

Banguoğlu bu ekin eski Oğuzcada gelecek kipini (bugünkü dilek kipi) teşkil eden (-e) sıfat-fiili üzerine (-si) iyelik ekinin gelmesiyle gelişmiş olabileceğini (Banguoğlu, 1990: 237) ileri sürer.

Üstüner, bilhassa Eski Anadolu Türkçesinde (-AsI) ekinin şekil ve zaman eki olarak (-AcAk) ekiyle aynı anlamda kullanılmış olmasının, bu ekin gelecek zaman kavramı taşıdığını göstermekte olduğunu (Üstüner, 2000: 74) belirterek ekin zamanı hakkında açıklama getirmiştir.

Ergin, eskiden beri işlek olan bu ekin (-ecek/-acak) kadar kullanılmadığını belirtmiştir. Ekin Eski Anadolu Türkçesinde bazen şekil ve zaman eki durumuna da geçtiğini belirterek “ -ası/-esi < -gası/-gesi< -ga/-ge ‘gelecek zaman isim-fiil (part.) eki’ + -sı/-si ‘üçüncü tekil kişi iyelik eki’ (Ergin, 1982: 337).” olarak açıklama yapar Korkmaz (1968: 31-38) bu ekin yapısı ile ilgili şu açıklamaları yapmıştır:

(-AsI) sıfat-fiil eki, -AsI< -gA “gereklilik- dilek, gelecek zaman eki” -sIg “gereklilik- gelecek zaman isim-fiil olarak yapılanmıştır. Aslında ekin, birleşik bir ek olduğunu, ek başındaki g- sesinin düşmesi sonucu gAsI şeklinden (-AsI) şeklinin ortaya çıktığını, aynı mana ve fonksiyona sahip iki ekten, birincisinin aşınması sebebiyle iki ekin üst üste yığıldığını kabul etmektedir.

Eraslan ise (1980: 36-37), Korkmaz’ın bu görüşüne katılmakta fakat aydınlatılması gereken bir konu olduğunu vurgulamaktadır. O da, “+sI unsuru gerçekten iyelik eki midir yoksa (-sIg) isim-fiil ekinde g sesinin düşmesiyle mi ortaya çıkmıştır?” konusudur. Bu konuya Eraslan şöyle açıklama getirmektedir: “Birçok durumlarda g sesinin düştüğü göz önne alınırsa, (-AsI) isim-fiil ekinin (-gAsIg) ekinde geldiğini kabul etmek doğru olacaktır.”

- (-AsI) yapıları sıfat-fiil, gelecek zaman anlamıyla birlikte geçici birer nitelik bildirirler.

“Onu çok göresim var.”

- Ekin yönelme hali ekiyle birlikte zarf olarak kullanımı vardır (Bayraktar, 2004: 135).

“Kör olasıca sen de!..”

“Adam sokak ortasında çocuğu öldüresiye dövdü.”

- (-AsI) sıfat-fiil eki, genellikle beddua gibi hazır anlatım kalıplarında karşımıza çıkar (Üstüner, 2000: 76).

“harap olası, kör olası gibi.”

2.1.3.1. Zarf-Fiillerin Tanımı

Zarf-fiil kavramı, çeşitli kaynaklarda farklı terimlerle açıklanmıştır.

Gerundif (Banguoğlu, 1990: 46), (Emre, 1945: 383).

Bağ Fiil (bağ eylem) (Gencan, 1966: 39), (Bilgegil, 1984: 238).

Ulaç-fiil (Emre, 1945: 383), (Hengirmen, 1995: 370),

Gerundium (Ergin, 1982: 338), (Çatıkkaş, 1996: 133).

Zarf-fiil (Banguoğlu, 1990: 427),

Zarf-fiiller fiillerin zarf biçimi olduğundan bu çalışmada zarf-fiil ismi tercih edilmiştir.

Zarf-fiiller Türkçe açısından önemli yere sahiptir; çünkü zarf-fiiller Türkçeye sadelik kazandırır, cümleleri birbirine bağlayarak ifadelerin daha kısa, daha anlaşılır biçimde aktarılmasını sağlar.

Zarf-fiiller hemen her dil bilgisi kitabında tanımlanmış ve incelemiştir. Bu tanımlara kısaca göz atmak faydalı olacaktır.

“Zarf-fiiller, şahıs ve zaman belirtmeden soyut bir hareket kavramı ifade eden fiilimsidir” (Topaloğlu, 1989: 166).

“Bağ fiiller, fiil kök ve gövdesinden teşkil olundukları halde, bağlaç niteliği taşıyan, fazla olarak nefislerindeki eylem kavramından dolayı yan cümleciklerde yüklem görevi alan kelimelerdir (Bilgegil, 1984: 283).

“Zarf-fiiller hareket hâli ifade eden fiil biçimleridir. Bunlar ne fiil çekimleri gibi şekle, zamana ve şahsa bağlanmış bir hareket, ne partisipler gibi nesne ifade ederler. Zarf-fiiller şahsa ve zamana bağlanmayan mücerred bir hareket hâli karşılarlar. Hâl ve durum karşılayan kelimelere zarf diyoruz. Şu hâlde zarf-fiiller fiillerin zarf biçimleridir. Onun için partisipe isim-fiil dediğimiz gibi gerundiuma da zarf-fiil diyebiliriz. Zarf-fiiller hareket hâli ifade ettikleri için mana bakımından partisiplerden çok farklı olarak isim değil, fiil olan kelimelerdir. İsim gibi kullanılmaz, isim çekim ve işletme eklerini almazlar. Zaten fiillerin zarf biçimleri olarak daima çekimsiz kullanılan kelimelerdir. Onun için zarffiller tasrif edilmeyen fiil biçimleridir diye de tarif edilirler.” (Ergin, 1982: 326).

“Kurduğu önermeyi başka bir önermeye bağlayan çekimsiz fiillere bağ-fiil veya ulaç denir.” (Gencan, 1966 : 256).

“Ulaç, esas eylemle bağıntıda bulunan ikincil (yani ikincil dereceli, yardımcı, ilave) eylemi ileten bitimsiz fiil şeklidir” (Yılmaz, 2009: 88).

“Zarf-fiiller, bir yandan birleşik cümlede iki cümlecığı bağladığı için bağlaç öbür yandan da fail, nesne, tümleç aldığı için fiil olan kelimedir. Zarf-fiillere ulaç da denir: “Bugün Ankara’ya **gidip** dönecekler” cümlesinde iki cümlecik görüyoruz: “**Bugün Ankara’ya gidip**” ile “**dönecekler**”. Bu iki cümlecığı birbirine bağlayan “**gidip**” kelimesi “**Ankara’ya**” tümlecini ve “**onlar**” failini aldığı için fiildir” (Ediskun, 1963: 252).

“Zarf-fiiller, hareket ifadesini kaybetmeden, zaman/tarz ifade eden bir zarfa dönüşen fiillere denir. Yükleneni böyle bir fiilden ibaret sözler, zarf-fiil grubu denilen yan cümle oluşturur ve bir temel cümlede zarf tamlayıcısı göreviyle kullanılır” (Güneş, 1999: 187).

Bu çalışmada zarf-fiiller aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır:

Zarf-fiiller, fiillerin zarf biçimidir. Cümlede hem zarf, hem fiil hem de bağlaç görevinde kullanılan kelimelerdir. Bu görevlerinin yanı sıra zarf-fiiller; tezlilik, süreklilik, yeterlilik ve yaklaşma anlamı veren kurallı birleşik fiil yapar.

2.1.3.2. Zarf-Fiillerin Çeşitleri

Türkiye Türkçesinde zarf-fiiller, anlamları ve işlevleri açısından çeşitlere ayrılmıştır. Dil üzerinde çalışan kişilerin bir kısmı zarf-fiil eklerini sınıflandırarak bir kısmı ise sınıflandırma yapmadan incelemiştir. Yapılan sınıflandırmalar incelendiğinde hemen her dilcinin farklı bir sınıflandırma yoluna gittiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte dilcilerin tümü yaptıkları sınıflandırmalarda hangi ölçütleri göz önüne aldıklarını belirtmemektedirler. Yapılan sınıflandırmalardan birkaçı aşağıdaki gibidir.

“1. Ulama Zarf-Fiilleri: (-Ip)

2. Hâl Zarf-Fiilleri: (A), (-ArAk), (-ken)

3. Karşıtlama Zarf-Fiilleri: (-mAdAn), (-mAksIzIn), (-AcAğInA), (-mAktAnsA), (-AcAğI) yerde, (-DığI) hâlde, (-mAklA) beraber, (-mAsInA) rağmen, (-sA) dA, (-sA) bile

4. Zaman Zarf-Fiilleri:

a) İzleme Zarf-Fiilleri: (-IncA), (-AndA), (-DI mI), (-(A/I)r -mAz)

- b) Vakitleme Zarf-Fiilleri: (-DıkçaA), (-DığI) müddetçe
- c) Eşzaman Zarf-Fiilleri: (-DığIndA), (-DığI) zaman, (-DığI) sırada
- d) Başlangıç Zarf-Fiilleri: (-AlI), (-AlI) beri, (-DıktAn) beri, (-DığIndAn) beri
- e) Bitim Zarf-Fiilleri: (-IncAyA) dek, (-IncAyA) kadar, (-IncAyA) değin, (-AnA) kadar, (-AsIyA) kadar, (-AsIyA) değin
- f) Öncelik Zarf-Fiilleri: (-mAdAn), (-mAzdAn), (-mAdAn) önce, (-mAzdAn) önce, (-mAdAn evvel), (-mAzdAn) evvel
- g) Sonralık Zarf-Fiilleri: (-DıktAn) sonra
5. Sebep Zarf-Fiilleri: (-mAklA), (-DığIndAn), (-AcAğIndAn), (-DığI) için, (-AcAğI) için, (-AcAğIndAn) dolayı
6. Karşılaştırma Zarf-Fiilleri: (-DığI) kadar, (-AcAğI) kadar, (-DığI) gibi, (-AcAğI) gibi, (-CasInA), (-AsIyA), (-DığI) boyda, (-DığI) ölçüde, (-DığI) tarzda” (Banguoğlu, 1990: 428-440). Bu sınıflandırmada ölçüt olarak zarf-fiil eklerinin anlamlarının göz önünde bulundurulduğu belirtilmiştir.

“Zarf-fiiller şöyle sınıflandırılabilir: Bağlama zarf-fiilleri, durum zarf-fiilleri, zaman zarf-fiilleri, neden zarf-fiilleri, kıyaslama zarf-fiilleri, bedel zarf-fiilleri.

Bağlama Zarf-Fiilleri:

(-Ip) / (-ArAk)

Durum Zarf-Fiilleri:

(-ArAk) / (-A –A) / -iken (-ken) / (-mAdAn) / (DığI) hâlde / (-DığI) takdirde / olmak üzere / (-mAksIzIn)

Zaman Zarf-Fiilleri:

(-Inca) / (-(A/I)r –mAz) / (-mAz ml?) / (-mIyor mu?) / (-DI ml) / (-DIml dI) / (-IncAyA) kadar (dek değin) / (-AlI) / (-AlI) beri / (-AlIdAn) beri / (-DI –AlI) / (-DıkçaA) / (-DıktA) / (-DığI) / (-AcAğI) (zaman) / (-DıktAn) sonra.

Neden Zarf-Fiilleri:

(-DığI) gibi / (-AcAğI) gibi / (-AcAkmIş) gibi / (-DığI) kadar / (-AcAğI) kadar / (CAsInA / (-r) (-yor) (-mIş) (-AcAk) (gibi) / (-mAktAn) ise / (-AcAğInA) / (-AcAk) yerde / (-DıktAn) başka

Sebep Zarf-Fiilleri:

(-mAklA) / (-DıġIndAn) ve (-AcAġIndAn) dolayı, ötürü / (-mAktAn) / (-mAk) için (üzere) ve (-mAsI) için / (-DıġI) ya da (-AcAġI) (için)” (Ediskun, 1963:246-272). Bu sınıflandırmanın hangi ölçüte göre yapıldığı ilgili kaynakta belirtilmemiştir.

Korkmaz ise “Türkiye Türkçesi Grameri” adlı eserinde ulaçları biçimsel yönden;

“1. Gerçek zarf-fiiller: -(y)A, -(y)I , -(y)Arak, -(y)Ip, -(y)IncA, -(y)All, -mAdAn, -(y)In, -ken,

1. Ad-fiil ve sıfat fiillerle kurulan zarf fiiller: -mAksIzIn, -mAklA, -mAsIylA , -DıkçaA, -cAsInA, -mAcAsInA, -DıġIndAn, -mAktAnsA, -DıġIndA, -IşIndA, -AcAġIndA, -AcAġInA, -AsIyA,

2. Değişik yapıdaki Zarf Fiiller: -Ar -mAz, -DI -mAdI, -DI mI, -sA olarak üç gruba ayırır. İşlevlere göre ise: Tarz bildiren zarf- fiiller ve zaman bildirenler” olmak üzere iki gruba ayırır (Korkmaz, 2003: 884-1046).

Benhür, hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde ulaçları işlevlerine göre şöyle sınıflandırmıştır;

“1. Bağlama fonksiyonu yapan zarf- fiiller: -Ip, -ArAk

2. Durum bildiren zarf fiiller: -ArAk, -A -A, -ken

3. Zaman bildiren zarf fiiller:

a) Başlama zarf fiilleri: -All, -DıġIndAn beri

b) İzleme zarf fiilleri: -IncA, -Ir -mAz, -DI mI, -DıġI zaman, -DıġIndA, -DıġI sırada

c) Öncelik zarf fiilleri: -mAdAn önce, -AcAġI zaman -AcAġI sırada

d) Sonralık zarf fiilleri: -DıktAn sonra

e) Bitim zarf fiilleri: -AnA kadar, -IncAyA kadar, -AsIyA kadar

f) Zamanlama zarf fiilleri: -DıkçaA, -DıġI sürece

2. Sebep bildiren zarf fiiller: -DıġI için, -DıġIndAn, -AcAġI için, -AcAġIndAn, -dIġInA, -mAk üzere, -dIġInA göre, -AcAġInA göre

3. Karşılaştırma zarf fiilleri: -IġI kadar, -AcAk kadar, -dIġI gibi, -AcAġI kadar, -AcAġI gibi, -cAsInA, -dIġIncA

4. Zıtlık ifade eden zarf fiiller: -mAdAn, -AcAġInA, -dIġI halde, -mAsInA rağmen, -mAktAnsA, -AcAk (-AcAġI) yerde, -mAksIzIn”

Bu tezde “-ArAk, -dİğI gibi” gibi bazı ulaçlar birden fazla anlamda kullanılabildiği için farklı gruplarda değerlendirilmiştir. Bunlar dışında hiçbir gruba girmeyen -i, diye şekli, -mAktAn, -dİğI takdirde, -mAk için, -mAsI için, -mAklA, -mAklA birlikte, -mAk kadar, -mAktAn, -dİğI tarzda, -dİğI ölçüde gibi zarf fiiller, anlamlarına kısaca değinilip geçilmiştir (Benhür, 1993: 47-49).

Sınıflandırma yapmadan zarf-fiil eklerini inceleyen kaynaklar da bulunmaktadır:

“(-A) / (-I) / (-Ip) / (-ArAk) / (-IncA) / (-AlI) / (-mAdAn) / (-UbAn) / (-gAç) / (-İşIn) / (-ken) / (-DıkçA) / (-AndA)” (Ergin, 1982: 327-333).

“(-Ip) / (-ArAk) / (-IncA) / (-dIkçA) / (-mAdAn) / (-AlI) / (-kEn) (Hepçilingirler, 2004: 296-297).

Görüldüğü üzere zarf-fiil ekleri çok çeşitli biçimlerde sınıflandırılmıştır. Yapılan çalışmada da zarf-fiiller aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada zarf-fiil eklerinin konuşma ve yazı dilindeki kullanılışlarından hareketle cümlelere kattığı anlamlar tespit edilmiş, bunların anlam özellikleri göz önünde bulundurulmuştur.

1. Bağlama Görevinde Kullanılan Zarf-Fiil: (-Ip)
2. Hâl Zarf-Fiilleri : (-ArAk), (-A -A)
3. Karşılaştırma Zarf-Fiilleri : (-CasInA)
4. Karşıtlık Zarf-Fiilleri : (-mAdAn), (-mAksIzIn), (-AcAğInA), (-mAktAnsA)
5. Zaman Zarf-Fiilleri : (-IncA), (-A/I)r -mAz), (-dI mI), (-AlI), (-ken), (-AndA), (-dİğI gibi), (- AsIyA), (-dİğIndA), (-dIkçA)
6. Sebep Zarf-Fiilleri : (-dİğIndAn), (-AcAğIndAn)

2.1.3.3. Zarf-Fiillerin İşlevleri

Bu bölümde zarf-fiiller işlevleri açısından ele alınacaktır.

Zarf-fiiller, işlevleri yönüyle aşağıdaki sıra takip edilerek incelenecektir.

1. Bağlama Görevinde Kullanılan Zarf-Fiil : (-Ip)
2. Hâl Zarf-Fiilleri : (-ArAk), (-A -A)
3. Karşılaştırma Zarf-Fiilleri : (-CasInA)
4. Karşıtlık Zarf-Fiilleri : (-mAdAn), (-mAksIzIn), (-AcAğInA),

(-mAktAnsA)

5. Zaman Zarf-Fiilleri : (-IncA), (-(A/I)r -mAz), (-dI mI) (-AlI), (-ken), (-AndA), (-dİğI) gibi, (-AsIyA), (-dİğIndA), (-dIkçA)

6. Sebep Zarf-Fiilleri : (-dİğIndAn), (-AcAğIndAn)

2.1.3.3.1. Bağlama Görevinde Kullanılan Zarf-Fiil:

2.1.3.3.1.1. -Ip (-ip, -up, -üp, -ib, -ib, -ub, -üb) Zarf-Fiil Eki:

-ip/-ip/-up/-üp/-ib/-ib/-ub/-üb şeklinde karşımıza çıkan bu ekin tarihi gelişimi araştırıldığında ekin Türk şivelerinin bütün devirlerinde çok verimli olduğu görülür. Eski Türkçeden beri, diğer Türk şiveleri için de geçerli olması dilbilimcilerin dikkatini çekmiştir. Bundan dolayı ekin kaynağı ve kullanımıyla ilgili çeşitli fikirler ileri sürülmüştür.

Ergin (1982: 345) ise, -uban/-üben/-ubanı/-übeni/-ubanın/-übenin eklerini ayrı olarak değerlendirmiş, bu ekle ilgili olarak, “-p” gerundiumundan çıkmıştır. Daha Eski Türkçenin başlarında (-pan, -pen) şeklinde bu gerundiumu görürüz. (-p) gerundiumuna bir -an, -en unsurunun eklenmesi ile ortaya çıkmış olduğu görülen bu gerundium eki sonradan (-p) gerundiumunun gelişme seyrine uygun olarak Batı Türkçesinde başına vokal almış ve p’si de iki vokal arasında b olduğu için “-uban ,üben” şekline geçmiştir. Eski Anadolu Türkçesinde sonradan bundan -ubanı, -übeni ve -ubanın, -übenin şekilleri de çıkarak bu üç şekil yan yana kullanılmıştır.” açıklamasını yapmıştır.

Ediskun, Eski Türkçede ve Anadolu Türkçesinde -ip zarf-fiilinin bugünkü biçimi yanında, -üben,-übeni,-übenün,-iben şekillerine de rastlandığını söyler. “Eski Türkçede ve Anadolu Türkçesinde -ip yapılı ulacın çekimli biçimlerine de rastlamaktayız. Bunlar ya şimdiki zaman ya da geçmiş zaman anlamı vermektedirler” (Ediskun, 1963: 254).

- Genel olarak birbiri ardınca yapılan, aynı kişi, kip ya da zaman eki taşıyan eylemleri, ulaçları, ortaçları ya da mastarları birbirine bağlayan bir bağlama ulacıdır.

Örneğin; Geçen yıl çok çalıştık yorulduk.

Geçen yıl çok çalışıp yorulduk

- (-Ip) zarf-fiil eki, eklendiği fiilin kendisinden sonra gelen fiilden daha önce gerçekleştiğini/gerçekleşeceğini gösterir.

*“Bir iki yere **girip** çıktı ve fiyat sordu.”*

Yukarıdaki cümlede “gir-” ve “çık-” fiillerine dikkat edilirse bir yerden çıkmak için öncelikle o yere girmek gerekir. Başka bir deyişle cümledeki “gir-” fiili gerçekleştirildikten sonra “çık-” fiili gerçekleştirilmiştir.

- (-Ip) zarf-fiil eki olumluluk bakımından da kendinden sonra gelen fiile veya fiilimsiye uyar (Gencan, 1966: 118).

Örneğin; *Ahmet’i göremedim, selamınızı söyleyemedim, yerine:*

*Ahmet’i **görüp** selamınızı söyleyemedim, denir.*

- (-Ip) zarf-fiil eki, genellikle “ve” bağlacının yerini tutar. Bu nedenle “bağlama ulacı” denir (Keskin, 2003: 113).

Örneğin; Çantasını **alıp** gitti. (Çantasını aldı **ve** gitti.)

- (-Ip) zarf-fiil eki, ikizleme, ikileme şekillerinde de kullanılır. Buradaki başlıca amaç, anlamı pekiştirme ve tekrardır (Göğüş, 1968: 118).

İkizleme: *Yanlışları **bulup bulup** karşıma geliyor, beni sinirlendiriyordu.*

İkileme: *Yiyip içip güzelce eğlendiler.*

- (-Ip) zarf-fiil ekinden sonra “da” bağlacı kullanılabilir. Bu durumda cümleyi oluşturan iki fiil zaman ve şahıs bakımından birbirinden farklı olabilir.

*“Taş **atıp da** kolun mu yoruldu?”*

*“Yanılıp **da** bir gün dışarı çıksa ihtimal üzerine atılıp parçalayacaklardı.” (Ömer Seyfettin: Bomba: s. 106).*

Bir çalışmada (Gencan, 1966: 257), (-Ip) zarf-fiil ekinden sonra gelen “da” bağlacının kullanılış sebeplerinin “şaşırtmak, uyarmak, azarlamak” vb. türlü ayrıntılar katmak için olduğu belirtilmiştir. Aslında “da” bağlacı böyle ayrımlar katmak yerine bu tarz ifadeleri olan cümleleri pekiştirir:

“Duyduklarını **gelip** sana anlatmadı mı?”

“Duyduklarını **gelip de** sana anlatmadı mı?”

- (-Ip) zarf-fiil eki söylemi olumsuz olan anlatıma olumluluk katar (Emre, 1945: 394). (-Ip) zarf-fiil ekinin eklendiği fiilden sonra gelen fiilin olumsuz olması durumunda (-Ip) zarf-fiil ekinin eklendiği fiil biçim açısından olumlu kalır; ancak anlam bakımından olumsuz anlam taşır.

Örneğin; “*Kağıtlarınızı, kalemlerinizi **saçıp** dağıtmayınız.*” Burada “*saçıp*” kelimesi anlamca olumlu şekil bakımından olumlu fakat anlamca olumludur: saçmayınız, dağıtmayınız gibi.

- (-Ip) zarf-fiil ekinin bulunduğu yapının yinelenmesi anlatıma sıklık ayırtısı katar.

Örneğin; *Gidip gidip camdan dışarıya bakıyordu.*

“*Nerde böyle hüzünlenmek o zaman;*

İçip içip ağlamak,

Uzarlara dalıp şarkı söylemek;” Orhan Veli KANIK: Bütün Şiirleri: s. 86.

- (-Ip) zarf-fiil ekinin olumsuz fiil tabanından sonra getirilen (-mA-) ekiyle sağlanır (Bayraktar, 2004: 334).

“*Nihayet dayanamayıp Şeyh Zeyneddin-i Hâfî’nin yanına gitmek için Osmancık medresesindeki müderrisliğini bırakıp yola çıkar; fakat Halep’te bir gece rüyasında bir ucu boynuna geçmiş bir zincirin öbür ucunu Hacı Bayram’ın elinde tuttuğunu görür ve nasibinin Hacı Bayram’dan olduğunu anlar; yoldan döner.*” (Ahmet Hamdi TANPINAR: *Beş Şehir*: s. 11.)

- Yapılan bir çalışmada “(-Ip) yapıli zarf-fiil kip bakımından sonra gelene uymakla birlikte faili ayrı da olabilir.” şeklinde bir açıklama yapıli aşağıdaki örnek verilmiştir.

“*Silahlar çekilip kavga başladı.*” (Gencan, 1966 : 257)

Yukarıdaki örnekte (-Ip) zarf-fiil ekinin eklendiği fiilin edilgen yapıda olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumda failin gerçek fail olması söz konusu değildir. Buradaki farklılık, cümlede sözde fail kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte (-

İp) zarf-fiil ekinin eklendiği fiil edilgen yapıda ise ondan sonra gelen fiil de edilgen yapıda olmaktadır.

“Öğrenciler sınıfa alınıp sınava başlandı.”

Yukarıdaki cümlede gerçek failin varlığından söz edilemez. Bu cümlede farklı olan, yapılan işten etkilenen varlıklar başka bir deyişle nesnelerdir.

2.1.3.3.2. Hal Zarf-Fiilleri

2.1.3.3.2.1. -ArAk Zarf-Fiil Eki:

Kıpçak Türkçesinden itibaren kullanılışı görülen bu ek, Türkiye Türkçesinde de sıkça kullanılır (Bayraktar, 2004: 344).

- (-ArAk) zarf-fiil eki, eklendiği fiil ile kendisinden sonra gelen fiilin aynı zamanda gerçekleştiğini/gerçekleşeceğini gösterir.

“Bunun üzerine, keyifleri bozulmuş insanlar gibi homurdanarak dağıldılar. İçlerinden yalnız Salih Ağa pabuçlarını sürükleyerek benden yana geldi.” (Yakup Kadri KARAOSMANOĞLU, *Yaban*: s.170.)

Yukarıdaki cümlede “dağıl-“ fiili “homurdan-“ fiiliyle eş zamanlı olarak gerçekleşmektedir. Başka bir deyişle bu cümlede “dağıl-“ fiili gerçekleştirilirken “homurdan-“ fiili vuku bulmaktadır.

- (-ArAk) zarf-fiil ekinin olumsuz biçimi de sıkça kullanılır. Bu ekin olumsuz biçimi için fiil tabanından sonra (-mA) olumsuzluk eki getirilir.

“...Konya'yı da bu yeni tanıdığımız hüviyetiyle öyle yeni baştan, onunla beraber bu geçmiş zamanına eğilerek ve adeta ona hasret çekerek ve artık bu maziye ve onun kudretini iyice tanıdığımız için onun arasından bütün bütün sizin olacağına bir türlü inanmayarak sever ve tanırırsınız.” (Ahmet Hamdi TANPINAR: *Beş Şehir*: s. 72.)

- (-ArAk) zarf-fiil eki (-dEn) ekiyle de birleşerek bütünüyle belirteç görevi gören ve eylemin gösterdiği işin daha belirgin bir biçimde anlatımını sağlayan bir nitelik kazanır (Aksan, 1998: 199).

Otobüsten ağlayaraktan indi.

Tek tek basaraktan, bade süzerekten... (Halk Türküsü'nden).

- Bazı kaynaklarda (Atabay; Kutluk; Özel, 1981: 277; Bayraktar, 2004: 344; Gencan, 1966: 258) (-ArAk) zarf-fiil ekinin bağlama görevinin olduğu belirtilmiştir. Dikkat edilirse (-ArAk) zarf-fiil eki kaynaklarda çoğunlukla hâl zarf-fiili olarak ele alınmakta, bağlama görevinde kullanılan zarf-fiilin (-Ip) eki olduğu belirtilmektedir. (-ArAk) zarf-fiil ekinin bağlama görevinde kullanıldığı görüşü, (-Ip) ve (-ArAk) eklerinin birbirlerinin yerine kullanılmasından ileri gelmektedir. Örnek:

*“Paketleri **alarak** gitti. (Paketleri aldı ve gitti.)”*

Anlam açısından düşünülürse yukarıdaki cümlede “*git-*” fiili “*al-*” fiilinden önce gerçekleştirilmelidir. Önce paketler alınacak, sonra “*git-*” fiili gerçekleştirilecektir. Bu cümlede (-ArAk) zarf-fiil eki, (-Ip) zarf-fiil ekinin görevini üstlenmiştir.

2.1.3.3.2.2. -A -A Zarf-Fiil Eki

Orhon Türkçesinden itibaren kullanılışı görülen bir zarf-fiil ekidir (Bayraktar, 2004: 336).

Günümüzde, bağımsız zarf-fiil oluşturma işlevini yitirmiş gibidir. Bu ekle türeyen ve zarf olarak kullanılan örnekler geçe (geç-e) ve kala (kal-a) kelimeleridir. Bu kelimeler de artık edatlaşmış durumdadır.

Örneğin; *Saat beşe on kala burda olmalısın.*

Atatürk saat dokuzu beş geçe vefat etti.

- Bu zarf-fiil eki günümüzde tekrarlı biçimde kullanılır (Gencan, 1966: 121).

“Ben buralara düşe kalka geldim.”

“Eve konuşa konuşa gittik”

“Seni burada bekleye bekleye bir hal oldum”.

- (-A -A) zarf-fiil eki eklendiği fiil ile kendisinden sonra gelen fiilin aynı zamanda gerçekleştiğini/gerçekleşeceğini gösterir. Bu zarf fiil ekinin eklendiği fiil kısa aralıklarla gerçekleşerek devam eder. (-ArAk) zarf-fiil ekindeki gibi devam eden bir durum yoktur.

Örneğin: *“Damlaya damlaya göl olur.”*

- (-A -A) zarf-fiil eki, eklendiği fiilden sonra gelen fiilin nasıl gerçekleştiğini/gerçekleşeceğini bildirir. Bu durumda fiilin niteliği öne çıkar (Emre,1945:384).

“Ama aynı anda da acı gerçeği de anlamıştı. Hıçkırır hıçkırır ağlıyor, tepiniyor, acı gözyaşları döküyordu. Düşmemek için oğlunun omuzlarına asılmıştı.” Cengiz AYTMATOV, *Gün Olur Asra Bedel*, s.153.

- (-A -A) zarf-fiil eki, bazı deyim ve atasözlerinde de kullanılır (Çatıkkaş, 1996: 134).

“bata çıka gitmek, damlaya damlaya göl olur, düşe kalka büyümek vs.”

- (-A -A) zarf-fiil eki daha önceki dönemlerde tek başına kullanılmış olmasına rağmen günümüzde daha çok tekrarlı biçimde kullanılmaktadır. Bugün Türkçede kullanılan “*diy-e*”, “*gör-e*”, “*il-e*” kelimeleri (-A) zarf-fiil ekini alıp edat hâline gelmiş, zarf-fiil olma özelliklerini yitirmiş kelimelerdir. “*rastgel-e*” kelimesi de bugün zarf-fiil olma özelliğini yitirmiştir (Güneş, 1999: 187).

“...bu beyte ait sıra numarası yerine, beyitte geçen aşk ile melamet sözünün ebce karşılıkları olan rakamlar üzerinde kafa yormaya başladı. “Aşkın karşılığı 470; melaet’in karşılığı 511 ediyor. İyi de aradaki ilişki ne?” diye başladığı düşünme seansı saatlerce uzadı.” İskender PALA, *Babil’de Ölüm İstanbul’da Aşk*, s.118.

- Birleşik fiil yaparken (-A) biçiminde kullanılmakla birlikte kimi zaman (-I) biçiminde de kullanılır. (-I), (-A) zarf-fiil ekinin eski biçimidir. Bu biçim de sadece birleşik fiil yapma işlevini yerine getirmekte kullanılan ve tezlik bildiren “*-I vermek*” biçimidir (Kurt, 2006: 26).

“On dört asır evvel, yine böyle bir geceydi

Kumdan, ayın on dördü, bir öksüz çıkıverdi.” Mehmed Âkif ERSOY, *Safahat*: s.461

- Olumsuz (-mAyA –mAyA)’dır. Bu form, daha çok bir şeyi uzun süre yapmama sonucunda oluşan süreci belirtir (Koşucu, 2007: 42).

“Konuşmaya konuşmaya Türkçeyi unutmuş.”

“Yemek yemeye yemeye 45 kilo olmuş.”

2.1.3.3.3. Karşılaştırma Zarf-Fiili

2.1.3.3.3.1. -cAsInA Zarf-Fiil Eki:

- (-cAsInA) zarf-fiil eki fiil tabanlarına doğrudan gelemmez. Fiil tabanı ile (-CasInA) eki arasına bir zaman eki getirilmelidir. Bu zaman eki, basit zaman eki olabileceği gibi hikâye, şart ve görülen geçmiş zamanla oluşturulmuş birleşik zamanlar dışındaki birleşik zaman eki de olabilir (Banguoğlu, 1990: 440). (-(A/I)rcAsInA), (-mIşçAsInA), (-(A/I)rmIşçAsInA), (-(I)yormuşçasına), (-AcAkmIşçAsInA) biçimlerinde bu ekin kullanılışı görülür. Bu zarf-fiil eki eklendiği fiil kendisinden sonra gelen fiilin nasıl yapıldığını/yapılacağını bildirir.

- (cAsInA) zarf-fiil eki “gibi” edatı anlamı verir (Kurt, 2006: 36).

“Güneş denilen ağır ve büyük ateş küresini, omuzlarım üzerinde, tek başıma taşıyormuşçasına gökyüzünün bütün yaz ağırlığını sırtıma abanmış hissediyorum.”

Yakup Kadri KARAOSMANOĞLU, *Yaban*: s.77.

Yukarıdaki cümlede “taşıyormuşçasına” kelimesi “taşıyormuş gibi” anlamını vermektedir.

2.1.3.3.4. Karşıtlık Zarf-Fiilleri

2.1.3.3.4.1. -mAdAn Zarf-Fiil Eki:

- (-mAdAn) zarf-fiil eki Orhon Türkçesinden itibaren bütün dönemlerde kullanılmış olan bir ektir (Bayraktar, 2004: 342). Olumsuz zarf-fiil ekidir ve olumsuzluk bildirdiği için sadece olumlu fiil tabanlarına gelir.

- Tümceye kattığı anlam, (-mAksIzIn) zarf-fiil eki ile aynıdır. Tümcenin yüklemi olumlu ya da olumsuz olabilir. Bu konuda Korkmaz (2003: 1011) “Biçimsel yönden değilse de anlamsal yönden –Ip ve –ArAk ulaç eklerinin olumsuzudur.” demektedir.

*“Kahvaltı yap**madan** evden çıkmışsın.”*

*“Ödevlerini bitir**meden** oyun oynayamazsın.”*

Bu tümcelerde her iki eylemin özneleri aynıdır. Yüklemin, zarf-fiilinin belirttiği eylem olmaksızın gerçekleşmesi söz konusudur.

Yüklemin olumsuz olduğu durumlarda ise tümceye anlamsal yönden olumlu anlam yüklenir.

*“Kahvaltı yap**madan** evden çıkmam. (Kahvaltı yapıp çıkarım.)”*

*“Ödevlerini bitir**meden** oyun oynayamazsın. (Ödevlerini bitirip çık.)”*

- (-mAdAn) zarf-fiil eki öncelik gösteren zaman zarf-fiil eklerindendir. Yüklem gerçeğleştmesinden önceki bir eylemi belirtir. “Esas hükmün yardımcı hükümden daha önce gerçeğleştğini veya gerçeğleştceğini gösterir.” (Benhür, 1993: 93).

*“Eve git**meden önce** alışveriş yapacağım.”*

*“Gece yat**madan önce** kitap okurum.”*

- (-mAdAn) zarf-fiil eki zaman bildirmekle beraber kendisinden sonra gelen fiilin nasıl yapıldığını/yapılacağını belirtir.

*“Bu sesler, gidişin ayrılmaz gürültüsü, hırıltısı haline geldi. Ama yavaşlamıyor, hızını kesmiyordu. Hiç yorul**madan** karları yara yara ilerliyor, ilerliyordu...”*
Cengiz AYTMATOV, *Gün Olur Asra Bedel*, s.275.

- (-mAdAn) zarf-fiil ekinin getirildiği fiil, kendisinden sonra gelen fiilin anlamını zaman yönünden tamamlar. Bu ek, eklendiği fiil gerçeğleştmeden kendisinden sonra gelen fiilin gerçeğleştğini/gerçeğleştceğini bildirir.

*“...Bu kaçık bizim haysiyetimizi beş paralık etmeden, onun yüzünden başkaları yüzümüze tükür**meden** ve Barakbayları gülünç duruma düşür**meden**, onu yola getirmek için gerekeni yapmak sana düşer.”* Cengiz AYTMATOV, *Gün Olur Asra Bedel*, s.327.

- Bu ekin -madan/-meden evvel; -madan/-meden önce şeklindeki zaman ifadeli kullanılışı da yaygındır (Güneş, 1999: 189).

*“Ölmek değildir ömrümüzün en feci işi,
Müşkül budur ki öl**meden evvel** ölür kişi.”*

(Y. Kemal Beyatlı)

2.1.3.3.4.2. -mAksIzIn Zarf-Fiil Eki:

(-mAksIzIn) zarf-fiil eki, olumsuz zarf-fiil eklerinden olduğu için sadece olumlu fiil kök ve gövdelerine getirilir.

(-mAksIzIn) zarf-fiil eki, belirteçleştirilmiş eylemin yokluğunu, gerçekleşmediğini bildiren anlama sahip fiil şeklidir (Yılmaz, 2009: 107).

- (-mAksIzIn) zarf-fiil eki, eklendiği fiil gerçekleşmeden kendisinden sonra gelen fiilin gerçekleştiğini/gerçekleşeceğini bildirir. Kendisinden sonra gelen fiilin nasıl yapıldığını/yapılacağını anlatır; zaman anlamı taşımaz. “-medEn ve -mEksİzIn zarf-fiilleri cümlelerin gerçekleşmeyeceğini, yalnız başcümlelerin gerçekleşeceğini bildirir. Bu anlamda onlara “yokluk zarf-fiilleri” de denir.” (Banguoğlu, 1990: 431). Banguoğlu’nun bu görüşüne ek olarak Yılmaz (2009: 107) “İşlek ama verimsiz bu şeklin -mEdEn ulacından farkı, zaman anlatılanı dile getirmemesidir.” demektedir.

2.1.3.3.4.3. -AcAğInA Zarf-Fiil Eki:

- İşlek ve verimli olan bu zarf-fiil eki, belirteçleştirilmiş eylemin yerine tamlanan eylemin geçtiğini bildiren, olumsuzluk statüsünde kullanılmayan şekildir (Yılmaz, 2009: 155).

“Boş oturacağına çok çalış ve sınavı kazan.”

- (-AcAğInA) zarf-fiil eki, (-(y)EcEğİ yerde ve (-(y)EcEk yerde yapıları ile eş anlamlı olarak da kullanılmaktadır (Korkmaz, 2003: 1034).

Onunla hep kavga edeceğine ödevlerini bitirseydin. (Bu cümlede “kavga edeceğine” kelime grubunun yerine “kavga edeceğin yerde” kelime grubu kullanılabilir.)

2.1.3.3.4.3. -mAktAnsA Zarf-Fiil Eki:

- (-mAktAnsA) zarf-fiil eki, eklendiği fiilden sonra gelen fiilin kendi fiilinden daha üstün olduğunu belirtir. Başka bir deyişle kendisinden sonra gelen fiilin gerçekleştirilmesi, eklendiği fiilin gerçekleştirilmesine tercih edilmektedir.

- (-mAktAnsA) zarf-fiil ekinin olumsuz biçimi için fiil tabanından sonra (-mA-) olumsuzluk eki getirilir.

“Hiç görüşmemektense bir kez görüşmek iyidir.”

2.1.3.3.5. Zaman Zarf-Fiilleri

2.1.3.3.5.1. -IncA Zarf-Fiil Eki:

Zaman bildiren zarf-fiiller oluşturur. Cümledeki asıl fiilin gerçekleşme zamanını kendisindeki gerçekleşme zamanına bağlar.

Eski Türkçeden beri görülen ve zaman anlamı ifade eden bir zarf-fiil ekidir. Eklendiği fiillere ‘dığ zaman’ anlamını vermektedir. ‘kadar, dek, değin’ edatları ile kullanıldığında datif eki alır ve ‘ıncaya kadar’ anlamını verir (Karaşah, 2006: 121).

- (-IncA) zarf-fiil eki, eklendiği fiilin gerçekleşmesinden kısa bir süre sonra kendisinden sonra gelen fiilin gerçekleştiğini/gerçekleşeceğini bildirir.

“...Varsın, bu perişen, çıplak ve biçare kalabalık da açlıktan kıvrana kıvrana ölsün. Benim ne yemeğe, ne içmeye ihtiyacım var. Akşam karanlık basınca, Emine’yi alıp gideceğim.” Yakup Kadri KARAOSMANOĞLU, *Yaban*, s.213.

- (-IncA) zarf-fiil ekinin olumsuz biçimi için fiil tabanından sonra (-mA) olumsuzluk eki getirilir.

“Fakat zafer ümidi kalmayınca konuşmalar başlar, hayatına dokunulmamak şartıyla teslim olur.” Ahmet Hamdi TANPINAR: *Beş Şehir*: s. 13.

Korkmaz (2003: 1004), ekin yapısıyla ilgili olarak şu açıklamayı getirmiştir:

“Eski Türkçenin -gInçA zarf-fiilindeki ses değişimleri ile oluşan bu zarf-fiil, Türkiye Türkçesine uzanan tarihi gelişme sürecinde, ön ses g-‘sini kaybederek ve dudak benzeşmesine de uğrayarak -(y)IncA/-(y)UncA biçimine girmiştir.”

Ergin (1982: 342), Eski Türkçede eklerin -gınça/-ginçe olduğunu, dolayısıyla da eklerin -gın/-gin yapım ekleri ile -ça/-çe eşitlik eklerinin birleşmesinden oluştuğu görüşünü savunuyor. Ergin’e göre Batı Türkçesine ek -inça/-inçe şeklinde geçmiş ve Eski Anadolu Türkçesinde de uzun süre bu şekilde kullanılmıştır. Sonradan Osmanlıcada c’li şekle sokularak ve vokal uyumuna bağlanarak bugünkü şekiller ortaya çıkmıştır.

Türkiye Türkçesinde eklendiği fiillere yalnızca “-dığ zaman” anlamını vermektedir. Günümüzde ekin “-ıncaya kadar” anlamı kullanılmamaktadır.

Bayraktar (2004 : 136) ekin Türkiye Türkçesinde -inca/-ince, -unca/-ünce olmak üzere dört biçimiyle kullanıldığını “-ıncaya kadar” anlamını sağlamak için ekin üzerine datif ekinin getirildiğini, “kadar, dek, değin” edatlarının eklendiğini bildirir.

“Sen gelene kadar film biter.”

“Biz gelinceye dek film bitmiş.”

2.1.3.3.5.2. -Ir mAz Zarf-Fiil Eki:

Eski Türkçede kullanılışına pek rastlanmayan bu ek, Anadolu Türkçesinin son çağlarında ortaya çıkmıştır (Ediskun, 1963: 261). Bu zarf-fiil eki ardılık gösteren zaman zarf-fiil eklerindendir.

- Tümcenin yüklemine ulacın eklendiği eylemden hemen sonra gerçekleştiğini ya da gerçekleşeceğini belirtir (Benhür, 1993: 80).

“Yemeğini bitirir bitirmez sokağa çıktı.”

“Otobüs durur durmaz inelim.”

2.1.3.3.5.3. -dI mI Zarf-Fiil Eki:

- (-dI mI) zarf-fiil eki; kendisinden sonra gelen fiilin eklendiği fiilin gerçekleştiği vakitten çok kısa bir süre sonra gerçekleştiğini/gerçekleşeceğini bildirir.

Bahar geldi mi her yer yemyeşil olur.

- (-dI mI) zarf-fiil eki, bazen şart anlamı da katar (Yılmaz, 2009: 159).

“Eve gitti mi ödevlerini yapacaksın.”

- (-dI mI) zarf-fiil ekinin olumsuz biçimi için fiil tabanından sonra (-mA) olumsuzluk eki getirilir.

“Kitap okumadı mı uyuyamıyor.”

2.1.3.3.5.4. -AlI Zarf-Fiil Eki:

Orhon Türkçesinden başlayarak Türkçenin tüm dönemlerinde kullanılmıştır. Kıpçak Türkçesine kadar eklendiği fiillere “(-mA) için” anlamını veren ek, Eski Anadolu Türkçesinden itibaren Türkiye Türkçesindeki anlamı olan “(-dİİ) zaman” anlamını kazanmıştır. Aynı anlam Orhon Türkçesinde de görülmektedir (Bayraktar, 2004: 343-344).

- Bu ek, eylemin başlangıç zamanını gösteren zarf-fiil eklerindendir. Daha çok başlama süresinden beri meydana gelen durum değişikliğini ya da geçen süreyi belirtir.

“Buraya geleli 1 saat oldu.”

“Film başlayalı tam yarım saat oldu.”

- (-AlI) zarf-fiil ekinin olumsuz biçimi için fiil tabanından sonra (-mA) olumsuzluk eki getirilir.

“Görmeyeli ne kadar da büyümüşsün!”

- (-AlI) zarf-fiil eki, eklendiği fiilin görülen geçmiş zaman kipiyle çekimlenmiş biçimiyle tekrarlı olarak da kullanılır. Bu durumda “{-DAn} beri” anlamı katar.

“Sanki ruhum çıktı canımdan sen benden gittin gideli...”

Yukarıdaki tümcede, “gittin gideli” kelime grubu tümceye “gittiğinden beri” anlamı katmıştır.

2.1.3.3.5.5. -kEn Zarf-Fiil Eki:

“Bu ulaç zaman gösteren ulaçlardandır.” (Korkmaz, 2003: 1014) Ediskun -ken ulacını durum ulacı olarak değerlendirmiştir (Ediskun, 1963: 254). Bir çok kullanımı bulunmaktadır. Sadece (-ken) yapısı vardır. Ünlü uyumuna uymaz. i- eyleminin ken eki olarak eylemin zaman ekinde sonra ulanmasıyla oluşur.

- Eylemin devam ettiği sırada yüklem meydana geldiğini belirtir. Tek özneli olabildiği gibi farklı özne ile de kullanılabilir (Koşucu, 2007: 44).

“Yemek yerken boğazım acıyor.”

“Arabaya binerken dikkat et.”

- (-kEn) zarf-fiil eki, ünlü uyumuna uymayan bir ektir.

“Yanlış bir iş yapmış olmaktan korktum. Şimdi yazarken de korkuyorum.”

Memduh Şevket ESENDAL, *Ayaşlı ile Kiracıları*, s.63.

2.1.3.3.5.6. -AndA Zarf-Fiil Eki:

- (-AndA) zarf-fiil ekinin olumsuz biçimi için fiil tabanından sonra (-mA) olumsuzluk eki getirilir.

“Babasını görmeyende canı sıkılır.”

- (-AndA) zarf-fiil eki, kendisinden sonra gelen fiilin gerçekleşme zamanını bildirir.

“(-dİğİ) vakit” anlamı taşır (Kurt, 2006: 39).

“Yaz gelende, çıkam yayla başına,

Kurban olam toprağına, taşına.

Zalim felek ağı kattı aşıma,

Ağam, nerden aşar yolu yaylanın?” Ahmet Hamdi TANPINAR, Beş Şehir, s. 55.

2.1.3.3.5.7. -dİğİ (-tiği, -dügü, -tüğü, -tuğu) gibi Zarf-Fiil Eki:

Bu ek (E/İ)r- mEz yapısının eş anlamlısıdır (Yılmaz, 2009: 128).

- (-Dığİ) gibi zarf-fiil eki, eklendiği fiil gerçekleştirildikten hemen sonra kendisinden sonra gelen fiilin gerçekleştiğini/gerçekleşeceğini bildirir.

“Yarın eve geldiği gibi odasını toplayacakmış.”

“Okula gittiği gibi öğretmenini görecekmış.”

“Burdan koştuğu gibi eve gitti.”

“Annesini gördüğü gibi ağlamaya başladı.”

- (-dİğİ) gibi zarf-fiil ekinin olumsuz biçimi için fiil tabanlarından sonra (-mA) olumsuzluk eki getirilir. Bu durumda zaman anlamı taşımaz. “(-mAdİktAn) başka, (-mAmAkIA) birlikte” anlamı verir.

“Bunca yıl köyüne gitmediği gibi ailesini de hiç aramadı.”

2.1.3.3.5.8. -AsIyA Zarf-Fiil Eki:

Bu zarf-fiil eki işlek ama verimsizdir.

- (-AsIyA) zarf-fiil eki, zaman bildirir. Anlam bakımından “(AnA) kadar” anlamı verir.

“Sen gelesiye kadar ben çoktan gitmiş olurum.”

- (AsIyA) eki kimi zaman da “kadar” edatıyla birlikte kullanılır (Kurt, 2006: 49).

“Misafirler gelesiye kadar bütün işler bitmiş olur.”

2.1.3.3.5.9. -dİğİndA (-tığında, -tiğinde, -tuğunda, -tüğünde, -duğunda, -dügünde) Zarf-Fiil Eki:

Bu ek, kendisinden sonra gelen fiilin gerçekleşme zamanını belirtir. Kendisinden sonra gelen fiil soylu sözcüğün eklendiği fiilin gerçekleştiği zamandan bir süre sonra gerçekleşeceğini belirtir.

- (-dİğİndA) zarf-fiil eki, bazen eklendiği fiilin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğinin tam olarak bilinmediği anlamı taşır.

“Dışarı çıktığında seni de parka götüreceğim.”

“Eve gittiğimde yemek de yapacağım.”

- (-dİğIndA) zarf-fiil ekinin olumsuz biçimi için fiil tabanlarından sonra (-mA) olumsuzluk eki getirilir.

*“Bana karşı samimi **olmadığında** kenidimi kötü hissediyorum.”*

- Yapılan bir çalışmada bu ekin çekimsiz biçiminin (-dİktA) olduğu belirtilir (Ediskun, 1963: 263). Başka bir çalışmada ise bu ek, (-dİğIndA) zarf-fiil ekinden bağımsız olarak ele alınıp *“Orhon Türkçesinden Eski Anadolu Türkçesi Döneminin sonuna dek kullanılan ek, Türkiye Türkçesinde kullanılıştan düşmüştür.”* (Bayraktar, 2004: 350) denmektedir.

2.1.3.3.5.10. -dİlkçA (-dukça, -dükçe, -tıkça, -tikçe, -tukça, -tükçe) Zarf-Fiil Eki:

Ergin (1982: 347) bu eklerin partisip kökenli olduğunu söyler, ama -dıkça eklerini zarf-fiil olarak kullanılan sıfat-fiil şekli olarak kabul eder.

Bayraktar (2004: 168) Eski Anadolu Türkçesine ait eserleri inceleyerek “ekin, -dıkça/ -dikçe/ -dukça/ -dükçe biçimlerinin yanında Eski Anadolu Türkçesinde /k/ünsüzünün /h/ ünsüzüne dönüşmesi kuralına uygun olarak -duhça biçimi de kullanılmıştır.” açıklamasını getirir.

- (-dİlkçA) zarf-fiil eki, kendisinden sonra gelen fiilin eklendiği fiil devam ettiği sürece devam edeceğini bildirir.

*“Çocukların yüzüne **baktukça** çaresizlikten kıvranıyordu.”*

*“Hızlı **koştukça** ter içinde kalıyordu.”*

*“Eve iş **götürdükçe** yemek yapamaz oldu.”*

- (-dİlkçA) zarf-fiil ekinin eklendiği fiil ile kendisinden sonra gelen fiil aynı fiil tabanından olabilir. Bu durumda aşırılık anlamı katan ek, artan bir devamlılığın bulunduğunu da belirtir (Kurt, 2006: 50).

*“Bütün gün **uyudukça** uyudu.”*

2.1.3.3.6. Sebep Zarf-Fiilleri

Banguoğlu sebep zarf-fiillerini “yüklemi oldukları iç cümleyi sebep ve sonuç ilişkileriyle başcümleye bağlayan zarf-fiiller” adını vermektedir (Banguoğlu, 1990: 436).

2.1.3.3.6.1. -dığIndAn (-duğundan, -düğünden, -tığından, -tiğinden, -tuğundan, -tüğünden) Zarf-Fiil Eki:

Sebeþ gösteren zarf-fiil ekidir. (-DığI için) ile eş anlamda kullanılır.

- (-dığIndAn) zarf-fiil eki, eklendiği fiilden sonra gelen fiilin gerþekleşme sebebini belirtir (Benhür, 1993: 113-117).

Geç geldiğinden kızdım. (Geç geldiğin için kızdım).

Ders çalışmadığı için sınıfta kalacak. (Ders çalışmadığı için sınıfta kalacak.)

- (-dığIndAn) zarf-fiil ekinin olumsuz biçimi için fiil kök veya gövdelerinden sonra (-mA) olumsuzluk eki getirilir.

“Meğer bu savaşa gelirken onları emanet edecek kimsesi olmadığından, “Ferman padişahın!” deyip yola koyulmuştu.” İskender PALA, Babil’de Ölüm İstanbul’da Aşk, s.215.

2.1.3.3.6.2. -AcAĞIndAn Zarf-Fiil Eki:

Sebeþ gösteren zarf-fiil eklerinden olup gelecek zamana yönelik sebeþ anlamı taşır.

- (-AcAĞIndAn) zarf-fiil ekinin eklendiği fiil kendisinden sonra gelen fiilin gerþekleşme sebebini gösterir (Benhür, 1993: 118-119). Bu zarf-fiil eki ileride gerþekleşecek bir durumun sebebini verir.
- (-AcAĞIndAn) zarf-fiil eki “için, -den dolayı, -den ötürü” edatlarıyla kullanılarak sebeþ bildirirler (Keskin, 2003: 114).

Sahneye çıkacağından çok heyecanlı.

Yukarıdaki cümlede “çıkacağından” kelimesinin cümleye kattığı anlam, “çıkacağı için” ‘dir. (Sahneye çıkacağı için çok heyecanlı.)

III.BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, denekler, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması konularında bilgi verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

“Türkçe dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi”ni sınamaya yönelik olan bu araştırma, deneme modellerinden “öntest–sontest kontrol gruplu model”e göre desenlenip ve gerçekleştirilecektir (Karasar, 1998: 97). Öntest-sontest kontrol gruplu modelde biri deney biri de kontrol grubu olmak üzere yansız atama yöntemiyle iki grup oluşturulacak; iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılacaktır.

Araştırmada, verilerin toplanmasında nitel ve nicel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılarak yöntem çeşitlemesine gidilecektir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılması, yöntem çeşitlemesi olarak ifade edilebilir (Türnüklü, 2001: 9).

2.2. Denekler

Bu araştırmaya, 2008-2009 öğretim yılı ikinci döneminde İstanbul Fuat Köprülü İlköğretim Okuluna devam eden 8-G ve 8-H sınıflarındaki öğrenciler katılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde, yansız atama yöntemi benimsenmiş ve bu amaçla 8-G ve 8-H sınıfları arasında kura çekilmiştir. Çekilen kura sonunda, 8-G sınıfı deney grubu, 8-H sınıfı da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu olan 8-G sınıfında 34, kontrol grubu olan 8-H sınıfında ise 34 öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmanın yapılacağı sınıf olarak sekizinci sınıfların seçilmesinin nedeni, ilköğretim sekizinci sınıfta dil bilgisi konularının daha ağır olması ve bu konular arasında fiilimsiler konusunun yapılan anket sonuçlarından ve öğretmen-öğrenci görüşlerinden de yararlanarak en çok zorluk yaşanan konu olduğu düşüncesi etkili olmuştur. Araştırmaya ilişkin uygulamanın İstanbul Fuat Köprülü İlköğretim

Okulu'nda yapılmasında da, okul yönetimi ve öğretmenlerinin bilimsel araştırmalara ilgi duyması; bu nedenle araştırmacının araştırma için gerekli koşulları daha iyi ve daha kolay düzenleyebileceği düşüncesi etkili olmuştur.

2.2.3. Denkleştirme

Araştırma kapsamındaki deneklerin denkleştirilmesi amacıyla uygulanan kişisel bilgiler anketine göre, ankete verdikleri yanıtlar bakımından öğrenciler birbirleriyle eşleştirilmeye çalışılmıştır. Kişisel özelliği bakımından dengi bulunmayan öğrenciler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Ankette belirlenen özellikler doğrultusunda birinde 45, diğerinde 46 öğrencinin bulunduğu her iki sınıftan 34'er öğrenci olmak üzere toplam 68 öğrenci denkleştirilmiştir.

Tablo 3'de görüldüğü gibi, gruplardaki denekler cinsiyet, herhangi bir özel dersane ya da öğretmenden özel Türkçe dersi alıp almama durumları ve deneğe ait çalışma odası olup olmama bakımından eşit sayı ve orandadır. Denekler, aylık ortalama gelir düzeyi, anne ve babalarının öğrenim durumlarına göre de benzerlik göstermektedir. Bu durumda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin anket ile belirlenen özellikler bakımından birbirlerine denk olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Gruplardaki Deneklerin Özellikleri

Özellik	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Cinsiyet				
Kız	17	50.0	17	50.0
Erkek	17	50.0	17	50.0
Yaşınız				
12	-	-	-	-
13	2	5.8	2	5.8
14	30	88.2	30	88.2
15	2	5.8	2	5.8
16	-	-	-	-
Ortalama Aylık Gelir				
500 TL ve daha düşük	4	11.6	3	8.7
501 -1000 TL	18	52.2	15	43.5
1001-2000 TL	12	34.8	16	46.4
2001-3000 TL	-	-	-	-
3001-4000 TL	-	-	-	-
4001 TL ve üzeri.	-	-	-	-
Annenin Öğrenim Durumu				
Üniversite mezunu	-	-	-	-
Lise mezunu	5	14.5	3	8.7
Ortaokul mezunu	13	37.7	16	46.4
İlkokul mezunu	14	40.6	12	34.8
Okuma yazma bilmiyor	2	5.8	3	8.7
Babanın Öğrenim Durumu				
Üniversite mezunu	1	2.9	-	-
Lise mezunu	8	23.2	9	26.1
Ortaokul mezunu	9	26.1	11	31.9
İlkokul mezunu	16	46.4	14	40.6
Okuma yazma bilmiyor	-	-	1	2.9
Özel Dershaneden ya da Öğretmenden Özel Ders Alıp Almama				
Alan	17	50.0	17	50.0
Almayan	17	50.0	17	50.0
Evde deneğe ait çalışma Odasının olup olmaması				
Var	22	63.8	22	63.8
Yok	12	34.8	12	34.8

2.2.4. EVREN VE ÖRNEKLEM

Çalışmanın evrenini 2008-2009 eğitim ve öğretim yılı 2. döneminde İstanbul ili sınırları içerisinde yer alan Fuat Köprülü İlköğretim Okulu oluşturmuştur.

Çalışmanın örneklemini ise İstanbul'un Pendik ilçesinden seçilen ilköğretim okulunun belirlenen ikinci kademe öğrencileri oluşturmuştur.

3.3. VERİLER VE TOPLANMASI

Araştırmanın kuramsal boyutunun oluşturulmasında konuyla ilgili yerli ve yabancı kaynaklar taranmıştır. Araştırma probleminin çözümü için öğrencilerin denkleştirilmesinde kullanılmak üzere bir anket formu, öğrencilerin akademik başarılarını ve kalıcılığını ölçmek amacıyla başarı testi, Türkçe dersinin beyin temelli öğrenmeye göre işlenebilmesi için ders planları ve öğretim materyalleri geliştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan başarı testi, kişisel bilgiler anketi ve ders materyalleri araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

2.1.2. Kişisel Bilgiler Anketi

Deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin denkleştirmesinde kullanılmak üzere altı sekiz sorudan oluşan kişisel bilgiler anketi hazırlanmıştır. Anket önce taslak olarak hazırlanmış; hazırlanan taslak uzman grubu içinde tartışılmış, getirilen öneri ve eleştiriler ışığında ankete son biçimi verilmiştir.

2.1.3. Başarı Testi

Bu araştırma ile Türkçe dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve kalıcılığa etki sınanmak istendiğinden programın amaçları doğrultusunda “Fiilimsiler” konusunda öğrencilerin başarılarını ve kalıcılığı ölçmeye yönelik 50 soruluk (EK 5) dört seçenekli çoktan seçmeli 30 soru, doğru- yanlış 10 soru ve boşluk doldurma 10 soruluk başarı testi hazırlanmıştır.

Başarı testinin hazırlanmasında bilgi, kavrama ve uygulama yerine analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında soruların yazılması kararlaştırılmıştır. Ancak, Türkçe dersi programının özel amaçları incelendiğinde, programdaki amaçların genelde bilgi

ve kavrama düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarındaki soruların programdaki hangi amaç kapsamında yazıldığı düşünülerek belirtke tablosu hazırlanırken programdaki özel amaçlar temel alınmıştır. Belirtke tablosundaki amaçlar bölümüne analiz, sentez ve değerlendirme basamakları yerine program temel alındığından bilgi, kavrama ve uygulama basamakları yazılmıştır (EK 3, EK 4).

Testlerin kapsam geçerliğinin sağlanması için testteki soruların tüm konu içeriğini örneklemesine ve kapsadığı soruların her birinin ölçmek istediği davranışı en iyi derecede ölçmesine (Tekin, 2000: 45) özen gösterilmiş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Teste ilişkin konu uzmanlarının ve öğretmenlerin görüşleri alınmış; bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Testin güvenilirliğini belirlemek için, başarı testi örneklem grubuna benzer gruplara uygulanarak testi iki yarıya bölme yöntemi ile güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Testi iki yarıya bölme yöntemine göre güvenirlik katsayılarını hesaplamak üzere önce,

$$r_{oe} = \frac{\sum XY - (\sum X)(\sum Y)/N}{\sqrt{[(\sum X^2 - (\sum X)^2/N)[(\sum Y)^2 - (\sum Y)^2/N]}}$$

Formülü kullanılarak yarı testin güvenirliği hesaplanmış; testin bütününün güvenirliğini hesaplamak için Spearman- Brown formülü kullanılmıştır (Tekin, 2000:61).

$$r_{xx} = 2r_{oe} / 1 + r_{oe}$$

$r_{\square\square}$ = yarı testin güvenirliği

r_{xx} = testin bütün güvenirliği

Uygulama sonuçlarının yukarıdaki formüllere aktarılması ile “Fiilimsiler” konusunun başarı testinin güvenirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Bulunan değer, testin güvenirliği için yeterli görülmüştür.

2.1.4. Beyin Temelli Öğrenme Materyalleri

Beyin temelli öğrenme materyallerinin geliştirilmesi sürecinde önce, Türkçe dersi sekizinci sınıf “Fiilimsiler” konusunun özel amaçları ve davranışsal amaçları belirlenmiş, daha sonra bu amaçların öğrencilere kazandırılması için işlenecek dersin planları ve ders esnasında kullanılacak olan beyin temelli öğrenme materyalleri hazırlanmıştır. Beyin temelli öğrenme materyallerinin hazırlanmasında, materyallerin, programda yer alan amaçları gerçekleştirecek nitelikte ve öğrenci düzeyine uygun olmasına özen gösterilmiştir.

Beyin temelli öğrenme materyalleri derslerde yer verilen üç aşamalı sürece uygun biçimde tasarlanmıştır. Daldırma aşamasında öğrencilerin konu hakkında genel bir görüş geliştirmelerini sağlamak amacıyla powerpoint sunuları hazırlanmıştır. Bu sunularda ele alınan konularla ilgili görsel öğelere, konuya ilişkin zihin haritalarına yer verilmiştir. Rahatça almaya hazır olma aşaması için öğrencilerin grup çalışmalarını hazırlamalarında olanlara yardımcı olması bakımından çalışma yaprakları hazırlanmıştır. Bu çalışma yapraklarında belli başlıklar altında grupların kendi konularıyla ilgili önemli bilgileri, grubun benzetimlerini ve sorularını yazmaları için boşluklar bırakılmıştır. Aktif süreçleme aşamasında ise öğrencilerin öğrendiklerini gözden geçirerek kendi bilgilerini yapılandırmalarını sağlamak amacıyla benzetimlerden, öykülerden, oyunlardan ve dramadan yararlanılmıştır. Grup çalışmaları ve aktif süreçleme aşamalarında sınıfta klasik müzik dinletilmiştir.

Ders planlarının ve beyin temelli öğrenme materyallerinin hazırlanması sürecinde, alan uzmanlarının ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınmış; bu görüşler doğrultusunda ders planları ve beyin temelli öğrenme materyalleri uygulanmak üzere hazır duruma getirilmiştir (EK 8).

2.1.5. Denel İşlem

Veri toplama araçlarının öğrenciler üzerindeki etkisini, araçların araştırmanın amacına hizmet etme, açık ve anlaşılır olma düzeyini belirlemek amacıyla 06- 21 Nisan 2009 tarihinde İstanbul Fuat Köprülü İlköğretim Okulu'nda pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama kapsamında İstanbul Fuat Köprülü İlköğretim Okulunda “Fiilimsiler” konusu hazırlanan materyallerle işlenmiştir. Pilot uygulama bir başka araştırmacı tarafından izlenmiş, gözlem formu (EK 7) doldurularak pilot uygulamaya ilişkin veri sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca pilot uygulama video kamera ile kaydedilmiştir. İlköğretim okulunda gerçekleştirilen pilot uygulamanın ardından araştırma materyallerine son biçimi verilmiştir.

Veri toplama araçlarının hazırlanması ve ilgili makamdan izin alınmasından (EK1) sonra deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deney grubunda beyin temelli öğrenme süreci başlatılmıştır. Araştırma, araştırmacı tarafından yürütülmüş; öğretmene de beyin temelli öğrenme hakkında genel bilgiler verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinden sonra, her iki gruptaki öğrencilere, Türkçe dersinde beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin başarılarına ve kalıcılık düzeyine etkisini belirlemek amacıyla bir araştırmanın planlandığı ve kendilerinin de bu araştırmanın denekleri olarak seçildiği söylenmiştir. Daha sonra her iki gruba, geliştirilen “Fiilimsiler” konusu başarı testi öntest olarak uygulanmıştır. Öğretmen ve öğrencilere araştırmanın niteliği ayrıntılı olarak açıklandıktan sonra, haftada üç ders saati olmak üzere dokuz hafta süreli bir öğretim uygulamasına geçilmiştir. Öğretim uygulaması 06 Nisan 2009 ile 21 Nisan 2009 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Türkçe dersi, deney grubunda beyin temelli öğrenme ile kontrol grubunda ise geleneksel öğretimle işlenmiştir. Üç hafta sonunda ünite ile ilgili etkinlikler tamamlandığında her iki gruba “Fiilimsiler” ünitesi başarı testi sontest olarak uygulanmıştır. Başarı testinin sontest olarak uygulanmasından 20 gün sonra, öğrenmedeki kalıcılık düzeyini ölçmek için başarı testi yeniden uygulanmıştır. Öntest, sontest ve kalıcılık testi uygulamaları ile öğrencilerin öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları elde edilmiştir (EK 9, EK 10, EK 11). Kısaca

açıklamak gerekirse, beyin temelli öğrenme ile gerçekleştirilen öğretim uygulaması şu şekilde olmuştur: Deney grubundaki öğretim, hazırlanan yönerge (EK 6) doğrultusunda yürütülmüştür. Buna göre, araştırmacı tarafından dersin başında dersin amaçları ve konusu belirtildikten sonra birden çok duyu organına hitap eden bir sunu ile öğrencilerin konunun bütününe ilişkin fikir sahibi olmaları sağlanmıştır. Öğrencilere konu ile ilgili bir tema verilmiş; içerik bu tema doğrultusunda incelenmeye çalışılmıştır. Konu öğrencilerle birlikte alt temalar tanımlanarak incelenmiştir. Daha sonra, kimi zaman öğretmen tarafından, kimi zaman da öğrenciler tarafından sınıfta altışar kişilik gruplar oluşturulmuştur. Gruplara onların uzmanlık alanı olacak konular verilmiştir.

Gruplar halinde çalışan öğrencilerden kendi uzmanlık alanları ile ilgili önemli gördükleri bilgileri, özellikleri ve konuya ilişkin kendi benzetimlerini, sorularını içeren bir çalışma yapmaları istenmiştir. Grupların çalışmaları sırasında sınıfa klasik müzik dinletilmiştir. Öğrenciler çalışmalarını hazırlarken ders kitaplarından, dergilerden, ansiklopedilerden, öğretmenlerinden yararlanmışlardır. Her grup sırasıyla çalışmasını sınıfla paylaşmış, konularına ilişkin sınıfa sorular yöneltmiş ve sınıfın sorularını yanıtlamıştır. Öğrenilenler müzik eşliğinde oyun, drama gibi bir etkinlikle tekrar edilmiştir. Öğrencilerden kendi öğrenmelerini değerlendirecekleri bir öğrenme günlüğü tutmaları; her bir Türkçe dersine ilişkin görüşlerini, duygularını ve düşüncelerini öğrenme günlüklerine yazmaları istenmiştir. Uygulama sonunda öğrenme günlükleri öğrencilerden toplanarak incelenmiştir. Öğrencilere günlüğe işlenen derslerin özetinden çok sürece ilişkin duygu ve düşüncelerini yazmaları konusunda bilgi verilmesine rağmen öğrencilerin günlükleri ders notlarını yazmak için kullandıkları görülmüştür. Bu nedenle öğrenme günlükleri araştırma kapsamında değerlendirilmemiştir.

Beyin temelli öğrenme sürecinde öğrencilerin konuya daldırma aşamasında yararlanmaları için sınıfa araştırmacı tarafından Fiilimsiler konusu ile ilgili haritalar, posterler asılmış; her ders işlenen bölge ile ilgili tanıtıcı fotoğraf ve broşürler kullanılmıştır. Öğrencilerden de konularla ilgili materyal getirmeleri istenerek sınıfın zengin bir öğrenme ortamı haline getirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca sınıfın fiziksel koşullarının öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak biçimde

düzenlenmesine; öğrencilerin sınıfta kendilerini stres ve tehditten uzak hissetmelerinin sağlanmasına özen gösterilmiştir.

Deney grubundaki öğrenciler, öğrenme sürecine etkin bir biçimde katılmışlar; grup çalışmalarında ve diğer etkinliklerde aktif rol almışlardır. Herhangi bir sorunla karşılaştıklarında, sorunu işbirliği yaparak çözümlemeye çalışmışlar, sorunla başa çıkamadıklarında araştırmacıdan yardım istemişlerdir.

Deney grubunda araştırmacı, düzenleyicilik ve rehberlik rollerini yerine getirmiştir. Düzenleyicilik rolünün gereği olarak araştırmacı öğrencilere, Fiilimsiler ile ilgili powerpoint sunuları hazırlamış, öğrencilere Fiilimsiler ile ilgili onların uzmanlık alanı olacak konuları dağıtmış, yönergeler vermiş ve öğrencileri öğrenme olayına etkin katılımları için güdülemiştir. Araştırmacı düzenleyicilik rolünü yerine getirirken grup çalışmalarının, sunulardan sonra yapılan oyun ve drama gibi etkinliklerin verimli olması için çaba göstermiştir. Araştırmacı rehberlik rolünün gereği olarak da çalışan gruplar arasında dolaşarak, gerektiğinde grubun bir üyesiymiş gibi öğrenme-öğretme etkinliklerine katılmış ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaya çalışmıştır.

Deney grubunda gerçekleştirilen beyin temelli öğrenme yaklaşımının gerektiği biçimde (yönergeye göre) yapılıp yapılmadığı bir başka araştırmacı tarafından izlenmiş, uygulama kapsamındaki ilk ders, son ders ve süreçteki dört ders video kamera ile kaydedilmiştir. Doldurulan gözlem formu (EK 7) raporlarının ve video kamera kayıtlarının değerlendirilmesi sonucunda, uygulamanın belirlenen ilkeler doğrultusunda gerçekleştirildiği görülmüştür.

Kontrol grubunda ise, öğrencilerin Türkçe ders kitabındaki ilgili konuları okumaları, anlatmaları ve öğretmenlerinin konu ile ilgili açıklamalarını dinlemelerine yönelik öğretmen merkezli geleneksel bir öğretim gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma için kullanılan ölçme araçları toplandıktan sonra kontrol edilmiş; kontrol sonucu elde edilen bilgiler, bilgi formlarına işlenerek bilgisayara aktarılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları elde edildikten sonra, grupların ortalama puanları ile puan dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmıştır. Gruplararası karşılaştırmalarda t testinden yararlanılmış ve anlamlılık düzeyi olarak .05 olarak benimsenmiş; istatistiksel çözümlemelerde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır.

Verilerin çözümlemesinde şu çalışmalar yapılmıştır:

Ankette yer alan soruların tümü tek tek okunarak değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda, araştırmaya katılanların her biri soruya verdikleri yanıtların dökümü yapılmıştır. Çıkarılan yanıtlar birkaç kez incelenip okunduktan sonra, her bir soru maddesinin altında soru ile ilgili yanıt seçeneklerinin yazılı olduğu “Kodlama Anahtarı” oluşturulmuştur. Kodlama anahtarında araştırmanın sorularına ve bu soruların yanıtlarını içerecek biçimde oluşturulan seçeneklere yer verilmiştir. Kodlama anahtarına son biçiminin verilmesinden sonra verilerin işlenmesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada veriler tanımlanmış ve tablolarla desteklenmiştir. Daha sonra tabloda yer alan bulgular açıklanarak yorumlanmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın temel amacı doğrultusunda ele alınan problemin çözümü için araştırma kapsamındaki öğrencilerden toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri ve betimsel analiz sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yoruma yer verilmiştir.

Bulgular ve yorumun sunulmasında “iç uygunluk” ilkesi gereği amaçlarda izlenen sıraya uyulmuştur.

1. “Türkçe dersinde, beyin temeli öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında fark var mıdır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere başarılarını ölçmek amacıyla öntest niteliğinde başarı testi uygulanmıştır. Deneklerin bu testten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arasındaki fark t testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest niteliğindeki başarı testlerinden aldıkları puanlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Deney Grubu	34	68.10	2,86	1.67	34	>0.05
Kontrol Grubu	34	67.64	3.99			

$t_{Tablo}=4.330$

Tablo 4’te görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerle deney grubundaki öğrencilerin öntestlerden elde ettikleri ortalama puanlar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla, grupların ortalama puanlarına t testi uygulanmış ve $t= 1.67$ bulunmuştur. Bu değer 34 serbestlik derecesindeki 1.023 değerinin altındadır. Elde edilen sonuç, her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, Türkçe dersindeki başarıları bakımından deney öncesi durumları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark yoktur.

Daha sonra, deneyin etkililiğini sınamak amacıyla her iki gruptaki deneklerin sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinden aldıkları sontest puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden aldıkları Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Deney Grubu	34	77,42	2.028		5.100	34 <0.05
Kontrol Grubu	34	68.34	4.100			

$$t_{\text{Tablo}} = 4.330$$

Tablo 5'teki bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerle, kontrol grubundaki öğrencilerin sontestten elde ettikleri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine 9,08 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile sınanmış ve $t=5.11$ değeri bulunmuştur. Bulunan değer, 34 serbestlik derecesinin 0.05 düzeyindeki 4.330 tablo değerinden oldukça büyüktür. Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarında uygulanan öğretimin birbirinden farklı etkililiğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada, Türkçe dersinde öğrencilerin başarılarını artırmada, beyin temelli öğrenme yaklaşımının, geleneksel öğretimden etkili olduğu görülmüştür.

Türkçe dersinde öğrencilerin başarılarını artırmada, beyin temelli öğrenme yaklaşımının, geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu ortaya koyan bu araştırma, Çengelci'nin (2005) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

2. “Türkçe dersinde, beyin temelli öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında öğrenmenin kalıcılık düzeyi bakımından fark var mıdır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla son test uygulamalarından 20’şer gün sonra başarı testleri tekrar uygulanmış; öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış; ortalamalar arasındaki fark t testi ile sınanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının bilgilerin kalıcılık düzeylerine ilişkin uygulanan başarı testinden aldıkları puanlarla ilgili bulgular Tablo 5 ‘te verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgilerinin Kalıcılık Düzeylerine İlişkin Uygulanan Başarı Testinden Aldıkları Puanlarla İlgili Bulgular

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (x)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Deney Grubu	34	79.330	2.305	5.670	34	<0.05
Kontrol Grubu	34	72.950	7.480			

$t_{\text{Tablo}} = 4.330$

Tablo 5’te görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle, kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testinden elde ettikleri ortalama puanlar arasında deney grubu lehine 6.335 puanlık bir fark söz konusudur. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için, grupların ortalama puanlarına t testi uygulanmış ve $t = 5.175$ değeri bulunmuştur. Bu değer, 34 serbestlik derecesinin 0.05 anlamlılık düzeyindeki 4.330

değerinin üzerinde bulunmaktadır. Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarında uygulanan öğretimin birbirinden farklı etkililiğe sahip olduğunu göstermektedir. Bir diğer deyişle, bu araştırma, Türkçe dersinde öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olması bakımından, beyin temelli öğrenme yaklaşımının, geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın üçüncü amacında, “Türkçe dersinde beyin temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıfta, öğrencilerin beyin temelli öğrenmeye ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla araştırmada denek olarak seçilen öğrencilere açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anket yoluyla alınan görüşler sonucu elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6’da görüldüğü gibi, beyin temelli öğrenmeyle ilgili görüşlerini almak amacıyla ankette öğrencilere ilk olarak “Size göre beyin temelli öğrenme nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler, bu soruya en çok “Daha kolay öğrenmedir” ve “Kalıcı öğrenmedir” yanıtını vermişlerdir. Bunların yanında öğrenciler beyin kurallarına göre öğrenmedir, zevkli öğrenmedir, yeni bilgiler öğrenmedir gibi yanıtlar vermişlerdir. Görüldüğü gibi öğrenciler beyin temelli öğrenmeyi olumlu bir yaklaşım olarak görmektedir. Nitekim bir öğrenci “Beynimiz yapısı itibarı ile cevize benziyordu. Beyin temelli öğrenme ise değişik yöntemlerle aklımızda soru kalmadan en iyi kalıcı şekilde öğrenilmesine beyin temelli öğrenme denir” yanıtı ile olumlu bir bakış açısı sergilemektedir.

Öğrencilere ikinci olarak “Beyin temelli öğrenmeye ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğrenciler bu soruya en çok “Kalıcı öğrenme sağladı” ve “Öğrenmeyi kolaylaştırdı” yanıtını vermişlerdir. Öğrenciler beyin temelli öğrenmenin, öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve kalıcı öğrenmeyi sağladığını düşünmektedirler. Öğrenmeyi hızlandırdı, zevkli kıldı, kendine güven kazandırdı, öğrenmeyi ezbercilikten uzaklaştırdı, öğrenmeye çeşitlilik kazandırdı, yaratıcılığı artırdı, iyi bir öğrenme sistemi gibi yanıtlarla öğrenciler beyin temelli öğrenmeye ilişkin görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin beyin temelli öğrenmeye ilişkin görüşlerinin oldukça olumlu yönde olduğu görülmektedir. Bir öğrencinin “Beyin

temelli öğrenmeye ilişkin görüşlerim benim artı yönde. Öğrenmemize katkısı çok oldu. Yaratıcılığımız gelişti. Ayrıca konumuzu sandığımızdan daha kolay öğrendim.”
yanıtı beyin temelli öğrenme konusundaki olumlu görüşlerini ifade etmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Beyin Temelli Öğrenmeye İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin size göre beyin temelli öğrenme nedir? sorusuna verdikleri yanıtlar	f
Daha kolay öğrenmedir	2
Kalıcı öğrenmedir	4
Beynin kurallarına göre öğrenmedir	6
Zevkli öğrenmedir	9
Yeni bilgiler öğrenmedir	1
Toplam	22
Öğrencilerin beyin temelli öğrenmeye ilişkin görüşleriniz nedir? sorusuna verdikleri yanıtlar	
Kalıcı öğrenme sağladı	5
Öğrenmeyi kolaylaştırdı	6
Öğrenmeyi hızlandırdı	2
Öğrenmeyi zevkli kıldı	7
Kendine güven kazandırdı	1
Öğrenmeyi ezbercilikten uzaklaştırdı	1
Öğrenmeye çeşitlilik kazandırdı	2
Yaratıcılığı artırdı	1
İyi bir öğrenme sistemidir	3
Toplam	28
Öğrencilerin beyin temelli öğrenmeyle geleneksel yöntemlerle öğrenme arasındaki farklar nelerdir? sorusuna verdikleri yanıtlar	
Kalıcılığı artırması	5
Öğrenmenin daha zevkli olması	4
Öğrenmeyi ezbercilikten kurtarması	4
Öğrenmeyi kolaylaştırması	2
Daha hızlı öğrenmeyi sağlaması	1
Çağdaş ve bilimsel öğrenme sağlaması	1
Zekayı geliştirmesi	3
Yaratıcılığı geliştirmesi	4
Toplam	24
Öğrencilerin beyin temelli öğrenme kapsamında sınıfınızda ne gibi etkinlikler yapıldı? sorusuna verdikleri yanıtlar	
Oyun	4
Benzetim	3
Grup çalışmaları	5
Müzik dinleme	2
Beyin fırtınası	4
Konu anlatımı ve araştırmalar	1
Eğitim araç-gereçlerinden yararlanma	2
Drama	5
Toplam	22

Öğrencilere sorulan üçüncü soru “Beyin temelli öğrenme ile geleneksel yöntemlerle öğrenme arasındaki farklar nelerdir?” sorusudur. Öğrenciler bu soruya en çok “Kalıcılığı artırması” ve “Öğrenmenin daha zevkli olması” yanıtını vermişlerdir.

Görüldüğü gibi öğrencilere göre beyin temelli öğrenmenin geleneksel yöntemlerden en önemli farkı kalıcı ve zevkli öğrenmeyi sağlamasıdır. Bunun yanı sıra öğrencilere göre öğrenmeyi ezbercilikten kurtarması, öğrenmeyi kolaylaştırması, daha hızlı öğrenmeyi sağlaması, çağdaş ve bilimsel öğrenme sağlaması, zekayı geliştirmesi, yaratıcılığı geliştirmesi, beyin temelli öğrenmeyi geleneksel yöntemlerle öğrenmeden ayıran en önemli özelliklerdir. Nitekim bir öğrenci “Geleneksel yöntemlerle öğrenmede daha uzun sürede ve daha çok zamanda anlayabiliyorum. Oysa beyin temelli öğrenme yaklaşımında konuyu daha güzel anlıyorum ve daha çabuk, daha az zamanda kavrayabiliyorum” yanıtı ile bu konudaki düşüncelerini ortaya koymaktadır. Bir diğer öğrenci ise “Geleneksel yöntemlerle öğrenmede bilgilerimizi ezbere öğrendiğimiz için belki bilgilerimizi yitirebiliriz ya da zor bir şekilde öğreniyoruz. Ama beyin temelli öğrenmede zorlanmadan öğreniyoruz” diyerek beyin temelli öğrenmenin öğrenmeyi ezbercilikten kurtardığını vurgulamaktadır.

Öğrencilere son olarak “Beyin temelli öğrenme kapsamında sınıfınızda ne gibi etkinlikler yapıldı?” sorusu sorulmuştur. Öğrenciler bu soruya en çok “Oyun” yanıtını vermiştir. Oyuna ek olarak, benzetim, grup çalışmaları, müzik dinleme, beyin fırtınası, konu anlatımı ve araştırmalar, eğitim araç-gereçlerinden yararlanma, drama öğrencilerin verdikleri yanıtlar arasındadır. Buradan beyin temelli öğrenmenin oyun, grup çalışmaları, müzik, beyin fırtınası, araştırma ve drama gibi çeşitli etkinliklerle öğrencilerin öğrenmekten zevk alarak, kalıcı öğrenme sağladığı söylenebilir. Nitekim bir öğrenci “Önce beyin temelli öğrenmenin ne olduğunu öğrendik. Fiilimsilerle ilgili benzetmeler yaptık. Oyunlar oynadık. Drama, nesi var gibi etkinlikler vazgeçilmezlerimiz oldu. Öğrencilik hayatımın en güzel dersleriydi” diyerek beyin temelli öğrenme kapsamındaki etkinliklere ilişkin görüşünü belirtmektedir.

V. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Türkçe dersinde beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılık düzeyine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma, deneme modellerinden “öntest- sontest kontrol gruplu model” e göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, 2008- 2009 öğretim yılının ikinci döneminde İstanbul Fuat Köprülü İlköğretim Okuluna devam eden 8-G ve 8-H sınıflarındaki öğrenciler katılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ve anketle belirlenen özellikler göz önünde bulundurularak birinde 45, diğerinde 46 öğrencinin bulunduğu her iki sınıftan 34’er kişi olmak üzere toplam 68 öğrenci denkleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan başarı testi, anket formu ve ders materyalleri araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. “Fülimsiler” konusunun üç hafta boyunca deney grubunda beyin temelli öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretimle işlenmesinin ardından, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri ve öğrencilerden alınan yazılı görüşlerin betimsel analiz tekniği ile çözümlenmesi ile ulaşılan bulgular ışığında, aşağıdaki sonuçlar ortaya konmuş ve ilgililere katkı sağlayacağı düşünülen öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Sonuçlar

1. Türkçe dersinde beyin temelli öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Bir diğer deyişle, beyin temelli öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarını artırmaktadır.
2. Türkçe dersinde, beyin temelli öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunda öğrenilen bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Bir başka deyişle, beyin temelli öğrenme yaklaşımı, bilgilerin kalıcılık düzeyini artırmada geleneksel öğretime göre daha etkilidir.

Bu araştırma ile elde edilen sonuçlara göre, beyin temelli öğrenmenin, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin akademik başarılarını ve bilgilerin kalıcılık düzeyini artırmada etkili olduğu; öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve zevkli hale getirdiği görülmüştür.

5.2. Öneriler

Dil eğitimi ve beyin kavramları birbirinden ayrı kavramlar gibi görünseler de dil, beyinde yapılanan ve sosyal çevrede zaman içerisinde şekillenen bir olgudur. Bir davranış şeklidir. Davranışları belirleyen zihinsel süreçler beyinde oluşmaktadır. Dili eğitmek beyni eğitmektir. Beyni eğitmek ise dili eğitmektir. Bu iki süreç, ana dili eğitiminin en son hedeflerinden biri olan davranış geliştirmenin de temelini oluşturmaktadır.

Araştırmmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında getirilen öneriler şunlardır:

1. İlköğretim Türkçe dersinde; öğrencilerin akademik başarılarını ve bilgilerin kalıcılık düzeyini artırmada beyin temelli öğrenme yaklaşımından yararlanma yoluna gidilebilir.
2. Beyin temelli öğrenmenin sınıf içi uygulamasına yönelik olarak bu araştırmada geliştirilen materyaller, Türkçe dersinde uygulanmak üzere öğretmenlerce örnek alınabilir.
3. Öğretmenlerin Türkçe dersinde beyin temelli öğrenme yaklaşımını uygulayabilmeleri için, öğretmenlere beyin temelli öğrenme konusunda hizmet içi eğitim verilebilir.
4. Öğretmenlerle işbirliği içinde ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersine yönelik olarak beyin temelli öğrenme materyalleri hazırlanarak etkinlik bankası oluşturulabilir.
5. İlköğretim birinci ve ikinci kademe programlarındaki kazanımların Bütünsel Beyin Modeli'ne göre beyin çeyreklerindeki dağılımlarını gösteren bilişsel nitelikli bir harita oluşturulmalıdır. Okuma,yazma, dinleme ve konuşma öğrenme alanlarındaki kazanımlar, he bir öğrenme alanı ayrı ele alınmak suretiyle Bütünsel Beyin Modeli çerçevesinde analiz edilmeli ve beynin dille ilgili hangi işlevlerinin bu öğrenme alanlarına ne kadar yansıdığı tespit edilmelidir (Onan, 2010: 551).
6. Beyin temelli öğrenmeye yönelik olarak şu araştırmalar yapılabilir:

- Beyin temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi araştırılabilir.
- Öğrencilerin düşünme ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde beyin temelli öğrenme yaklaşımının etkisine bakılabilir.
- Öğrencilerin işbirliği yapma becerilerinin geliştirilmesinde ve grup çalışmalarına ilişkin tutum geliştirmelerinde beyin temelli öğrenmenin etkililiği araştırılabilir.
- Beyin temelli öğrenme yaklaşımının diğer derslerde öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarıya ve öğrenmedeki kalıcılığa etkisi incelenebilir.
- Beyin temelli öğrenmenin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesindeki etkisine bakılabilir.
- Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretmen adaylarının beyin temelli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda örnek ders hazırlamaları sağlanabilir. Türkçe öğretmenlerinin beyin temelli öğrenmeye ilişkin görüşleri araştırılabilir.

EKLER

1. İSTANBUL VALİLİĞİ MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNÜN İZİN YAZILARI.....	111
2. DENKLEŞTİRMEDE KULLANILAN KİŞİSEL BİLGİLER ANKETİ.....	113
3. “FİİLİMSİLER” KONUSUNUN ÖZEL VE DAVRANIŞSAL AMAÇLARI İLE İÇERİĞİ	115
4. FİİLİMSİLER KONUSU BELİRTKE TABLOSU	117
5. FİİLİMSİLER KONUSU BAŞARI TESTİ	118
6. BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMINI UYGULAMA YÖNERGESİ.....	127
7. BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖZLEM FORMU	129
8. FİİLİMSİLER KONUSU DERS PLANLARI VE UYGULANMIŞ BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME MATERYALLERİ.....	130
9. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI ÖNTEST PUANLARI	147
10. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI SONTEST PUANLARI	149
11. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ KALICILIK TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLAR	151
12. ÖĞRENCİLERİN BEYİN TEMELLİ ÖĞRENMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİ ALMAYA YÖNELİK ANKET FORMU	153

EK 1

T.C.
İSTANBUL
VALİLİĞİ İl Milli
Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18 1327/33246
Konu : Anket (**Seden GÖRGÜN**)

10/03/2009

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a)Marmara Üniversitesi'nin 23/02/2009 tarih 545 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c)Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığının 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d) Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 18/03/2009 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Yüksek lisans Programı öğrencisi **Seden GÖRGÜN**'ün İlimizde Pendik Fuat Köbrülü İlköğretim Okulu'nda uygulanmak üzere "**Türkçe Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi**" konulu anket çalışmalarını yapma istekleri hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Yüksek lisans Programı öğrencisi **Seden GÖRGÜN**'ün İlimizde Pendik Fuat Köbrülü İlköğretim Okulu'nda uygulanmak üzere "**Türkçe Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi**" konulu anket çalışmalarını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M.Ara ÖZER
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :

Ek-1. İlgi (a) yazı ve ekleri

OLUR 703/2009

Hikmet DİMCİ
Vali a.
Vali Yardımcısı



NOT: Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması olunur.
Adres: İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13
E-Mail kultur340meb.gov.tr Web: <http://İstanbul.meb.aov.tr/bölümler/kuttur>

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ **1350/33524**
Konu: Anket (**Seden GÖRGÜN**)

23 Mart 2009

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

- İlgi : a) Valilik Makamının 20 / 03 / 2009 tarih 18.580 / 1327 / 33246 sayılı oluru.
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma
Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi
c) Marmara Üniversitesi'nin 23/02 / 2009 tarih 545 sayılı yazısı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi **SEDEN GÖRGÜN** 'ün İlimizde Pendik Fuat Köprülü İlköğretim Okulu'nda uygulanmak üzere “ **Türkçe Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi** “ konulu anket çalışmasını yapma isteği İlgili(a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İlgi (a) Valilik Oluru doğrultusunda ,gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını , işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi vermesini arz ederim .


Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

- Ek-1. ilgi (a) Valilik Oluru.
2. Anket soruları.

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu
Tel. ve Fax : 212 526 13 82 İnternet : www.istanbul-meb.gov.tr E-mail : apk@istanbul-meb.gov.tr

EK 2

V.ANKET FORMU

İSİM-SOY İSİM:

SINIF:

Sevgili öğrenciler,

Size sunulan bu anket,bilimsel bir araştırma için düzenlenmiştir.Uygulamanın içinde olan sizin görüş ve eğilimlerinizin ,bu araştırmanın sonuçları bakımından önem taşımaktadır. Sorular her birinin yanında birer kutu bulunmaktadır.Her soru için,sizin durumunuza en uygun bulunan kutuya **(X)** işareti koyunuz.

Araştırmanın gerçekleşmesine değerli görüşlerinizle katkıda bulunacağınız için şimdiden teşekkür ederiz.

1. Cinsiyetiniz:

() Kız

() Erkek

2. Yaşınız:

() 12

() 13

() 14

() 15

() 16

3. Ailenizin aylık geliri

() 500 TL ve daha düşük

() 2001-3000 TL

() 3001-4000 TL

() 501 -1000 TL

() 4001 TL ve üzeri .

() 1001-2000 TL

4. Anne ve babanızın eğitim durumu

	<u>Anne</u>	<u>Baba</u>
a) Üniversite mezunu	()	()
b) Lise mezunu	()	()
c) Ortaokul mezunu	()	()
d) İlkokul mezunu	()	()
e) Okuma yazma bilmiyor	()	()

5. Evinizde size ait ayrı bir çalışma odanız var mı?

☐ Evet

☐ Hayır

6. Özel dershaneye gidiyor musunuz?

☐ Evet

☐ Hayır

7. Özel ders alıyor musunuz?

☐ Evet

☐ Hayır

EK 3
“FİİLİMSİLER” KONUSUNUN ÖZEL VE DAVRANIŞSAL AMAÇLARI
İLE İÇERİĞİ

Özel ve Davranışsal Amaçlar

Özel Amaç: “Fiilimsiler” konusunda geçen kavramların anlam bilgisi.

Davranışsal Amaçlar:

1. Fiilimsinin tanımını söyleme ve yazma.
2. İsim-fiilin tanımını söyleme ve yazma.
3. Sıfat-fiilin tanımını söyleme ve yazma.
4. Zarf-fiilin tanımını söyleme ve yazma.

Özel Amaç: Fiilimsilerle ilgili bilgi ve kuralları uygulama.

Davranışsal Amaçlar:

1. Fiilimsilerin işlevlerini kavrar.
2. Fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar.

Özel Amaç: İsimfiiller ve işlevlerinin neler olduğunun farkında oluş.

Davranışsal Amaçlar:

1. İsim fiiller ve işlevleriyle ilgili bilgileri kavrama- uygulama.
2. İsim fiillerin çeşitleriyle ilgili bilgileri kavrama- uygulama.

Özel Amaç: Sıfat-fiiller ve işlevlerinin neler olduğunun farkında oluş.

Davranışsal Amaçlar:

1. Sıfat-fiiller ve işlevleriyle ilgili bilgileri kavrama- uygulama.
2. Sıfat- fiillerin çeşitleriyle ilgili bilgileri kavrama- uygulama.

Özel Amaç: Zarf-fiiller ve işlevlerinin neler olduğunun farkında oluş.

Davranışsal Amaçlar:

1. Zarf-fiiller ve işlevleriyle ilgili bilgileri kavrama- uygulama.
2. Zarf- fiillerin çeşitleriyle ilgili bilgileri kavrama- uygulama.

Özel Amaç: Zarf-fiiller ve işlevlerinin neler olduğunun farkında oluş.

Davranışsal Amaçlar:

1. Zarf-fiiller ve işlevleriyle ilgili bilgileri kavrama- uygulama.
2. Zarf- fiillerin çeşitleriyle ilgili bilgileri kavrama- uygulama.

EK 4
FİİLİMSİLER KONUSU BELİRTKE TABLOSU

Amaçlar Konular	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Toplam
Filimsiler ve Çeşitleri	8	-	10	18
İsim fiiller ve Çeşitleri	-	14	5	19
Sıfat fiiller ve Zarf fiiller	12	5	-	17
Toplam	16	19	15	50

EK 5

“FİİLİMSİLER KONUSU BAŞARI TESTİ”

AÇIKLAMA

Bu test sizin "Fiilimsiler" konusundaki bazı bilgi ve becerileri ne ölçüde öğrendiğinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Testte doğru-yanlış ve boşluk doldurma da olmak üzere toplam 50 soru vardır. Soruları ve seçenekleri dikkatle okuduktan sonra doğru olabileceğini düşündüğünüz seçeneği yanıt kağıdı üzerine çarpı (X) koyarak işaretleyiniz. Süreniz 50 dakikadır. Başarılar dilerim.

A. 1) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde isim-fiil **kullanılmamıştır**?

- A) Müdür Bey sizinle de görüşmek istiyor.
- B) Boşuna nefesini tüketme, sana inanmıyorum.
- C) Yalan söyleme hastalığı yüzünden bu hale geldi.
- D) Bu parçada görme ve işitme duyularıyla ilgili ayrıntılar yer almış.

2) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde hem sıfat-fiil hem de bağ-fiil kullanılmıştır?

- A) Dinlenmek, eğlenmek için de zaman ayırmalısın.
- B) Buradan taşınalı beş yıl olacak, demişti.
- C) Görülen o ki, biraz sabredip sussaydın kazançlı çıkacaktın.
- D) Dönülmez bir hata yapan insanlara özgü bir hava içindeydi.

3) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde isim-fiil, özne görevindedir?

- A) “Konuşma metnini bitirip size getirdim” demişti bana.

B) Bu çalışmanın yeterli olduğunu düşünmüyorum.

C) Öğrenme, yaşam boyu devam eden ve kendini yenileyen bir süreçtir.

D) Yazma, yazdıklarının bir işe yaradığını da hatırlamıyorum zaten.

4) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiilimsi **yoktur**?

A) Yaşamda insana faydası olmayan hiçbir şey değerli değildir.

B) Çalışkanlığıyla, ince düşüncesiyle dört dörtlük bir insandı Mustafa Bey.

C) Umut etmeden yaşayan insanların derin acılarını paylaşıyorduk burada.

D) Söyleyecek sözü kalmayınca susmuş, odayı terk etmişti.

5) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bağ-fiil kullanılmıştır?

A) Yol boyunca sıralanan evlere hayran hayran bakıyorduk.

B) Oldukça yoksul bir köyden geçiyordu arabamız.

C) Delicesine bir fikrin peşinde koşan bu adama acımıyordum.

D) Eve döner dönmez çalışmaya başlıyor, hiç dinlenmiyordu.

6) Gerçek sanat adamı, gerçekte ne görüyorsa onun tıpkısını yapmaya çalışan değildir; gerçeği bize hissettiren ya da bizi yönlendiren kişidir.

Bu cümlede kaç fiilimsi vardır?

A)1

B)2

C)3

D) 4

7) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birden fazla fiilimsi kullanılmıştır?

A) Evdekilerle iyi geçinmek zorunda olduğunu biliyorsun.

B) Bu kitabı okuyup özetini çıkarmalıyım, demişti arkadaşım.

C) İnsanları bir çırpıda yargılamak, hiç de doğru değil.

D) Öykünün sonunda olaylar, çok ilginç rastlantılarla bağlanmıştı.

8) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük fiilimsi değildir?

- A) Metni okumak için kürsüye yaklaştı.
- B) Arkadaşlarıyla görüşmek üzere Ankara'ya gitti.
- C) Çalışmak zor değil, yeter ki kararlı ol.
- D) Gelirken ekmek de al, dedi annem.

9) Sıfat fiiller, tamlayan göreviyle kullanılabilir.

Aşağıdakilerin hangisinde bu açıklamaya bir örnek vardır?

- A) Şirketin taşınmazları, bu raporda belirtilmemişti.
- B) Gittiği yerlerin fotoğraflarını çekmeye bayılıyordu.
- C) Sen, anlattıklarımın bir şey anlamamışsın.
- D) Burada kalanlar, sadece kadınlar ve çocuklardı.

10) Aşağıdaki atasözlerinin hangisinde fiilimsi yoktur?

- A) Denize düşen yılana sarılır.
- B) Ateş değmekle ağız yanmaz.
- C) Sakla samanı gelir zamanı.
- D) Atılan ok geri dönmez.

11) “Okul eğitimi dışında kalan gençlerin de eğitilmeleri gerekir.” cümlesinde “kalan” kelimesinin çeşidi nedir?

- A) İsim fiil
- B) Sıfat fiil
- C) Bağ fiil
- D) Yardımcı fiil

- 12) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birden çok yan cümlecik vardır?
- A) Göreve başlayınca kardeşini yanına almak istedi.
- B) Tükenmez bir enerjisi vardı.
- C) Eşyalarının hepsini bir kamyonu yükleyip götürdü.
- D) Çocuk, büyük bir heyecanla annesinin uçaktan inmesini bekliyordu.
- 13) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde isim fiil cümleinin yüklemidir?
- A) Sevmek, çok yüce bir duygudur.
- B) Kalabalık bir halde oturuyorlar.
- C) Kalkınmanın koşulu okumaktır.
- D) Sıcaklar herkesi bunaltıyor.
- 14) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiilimsi diğerlerinden farklıdır?
- A) Yurt genelinde yağış bekleniyor.
- B) İzin almadan sınıfa giremezsin.
- C) Hiçbiri okumayı bilmiyor.
- D) Sıcakların düşüşü hızlandı.
- 15) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sıfat fiil cümlede nesne görevinde kullanılmıştır?
- A) Senin işine yarar bir şey yok.
- B) Gelmeyi ben de çok istedim.
- C) Gördüğüm yerleri size nasıl anlatsam bilmiyorum.
- D) Onun bitmeyen bir enerjisi var.
- 16) Aşağıdakilerden hangisinde isim fiil tamlayan eki almıştır?

- A) Senin ne bitmez çilen varmış böyle.
- B) Bizimle gelmeyişine çok üzüldüm.
- C) İstemenin sınırı yoktur.
- D) Yazarın hayatını okuyorum.

17) “Ben şiiri yazınca o şiir bitmiştir; geriye dönüp o şiirin saçını taramakla uğraşmam, yeni şiirleri ağırlarım.” Altı çizili fiilimsilerin çeşitleri aşağıdakilerden hangisinde sırayla verilmiştir?

- A) zarf fiil, isim fiil, zarf fiil
- B) isim fiil, sıfat fiil, sıfat fiil
- C) sıfat fiil, sıfat fiil, zarf fiil
- D) zarf fiil, zarf fiil, isim fiil

18) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde adlaşmış sıfat fiil vardır?

- A) Akan sular temiz olur derler.
- B) Kimseye duyurmadan olayı kapattılar.
- C) Kızarmışını ben daha çok seviyorum.
- D) Her zaman güzel görünmeyi başarıyor.

19. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde isim tamlamasının tamlayanı da tamlananı da fiilimsidir?

- A) Yağmurun yağmayışı çiftçiyi endişelendirdi.
- B) Her yıl bu kadar ürün alamıyorlar.
- C) Konuşmanın başlamasına daha vakit var.
- D) Sen başının çaresine bak, ben gidiyorum.

- 20) 1. Kadı anlatışa göre hüküm verir.
- 2.Ölümü gören hastalığa razı olur.
- 3.Bir yiyip bir şükretmeli.
- 4.Rüzgar esmeyince yaprak oynamaz.

Numaralandırılmış atasözlerinin hangilerinde zarf fiil vardır?

- A) 1- 2 B) 2- 3 C) 3- 4 D) 2- 4

21) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kullanılan zarf fiil diğerlerinden farklı görevdedir?

- A) Tüm sorulara gülerek yanıt verdi.
B) Yüzüme baka baka yalan söyledi.
C) Dinlenmeden işe gitti.
D) Çalışmalarına bakınca işe aldılar

22) “ Az konuşmaktan pek az, çok konuşmaktan sık sık pişman olunur.”

Yukarıdaki cümle için aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Zarf fiil vardır. B) İsim fiil vardır.
C) İsim fiil yoktur. D) Sıfat fiil vardır.

23) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiilimsi özne göreviyle kullanılmıştır?

- A) Hava kararmayınca girmez eve.
B) Olaylar böyle olunca yol gösteren çok olur.
C) Sıradan alacağımız kitapları nereye koyalım?
D) Suyu bulanık olan denize girmem.

24) “ Bilimin ışığında yol almak toplumu uygarlık düzeyine ulaştırır. Aklın ışığında yol almayı başaran toplumlara tarihte çok sık rastlanır.”

Parçada kaç tane isim fiil kullanılmıştır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

25) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yan cümle yoktur?

- A) Karnı ağırdığında eve gitti.
- B) Balık tutmak beni dinlendirir.
- C) Sana her şeyimi anlattım, seninle paylaştım.
- D) Gazete okumayı ihmal etmez.

26) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde isim fiil hal eki **almamıştır?**

- A) Saatlerce çocuğu izlemeye devam etti.
- B) Kitap okumaktan bile yoruluyor.
- C) Senden para istemeyi düşünüyor.
- D) Mektup yazma alışkanlığı artık kalmadı.

27) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yan cümlede sıfat fiil kullanılmıştır?

- A) İyi bir anlaşmaya imza attılar.
- B) Hırsına yenilen insane zarar görür.
- C) Kapıyı açmak zorunda kalabilirsin.
- D) Zarfı arkadaşına vermeyi unutma.

28) Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisi isim fiildir?

- A) Bu saatten sonra artık onu bekleme.
- B) Onun bakışlarından çok etkileniyormuş.
- C) Sen bizimle sakın gelme.
- D) Sana: “Her kitabı okuma.” demiş.

29) “ tanımak” sözcüğü aşağıdakilerden hangisinde zarf fiil olarak kullanılmıştır?

- A) İyi insane denince bir onu tanırım.
- B) Toplantıda beni görmemezlikten geldi.
- C) Yolda tanıdık biriyle karşılaşmak beni sevindirdi doğrusu.
- D) Onu tanıyınca hakkındaki fikirlerim değişti.

30) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sıfat fiil cümlede tamlayan olarak kullanılmıştır?

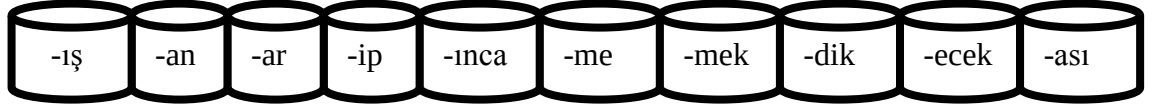
- A) Gidemediğin yer senin değildir.
- B) Gülü seven, dikenine katlanır.
- C) Fazla mal göz çıkarmaz.
- D) Dikensiz gül olmaz.

B. Aşağıdaki ifadelerden doğru olanın yanına (D), yanlış olanın yanına (Y) işareti koyunuz.

- () 31. Fiilimsi ekleri fiil kök veya gövdelerine gelir.
- () 32. Fiilimsilerin olumsuz biçimleri yoktur.
- () 33. Fiilimsiler yardımıyla çok uzun cümleler kurabiliriz.
- () 34. Fiilimsilerden sonra hiçbir ek gelmez.
- () 35. Fiilimsiler her zaman cümlelerin ortasında bulunur.
- () 36. Bazı fiilimsi ekleri biçim olarak zaman ekleriyle benzerlik gösterir.
- () 37. Fiilimsi eki almış bazı kelimeler isim görevinde kullanılır.

- () 38. Fiilimsiler cümle içinde isim, sıfat ve zarf görevlerinde kullanılır.
- () 39. Fiilimsi olan cümlelerde genellikle birden fazla yargı bulunmaktadır.
- () 40. Zarf fiiller, cümleye zaman ve durum anlamı katar.

C. Aşağıdaki boşlukları uygun fiilimsi ekleriyle doldurunuz.



41. İlkbaharda aç..... çiçekler ne kadar güzel!
42. Onu birden karşımda gör..... çok şaşırdım.
43. Sizin benden hiç hoşlan..... zaten biliyordum.
44. Bizim ders çalış..... odada yüksek sesle konuşulmaması gerekir.
45. Onun anlat..... hikâyeyi dikkatle dinledim.
- 46 .O beni gör..... hemen geriye döndü.
47. Eski mahallemize git..... arkadaşlarıma uğrarım.
48. Okuldan çık.... eve gider..... yolda arkadaşşıma rastladım.
49. Her sabah yarım saat yürü..... sağlık için çok faydalıdır.
50. Çocuk annesini gör..... gör..... onun boynuna sarıldı.

EK 6

BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMINI UYGULAMA YÖNERGESİ

Değerli öğretmen,

İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi, “Fiilimsiler” konusu kapsamında yapacağımız beyin temelli öğrenme uygulamasında aşağıda sıralanan işlemlere tam olarak yer vermeye çalışınız.

1. Öğrencilere video, powerpoint gösterisi izleterek ya da bir öyküye, dramaya yer vererek konunun bütünü ile ilgili öğrencilerin fikir sahibi olmalarını sağlayınız.
2. Öğrencilere konuyla ilgili bir tema veriniz. Daha sonra öğrencilerle birlikte alt temaları tanımlayarak inceleyiniz.
3. Öğrencileri gruplara ayırınız. Her gruba onların uzmanlık alanı olacağını belirttiğiniz bir alt konu veriniz.
4. Gruplardan konularının farklı boyutlarına ilişkin, kendilerine göre önemli olan, gerçek dünya ile ilgili problemler belirleyip bu problemlerin çözümünü içeren çalışmalar üretmelerini isteyiniz.
5. Gruplar çalışırken sınıfa klasik müzik dinletiniz.
6. Gruplardan kendi uzmanlık alanlarında farklı bakış açıları ve metaforlar üretmelerini isteyiniz. Öğrencilerin kendi konularını sınıfa sunmasına, sınıfın sorularını cevaplamasına yardımcı olunuz.
7. Öğrencilerden öğrendiklerini gözden geçirmelerini, kişisel metaforlarını üretmelerini isteyiniz.
8. Sunuların bitiminde öğrenilenlerin müzik eşliğinde bir oyunla tekrar edilmesine olanak sağlayınız.
9. Öğrencilerden öğrendiklerini farklı açılardan değerlendirerek öğrenme günlüklerine yazmalarını, konuyla ilgili sorularını, bu soruların yanıtlarını içeren notlar hazırlamalarını isteyiniz.

EK 7**BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ UYGULANMASINA İLİŞKİN
GÖZLEM FORMU**

Aşağıdaki etkinliklerin gerçekleşme düzeyini ilgili sözcüğün altına (X) koyarak belirtiniz

Gözlenen Etkinlikler	Zayıf	Orta	İyi	Çok iyi
1.Öğretmenin öğrencilerin birden çok duyu organına hitap eden bir sunuyla konunun bütünü ile ilgili öğrencilerin fikir sahibi olmalarını sağlaması				
2. Öğretmenin öğrencilere konuyla ilgili bir tema vermesi,öğrencilerle birlikte alt temaları tanımlayarak incelemesi				
3. Öğrencilerin heterojen gruplara ayrılması.				
4. Öğretmenin her gruba onların uzmanlık alanı olacak bir alt konu vermesi				
5. Grupların konularının farklı boyutlarına ilişkin,kendilerine göre önemli olan, gerçek dünya ile ilgili problemler belirleyip bu problemlerin çözümünü içeren çalışmalar yapmaları.				
6. Öğrencilerin kendi çalışmalarını sınıfla paylaşması,sınıfın sorularını yanıtlaması				
7. Öğrenilenlerin müzik eşliğinde bir etkinlikte (oyun vb.) tekrar edilmesi				
8. Öğrencilerin konuyla ilgili sorularını, bu soruların yanıtlarını içeren notlar hazırlamalarının istenmesi.				
9. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirerek öğrenme günlükleri tutmalarının istenmesi.				

**“FİİLİMSİLER KONUSU DERS PLANLARI VE UYGULANMIŞ BEYİN
TEMELLİ ÖĞRENME MATERYALLERİ ÖRNEKLERİ**

DERS PLANI

Dersin Adı	: Türkçe
Sınıf ve Şube	: 8-G
Tarih	: 06/04/ 2009
Süre	: 80 Dakika
Konu	: Fiilimsiler
Yöntem ve Teknikler	: Beyin Temelli Öğrenme , Beyin Fırtınası
Kaynaklar, Araç ve Gereçler	: İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Öğretmen Tarafından Hazırlanan Beyin
Temelli	Öğrenme Materyalleri

1. Amaçlar:

- a. Fiilimsilerle ilgili bilgi ve kuralları uygulama

Davranışsal Amaçlar:

2. Fiilimsilerin işlevlerini kavrar.
3. Fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar.

2. Giriş:

1. Dikkat Çekme: : Öğretmenin sınıfa “ Fiilimsiler ve fiiller arasında fark olduğunu biliyor musunuz?” sorusunu yöneltmesi.
2. Güdüleme : Öğretmenin “Bugün derste işleyeceğimiz konuları iyi öğrenirseniz fiilimsi çeşitleri daha iyi anlarsınız demesi

- 3.Gözden Geçirme : Öğretmenin bugün “ Fiilimsiyle, fiil ve İsim soylu kelimeler arasındaki farkları işleyeceğiz” demesi.
4. Derse Geçiş : Öğretmenin sınıfa “ Fiil ve isim soylu kelimelerin özellikleri neler olabilir ve farklılıkları nelerdir?” sorusunu yöneltmesi.

3.Geliştirme:

1. Ahenkli Biçimde Daldırma

- Öğretmen ve öğrencilerin fiilimsiler ile ilgili sınıfa getirilen kaynakları incelemesi.
- Öğretmenin fiilimsilerin işlevlerine ilişkin olarak “Nisan’ın Gelişi” okuma parçasını öğrencilere vermesi ve işlevlerin incelenmesi.

2. Rahatça Almaya Hazır Olma

- Sınıftaki Öğrencilerin Gruplara ayrılması. Gruplara isim soylu ve fiil soylu kelimeler konularının verilmesi. Gruplardan konu alanlarına ilişkin sorunları, çözümleri ve farklı bakış açılarını içeren küçük çapta bir çalışma hazırlamalarının istenmesi.
- Gruplar çalışırken klasik müzik dinletilmesi.
- Her grubun sırasıyla konusunu sınıfa sunması, sınıfın sorularını yanıtlaması.

3. Aktif Süreçleme

- Sunular bittikten sonra öğretmenin “ Herkes öğrendiklerini gözden geçirsın, kendi metaforlarını üretsın,” biçiminde bir konuşma yapması.
- Öğretmenin sınıfa bir beyin fırtınası yapacaklarını söylemesi. “Her grup ortak olarak belirlediğimiz konuda kendi içinde beyin fırtınası yapacak. Beyin fırtınasında herkes soruna ilişkin ilk aklına gelen çözümü söyleyecek. Gruptan bir kişi bu çözümleri kaydedecek. Sonra grupça size en uygun gelen çözümü belirleyeceksiniz. Her grup çözümünü belirledikten sonra sınıfça en uygun çözümü saptayıp tahtaya yazacağız.”demesi.

4. Sonuç: Öğretmenin “ Bugün fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları öğrendik” demesi.

5. Değerlendirme: Öğretmenin “ İçerisinde fiil ve isim soylu kelimeler ile fiilimsi bulunan bir yazı yazın,” demesi.

6. Alıştırma/ Ödev: Öğretmenin öğrencilerden öğrendiklerini farklı açılardan değerlendirerek öğrenme günlüklerine yazmalarını istemesi.

DERS PLANI-2

Dersin Adı	: Türkçe
Sınıf ve Şube	: 8-G
Tarih	: 08/04/ 2009
Süre	: 80 Dakika
Konu	: Fiilimsiler
Yöntem ve Teknikler	: Beyin Temelli Öğrenme , Beyin Fırtınası
Kaynaklar, Araç ve Gereçler	: İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Öğretmen Tarafından Hazırlanan Beyin Temelli Öğrenme Materyalleri

2. Amaçlar:

1. İsimfiiller ve işlevlerinin neler olduğunu farkında oluş.

Davranışsal Amaçlar:

- a. İsim fiiller ve işlevleriyle ilgili bilgileri kavrama- uygulama.
- b. İsim fiillerin çeşitleriyle ilgili bilgileri kavrama- uygulama.

2. Giriş:

1. Dikkat Çekme: : Öğretmenin sınıfa “İsim fiiller cümle içerisinde birçok işleve sahiptir. İsim fiillerin cümledeki işlevleri neler?” sorusunu yöneltmesi.
- 2.Güdüleme : Öğretmenin “Bugün derste işleyeceğimiz konuları iyi öğrenirseniz, bilgilerinizi daha sonra öğreneceğiniz konularla ilişkilendirebilir, isim fiillerin işlevlerinin neler olduğunu ve isim fiillerin çeşitlerinin neler olduğunu daha iyi anlarsınız” demesi.
- 3.Gözden Geçirme : Öğretmenin bugün “ İsim fiillerin işlevle-

ri ve isim fiillerin çeşitlerinin neler olduğunu işleyeceğiz” demesi.

4. Derse Geçiş : Öğretmenin sınıfa “ Fiil ve isim soylu kelimelerin özellikleri neler olabilir ve farklılıkları nelerdir?” sorusunu yöneltmesi.

3.Geliştirme:

1. Ahenkli Biçimde Daldırma

- Öğretmen ve öğrencilerin isim fiiller ile ilgili sınıfa getirilen kaynakları incelemesi.
- Öğretmenin isim fiillerin cümle içerisindeki işlevlerinin neler olduğunu içeren ve isim fiillerin çeşitlerinin neler olduğunu gösteren bir powerpoint sunusunu öğrencilere izlettirmesi.
- Öğretmenin isim fiillerin çeşitlerini içeren “Nisanın Gelişi” adlı metni öğrencilere vermesi.

2. Rahatça Almaya Hazır Olma

- Sınıftaki öğrencilerin gruplara ayrılması. Gruplara isim fiiller ile ilgili konuların verilmesi. Gruplardan konu alanlarına ilişkin sorunları, çözümleri ve farklı bakış açılarını içeren küçük çapta bir çalışma hazırlamalarının istenmesi.
- Gruplar çalışırken klasik müzik dinletilmesi.
- Her grubun sırasıyla konusunu sınıfa sunması, sınıfın sorularını yanıtlaması.

3. Aktif Süreçleme

- Sunular bittikten sonra öğretmenin “ Herkes öğrendiklerini gözden geçirsin, kendi metaforlarını üretsın,” biçiminde bir konuşma yapması.
- Öğretmenin sınıfa müzik eşliğinde bir oyun oynayacaklarını söylemesi, “ Müzikle birlikte herkes dans ederken birden müzik duracak. Bir cümle söyleyeceğim. İsmi söylediğim kişi bu cümledeki isim fiilin ne olduğunu söyleyecek. Müzik yeniden

başlayacak, müzik durduğunda bir önceki soruyu cevaplayan kişi başka bir soru soracak ve başka bir kişinin ismini söyleyecek. Yanıt veremeyen öğrenci pas diyerek başka bir arkadaşının ismini söyleyecek”, biçiminde açıklama yaparak oynayacakları oyun hakkında bilgi vermesi.

4. Sonuç: Öğretmenin “ Bugün isim fiillerin işlevlerini ve isim fiillerin çeşitlerinin neler olduğunu öğrendik. Artık sıfat fiil ve zarf fiilleri işlerken isim fiillerin çeşitlerini karıştırmayacağız ve diğer fiilimsilerin cümle içerisindeki işlevlerini daha kolay yorumlayacağız” demesi.

5. Değerlendirme: Öğretmenin “ İçerisinde isim fiil olan kelimeler bulunan bir yazı yazın,” demesi.

6. Alıştırma/ Ödev: Öğretmenin öğrencilerden öğrendiklerini farklı açılardan değerlendirerek öğrenme günlüklerine yazmalarını istemesi.

DERS PLANI-3

Dersin Adı	: Türkçe
Sınıf ve Şube	: 8-G
Tarih	: 10/04/ 2009
Süre	: 80 Dakika
Konu	: Fiilimsiler
Yöntem ve Teknikler	: Beyin Temelli Öğrenme , Beyin Fırtınası
Kaynaklar, Araç ve Gereçler	: İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Öğretmen Tarafından Hazırlanan Beyin Temelli Öğrenme Materyalleri

1. Amaçlar:

a. Sıfat-fiiller ve işlevlerinin neler olduğunun farkında oluş.

Davranışsal Amaçlar:

- c. Sıfat-fiiller ve işlevleriyle ilgili bilgileri kavrama- uygulama.
- d. Sıfat- fiillerin çeşitleriyle ilgili bilgileri kavrama- uygulama.

2. Giriş:

1. Dikkat Çekme: : Öğretmenin sınıfa “Sıfat-fiiller cümle içerisinde birçok işleve sahiptir. Sıfat fiillerin cümledeki işlevleri neler?” sorusunu yöneltmesi.
- 2.Güdüleme : Öğretmenin “Bugün derste işleyeceğimiz konuları iyi öğrenirseniz, bilgilerinizi daha sonra öğreneceğiniz konularla ilişkilendirebilir, isim fiillerin işlevlerinin neler olduğunu ve isim fiillerin çeşitlerinin neler olduğunu daha iyi anlarsınız” demesi.
- 3.Gözden Geçirme : Öğretmenin bugün “ Sıfat fiillerin işlevleri ve sıfat fiillerin çeşitlerinin neler olduğunu işleyeceğiz” demesi.

4. Derse Geçiş

: Öğretmenin sınıfa “ Fiil ve sıfat soylu kelimelerin özellikleri neler olabilir ve farklılıkları nelerdir?” sorusunu yöneltmesi.

3.Geliştirme:

1. Ahenkli Biçimde Daldırma

- Öğretmen ve öğrencilerin sıfat fiiller ile ilgili sınıfa getirilen kaynakları incelemesi.
- Öğretmenin sıfat fiillerin cümle içerisindeki işlevlerinin neler olduğunu içeren ve sıfat fiillerin çeşitlerinin neler olduğunu gösteren bir powerpoint sunusunu öğrencilere izlettirmesi.
- Öğretmenin sıfat fiillerin çeşitlerini içeren “Nisanın Gelişi” adlı metni öğrencilere vermesi.

2. Rahatça Almaya Hazır Olma

- Sınıftaki öğrencilerin gruplara ayrılması. Gruplara sıfat fiiller ile ilgili konuların verilmesi. Gruplardan konu alanlarına ilişkin sorunları, çözümleri ve farklı bakış açılarını içeren küçük çapta bir çalışma hazırlamalarının istenmesi.
- Gruplar çalışırken klasik müzik dinletilmesi.
- Her grubun sırasıyla konusunu sınıfa sunması, sınıfın sorularını yanıtlaması.

3. Aktif Süreçleme

- Sunular bittikten sonra öğretmenin “Herkes öğrendiklerini gözden geçirsın, kendi metaforlarını üretsın,” biçiminde bir konuşma yapması.
- Öğretmenin sınıfa müzik eşliğinde bir oyun oynayacaklarını söylemesi, “ Müzikle birlikte herkes dans ederken birden müzik duracak. Bir cümle söyleyeceğim. İsmi söylediğim kişi bu cümledeki sıfat fiilin ne olduğunu söyleyecek. Müzik yeniden

başlayacak, müzik durduğunda bir önceki soruyu cevaplayan kişi başka bir soru soracak ve başka bir kişinin ismini söyleyecek. Yanıt veremeyen öğrenci pas diyerek başka bir arkadaşının ismini söyleyecek”, biçiminde açıklama yaparak oynayacakları oyun hakkında bilgi vermesi.

4.Sonuç: Öğretmenin “ Bugün sıfat fiillerin işlevlerini ve sıfat fiillerin çeşitlerinin neler olduğunu öğrendik. Artık zarf fiilleri işlerken sıfat fiillerin çeşitlerini karıştırmayacağız ve diğer fiilimsilerin cümle içerisindeki işlevlerini daha kolay yorumlayacağız” demesi.

5.Değerlendirme: Öğretmenin “ İçerisinde sıfat fiil olan kelimeler bulunan bir yazı yazın,” demesi.

6. Alıştırma/ Ödev: Öğretmenin öğrencilerden öğrendiklerini farklı açılardan değerlendirerek öğrenme günlüklerine yazmalarını istemesi.

DERS PLANI-4

Dersin Adı	: Türkçe
Sınıf ve Şube	: 8-G
Tarih	: 13/04/ 2009
Süre	: 80 Dakika
Konu	: Fiilimsiler
Yöntem ve Teknikler	: Beyin Temelli Öğrenme , Beyin Fırtınası
Kaynaklar, Araç ve Gereçler	: İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Öğretmen Tarafından Hazırlanan Beyin Temelli Öğrenme Materyalleri

1. Amaçlar:

2. Sıfat-fiiller ve işlevlerinin neler olduğunun farkında oluş.

Davranışsal Amaçlar:

- a.Sıfat-fiiller ve işlevleriyle ilgili bilgileri kavrama- uygulama.
- b.Sıfat- fiillerin çeşitleriyle ilgili bilgileri kavrama- uygulama.

2. Giriş:

1. Dikkat Çekme: : Öğretmenin sınıfa “Sıfat-fiiller cümle içerisinde birçok işleve sahiptir. Sıfat fiillerin cümledeki işlevleri neler?” sorusunu yöneltmesi.
- 2.Güdüleme : Öğretmenin “Bugün derste işleyeceğimiz konuları iyi öğrenirseniz, bilgilerinizi daha sonra öğreneceğiniz konularla ilişkilendirebilir, isim fiillerin işlevlerinin neler olduğunu ve isim fiillerin çeşitlerinin neler olduğunu daha iyi anlarsınız” demesi.
- 3.Gözden Geçirme : Öğretmenin bugün “ Sıfat fiillerin işlevleri ve sıfat fiillerin çeşitlerinin neler olduğunu işleyeceğiz” demesi.

4. Derse Geçiş : Öğretmenin sınıfa “ Fiil ve sıfat soylu kelimelerin özellikleri neler olabilir ve farklılıkları nelerdir?” sorusunu yöneltmesi.

3.Geliştirme:

1. Ahenkli Biçimde Daldırma

- Öğretmen ve öğrencilerin sıfat fiiller ile ilgili sınıfa getirilen kaynakları incelemesi.
- Öğretmenin sıfat fiillerin cümle içerisindeki işlevlerinin neler olduğunu içeren ve sıfat fiillerin çeşitlerinin neler olduğunu gösteren bir powerpoint sunusunu öğrencilere izlettirmesi.
- Öğretmenin sıfat fiillerin çeşitlerini içeren “Nisanın Gelişi” adlı metni öğrencilere vermesi.

2. Rahatça Almaya Hazır Olma

3. Sınıftaki öğrencilerin gruplara ayrılması. Gruplara sıfat fiiller ile ilgili konuların verilmesi. Gruplardan konu alanlarına ilişkin sorunları, çözümleri ve farklı bakış açılarını içeren küçük çapta bir çalışma hazırlamalarının istenmesi.
4. Gruplar çalışırken klasik müzik dinletilmesi.
5. Her grubun sırasıyla konusunu sınıfa sunması, sınıfın sorularını yanıtlaması.

3. Aktif Süreçleme

- Sunular bittikten sonra öğretmenin “ Herkes öğrendiklerini gözden geçirsın, kendi metaforlarını üretsın,” biçiminde bir konuşma yapması.
- Öğretmenin sınıfa müzik eşliğinde bir oyun oynayacaklarını söylemesi. “Sınıfı üç bölüme ayıracağız. Her bölüm bir tane fiilimsi çeşidini temsil edicek. Her gruba isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil eklerinin olduğu karışık kelimeler vereceğim. Her grup kendi fiilimsi ekinin olduğu kelimeleri belli bir sürede toparlamaya çalışacak. Hangi

grup en kısa sürede doğru ekleri toplarsa o grup birinci olacak.” Biçiminde açıklama yaparak öğrencileri oynayacakları oyun hakkında bilgilendirmesi.

4.Sonuç: Öğretmenin “ Bugün sıfat fiillerin işlevlerini ve sıfat fiillerin çeşitlerinin neler olduğunu öğrendik. Artık zarf fiilleri işlerken sıfat fiillerin çeşitlerini karıştırmayacağız ve diğer fiilimsilerin cümle içerisindeki işlevlerini daha kolay yorumlayacağız” demesi.

5. Değerlendirme: Öğretmenin “ İçerisinde sıfat fiil olan kelimeler bulunan bir yazı yazın,” demesi.

6.Alıştırma/ Ödev: Öğretmenin öğrencilerden öğrendiklerini farklı açılardan değerlendirerek öğrenme günlüklerine yazmalarını istemesi.

DERS PLANI-5

Dersin Adı	: Türkçe
Sınıf ve Şube	: 8-G
Tarih	: 16/04/ 2009
Süre	: 80 Dakika
Konu	: Fiilimsiler
Yöntem ve Teknikler	: Beyin Temelli Öğrenme , Beyin Fırtınası, Eğitici Oyun
Kaynaklar, Araç ve Gereçler	: İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Öğretmen Tarafından Hazırlanan Beyin Temelli Öğrenme Materyalleri

1. Amaçlar:

- a. Zarf-fiiller ve işlevlerinin neler olduğunun farkında oluş.

Davranışsal Amaçlar:

- a. Zarf-fiiller ve işlevleriyle ilgili bilgileri kavrama- uygulama.
- b. Zarf- fiillerin çeşitleriyle ilgili bilgileri kavrama- uygulama.

2. Giriş:

1. Dikkat Çekme: : Öğretmenin sınıfa “Zarf-fiiller cümle içerisinde birçok işleve sahiptir.Zarf-fiillerin cümledeki işlevleri neler?” sorusunu yöneltmesi.
- 2.Güdüleme : Öğretmenin “Bugün derste işleyeceğimiz konuları iyi öğrenirseniz, bilgilerinizi daha sonra öğreneceğiniz konularla ilişkilendirebilir, zarf-fiillerin işlevlerinin neler olduğunu ve zarf fiillerin çeşitlerinin neler olduğunu daha iyi anlarsınız” demesi.
- 3.Gözden Geçirme : Öğretmenin bugün “ Zarf fiillerin işlevleri ve zarf- fiillerin çeşitlerinin neler

olduğunu işleyeceğiz” demesi.

4. Derse Geçiş

: Öğretmenin sınıfa “Zarf- fiillerin tümce içerisindeki görevlerini bilen var mı?” sorusunu yöneltmesi.

3.Geliştirme:

1. Ahenkli Biçimde Daldırma

- Öğretmen ve öğrencilerin sıfat fiiller ile ilgili sınıfa getirilen kaynakları incelemesi.
- Öğretmenin sıfat fiillerin cümle içerisindeki işlevlerinin neler olduğunu içeren ve sıfat fiillerin çeşitlerinin neler olduğunu gösteren bir powerpoint sunusunu öğrencilere izlettirmesi.
- Öğretmenin sıfat fiillerin çeşitlerini içeren “Nisanın Gelişi” adlı metni öğrencilere vermesi.

2. Rahatça Almaya Hazır Olma

6. Sınıftaki öğrencilerin gruplara ayrılması. Gruplara sıfat fiiller ile ilgili konuların verilmesi. Gruplardan konu alanlarına ilişkin sorunları, çözümleri ve farklı bakış açılarını içeren küçük çapta bir çalışma hazırlamalarının istenmesi.
7. Gruplar çalışırken klasik müzik dinletilmesi.
8. Her grubun sırasıyla konusunu sınıfa sunması, sınıfın sorularını yanıtlaması.

3. Aktif Süreçleme

- Sunular bittikten sonra öğretmenin “ Herkes öğrendiklerini gözden geçirsin, kendi metaforlarını üretsın,” biçiminde bir konuşma yapması.
- Öğretmenin sınıfa müzik eşliğinde zincir oyununu oynayacaklarını söylemesi. “Bir arkadaşınız söyleyeceği kelimedeki fiilimsilerle ilgili bir soru sorarak zinciri

başlatacak. Soruyu sorduktan sonra kimin yanıt vermesini istiyorsak o kişinin ismini söyleyerek zincir diyeceğiz. Böylece akıcı soru yanıtlarla zincir oluşturacağız. Yanıt veremeyen başka bir arkadaşının ismini söyleyerek zincir diyecek. Zincir kimde başlamışsa o kişide oyun sona erecek,” biçiminde açıklama yaparak oynayacakları oyun hakkında bilgi vermesi.

- 4. Sonuç:** Öğretmenin “ Bugün zarf fiillerin işlevlerini ve zarf fiillerin çeşitlerinin neler olduğunu öğrendik. Artık zarf fiilleri işlerken sıfat fiillerin çeşitlerini karıştırmayacağız ve diğer fiilimsilerin cümle içerisindeki işlevlerini daha kolay yorumlayacağız” demesi.
- 5. Değerlendirme:** Öğretmenin “İçerisinde fiilimsi eklerinin olduğu çengel bulmacayı öğrencilere dağıtması ve öğrencilere cümlelerdeki ekleri uygun kutulara yerleştiriniz” demesi.
- 6. Alıştırma/ Ödev:** Öğretmenin öğrencilerden öğrendiklerini farklı açılardan değerlendirerek öğrenme günlüklerine yazmalarını istemesi.

DERS PLANI-6

Dersin Adı	: Türkçe
Sınıf ve Şube	: 8-G
Tarih	: 21/04/ 2009
Süre	: 80 Dakika
Konu	: Fiilimsiler
Yöntem ve Teknikler	: Beyin Temelli Öğrenme , Soru-Yanıt, Eğitici Oyun
Kaynaklar, Araç ve Gereçler	: İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Öğretmen Tarafından Hazırlanan Beyin Temelli Öğrenme Materyalleri

1. Amaçlar:

- a. Zarf-fiiller ve işlevlerinin neler olduğunun farkında oluş.

Davranışsal Amaçlar:

- c. Zarf-fiiller ve işlevleriyle ilgili bilgileri kavrama- uygulama.
- d. Zarf- fiillerin çeşitleriyle ilgili bilgileri kavrama- uygulama.

2. Giriş:

1. Dikkat Çekme: : Öğretmenin sınıfa “Zarf-fiiller cümle içerisinde birçok işleve sahiptir. Zarf fiillerin cümledeki işlevleri neler?” sorusunu yöneltmesi.
- 2.Güdüleme : Öğretmenin “Bugün derste işleyeceğimiz konuları iyi öğrenirseniz, bilgilerinizi daha sonra öğreneceğiniz konularla ilişkilendirebilir, zarf-fiillerin işlevlerinin neler olduğunu ve zarf- fiillerin çeşitlerinin neler olduğunu daha iyi anlarsınız” demesi.
- 3.Gözden Geçirme : Öğretmenin bugün “ zarf- fiillerin işlevleri ve zarf fiillerin çeşitlerinin neler olduğunu işleyeceğiz” demesi.

4. Derse Geçiş

: Öğretmenin sınıfa “Zarf-fiillerin çeşitleri neler olabilir?” sorusunu yöneltmesi.

3.Geliştirme:

1. Ahenkli Biçimde Daldırma

- Öğretmen ve öğrencilerin zarf fiiller ile ilgili sınıfa getirilen kaynakları incelemesi.
- Öğretmenin zarf fiillerin cümle içerisindeki işlevlerinin neler olduğunu içeren ve zarf fiillerin çeşitlerinin neler olduğunu gösteren bir powerpoint sunusunu öğrencilere izlettirmesi.
- Öğretmenin zarf fiillerin çeşitlerini içeren “Nisanın Gelişi” adlı metni öğrencilere vermesi.

2. Rahatça Almaya Hazır Olma

9. Sınıftaki öğrencilerin gruplara ayrılması. Gruplara zarf fiiller ile ilgili konuların verilmesi. Gruplardan konu alanlarına ilişkin sorunları, çözümleri ve farklı bakış açılarını içeren küçük çapta bir çalışma hazırlamalarının istenmesi.
10. Gruplar çalışırken klasik müzik dinletilmesi.
11. Her grubun sırasıyla konusunu sınıfa sunması, sınıfın sorularını yanıtlaması.

3. Aktif Süreçleme

- Sunular bittikten sonra öğretmenin “ Herkes öğrendiklerini gözden geçirsin, kendi metaforlarını üretsın,” biçiminde bir konuşma yapması.
- Öğretmenin sınıfa müzik eşliğinde “Nesi var?” adlı oyunu oynayacaklarını söylemesi. “İçinizden birini ebe seçeceğiz ve sınıfın dışına çıkaracağız. Sonra bir kelime belirleyeceğiz. Ebeyi sınıfa alacağız. Ebe “Nesi var?” sorusunu sorduğunda yanıt veren arkadaşınız tutulan kelime ile ilgili tek bir özelliği söyleyecek. Ebe kimin verdiği ipucuyla yanıtı bulursa o öğrenci ebe olacak. Ebe ekin çeşidini bildikten

sonra tahtadaki kavram haritası üzerinde bu kelimeyi gösterecek,” biçiminde açıklama yaparak oynayacakları oyun hakkında bilgi vermesi.

4. Sonuç: Öğretmenin “ Bugün zarf fiillerin işlevlerini ve zarf fiillerin çeşitlerinin neler olduğunu öğrendik. Artık zarf fiilleri işlerken sıfat fiillerin çeşitlerini karıştırmayacağız ve diğer fiilimsilerin cümle içerisindeki işlevlerini daha kolay yorumlayacağız” demesi.

5. Değerlendirme: Öğretmenin “Şimdi ilk önce tahtaya bir arkadaşınız fiilimsiler konusunun kavram haritasını çizecek, sizler de sizlere vereceğim kavram haritalarını öğrendiğiniz bilgilere göre dolduracaksınız”,demesi.

6. Alıştırma/ Ödev: Öğretmenin öğrencilerden öğrendiklerini farklı açılardan değerlendirerek öğrenme günlüklerine yazmalarını istemesi.

EK 9

DENEY VE KONTROL GRUPLARININ BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI ÖNTEST PUANLARI

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Denek Sıra No	Puanı	Denek Sıra No	Puanı
1	62	1	64
2	60	2	56
3	76	3	56
4	70	4	60
5	78	5	66
6	62	6	64
7	78	7	70
8	70	8	64
9	70	9	66
10	64	10	72
11	68	11	64
12	58	12	66
13	64	13	68
14	66	14	70
15	66	15	68
16	60	16	68
17	62	17	72
18	68	18	70
19	66	19	68
20	64	20	64
21	70	21	70
22	72	22	88
23	84	23	64
24	72	24	60
25	68	25	62

26	66	26	68
27	70	27	70
28	74	28	64
29	68	29	62
30	74	30	68
31	70	31	72
32	72	32	96
33	62	33	74
34	64	34	68

EK 10

DENEY VE KONTROL GRUPLARININ BAŞARI TESTİNDEN ALDIKLARI SONTEST PUANLARI

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Denek Sıra No	Puanı	Denek Sıra No	Puanı
1	78	1	70
2	76	2	70
3	80	3	60
4	74	4	64
5	74	5	66
6	70	6	68
7	76	7	72
8	74	8	70
9	78	9	68
10	82	10	78
11	80	11	66
12	72	12	72
13	78	13	74
14	70	14	74
15	74	15	76
16	74	16	72
17	74	17	60
18	70	18	74
19	70	19	66
20	78	20	62
21	82	21	68
22	86	22	74
23	86	23	54
24	82	24	50
25	78	25	66
26	80	26	72

27	80	27	70
28	86	28	72
29	80	29	64
30	80	30	68
31	76	31	72
32	80	32	54
33	72	33	74
34	78	34	68

EK 11

DENEY VE KONTROL GRUPLARININ KALICILIK TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLAR

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Denek Sıra No	Puanı	Denek Sıra No	Puanı
1	72	1	60
2	72	2	62
3	80	3	58
4	74	4	64
5	74	5	52
6	64	6	64
7	76	7	72
8	72	8	68
9	76	9	68
10	76	10	68
11	78	11	66
12	72	12	78
13	74	13	78
14	68	14	72
15	74	15	68
16	62	16	58
17	64	17	46
18	68	18	76
19	62	19	70
20	76	20	56
21	78	21	62
22	82	22	74
23	86	23	56
24	74	24	42
25	80	25	64

26	82	26	74
27	76	27	70
28	82	28	60
29	74	29	62
30	88	30	68
31	74	31	62
32	78	32	58
33	70	33	74
34	78	34	60

EK 12

ÖĞRENCİLERİN BEYİN TEMELLİ ÖĞRENMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİ ALMAYA YÖNELİK ANKET FORMU

1. Size göre beyin temelli öğrenme nedir?
2. Beyin temelli öğrenmeye ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Beyin temelli öğrenmeyle geleneksel yöntemlerle öğrenme arasındaki farklar nelerdir?
4. Beyin temelli öğrenme kapsamında sınıfınızda hangi etkinlikler yapıldı?

KAYNAKÇA

Açıkgöz, Ün, K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir: Eğitim Dünyası.

Açıkgöz, Ün, K. (2004). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası.

Adalı, O. “Anadili Olarak Türkçe Öğretimi”, *Türk Dili*, 31, (379).

Ağırşöl, A., ve Özkan, C. (1989). *Kaynak Bilgisi*. İstanbul: Matkan.

Aksan, D. (1977). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim I*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Atabay, N., Özel, S., Kutluk, İ. (Haz: Aksan, D.). (1976). *Sözcük Türleri II (Bağlaç, Ünlem, Eylem)*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Akyol, H., ve Kırkılıç, A. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (1.Baskı). Ankara: Pegem.

Alkan, C., ve Kurt, M. (1998). *Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Anı.

Altay, S. (2000). “Türkçe Eğitimi Uygulamaları”, *Milli Eğitim*, (147) :46-49.

Atabay, N., Özel, S., ve Çam, A. (1981). *Türkiye Türkçesinin Sözdizimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Aydın, Ö. (1999). “Orta Okullarda Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri”, *Dil Dergisi*, (81), 23-29.

Aydın, R. (2009). *Türkçe Kazanımlarımız Öğretmen Rehber Kitabı*. (2. Baskı). İstanbul: Bilnet.

- Aydın, S. (2008). *Beyin Temelli Öğrenme Kuramına Dayalı Biyoloji Eğitiminin Akademik Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytaş, G.; Çeçen, M. (2010). “*Ana dili Eğitiminde Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri ve Önemi*”, Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, S.27, Niğde, s.83.
- Banguoğlu, T. (1990). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 528.
- Baş, Gökhan. (2009). : *Beyin Temelli Öğrenme Yönteminin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Erişilerine ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Baştuğ, M. (2007). *Beyin Temelli Öğrenme Kuramının İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bayındır, H. (2003). *An Investigation of Students' Attitudes Towards Brain-Based Applications in English Composition Skills II Course: A Case Study*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Middle East Technical University Institute of Social Sciences, Ankara.
- Bayraktar, N. (2004). “Türkçede Fiilimsiler”. Ankara: Türk Dil Kurumu: 838.
- Belet, D. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Benhür, M. H. (1993). *Türkiye Türkçesinde Sıfat- Fiil ve Zarf-Fiil Eklerinin Fonksiyonları*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bilgegil, M. K. (1984). *Türkçe Dil Bilgisi*. (2.baskı). İstanbul.

Caine, R. N. and Caine, G. (2002). *Beyin Temelli Öğrenme*. (G. Ülgen, Çev.). Ankara: Nobel.

Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Cemiloğlu, M. (2001). *Türkçe Öğretimi*. (3. Baskı). İstanbul: Alfa.

Cengiz, Y. (2004). *Yabancı Dilde Sözcük Öğretimine Müzik Kullanımının Etkilerinin Beyin Temelli Öğrenme Kuramı Işığında Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Chomsky, N. (2001). *Dil ve Zihin*. (A. Kocaman, Çev.). Ankara: Ayraç.

Çakmak, O (2004): *Beyin Nasıl Öğrenir?*, www.sosyalthizmetler.org Web adresinden 12 Mayıs 2009 tarihinde edinilmiştir.

Çatıkkaş, A. (1996). *Üniversiteler İçin Uygulamalı Türk Dili ve Kompozisyon Kılavuzu*. İstanbul: Alfa.

Çengelci, T. (2005). *Sosyal Bilgiler Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi*, Anadolu Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

Çiftçi, M. (1998). “Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 59-71, [http:// www.egitim.aku.edu.tr/ musa0.html](http://www.egitim.aku.edu.tr/musa0.html) Web Adresinden 02 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.

Demirel, Ö. (1997) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: USEM Yayınları- 13.

Demirel, Ö. (2000). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A.

- Demirel, Ö. (2004). Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. (5. Baskı)., Ankara: Pegem A.
- Dolunay, K. S. (2010). Dil bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*. 27, 275-284.
- Duman, B. (2007). *Neden Beyin Temelli Öğrenme?* (1.Baskı). Ankara :Pegem A.
- Dumanlı, E. (2001). *Kavram Haritalarının Erişi ve Kalıcılığa Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara .
- Ediskun, H. (1963). *Yeni Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Remzi.
- Emre, A. C. (1945). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Cumhuriyet.
- Eraslan, K. (1980). *Eski Türkçede İsim Fiiller*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları: 2731.
- Erdem, İ. (2008). “Öğretmen Görüşlerine Göre Dil Bilgisi Konularının Öğretilme Güçlükleri”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Kış, 1, (6), 85-105.
- Erduran Avcı, D. (2007). *Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Başarı, Tutum ve Bilgilerinin Kalıcılığı Üzerine Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erduran Avcı, D. ve Yağbasan, R. (2008). “Beyin Yarı Kürelerinin Baskın Olarak Kullanılmasına Yönelik Öğretim Stratejileri”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, (2). 1-17.
- Ergin, M. (1982). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.

- Erkman, Akerson, F., ve Ozil, Ş. (1998). *Türkçede Niteleme: Sıfat İşlevli Yan Tümceler*. İstanbul: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi: 22.
- Ertane, B., ve Arzu, S. (2003). “İlköğretim Okullarının İkinci Kademesinde Dil Bilgisi Öğretimi”, *Türk Dili*, 624, Aralık. Ankara.
- Ertekinoglu, S. (2003). *Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Eyüboğlu, F. (2004). “Beyne Dayalı Öğrenme Üzerine Dünyadaki Yeni Gelişmeler”, *Cumhuriyet Bilim Teknik*, (920), 16-18.
- Gencan, T. N. (1966). *Dil Bilgisi*. İstanbul: Ahmet Sait.
- Getz, C. M. (2003). “Application of Brain-Based Learning Theory for Community College Developmental English Students: A Case Study”, (www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/310709) Web adresinden 19 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Göğüş, B. (1968). “*Türkçede Cümlemsilerin Kuruluşu ve Temel Cümlecige Bağlanma Şekilleri*”. TDAY, Belleten, 286.
- Grönbech, K. (1995). *Türkçenin Yapısı* (M. Akalın, Çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 609.
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem A.
- Gülpınar, M. A. (2005). “Beyin/Zihin Temelli Öğrenme İlkeleri ve Eğitimde Yapılandırmacı Modeller”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), Kasım, 271-306.

Güneş, S. (1999). *Türk Dili Bilgisi* (4.baskı). İzmir.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Gürkan T., ve Gökçe E. (1999). *Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim*. Ankara.

Hatipoğlu, V. (1974). *Türkçenin Ekleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 407.

Hatipoğlu, V. (1982). *Türkçenin Söz Dizimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 353.

Hengirmen, M. (1995). *Türkçe Dil Bilgisi* (2. baskı). İstanbul: Engin.

Hepçilingirler, F. (2004). *Öğretenlere ve Öğrenenlere Türkçe Dil Bilgisi*. (2.Baskı). İstanbul: Remzi.

Jacobs, M.A. (1990). “Reading Remediation Through the Use of Brain Compatible Instruction”,(www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED410525) Web adresinden 12.04.2009 tarihinde edinilmiştir.

Jensen, E. (2006). *Teaching with the Brain in Mind, “Beyin Uyumlu Öğrenme”*, Adana: Nobel.

Karahan, L. (1991). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikleri* (8.baskı). Ankara: Nobel Yayın.

Karavaş, Ş. Z. (2006). *Dede Korkut Hikayelerinde Sıfat-Fiiller ve Zarf-Fiiller*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Keleş, E. (2007). *Altıncı Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesine Yönelik Beyin Temelli Öğrenmeye Dayalı Web Destekli Öğretim Materyallerinin Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Keskin, R. (2003). *Türkçe Dil Bilgisi- Kelime ve Cümle Tahlilleri*. Ekim, İstanbul: Çizgi.
- Kılıç, E. (2004). “Durumlu Öğrenme Kuramının Eğitimdeki Yeri ve Önemi”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, (3), 307-320.
- Koç, N. (1990). *Yeni Dil Bilgisi*. İstanbul: İnkılap.
- Koç, N. (2002). İyelik Ekleri, Fiilimsiler ve –sa/ -se Eki Üzerine. *Türk Dili*, Ankara, (65).
- Korkmaz, Ö. (2007). Beyin, Bellek ve Öğrenme. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, Mart, 15, (1), 93-104.
- Korkmaz, Z. (1968). -ası/-esi Gelecek Zaman İsim-Fiil (participium) Ekinin Yapısı Üzerine. *Türk Dili Belleten*, (31-38). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 286.
- Korkmaz, Z. (1994). *Türkçede Eklerin Kullanılış Şekilleri ve Ek Kalıplaşması Olayları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 598.
- Korkmaz, Z. (1995). Türkçedeki –arak/- erek Zarf- Fiil (Gerundium) Ekinin Yapısı Üzerine. *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*, 1, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 629.

- Korkmaz, Z. (1996). Gramer Konularımızla İlgili Bazı Sorunlar, *Türk Dili*, (535), Temmuz, Ankara.
- Korkmaz, Z. (2003). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 575.
- Koşucu, F. Z. (2007). “*Türkçenin Yabancılar Öğretiminde Ulaçların Düzeylere Göre İncelenmesi*”, Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi.
- Köksal, N. (2005). *Beyin Temelli Öğrenme*, Eğitimde Yeni Yönelimler, Ankara: Pegem A.
- Kurt, P. (2006). *Zarf-Fiillerin Anlam Farklılıklarının Kavratılması*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükahmet, L. (1994). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (5.Baskı). Gazi Büro Kitabevi.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi (6. 7. 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara.
- Oğuzkan, F. (1987). *Türkçe Öğretiminde Amaç ve İlkeler, Türkçe Öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları , 13-22.
- Onan, B. (2010). Beynin Bilişsel İşlevleri Üzerine Yapılan Araştırmalar ve Ana Dili Eğitimine Yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçe Özel Sayısı*, (27), 521-561.
- Öz, M. F. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü.

Özdemir, E. (1981). Türkçe Öğretiminde Temel Sorunlar. *Öğretmen Dünyası*, (14), 10-13.

Özdemir, E. (1987). *İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. İstanbul.

Özdemir, S. (2007). *Özbek Türkçesinde Eylemsilerin Batı Türkçesindeki Eylemsilerle Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özden, M. (2005). *Fen Bilgisi Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya ve Hatırlama Düzeyine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi.

Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm Yeni Değer ve Oluşumlar*. Ankara: Pegem.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme* (5. Baskı). Ankara: Pegem.

Prigge, D. J. (2002). "20 Ways to Promote Brain- Based Teaching and Learning". *Intervention in School and Clinic*, 37 (4), (237-241).
<http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-84052443/20-ways-promote-brain.html> Web adresinden 07 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.

Sağır, M. (2002). "İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi", *Türk Dili*, 601, Ocak, 56-60.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (12. Baskı). Ankara: Gazi.

Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı.

Seyidoğlu, H. (2003). *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı*. (9. Baskı). İstanbul.

- Sousa, D. (2003). *The Leadership Brain How to Lead Today's Schools More Effectively*. California: Corwin Pres.
- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. (9. Baskı). Ankara: Anı.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük* (10. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (14. Baskı). Ankara: Yargı.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken.
- Topbaş, S. (1998). *Türkçe Öğretimi*, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 587.
- Tüfekçi, S. (2005). *Beyin Temelli Öğrenmenin Erişmeye, Kalıcılığa, Tutuma ve Öğrenme Sürecine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türnüklü, A. (2001). Eğitimbilim Alanında Aynı Araştırma Sorusunu yanıtlamak İçin Farklı Araştırma Tekniklerinin Birlikte Kullanılması, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 26, (120), 8-13.
- Uluğ, M. (2005). “*Beyin Temelli Öğrenme*”, Maltepe Üniversitesi, Gençlik ve Rehberlik Sempozyumu Programı, (www.maltepe.edu.tr/05_haber) Web adresinden 28 Haziran 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Ulusoy, A. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı.
- Usta, İ. (2008). *Öğrenme Stillerine Göre Düzenlenen Beyin Temelli Öğrenme Uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Ülgen, G. (2004). *Kavram Geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar*. (4. Baskı). İstanbul: Nobel.
- Üstüner, A. (2000). *Anadolu Ağzlarında Sıfat- Fiil Ekleri*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 753.
- Voelz, J. L. (1994). "The Nevropsychological Implications of Hemispheric Learning (and teaching) Preferances on the Achievement of College Prep Student: In Search of Brain-Based Education". (www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9504340) Web adresinden 04 Temmuz 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Vural, B. (2005). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*. (3.Baskı). İstanbul: Hayat.
- Yağlı, Ü. (2008). *Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının İngilizce Dersinde Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yaman, H. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dil Bilgisi Derslerinde Kavram Haritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına ve Hatırlamaya Etkisi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Yaltkaya, K. (2000). Belleğin Fizyolojisi. *Tübitak Bilim ve Teknik Dergisi*, Nisan, 42-44.
- Yapıcı, M. (2008). Beyin Temelli Öğrenme Açısından Öğretmen ve Ders, *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Haziran, 8, (2).
- Yapıcı, M. (2008). *Nörofizyolojik Öğrenme*. Ankara: Anı.
- Yıldırım, R. (2004). *Öğrenmeyi Öğrenmek*. İstanbul: Sistem.

Yıldız, C. (2003). *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*, Ankara: Anı.

Yıldız, C. (2003). Anadili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi. (1. Baskı). Ankara: Pegem A.

Yılmaz, C. (2006). Beyin Odaklı Öğrenim ve Yabancı Dil Eğitimindeki Önemi. *Tömer Dil Dergisi*, (131), 1-8. Ankara.

Yılmaz, Ö. D. (2009). *Türkiye Türkçesinde Eylemsi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yücel, C., Batur, Z., ve Akar, C. (2004). Sekizinci Sınıf Türkçe Programındaki Dil Bilgisi Hedeflerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. 6, (2), 39-50, Aralık. *Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi*.

www.tarihportali.net/tarih/tarih_ogretiminde_beyin_temelli_ogretim_stratejileri-t4839.0.html)

<http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say1/v6s1m6.pdf> , The Effect of Brain in Based Learning to Success and Retention in Social Studies.

dergiler.ankara.edu.tr/dergiler277619660.pdf.

FAYDALANILAN ESERLER

Abasıyanık, S. F. (1994). *Bütün Eserleri 4* (10.baskı). Ankara: Bilgi.

Adivar, H. E. (1993). *Tatarcık* (14.baskı). İstanbul: Atlas.

Ali, S. (1999). *Kuyucaklı Yusuf* (16.baskı). İstanbul: Yapı Kredi.

Ali, S. (1998). *Kürk Mantolu Madonna* (34.baskı). İstanbul: Yapı Kredi.

Aytmatov, C. (1998). *Toprak Ana* (4.baskı). İstanbul: Ötüken.

Aytmatov, C. (2007). *Gün Olur Asra Bedel* (8.baskı). Ankara: Elips.

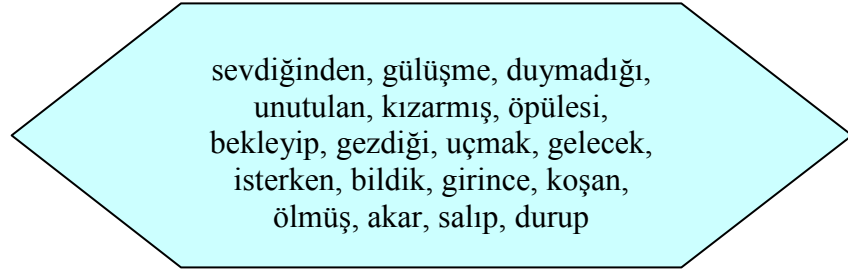
Atay, O. (1998). *Bir Bilim Adamının Romanı* (8.baskı). İstanbul: Bilgi.

Ersoy, M.A. (1992). *Safahat*. İstanbul: Timaş.

- Esendal, M. Ş. (1998). *Ayaşlı ile Kiracıları* (7.baskı). İstanbul: Bilgi.
- Kanık, O. V. (1999). *Bütün Şiirleri* (37.baskı). İstanbul: Adam.
- Karaosmanoğlu, Y. K. (1996). *Yaban* (26. baskı). İstanbul: İletişim.
- Pala, İ. (2005). *Babil'de Ölüm İstanbul'da Aşk* .(11.baskı). İstanbul: Kapı.
- Rasim. A. (2007). *Şehir Mektupları*. (3.baskı). Ankara: Elips.
- Safa, P. (2004). *Selma ve Gölgesi*. İstanbul: Alkım.
- Seyfettin, Ö. (1943). *Bomba* (3.baskı). İstanbul: Ahmet Halit.
- Tanpınar, A. H. (1988). *Beş Şehir*. İstanbul: Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları, Türk Klasikleri: 32.
- Tanpınar, A.H. (1999). *Huzur* (9.baskı). İstanbul: Dergah.

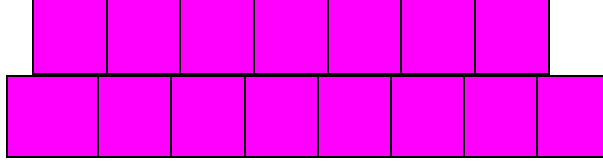
ETKİNLİK 1

Verilen tabloya aşağıdaki fiilimsi eklerini almış kelimeler sağdan sola, yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya ve çapraz olarak yerleştirilmiştir. Bunlardan birini örnek olarak verdik. Ötekileri de siz bulur musunuz? Tüm kelimeleri bulduktan sonra ortaya çıkacak anahtar kelimeyi aşağıdaki kutucuklara yazınız.



B	E	K	L	E	Y	İ	P	S	I	S
G	F	A	I	K	O	Ş	A	N	T	E
İ	F	G	E	Z	D	İ	Ğ	İ	İ	V
R	D	U	Y	M	A	D	I	Ğ	I	D
İ	B	U	N	E	K	R	E	T	S	İ
N	İ	U	R	U	Ö	L	M	Ü	Ş	Ğ
C	L	Ç	R	U	T	İ	Ş	I	P	İ
E	D	M	A	L	P	U	Ü	I	Ş	N
E	İ	A	K	E	C	E	L	E	G	D
K	L	K	K	A	E	R	A	Ü	A	E
Ö	P	Ü	L	E	S	İ	G	İ	N	N

ANAHTAR KELİME



ETKİNLİK 2

Verilen konuşmalarda boş bırakılan yerlere uygun fiilimsi eklerini getiriniz.

İnsanın gözünden yaş gelmesi, kalbinde bir acı veya ruhunda bir üzüntüye bağlıdır. Bu bakımdan ağla... insanların samimiyetine inan... gerekir. Rol yap.... ve insanları kandır.... sahtekarca ağlayanlar dışında her ağlayanı teselli etmek insanlık görevidir.

Ali mağazadan çık... çık..., doğruca eve git.... kurmuştu. Cebindeki parayı say.... caydı. Burnuna dolan... kokuları izle.....sandviç dükkanını buldu. Sandviç yi...., doygunluğun tadına vardı. Yüzünde harika bir gülümseme vardı.

Çocuğuna ayakkabı alama... bir anne sürekli bunun üzüntüsünü yaşar. Onun üzüntüsü, ayakkabı iste.... çocuğun üzüntüsünden daha fazladır. Bu anne yolda yürü..... ayağı olma....bir adam görür. “Eyvah!Benim üzü... şeye bak.” der ve kendisini teselli eder.

ETKİNLİK 3

Verilen cümleleri uygun zarf fiil eklerini kullanarak birleştiriniz.

-miş	-acak	-dik	-ip	-arak
------	-------	------	-----	-------

Güneşin batışını izledik. Çay içtik.

.....

Annem odayı temizledi. Akşam için yemek yaptı.

.....

Bazı güller kurutulmuş. O gülleri vazoya konmuş.

.....

O, dün bir kazak almış. O kazağı bugün giymiş.

.....

Ben biliyorum. Ali yarın okula gelmeyecek.

.....

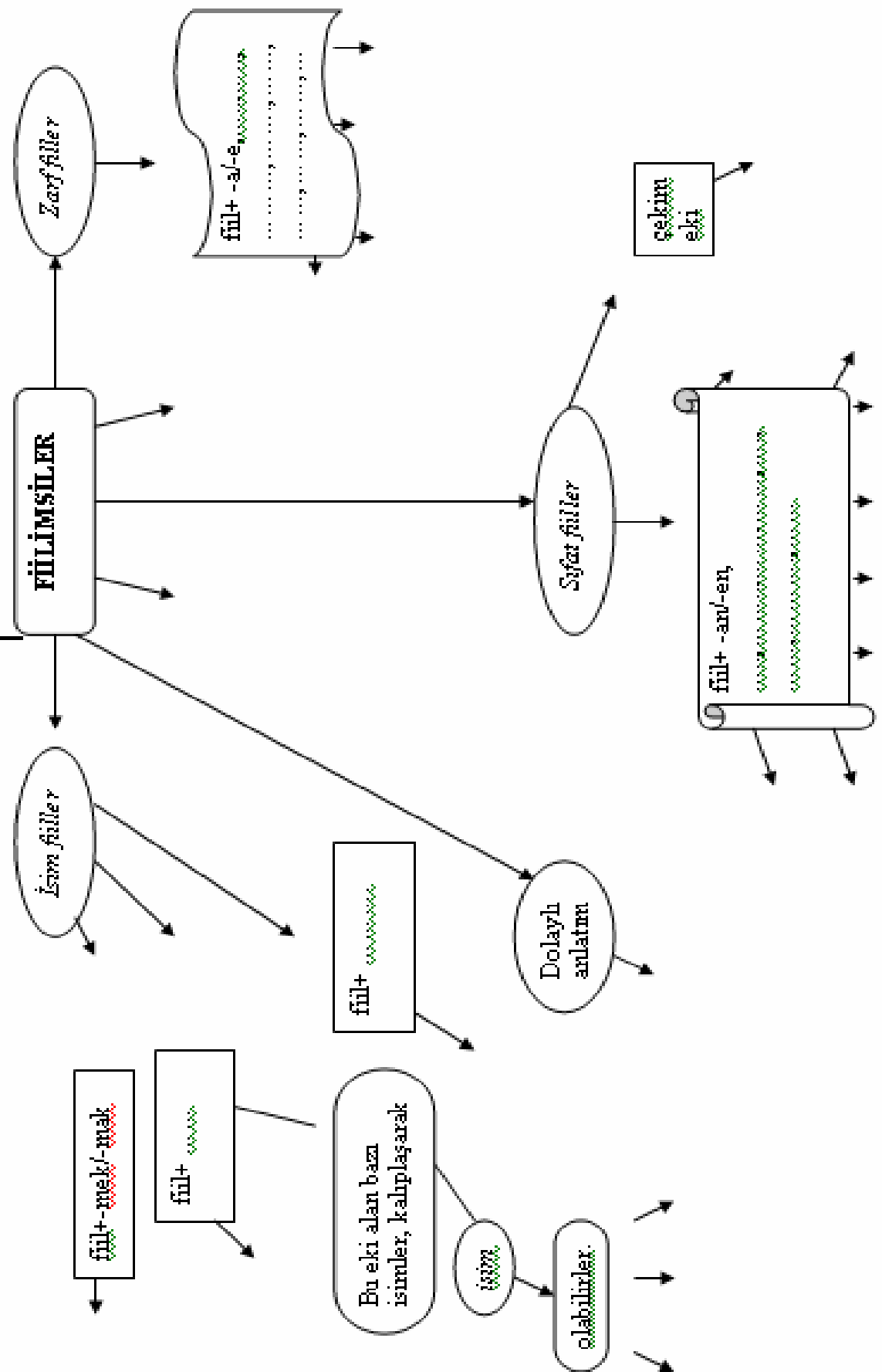
Aşağıdaki cümlelerde fiilimsileri bulalım ve alttaki boşluklara bulduğunuz fiilimsi ile ilgili bir örnek cümlede siz kurun.

CÜMLELER

"O şimdi romanını <u>bitirmekle</u> meşguldür."	"Kapıyı <u>açınca</u> karşımda onu gördüm."
Bir yılını Romanı bitirmekle geçti.	Pescezeyi açınca kızıların neşeye varı açtığını gördüm.
"Kışta <u>açan</u> çiçeklerin ömrü az olur."	"Soruları <u>çözdükçe</u> konuyu daha iyi anlıyorum."
Kışın açan papatyalar huzur veriyor insana.	Testleri gözetmekte hatalarını düzeltmeye çalışıyor.
" <u>Gezdiği</u> yerleri anlata anlata bitiremiyordu."	"Onun yemek <u>hazırlayışını</u> gördün mü hiç?"
Gezdiği şehirlerin tarihini güzellikle anlatmakta bitmez.	Onun kahvaltısını nasıl hazırlayışını gördün mü?
"Size <u>gelmeyi</u> ben de çok istemiştim."	"Senin ne <u>bitmez</u> çilen varmış böyle."
Bize gelmeyi düşünüyorlar.	Senin ne bitmez soruların varmış?
"Bize haber <u>vermeden</u> gitmeyin sakın."	"Bu kağıdı müdüre <u>imzalatıp</u> geri getirin."
Nereye gideneğini haber vermeden gitme.	Muhtorlığa imzalatıp.
"Sana, bir daha buraya <u>gelme</u> , demiştim."	"Annesi onu kolundan <u>çekerek</u> götürdü."
Bana bir daha buraya gelme. Senin için kötü olur dedi.	Onu babası çarpetinden çekerek eve götürdü.
" <u>Öpülesi</u> elleri vardı analarımızın."	"Buralarda bir <u>akar</u> çeşme yok galiba."
Öpülesi yanakları vardı, bebeğin.	Buralarda kurumamız akar bir nehir yok mu?
"Size biraz <u>bilinmedik</u> fıkralar anlatayım."	"Televizyon <u>seyrederken</u> çoğu kez uyuyakalırdı."
Ülkemizin bilinmedik kahramanlarını anlat.	Mas izlerken kendi derliğini kaybederdi.

Hatice
Karabulut
8-6
1537

KAVRAM HARİTASI



UYGULAMADAN ÖRNEK FOTOĞRAFLAR



