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

METNE DAYALI DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
MEHMET AKİF ÇEÇEN

ANKARA-2007

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

METNE DAYALI DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Mehmet Akif ÇEÇEN

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

ANKARA-2007

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Mehmet Akif Çeçen'in "Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi" başlıklı tezi 11.12.2007 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	İmza
Üye (Başkan):	.....
Üye:	.....
Üye:	.....
Üye (Tez Danışmanı):	.....
Üye:	.....

ÖN SÖZ

Dil bilgisi, dil öğretiminin şekillenmesine önemli katkılarda bulunduğu için dinleme, okuma, konuşma ve yazmadan oluşan dil becerilerinden farklı ama hepsiyle ilişkili bir alandır. Bu yönüyle dil bilgisi öğretimi, büyük bir önem arz etmektedir.

Uzun yıllardır dil bilgisiyle ilgili birçok çalışma yapılmakta, dergiler basılmakta, toplantılar düzenlenmektedir. Ancak ne yazık ki, dil bilgisinin sorunları çözülemediği gibi dil bilgisi öğretimindeki sorunlar da aşılamamaktadır. Dil bilgisi öğretiminin bazı bilgiler aktarma yoluyla yapılmasının yanlış olduğu, örneklerden, dolayısıyla da dilin kendisinden hareketle yapılması gerektiği söylense de sonuç değişmemektedir. Dil bilgisi ya ezber yoluyla öğretildiği için kalıcı olmamakta ya da hiç öğretilememektedir.

Bu çalışmada metinlerden hareketle hazırlanan etkinlikler yoluyla dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dil bilgisi başarısına nasıl bir etkide bulunduğu araştırılmıştır. Çalışmada dil bilgisi öğretimi, ana dili eğitimiyle ilişkili olarak işlenmiştir.

Çalışmanın birinci bölümünü oluşturan "Giriş"te problem durumu ele alınmış, dil bilgisi ile dil bilim kavramlarına yer verilmiştir. Dil bilgisi öğretiminin asıl amacı dil becerilerini geliştirmek olduğundan dil bilgisi öğretiminin ana dili eğitimindeki yerine değinilmiş, dil bilgisi öğretiminde yararlanılan öğretim yöntemleri hakkında bilgi verilmiştir. Dil bilgisi öğretiminde dikkate alınması gereken ilkeler çeşitli araştırmacılardan yararlanılarak sunulmuştur. Dil bilgisi öğretiminin daha nitelikli yapılmasında bu konudaki sorunların tespitinin önemli rol oynayacağı düşünüldüğünden dil bilgisi sorunlarına ve bunların kaynağına ilişkin değerlendirmelerde bulunulmuştur. Uygulamanın etkinlikleri 2005 öğretim programına göre hazırlanmıştır. Ancak dil bilgisi öğretiminin eski programlara göre ne şekilde yapıldığı, dil bilgisi öğretiminin geçirdiği evreleri görmek açısından yararlı görülmüş, programlar arasında karşılaştırmalar da yapılmıştır. Çeşitli araştırmacıların görüşleri doğrultusunda çalışmanın konusunu oluşturan metne dayalı dil bilgisi öğretiminin niteliği ve nasıl yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Metne dayalı dil bilgisi öğretimi metnin bağlamıyla ilişkili olduğundan bağlamın anlam ve işlev üzerindeki etkisi örneklerle anlatılmıştır. Ele alınan konulardan biri de

uygulama sırasında işlenen dil bilgisi kurallarının okutulan ders kitaplarında nasıl yer aldığıdır. Altı, yedi ve sekizinci sınıf ders kitapları taranarak ilgili dil bilgisi kazanımlarının hangi metnin işlenişinde verildiği belirlenmiş, dil bilgisi konusuyla metin arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çalışmanın amacı, problem cümleleriyle ifade edilerek önemi, ilgili çalışmalar özetlenerek vurgulanmıştır. Çalışmanın varsayım ve sınırlılıklarından sonra kavramsal çerçeve içerisinde söz edilen ancak hakkında açıklama yapılmayan bazı temel kavramlar da tanımlanmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümü olan "Yöntem"de araştırmanın modeli tanıtılmıştır. Uygulamaların nerede yapıldığı, verilerin ne şekilde toplandığı ve nasıl analiz edildiği hakkında bilgi verilerek uygulama materyalinin hazırlanmasında nelere dikkat edildiği belirtilmiştir.

"Bulgular ve Yorumlar" başlığını taşıyan üçüncü bölümde uygulama sonunda elde edilen bulgular ve yorumları sunulmuş ve tartışılmıştır.

Çalışmanın dördüncü bölümü ise "Sonuçlar ve Öneriler"dir. Bu bölümde uygulama sonunda ulaşılan bulgular özetlenerek bu çerçevede bazı öneriler geliştirilmiştir.

Dil bilgisi ve dil bilgisi öğretimi konusunda birçok makale, tez ve kitap bulunmasına rağmen kaynakçada doğrudan doğruya atıfta bulunulan, metin içinde kullanılan çalışmalara yer verilmiştir.

Tezin gerek konu seçiminde gerekse diğer aşamalarında bana destek olan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ'a; çalışmalarımı her yönüyle destekleyen hocalarım Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL ve Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU'na; çalışmalarımı rahat bir ortamda yürütmemi sağlayan ve fikirleriyle bana yol gösteren hocam Prof. Dr. Murat ÖZBAY'a; yöntem konusunda önemli katkılarda bulunan değerli dostum Dr. Turan TEMUR'a; istatistik hesaplamalarında yardımcı olan kıymetli arkadaşım Dr. Halit KARATAY'a; uygulamada yardımcı olan değerli öğretmenlere; yabancı kaynakların çevirisinde önemli yardımlarını gördüğüm kardeşlerim Özgür POLAT ve Nuray DEMİR'e; ayrıca çalışmalarımın yoğunluğuna sabrederek bana her türlü desteği veren eşime minnet ve teşekkürü borç biliyorum.

Mehmet Akif ÇEÇEN

2007, ANKARA

ÖZET

METNE DAYALI DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Çeçen, Mehmet Akif

Doktora, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Aralık – 2007

Bu araştırmanın temel amacı metne dayalı dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin dil bilgisi başarılarını nasıl etkilediğini, bu yöntemle geleneksel öğretim yöntemi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemektir.

Çalışma için öncelikle altı, yedi ve sekizinci sınıfta öğretilen dil bilgisi kurallarından ek, kelime ve cümle düzeyinde olmak üzere "ek fiil, yapım ekleri, yapı bakımından kelimeler, sıfatlar, zarflar ve cümlenin ögeleri" konuları belirlenmiş, öğrencilerin bu konulardaki becerilerini ölçmek amacıyla elli sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test hazırlanmıştır. Test, geçerliği sınanmak üzere 118 öğrenci üzerinde uygulanmış ve ITEMAN programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Test istatistikleri; aritmetik ortalama, standart sapma ve güvenilirlik yönlerinden hesaplanmış ve gerekli madde düzeltme çalışmaları yapılarak kırk soruluk bir ön ve son test elde edilmiştir. Daha sonra bu test uygulanmıştır. Aralarında dil bilgisi açısından anlamlı bir fark olmayan Ankara Gölbaşı TEK İlköğretim Okulunun bir şubesi kontrol grubu; Etimesgut Sakarya İlköğretim Okulunun bir şubesi de deney grubu olarak alınmıştır. Uygulama materyali olarak da 2006-2007 öğretim yılında okutulan ders kitaplarından hedef dil bilgisi kurallarına uygun metinler seçilmiş ve bunlara dayalı olarak etkinlikler hazırlanmış ve deney grubuna on iki saat süresince uygulanmıştır. Her iki gruba son test uygulanarak toplanan verilerin analizinde SPSS 11.5 (Statistic Package For Social Science) programı kullanılmıştır.

Araştırma sonunda metne dayalı dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin dil bilgisi becerilerini geliştirmede geleneksel yönteme göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu gelişmenin testin tümünde anlamlı olduğu ancak konulara tek tek bakıldığında belirli bir artış olmasına rağmen bunun anlamlı olmadığı gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi, dil bilgisi öğretimi, metne dayalı dil bilgisi öğretimi, dil bilgisi etkinlikleri

ABSTRACT

TEACHING GRAMMAR THROUGH TEXT

ÇEÇEN, Mehmet Akif

Ph.D, Turkish Language Teaching Programme

Advisor: Asst. Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

December – 2007

Main aim of this study is to investigate whether teaching grammar through text has an impact on students' grammar achievement and there is a meaningful difference between this method and traditional teaching method.

Six subjects have been selected at suffix, word and sentence level from grammar rules taught at class six, seven and eight and a multi selection test consists of fifty questions has been prepared fort the purpose of measuring students' skills on these issues. Test has been conducted to 118 students to be examined its effectiveness and evaluated by using ITEMAN programme. Arithmetic mean, standart deviation and confidence have been calculated as test statistics and having done necessary item corrections a first and last test consists of 40 questions has been done. This test has been applied to some schools. One unit of Ankara Gölbaşı TEK Primary School in which there is no meaningful difference and one unit of Etimesgut Sakarya Primary School have been determined as control group and experiment group respectively. Texts suitable for goal grammar rules in textbooks taught in 2006-2007 teaching year have been selected as implementetion material and activities based on these texts have been prepared and implemented to experiment group during twelve hours. SPSS 11.5 has been used in analyzing data collected from the last tests applied to both group.

It has been concluded at the end of this tudy that teaching grammar through text is more effective in improving students' grammar skills than conventional technique.

Key Words: Grammar, teaching grammar, teaching grammar through text, grammar activities

İÇİNDEKİLER

Sayfa Nu.

ÖN SÖZ …….. IV
ÖZET …….. VI
ABSTRACT ……... VII
İÇİNDEKİLER ……..... VIII
TABLOLAR LİSTESİ ……..... XI
ŞEKİLLER LİSTESİ ……...…. XIII
KISALTMALAR …….. XIV

1. GİRİŞ …….. 1
1.1. Problem Durumu …….. 1
1.2. Dil Bilgisi ve Dil Bilimi …….. 5
1.3. Dil Bilgisi Öğretiminin Ana Dili Eğitimindeki Yeri ve Önemi ……..….. 9
1.4. Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler ….. 15
1.5. Dil Bilgisi Öğretiminin İlkeleri ……..…… 20
1.6. Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları ……..…. 21
1.7. Öğretim Programlarında Dil Bilgisi Öğretimi ……....….. 25
1.8. Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi ……...... 29
1.9. Bağlamsal Anlam ve Bağlamsal İşlev ……..…….. 34
1.10. Dil Bilgisi Konularının Ders Kitaplarında İşlenişi ……..……..... 40
1.10.1. Yapım Ekleri ve Yapı Bakımından Kelimeler ……..……..…… 40
1.10.2. Sıfat ……..…..……. 41
1.10.3. Zarf ……...…….……. 42
1.10.4. Ek Fiil ……..……..…….. 42
1.10.5. Cümlenin Ögeleri ……..…… 44
1.11. Amaç ……..…….. 45
1.12. Önem ……..…….. 46
1.13. Varsayımlar ……..…… 54
1.14. Sınırlılıklar ……..…….. 54
1.15. Tanımlar ……...…. 54

2. YÖNTEM …….. 56
2.1. Araştırmanın Modeli …….…… 56
2.2. Evren ve Örneklem…….…….....… 57
2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi ……..... 57
2.3.1. Uygulama Materyalinin Hazırlanması ……..... 58

3. BULGULAR ve YORUMLAR …….…… 59
3.1. Araştırmanın örneklemini oluşturan deney grubu ile kontrol grubunun dil bilgisi becerileri başlangıçta anlamlı bir fark göstermekte midir? ……..... 59
3.2. Dil Bilgisi Testindeki dil bilgisi konuları bakımından deney grubu ile kontrol grubunun ön testte aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? ……..…….. 60
3.3. Deney grubunun dil bilgisi becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? ……..…..... 61
3.4. Kontrol grubunun dil bilgisi becerisine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? ……... 62
3.5. Deney grubu ile kontrol grubunun son testteki dil bilgisi becerilerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? …….. 63
3.6. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Dil Bilgisi Testindeki sıfatlara ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? …. 66
3.7. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Dil Bilgisi Testindeki zarf konusuna ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? ……. 69
3.8. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Dil Bilgisi Testindeki cümlenin Ögeleri konusuna ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? ……...…….… 72
3.9. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Dil Bilgisi Testindeki ek fiil konusuna ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? ……. 75

3.10. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Dil Bilgisi Testindeki yapım ekleri ve yapı bakımından kelimeler konularına ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? …….. 78

4. SONUÇLAR ve ÖNERİLER …… 85
4.1. Sonuçlar ……..……...…. 85
4.2. Öneriler …….……. 89

KAYNAKÇA …….....… 91
EKLER ……... 106
Ek 1. Ön ve Son Test (Dil Bilgisi Testi) …….……..... 106
Ek 2. Yapım Ekleri ve Kelime Yapısı Konuları Ders Planı ……..…..…… 113
Ek 3. Sıfatlar Konusu Ders Planı …….……..…. 115
Ek 4. Zarflar Konusu Ders Planı …….……..….. 118
Ek 5. Ek Fiil Konusu Ders Planı …….……..….. 122
Ek 6. Cümlenin Ögeleri Konusu Ders Planı …….……..…… 124
Ek 7. Yapım Ekleri ve Yapı Bakımından Kelimeler Konuları Öğrenci Çalışma Kâğıtları ……...…….. 127
Ek 8. Sıfatlar Konusu Öğrenci Çalışma Kâğıtları …….……...….... 130
Ek 9. Zarflar Konusu Öğrenci Çalışma Kâğıtları …..……..… 133
Ek 10. Ek Fiil Konusu Öğrenci Çalışma Kâğıtları ..……..….. 139
Ek 11. Cümlenin Ögeleri Konusu Öğrenci Çalışma Kâğıtları …….…...… 144
Ek 12. Öğrenci Çalışma Kâğıtlarından Örnekler …….……..…. 147

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Model ……..……. 56
Tablo 2. Testin Madde Analizleri ……..…… 57
Tablo 3. Dil Bilgisi Kazanımları, Metinler ve Yazarları ……..…. 58
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Dil Bilgisi Becerileri Ön Test Puanlarına Ait İlişkisiz Ölçümler T Testi Sonuçları ……..…. 59
Tablo 5. Dil Bilgisi Testindeki Dil Bilgisi Konularına İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puan Ortalamalarına Ait İlişkisiz Ölçümler T Testi Sonuçları ……..…. 60
Tablo 6. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Dil Bilgisi Becerisi Puanlarına Ait İlişkili Ölçümler T Testi Sonuçları ……..…. 61
Tablo 7. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Dil bilgisi Becerisi Puanlarına Ait İlişkili Ölçümler T Testi Sonuçları ……..…. 62
Tablo 8. Öğrencilerin Dil Bilgisi Testinden Aldıkları Ön Test-Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri ……..……. 63
Tablo 9. Dil Bilgisi Testi Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları ……..... 64
Tablo 10. Öğrencilerin Dil Bilgisi Testindeki Sıfatlardan Aldıkları Ön Test-Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri ……..…….. 66
Tablo 11. Dil Bilgisi Testindeki Sıfatlar Konusunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları ……..…… 67
Tablo 12. Öğrencilerin Dil Bilgisi Testindeki Zarf Konusundan Aldıkları Ön Test-Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri ……..... 69
Tablo 13. Dil Bilgisi Testindeki Zarf Konusunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları ……..… 70
Tablo 14. Öğrencilerin Dil Bilgisi Testindeki Cümlenin Ögelerinden Aldıkları Ön Test-Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri ……..... 72
Tablo 15. Dil Bilgisi Testindeki Cümlenin Ögeleri Konusunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları ……..…… 73
Tablo 16. Öğrencilerin Dil Bilgisi Testindeki Ek Fiil Konusundan Aldıkları Ön Test-Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri ……..... 75

Tablo 17. Dil Bilgisi Testindeki Ek Fiil Konusunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları ……...…. 76
Tablo 18. Öğrencilerin Dil Bilgisi Testindeki Yapım Ekleri ve Yapı Bakımından Kelimelerden Aldıkları Ön Test-Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri ……. 78
Tablo 19. Dil Bilgisi Testindeki Yapım Ekleri ve Yapı Bakımından Kelimeler Konusunun Ön Test-Son Test Başarı Puanları ANOVA Sonuçları ……... 79

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dil Bilgisi Becerisinin Ön Test-Son Test Başarı Puanlarındaki Artış Miktarı ……...…… 65

Şekil 2. Sıfatlar Konusunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarındaki Artış Miktarı ……...… 68

Şekil 3. Zarflar Konusunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarındaki Artış Miktarı ……...…… 71

Şekil 4. Cümlenin Ögeleri Konusunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarındaki Artış Miktarı ……...…… 74

Şekil 5. Ek Fiil Konusunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarındaki Artış Miktarı ……...…… 77

Şekil 6. Yapım Ekleri ve Yapı Bakımından Kelimeler Konusunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarındaki Artış Miktarı ……...…… 80

KISALTMALAR

C.: Cilt

DG: Deney grubu

Haz.: Hazırlayan

KG: Kontrol Grubu

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

S.: Sayı

ss.: Sayfa sayısı

T.C.: Türkiye Cumhuriyeti

TDK: Türk Dil Kurumu

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

vd.: ve diğerleri

I. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dil ve iletişim birbiriyle özdeş, biri söz konusu olunca diğerinden de söz edilmesi gereken kavramlardır.

Dilin işlevini tanımlamaya geçmeden önce onun iletişim boyutunu ve gerekçesini ele almak gerekir. Dilin kavram olarak tanımlamasını yapan bilim adamları özellikle onun insani boyutu üzerinde durmuşlardır.

İletişim, sosyal bir varlık olan insan için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Dil ise bu ihtiyacı karşılayan en önemli araçtır. Ergin, dilin özelliklerinden hareketle şu tanımı yapmaktadır:

> Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabiî bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir (Ergin, 1999: 3).

Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi dili meydana getiren unsurlar ve bunların birbirleriyle ilişkileri vardır. Bu ilişkiler zinciri şöyle değerlendirilebilir:

a. Dilin anlaşma vasıtası olması üzerinde bütün bilim adamları ittifak etmişlerdir.

b. Her dilin gelişimi farklıdır ve bu gelişim belli kanunlara göre olmaktadır. Gülensoy'a (1998: 1) göre bu kanunlar, dil kurallarıdır ve bunlar, dilin yapısına hâkim olan, dilin bünyesinden ve dilin eğilimlerinden doğmuş birtakım prensiplerdir. Dilin bünyesi, bu kanunlara uygun olmayan müdahaleleri reddeder. Dil, canlı bir varlık gibi doğar, büyür, gelişir ve ölür. Dizdaroğlu (1971: 290), dil bilimin bir "disiplin" olarak ortaya çıkışının bu görüşü kökünden değiştirdiğini söyleyerek dillerin sadece değiştiğini, bunun da dilin oluşumunun ve yeni kavramları karşılamak için duyulan ihtiyacın sonucu olduğunu vurgulamaktadır. Göker'e (2001: 22) göre dilin canlı bir varlık gibi telakki edilmesi, onun hareketlilik ve

sürekliliğinden kaynaklanmaktadır. Bayraktar'a (2004: 3) göre ise dil, yaşayan bir varlık olduğundan sürekli değişim içindedir.

c. Dilin temelinin ne zaman atıldığı belli değildir. Üzerinde anlaşılmış gibi onu kullanan herkes aynı sözle aynı nesne, kavram ya da olayın kastedildiğini bilmektedir. Bilinçli bir anlaşma olmadığı için de gizli bir antlaşmalar sistemi olarak ifade edilmektedir.

d. Dilin temeli sestir. Daha sonra sesler simgeleştirilerek yazı ortaya çıkmıştır. Göker (2001: 21) de dilin birinci ve tabii özelliğinin, şekillenmiş seslerden örülmesi olduğunu belirtir. Dil, iletişimi sağladığı için bireylerin dışında bütün toplumu ilgilendirdiğinden aynı zamanda toplumsal bir kurumdur.

Saussure (2001: 39), dilin her bakımdan diğer toplumsal kurumlara benzemediğine ancak bir sözleşme, bir uzlaşım olduğuna inanır ve üstünde anlaşmaya varılan göstergenin öz niteliğinin önemsiz olduğunu düşünür. Çünkü esas unsur, "uzlaşma"dır.

Dil, bir toplumu oluşturan bireylerin düşünce ve duygularının o toplumda ses ve anlam bakımından geçerli ortak ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir (Korkmaz vd., 1997: 2).

Tura'ya (1983: 8) göre dil, insan iletişimini sağlayan bir dizgedir ve "dizge" terimi, dilin kurallı bir olgu olduğunu belirtir.

Bir bildirişim aracı olan dil, basit değil, çok yönlü, çok güçlü bir sistemin aracıdır. Dil, insanı yücelten, ona saygınlık kazandıran sosyal bir kurumdur. İnsanoğlu zekâsını, duygu ve düşüncelerini dil ile dışa vurur, dil ile paylaşır (Sağır, 2002: 1).

Kocaman (1980a: 33), dili, insanın ve insanlığın belirleyici ögesi olarak tanımlayarak dilin, insanın kişisel düşünce, duygu ve isteklerini anlatmaya yaradığı ölçüde toplumsal yapıya uyumunu da sağladığını belirtir.

Aksan'a (1999: 13) göre ise dil, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullanılan, doğuştan hazır bulunarak edinilen, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyülü bir düzendir; düşünme ve düşünüleni aktarma dizgesidir.

İnsan için böylesi önem taşıyan bir unsur olan dilin edinilmesi iki şekilde gerçekleşir: Ana dili veya yabancı dil olarak. İnsan için temel olan ve ilk edindiği dil, ana dilidir.

Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan (Aksan, 1975: 427); insanın duygu ve düşüncelerini başkalarına en güzel biçimde aktardığı dildir (Hengirmen, 1998: 30).

Yıldız (2003a: vi), ana dilini, insanın çocukluktan itibaren tabii ortamlarda öğrendiği ve kendisini bütün iletişim alanlarında en rahat ve kolay ifade edebildiği dil olarak tanımlamaktadır.

Tabii olarak öğrenilen ana dilinin de bireyler tarafından kusursuz bir şekilde edinildiğini söylemek güçtür. Bu bakımdan okullarda yabancı dil öğretildiği gibi ana dili eğitimi de yapılmaktadır.

Ana dili öğretiminin, bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünce güçlerini geliştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır (Sever, 2004: 7).

Başkalarının düşünme güçlerini anlama yetisi, kişinin dilden yararlanma yeteneği ile sınırlıdır (Marshall, 1994: 37). Dolayısıyla ana dili öğretimi, kendi kuralları ve mantığı içinde yalnızca dil öğretimini ilgilendiren bir konu değil, toplum hayatının bütün ögelerini yakından ilgilendiren yaşamsal kavramlar bütünüdür (Yalçın, 2002: 15).

Göğüş (1988: 16), ana dili eğitiminin amaç ve işlevlerini şu şekilde belirtmektedir:

> Ana dili için saptanan dinlediğini, okuduğunu anlayabilmek; düşüncesini, duygusunu anlatabilmek; dilin kurallarını öğrenmek; söz dağarcığını geliştirmek; kendi ulusunun edebiyatını ve dünya edebiyatını tanıyıp bunlardan zevk almak, dil ve edebiyat yoluyla ulusal kültürünü ve insanlık kültürünü tanımak amaçları, bütün uygar milletlerde aynıdır. Ana dili eğitimi çok amaçlı olduğu için uygulaması da okuyup anlama, dinleyip anlama, sözle anlatım, yazı ile anlatım, dil bilgisi, sözcük çalışması, edebiyat sanatının kurallarını öğrenme, edebiyat eserlerini anlayıp değerlendirme gibi çok yönlü olmaktadır.

Dilin temel becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın yanında bu becerilerin tümünü ilgilendiren ve kapsayan bir alan da "dil bilgisi"dir.

Dilin temel özelliklerinden biri, dilin tertip edilmiş, kurallaştırılmış olması, yani bir gramerinin olmasıdır. Gramer, içerik-üslup ilişkisiyle tanımlanan sembolik bir sistemdir. Dil, bir işaretler sistemi olarak tanımlanamaz. Dil, kavrayışla ilişkili karmaşık bir sisteme dayanır (Halliday, 2004: 137).

Göğüş'e (1978: 337) göre dil bilgisi, yalnız dil becerilerini kazandırmaya yönelik değil, ana dili eğitiminin amaçlarından biridir. Dil bilgisi aynı zamanda bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalıdır. Her dilin kendine özgü kuralları bulunduğu için ayrı bir *dil bilgisi* vardır.

Dil bilgisi, bir dilin yazılı metinlerinden hareketle o dille ilgili kurallara varır. Metot bakımından tarafsız, denetlenebilir, ispatlanabilir, sistemli, verilere dayalı, mantıklı, genelleyici olması yönleriyle bir bilim alanı olarak kabul edilebilir (Erk, 2003: 16).

Dilaçar (1968: 53), gramer türlerinin gramerin işlevleriyle tanımlandığını belirtir. Örneğin gramerin genel olarak başlıca ses bilgisini, şekil bilgisini, söz dizimi bilgisini ve anlam bilgisini içine aldığını, bu konuların, dilin tarihine göre işlendiği zaman bir "tarihî gramer" ortaya çıktığını, akraba bir dille karşılaştırmalı olarak işlendiği zaman da bir "karşılaştırmalı gramer" elde edildiğini ya da tarifli bir gramerin yanlış kullanışı doğrudan ayırma ve doğruyu öğretme kaygısıyla yazılmışsa buna "öğretici gramer" ya da "normatif gramer" dendiğini anlatır.

Kıran'a (1996: 36) göre dil bilgisi bazı pratik amaçlara göre oluşmuştur:

1. *Eski metinleri açıklamak,*
2. *Bir yabancı dili öğretmek,*
3. *Kendi ana dilini doğru konuşmak ve yazmak sanatını öğretmek.*

Küreselleşmenin bütün sosyal yapıları büyük ölçüde etkilediği günümüz dünyasında dil de bu etkiden nasibini almakta ve hızlı, önemli değişimler geçirmektedir. Dolayısıyla dilde eski devirlere nazaran ciddi bozulmalar ve

yozlaşmalar görülmektedir. Yeni yetişen nesilleri bu dil yozlaşmasının olumsuzluklarından korumak için iyi bir ana dili ve dil bilgisi eğitimine ihtiyaç vardır.

Öğrenciler, ana dillerini dil bilgisini öğrenmeden de edinmektedirler. Ana dili eğitiminden amaç, günlük hayatta meramını ifade edecek kadar dil öğretmek değildir. Bireyin, ana dilini kusursuz bir şekilde anlaması ve kullanabilmesi için dilin kurallarını doğru öğrenmesi, çeşitli etkenlerden kaynaklanan dil yanlışlarından korunması gerekir. Bunun için de bir dil bilgisi eğitimine ihtiyaç vardır. Kullanılan dilden, bu dilin işlendiği metinlerden hareketle dilin kuralları öğretilecek, böylece öğrencinin, öğrendiği dil yapılarını bu kural ve temeller üzerine bina etmesi sağlanarak dil bilgisi kurallarının ana dilini doğru kullanmada bir mihenk taşı olduğu gerçeği anlaşılacaktır.

Dil bilgisi öğretiminde kullanılacak metinlerin seçimi de önemlidir. İyi bir dil bilgisi öğretimi için dilin doğru ve güzel kullanıldığı metinler seçilmelidir. Dil yapıları bu metinlerden hareketle hazırlandığı takdirde etkili bir eğitim gerçekleştirilmiş olacaktır.

1.2. Dil Bilgisi ve Dil Bilimi

Dil bilgisi gibi verilerini dilden elde eden ve dil üzerinde çalışan alanlardan biri "dil bilimi"dir. Dil bilgisi ile dil bilimi arasında üzerinde çalışılan malzemenin ortaklığı yanında bazı benzerlik ve farklılıklar vardır. Bu bölümde sözü edilen iki alan karşılaştırılarak bunlardan iyi bir ana dili eğitiminde nasıl yararlanılması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Dil bilgisinin birçok tanımı yapılmıştır. Başkan (2003: 356), dil bilgisini kısaca "dilsel yapıyı belirleyen kuralların toplanması ile oluşmuş bilgilerin tümü" olarak tanımlamaktadır.

Hassan'a (2001: 3) göre ise gramer, kelimelerin ya da parçalarının nasıl birleştiğini ve dilde anlamlı bir bütün hâline dönüşmesi için nasıl bir değişim

geçirmesi gerektiğini tanımlayan bir kurallar bütünüdür. Gramer, dili ayakta tutan temel sistemdir.

Dilin kendisinden yola çıkarak onun yasalarını ve sistematiğini belirlediği için dil bilgisi aynı zamanda dili koruyan bir yapıdır.

The Encyclopedic Dictionary of Linguistics gramerin genel bir tanımını şu şekilde yapmaktadır (Meskhi, 2002: 3):

> a) Bir dilin yapısı, örneğin, morfolojik kategoriler ve şekiller; söz dizimsel kategoriler ve yapılar; kelime oluşturma vasıtası;
>
> b) Dil bilimin, çok yüzeyli örgütlenmesini, kategorilerini ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerini inceleyen bir dalı;
>
> c) "Gramer" deyimi bazen özel/bağımsız gramatikal kategorilerin veya sözlükçü gramatikal yığınların fonksiyonlarına (kelimelerin, fiillerin gramer gibi) işaret etmek için kullanılır.

Kocaman (1980b: 89), dilin niteliği konusundaki bilincin genel bir davranış ve bilgi kuramının içinde ele alındığını; Ortaçağdaki bazı düşünürlerin de dil ve anlam sorununu evrensel boyutta incelediklerini, dilin gramerini aklın yasaları ile açıklamaya çalıştıklarını belirtmektedir.

Akalın'a (2001: 370) göre bir dilin kullanılışına gramerlerden çok mantıklı ve aydın düşünce hâkimdir. Düşünce, gramere değil, kâinatı gözleyen herkes için aynı olan, kâinatta her gözleyici tarafından bulunabilecek olan ölçülebileni (rational) temsil eden aklın ve mantığın kanunlarına bağlıdır.

Tanımlardan anlaşıldığı gibi gramer, dilin sebebi ya da hareket noktası değil, bir sonucudur. Dilin kendi yapısına uygun bir mantığı vardır. Gramer, bu mantık çerçevesinde dilin sistemli bir hâlde ifade edilmesi ve kurallaştırılmasıdır.

Andrews vd. (2006: 42) grameri tanımlarken içeriğinden hareket ederek gramerin, yazılı cümle gramerini ifade ettiğini, bunun, söz dizimi; cümle ve tamlama çalışmalarıyla sözcük türlerinin sınıflandırılmasını içerdiğini kaydederler.

Dil bilgisi, amacına göre, değişik şekillerde adlandırılır ve tanımlanır: Eker (2003: 24-25) bu bölümlemeyi şu şekilde yapar:

a. Kuralcı (prescriptive) dil bilgisi, yazı dilini esas alır ve yazı dilinin kurallarını ortaya koyar.

b. Betimleyici (descriptive) dil bilgisinde, kurallar ortaya konulmak yerine, dilin belli bir zamandaki durumu herhangi bir yargılamaya başvurmadan ele alınır.

c. Tarihsel (historical) dil bilgisinde, dilin en eski dönemlerden itibaren gelişim aşamaları incelenir.

d. Karşılaştırmalı (comparative) dil bilgisinde, ortak bir kökenden çıkan diller bir arada değerlendirilir.

e. Pedagojik (pedagogical) dil bilgisinden, dil öğretiminde yararlanılır.

f. Geleneksel (traditional) dil bilgisi, kökleri eski Yunan ve Latin çalışmalarına değin uzanan dil bilgisi türüdür.

g. Metin bilgisinde (philologycal) ise dilin yapıtları, edebiyat tarihi, edebiyat bilgisi ve dil bilgisi açılarından değerlendirilir.

Yazı dilinin kurallarından hareket ettiği için dil bilgisi öğretiminde kuralcı dil bilgisinin esas alındığı düşünülebilir. Eker (2003: 25), yalnızca yazı dilinin göz önünde tutulduğu bir dil bilgisinin eksik olduğunu; çoğu dilci için dil bilgisinin betimleyici nitelik taşıması gerektiği konusunda ortak bir anlayış olduğunu ifade eder.

Kıran'a (1996: 36) göre gramerin eğitimsel bir eğilimi vardır. Gramer kitapları okuyuculara bir dilin kullanımını yöneten kurallar konusunda bilgi verir. Bu açıdan gramer genellikle kuralcıdır, yani "iyi bir kullanım" benimsetmeye çalışır ve dil yanlışlarını cezalandırır. "İyi bir kullanım" öngörüldüğü için gramer, bir dilin doğal eğilimini geciktirir.

Dil bilim ise kendisine insan dilini bütün yönleriyle araştırmayı, onun tasvirini ve açıklanmasını, iç ilişkilerini, işlevini, tolumdaki yerini konu edinen bilim dalıdır (Demir ve Yılmaz, 2003: 33).

Dil bilim, genel olarak dil olgusunun, özel olarak doğal dillerin incelenmesi için bir kuramlar ve bir olgular dizgesi bütünü olarak kendini oluşturduğu için bir bilimdir (Kıran, 2006: 44).

Dil bilimin amacı, "kendi içinden ve kendisi bakımından" dil gerçeğini incelemektir. Yasalar ve kurallar koymak, dile yön vermek, geleceği kestirmek, dil

bilimin uğraş alanına girmez (Dizdaroğlu, 1971: 289). Dil bilimi, bu yönüyle dil bilgisinden ayrılmaktadır. Dil bilimi için doğru ya da yanlış kullanım söz konusu değildir. Dil bilimi, kullanılan bir dil yapısının nedeni ve nasılı ile uğraşırken dil bilgisi, bu yapının dilin belirlenmiş kurallarına uygun olup olmadığını tartışır.

Eker (2003: 27), dil bilgisinin dil bilime oranla "tutucu", "kuralcı" ve "geleneğe bağlı" bir nitelik taşımasının, dil bilgisinde yazıya ve yerleşik kurallara tam bir bağlılık olmasından; buna karşılık dil bilimin amacının doğruluk, kuralcılık ve düzenleme/düzeltme değil, var olan nesnel gerçeğin evrensel geçerlilik çerçevesinde ele alınmasından kaynaklandığını belirtmektedir.

Dil bilimin ve dil bilimcilerin görevi, bir dilsel topluluğa ait bireylerin kafalarının içindeki ortak olan şeyi etraflıca tanıtmaya çalışmaktır. Bu ortaklıklar olmazsa bildirişim de olamaz (Bayraktar, 2004: 31).

Dil bilgisi, klasik bir geleneğin sınırları içindedir ve dil bilim, önümüze dil yönünden yepyeni alanlar açmakta; dilleri klasik kuralların kısıcı, zorlayıcı açılarından çıkarmak yolundadır (Gencan, 1969: 235).

Dizdaroğlu (1971: 289), dil bilimi ile dil bilgisinin yöntemlerinin değişik olduğunu; dil bilimcinin, dile bir iletişim aracı ve toplumsal bir olgu olarak baktığını; dil olgularını nesnel veriler olarak değil, içinde bulunduğu dizgedeki yerine ve görevine göre incelediğini; dil bilgisinin ise tutucu olduğunu; dildeki belirtileri doğru-yanlış açısından değerlendirdiğini belirtir.

Gramer, betimlediği dile eğitimsel ya da felsefi amaçlarla yaklaşırken dil bilimin, dillerin betimlemesini yapmaktan başka bir amacı yoktur (Kıran, 1996: 37).

Dil bilgisi ile dil biliminin farkı bu tanımlardan açıkça ortaya çıkmaktadır. Dil bilgisi, olması gerekeni; dil bilim, olanı inceler. Dolayısıyla dil eğitimi –özellikle ana dili eğitimi- söz konusu olduğunda dil biliminin verilerinden faydalanılsa da dil bilgisinin esas alınması gerekir. Dilin yabancı dil olarak öğretiminde pratik bazı amaçlar güdülebileceğinden dil bilimine daha fazla yer verilebilir. Ancak, ana dili eğitiminin asıl amacı öncelikle dilin doğru kullanılması olduğundan dil bilgisi öğretimine ihtiyaç vardır.

1.3. Dil Bilgisi Öğretiminin Ana Dili Eğitimindeki Yeri ve Önemi

Dil bilgisi öğretiminin çeşitli amaçları vardır. Yazmanın ve okumanın geliştirilmesinin gramer öğretiminin sadece muhtemel bir amacı olduğunu belirten Hudson'a (2006: 478) göre gramer öğretiminin şu amaçları da vardır:

a. Yabancı dil öğrenmek isteyen biri, karşılaştırma yapabilmek için başka bir dilin gramerini öğrenebilir.

b. Liberal eğitimin gereği olarak kendilerinin parçası olan bir konu hakkında bilgi verme. Bu yaklaşımda, dilin diğer sahaları ile birlikte gramer öğretilir. Tarihi her vatandaşın bilmesi gerektiği gibi dil de aynı düşünce ve temel üzerinde öğretilir.

c. Grameri bilimsel metodu öğretmek için bir araç olarak kullanma. Küçük ölçekli bazı deneyler, çocukların formüle etmeyi ve gramer hakkındaki hipotezleri test etmeyi öğrenebileceklerini göstermiştir.

Dil bilgisi öğretiminin en önemli amacı ise öğrencilerin, ana dillerini kusursuz bir biçimde öğrenmeleridir. Dil bilgisi sayesinde öğrenciler, dilin ifade gücünü keşfeder, kurallar vasıtasıyla dilden hedeflenen amaçları gerçekleştirme yolunda önemli bir adım atmış olurlar. Ayrıca dil bilgisiyle öğrenci, anlatımını doğru yapıp yapmadığını test etme fırsatı elde etmiş olur.

Özbay'a (2006b: 148) göre Türkçe dersi çerçevesinde dil bilgisinin gerekli ayrıntılarına yer verilerek güzel anlatımların, metinlerin oluşmasında ana dilinin doğrudan katkısı öğrencilere hissettirilir.

Öğrencilerde Türkçeyi doğru kullanma duyarlığı ve bilincinin oluşturulmasında ana dilinin temel etkinlikleriyle bütünleşmiş bir dil bilgisi öğretimine önemli görevler düşmektedir (Sever, 2004: 29).

Hudson (2004: 5) kuramsal dil bilim terminolojisinde grameri, hem yetenek (bilgi) hem de uygulama (davranış veya davranışın "metin" olarak ürün vermesi) olarak kabul etmek gerektiğini belirtir. Dil bilgisi öğretiminin bir yönüyle beceriye dönük olması gerektiği kabul edilirken bir yönüyle de "bilgi" olarak öğretilmesi gerektiği sonucu doğmaktadır.

Gramer öğretiminden daha ilginç ve daha çekici çok az şey olmasına rağmen eğitimciler, üniversite seviyesinde bile öğrencilerin cümle kurma ya da zamirleri,

atıflarıyla kullanma becerisinden yoksun olduklarını görmektedirler (Oldenburg, 2006: 43).

Sinanoğlu (1958: 439), kendi başlarına bırakılan fertlerin ister istemez genelleşmiş olan anlatım biçimlerinden az da olsa ayrılmak eğiliminde olduklarını, kendilerinde tabii olarak bu eğilimlerin bulunduğunu ve çoğu konuşurken titiz davranmayan kimselerin, bu davranışlarıyla dilin her bakımdan bozulmasına, anlaşılmaz hâle gelmesine ve dağılmasına yol açtıklarını belirtir. Bu bakımdan ana edebiyat eserlerinin okutulması ile birlikte dil bilgisi derslerinin de gösterilmesinin son derece önemli olduğunu çünkü bu yoldan dil düzeninin korunacağını vurgulayarak gramerin, aynı zamanda şuur dışı edinilmiş olan dil duygusunu şuurlu dil bilgisi hâline getirdiğini ifade eder.

Başkan (1975: 437) da dil bilgisinin, dil öğrenildikten sonra arada belirebilecek pürüzlerin düzeltilmesi ve aksaklıkların onarılması konusunda yararlı olabileceğini belirtir.

Grameri anlama, öğrencilerin dil öğrenimindeki gelişimleri için öncelikli hedeflerden biridir. Kesinlikle söylemek gerekir ki gramer öğrenimi yoksa dil edinimi eksiktir (Meskhi, 2002: 2). Gramer konularının ismini ve tanımını ezberden bilmesi gerekmese de dilin kurallarını sezmemiş bir bireyin dili öğrenmiş olduğu söylenemez.

Konuşulanları, okunanları, izlenilenleri anlama da öncelikle dil bilgisinin konularıdır. Önce sözcüklerin, sözcük gruplarının, cümlelerin, paragrafların anlamlarını; anlam ve yapı ilişkilerini bilmek gerekir ki metin iyi anlaşılabilsin. Bu birimlerle anlam arasındaki ilgi kavratılarak sağlam ve tutarlı anlatımın ne olduğu sezdirilerek dilin kullanımı konusunda bireye güven kazandırılmalıdır (Özbay, 2006b: 148).

Kelimeleri doğru ve yerinde kullanma, cümleleri düzgün kurma, ekleri kelimelere uygun şekilde ekleme, çeşitli sözleri, toplum içinde ifade ettiği anlamı dikkate alarak kullanma, dilin temel amacı olan iletişimi tam olarak sağlaması açısından önemlidir.

Dil bilgisi, belli bir söylemin oluşturulmasına imkân sağlayan kurallar bütünü olduğundan (Erk, 2003: 14) dil bilgisi öğretiminin amacı da kuramsal bilgi vermek değil, öğrencilerin karşılaştıkları anlama ve anlatma güçlüklerini yenmek, uygulama becerisi kazanmalarını (Calp, 2005: 273) ve sahip oldukları dili her ortamda rahat bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır (İşcan ve Kolukısa, 2005: 299).

Dili doğru kullanmak ancak dil bilgisi etkinlikleriyle sağlanabilir. Dil bilgisel kurallar sıralanarak, ezberlettirilerek değil, her bir dil bilgisel biçim biriminin işlevi sezdirilerek, anlatıma katkısı kavratılarak hem iyi bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilir, hem de başarılı bir Türkçe öğretimi sağlanmış olur (Özbay, 2006b: 14).

Sinanoğlu (1958: 438), gramerin dille anlatışın şekillerini inceleyip tespit ederek, şemalar yaparak, örnekler göstererek dilin genel ve özel kurallarını ve bu kuralların birbirleri ile olan ilgilerini ortaya koyduğunu, bu sayede de dilin daha çabuk ve daha düzgün şekilde öğrenilmesini ve kullanılmasını sağladığını belirtir.

Dil bilgisi öğretiminin gerekçelerini Hudson (Aktaran: Aydın, 1997: 24) şu şekilde sıralamaktadır:

a. Dilsel özsaygıyı, özgüveni oluşturmak
b. Ölçünlü dil öğretimine yardımcı olmak
c. Başarımı (performans) arttırmaya yardımcı olmak
d. Yabancı dilleri öğrenmeye yardımcı olmak
e. Dilsel ve kültürel hoşgörüyü artırmak
f. Bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretmek
g. Dili kötüye kullananlara karşı korunmak
h. Dil sorunlarını anlamaya yardımcı olmak
i. Dil hakkında genel bilgiyi derinleştirmek

"Dili kötüye kullananlara karşı korunmak" maddesi, dil bilgisinin ana dili öğretimindeki yerine ve önemine işaret etmektedir. Özellikle günümüzde yazılı, görsel-işitsel medyada çeviri dilinden kaynaklanan dil bozukluklarından öğrencilerin etkilenmemesi için dil bilgisi öğretimine daha fazla ihtiyaç vardır.

Dil bilgisi öğretiminin ana dili eğitimine katkısı yanında yabancı dilleri öğrenmeye yardımcı olmasının belirtilmesi, yabancı dil öğrenmenin büyük bir önem kazandığı günümüzde üzerinde ayrıca durulması gereken bir husustur.

Dilsel ve kültürel hoşgörüyü artırmak maddesinin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Türkçe Dersinin Genel Amaçlarında belirtilen (MEB, 2005: 4) "Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri"; *bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretmek* maddesinin de "Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri"ne işaret etmesi, dil bilgisi öğretiminin, Türkçe dersinin genel amaçlarına ulaşılmasına katkıda bulunması açısından önemlidir.

Özkan (2003: 14) da gramerin, dil öğretiminde her zaman merkezî bir rol üstlendiğini ifade ederek dil bilgisinin dil eğitimindeki rolüne dikkati çeker.

Dil bilgisi öğretimi konusundaki düşüncelerin tümü olumlu değildir. Aydın (1999: 23), daha 1963'te Braddock, Lloyd Jones ve Schoer'in yazma becerisine yönelik araştırmalarında dil bilgisi öğretiminin "önemsiz" hatta yazma becerisinin gelişmesine zararlı etkisi olduğu sonucuna vardıklarını; Calkins'in de dil bilgisini, öğretmenler için kolaya kaçma yolu olarak gördüğünü, öğretmenlerin dil bilgisinden ötürü yazmaya yeterince zaman ayıramadıklarını; Taylor'un ise, öğrencilerin yıllar boyunca öğrendikleri dil bilgisinin dil üretiminde onlara hiç yardımcı olmadığını düşündüğünü belirtir.

> 20. yüzyılın ikinci yarısında İngiltere'de eğitimciler formal (biçimsel) gramer öğretiminin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu fikrini destekleyen bir araştırma delilinin olmadığı sonucuna varmıştır. Buna rağmen siyasiler, daha fazla gramer öğretiminin gerekliliğini ileri sürmüştür. 1988-1992 yılları arasında Ulusal Müfredat Dil Projesi, gramer öğretimine vurguyu artırma girişiminde bulunmuştur fakat projeden çıkan model, hükümet için hayal kırıklığı olduğundan bulgular resmî olarak yayımlanmamıştır. 1998'de bir hükümet yayını, gramer öğretimine gösterilen önemi destekleyen bir delil olmadığı görüşünü yalanlamıştır. Yayındaki isimsiz bir yazı, gramer öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğine dair delil olduğunu iddia etmiştir. Fakat yapılan çalışmaların sayısı fikri desteklemeyecek kadar azdı. Buna rağmen yayın, gramer öğretimine yapılan vurgunun devam ettiğinin göstergesiydi (Wyse, 2006: 31-32).

Bir yandan dil bilgisinin yazma becerisine olumsuz etkisi olduğu düşünülürken bir yandan dil bilgisi çalışmalarının amacının yazma becerisini geliştirmek olduğu ifade edilmektedir.

Eski Yunandaki köklerinden bu yana gramer öğretiminin asıl amacının edebî becerilerin öğrenimini desteklemek olduğunu ifade eden ancak belli bir düzen içerisinde sadece isimlerin ve kelime kalıplarının tanımlarının öğretilmesinin yazmaya faydalı olacağının şüpheli olduğunu belirten Hudson'a (2006: 478) göre gramer öğretimi hataların yapılagelen bir listesine yönelir. Sağlıklı gramer öğretimi, gelişme noktalarında geçici hatalara yol açsa bile gelişmeyi cesaretlendirir. Gramer öğretimi genç yazarların dil bilgisel repertuvarlarını zenginleştirmelerine şu şekillerde yardımcı olur:

- Yeni yapıların ve çocukların yazılı anlatımlarındaki zayıflıkların tartışılması için bir üst dil sağlayarak,
- Belirli fonksiyonlar için geçerli kaynakların az veya çok bilinçli farkındalığını içeren, dilin nasıl çalıştığının derin bir kavrayışını sağlayarak,
- Öğrencilerin dikkatlerini okuduklarının biçimine yönlendirerek yeni kalıpları fark etmelerini ve onları hatırlamalarını sağlayarak.

Dil bilgisinin yazma becerisini geliştirmesinin doğrudan değil dolaylı yollardan olduğu görülmektedir. Yazılı anlatımlardaki zayıflıkların düzeltilmesi için bir üst dil sağlamak, yazılanları test etmek için bir ölçüt oluşturmak suretiyle gerçekleşir. Dilin nasıl çalıştığının farkına varan bir öğrenci, metin içinde yeni yapılar kurarak özgün çalışmalar ortaya koyabilir. Ayrıca okuma sırasında öğrenilen dil kuralları daha kolay fark edilir ve bunların hatırlanması daha kolay olur.

Godley (2004: 56) ise gramer yapılarının yazma becerisini geliştirmediğinin bilindiğini ancak gramer öğretiminin yazmaya katkıda bulunması için ne yapılması gerektiği konusunda çok az bilgi sahibi olunduğunu belirtir.

Gramer bilgisi ile yazma becerisi arasındaki ilişkinin olumlu ya da olumsuz olduğu konusunda kesin bir şey söylemek mümkün değildir. Ayrıca Türkçe için gramer-yazma ilişkisini araştıran benzeri bir çalışmaya rastlanmadığından bu konuda verilere dayalı bir fikir yürütmek zordur. Aydın (1999: 23-24) gramer öğretiminin yazma becerisini olumsuz etkilediği yönündeki görüşlere katılmamakla birlikte öyle

olsa bile dil bilgisi öğretiminin diğer katkılarının göz önüne alınması gerektiğini düşünür.

Dil bilgisinin temel dil becerileriyle olan ilişkisi yalnızca "yazma" ile sınırlı değildir. Gramer bilgisinin okuma becerisiyle ilişkisi de merak edilen konulardan biridir. Gramer-okuma ilişkisi üzerine yapılan çalışma oldukça azdır. Bu, sözü edilen ilişkiyi tespit etmenin zorluklarından kaynaklanmış olabilir.

Cajkler ve Dymoke'un (2005: 128) belirttiği gibi gramer bilgisinin okuma kazanımıyla ilişkisi üzerine çok az araştırma yapılmıştır. Mükemmel okuma, belli bir gramer bilgisi düzeyine dayanıyorsa bu bilginin hangi miktarda ve nasıl olması gerektiği belli değildir. Okuma için gramere neden ihtiyaç duyulduğuyla ilgili üç eğitimsel ya da yarı-eğitimsel sebep sunulmaktadır:

1. "Okuma için gramer" yazma öğretimi için on basamaklı bir halkanın kilit parçalarından biridir.

2. Grameri anlamak, yazarların metni yapılandırma yollarına nüfuz etmeyi sağlar.

3. Bazı testleri cevaplamak için gramer bilgisine ihtiyaç vardır.

Okuma için gramere neden ihtiyaç duyulduğuna ilişkin sebeplere bakıldığında yalnızca ikinci maddenin "okuma"yı doğrudan ilgilendirdiği görülmektedir. Gramer bilgisi ile okuma becerisi arasındaki ilişkiyle ilgili olarak bir metnin nasıl kurgulandığını kavrayabilmek için gramer bilgisine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Güneş (2007: 262), bu konuda farklı bir görüş sergileyerek konuşma ve yazma hatalarının sürekli dil bilgisi öğretiminin yetersizliğine bağlandığını, oysa konuşma ve yazma öğretimi ile dil bilgisi öğretiminin becerileri, süreçleri ve içerikleri arasında farklılık olduğunu, bunların birbiriyle karıştırılmaması gerektiğini belirtir. Buna göre yapılandırıcı yaklaşımla birlikte dil bilgisi öğretiminin amaçları ve süreçleri yeniden belirlenmiştir. Bu anlayışa göre dil bilgisine gelişimsel ve etkileşimsel olarak bakılmaktadır. Dil bilgisi, uzun zamana yayılan bir süreç olarak öğrenilmektedir.

1.4. Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler

Dil bilgisi öğretiminin hangi metotlarla ve nasıl yapıldığı, üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu bölümde genel öğretim metotlarından dil bilgisi öğretiminde nasıl yararlanılacağı üzerinde durulmuştur. Ancak öncelikle dil bilgisi öğretiminde üzerinde durulan gramer öğretimine özgü bazı yaklaşımlar hakkında bilgi verilmiştir.

"Gramer bakımından inceleme"yi içeren soru-cevap diyaloğu ile didaktik öğretimden, çocukların kendi ürünlerinden dil bilgisel genelleştirmeler çıkardığı keşfetme tabanlı öğrenmeye kadar birçok metottan söz eden Hudson (2006: 479), kullanılan metotların büyük ölçüde öğretimin amacına dayandığını; yazma becerisinin geliştirilmesi amaçlandığında bile yazma etkinliğiyle ilgili gramer öğretiminin zamanlamasının önemli olduğunu vurgulayarak şu üç yaklaşım hakkında bilgi verir:

> 1. Ayrı öğretim, gramer konuları yazma konuları ile ilişkili olmadığından gramerin "yazma"dan ayrı bir şekilde öğretilmesini esas alır.
>
> 2. Reaktif (tepkisel) öğretim, grameri ihtiyaç olduğunda öğretir. Bu yaklaşım, "bağlam içinde gramer" olarak bilinmektedir. Birçok dil bilgisel kavramın öğretilmesine yeterli zaman ayrılamayacağı prensibine dayanır.
>
> 3. Proaktif öğretme, bir sınıfa ihtiyacı öngörür ve ihtiyacı olanlara gramerin özel bir noktasını öğretir. Bu yaklaşımın avantajı, gramer öğretimine, kendi sistematik yapısına sahip olmasına izin vermesidir.

Yukarıdaki yaklaşımlardan anlaşıldığı gibi dil bilgisi öğretiminde yöntem belirlenirken hedef kitlenin ihtiyaçları ve dil bilgisini öğrenme amaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Dil bilgisini bir bilgi edinmek veya bilimsel çalışma yapmak için öğrenen birine ayrı öğretim yapılabilir. İhtiyaç ölçüsünde öğrenmek isteyen öğrenciye dil çalışmaları içinde yeri geldikçe gerekli bilgiler verilir. Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin de bu yaklaşıma benzer olduğu görülmektedir. Ancak, metne dayalı öğretimde dil bilgisinin bir program dâhilinde öğretilmesi hedeflendiğinden metinlerin seçimi ve sıralaması daha bilinçlidir. Çeşitli ihtiyaçlar adına belirli konuları öğrenmek isteyenler için de sistemli bir öğretime gidilebilir.

Quandt (1983: 219-226) dil bilgisi öğretim tekniklerini anlatırken öğrencileri kelime seviyesinden cümle seviyesine çıkarmayı hedefleyen "cümleleri

yapılandırmak ve işletmek", kısa cümleleri birleştirmek ve uzun cümleleri bölerek kısa cümleler elde etmekten ibaret olan "cümle birleştirmek ve ayırmak", çocukların konuşma becerilerini düzeltmeyi içeren "konuşmanın bölümleri" maddelerine yer vermektedir. Bu sınıflamanın, dil edinim sürecindeki etkinliklerle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Sözü edilen etkinliklerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu da görülmektedir.

Öğretim sırasında kullanılan birçok strateji, yöntem ve teknik vardır. Her alanın öğretiminde bunların tümü kullanılamayabilir. Kullanılanlar da aynı düzeyde yararlı olmayabilir. Burada dil bilgisi öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler tanıtılmıştır. Öğretim strateji, yöntem ve teknikleri üzerinde yapılan araştırmalar, bunlar arasında kullanım farkları olduğunu göstermektedir. Araştırmanın konusu dışında olduğundan burada kavramların nasıl tanımlandıkları ya da adlandırıldıkları üzerinde durulmamıştır.

Öğretimde kullanılan en temel yöntemlerden biri tümevarımdır. Özel durumlardan genel bir sonuca erişmek için yapılan bir çalışma, araştırma ve tartışma yöntemi olan tümevarım (Özbay, 2006a: 154), öğretimde örneklerden, sorulardan, olaylardan ve özel durumlardan başlayarak genel sonuçlara, kurallara ya da kanılara varmak için kullanılır (Demirel, 2003a: 93). Bu yöntemin dil bilgisi için kullanımı başka konularla farklılık gösterebilir. Öğretim programlarında belirtilen şekliyle örneklerden hareketle kurala varma esasına dayanır. "Sıfat" anlatılırken sıfat örnekleri verilmek suretiyle genelleme yapılır ve verilen örneklerin "sıfat" olduğu sonucuna varılır. Yıldız ve diğerlerine (2006: 292) göre bu yöntemde, verilen bilgilerden belirli kurallar ve ilkeler çıkartmak hedeflenmektedir.

Tümevarım yöntemi, gözleme, araştırmaya dayandığı için ezbercilikten uzaktır. Bu nedenle, öğrencilerde bilimsel düşüncenin gelişmesini sağlar. Öğrencilere somut durum veya örneklerden hareketle genelleme yapma fırsatı verir (Kavcar vd., 1998: 18). Bu yöntemin, metne dayalı dil bilgisi öğretimine daha uygun olduğu görülmektedir.

Tümevarımın tersi olarak adlandırılabilecek bir yöntem olan tümdengelim de öğretimde çokça yararlanılan bir yöntemdir. Demirel (2003a: 93) "tümdengelim"i,

“genelden özele, yasalardan ya da olgulardan olaylara, kuraldan örneğe geçme” şeklinde tanımlamaktadır. Özbay’a (2006: 154) göre tümdengelim, birtakım kural, tanım, kanun ve kavramlardan örneklere ulaşma yoludur.

Dil öğretiminde zaman zaman tümdengelimle karıştırılan bir öğretim yöntemi olan çözümleme, bütünden parçaya gitmeyi ifade eden; bütünü parçalarına ayırmak yoluyla kavratmayı esas alan bir yöntemdir. Özbay’a (2006a: 150) göre bir cümledeki kelimelerin hangi kelime türünden oldukları veya özne, yüklem, tümleç görevlerinden hangisinde bulundukları bu yöntemle öğretilebilir. Kelime yapıları, kelimelere gelen yapım ve çekim ekleri de kelimelerin çözümlenmesi yoluyla öğretilebilir.

Birleşim, çözümlemenin tersi olarak parçadan bütüne gitmeyi esas alır. Kelime ve eklerden yeni kelimeler türetmek, farklı ögeleri birleştirerek cümleler kurmak bu yöntemle yapılır. Bu yöntemin kelime hazinesini zenginleştirme ve metin oluşturma çalışmalarına da katkı sağladığı görülmektedir.

Açıklama, öğrenciye yaptırılmak istenen bir işlem, verilmek istenen bir kazanımla ilgili bilgilerin ayrıntılı olarak verilmesidir. Yıldız vd. (2006: 293), bu yöntemin özelliklerinden söz ederken bu yöntemde verilecek bilgi veya kazanımın açık ve net biçimde her şeyiyle sunulduğunu, yapılacak açıklamaların, öğrencinin elinde bulunacak bir yardımcı ders kitabıyla veya önceden hazırlanmış belli konuları içeren notlarla desteklendiğinde daha fazla yarar sağlanacağını belirtirler.

Açıklama, yöntemin nasıl uygulanacağıyla ilgilidir. Tümevarım gibi tümdengelim yöntemiyle yapılan bir öğretim de “açıklama” yoluyla yapılabilir. Bu araştırmanın sınırları içinde olmayan “yöntem” ve “teknik” ayrımı burada ortaya çıkmaktadır. Konunun nasıl sunulacağı kadar sunum sırasında uyulacak prensipler de öğretimde dikkate alınmalıdır.

Öğretimde öğrencinin daha aktif olduğu yöntemlere, kalıcılığı sağlamada öğrencinin pasif olduğu yöntemlere göre daha başarılı olduğu için daha fazla yer verilmektedir. Buluş yoluyla öğrenmede öğrencinin konu işlenişinde önemli bir rolü bulunmaktadır.

Demirel'e göre (2003a: 17) buluş yoluyla öğrenme, öğrencilerin kavramları ve ilkeleri kendilerinin bulmasına yer veren bir öğrenme yaklaşımıdır. Yıldız ve diğerlerine (2006: 293) göre buluş yoluyla öğretimin esas alındığı öğretimde şu noktalara dikkat edilmelidir:

1. Öğrenci ufak yardım ve ipuçlarıyla yüreklendirilmeli.
2. Dersler eğlenceli geçirilmeli, hatta oyunlaştırılmalı.
3. Öğrencilerin dersteki her türlü merakı giderilmeli.
4. Bol ve çeşitli örneklerle anlatım zenginleştirilmeli.
5. Farklı ve etkileyici araç ve gereçler kullanılmalı.
6. Öğrencilere farklı düşünme imkânı verilmeli ve onların her düşüncesine saygı duyulmalı.

Eğitimde dramatizasyon, oyun biçiminde eğitim anlamına gelir. Bir başka deyişle eğitimin oyunlaştırılmasıdır (Kavcar, 1988: 83). Oyunlaştırma, öğrencinin konuşmasını, kendine güvenini, etkili dinlemesini ve izlemesini, anlatılanı doğru anlamasını, yenilikler bulmasını, dili ve dil bilgisini etkili kullanabilmesini sağlar (Yıldız ve diğerleri, 2006: 295). Öğrencinin çeşitli dil yapılarının işlevlerini dramatize etmesiyle bu yöntemden yararlanılabilir.

Gösterip yaptırma (demonstrasyon) derste yapılacak bir işlemin önce öğretmen tarafından yapılması daha sonra öğrenciye yaptırılması esasına dayanan bir yöntemdir. Okutan'a (1997: 69) göre daha çok görme ve işitme duyusuna dayalı olarak dersin işlenmesini gerektirir.

Öğretmenin işleniş sırasında uygulamayı nasıl yaptığını göstermesi, öğrenciye de aynı uygulamanın yaptırılması bilginin kalıcı olmasını sağlamaktadır. İşlenen konunun kavranıp kavranmadığını test etme imkânı vermiş olması da gösterip yaptırmanın olumlu yönlerinden biridir.

Anlatma (takrir), sınıf içi çalışmalarda daha çok öğretmenin sözlü anlatımının temel alındığı, öğrencide ilgi uyarmanın, düşünmeyi kamçılamanın, çocukları etkin hâle getirmenin, bilgi vermenin ya da eleştirel düşünmenin hepten öğretmenin çekici anlatımına dayalı bulunduğu geleneksel öğretim yöntemlerinden biridir (Öncül, 2000: 61).

Derse giriş yapılırken, konu özetlenirken ya da konuyla ilgili bilgi aktarılırken anlatma yöntemi kullanılır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005: 85)

Anlatma, diğer yöntemlerden bağımsız değildir. Tümdengelim yöntemiyle işlenen bir konuda da "anlatma"dan yararlanılır. Hatta anlatma olmadan tümevarımın, tümengelimin, gösterip yaptırmanın uygulanması mümkün değildir.

Sönmez'e (1999: 154) göre sunuş yolu stratejisi temele alındığı zaman ona uygun yöntem de genellikle düz anlatım olabilir çünkü bu yöntemle bilişsel alanın bilgi, duyuşsal alanın alma ve tepkide bulunma, devinişsel alanın uyarılma basamağındaki davranışları kazandırılabilir.

Soru-cevap yöntemi, anlatma yönteminin sıkıcılığını gidermek ve öğretimi daha etkili bir şekilde gerçekleştirmek isteğine dayalı olarak geliştirilen bir yöntemdir (Özbay, 2006a: 136). Sınıf içinde öğretmen ve öğrencilerin ve bazen de öğrencilerin kendi aralarında kullandıkları bir yöntemdir (Yıldız vd., 2006: 295-296).

Herhangi bir konunun anlatımı sırasında öğrencilerden dönüt almak ya da öğrencilerin bir konu üzerinde düşünmelerini sağlamak amacıyla soru-cevap yöntemine başvurulur.

Bazı konuların kavratılmasında bir yöntemin uygulanması yeterli olmayabilir. Konu anlatılırken birkaç yöntemin birlikte kullanılması gerekir. Her öğrencinin algılama ve kavrama biçimi farklılık arz ettiğinden özellikle farklı zekâ alanlarının konuşulduğu günümüzde farklı öğretim yöntemlerinin bir arada kullanılması yararlı olabilir. Örneğin, anlatma yöntemi ile birlikte soru-cevap, demonstrasyon, buluş yoluyla öğretim gibi yöntemler de öğretimi daha etkili ve kalıcı hâle getirmek için kullanılabilir.

Öğretim programlarında dil bilgisinin kazanımlarının nasıl işleneceği hakkında kitaplarda bilgiler, yönergeler bulunmaktadır. Bunların yeterli olmadığı durumlarda öğretmen, uygun gördüğü bir metotla destekleyici etkinlikler yapabilir. Metodun belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken iki husus vardır:

1. Hedef kitlenin ilgi, ihtiyaç ve seviyesi,

2. Öğretilecek konunun niteliği.

Dersin tekdüzeleştiği bir durumda öğretmenin anlatma yöntemini kullanmaya devam etmesi, dersi daha da sıkıcı hâle getirebilir. Böyle durumlarda öğrenciyi daha aktif kılacak yollara başvurmakta yarar vardır. "Zamir" konusunu çözümleme ya da birleşim yoluyla anlatmak mümkün olmayabilir. Bunun gibi öğretim sırasında konu-metot ilişkisi de göz önünde bulundurulmalıdır.

1.5. Dil Bilgisi Öğretiminin İlkeleri

Dil bilgisi öğretimi sırasında uyulması gereken birçok ilke vardır. Dil bilgisi öğretimiyle ilgili her türlü çalışma bu temellere dayandırılmalıdır. Bunları, "dil bilgisi öğretiminin esasları" olarak adlandırmak da mümkündür. Dil bilgisi öğretim yöntemlerinin ilkelerle çelişmemesi gerekir. Geliştirilecek bir yöntemde, hazırlanacak etkinlikte uyma zorunluluğu bulunan bu ilkeler başlıca şöyle sıralanabilir:

1. Dil bilgisi kuralları sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar olarak öğretilemez, böyle bir öğretim, dil kurallarını ezberlemeye alıştırır, uygulama gücü kazandırmaz (Göğüş, 1978: 349).

2. Dil bilgisi dersleri kural öğreten değil, dili kullandırarak kurallarını sezdiren; kuralı ezberleten değil, öğrencinin yaşantısına sokan bir içerikte tasarlanmalıdır (Karadüz, 2007: 288).

3. Yalnız dil bilgisi kurallarının öğretilmesiyle yetinilmemeli, bunların öğrencide birer beceri ve alışkanlık durumuna gelmesi için alıştırmalar yaptırılmalıdır. Öğrencinin yazma ödevlerinde ve başka etkinliklerinde bu kurallara uyması izlenmelidir. Öğrencilerin yaptığı yanlışlar, bu kurallarla açıklanıp düzeltilmelidir (Göğüş, 1978: 349).

4. Dil bilgisi öğretiminde tek bir yöntemden hareket edilmemeli, kullanılacak yöntem, konuya göre belirlenmelidir (Özbay, 2006b: 162).

5. Öğretimde çıkış noktası, öğrencinin karşılaştığı dil sorunları olmalıdır, başka deyişle, öğrenci hangi kuralları bilmiyorsa, bu ders konusu olmalıdır. Ancak

böyle öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine karşılık verilebilir ve onların ilgileri çekilebilir. Sorundan yola çıkış, görevsel ve fonksiyonel bir öğretim yoludur (Göğüş, 1978: 349-350).

6. Dil bilgisi öğretimi, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa gibi öğretimin temel ilkelerine göre yapılmalıdır. Örnek metinler, çocukların yaşantılarından alınmalı, toplumun kültürel dokusuna uygun olmalı, aynı zamanda kültür de öğretilmelidir (Erdem, 2007: 24).

7. Dil bilgisi dersi, başka ana dili etkinliklerine bağlı olarak okutulmalıdır. Dil bilgisi kuralları dilde yaşar ve dilin kullanılışını düzenler. Bu niteliğiyle dil bilgisi dersi, dilin incelendiği okuma dersine ve dilin kullanıldığı anlatım etkinliğine kendiliğinden bağlıdır. Öğretmen, dil bilgisi çalışmalarını, okuma ve anlatım etkinliklerine gözlem, sorun bulma, alıştırma, uygulama ve yanlışları düzeltme yönlerinden bağlamalıdır (Göğüş, 1978: 351).

Bu ilkeler, öğretim sırasında nelere dikkat edilmesi gerektiğini ifade ettiği gibi yapılacak öğretimin yöntemini de içermektedir. Dil bilgisi öğretiminin ilkelerine uyulması, öğretimin hedeflenen düzeye ulaşabilmesi adına önemlidir.

1.6. Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları

Ana dili ya da yabancı dil öğretimi içerisinde önemli bir yeri olmasının yanında dil bilgisi öğretiminde birçok sorunla karşılaşılmaktadır. Çifçi'ye (2006: 120) göre bu sorunun temel kaynaklarından biri, dil bilgisi terminolojisinin henüz bir istikrara kavuşamaması; aynı terim için birden fazla adlandırmanın yapılmasının öğrencilerin zihninde karışıklığa yol açmasıdır.

Özbay'a (2006b: 149) göre bugünkü dil bilgisi öğretimi; belirli tanımları, kuralları, sayılı ve sınırlı örneklerle söz konusu etmekten ileri gidememekte, öğrencilere beceri ve alışkanlığa dönüşemeyen bilgiler ezberlettirilmektedir.

> Geleneksel dil bilgisi derslerinde tanım ve terimlerin yoğunlukta olduğu bilgilerle bu bilgileri destekleyen örnekler ders içi etkinliklerin temelini oluşturmaktadır. Öyle ki, dil bilgisi

> derslerinde verilen örneklerle yapılan alıştırmalarda dil bilgisi teriminin kavratılması hedeflenmektedir. Bu durum öğreticiler açısından bir alışkanlık hâlini almış, ders kitaplarının da içeriğine yansımıştır. Terim ve kural öğretmeye dayalı dil bilgisi öğretimiyle terimleri temsil eden kavramların öğretimi, geleneksel olarak süregelmiş, bu bağlamda oluşan geleneksel anlayış bir amaç gibi algılanmıştır. Türkçe programlarının amaç ve davranışlarına bakıldığında dil bilgisinin kural ve terimlerinin öğretilmesi, öğretilen bu bilgilerin kullanılmasını hedefleyen amaç ve davranışlar açıkça ifade edilmiştir. Amaç ve davranışlarda yer alan ifadelere bakılacak olursa dilin kullanımı, kuralların öğretimiyle sınırlandırılmıştır. Yani dil bilgisi terimlerinin öğretimi ve bunların kullanımı birlikte düşünülmüş, terim ve kural öğretiminin dili kullanmaya destek sağladığı anlayışı ifade edilmiştir. Öğreticiler ise dil bilgisi öğretimini kural ve terim öğretimiyle sınırlı tutmuş, öğrencilerin dil becerilerini destekleyecek öğrenme etkinliklerine yeterince yer vermemiştir (Karadüz, 2007: 282).

Dil bilgisiyle ilgili önemli bir sorun, dil bilgisinin dil öğretimine katkıda bulunamamasıdır. Bunun en temel nedeni yukarıda belirtildiği gibi dil bilgisi öğretiminin ezberci anlayışla yapılmasıdır. Dil bilgisi öğretiminin dil becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulama olabilmesi için okul gramerlerindeki metodun değiştirilmesi ve geçerli bir metot üzerinde birlik sağlanması gerektiğini düşünen Demir'e (2003: 407) göre ilk ve orta öğretimde dil bilgisi öğretimi ile Türkçe öğretiminin birbirinden farklı düşünülmesi sorunu, okul gramerlerinin pedagojik endişeden uzak ve geleneksel bir yaklaşımla yazılmasından kaynaklanmaktadır.

Börekçi'ye (1997: 12) göre Türkçe dil bilgisi öğreniminde ve öğretiminde karşılaşılan sorunlardan biri, dil biliminin sunduğu imkânların dil öğretimine ve Türkçe dil bilgisi kitaplarına yansımamış olmasıdır. Dil bilimi, klasik dil bilgisi yöntemlerini bir tarafa bırakarak dili yeni bakış açıları, yeni bilimsel yöntemlerle incelemeye başlamış, bunda da büyük ölçüde başarı sağlamıştır. Ancak, Türkçe öğretiminde bu gelişmelerden yaralanılmamış olması, dilde karşılaşılan bazı sorunların çözümünü ertelemiştir.

Bütün bunlardan Türkçe öğretiminin, dil biliminin ortaya koyduğu yeni yöntemler ve yeni yaklaşımlarla ele alınması gerektiği sonucunun çıktığını ifade eden Özbay (2006b: 152-153), dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunları şu şekilde özetlemektedir:

1. Öğretmenler bugün dil bilgisi öğretiminde geleneksel anlayışa bağlı, yani çağdaş kuramlardan habersiz, dil bilgisini kendilerine öğretildiği ya da kitaplarda gösterildiği biçimde öğretmektedirler.

2. Ezbere dayalı bir dil bilgisi öğretimi yapılmaktadır.

3. Öğretmenler ve dil bilgisi kitapları yazarları arasındaki gerek tanım, terim, gerek sınıflandırma bakımından görüş farkları öğrencilerin kafasında karışıklık yaratmakta, ana dili öğrenimini öğrencinin gözünde zorlaştırmaktadır.

4. Dilin iyi öğrenilmemesi, konuşma ve yazmada eksikliklere neden olmaktadır.

5. Dil biliminin ortaya koyduğu yaklaşımlar, dil öğretimine ve Türkçe dil bilgisi kitaplarına yansıtılmamaktadır.

6. Dil bilgisi kitaplarında konulara ya şekil ya anlam bakımından yaklaşılmakta bu durum da çelişkilere neden olmaktadır.

2005 Türkçe öğretim programıyla bu sorunların bazıları ortadan kalkmıştır. Hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları sayesinde öğretmenin kendi anlayışına, yetişme tarzına göre öğretim yapması engellenmiştir. Program, aktif öğrenmeyi benimsediğinden öğretim eskiye göre ezbercilikten kurtulmuştur. Dil bilgisi ayrı bir ders olmadığı ve yazılan kitaplar programı esas aldığı için konular arasında bir ayrım yoktur. Terimlerin kullanılması konusunda ortak bir karara varılmadığından bu konudaki sorunlar çözülmüş değildir. Dil bilgisi öğretiminde dil biliminin verilerinden nasıl ve hangi oranda yararlanılacağı da belirlenmediği için bu alandaki sorunlar giderilememiştir.

Gramer konularıyla ilgili bazı sorunlar, dolaylı da olsa dil bilgisi öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir. Korkmaz'ın (1996: 7-18) dile getirdiği gramer-imla bağlantısı ile ilgili sorunlar, birleşik kelimelerin yazımı, aynı kavram için farklı terimlerin kullanılması, gramer konularının işlenişinde uygulanan yöntem sorunu ve konuların sınıflandırılmasındaki değerlendirme farkları, dilimizi yabancı dillerin kalıplarına sokarak yazılmış olan gramerlerde kavram ve konuların değerlendirilmesi ile ilgili sorunlar, gramer konuları üzerinde şimdiye kadar kapsamlı ve derinlemesine araştırmalar yapılmamış olması, fiil çatısının ne olduğu konusu gibi sorunlar dil bilgisi öğretimini de aksatmaktadır. Sözü edilen konuların çözüme kavuşturulmamış olması, bu konuların öğretiminde herhangi bir yaklaşımın geliştirilmesine ya da bir yöntemin belirlenmesine fırsat vermemektedir.

İşcan ve Kolukısa'nın (2005: 301-307) da değindiği benzer sorunlar da özetle şöyledir:

a. Kuralların ezberletilmesi.

b. Bağımsız bir ders olarak okutulması.

c. Dil bilgisi öğretiminde kuralların veriliş amaçlarının söylenmemesi.

ç. İmla kuralları verilirken anlatımın kuraldan uygulamaya yönelik olması.

d. Noktalama işaretleri üzerinde fazla durulmaması.

e. Dil bilgisi öğretiminde kuralların genellikle sözcükten, sözcük gruplarından hareketle anlatılması.

f. Dil bilgisi öğretiminde dil bilimsel bir yaklaşımın olmayışı.

g. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan materyallerin yetersizliği.

ğ. Terim karmaşası.

h. Dil bilgisi ögelerinin işlevsel olarak anlatılmaması.

Yukarıda gramerle ilgili sıralanan sorunlar büyük ölçüde öğretime de yansımaktadır. Özellikle gramerle ilgili prensipler oluşturulurken Türk dilinin yapısının göz ardı edilmesi ve hareket noktasının "Türkçe" olmaması bu sorunların başlıca kaynaklarındandır. Dilin yapısından hareket edilmediği için öğretim, bilgilerin ezber yoluyla aktarılması şeklinde olmakta, dolayısıyla da kalıcılık sağlanamamaktadır.

Kamadan'a göre (1969: 746) dil bilgisi kitapları, yöntem yönünden kimi konuları öğrenmede güçlük çıkartacak şekilde karışık ve dolambaçlı yönlerden ele almıştır. Konuların ayrıntılarına inilmesi ve düzensizliği öğrencinin belleğini karıştırmaktadır. Öğretmenlerin çoğu, bu yüzden dil bilgisini sevmezler ve öğretmezler. Bu durum öğrencilerin dilimizi iyi öğrenememelerine, güzel konuşma ve yazmayı beceremememelerine, yabancı dil öğreniminde güçlük çekmelerine yol açmaktadır.

Dilin yapısını tam olarak kavrayamamış olan öğrencinin dil bilgisi konularını ayrıntılı ya da karışık bulması doğal karşılanabilir. Öğretmen içinse böyle bir durumun söz konusu olmaması gerekir. Dilin yapısından doğan dil bilgisi kuralları öğretmenin zihninde netleşmiş olmalıdır. Bu konuda öğretmenler sıkıntı çekiyorsa

öğretmen yetiştirme programlarının yeniden ele alınması, dil bilgisi derslerinin içerik ve yöntemlerinin gözden geçirilmesi yararlı olabilir.

Gencan (1969: 231), dil bilgisiyle ilgili bazı görüş ve anlayış farkları olmasının doğal olduğunu, bilimde bu tür ayrılıkların olabileceğini belirterek sorunları çözmek için örneklerden hareket edilmesi gerektiği konusunda önerilerde bulunmaktadır.

Akgül (1964: 548) ise aynı konuları anlatan dil bilgisi kitaplarındaki ayrılıkların doğurduğu sorunlar üzerinde durarak bu ayrılığı, dilimizin durulmamış; gerekli kuralların saptanmamış; pürüzlerin incelenip bir sonuca varılmamış olmasına bağlamaktadır.

Dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunların kaynağını Türk dilinin durulmamış olduğunda aramak doğru değildir. Binlerce yıldır konuşula konuşula, yazıla yazıla işlenen bir dilin durulmamış olduğunu kabul etmek mümkün değildir. Ancak, kuralların tam olarak belirlenmesinin, adlandırılmasının ve bunlar üzerinde bir birliğin sağlanamamış olmasının çözüm bekleyen sorunlar olarak durduğu görülmektedir.

1.7. Türkçe Öğretim Programlarında Dil Bilgisi Öğretimi

Öğretim programları, üzerinde birçok uzmanın çalıştığı, hangi bilgi ve becerilerin öğrenciye hangi yollarla kazandırılması gerektiğini içeren kılavuzlardır. Öğretimde hangi prensiplerin benimsendiğini ifade etmesi bakımından programların öğretimde önemli bir yeri vardır. Bu bölümde Cumhuriyet dönemi ilköğretim ikinci kademe Türkçe programlarında gramer öğretimine nasıl yer verildiği üzerinde durulmuştur.

1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programında (Maarif Vekâleti, 1340: 5-9) henüz yeni harflere geçilmediğinden daha çok Osmanlı Türkçesi kurallarına ait bilgiler “Sarf ve Nahiv” adı altında yer almıştır. Müfredatta herhangi bir yöntem belirtilmemiştir. Ancak öğretilecek kurallar sıralanırken zaman zaman

parantez içinde “bunlara dair tatbikat” gibi ibarelerle uygulama yapılması gerektiği belirtilmiştir.

1929 Ortamektep Türkçe Programının (Temizyürek ve Balcı, 2006: 236) gramer bölümünde öğretilecek kurallar sıralandıktan sonra “… gramer dersleri istikraî usulle amelî ve tatbikî bir yolda tedris edilecektir.” ifadesi kullanılarak gramer öğretiminin tümevarım yoluyla uygulamalı olarak yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programında (Maarif Vekâleti, 1931: 22) öğretilecek kurallar belirtilirken bazılarının ne şekilde yapılacağına dair açıklamalara yer verilmiştir. Örneğin, “gramer ve sintaks nevileri” için “muhtelif cümlelerde ve mükâleme parçalarında mana itibarile yaptırılacak tahlillerden intaç suretile” açıklaması yapılarak gramer ve sözdizimi türlerinin cümle ve konuşma parçalarından çıkarılmak suretiyle yapılması gerektiği belirtilmiştir.

1949 Ortaokul Türkçe Programının özellikle dil bilgisi açısından önceki programlara göre daha ayrıntılı ve açıklayıcı olduğu görülmektedir. Dil bilgisinin amacı “Öğrencilere Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip ana dilini kullanışta güven kazandırmak.” olarak ifade edilmektedir. Açıklamalarda ise dil bilgisinin öğrenilmek için değil “kullanılmak ve uygulanmak” için verildiği, bu sebeple onları çocuğun ezbere tarif etmesine değil öğrenip kullanmasına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1949: 63). Burada dil bilgisinin bir amaç değil, dili doğru ve düzgün kullanmak için bir araç olduğunun ifade edilmiş olması önemlidir.

Programda dil bilgisi öğretiminin nasıl yapılması gerektiği, öğretim sırasında nelere dikkat edilmesi gerektiğini açıklayan şu ifadeler de dikkat çekicidir:

> Dil bilgisi öğreniminin soyut kurallar hâlinde ve onlardan ibaret olarak geliştirilmesinin faydasızlığı unutulmayacak, bu derse ait bilgilerin ortaokulun her sınıfında konuşma ve yazmayı besleyecek bir nitelikte verilmesine dikkat olunacaktır. Bu programın dilbilgisi amacında sözü geçen «dil kurallarını sezdirmek» hususu da bu açıklamaya göre anlaşılmalıdır.
>
> Dil bilgisi alıştırmaları, her biri başka bir konuya ait rabıtasız, soğuk, ölü ve sırf dilbilgisi için hazırlanmış cümle ve kelimeler üzerinde yapılmayacaktır. Alıştırmalar çocuğun ilgilendiği

> konulara ait, onlarda kendi kendine etkinliği uyandıran, hatta kendilerinin yazdıkları metinlerin cümleleriyle yapılacaktır. Dilin kuramsal bir şekilde incelendiği uygulamalarda bile söz bütünleriyle bunların delalet ettiği anlam arasındaki bağa dikkat olunacaktır.
>
> İlkokulda olduğu gibi ortaokul dil bilgisinin gelişmesinde de «cümle» bir hareket noktası olmalıdır. Dil muayyen bir cemiyet müessesesi olduğuna göre, onu bu cemiyete bağlı insanların ifade vasıtası olan cümle veya söz halinde incelemek icabeder. Bunun için bu programın dilbilgisi konuları bölümünde sözü edilecek olan konuları da isim, sıfat, zamir, fiil... gibi soyut bilgiler halinde işlememeli, onları daima cümle içinde değerlendirmek, onlara ait kuralları cümle içindeki hâllerini inceleyerek sezdirmek, adlarını bile söz ve cümle içindeki görevlerine göre vermek yolunu daima tercih etmelidir (MEB, 1949: 63-64).

1962 Ortaokul Türkçe Programında (MEB, 1962: 74) dil bilgisinin amacı, 1949 Ortaokul Türkçe Programındaki aynı ifadeyle "Öğrencilere Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip ana dilini kullanışta güven kazandırmak" şeklinde belirtilmiştir. Yapılan açıklamalar da yine aynı ifadelerle yapılmıştır. 1949 ve 1962 Programları arasında dil bilgisi yönüyle gerek amaç ve açıklamalar gerekse de kurallar açısından herhangi bir fark olmadığı görülmektedir.

1981 Programında (MEB, 2000) dil bilgisi eğitiminin nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili ipuçları vardır. Programda (MEB, 2000: 8) çocukların ana dillerini önce kulaktan, yaşayarak öğrendikleri belirtilerek okulun, dil öğrenimini bir sistem içine soktuğuna ve öğrencilere dilin kurallarını sezdirdiğine değinilir. 1981 Programında da doğrudan bilgi verme değil, kuralların sezdirilmesine dikkat çekilmektedir.

Yine 1981 Programındaki (MEB, 2000: 36) şu ifadeler dil bilgisi çalışmalarının nasıl yapılması gerektiğini anlatmaktadır:

> Türkçe dersinin öteki etkinlikleri olan metin çözümlemeleri, kelime dağarcığının zenginleştirilmesi, okunan metnin dilinin, anlatımının ve türünün incelenmesi, yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları da öğrencilerin anlama ve anlatma yeteneklerinin geliştirilmesini amaç edinmiştir. Bu çalışmalar nasıl birbiri içinde, birbirini destekler ve tamamlar biçimde verilecekse dil bilgisi çalışmalarının da bunlarla birlikte, o etkinlikler içinde, onlarla kaynaştırılmış olarak yürütülmesi gereklidir. Türkçenin bu etkinliklerinden, soyutlanmamış bir dil bilgisi öğretimi, 6, 7, 8. sınıflarda ne kadar iyi yapılırsa yapılsın çocuğun bir gün

> kullandığı dil ile ilgisi kurulamamış, ezbere bilgiler hâline getirilmiş birtakım soyut kurallar, soyut tanımlar yığınını örencilerin belleklerine zorla aktarmaktan başka bir sonuç vermez.
>
> Bunun içindir ki Türkçe dersinin bütün etkinlikleri sırasında ihtiyaç duyulduğu her durumda ve her fırsatta, söz gelimi, bir metnin tüm özellikleri, anlatım özellikleri üzerinde çalışılırken, metnin olay, duygu ve düşünceleri üzerinde çalışılırken ses bilgilerinden söz dizimi konularına kadar bütün dil bilgisi konuları, çok doğal fırsatlar yaratılarak konu ile çok mantıklı bir ilgi içinde işlevsel bir biçimde verilebilir. Dil bilgisi için ayrı bir ders saatinin ayrılmaması, dil bilgisi derslerini kuramsal, soyut, tümüyle tanım ve kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarmak için gereklidir. Dil bilgisinden, okunan, çözümlenen metnin tadı ve sıcaklığı içinde, bu etkinliği daha bilimsel ve bilinçli duruma getirmek için yararlanılmalıdır.

Görüldüğü gibi metne dayalı dil bilgisi öğretimi esasen yeni bir fikir değildir. Sorun, bu fikrin hayata geçirilememiş olmasındadır. Bu durumun sebebi de, üzerinde ayrıca durulacağı gibi ders kitaplarına konulacak metinlerin seçiminde karşılaşılan zorluklardır.

Dil bilgisinin, bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünü olarak tanımlandığı 2005 Türkçe öğretim programında (MEB, 2005: 7-8) dil bilgisi alanı, aşağıdaki şekilde yer almaktadır:

> Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir; ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır.
>
> Programda, Türkçenin kurallarıyla ilgili kazanımlar, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve aşamalı bir biçimde verilmiştir. Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri gözetilmiştir. Türkçeyle ilgili kural ve bilgilerin örneklerden hareket edilerek verilmesi daha doğru olacaktır. Derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarının kullanılması ve konuların görsel materyallerle desteklenmesi öğrenimi kolaylaştıracaktır. Ayrıca dil bilgisi konularının anlama olan katkısına özellikle dikkat edilmesi, konuların birer beceriye dönüşmesine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda konuların konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir.

> Dil bilgisiyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde, kuralların metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alınması, diğer becerileri desteklemesi açısından oldukça önemlidir.

2005 Türkçe öğretim programındaki ifadeleri maddeler hâlinde -bir kısmı önceki programlarda yer almayan yönleriyle- şu şekilde özetlemek mümkündür:

a. Dil bilgisi öğretiminde önemli olan, dil bilgisi kurallarının temel dil becerileriyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır.

b. Dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır.

c. Dil bilgisi öğretimi, örneklerden hareketle yapılmalıdır.

d. Derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarının kullanılması ve konuların görsel materyallerle desteklenmesi dil bilgisi öğrenimini kolaylaştıracaktır.

e. Dil bilgisi konularının anlama olan katkısı dikkate alınmalıdır.

Dil bilgisi öğretimiyle ilgili 2005 Türkçe öğretim programındaki en önemli yenilik, uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarına yer verilmesi ve dil bilgisi konularına anlama katkı yönüyle bakılmasının vurgulanmasıdır. Bunların dışında "öğretimin kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanması gerektiği", "öğretimin örneklerden hareketle yapılması gerektiği" gibi önerilerin önceki programlarda da yer aldığı görülmektedir.

1.8. Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi

Dilin kuralları kendi içinden çıkmıştır. Dil bilgisi öğretiminde dilin uygulama sahası olan metinlerden hareket edilmesiyle dil kurallarının ortaya çıkış sistematiğine uygun bir yaklaşımla öğretim yapılması sağlanmış olur.

Metne dayalı dil bilgisi öğretiminde sezdirme esas alınır. Öğrencinin yanlış bir kullanımla karşılaşmaması için kullanılacak metinlerin dilin kusursuz işlendiği metinler olmasına dikkat edilmelidir. Bu yaklaşım, dil bilgisinin kullanımına

dayandığı için sonuçları da kullanıma yönelik olmaktadır. Dolayısıyla amaç, bazı kuralların ezberletilmesi değil, dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktır.

Dil bilgisi dersinde birtakım kuralları kavratmak yerine bireyin dil edinimini destekleyecek etkinliklere yer verilmelidir. Bunun için de dile ait kurallar tek başına değil, Türkçe dersinde metinlerle sezdirilmelidir (Karadüz, 2007: 295).

Ezbere dayalı dil bilgisi öğretiminin amacına ulaşamayacağını vurgulayan Quandt (1983: 219), gramer bilmenin, gramerin kendisi hakkında bir şeyler bilmek olmadığını; dilin nasıl işlediğini, tecrübe ve kullanımlarla bilmek olduğunu belirtirken dilin işlevine dikkati çekmektedir. Önemli olan kural bilmek değil, dili doğru kullanabilmektir.

Gramerin nasıl öğretileceği hakkında fikir vermek amacıyla değişik gramer öğretim yöntemleri geliştirilmiş ve her yöntem, önceki yaklaşım ya da yaklaşımlara göre yetersizlik ve uygulanma zorluğu taşıdığından eleştirilmiştir (Özkan, 2003: 35). Dil öğretimiyle ilgili bu yöntemlere bakıldığında bunların büyük oranda yabancı dil öğretimini esas aldıkları görülmektedir. Ana dili zaten toplum içinde etkileşim yoluyla edinildiğinden onun üzerinde pek durulmamıştır. Ana dili eğitimi için gramer öğretimine dair kuralları tam olarak ortaya konmuş, nasıl uygulanacağı belirlenmiş bir yöntemden söz edilemese de bu konuda çeşitli kanaatler vardır. Bunlardan biri Emre'nin (1941: 4), Cumhuriyet öncesinden başlayıp Cumhuriyet döneminde de devam eden gramer çalışmalarının yapıldığı süreçte, gramerimize *tekşif usulü* adı verilen ve kuralları örneklerden çıkarmaktan ibaret olan bir öğretim sistemi girdiğini belirttiği görüştür. Sezdirme metodu, görüldüğü gibi eskiden beri üzerinde durulan bir konudur. Ancak Emre'nin (1941: 5) daha o zaman yakındığı, *tekşif usulüne* riayet etmeyen, manayı ihmal ederek şekilleri belletmekle meşgul olan gramerlerin de öğretimde kullanıldığı meselesi güncelliğini korumaktadır.

Grameri şekil esasına göre öğretmek, dilin tam olarak anlaşılmasını sağlamaz. Gramer şekil açıklaması değildir çünkü aynı şekil bazen birden fazla kategori ifade edebilir. Dil bilgisi öğretiminde en sağlam yol, "fikir grameri" metodudur. Yani, fikir ve düşünce kategorilerini öne alarak öğrenciye ilk önce anlatım ve cümle tiplerini misallerle göstermektir (Dilaçar, 1961: 516).

Kiper (1962: 368) de Dilaçar'ı destekleyerek "fikir grameri"nin "şekil grameri"ne feda edilmemesi, öğrenci belleğinde bir dil bilgisi kuralları avadanlığı kurmaktan vazgeçilmesi gerektiğini belirtmektedir. Çünkü şekil öğretme kaygısıyla işlevden ve anlamdan vazgeçilmesi, dil bilgisi öğretiminin amacına uygun düşmemektedir.

Bir dili ana dili olarak konuşan kimsenin daima cümle hâlinde düşündüğünü ana ilke olarak ortaya koymak gerekir. Buna göre de "düşünceden başlayıp şekle varmak" yöntemi doğru bir yöntem olacaktır (Dilaçar, 1968: 55).

Kuralcı dil bilgisine getirilen eleştirilerden biri sözcük kavramı üzerine kurulmuş olmasıdır. Oysa sözcük, artık anlamlı en küçük birim olarak görülmemektedir. Bir diğer eleştiri de dil bilgisinin, kurallarını dilden çıkaracağına dili kurallara boyun eğdirmeye zorlamasıdır (Arık, 1996: 47). Bu eleştirilerin dil bilgisi öğretimine yansıması, dil bilgisi öğretiminin metne dayalı olarak yapılmasıyla yakından ilişkilidir. En küçük anlamlı birimler, sözcükten cümleye, cümleden de metne kaymaktadır.

Doğan ve Kocaman (1999: 65), iletişim ediminin cümleyle sınırlanamayacağını ileri süren anlayışın günümüz dil biliminde büyük ölçüde benimsenmiş olduğunu çünkü iletişimde tümceden çok metnin ya da söylemin önemsenmesinin, dil kullanıcısına ilişkin bütün ayrıntıları da içine alacak biçimde bağlamın önemsenmesi anlamına geldiğini belirtmektedirler. Üstünova (1998: 400) da cümlenin inceleme birimi olarak alınmasının cümle çözümlemelerindeki eksik yanlardan biri olduğunu, bugün artık cümlenin en büyük dil birimi olarak görülmediğini, cümleden daha büyük birimler üzerinde çalışma gereğinin doğduğunu ifade eder.

> Araştırmalar, dilin birbiriyle çok sıkı ilişkiler kuran, birbirleriyle değerlenen birimlerin oluşturduğu bir sistem olduğunu ortaya koymuştur. Ancak dil, tek tek sözcüklerden oluşan bir iletişim aracı olarak görülmemektedir. Bu nedenle günümüzde dili cümleler topluluğu olarak görme eğilimi giderek artmaktadır. Cümle, dilde temel birim olarak ele alınmakta, dilin temeli cümleye dayandırılmaktadır. Fakat bu gün yapılan çalışmalar, yalnız cümleye yönelik değildir. Artık, cümle üstü birimler de dilin çalışma alanına girmiştir. Çünkü cümle, dil birimi olarak bir düşünceyi anlatmada yetersiz kalmaktadır (Üstünova, 1998: 400).

Özbay (2006b: 148), okul öncesinde farkında olmadan edinilen ve kullanılan dilin, okullarda, özellikle Türkçe derslerinde, bir sistem içinde verilerek incelik ve güzellikleriyle sezdirilmeye ve kullandırılmaya çalışıldığına dikkat çekmektedir.

Dil bilgisini kurallaştırmak, onu gramer öğrencisi için zorlaştırmak demektir. Çünkü sadece bazı gramer kurallarının tanımlanması ve farklı gramer türleri için bunların formülleştirilmesi yeterli olmamaktadır (Schulze, 1998: 216).

Bazı dil yapılarının kullanımda çeşitlilik göstermesi onların tanımlanmasını da zorlaştırmaktadır. Metin içindeki işlev, yapının tanımına sığmamaktadır. Örneğin, ayrılma hâl eki olarak adlandırılan "-DAN" ve bulunma hâl eki denen "-DA", yer yer adlandırılmalarındaki mekân işlevinin dışında zaman ifade ederek çok farklı şekillerde kullanılabilmektedir. "İşe *geceden* geldim." ve "*Geldiğimde* kimsecikler yoktu." örneklerinde zaman bildiren bu ekler, metindeki işlevlerinden hareketle öğretilmezse her biçim biriminin bütün işlev ve görevlerini ezberletmek gerekir.

Dil bilgisi dersinde öğretmen kuraldan söz etmemeli, örneklerden yararlanarak kuralların nasıl oluştuğunu göstermelidir (İşcan ve Kolukısa, 2005: 301). Dil bilgisi mutlaka ders metinleriyle bağlantılı olarak işlenmelidir (Çotuksöken, 1990: 6).

Hudson (2001: 2), dil bilgisi öğretiminin fark ettirmeden yapılabileceğini ancak belli başlı gramer teorisi ve en az dil bilgisel terminoloji kullanılarak yapılması gerektiğini belirtir. Bu da ancak öğretimin metne dayalı olarak yapılmasıyla mümkün olabilir.

On İkinci Millî Eğitim Şûrasına (MEB, 1991, 416) göre Türkçenin dil bilgisi öğretiminde de konuların metinlere dayalı olarak kavratılması esası kabul edilmelidir.

Burdurlu (1961: 837), öğretim sırasında bir tam eser olan cümleyi, içindeki küçük parçalarla ele almanın, bütünden küçük parçalara doğru gitmenin, böylece tümü tüm içinde incelemenin, uygun, verimli bir yöntem gibi göründüğünü ifade etmektedir. En küçük dil biriminin cümle değil, metin olması bu sözün geçerliğini tartışılır hâle getirse de "tümü tüm içinde inceleme"nin vurgulanmış olması, metne dayalı dil bilgisinin benimsenmesi için önemli bir prensiptir.

Demir (1988: 81) de dil bilgisinin nazarî bilgilerle değil, canlı uygulamalarla öğretilebileceğini belirterek konuların metin üzerinde öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, uygulama çalışmalarında kullanılacak parçaların çeşitli tür ve yazarlardan seçilmesi hâlinde gramer kategorilerinin kullanışta değişen görevlerinin daha iyi kavratılacağını düşünmektedir.

Üstten'e (2004: 18) göre dil bilgisi konuları, Türkçe dersinden ayrı verildiğinde beceriye dönüşemeyen kurallar ve tanımlardan ibaret kalmaktadır. Konuya uygun seçilmiş bir metin, öğrencinin konuyu kavramasında en önemli araçtır.

Dil bilgisi, dilin işleyişi, düzeni ve kullanım kurallarını inceleyen bir bilim dalı olduğundan dil bilgisi öğretiminin, ayrı bir ders olarak okutulmaktan çok Türkçe öğretimi dersinde belli bir bağlam içinde verilmesi daha uygundur (Demirel, 2003b: 112).

Dil bilgisi çalışmaları, okuma-anlama, yazma ve konuşma alanlarıyla birlikte yürütülmelidir. Dil bilgisi dersinin temel amacı, öğrencilerin anlama, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeye yöneliktir (Yıldız, 2003b: 108). Doğru konuşmak, doğru yazmak, doğru anlamak ancak dil bilgisi etkinlikleriyle sağlanabilir (Özbay, 2006b: 149).

Ezbere dayalı olarak yapılan dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin dil bilgisi konularına ve Türkçe derslerine yönelik tutumlarını da olumsuz yönde etkilemekte ve başarılı olmalarını engellemektedir:

> Ezbere dayalı bilgisi öğretimi öğrencilerin korkulu rüyalarından biridir. Dil bilgisi metinlere dayalı olarak metinler işlenirken öğretilmezse dil bilgisi öğretimi de amacına ulaşamaz. Bir sözcüğün kök ve eklerinin ayrı ayrı gösterilmesi, öğrenciyi Türkçenin sözcük üretme potansiyelini görmeye yöneltmiyor, kök-ek birleştirmeleriyle söz varlığına yeni sözler katma becerisi kazandıramıyorsa, cümle yapıları dönüştürmelerle sınırsız sayıda cümle üretilebileceği bilincini veremiyorsa dil bilgisi derslerinden pek bir yarar sağlandığı söylenemez. Amaç dil bilgisini öğretmek değil, dili ve onu doğru kullanma becerisini geliştirmektir (Çotuksöken, 1990: 6).

Hudson (2006: 478), ana dili öğretimindeki konulardan birinin, öğretimin betimsel veya emredici olması olduğunu; dil bilimcilerin betimsel öğretimi emredici

öğretime tercih etmelerinin nedenlerinin sadece sosyal değil, aynı zamanda zihinsel ve pedagojik olduğunu belirtir.

Hudson'ın emredici olarak nitelediği öğretim tarzı, ezberci eğitim olmalıdır. Öğrenci, ana diline yeterince vakıf değilse ona kural ezberletmeye kalkmak anlamsız bir çabadır. Çünkü ana dili, doğal bir süreç içerisinde sezilerek ve kavranarak öğrenilmektedir. Bu yüzden dil bilgisi öğretimi de dilsel bir bütünlük taşıyan "metin"den hareketle yapılmalıdır.

1.9. Bağlamsal Anlam ve Bağlamsal İşlev

Bağlamı, genel anlamıyla metin içindeki ortam olarak tanımlamak mümkündür. Bağlamsal anlam ve işlevse "bir kavramın anlam ya da işlevinin metin içindeki diğer dil yapılarıyla birlikte aldığı pozisyon" olarak tarif edilebilir. Dil yapısının işlevi de metin bağlamıyla ilgili olduğundan metne dayalı dil bilgisi öğretimi bağlamsal anlam ve işlevle yakından ilişkilidir. Kelime ve cümlelerin anlamı tam anlamıyla ancak bağlam içinden çıkarılabildiği gibi herhangi bir dil yapısının işlevi de ancak bağlamdan anlaşılabilir.

"Sözceleme, bir sözce üretme edimi, bireyin sözceleri belli bir bağlam ve durum içinde gerçekleştirme edimidir. Bu şartlar altında düşünülen iletişime 'sözceleme' denir. Sözceleme kullanım hâlindeki dille gerçekleşir." (Kıran, 1999: 94). Kıran'ın tanımladığı bu iletişim üç soruyla özetlenebilir:

1. Kim söylemiş?

2. Kime söylemiş?

3. Ne söylemiş?

Bu soruları çoğaltmak mümkündür. "Ne zaman söylemiş?", "nerede söylemiş?" soruları da sözceleme durumunu daha iyi ifade etmek için kullanılabilir. Bir sözcenin gerçek amacı, gerçek anlamı ancak sözceleme durumunun bilinmesiyle anlaşılır (Kıran, 1999: 94). Burada asıl kastedilen ortam olsa da dil yapılarının asıl

anlam ve işlevlerinin de ancak dilsel bir ortam olan metinden çıkarılabileceği anlaşılmaktadır.

Dil yapılarının anlam ve işlevlerinin metin ortamından anlaşılabileceğine çeşitli örnekler verilebilir. Örneğin, "eğitici" kelimesi. Yalnız başına kullanıldığı şekliyle sürekli hayvanat bahçesine giden ya da orada çalışan biri için "eğitici", "hayvan eğiticisi"; çocuğunun eğitimine önem veren bir baba için "eğitici materyaller" olabilir. Bir öğrenci için de "eğitici", "öğretmen" olabilir. Herkes, kelimeyi kendi ilgileri, algıları, içinde bulunduğu ruh hâli ve ön yaşantılarına göre tanımlayacaktır. Bağlamdan kopuk kelimelerin belirli bir anlam taşıdığını söylemek mümkün değildir.

Aynı kelimenin cümle içinde kullanımı da böyledir. Kelime,

> *Bence, on gencin bir araya gelerek bir dergi çıkarması, bir ev inşa etmesi, bir bahçe yapması ne kadar güzelse, bir piyesi sahneye koyması da o kadar güzel, eğlendirici ve* ***eğiticidir****.*
>
> (Mehmet Kaplan'ın *Tiyatro ve Gençlik* yazısından)

gibi uzun bir cümle içinde kullanılmış olsun. Burada "eğitici" olanın, on gencin bir piyesi sahneye koyması olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, "böyle bir hükme nasıl varıldığı", "on gencin bir piyesi ortaya koymasının hangi açıdan eğitici olduğu" soruları cevapsız kalmaktadır. Bu ve benzeri soruların cevabı, kelimenin ancak metin içindeki kullanımından alınabilir. Metinden kopuk bu cümledeki "eğitici", yine herkesin ilgilerine, algılarına, içinde bulunduğu ruh hâli ve ön yaşantılarına göre değişebilir.

Aşağıda "eğitici" kelimesinin geçtiği metnin bütünü yer almaktadır. Metnin tümünden hareketle söz konusu kelimenin nasıl bir anlam taşıdığı tartışılıp değerlendirilecektir.

TİYATRO VE GENÇLİK

> Avrupa'da eskiden yüksek kültürlü aile çevrelerinde gençler, kendi aralarında dans eder gibi tiyatro eserleri de oynarlarmış. Hatta oynadıkları piyesleri kendileri yazarlarmış. Büyük Alman şairi ve tiyatro yazarı Goethe (Göte), gençlik yıllarında

kendisinin de oynadığı bu "ev içi tiyatroları"na ait anılarını heyecanla anlatır. Eskiden bizde de, paşa çocuklarının, konaklarda "Karagöz oyunu" oynattıklarından bahsedilir. Ben şahsen askerlik vazifemi yaparken, kışlada, köyden gelmiş Mehmetçiklerin kendi aralarında oynadıkları bir "köy piyesi"ni seyrettim. Aradan yirmi yıl geçtiği hâlde hâlâ hatırlarım. Kerpiçten uzun bir binada, erlerin yatak odasında, seyirci Mehmetçikler, ranzalarına uzanmışlardı. Odanın bir köşesine perde diye bir battaniye gerilmişti. Sahneyi bir gemici feneri aydınlatıyordu. Aktörler sabah top başında talim yapan utangaç köy çocuklarıydı. Biri köy imamını, biri yaşlı bir kadını, bir başkası bir sığırtmacı temsil ediyordu.

Hayatımda seyrettiğim pek çok piyesi unutmama rağmen onu dünmüş gibi hatırlayışımın sebebi, onun acemilik ve iptidaîliğinden gelen büyülü tesir gücüdür. Bu oyun adeta bir köy heykeltraşının kaya parçalarından yaptığı kaba saba bir kadın heykeline benziyordu. Fakat onda katı madde ile boğuşan insan iradesinin güzelliği vardı.

Önemli olan insanların bir şeyler yapmaya çalışmalarıdır. İnsanoğlu hareketlerine veya maddeye bir şekil vermeye başlayınca, kazılan yerden su fışkırır gibi duygu, düşünce hatta güzellik yükselir. Tiyatro ise, beraberce oynanan oyunların en eğlendiricisi ve eğiticisidir. Gençlere şahsiyet kazandırmak için ondan daha elverişli bir terbiye vasıtası olamaz.

Ahmet sen kral olacaksın, Leyla kraliçe olacak. Şadi büyük bir ordu kumandanı, Lütfi bir oduncu. Hüseyin gece bekçisi, Muhsin bir din adamı. Dekor ve kostüm için harcanacak para yok. Zaten, halis bir şiir gibi halis tiyatro da özünü teşkil eden söz ve hareketten başka bir şeye ihtiyaç göstermez. Yeter ki rollerinizi iyice ezberleyin ve konuşmadan önce söyleyeceğiniz cümleye uygun bir tavır almaya çalışın. Zira tiyatroda esas, konuşma değil, harekettir.

Yarım saat veya bir saat için bir başkasının hüviyetine bürünmek, bizi dar benliğimizden kurtarır. Başkalarını anlamaya çalışmak bizi anlayışlı kılar. Tiyatro müsamaha mektebidir. Fakat bence tiyatronun gençlik terbiyesi bakımından en önemli tarafı, "beraberce güzel bir eser ortaya koyma çabası"dır. Tiyatro en azından beş on genci, aynı oyun içinde birbirine uymaya, rol almaya, hizmet etmeye zorlar. Beraberce oynanan bir oyunda perdenin ipini çekmenin bile zevki ve heyecanı vardır.

Medeniyet ortak çalışmaya dayanır. Bence, on gencin bir araya gelerek bir dergi çıkarması, bir ev inşa etmesi, bir bahçe yapması ne kadar güzelse, bir piyesi sahneye koyması da o kadar güzel, eğlendirici ve **eğiticidir**.

Mehmet KAPLAN (Saraçoğlu vd., 2006: 136-137)

Metnin tümü göz önüne alındığında görülmektedir ki, on gencin bir piyesi ortaya koymasının eğitici olması, beşinci paragrafta yer alan <<***Fakat bence tiyatronun gençlik terbiyesi bakımından en önemli tarafı, "beraberce güzel bir eser ortaya koyma çabası"dır.***>> cümlesiyle ifade edilmektedir. Bağlantı sadece bu cümleyle de sınırlı değildir. Birinci paragrafta, askerlerin kendi aralarında piyesler oynamasından; üçüncü paragrafta, tiyatronun beraber oynanmasının eğlendirici ve eğitici olduğu ve bunun gençlere şahsiyet kazandırmak için en elverişli yol olduğundan söz edilmesi, metnin son cümlesinin yargısını taşıyan "eğitici" kelimesini açıklamaktadır.

Anlam ancak ve ancak bir bağlamda var olabilir (Çakır, 2004: 248). Sözcüğün anlamı tamamen bağlam tarafından belirlenir. Bir sözcüğün ne kadar bağlamı varsa o kadar da anlamı vardır (Voloşinov 2001'den aktaran Aydın, 2003: 209).

Bilgin'e (2002: 27) göre tartışmacılar, sözcüğün ya da onun iletisi durumundaki kavramın tek başına incelenemeyeceği konusunda görüş birliği içindedirler: Bir sözcüğün belirttiği kavram, ancak ilişkili olduğu öteki kavramlarla birlikte düşünüldüğü zaman açıklık kazanır.

> Bugün, dilin bütün birimlerinin birbirleriyle sımsıkı bir ilişki içinde oldukları ve dil ögelerinin birbirini tamamlar biçimde işlev üstlendikleri görüşü ilke olarak benimsenmiştir. Amerikan dil bilim okulundan Chomsky ve Z. S. Harris, XX. yüzyılın önemli bir akımını başlatırken cümleden büyük birimler üzerinde çalışmanın gerekliliğine dikkat çekmişlerdir (Üstünova, 2002: 151).

Metinler, bağlamsal bir yapıya sahip olduğundan sözcükler, cümleler, öğrenciler için metnin anlamlı dünyasında değer kazanır. Öğrenciler, bağlama göre anlamlandırdıkları bu yapıları kullanarak dil kazanımlarını daha kolay geliştirirler (Karadüz, 2007: 296).

Anlamca birbirine yakın deyimleri, ancak bağlam içerisinde ayırt etmek mümkün olabilir. Öğrencilerin çokça karıştırdığı "etekleri tutuşmak" ve "etekleri zil çalmak" deyimleri bu duruma örnek olarak verilebilir. Kelimelerin "bağımsız" yani gerçek anlamlarından ya da göstergelerinden hareketle "tutuşmak"la "zil çalmak"

arasında ayırıcı bir ilişki kurarak "telaş" ve "heyecan" kavramlarına ulaşmak mümkün değildir.

Dil yapılarının işlevleri de büyük ölçüde bağlamla ilgilidir. Ana dili edinimi sırasında dil yapılarının işlevleri de doğal olarak öğrenilmektedir. Dil yapılarını bağlamın dışında ele almak, bazen yanlış genellemelere yol açabilir. "-yor" eki şimdiki zaman eki olarak ezbere bilgi şeklinde öğretildiğinde öğretmenler, geniş ve gelecek zaman ifade eden şekillerini istisna olarak öğretmek zorunda kalmaktadır. Oysa ana dilini kullanan bir öğrenci bu eki, hem şimdiki zaman hem de geniş ve gelecek zaman için zaten kullanmaktadır. Önemli olan, öğrencinin bunun farkına varmasını sağlamaktır. Bu da işlenecek metinler üzerinde çalışarak yapılabilir.

Metinlerde bağdaşıklık aracı olarak kullanılan gönderim ögeleri, kelimelerin işlevini belirlemede önemi bir role sahiptir:

> Gönderim, metinde bir kavram, varlık veya durumu ifade eden bir sözün, bir kez söylendikten sonra aynı cümlede veya yakınındaki bir başka cümlede aynen söylenmesi yerine, onu karşılayan bir başka kelimenin, kelime grubunun veya ekin kullanılması ile oluşur. Gönderim ögeleri, metinde yüklendikleri anlamı tek başına yansıtamazlar, metindeki gerçek anlamlarını başka bir ögeyle kurdukları gönderim ilişkisi ile kazanırlar. Örnek: "Turgay'ın çalıştığı şirkete yeni gelen müdür, çok zeki ve başarılı bir yöneticiydi. Turgay, ona kısa sürede hayran olmuştu." Bu örnekte, ikinci cümledeki "o" zamiri, birinci cümledeki "Turgay'ın çalıştığı şirkete yeni gelen, çok zeki ve başarılı bir yönetici olan müdür"e karşılık olarak söylenmiştir. Böylece iki cümle arasında sıkı bir anlam ilişkisi oluşturan bir gönderim oluşmuştur (Coşkun, 2005: 54).

Bağlam içinde anlam ilişkisi kurma yalnız kelimelerle sınırlı değildir. Eklerle de bağlam içinde anlamlar kurulabilir. Korkmaz (2003: 22), bu işlevi yerine getiren ekleri işletme ekleri olarak adlandırarak şunları söyler:

> İşletme ekleri, adlar ile adlar veya adlar ile fiiller arasında geçici ilişkiler kuran eklerdir. Yapım ekleri kök ile gövdenin kendi sınırları içinde kaldığı hâlde, işletme ekleri, kök ve gövdelere bazı anlam bağlantıları katarak onları birbirleriyle ilişkiye geçiren, onlarla kelime grupları ve cümlenin öteki ögeleri arasında geçici anlam örgüsü kuran eklerdir. Kelime gruplarından ve cümleden işletme ekleri çıkarıldığında, kelimeler arasındaki anlam bağları kopar ve cümlenin yapısı bozulur. Bu nedenle işletme ekleri hem kök ve gövdelere işleklik kazandıran eklerdir hem de yapım eklerinden daha kapsamlıdır.

Metnin uyumluluğunu sağlayan dilsel ögeler, hem bölümlerin kendi içlerinde hem de bölümler arasında dil bilgisel, söz dizimsel, anlamsal ve mantıksal bağlantılar kurulmasına yardımcı olur (Onursal, 2003: 125). Bu bağlantılar, aynı zamanda metnin bir bütün olmasını sağlayan temel unsurlardır.

Üstünova (1998: 398), cümle analizi açısından cümlelerin derin ve yüzeysel olmak üzere iki yapıdan oluştuğunu belirterek derin yapıyı, cümlede yer alan mantıksal yapı, soyut yapı; yüzeysel yapıyı ise derin yapıda var olan anlamların açıklanmış, sözcüklere dökülmüş biçimi, somut yapı olarak tarif etmektedir. Buna göre cümlelerin derin yapılarını anlamak da ancak bağlam içerisindeki anlamla mümkün olabilmektedir.

> Herhangi bir dil ögesinin ya da kuralının metin içinde kazandığı değeri anlayabilmek, açıklayabilmek için metnin tamamını, dil ögesinin o metin içindeki varlık nedenini anlamamız gerekir. Bu da; metni oluşturan dil malzemesinin söz konusu metin içerisinde yüklendiği işlevleri, kazandığı değerleri, okuyucuda uyandırdığı etkileri hesaba katmak gerektiğini gösterir. Bu durumda metnin anlam dünyasını kavramak, varlık nedenlerini anlamak için dil birimi olarak cümlenin değil; daha büyük birimlerin alınması gerekliliği iyice önem kazanmaktadır. Çünkü eksiksiz önermeye ulaşmak, cümlenin boyunu aşmaktadır (Üstünova, 1998: 400).

Bağlamla ilgili kavramlardan bir tanesi de "iletişim bağlamı"dır. İletişim bağlamında iletişim ögelerinin önemli bir işlevi vardır.

> Dilin iletişim bağlamında nasıl değişim gösterdiğinin anlaşılması, başarılı dil öğreniminde önemli bir rol oynamaktadır. Birçok dil öğretmeni dili seslerden, kelimelerden ve gramerden oluşan bir sistemler bütünü olarak algılar. Her nasılsa dili, konu; konuşmacının rolü ve amacı gibi unsurlardan oluşan sosyal bir olay olarak algılayamıyorlar. Bu yüzden öğretmenler kelime ve dil bilgisi gibi dil sistemlerinin konuşmacının rolü, amacı gibi iletişim bağlamı değişkenleri bakımından önemli ölçüde değişebildiğini ya da dil yönergesinin doğru ve etkili olması için bu değişime karşı hassas olması gerektiğini anlamayabiliyorlar (Smith vd., 2007).

Anlamın ve işlevin bağlamdan hareketle tam olarak kavranabilmesi, dil bilgisinin de metne dayalı olarak yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Metne dayalı dil bilgisi öğretimi, yalnızca iyi bir yöntem olduğu için değil, dil öğretiminin hedefine tam olarak ulaşabilmesi için de gerekli ve önemlidir.

1.10. Dil Bilgisi Konularının Ders Kitaplarında İşlenişi

Öğretim programlarında dil bilgisi öğretiminin metne dayalı olarak yapılması önerilse de çeşitli sebeplerden ötürü bu öneri yerine getirilmemektedir. Sonuç olarak dil bilgisi öğretiminde de yeterince başarılı olunamamaktadır. Tezin hareket noktası bu düşünce olduğundan bu bölümde, 2006-2007 eğitim öğretim yılında okutulan Türkçe Ders kitaplarında araştırmanın uygulamasında kullanılan dil bilgisi konularının nasıl işlendiği incelenmiştir. Bu amaçla hangi dil bilgisi konusunun hangi metnin işlenişinde ele alındığı üzerinde durulmuş, konunun işlenişinin metinle ilişkisi araştırılmıştır.

1.10.1. Yapım Ekleri ve Yapı Bakımından Kelimeler

Yapım ekleri ve yapı bakımından kelimelere ilişkin kazanımların işlendiği metne ve konunun işlenişine (Saraçoğlu vd., 2006: 72-73) bakıldığında dil bilgisinin işlenişi ile metin arasında bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Konu, genelde metinden bağımsız örnekler kullanılarak sunulmuştur. Eylem köklerinden türeyen sözcüklere örnek verilirken "okul" sözcüğü, "oku-l" şeklinde ayrılmıştır. Oysa Ergin'e (1999: 195-196) göre fiilden isim yapan "-l" eki, Türkçede eskiden beri görülen fakat "ışı-l", "tüke-l" gibi ancak bir iki örneği bulunan bir ektir. Dolayısıyla sekizinci sınıflar için hazırlanmış bir dil bilgisi kitabında daha belirgin ve doğru örneklerin verilmesi gerekir.

Metne bakıldığında konuyu metne dayalı olarak işlemek için yeterince örneğin bulunduğu görülebilmektedir. Basit kelimeler, her metinde rahatlıkla bulunabilecek kelimelerdir. "Atatürk'ün Kişisel Özellikleri" adlı metinde türemiş ve birleşik kelimelerin yer aldığı birçok örnek bulunmaktadır. Konunun işlenişi bu örneklerden hareketle yapılabilir.

Metinde yer alan kelimeler arasından *liderlik, idealistlik, gerçekçilik, kişilik, gelişme, başlamak, özellik, sevilen, yönetim, toplantı, belirtmek, ilerlemek, belirgin*, türemiş kelimelere; *Atatürk, barışseverlik, değer verilmek, ortaya çıkmak, sahip kılmak, alıvermek* ise birleşik kelimelere örnek olarak verilebilir.

Dil bilgisi kurallarının metne dayalı olarak işlenmesinde metin seçiminden kaynaklanan bazı zorluklar vardır. İçerik, tür, uzunluk-kısalık gibi çeşitli ölçütlerin yanında metnin bir de hedeflenen dil bilgisi kuralını işlemeye uygun olmasını beklemek bazen mümkün olmayabilir. Ancak, görüldüğü gibi metnin uygun olduğu bir durumda bile metin dikkate alınmamıştır. Dil bilgisinin metne dayalı olarak öğretilmesine karşı yeterince duyarlılık gösterilmediği anlaşılmaktadır.

1.10.2. Sıfat

"Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır." kazanımının işlendiği metin (Erol vd., 2006a: 62) ve bu kazanıma ilişkin etkinliklere (Erol vd., 2006b: 105) bakıldığında etkinliklerin, metinden bağımsız hazırlandığı görülmektedir. Kazanım, metne dayalı olmamakla birlikte işleniş doğrudan bilgi verme şeklinde de değildir. Etkinlik, metinle ilgili olmayan örnek cümleler verilerek hazırlanmıştır.

Konunun işlendiği metne bakıldığında metnin sıfat konusuyla ilgili kazanımı gerçekleştirmeye uygun olduğu görülmektedir.

*-İpek gibi **yumuşak** bir sevgidir bu.*

*-**Gözlerdeki ışıltıyla yayılan** ve **genişleyen** bir sevgidir bu.*

*-Sabah sınıfa girdiğimde gözlerimin içine bakacak **pırıl pırıl** öğrencilerin karşısına çıkma heyecanı, kalbimde **her** gece **taptaze** bir çiçek gibi açar.*

*-Bahçe **mavi** çiçeklerle dolmuştur.*

*-**Cıvıl cıvıl** bahçede **bütün** gözler pırıl pırıldır ve gözümün içine bakarlar.*

*-Öğretmenlerine **sakin** bir ovada teslim olurlar.*

*-Ben öğretmenim ve bu böyle sürer gider kalpten kalbe, gözden göze **çiçekli** bahçemizde, bilgi denizimizde.*

*-**Bu** sevgi ve **bu** heyecan diri tutar beni, diri tutar kalbimi.*

örnekleri, işlenişin metinden hareketle oluşturulan etkinliklerle yapılabileceğini göstermektedir.

1.10.3. Zarf

"Zarfların cümlede kazandığı işlevleri fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır." kazanımının işlendiği metin (Erol vd., 2006a: 86-89) ve bu kazanıma ilişkin etkinliklere (Erol vd., 2006b: 165) bakıldığında kazanıma ilişkin etkinliklerde yer alan cümlelerin büyük bir bölümünün metinden alındığı anlaşılmaktadır. Bazı cümleler ise metinde olmayan ama metnin temasına uygun ifadelerden oluşmaktadır.

Metne dayalı bilgisi sadece etkinlikteki ifadelerin metinde olmasıyla da sınırlı değildir. Dil bilgisi kazanımlarına ilişkin etkinlikler, metin işleniş sürecinde uygulanmalıdır. Daha metin işlenirken dil bilgisi kazanımının metindeki ipuçlarına dikkat çekilmelidir.

Ayrıca kazanımın işlendiği etkinliklerden biri olan 9. etkinlikte yer alan "*Bulutlar yağmurlarını cömertçe ……. bırakıyorlar*" cümlesinde boşluğa gelecek ifadenin, etkinlikteki şekliyle zarf olamayacağı için burada yanlışlık sonucu yer almış olduğu görülmektedir. Çünkü etkinlikte boşluğa gelebilecek kelimelerin (ovalarına-vadilere) olduğu belirtilmiştir.

1.10.4. Ek Fiil

Ek fiil konusu, hem 1981 Türkçe öğretim programına göre hazırlanan 8. sınıf kitabında hem de 2005 programına göre hazırlanan 7. sınıf kitabında yer almaktadır.

Konunun 8. sınıfta işlendiği metne (Saraçoğlu vd., 2006: 160) ve işlenişine (Saraçoğlu vd., 2006: 162) bakıldığında dil bilgisinin işlenişi ile metin arasında –

metinden alınan "Fransızların bir sözü var**dır**." cümlesi dışında- ilişki olmadığı dikkati çekmektedir.

Metin incelendiğinde ek fiil konusunu kavratmak için birçok örneğin olduğu görülmektedir:

- *Gençlik bilsey**di**, ihtiyarlık yapabilsey**di**.*
- *"Gençliğinizin kıymetini biliniz!" demek, onu istediğiniz gibi kullanınız demek değil**dir**.*
- *Tıpkı, "Paranızın kıymetini biliniz!" sözünde olduğu gibi onu dikkatle harcayınız demek**tir**.*
- *Çünkü gençlikteki kıymet, para gibi harcanmaya, gelişigüzel savrulmaya çok elverişli**dir**.*
- *Çünkü gençlik giderken bir daha gelmemek üzere gitmekte**dir**.*
- *Bütün hayatımız, gençlikte edindiğimiz kıymetler üzerine oturacak**tır**.*
- *Ah keşke okusay**dı**m.*
- *Çünkü ihtiyarlık, yapmak olanaklarının azaldığı, hatta kalmadığı bir yaş**tır**; eğer yapabilsey**di** her şeyi düzeltmek mümkün olabilecek**ti**.*

Yedinci sınıfta işlenen metne (Altan vd., 2007a: 30-32) ve etkinliklere (Altan vd., 2007b: 64-65) bakıldığında da benzer bir durum göze çarpmaktadır. Örneklere yer verilen iki etkinlikten birinde yer alan ifadeler, metinden bağımsız cümlelerden oluşmaktadır. Diğer etkinlikte ise bir metin bulunmakla beraber bu, ders kitabındaki metinden farklıdır. Oysa ders kitabındaki ilgili metne bakıldığında amaca uygun birçok örneğin olduğu görülmektedir:

- *… "Darülbedayi" o zamanlar sayısı on beşi geçmeyen kadrosuyla yeni bir Anadolu turnesine çıkmış**tır**.*
- *İlk uğrağı yine Ankara'**dır**.*
- *Muhsin … sıkılgan bir insan**dır**.*
- *… Atatürk bu bahsi unutmamış**tır**.*

- *Bu piyes Faruk Nafiz Çamlıbel'in Akın'ı**dır**.*
- *Yapıtta Türk hakanı İstemi Han'ı bizzat Muhsin oynayacak**tır**.*
- *Atatürk, ilk defa olarak Tepebaşı Tiyatrosu'na gelecek ve temsili seyredecek**tir**.*
- *… Muhsin çok iyi bilmekte**dir**.*
- *O gece Türk tiyatrosu için tarihsel ve unutulmaz bir gece**dir**.*
- *Bu arada birinci perde kapanmış**tır**.*

İlgili metin, "tahmin ederek okuma" yöntemine göre okutulacağı için bazı bölümleri ders kitabında yer almamasına rağmen kazanımın işlenmesi için on örneğin bulunduğu görülmektedir. Çalışma Kitabına konan metinde ise ek fiile ilişkin on bir örnek bulunmaktadır. Dil bilgisi öğretiminin metne dayalı olarak yapılması mümkün olsa bile bazen bu durumun dikkate alınmadığı görülmektedir. Dolayısıyla 1981 ve 2005 programları arasında, 2005 programında etkinliklere yer verilmesi dışında, önemli bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

1.10.5. Cümlenin Ögeleri

Cümlenin ögelerine ilişkin kazanım için her öge farklı bir metinle işlenmiştir. Nesnenin işlendiği metne (Saraçoğlu vd., 2006: 22) ve konunun işlenişine (Saraçoğlu vd., 2006: 24) bakıldığında dil bilgisinin işlenişi ile metin arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Dolaylı tümlecin işlendiği metne (Saraçoğlu vd., 2006: 39-41) ve konunun işlenişine (Saraçoğlu vd., 2006: 42) bakıldığında verilen örneklerin metinde geçen cümleler olduğu görülmektedir.

Özne konusunun sekizinci sınıfta işlendiği metinde (Saraçoğlu vd., 2006: 45-46) konunun işlenişi (Saraçoğlu vd., 2006: 48) metinden seçilen cümleler yoluyla yapılmıştır. Yedinci sınıftaki metinde (Doğruel vd., 2006: 30) ise konu işlenişi (Doğruel vd., 2006: 31) metinden bağımsız cümlelerle yapılmıştır.

Zarf tümlecinin işlendiği metne (Saraçoğlu vd., 2006: 50-51) ve konunun işlenişine (Saraçoğlu vd., 2006: 53) bakıldığında verilen örneklerin metinde geçen cümleler olduğu görülmektedir.

Dil bilgisi öğretilirken konu işlenişinde veya hazırlanan etkinliklerde bazı cümlelerin metinden alınmış olması, çalışmanın "metne dayalı dil bilgisi öğretimi" olarak adlandırılması için yeterli değildir. Metin bağlamından koparıldıktan ya da metin incelemesi sırasında üzerinde durulmadıktan sonra cümlenin konu metninden ya da başka bir metinden alınmış olması arasında fark yoktur.

1981 programına göre hazırlanan kitaplarda "Sözcük ve Sözcük Grubu Çalışmaları", "Anlama ve Anlatım Çalışmaları" ve "Tür ve Biçim Çalışmaları" bölümleri metin incelemesiyle ilgili olarak verilmekte, bunların dışında kalan "Sözlü ve Yazılı Anlatım" ve dil bilgisinin işlendiği "Dilimizi Öğrenelim" bölümleri metin incelemesi bittikten sonra işlenmektedir.

2005 programına göre hazırlanan kitaplarda ise okuma, dinleme becerileri metinden hareketle oluşturulan etkinliklerle verilirken konuşma, yazma ve dil bilgisi becerileri metinden bağımsız etkinliklerle verilmektedir. Konuşma ve yazma etkinlikleri anlatıma dayandığı için bunların işlenişinde yalnızca konunun metinle ilgili olması yeterli görülebilir. Ancak, dil bilgisi kazanımlarının, ezbere dayalı bir bilgi olarak kalmaması için anlam bütünlüğü taşıyan dil birimi olan metne dayalı olarak işlenmesi gerekir.

1.11. Amaç

Bu araştırmanın amacı, ilköğretimde metne dayalı dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dil bilgisi başarılarına etkisini tespit etmektir. Bu genel amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Metne dayalı dil bilgisi öğretimi, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin;

1. Yapım ekleri ve yapı bakımından kelimeler konularındaki dil bilgisi başarılarına etki etmekte midir?

2. Sıfatlar konusundaki dil bilgisi başarılarına etki etmekte midir?

3. Zarflar konusundaki dil bilgisi başarılarına etki etmekte midir?

4. Ek fiil konusundaki dil bilgisi başarılarına etki etmekte midir?

5. Cümlenin ögeleri konusundaki dil bilgisi başarılarına etki etmekte midir?

1.12. Önem

Dil, insan hayatının vazgeçilmez unsurlarından biridir. Belli bir süreç içerisinde gelişen ve olgunlaşan dil, eğitim ve öğretimle biçimlenir, kuralları ile birlikte yaşar. Dili kaybolmaktan ve bozulmaktan kurtaran onun kurallarıdır. Bu yüzden, her dilin kendine özgü kuralları titizlikle uygulanır ve onlardan asla vazgeçilmez.

Dünyada dil öğretimi ile ilgili değişik yöntemler uygulanmakla birlikte metinlerin dil bilgisi öğretimi açısından yeri ve önemi tartışılmaz bir gerçek olarak kabul edilmektedir.

Öğretim programlarında dil bilgisi öğretiminin örneklerden hareketle yapılması gerektiği belirtilse de uygulama, genellikle önce kuralı ezberletme, daha sonra onunla ilgili örneklere yer verme şeklinde olmuştur. Ayrıca programlar, araştırma sonuçlarına dayanmadığı için dil bilgisi öğretiminde hangi yolların izlenmesi gerektiği, hangi konuların ne zaman öğretilmesi gerektiği bilinememektedir.

Dilin kuralla öğrenilmediği, tersine, kuralın dili öğrenirken kazanıldığı bir gerçektir. İnsanoğlu, tıpkı dilin ses dizgesi gibi biçim özellikleri, yapısı ve söz dizimi kuruluşunu da ana dilini öğrenirken kapar (Göğüş, 1978: 338). Bu açıdan ana dili öğretimi, yabancı dil öğretiminden farklı olarak metinden hareketle yapılmalıdır. Çünkü ana dilini beklenen seviyede bilen bir öğrenci, isimlerini bilmese de dil bilgisi kurallarını anlar ve uygular. Kalın ünlülerden oluşan bir fiile gelen eklerin kalın ünlülerden oluşması gerektiğini kural olarak bilmese de ana dili Türkçe olan birisi

söz konusu fiile ince ünlüden oluşan ek getirmez. Örneğin, nedenini bilmese de "yapti" demez. Aynı durum Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen biri için geçerli değildir. Ona öncelikle kuralı kavratmak gerekir. Dolayısıyla ana dili eğitimi sırasında dil bilgisi kurallarının metinden hareketle öğretilmesi gerekir.

Dil bilgisi öğretiminin amacı, kuramsal bilgi değil, öğrencilerin Türkçedeki anlama ve anlatma güçlüklerine yardım etmek, uygulama gücü kazandırmak olmalıdır (Göğüş, 1978: 348). Bunun da ancak metinden hareketle dil bilgisi öğretmek şeklinde olabileceği açıktır.

Türkçe dersleri içinde dil bilgisi çalışmaları arasında dil, bilgi olarak verilmekte, Türkçe konularının sanat gibi öğretilmesi gerektiği bir bakıma unutulmaktadır. Nitekim bilgiye çok geniş yer veren dil bilgisi öğretimi, bu bilgilerin nasıl beceri ve alışkanlığa dönüşmesi gerektiği hususunda başarılı olamamaktadır (Sağır, 2002: 4).

Bu çalışmayla dil bilgisinin uygulama alanı olan metinlerden yola çıkılarak dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle birlikte öğretim esnasında metnin yeri ve önemi ortaya konmuştur.

Araştırma konusuyla ilgili yapılan literatür taraması sonucunda konuya ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, dolaylı da olsa konuya katkı sağlayacağı umulan bazı çalışmalar burada özetlenmiştir.

Çifçi (1991), değişik bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin kompozisyonlarından, sözcük dağarcıklarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, sözcük dağarcıklarının, hedeflenen düzeyden çok düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Türkçe Öğretiminde Yönveren-Fiil Münasebetinin Yeri adlı çalışmada Bayansar (1992) tarafından Türkçede yönveren kavramı üzerine literatür taraması yapılmış ve ulaşılan sonuçlar örneklerle desteklenmiştir. Türkçenin kullanımı açısından önemli görülen yönverenlerin, özellikle yabancılara Türkçe öğretilirken dikkat edilmesi gereken gramer yapıları olduğu vurgusunda bulunulmuştur.

Özkan (1992) tarafından "Yabancıların Türkçeyi Öğrenmeleri Esnasında Yaptıkları İsim Hal Ekleri Yanlışları ve Bu Konunun Değerlendirilmesi" başlıklı

çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatım sırasında ad durum eklerini kullanırken yaptıkları yanlışlar incelenmiştir. Türkçe bilme düzeyleri ve ana dilleri farklı gruplar üzerinde yapılan araştırmada yanlışların türleri ve oranları belirlenmiş, daha sonra ad durum eklerinin öğretimi üzerine çeşitli görüşler sunulmuştur.

İngilizce gramer öğretiminde hangi tip alıştırmaların öğrenciler için daha yararlı olduğunu tespit etmeyi amaçlayan Mutlu (1993), araştırma sonucunda gramer öğretiminde pratiğin bir ihtiyaç olduğu, öğrencilerin bu yolla sıkılmaktan kurtulacağı konularına değinerek öğrencilerin gramer bilgilerini geliştirmek için öğrencilerin kullandığı metin kitapları dışında sınıfa ilave materyallerin götürülebileceğini belirtmiştir.

Kudat (1994), *Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yazınsal Metin Kullanımı* adlı çalışmasında yazınsal metinlerin çeşitli boyutlarını incelemiş, yabancı dil eğitiminde metnin önemine değinmiştir. Dilin zenginliğini en iyi kullanan yazarların eserlerinden seçilen metinlerin derste kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Ancak çalışma genel olarak Almanca'nın yabancı dil olarak öğretimiyle ilgilidir.

Liselerde Okutulmakta Olan Türkçe Dil Bilgisi Kitapları Üzerine Bir İnceleme başlıklı çalışmada Dağaşan (1996), Türkçe öğretiminin kanunî dayanakları ve dil bilgisi eğitim programları üzerinde durmuştur. Dil bilgisi kitaplarının şekil yönünden incelendiği çalışmada bu kitaplardaki terim, tanımlama, sınıflama ve yaklaşımlar üzerinde durularak liselerde dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve tartışılan konulara değinilmiştir.

Yılmaz (1996), çalışmasında, ilköğretim 5. sınıf ders kitaplarını ele almış, bu kitaplardaki kelime ve cümle yapılarının öğrencilerin düzeyine uygun olup olmadığını irdelemiştir. Kitapların cümle ve sözcük açısından incelendiği çalışmada kaç heceli sözcüklerin kullanıldığı da araştırılmıştır.

Erdal (1997), 1950-1982 yılları arasında yayımlanan dil bilgisi kitaplarını değerlendirdiği çalışmasında daha çok kitapların fizikî özellikleri ile içerikleri

üzerinde durmuştur. Bu kitaplarda yer alan terim, sınıflandırma, yaklaşımlar, örnek ve alıştırmalarla ilgili tartışmalar yapılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Dil bilgisi konuları ile ders kitapları arasındaki ilişkiyi değerlendiren Deveci (1999), dil bilgisi konularının Türkçe ders kitaplarında nasıl işlendiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Metinlerle dil bilgisi konuları arasındaki uyumun değerlendirildiği çalışmada paralellik ve ayrılıklar üzerinde durulmuştur. Ders kitaplarının incelendiği çalışmada, dil bilgisi konularının genelde bilgi olarak öğretildiği tespiti yapılmış ve metin çalışmaları ile dil bilgisi çalışmalarının bir arada yürütülmesi önerisinde bulunulmuştur.

Kozacızade (1999), *Türkçe Ders Kitaplarında Edebiyat Metinleri* adlı çalışmasında, Türkçe ders kitabında kullanılan metinleri, kitabın bölümleri olan "Hazırlık Çalışmaları; Metin; Kelime Çalışmaları; Metinle İlgili Sorular; Tür, Şekil ve Anlatım Çalışmaları; Dil Bilgisi Çalışmaları; Sözlü ve Yazılı Anlatım Çalışmaları; Şairi Tanıyınız/Yazarı Tanıyınız" açılarından incelemiştir.

Kırmızı (2000) tarafından hazırlanan *Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Öğretmen Performansına Etkileri* konulu yüksek lisans tezinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar incelenmiştir. Dil Bilgisi dersinin bilgiye değil beceriye dayanması gerektiği hâlde, dil bilgisi kurallarının ezberletilerek verildiği ifade edilen çalışma, ilköğretimde görev yapan öğretmenler üzerinde anket uygulanarak yapılmıştır.

Toksöz (2000), araştırmasında, ilköğretimin 5. sınıfında okuyan öğrencilerin Dil Bilgisi dersleri sonucunda kazandıktan davranışları, dil bilgisi dersleri açısından incelemiştir. Sonuç olarak Dil Bilgisi derslerinden hedeflenen davranışların, öğrencide yeterli oranda yerleşmediği tespit edilmiştir.

İlköğretim öğrencileri üzerine benzeri bir çalışmayı yapan Yılmaz (2000), çalışmasını, anket survey ve test tekniklerinden yararlanarak elde ettiği veriler üzerinde yürütmüştür. Öğrencilere anket ve test uygulayan araştırmacı, araştırma sonucunda, anne ve babanın mesleği ve öğrenim durumlarının başarıya etkisinin manidar olduğunu belirlemiştir.

Calp (2001) dil bilgisi öğretiminin başarıya ulaşma düzeyini araştırdığı çalışmada 677 öğrenciye başarı testi uygulanmıştır. Çalışmada ayrıca 31 Türkçe öğretmeni, 16 okul müdürü, 28 ilköğretim müfettişi ve 22 akademisyenin ilköğretim ikinci kademede dil bilgisi konuları amaçlarının ne ölçüde gerçekleştiği ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Yılmaz (2001) tarafından hazırlanan çalışmada 2000-2001 öğretim yılında Ankara Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi birinci sınıf öğrencileri arasından deney ve kontrol grubu oluşturularak geleneksel öğretim yöntemleri ile yeni öğretim yöntemleri karşılaştırılmıştır. Dil bilgisi konularından yapım ekleri ile sözcük türetme konusu kontrol grubunda geleneksel yöntemle, deney grubunda ise yeni öğretim yöntemleriyle işlenmiştir. Kuralların ezbere verilmeyip öğrenciye bulduruldu, bol resim ve alıştırma kullanılan deney grubunun daha başarılı olduğu son test sonuçları ile ortaya konmuştur. Dil bilgisi öğretiminde yeni öğretim yöntemlerinin kullanılmasının başarıyı arttıracağını savunulan araştırmada yeni öğretim yöntemlerine yer verilmesi gerektiği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşlerini araştıran Ertekinoğlu (2003), çalışmada alanla ilgili literatür taraması yapmış, dil bilgisi öğretimi üzerine çeşitli konulara değinmiştir. Yüz otuz öğretmene uygulanan ölçekle öğretmenlerin programın amaçları, dil bilgisi dersinin algılanışı, öğretim teknolojisi ve materyal kullanımı, dersin sınıfta işlenmesi, değerlendirme, konuların işleniş şekli, derste kullanılan öğretim yöntemleri, ödev düzeltmeleri, dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan problemler, öğrencilerin kavramakta zorlandığı konular gibi çeşitli alanlardaki görüşleri belirlenmiş ve bunlarla ilgili öneriler geliştirilmiştir.

Kuzu (2003), *Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi* adlı çalışmasında metinsellik ölçütleri hakkında açıklayıcı bilgilere yer vermiş, hazırladığı okuduğunu anlama ölçeğiyle etkileşimsel modelin anlamaya etkisini incelemiştir.

Scrivener (2003), çalışmasında bütün diller için geçerli olabilecek gramer öğretim yöntemleri hakkında bilgiler vermiştir. Kitapta tanıtılan yöntemlerin ilköğretimden üst düzeye kadar geçerli olabileceği yazar tarafından belirtilmektedir.

İngilizce hazırlık sınıflarında öğrencilerin gramer öğrenme stratejileri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen Yalçın (2003), gramer öğrenme stratejileri hakkında kuramsal bilgiler vermiş, öğrencilerin bu konulardaki bilgileri ile İngilizce başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmiştir.

Bolat (2004) *İlköğretim II. Kademe VI. Sınıflarda Dil Bilgisi Öğretiminde Aktif Öğrenme Yönteminin Etkililiği* adlı araştırmasında geleneksel öğretim anlayışında öğrencinin pasif olmasının eğitim ortamını sıkıcı hâle getirdiği ve öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayamadığı üzerinde durmuştur. İlköğretim öğrencilerinde aktif öğrenme ile geleneksel öğretimin Türkçe başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanan çalışmada aynı düzeydeki gruplardan aktif öğrenme yöntemlerinin uygulandığı grubun, uygulama sonucunda daha yüksek puan aldığı görülmüş, buna göre aktif öğrenmenin ilköğretim öğrencilerinde Türkçe başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çakır (2004), yaptığı araştırmada dil bilgisinin işlenişi üzerinde durmuş; özellikle işlevsel dil bilgisi ile ilgili literatürü irdelemiş; ders kitaplarında dil bilgisi konularının nasıl işlendiğini ve bunların öğrencilere öğretilmesi sırasında öğretmenlerin programa (1981 Programı) uyup uymadıklarını, programı yeterli görüp görmediklerini araştırmıştır. Araştırma sonunda 1981 Programına yönelik eleştiriler geliştirilmiş ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Saraç (2004), tarafından sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının dil bilgisi öğretimi açısından değerlendirildiği çalışmada, Türkçe ders kitaplarında metinler yoluyla dil bilgisi öğretiminin nasıl gerçekleştirildiği incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda özellikle birçok terim ve tanımın farklı olduğu, bir kitapta on metinle on yedi dil bilgisi konusu işlenirken diğer bir kitapta otuz dil bilgisi konusunun işlendiği belirlenmiş, kitaplardaki dil bilgisi bölümlerinin uygulama açısından oldukça yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ataöver (2005), oyunlarla yapılan eğitimin İngilizce gramer eğitimine etkisini araştırmış, gramer oyunlarıyla ders yapılan sınıflardaki başarının geleneksel yöntemle eğitim yapan sınıflara göre daha yüksek olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

İlköğretim Okullarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Konuları Üzerine Bir Araştırma adlı çalışmasında Daloğlu (2005), ders kitaplarındaki dil bilgisi konularını terimler, örnekler, somlar, sınıflandırmalar, bilgi hataları, yaklaşım farklılıkları, dil bilgisi bölümlerine verilen ağırlıklar ve dil bilgisi konularının işleniş sırası bakımından incelemiş ve değerlendirmiştir. Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konularındaki yetersizlikleri ve eksiklikleri tespit ederek konu alanı ile ilgili çalışmalara kaynaklık etmesi amacıyla önerilerde bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda ise ders kitaplarındaki dil bilgisi konularının Türkçe dersinin hedef ve davranışlarını gerçekleştirmeye yönelik hazırlanmadığını tespit etmiştir.

Onan (2005), dil yapılarının anlama becerilerini geliştirmedeki rolü üzerinde durduğu çalışmasında Türkçe dil yapılarının anlama sürecindeki işlevlerine yönelik değerlendirmeler yapmıştır. Çalışmada dil bilgisinin fonetik, morfoloji, sentaks ve semantik konuları tartışılmıştır. Anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu düşünülen yapılar ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Dil yapılarının anlama becerileriyle ilişkisi, ilgili literatür taranarak ortaya konmuştur.

İlköğretim İkinci Kademede Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma başlıklı çalışmasında Kaygusuz (2006), dil bilgisi öğretimiyle ilgili literatür taraması yapmış, dil bilgisi öğretim yöntemleri hakkında bilgiler vererek dil bilgisi öğretimi için hazırlanan ders planı örneklerine yer vermiştir.

Aktif öğrenmenin ve geleneksel öğretimin İngilizce dilbilgisi kurallarını uygulama becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen Kılıç (2006), aktif öğrenmenin İngilizce başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yaman (2006), ilköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde kavram haritası tekniği kullanımının öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada kavram haritasının geleneksel yönteme göre Türkçe dil bilgisi öğretiminde başarıyı arttırdığı, öğrencilerdeki kavram yanılgılarını azalttığı, öğrencilerin derse güdülenmesine ve katılımının artmasına katkı sağladığı,

öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumunu olumlu yönde etkilediği gibi sonuçlara ulaşmıştır.

Görsel Araçların İlköğretim İkinci Kademede Dil Bilgisi Öğretimine Katkısı Üzerinde Deneysel Bir Çalışma başlıklı çalışmasında Akbaba (2007), çeşitli görsellerin dil bilgisi öğretiminde nasıl kullanılacağı üzerinde durmuştur. Araştırmada dil bilgisi öğretiminde görsel araçların eğitime katkısı ile geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkilerini belirlemek amacıyla öntest- sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma, 59 öğrenciyle oluşturulan örneklem grubu üzerinde yapılmıştır. Zamirlerin öğretilmesinde görsel araçların etkisinin araştırıldığı çalışmada, dil bilgisinin görsel araçlar kullanılarak işlenmesinin düz anlatım ve soru cevap yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı geleneksel yönteme göre başarıyı daha fazla artırdığı görülmüştür.

Erdem (2007) tarafından hazırlanan çalışmada Ankara iline bağlı sekiz merkez ilçede görev yapan 257 öğretmenin görüşlerinden hareketle dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerinde durulmuş, bu sorunlara çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

Yapılan çalışmaların ya betimsel nitelikte ya da yabancı dil öğretimiyle ilgili olduğu yahut farklı yöntem ve etkinliklerin dil bilgisi başarısına etkisini araştırmak amacıyla yapıldığı görülmektedir. Türkiye'de ilköğretim okullarında metne dayalı dil bilgisi öğretimini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma metne dayalı dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dil bilgisi başarısına etkisini ölçmesi bakımından önemlidir.

Araştırma sonuçları, dil bilgisi öğretimiyle ilgilenen akademisyenler, eğitimciler, eğitim programcıları için yararlı olabilir. Bu konuda kitap hazırlayanlara katkı sağlayabilir. Ayrıca bu konuda yapılacak başka çalışmalara ışık tutabilir.

1.13. Varsayımlar

1. Uygulamada kullanılan test sonuçları, öğrencilerin yalnızca araştırılan dil bilgisi konularına ilişkin bilgilerini yansıtır.

1.14. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Dil bilgisi kurallarının metne dayalı olarak öğretilmesiyle,

2. Uygulama için seçilen dil bilgisi kazanımlarıyla sınırlıdır.

1.15. Tanımlar

Amaç: Program ve yönetmeliklerde saptanan ve öğrencilerin davranışlarında gerçekleştirilmesi düşünülen davranış değişiklikleri (Öncül, 2000: 41).

Bağlam: Bir dil birimini çevreleyen, ondan önce veya sonra gelen, birçok durumda söz konusu birimi etkileyen, onun anlamını, değerini belirleyen birim veya birimler bütünü, kontekst (TDK, 2005: 180).

Etkinlik: Kazanımların gerçekleştirilmesi ve hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için yapılan ders içi ya da ders dışı her türlü uygulama ve çalışma.

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

Metin: Belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür. Bir başka deyişle, bildirişim değeri taşıyan, eyleme yönelik devingen bir bütündür. Bildirişim işlevi olmayan yazılı ya da sözlü bir belge, metin değildir. Kısaca metin, başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı olarak tanımlanabilir (Günay, 2000: 35).

Öğretim programı: Okul ve kurslarda ulaşılması istenen amaçları, bunları gerçekleştirecek dersleri ve konuları sıralayan, öğretmene bu işte kılavuzlukta bulunacak düşünceleri de kapsayan kılavuz (Öncül, 2000: 865).

Sözce: Dilin, konuşmada söze başlama ile ilk suskunluk arasında kalan bölümü. Buna göre tek sözcükten oluşan bir sözce olabildiği gibi cümleler tutan bir sözce de olabilir (Hengirmen, 1999: 336).

Sözce, iki anlamsal boşluk ya da iletişim durağı arasında üretilen tümceler bütünüdür (Günay, 2000: 36).

II. YÖNTEM

Araştırmanın yönteminin tanıtıldığı bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analizi ile uygulama materyalinin hazırlanması hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli (deseni), "*ön test son test"*e dayalı "*deney* ve *kontrol gruplu deneysel bir çalışma"*dır. Bu modelde katılımcılar, deneysel işlemden önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler (Büyüköztürk, 2001: 21). Ön test son test kontrol gruplu model sembollerle şu şekilde gösterilebilir (Büyüköztürk, 2001: 23):

Tablo 1. Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Model

Gruplar	Seçme Tipi	ÖN TEST	X	SON TEST
DG	R	O1	Metne dayalı dil bilgisi etkinlikleri	O3
KG	R	O2	-	O4

Yukarıdaki şekilde DG, deney grubunu; KG, kontrol grubunu; R, deneklerin gruplara rastlantısal (random, yansız) atandığını; O1 ve O3, deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini; O2 ve O4, kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini; X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2001: 23).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Ankara'da bulunan ilköğretim okulları 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. İlköğretimin son aşamasında bulundukları için çalışma, 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Evrene giren tüm öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmesi mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Dil bilgisi başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmayan iki okuldan Etimesgut Sakarya İlköğretim Okulundan 35 öğrenci deney grubu; Gölbaşı TEK İlköğretim Okulundan 34 öğrenci de kontrol grubu olarak alınmıştır. Deney grubunda ön test, son test ve uygulamaya; kontrol grubunda da ön ve son teste katılan öğrencilere yer verilebildiği için deney grubundan 26; kontrol grubundan 25 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri öğrencilerin ön ve son testlere verdikleri cevaplar ve uygulama sırasında kullanılan etkinlikler sonucunda elde edilmiştir. 1981 ve 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programlarında belirtilen dil bilgisi kazanımlarından seçilen altı konuyla ilgili toplam elli soru liselere giriş sınavlarına yönelik olarak Yeni Renk (2004), Sınav (2006) ve Anafen (2005) tarafından hazırlanan test kitaplarından seçilmiştir. Bu sorular gerekli madde analizleri için 118 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen cevaplar ITEMAN programı ile değerlendirilmiştir. Test istatistikleri; aritmetik ortalama, standart sapma ve güvenilirlik yönlerinden hesaplanmış ve gerekli madde düzeltme çalışmaları yapılmıştır. Analizlere göre madde seçimi yapılırken ayırıcılık gücü indeksinin 0.40'tan yukarı olmasına, güçlük indekslerinin ise % 40-60 arasında olmasına dikkat edilmiştir. Bu uygulama ile 50 maddeden oluşan testin deneme formu, kazanımları yoklayan 40 maddelik bir teste dönüştürülmüştür. İlgili testin madde analizi özet sonuçları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 2: Testin Madde Analizleri

n	x	s	p	Güvenirlik	Ayırt edicilik
118	24.24	7.44	0.48	0.82	0.41

Veriler, 2006-2007 öğretim yılı Bahar döneminde 6 hafta boyunca haftada 2-3 ders saati uygulanmak suretiyle elde edilmiştir.

2.3.1. Uygulama Materyalinin Hazırlanması

Uygulama materyalleri 6, 7 veya 8. sınıflarda okutulan ders kitaplarından amaca uygun olarak seçilen metinler; bu metinlerden hareketle 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programına uygun olarak hazırlanan dil bilgisi etkinlikleri ve öğretmen için yönergeler olmak üzere uzman görüşü alınmak suretiyle hazırlanmıştır. Metinler, 2005 programında öngörülen tür, tema gibi özellikler dikkate alınarak seçilmiştir.

Seçilen dil bilgisi kazanımları, kazanımlar için kullanılan metinler ve bu metinlerin yazarları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 3: Dil Bilgisi Kazanımları, Metinler, Metinlerin Yazar, Tür ve Temaları

Kazanım	Metnin Adı	Metnin Yazarı	Metnin Türü	Metnin Teması
*Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrama *Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt etme	Zamanı Kazanmak veya Kaybetmek	Şevket Rado	Deneme	Zaman ve Mekân
*Sıfatların işlevlerini kavrama; sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanma	İhtiyar Çilingir	Memduh Şevket Esendal	Hikâye	Kişisel Gelişim
*Zarfların işlevlerini kavrama; zarfları işlevlerine uygun olarak kullanma	Kırkikindiler	Hikmet Birand	Gezi Yazısı	Zaman ve Mekân
*Ek fiilin işlevlerini kavrama ve ek fiili işlevlerine uygun şekilde kullanma	Tiyatro ve Gençlik	Mehmet Kaplan	Deneme	Güzel Sanatlar
*Cümlenin ögelerini avrama	Tanıdığım Çocuklardan Rüstem	Halide Edip Adıvar	Anı	Duygular

III. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular tasnif edilerek bu bölümde sunulmuştur. Toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın denencelerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

3.1. Araştırmanın örneklemini oluşturan deney grubu ile kontrol grubunun dil bilgisi becerileri başlangıçta anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Dil Bilgisi Becerileri Ön Test Puanlarına Ait İlişkisiz Ölçümler T Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	S	Sd	T	p
Deney grubu ön test	26	47,40	1,37	49	-.124	.902
Kontrol grubu ön test	25	47,90	1,47			

Tablo 4'te deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde dil bilgisi becerilerine ilişkin puan ortalamaları yer almaktadır. Uygulanan ön testte deney grubunun dil bilgisi becerileri puan ortalamasının (47,40); kontrol grubunun puan ortalamasının ise (47,90) olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde dil bilgisi becerileri bakımından deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla her iki grubun dil bilgisi becerisi puan ortalamaları t-testi ile sınanmış ve gruplar arasında dil bilgisi becerisi bakımından [$t_{(49)} = .902$, $p>.05$] anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Bu da her iki grubun uygulama öncesinde birbirine denk olduğunu göstermektedir.

3.2. Dil Bilgisi Testindeki dil bilgisi konuları bakımından deney grubu ile kontrol grubunun ön testte aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 5. Dil Bilgisi Testindeki Dil Bilgisi Konularına İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puan Ortalamalarına Ait İlişkisiz Ölçümler T Testi Sonuçları

Dil Bilgisi Konuları	Grup	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
1. Sıfatlar	D	26	61,06	2,83	49	,288	.774
	K	25	59,00	2,21			
2. Zarflar	D	26	46,63	1,85	49	,024	.981
	K	25	46,50	2,08			
3. Cümlenin ögeleri	D	26	44,87	1,43	49	-,220	.827
	K	25	46,00	2,16			
4. Ek fiil	D	26	25,96	2,05	49	-1,973	.054
	K	25	38,00	2,29			
5. Yapı bakımından kelimeler	D	26	49,04	1,93	49	,604	.549
	K	25	46,00	1,64			

Tablo 5'te Dil Bilgisi Testindeki dil bilgisi konularına ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamalarına ait ilişkisiz ölçümler t testi sonuçları yer almaktadır. Tabloda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön testte dil bilgisi testinden aldıkları ortalama puanları verilmiştir. Uygulama öncesinde, testi oluşturan dil bilgisi konularında deney ile kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla grupların testteki her dil bilgisi konusuna ilişkin kazanımlarının puan ortalamaları t testi ile sınanmış ve "*ek fiil*" konusu hariç diğer konularda gruplar arasında anlamlı bir farkın ($p>.05$) olmadığı belirlenmiştir. Gruplar arasındaki karşılaştırma Dil Bilgisi Testinin bütünü üzerinden yapıldığı için bu fark dikkate alınmamıştır.

3.3. Deney grubunun dil bilgisi becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 6. Deney Grubunun Ön Test Son Test Dil bilgisi Becerisi Puanlarına Ait İlişkili Ölçümler T Testi Sonuçları

Gruplar	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Sd**	**t**	**p**
Deney grubu ön test	26	47,40	1,37	25	-9.074	.000
Deney grubu son test	26	58,94	1,50			

Tablo 6'da deney grubunun uygulama öncesi ve sonrasına ilişkin dil bilgisi becerisi ön test-son test puan ortalamalarının ilişkili ölçümler t-testi sonuçları yer almaktadır. Uygulama öncesinde deney grubunun ön testteki dil bilgisi becerisi puan ortalaması (47,40), uygulama sonrası son testteki puan ortalamasına (58,94) göre daha düşüktür. Deney grubunun dil bilgisi becerisine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek için puan ortalamaları ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney grubunun dil bilgisi becerisine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında son testte alınan puan ortalamalarının lehine anlamlı bir farkın olduğu [$t_{(25)} = -9.074$, $p<.05$] belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi becerisini geliştirmeye yönelik metne dayalı olarak yapılan öğretimin başarılı olduğunu, diğer dil becerilerinde olduğu gibi dil bilgisi becerisinin de metne dayalı bir eğitim verilmek suretiyle geliştirilebileceğini göstermektedir.

3.4. Kontrol grubunun dil bilgisi becerisine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 7. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Dil bilgisi Becerisi Puanlarına Ait İlişkili Ölçümler T Testi Sonuçları

Gruplar	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Sd**	**t**	**P**
Kontrol grubu ön test	25	47,90	1,47	24	-3.702	.001
Kontrol grubu son test	25	54,40	1,60			

Tablo 7'de kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrasına ilişkin dil bilgisi becerileri ön test-son test puan ortalamalarının ilişkili ölçümler t-testi sonuçları yer almaktadır. Kontrol grubunun ön testteki dil bilgisi becerileri puan ortalaması (47,90), uygulama sonrası son testteki puan ortalamasına (54,40) göre daha düşüktür. Kontrol grubunun dil bilgisi becerisine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla puan ortalamaları ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmış, kontrol grubunun son testte aldığı puan ortalamasının lehine anlamlı bir farkın olduğu [$t_{(24)} = -3.702$, $p<.05$] belirlenmiştir. Bu durum, dil bilgisi becerisini geliştirmeye yönelik geleneksel metotlarla verilen eğitimin de ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarılarını başlangıçtaki durumlarına göre anlamlı bir fark oluşturacak şekilde geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Görüldüğü gibi metne dayalı öğretim yapılmayan kontrol grubunda da dil bilgisi becerisi açısından bir ilerleme vardır. Bu durum, çeşitli nedenlerle açıklanabilir. Birincisi, kontrol grubundaki öğrencilerin de metne dayalı olmasa da bir dil bilgisi eğitimi almasıdır. Özellikle liselere hazırlık sınavları için öğrencilerin özel kurslar ve derslerle ek yardım almalarının, bu başarının sağlanmasında etkili olduğu söylenebilir. İkinci olarak öğrencilerin hazırlandığı sınavla bu araştırmada öğrencilerin dil bilgisi başarılarını ölçmeyi amaçlayan Dil Bilgisi Testinin aynı nitelikte olması, iki grupta da belli oranda bir başarının gerçekleşmesini sağlamaktadır.

3.5. Deney grubu ile kontrol grubunun son testteki dil bilgisi becerilerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 8. Öğrencilerin Dil Bilgisi Testinden Aldıkları Ön Test-Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

GRUPLAR	ÖN TEST			SON TEST		
	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S
Deney grubu son test	26	47,40	1,37	26	58,94	1,50
Kontrol grubu son test	25	47,90	1,47	25	54,40	1,60

Tablo 8'de deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında dil bilgisi becerilerine ilişkin puan ortalamaları yer almaktadır. Dil bilgisi eğitimini geliştirmeye yönelik verilen eğitim sonrasında uygulanan son testte deney grubunun dil bilgisi becerisi puan ortalaması (58,94); kontrol grubununki ise (54,40)'tır. Geleneksel yöntemle eğitim-öğretim çalışmalarına devam edilen kontrol grubundaki öğrencilerin ön testteki puan ortalamaları (47,90) iken son testte ise (54,40)'tır. Her iki grubun da ön testteki ortalama puanları incelendiğinde öğrencilerin Dil Bilgisi Testinden ön testte oldukça düşük puanlar aldıkları görülmektedir. Son testteki puan ortalamaları incelendiğinde hem metne dayalı dil bilgisi eğitimi verilen deney hem de geleneksel eğitim-öğretim çalışmalarına devam edilen kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi becerilerinde bir artış olduğu gözlenmektedir. Deney grubunun puan ortalamasında gözlenen artış, araştırmanın hipotezine uygun olarak ortaya çıkmış bir artış olarak değerlendirilebilir.

Uygulama sonrasında dil bilgisi becerisi bakımından deney ile kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

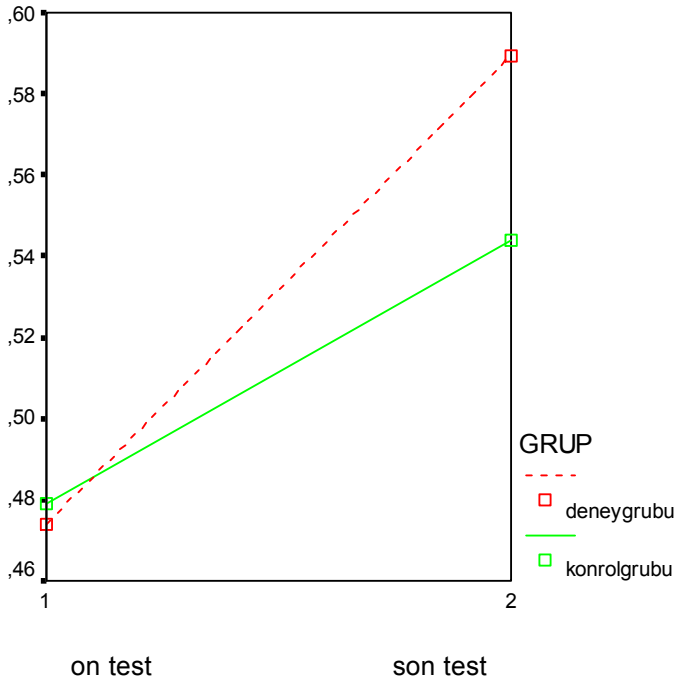
Tablo 9. Dil Bilgisi Testi Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	2,049	50			
Grup (D/K)	,010	1	,010	,251	,619
Hata	2,039	49	,042		
Gruplar İçi	,368	51			
Ölçüm (Ön Test-Son Test)	,207	1	,207	70,048	,000
Grup* Ölçüm	**,016**	**1**	**,016**	**5,465**	**,024**
Hata	,145	49	,003		
Toplam	2,417	101			

Tablo 9'daki analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Dil Bilgisi Testine ilişkin başarı puanlarının deney öncesinden deney sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol grubu) olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin Dil Bilgisi Testi başarı düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. [$F_{(1-49)}$ = 5,465; p< .05]. Diğer bir ifadeyle, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Dil Bilgisi Testindeki başarıları deney grubuna verilen eğitime bağlı olarak farklılık göstermektedir ve bu farkın istatistiki olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin son testteki başarı ortalamalarında ön testteki başarı ortalamalarına göre bir yükselme görülmektedir. Kontrol grubunda da bir başarının görülmesi doğaldır. Çünkü bu öğrencilere de bir dil bilgisi eğitimi verilmektedir. Ayrıca bu öğrenciler, liselere giriş sınavlarına hazırlanmak amacıyla dil bilgisine özel olarak da çalışmaktadırlar. Ancak deney grubundaki öğrencilerin başarılarındaki artış, verilen eğitimin bir sonucu olarak kontrol grubundaki öğrencilerin Dil Bilgisi Testindeki başarılarında meydana gelen artıştan anlamlı derecede yüksektir. Deney grubundaki öğrencilerin Dil Bilgisi Testindeki başarılarında gözlenen bu farklılığın dil bilgisi becerisini geliştirmeye yönelik olarak verilen eğitimden kaynaklandığı söylenebilir. Metne dayalı dil bilgisi öğretimi, yalnızca temel dil becerilerini

geliştirme konusunda değil, aynı zamanda çoktan seçmeli sınavlarda da başarıyı artırmaktadır. Deney ve kontrol grubunun puanlarındaki değişmeleri aşağıdaki şekil üzerinde incelemek sonucun somutlaştırılması açısından yararlı olacaktır.

Şekil 1. Dil Bilgisi Becerisinin Ön Test-Son Test Başarı Puanlarındaki Artış Miktarı



Şekil 1'de kesik çizgi deney, düz çizgi ise kontrol grubunun ön test-son test puan ortalamalarındaki değişimi göstermektedir. Ön testte deney grubunun puan ortalamasının kontrol grubunun puan ortalamasından bir miktar da olsa düşük olduğu görülmektedir. Son testte ise deney grubunun puan ortalaması, gözle görülür bir fark oluşturacak şekilde kontrol grubunun ortalamasının üstüne çıkmıştır. Deney grubunun ön testteki puan ortalaması (47,40) iken bu ortalama metne dayalı olarak verilen dil bilgisi eğitiminden sonra son testte (58,94)'e yükselmiş; kontrol grubunun ön testteki puan ortalaması ise (47,90) iken son testte (54,40) olmuştur.

3.6. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Dil Bilgisi Testindeki sıfatlara ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Dil Bilgisi Testinde *sıfatlarla* ilgili test maddeleri yer almaktadır. Öğrencilerin bu maddelerden aldıkları ön test-son test ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Dil Bilgisi Testindeki Sıfatlardan Aldıkları Ön Test-Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

GRUPLAR	ÖN TEST			SON TEST		
	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S
Deney grubu son test	26	61,06	2,83	26	73,08	2,25
Kontrol grubu son test	25	59,00	2,21	25	64,00	2,37

Tablo 10'da görüldüğü üzere, deney grubu öğrencilerinin testin sıfatlarla ilgili başarı testi ortalama puanı deney öncesinde (61,06) iken deney sonrasında (73,08) olmuştur. Geleneksel yöntemle eğitime devam edilen kontrol grubundaki öğrencilerin aynı puanları sırasıyla (59,00) ve (64,00)'tür. Hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin sıfatlar konusundaki başarı düzeylerinde bir artışın olduğu görülmektedir.

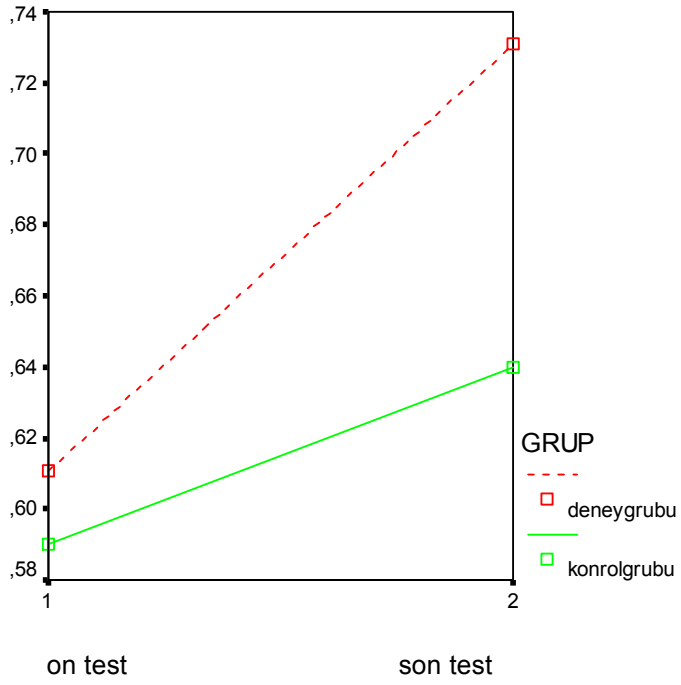
Her iki grubun başarı puanlarında deney öncesine göre, deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Dil Bilgisi Testindeki Sıfatlar Konusunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	4,926	50			
Grup (D/K)	,079	1	,079	,799	,376
Hata	4,847	49	,099		
Gruplar İçi	1,117	51			
Ölçüm (Ön Test-Son Test)	,185	1	,185	9,415	,004
Grup* Ölçüm	**,031**	**1**	**,031**	**1,602**	**,212**
Hata	,961	49	,020		
Toplam	6,103	101			

Tablo 11'den anlaşıldığı gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sıfatlar konusunda deney öncesi ve deney sonrası ön test-son teste ilişkin başarı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [F(1-49)= 1,602; p> 0.05]. Diğer bir deyişle deney grubuna verilen eğitim; deney grubundaki öğrencilerin başarılarını artırsa da bu artış, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarındaki artışla karşılaştırıldığında anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Bu durum, sıfatlar konusu ile ilgili olarak öğrencilere verilen eğitimden beklenen sonucun alınamadığını göstermektedir. Her iki gruptaki öğrencilerin başarılarındaki artışın yansıması Şekil 2'de verilmiştir:

Şekil 2. Sıfatlar Konusunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarındaki Artış Miktarı



Şekil 2'de Dil Bilgisi Testinin sıfatlarla ilgili deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının, verilen eğitim öncesi ve sonrasındaki değişimi verilmiştir. Kesik çizgi deney, düz çizgi ise kontrol grubunun sıfatlar konusu ile ilgili ön test-son test puan ortalamalarındaki değişimi göstermektedir. Deney grubunun ön testteki puan ortalaması (61,06) iken bu ortalama verilen dil bilgisi eğitiminden sonra son testte (73,08)'ye yükselmiş; kontrol grubunun ön testteki puan ortalaması ön testte (59,00) iken son testte (64,00) olmuştur.

3.7. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Dil Bilgisi Testindeki zarf konusuna ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Dil Bilgisi Testinde *zarf* konusu *ile* ilgili test maddeleri yer almaktadır. Öğrencilerin bu maddelerden aldıkları ön test-son test ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Dil Bilgisi Testi'ndeki Zarf Konusundan Aldıkları Ön Test-Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

GRUPLAR	ÖN TEST			SON TEST		
	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S
Deney grubu son test	26	46,63	1,85	26	56,73	2,35
Kontrol grubu son test	25	46,50	2,08	25	47,50	2,99

Tablo 12'de görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin testin zarflarla ilgili başarı testi ortalama puanı deney öncesinde (46,63) iken deney sonrasında (56,73) olmuştur. Geleneksel yöntemle eğitime devam edilen kontrol grubundaki öğrencilerin aynı puanları sırasıyla (46,50) ve (47,50)'dir. Hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin zarflar konusundaki başarı düzeylerinde bir miktar artışın olduğu görülmektedir.

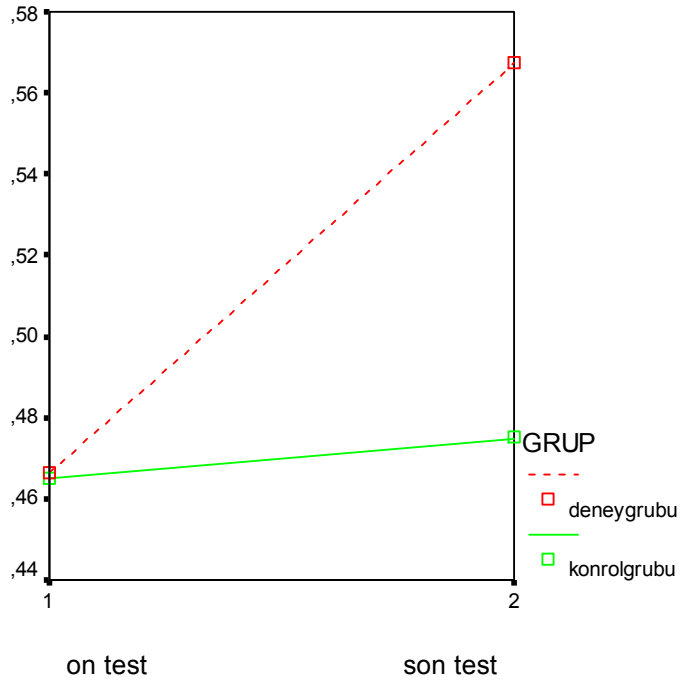
Her iki grubun başarı puanlarında deney öncesine göre, deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Dil Bilgisi Testindeki Zarf Konusunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	4,332	50			
Grup (D/K)	,056	1	,056	,640	,427
Hata	4,276	49	,087		
Gruplar İçi	1,302	51			
Ölçüm (Ön Test-Son Test)	,078	1	,078	3,283	,076
Grup* Ölçüm	**,053**	**1**	**,053**	**2,206**	**,144**
Hata	1,171	49	,024		
Toplam	5,634	101			

Tablo 13'ten anlaşıldığı gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin zarf konusunda deney öncesi ve deney sonrası ön test-son teste ilişkin başarı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(1\text{-}49) = 2{,}206$; $p > 0.05$]. Diğer bir deyişle deney grubuna verilen eğitim; deney grubundaki öğrencilerin başarılarını artırsa da bu artış, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarındaki artışla karşılaştırıldığında anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Bu durum, zarflar konusunda öğrencilere verilen eğitimden beklenen sonucun alınamadığını göstermektedir. Her iki gruptaki öğrencilerin başarılarındaki artışın yansıması Şekil 3'te verilmiştir:

Şekil 3. Zarflar Konusunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarındaki Artış Miktarı



Şekil 3'te Dil Bilgisi Testinin zarflarla ilgili deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının, verilen eğitim öncesi ve sonrasındaki değişimi verilmiştir. Kesik çizgi deney, düz çizgi ise kontrol grubunun zarflar konusu ile ilgili ön test-son test puan ortalamalarındaki değişimi göstermektedir. Deney grubunun ön testteki puan ortalaması (46,63) iken bu ortalama verilen dil bilgisi eğitiminden sonra son testte (56,73)'e yükselmiş; kontrol grubunun ön testteki puan ortalaması ön testte (46,50) iken son testte (47,50) olmuştur.

3.8. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Dil Bilgisi Testindeki Cümlenin Ögeleri konusuna ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Dil Bilgisi Testinde c*ümlenin ögeleri* ile ilgili test maddeleri yer almaktadır. Öğrencilerin bu maddelerden aldıkları ön test-son test ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Dil Bilgisi Testindeki Cümlenin Ögelerinden Aldıkları Ön Test-Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

GRUPLAR	ÖN TEST			SON TEST		
	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S
Deney grubu son test	26	44,87	1,43	26	60,90	1,83
Kontrol grubu son test	25	46,00	2,16	25	58,00	1,90

Tablo 14'te görüldüğü üzere, deney grubu öğrencilerinin cümlenin ögeleri ile ilgili başarı testi ortalama puanı deney öncesinde (44,87) iken deney sonrasında (60,90) olmuştur. Geleneksel yöntemle eğitime devam edilen kontrol grubundaki öğrencilerin aynı puanları sırasıyla (46,00) ve (58,00)'dir. Hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin cümlenin ögeleri konusundaki başarı düzeylerinde bir miktar artışın olduğu görülmektedir.

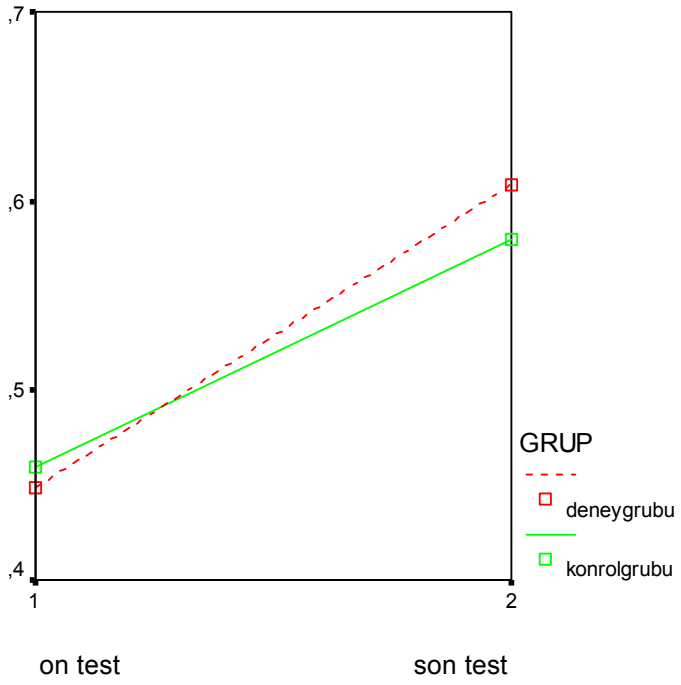
Her iki grubun başarı puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Dil Bilgisi Testindeki Cümlenin Ögeleri Konusunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	2,779	50			
Grup (D/K)	,002	1	,002	,035	,852
Hata	2,777	49	,057		
Gruplar İçi	1,087	51			
Ölçüm (Ön Test-Son Test)	,501	1	,501	42,549	,000
Grup* Ölçüm	**,010**	**1**	**,010**	**,878**	**,353**
Hata	,576	49	,012		
Toplam	3,866	101			

Tablo 15'ten anlaşıldığı gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cümlenin ögeleri konusunda deney öncesi ve deney sonrası ön test-son teste ilişkin başarı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [F(1-49) = ,10; p> 0.05]. Diğer bir deyişle deney grubuna verilen eğitim; deney grubundaki öğrencilerin başarılarını artırsa da bu artış, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarındaki artışla karşılaştırıldığında anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Bu durum, cümlenin ögeleri konusunda öğrencilere verilen eğitimden beklenen sonucun alınamadığını göstermektedir. Her iki gruptaki öğrencilerin başarılarındaki artışın yansıması Şekil 4'te verilmiştir:

Şekil 4. Cümlenin Ögeleri Konusunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarındaki Artış Miktarı



Şekil 4'te Dil Bilgisi Testinde cümlenin ögeleri ile ilgili deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının, verilen eğitim öncesi ve sonrasındaki değişimi verilmiştir. Kesik çizgi deney, düz çizgi ise kontrol grubunun cümlenin ögeleri konusu ile ilgili ön test-son test puan ortalamalarındaki değişimi göstermektedir. Deney grubunun ön testteki puan ortalaması (44,87) iken bu ortalama verilen dil bilgisi eğitiminden sonra son testte (60,90)'e yükselmiş; kontrol grubunun ön testteki puan ortalaması ön testte (46,00) iken son testte (58,00) olmuştur.

3.9. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Dil Bilgisi Testindeki ek fiil konusuna ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Dil Bilgisi Testinde e*k fiil* ile ilgili test maddeleri yer almaktadır. Öğrencilerin bu maddelerden aldıkları ön test-son test ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğrencilerin Dil Bilgisi Testindeki Ek Fiil Konusundan Aldıkları Ön Test-Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

GRUPLAR	ÖN TEST			SON TEST		
	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S
Deney grubu son test	26	25,96	2,05	26	30,77	2,48
Kontrol grubu son test	25	38,00	2,29	25	36,00	2,05

Tablo 16'da görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin ek fiil ile ilgili başarı testi ortalama puanı deney öncesinde (25,96) iken deney sonrasında (30,77) olmuştur. Klasik yöntemle eğitime devam edilen kontrol grubundaki öğrencilerin aynı puanları sırasıyla (38,00) ve (36,00)'dır. Deney grubu öğrencilerinin ek fiil konusundaki başarı düzeylerinde bir miktar artış olmasına rağmen geleneksel yöntemle eğitime devam eden kontrol grubunun öğrencilerinin ek fiil konusundaki başarı düzeylerinde son testte bir düşüşün olduğu görülmektedir.

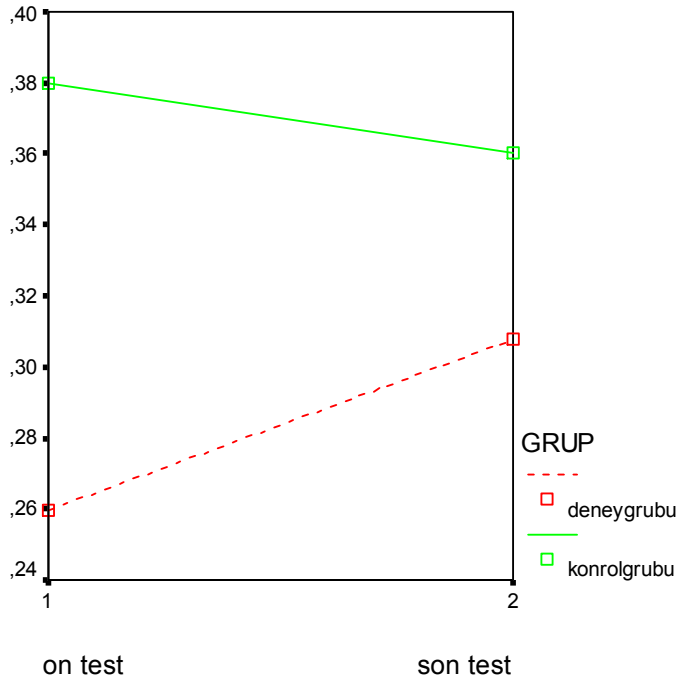
Her iki grubun başarı puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Dil Bilgisi Testindeki Ek Fiil Konusunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	3.067	50			
Grup (D/K)	,190	1	,190	3,236	,078
Hata	2,877	49	,059		
Gruplar İçi	2.031	51			
Ölçüm (Ön Test-Son Test)	,005	1	,005	,123	,727
Grup* Ölçüm	**,030**	**1**	**,030**	**,725**	**,399**
Hata	1,996	49	,041		
Toplam	5.098	101			

Tablo 17'den anlaşıldığı gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ek fiil konusunda deney öncesi ve deney sonrası ön test-son teste ilişkin başarı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [F(1-49) = ,725; p> 0.05]. Diğer bir deyişle deney grubuna verilen eğitim, deney grubundaki öğrencilerin başarılarını artırsa da bu artış, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarındaki düşüşle karşılaştırıldığında anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Bu durum, ek fiil konusunda da öğrencilere verilen eğitimden beklenen sonucun alınamadığını göstermektedir. Her iki gruptaki öğrencilerin başarılarındaki artış ve düşüş Şekil 5'te verilmiştir:

Şekil 5. Ek Fiil Konusunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarındaki Artış Miktarı



Şekil 5'te Dil Bilgisi Testinde ek fiil ile ilgili deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının, verilen eğitim öncesi ve sonrasındaki değişimi verilmiştir. Kesik çizgi deney, düz çizgi ise kontrol grubunun ek fiil konusu ile ilgili ön test-son test puan ortalamalarındaki değişimi göstermektedir. Deney grubunun ön testteki puan ortalaması (25,96) iken bu ortalama verilen dil bilgisi eğitiminden sonra son testte (30,77)'ye yükselmiş; kontrol grubunun ön testteki puan ortalaması ön testte (38,00) iken son testte (36,00)'ya düşmüştür.

3.10. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Dil Bilgisi Testindeki yapım ekleri ve yapı bakımından kelimeler konularına ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Dil Bilgisi Testinde *yapım ekleri* ve *yapı bakımından kelimeler* ile ilgili test maddeleri yer almaktadır. Öğrencilerin bu maddelerden aldıkları ön test-son test ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Öğrencilerin Dil Bilgisi Testi'ndeki Yapım Ekleri ve Yapı Bakımından Kelimelerden Aldıkları Ön Test-Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

GRUPLAR	ÖN TEST			SON TEST		
	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S
Deney grubu son test	26	49,04	1,93	26	58,17	1,61
Kontrol grubu son test	25	46,00	1,64	25	55,50	2,04

Tablo 18'de görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin yapım ekleri ve yapı bakımından kelimelerle ilgili başarı testi ortalama puanı deney öncesinde (49,04) iken deney sonrasında (58,17) olmuştur. Geleneksel yöntemle eğitime devam edilen kontrol grubundaki öğrencilerin aynı puanları sırasıyla (46,00) ve (55,50)'tir. Hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin yapım ekleri ve yapı bakımından kelimeler konusundaki başarı düzeylerinde bir miktar artışın olduğu görülmektedir.

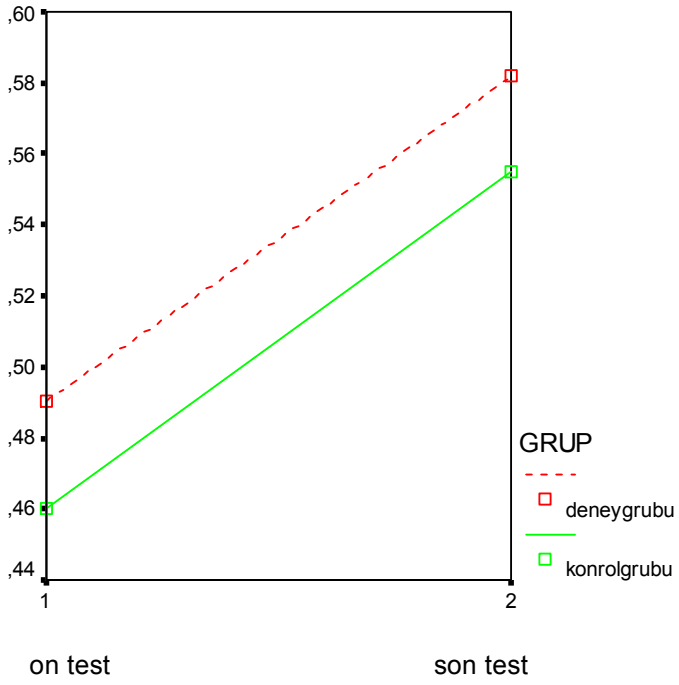
Her iki grubun başarı puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Dil Bilgisi Testindeki Yapım Ekleri ve Yapı Bakımından Kelimeler Konusunun Ön Test-Son Test Başarı Puanları ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	2,497	50			
Grup (D/K)	,021	1	,021	,411	,524
Hata	2,476	49	,051		
Gruplar İçi	9,492	51			
Ölçüm (Ön Test-Son Test)	,221	1	,221	14,209	,000
Grup* Ölçüm	**8,508E-05**	**1**	**8,508E-05**	**,005**	**,941**
Hata	,763	49	,016		
Toplam	12,439	101			

Tablo 19'dan anlaşıldığı gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yapım ekleri ve yapı bakımından kelimeler konusunda deney öncesi ve deney sonrası ön test-son teste ilişkin başarı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [F(1-49) = ,005; p> 0.05]. Diğer bir deyişle deney grubuna verilen eğitim, deney grubundaki öğrencilerin başarılarını artırsa da bu artış, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarındaki artışla karşılaştırıldığında anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Bu durum, yapım ekleri ve yapı bakımından kelimeler konusunda öğrencilere verilen eğitimden beklenen sonucun alınamadığını göstermektedir. Her iki gruptaki öğrencilerin başarılarındaki artışın yansıması Şekil 6'da verilmiştir:

Şekil 6. Yapım Ekleri ve Yapı Bakımından Kelimeler Konusunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarındaki Artış Miktarı



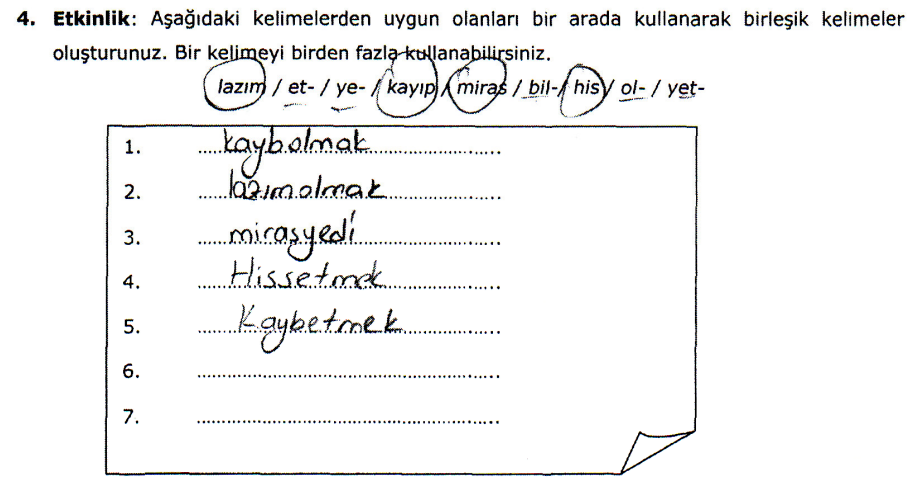
Şekil 6'da Dil Bilgisi Testinde yapım ekleri ve yapı bakımından kelimelerle ilgili deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının, verilen eğitim öncesi ve sonrasındaki değişimi verilmiştir. Kesik çizgi deney, düz çizgi ise kontrol grubunun yapı bakımından kelimeler konusuyla ilgili ön test-son test puan ortalamalarındaki değişimi göstermektedir. Deney grubunun ön testteki puan ortalaması (49,04) iken bu ortalama verilen dil bilgisi eğitiminden sonra son testte (58,17)'ye yükselmiş; kontrol grubunun ön testteki puan ortalaması ön testte (46,00) iken son testte (55,50) olmuştur.

Tabloların bütününden metne dayalı dil bilgisi öğretiminin çoktan seçmeli sorulardan hazırlanan Dil Bilgisi Testindeki ölçümlere göre testin bütününde geleneksel yönteme kıyasla metne dayalı dil bilgisi öğretimi lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Ancak konulara tek tek bakıldığında bütün konularda yine metne dayalı dil bilgisi öğretimin lehine bir gelişme olmasına rağmen

bu gelişmenin istatistikî olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu durumu şöyle açıklamak mümkündür:

Metne dayalı dil bilgisi öğretimi, dilin malzeme olarak kullanıldığı metinler aracılığıyla, başka bir deyişle dil bilgisinin işlevselliğinden yararlanılarak yapılmaktadır. Ancak ülkemizde dil bilgisi, -gerek lise ve üniversitelere giriş sınavlarında gerekse dil bilgisinin ölçülmek istendiği diğer sınavlarda- çoktan seçmeli olarak hazırlanan, bir anlamda ezber bilgiyi sınayan testlerle ölçülmektedir. Bu durum, dil bilgisinin eğitimsel amacıyla örtüşmemekte, öğrencilerin gerçek dil bilgisi seviyelerini ölçme konusunda kuşkulara yol açmaktadır. Öğrenciler test sonuçlarından beklenen başarıyı göstermeseler de uygulamada başarılı örnekler sergilemişlerdir. Aşağıda öğrencilerin dil bilgisini nasıl başarılı bir şekilde uyguladıklarına ilişkin örneklere yer verilmiştir:

Yapı bakımından kelimeler konusuna ilişkin örnek çalışma kâğıdı:



4. Etkinlik: Aşağıdaki kelimelerden uygun olanları bir arada kullanarak birleşik kelimeler oluşturunuz. Bir kelimeyi birden fazla kullanabilirsiniz.

lazım / et- / ye- / kayıp / miras / bil- / his / ol- / yet-

1. kaybolmak
2. lazımolmak
3. mirasyedi
4. Hissetmek
5. Kaybetmek
6. .....
7. .....

Yapı bakımından kelimeler konusuna ilişkin örnek çalışma kâğıdı:

5. Etkinlik: Aşağıdaki tabloda basit, birleşik ve türemiş kelimeleri işaretleyiniz.

Kelimeler	Basit	Birleşik	Türemiş
yaşlı			X
iyi	X		
geçir-			X
köşebaşı		X	
sene	X		
bahtsızlık			X
genç	X		
korkunç			X
yaşlan-			X
dörtnala		X	
zaman	X		
olgunluk			X
seyret-		X	
şapka	X		
akış			X

Sıfatlar konusuna ilişkin örnek çalışma kâğıdı:

1. **Etkinlik:** Öğretmeninizin sorularına uygun olarak aşağıdaki boşluklara hangi kelimelerin gelebileceğini yazınız.

* ..... *dükkân*
* ..... *bir zincir*
* ..... *aletler*
* ..... *halka*
* ..... *ihtiyar*
* ..... *işler*

Sıfatlar konusuna ilişkin örnek çalışma kâğıdı:

4. Etkinlik: Aşağıdaki kelimeleri cümlelerdeki uygun boşluklara yerleştiriniz.

yan / süslü / bir / düzgün / eski / titiz / kaliteli / genç

☑ Şüphesiz, ...eski.... binalarda gördüğümüz o ...süslü.. aletler, böyle dükkânlarda .....titiz. bir çalışmayla yapılırdı.

☑ Ancak, ..genç.. adam, alışılmışın aksine, değneğin ...yan..... tarafına .bir..... halka daha taktırmak istiyordu.

☑ Böyle düzenli çalışması sonucunda gayet ...düzgün.. ve ..kaliteli.. bir zincir ortaya çıkıyordu.

Sıfatlar konusuna ilişkin örnek çalışma kâğıdı:

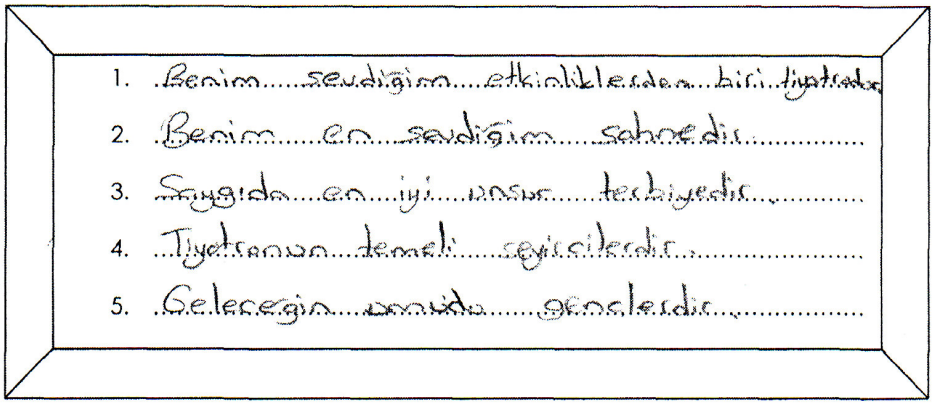
5. Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerde geçen sıfat tamlamalarını bularak altlarını çiziniz.

- Ak sakallı adam, gözünde çifte gözlük, mini mini halkaları ateşte ısıtıp zincir bağlıyordu.
- Bu değneğin ucuna beş on halka geçirilecek.
- O, ustalarının ilkelerini sürdüren bir ustaydı.
- İşlediği sanatta, birikmiş emanetler bulunduğuna inanıyordu.

Ek fiil konusuna ilişkin örnek çalışma kâğıdı:

3. Etkinlik: Aşağıdaki kelimeleri zaman ve şahıs ekleriyle çekimleyerek bu kelimelerin yer aldığı cümleler kurunuz.

tiyatro / sahne / terbiye / seyirci / gençler



Farklı konulardaki çalışma kâğıtlarına bakıldığında dili kullanma bakımından öğrencilerin oldukça başarılı olduğu görülmektedir. Sıfatlarla ilgili çalışma kâğıtlarından hareketle öğrencilerin bu konuda oldukça başarılı oldukları söylenebilir. Dolayısıyla yalnızca test sonuçlarına bakılarak bu konuda %50 ya da %60 oranında başarılı olduklarını söylemek gerçekçi görünmemektedir. Bu bakımdan ölçme değerlendirme çalışmaları için dil bilgisine yönelik yeni yöntemlere ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür.

IV. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Araştırmanın konusu olan metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarılarına etkisiyle ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Uygulama öncesinde dil bilgisi kurallarını uygulama başarısı bakımından deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

2. Uygulama öncesinde testi oluşturan dil bilgisi konularında deney grubu ile kontrol grubu arasında dil bilgisi konuları bakımından bir farkın olup olmadığı araştırılmış, "*ek fiil*" konusu hariç diğer konularda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

3. Uygulama öncesinde deney grubunun ön testteki dil bilgisi puan ortalamasının (47,40), uygulama sonrası son testteki puan ortalamasına (58,94) göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunun dil bilgisi becerisine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney grubunun dil bilgisine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında son testte alınan puan ortalamalarının lehine anlamlı bir farkın olduğu [$t_{(25)} = -9.074$, $p<.05$] belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgilerini geliştirmeye yönelik verilen eğitimin başarılı olduğunu, diğer dil becerilerinde olduğu gibi dil bilgisinin de metne dayalı bir eğitim verilmek suretiyle geliştirilebileceğini göstermektedir.

4. Kontrol grubunun ön testteki dil bilgisi puan ortalamasının (47,90), uygulama sonrası son testteki puan ortalamasına (54,40) göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunun dil bilgisine ilişkin ön test ile son test puan

ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla puan ortalamaları ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmış, kontrol grubunun son testte aldığı puan ortalamasının lehine anlamlı bir farkın olduğu [$t_{(24)} = -3.702$, $p<.05$] belirlenmiştir.

5. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son testteki başarıları deney grubuna verilen eğitime bağlı olarak farklılık göstermektedir ve bu farkın istatistikî olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin son testteki başarı ortalamalarında ön testteki başarı ortalamalarına göre bir yükselme görülmektedir. Ancak deney grubundaki öğrencilerin başarılarındaki artış, verilen eğitimin bir sonucu olarak kontrol grubundaki öğrencilerin Dil Bilgisi Testindeki başarılarında meydana gelen artıştan anlamlı derecede yüksektir.

6. Ön testte deney grubunun puan ortalamasının kontrol grubunun puan ortalamasından bir miktar da olsa düşük olduğu görülmektedir. Son testte ise deney grubunun puan ortalaması, gözle görülür bir fark oluşturacak şekilde kontrol grubunun ortalamasının üstüne çıkmıştır. Deney grubunun ön testteki puan ortalaması (47,40) iken bu ortalama metne dayalı dil bilgisi eğitiminden sonra son testte (58,94)'e yükselmiş; kontrol grubunun ise ön testteki puan ortalaması (47,90) iken son testte (54,40) olmuştur.

7. Deney grubu öğrencilerinin testin sıfatlarla ilgili başarı testi ortalama puanı deney öncesinde (61,06) iken deney sonrasında (73,08) olmuştur. Geleneksel yöntemle eğitime devam edilen kontrol grubundaki öğrencilerin aynı puanları sırasıyla (59,00) ve (64,00)'tür. Hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin sıfatlar konusundaki başarı düzeylerinde bir artışın olduğu görülmektedir.

8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sıfatlar konusunda deney öncesi ve deney sonrası ön test-son teste ilişkin başarı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(1\text{-}49)= 1,602$; $p> 0.05$]. Diğer bir deyişle deney grubuna verilen eğitim; deney grubundaki öğrencilerin başarılarını artırsa da bu artışın, kontrol grubundaki

öğrencilerin başarılarındaki artışla karşılaştırıldığında anlamlı bir fark oluşturmadığı gözlenmiştir.

9. Deney grubu öğrencilerinin testin zarflarla ilgili başarı testi ortalama puanı deney öncesinde (46,63) iken deney sonrasında (56,73) olmuştur. Geleneksel yöntemle eğitime devam edilen kontrol grubundaki öğrencilerin aynı puanları sırasıyla (46,50) ve (47,50)'dir. Hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin zarflar konusundaki başarı düzeylerinde bir miktar artış olmuştur.

10. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin zarf konusunda deney öncesi ve deney sonrası ön test-son teste ilişkin başarı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [F(1-49) = 2,206; p> 0.05]. Diğer bir deyişle deney grubuna verilen eğitim; deney grubundaki öğrencilerin başarılarını artırsa da bu artışın, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarındaki artışla karşılaştırıldığında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

11. Deney grubu öğrencilerinin cümlenin ögeleri ile ilgili başarı testi ortalama puanı, deney öncesinde (44,87) iken deney sonrasında (60,90) olmuştur. Klasik yöntemle eğitime devam edilen kontrol grubundaki öğrencilerin aynı puanları sırasıyla (46,00) ve (58,00)'dir. Hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin cümlenin ögeleri konusundaki başarı düzeylerinde bir miktar artışın olduğu tespit edilmiştir.

12. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cümlenin ögeleri konusunda deney öncesi ve deney sonrası ön test-son teste ilişkin başarı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [F(1-49) = ,10; p> 0.05]. Diğer bir deyişle deney grubuna verilen eğitim; deney grubundaki öğrencilerin başarılarını artırsa da bu artış, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarındaki artışla karşılaştırıldığında anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

13. Deney grubu öğrencilerinin ek fiil ile ilgili başarı testi ortalama puanı deney öncesinde (25,96) iken deney sonrasında (30,77) olmuştur. Klasik yöntemle eğitime devam edilen kontrol grubundaki öğrencilerin aynı puanları sırasıyla (38,00) ve (36,00)'dır. Deney grubu öğrencilerinin ek fiil konusundaki başarı düzeylerinde bir miktar artış olmasına rağmen geleneksel yöntemle eğitime devam eden kontrol grubunun öğrencilerinin ek fiil konusundaki başarı düzeylerinde son testte düşüşün olduğu görülmüştür.

14. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ek fiil konusunda deney öncesi ve deney sonrası ön test-son teste ilişkin başarı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [F(1-49) = ,725; p> 0.05]. Diğer bir deyişle deney grubuna verilen eğitim; deney grubundaki öğrencilerin başarılarını artırsa da bu artış, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarındaki düşüşle karşılaştırıldığında anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

15. Deney grubu öğrencilerinin yapı bakımından kelimeler ile ilgili başarı testi ortalama puanı deney öncesinde (49,04) iken deney sonrasında (58,17) olmuştur. Geleneksel yöntemle eğitime devam edilen kontrol grubundaki öğrencilerin aynı puanları sırasıyla (46,00) ve (55,50)'dir. Hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin cümlenin ögeleri konusundaki başarı düzeylerinde bir miktar artışın olduğu görülmüştür.

16. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yapı bakımından kelimeler konusunda deney öncesi ve deney sonrası ön test-son teste ilişkin başarı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [F(1-49) = ,005; p> 0.05]. Diğer bir deyişle deney grubuna verilen eğitim; deney grubundaki öğrencilerin başarılarını artırsa da bu artışın, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarındaki artışla karşılaştırıldığında anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda maddeler hâlinde sunulmuştur:

1. Metne dayalı dil bilgisi öğretimi, başarılı bir dil bilgisi öğretimi için şarttır. Ancak Türkçe öğretim programlarında ve kitaplarda dil bilgisi öğretiminin metne dayalı olarak yapılmadığı görülmektedir. 2005 Türkçe Öğretim Programında dil bilgisi kazanımlarının sırasıyla işlenmesi gerektiği belirtilmekte ancak metinlerin bu kazanımlara uygun olarak sıralanmasından söz edilmemektedir. Tematik eğitim yapıldığı için ders kitaplarına alınan metinlerin temaya uygun ve programda belirlenen türde olması, ayrıca metinlere sınırlı bir oranda müdahale etme fırsatı verilmesi, metinlerin dil bilgisi kazanımlarına uygun biçimde sıralanmasını imkânsız hâle getirmektedir. Tematik eğitimin dil bilgisi öğretiminin metne dayalı olarak yapılmasını engellemesine izin verilmemelidir. Ders kitaplarındaki metinlerin dil bilgisi kazanımlarına uygun olabilmesi için gerekli araştırmalar yapılarak gerekirse tematik eğitimden vazgeçilmeli, en azından ders kitabı hazırlayanlara metinler üzerinde daha fazla düzenleme yapma fırsatı tanınmalıdır.

2. Gramer bilgisiyle okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dil becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunu tespit etmeyi amaçlayan çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar ışığında dil bilgisi öğretiminin dil becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekir.

3. Dil bilgisinin ölçülmesinde ezber bilgileri ölçen araçlar yerine uygulamaya dayanan materyaller kullanılmalıdır. Uygulama sırasında verilen çalışma kâğıtları, öğrencilerin yazılı kompozisyonları ölçme amacıyla kullanılmalıdır. Ölçme için yazılı anlatım çalışması yaptırılacaksa yazma konusu da ölçülmek istenen konuyla ilgili olmalıdır. Örneğin, öğrencilerin sıfat konusuyla ilgili başarısı ölçülmek isteniyorsa tasvir yapmaları ya da tasvir yapmayı gerektiren bir konuda yazmaları sağlanmalıdır.

4. Dil bilgisi becerilerini geliştirmek amacıyla öğrenciler tarafından yazılan ya da ders kitabında bulunan metinlerden, bu metinler üzerinde zenginleştirme ve düzenleme çalışmaları yapılarak yararlanılmalıdır. Öğrencilerin görüşleri alınarak metindeki uygun yerlere sıfatlar, zarflar getirilmeli; cümlelere yeni ögeler yerleştirilmelidir. Amaca göre cümlenin yapısında değişiklikler yapılmalı, uzun cümleler bölünerek kısaltılmalı, böylece öğrencilerin metni daha iyi anlaması sağlanmalıdır. Fiil cümleleri, yüklemleri değiştirilerek isim cümlesine dönüştürülmeli, dil bilgisinin anlatıma katkısı benzeri yollarla hissettirilmelidir.

5. Öğretmenler, ders işlenişi sırasında dil bilgisi çalışmalarına başlamak için metin okuma sürecinin bitmesini beklememelidir. Metin okunurken ilgili dil bilgisi kazanımına yönelik ifadelere öğrencilerin dikkati çekilerek konuyu sezmeleri sağlanmalıdır. Bu hususta gerekirse metin okuma sürecindeki kopuklukları gidermek amacıyla metin ikinci kez okutturulmalıdır.

6. Öğrencilerin dil gelişimleri üzerinde ayrıntılı çalışmalar yapılarak hangi dil bilgisi kazanımının kaçıncı sınıfta verilmesi gerektiği bilimsel veriler ışığında belirlenmelidir.

7. Dil bilgisi kurala dayandığı ve olması gerekeni öngördüğü için özellikle ilköğretim çağında olan çocuklara bazı konuların kavratılmasında zorluklar yaşanmaktadır. Bu amaçla dil bilgisi öğretimi çalışmalarında dil biliminin verilerinden de yararlanılmalıdır.

8. Dil bilgisini geliştirmeye yönelik etkinlikler daha çok görselle desteklenmelidir. Bu yolla farklı duyuların öğrenmeye katılması ve farklı zekâ alanlarına hitap edilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

AKALIN, M. (2001). **Dil Yazıları** (Haz.: Recep Toparlı). Ankara: Atatürk, Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.

AKBABA, N. (2007). **Görsel Araçların İlköğretim İkinci Kademede Dil Bilgisi Öğretimine Katkısı Üzerine Deneysel Bir Araştırma**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

AKGÜL, B. (1964). *Ortaokul Dilbilgisi Kitapları*. **Türk Dili**. C.13, S.153, ss. 548-551.

AKSAN, D. (1975). *Ana Dili*. **Türk Dili**. C.31, S.285, ss.423-434.

AKSAN, D. (1999). **Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi**. Ankara: Engin Yayınevi.

ALTAN, A., ARHAN, S., BAŞAR, S., ÖZAYKUT, S., ÖZTÜRKER, G. YILMAZ, D., YÜKSEL, Y. (2007a). **İlköğretim 7 Türkçe Ders Kitabı**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

ALTAN, A., ARHAN, S., BAŞAR, S., ÖZAYKUT, S., ÖZTÜRKER, G. YILMAZ, D., YÜKSEL, Y. (2007b). **İlköğretim 7 Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

ANAFEN (2005). **Liselere Hazırlık Türkçe**. İzmir: Anafen Yayınları.

ANDREWS, R., TORGERSON, C., BEVERTON, S., FREEMAN, A., LOCKE, T., LOW, G., ROBINSON, A. and ZHU, D. (2006). *The Effect of Grammar Teaching on Writing Development*. **British Educational Research Journal**. Vol. 32, No. 1, pp. 39-55.

ARIK, T. (1996). *Geleneksel Dilbilgisi, Dağılımsal Dilbilim ve Dil Öğretimi*. **Dil Dergisi**. S.40, ss.45-48.

ATAÖVER, S. (2005). **Teaching English Grammar Through Games to Adolescentes**. Bolu: Abant İzzet Baysal University Institute of Social Sciences (A Master of Art Thesis).

AYDIN, M. (2003). *Dil Biliminin Yoksul Akrabası: Anlam Bilimi*. **Türk Dili**. S.621, ss. 208-211.

AYDIN, Ö. (1997). *Anadili Eğitimi, Yabancı Dil Öğretimi ve Evrensel Dilbilgisi*. **Dil Dergisi**. S.54, ss. 23-30.

AYDIN, Ö. (1999). *Orta Okullarda Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri*. **Dil Dergisi**. S.81, ss. 23-29.

BAŞKAN, Ö. (1975). *Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri*. **Türk Dili**. C.31, S.285, ss. 435-438.

BAŞKAN, Ö. (2003). **Bildirişim**. İstanbul: Multilingual.

BAYRAKTAR, N. (2004). **Dil Bilimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BİLGİN, M. (2002). **Anlamdan Anlatıma Türkçemiz**. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

BOLAT, K. M. (2004). **İlköğretim II. Kademe VI. Sınıflarda Dil Bilgisi Öğretiminde Aktif Öğrenme Yönteminin Etkililiği**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

BÖREKÇİ, M. (1997). *Türk Dilinin En Büyük Sorunlarından Biri: Dilbilimin Dil Öğretimine Yansımamış Olması*. **Dil Dergisi**. S.56, ss. 12-17.

BURDURLU, İ. Z. (1961). *Gramer Öğretiminde Metot*. **Türk Dili**. C.X, S.119, ss. 837-839.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2001). **Deneysel Desenler**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

CAJKLER, W. & DYMOKE, S. (2005). *Grammar For Reading: Why Now and What For?*. **Changing English**. Vol.12, No.1, pp.125-136.

CALP, M. (2001). **İlköğretim Okulları İkinci Kademede Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir İnceleme**. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

CALP, M. (2005). **Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi**. Konya: Eğitim Kitabevi.

COŞKUN, E. (2005). **İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

ÇAKIR, C. (2004). Anlamın *Bağlam Açısından İncelenmesi: Kökanlambilim ve Artanlambilim*. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. C.24, S.3, ss.245-255.

ÇAKIR, S. (2004). **1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı ve Bu Programa Göre Yazılan 8. Sınıfların Türkçe Kitaplarında İşlenen Dilbilgisi Konuları Üzerine Bir İnceleme**. Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ÇİFÇİ, M. (1991). **Bir Grup Yüksek Öğrenim Öğrencisi Üzerine Kelime Serveti Araştırması**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ÇİFÇİ, M. (2006). *Türkçe Öğretiminin Sorunları*. **Türkçenin Çağdaş Sorunları** (Editör: Gürer Gülsevin ve Erdoğan Boz), (ss.77-134). Ankara: Gazi Kitabevi.

ÇOTUKSÖKEN, Y. (1990). *Türkçenin Anadili Olarak Öğretimi: Sorunlar-Çözümleri*. **Varlık**. S.997, ss.4-6.

DAĞAŞAN, S. (1996). **Liselerde Okutulmakta Olan Türkçe Dil Bilgisi Kitapları Üzerine Bir İnceleme**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

DALOĞLU, K. (2005). **İlköğretim Okullarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Konuları Üzerine Bir Araştırma**. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

DEMİR, C. (2003). *Türkçe Öğretiminde Zarf Tümleçleri*. **Türklük Bilimi Araştırmaları**. S. 13, ss. 407-423.

DEMİR, M. (1988). *Türkçe Öğretiminde Yöntemler*. **Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı** (ss. 79-82). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

DEMİR, N. ve YILMAZ, E. (2003). **Türk Dili El Kitabı**. Ankara: Grafiker Yayınları.

DEMİREL, Ö. (2003a). **Eğitim Sözlüğü**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

DEMİREL, Ö. (2003b). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

DEVECİ, M. (1999). **İlköğretim II. Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Dil Bilgisi Müfredatı Açısından İncelenmesi**. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

DİLAÇAR, A. (1961). *Gramer Öğretiminde Metot*. **Türk Dili**. S.116, ss. 516-518.

DİLAÇAR, A. (1968). **Dil, Diller ve Dilcilik**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

DİZDAROĞLU, H. (1971). *Dili Yanlış Değerlendirme*. **Türk Dili**. S.232, ss. 289-293.

DOĞAN, G. ve KOCAMAN, A. (1999). Sözcede Kişisel Tutum ve Belirteçler. **Dilbilim Araştırmaları**. ss. 65-78.

DOĞRUEL, S., KURTER, S., GÜNDOĞDU, M. (2006). **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 7**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

EKER, S. (2003). **Çağdaş Türk Dili**. Ankara: Grafiker Yayınları.

EMRE, A. C. (1941). **Gramerimiz İçin**. İstanbul: Hilmi Kitabevi.

ERDAL, N. (1997). **1950-1982 Yılları Arasında Ortaokullar İçin Yazılan Dil Bilgisi Kitapları Üzerine Bir İnceleme**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ERDEM, İ. (2007). **İlköğretim II. Kademede Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

ERGİN, M. (1999). **Türk Dil Bilgisi.** İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.

ERK, Y. M. (2003). **Metin Bilimi ve Dil Bilimi Çalışmalarının Dil Bilgisine Yaklaşımları Üzerine Bir Araştırma**. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

EROL, A., ALTAN, A., ARHAN, S., BAŞAR, S., GÜLBAHAR, B., KANSU, S., KAZANCIOĞLU, Z. G., ÖZAYKUT, S., ÖZTÜRKER, G., SERİN, A., YILMAZ, D., YURT, M., YÜKSEL, Y. (2006a). **İlköğretim 6 Türkçe Ders Kitabı**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

EROL, A., ALTAN, A., ARHAN, S., BAŞAR, S., GÜLBAHAR, B., KANSU, S., KAZANCIOĞLU, Z. G., ÖZAYKUT, S., ÖZTÜRKER, G., SERİN, A., YILMAZ, D., YURT, M., YÜKSEL, Y. (2006b). **İlköğretim 6 Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

ERTEKİNOĞLU, S. (2003). **Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

GENCAN, T. N. (1969). *Dilbilgisi Sorunları II*. **Türk Dili**. S. 213, ss. 231-235.

GODLEY, A. (2004). *Commentary: Applying "Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar" to Current Research on Literacy and Grammar Instruction*. **Journal of Russian and East Europan Psychology**. Vol. 42, No. 6, pp. 53-58.

GÖKER, O. (2001). **Uygulamalı Türkçe Bilgileri I**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

GÖĞÜŞ, B. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Gül Yayınevi.

GÖĞÜŞ, B. (1988). *Uluslararası Ana Dili Eğitimi Örgütü*. **Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı** (ss. 15-20). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

GÜLENSOY, T. (1998). **Türkçe El Kitabı**. Kayseri: Kıvılcım Yayınları.

GÜNAY, D. (2000). **Metin Bilgisi**. İstanbul: Multilingual.

GÜNEŞ, F. (2007). **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

HALLIDAY, M. A. K. (2004). *The Place of Dialogue in Children's Construction of Meaning*. **Theoretical Models and Processes of Reading** (ss. 133-145). Newark: International Reading Association.

HASSAN, B. A. (2001). **New Trends in Teaching Grammar in the Secondary School: A Review Article**. ERIC ED454727.

HENGİRMEN, M. (1998). **Türkçe Dilbilgisi**. Ankara: Engin Yayınevi.

HENGİRMEN, M. (1999). **Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Engin Yayınevi.

HUDSON, R. (2001). *Grammar teaching and writing skills: the research evidence*. **Syntax in the Schools**. No. 17, pp. 1-6.

HUDSON R. (2004). Paper to be presented at the conference "**New Perspectives**" (Exeter, 7th May 2004), in the ESRC-funded series "Reconceptualising Writing 5-16: cross-phase and cross-disciplinary perspectives".

HUDSON, R. (2006). *Language Education: Grammar*. **Encyclopedia of Language and Linguistics** (ss. 477-480). Elsevier.

İŞCAN, A. ve KOLUKISA, H. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri*. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. C.5, S.1, ss. 299-308.

KAMADAN, M. (1969). *Ortaöğretimde Dilbilgisi Sorunu*. **Türk Dili**. S.216, ss. 746-751.

KARADÜZ, A. (2007). *Dil Bilgisi Öğretimi*. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi** (Editör: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol) (ss. 281-308). Ankara: PegemA Yayıncılık.

KAVCAR, C. (1988). *Türkçe Öğretiminde Dramatizasyon Yöntemi*. **Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı** (ss. 83-90). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

KAVCAR, C., OĞUZKAN, F., SEVER, S. (1998). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınevi.

KAYGUSUZ, T. (2006). **İlköğretim İkinci Kademede Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma**. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

KESKİNKILIÇ, K. ve KESKİNKILIÇ, S. B. (2005). **Türkçenin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

KILIÇ, Ö. (2006). **Aktif Öğrenme Tekniklerinin İngilizce Dilbilgisi Kurallarını Uygulama Becerisi Üzerindeki Etkileri**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

KIRAN, Z. (1996). **Dilbilim Akımları**. Ankara: Onur Yayınları.

KIRAN, Z. (1999). *Sözceleme ve Göstergebilim*. **Dilbilim Araştırmaları.** ss. 93-99.

KIRAN, Z. ve KIRAN (EZİLER), A. (2006). **Dilbilime Giriş**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

KIRMIZI, F. S. (2000). **Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Öğretmen Performansına Etkileri**. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

KİPER, K. Z. (1962). *"Gramer Öğretiminde Metot" Dolayısiyle*. **Türk Dili**. C.XI, S.126, ss. 368-369.

KOCAMAN, A. (1980a). *Modern Dilbilim ve Dil İncelemeleri Genel Bir Değerlendirme*. **Dilbilim ve Dilbilgisi Konuşmaları I** (ss. 33-40). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

KOCAMAN, A. (1980b). *Dilbilimsel Anlambilim*. **Dilbilim ve Dilbilgisi Konuşmaları I** (ss. 89-103). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

KORKMAZ, Z. (1996). *Gramer Konularımızla İlgili Bazı Sorunlar*. **Türk Dili**. S.535, ss. 3-18.

KORKMAZ, Z. (2003). **Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

KORKMAZ, Z., ERCİLASUN, A. B., ZÜLFİKAR, H., AKALIN, M., GÜLENSOY, T., PARLATIR, İ. ve BİRİNCİ, N. (1997). **Yükseköğretim Öğrencileri İçin Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri**. Ankara.

KOZACIZADE, S. (1999). **Türkçe Ders Kitaplarında Edebiyat Metinleri.** İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

KUDAT, C. (1994). **Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yazınsal Metin Kullanımı.** İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

KUZU, T. (2003). **Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi.** Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

MAARİF VEKÂLETİ (1340/m.1924). **Lise Birinci Devre Müfredat Programı**. İstanbul: Matbaa-i Âmire.

MAARİF VEKÂLETİ (1931). **Ortamektep Müfredat Programı 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı**. İstanbul: Devlet Matbaası.

MARSHALL, J. (1994). **Ana Dili ve Yazın Öğretimi**. (Çev. Cahit Külebi), Ankara: Başak Yayınları.

MEB (1949). **Ortaokul Programı**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (1962). **Ortaokul Programı**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (1991). **On İkinci Millî Eğitim Şûrası (Temmuz 1988)**. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2000). **İlköğretim Okulu Ders Programları Türkçe Yazı Programı 6-7-8**. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar) Taslak Basım** (2005). Ankara: Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü.

MESKHI, A. (2002). **Systemic Approach in Teaching Grammar to Adult Learners**. ERIC ED468601.

MUTLU, Z. D. (1993). **An Experimental Study On Pattern Practice Drills (PPD) in Grammar Teaching at the University of Gaziantep**. Gaziantep: the Institute of Social Sciences of Gaziantep University (Master's Thesis).

OKUTAN, M. (1997). **Genel Öğretim Metodları (Öğretim İlke ve Yöntemleri)**. Trabzon.

OLDENBURG, S. (2006). *Grammar in the Student-Centered Composition Class*. **Radical Teacher**. S. 75, ss.43-43.

ONAN, B. (2005). **İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma/Dinleme) Geliştirmedeki Rolü**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

ONURSAL, İ. (2003). *Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık*. **Günümüz Dilbilim Çalışmaları** (Yayına hazırlayanlar: Ayşe Eziler Kıran, Ece Korkut ve Suna Ağıldere), (ss. 121-132). İstanbul: Multilingual.

ÖNCÜL, R. (2000). **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

ÖZBAY, M. (2006a). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I**. Ankara: Öncü Kitap.

ÖZBAY, M. (2006b). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Kitap.

ÖZKAN A. A. (1992). **Yabancıların Türkçeyi Öğrenmeleri Esnasında Yaptıkları İsim Hal Ekleri Yanlışları ve Bu Konunun Değerlendirilmesi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ÖZKAN İ. B. (2003). **İletişimci Gramer Öğretimine Alternatif Bir Yaklaşım: İletişimci Dil İşleri Odaklı Gramer Öğretimi**. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

QUANDT, I. J. (1983). **Language Arts for Child**. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.

SAĞIR, M. (2002). **Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

SARAÇ, H. (2004). **İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretimi üzerine Bir İnceleme**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

SARAÇOĞLU, A., ÇİMEN, C., GÜZEL, Y. (2006). **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

SAUSSURE, F. (2001). **Genel Dilbilim Dersleri**. İstanbul: Multilingual.

SCHULZE, M. (1998). *Checking Grammar-Teaching Grammar*. **Computer Assisted Language Learning.** Vol. 11, No. 2, pp. 215-227.

SCRINEVER, J. (2003). **Teaching Grammar.** Oxford: Oxford University Press.

SEVER, S. (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

SINAV (2006). **Liselere Hazırlık Türkçe**. Ankara: Sınav Dergisi.

SİNANOĞLU, S. (1958). *Dilbilgisinin Önemi*. **Türk Dili**, C.VII, S.81, ss.438-440.

SMITH, C., BUTLER, N. L., GRIFFITH, K. G. ve KRITSONIS, W. A. (2007). *The Role of Communication Context, Corpus-Based Grammar, and Scaffolded Interaction in ESL/EFL Instruction*. **The Lamar University Electronic Journal of Student Research** (Conference on Problems in Language Teaching, Vyatka State University of Humanities, Kirov, Russia, February 14-15, 2007).

SÖNMEZ, V. (1999). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara. Anı Yayıncılık.

TDK (2005). **Türkçe Sözlük**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TEMİZYÜREK F, ve BALCI, A. (2006). **Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TOKSÖZ, A. (2000). **Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kazandıkları Davranışlar Açısından Dil Bilgisi Eğitiminin Değerlendirilmesi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

TURA, S. S. (1983). *Dilbiliminin Dil Öğretimindeki Yeri*. **Türk Dili**. S.379-380, ss. 8-17.

ÜSTTEN (USLU), A. (2004). *Dil Bilgisi Öğretimi İle İlgili Yaklaşımlar Ve Tartışmalar*. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**. S. 56, ss. 17-19.

ÜSTÜNOVA, K. (1998). *Cümle Çözümlemelerinde Yüzey Yapı-Derin Yapı İlişkileri*. **Türk Dili**. S. 563, ss. 398-406.

ÜSTÜNOVA, K. (2002). **Dil Yazıları**. Ankara: Akçağ Yayınları.

WYSE, D. (2006). *Pupils' Word Choices and the Teaching of Grammar*. **Cambridge Journal of Education**. Vol. 36, No. 1, pp. 31-37.

YALÇIN, A. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Akçağ Yayınları.

YALÇIN, E. (2003). **An Analysis of the Relationship Between the Use of Grammar Learning Strategies and Student Achievement at English Preparatory School at the University of Gaziantep**. Gaziantep: University of Gaziantep Graduate School of Social Sciences (Master's Thesis).

YAMAN, H. (2006). **İlköğretim ikinci Kademe Dil Bilgisi Derslerinde Kavram Haritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına ve Hatırlamaya Etkisi**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

YENİ RENK (2004). **LGS Türkçe Soru Bankası**. İzmir: Yeni Renk Yayınları.

YILDIZ, C. (2003a). **Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler**. Ankara: Anı Yayıncılık.

YILDIZ, C. (2003b). **Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

YILDIZ, C., OKUR, A., ARI, G., YILMAZ, Y. (2006). **Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

YILMAZ, A. R. (2000). **İlköğretim Okullarının Birinci Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Öğretimindeki Bilişsel Alan Hedef Davranışlarına Ulaşma Düzeyleri**. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

YILMAZ, H. (1996). **İlkokul Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime ve Cümle Kadrosu**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

YILMAZ, Z. A. (2001). **Kız Meslek Liseleri I. Sınıf Öğrencilerinin Türk Dili Dersi Amaçlarını (Yapım Ekleri İle Sözcük Türetme) Gerçekleştirmek İçin Yeni Öğretim Yöntemi ve Materyallerinin Geliştirilmesi.** Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

EK 1. ÖN VE SON TEST (DİL BİLGİSİ TESTİ)

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sıfat <u>yoktur</u>?

A) Bugün birkaç işimi hallettim.

B) Onu ne gördüm ne de tanıdım.

C) Büyükbaba, ak saçlarına derin derin baktı.

D) Bugün çok sağlam bir ayakkabı aldım.

2. "En güzel günler çocuklukta yaşanır." **cümlesinin öznesi aşağıdakilerden hangisidir?**

A) En güzel B) Güzel

C) En güzel günler D) Çocuklukta

3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birleşik sözcük <u>yoktur</u>?

A) Yollar, yağan kardan bembeyaz kesilmişti.

B) Dedikodulu ortamların havası, beni her zaman sıkmıştır.

C) Bu yaz da sivrisineklerden çok çektik.

D) Gökyüzünü kara bulutlar kaplamıştı.

4. Aşağıdakilerin hangisinde öge ayrımı yanlış yapılmıştır?

A) Sonra / Ferit'in yüzüne dikkatle bakarak / sordu.

B) Onun / bize yaptıkları / unutulacak gibi değildi.

C) Büyük bir ümitle / birdenbire / yerinden / kalktı.

D) Hepimiz / akşam olunca / büyük bir merakla / babamı / bekliyorduk.

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "heyecanlı" **sözcüğü zarf görevinde kullanılmıştır?**

A) Kışkırtılan heyecanlı izleyiciler stadyumu ayağa kaldırdılar.

B) Açış konuşmasını yapmak için beklerken çok heyecanlıydı.

C) Heyecanlı, atak, yaşam dolu bir insandı.

D) Salon kalabalık olduğu için heyecanlı konuşuyordu.

6. Aşağıdaki cümlelerin hangisi yalnızca özne ve yüklemden oluşmuştur?

A) Kardeşiyle arasındaki sevgi bağını koparmak zorunda kaldı.

B) Sağlıksız yapıları azaltmak için, onları zorla yıkmak gerekmez.

C) Canlılar arasındaki iletişimi sağlayan en önemli araç dildir.

D) Her yönüyle onu derinden etkileyen o şehre gitmek istiyordu.

7. Aşağıdakilerin hangisinde "yorgun" **sözcüğü zarf göreviyle kullanılmıştır?**

A) Bırak yorgun başları bu taşlarda uyusun.

B) Oldukça yorgun görünüyorsun.

C) Yorguna iş buyurulmaz.

D) Çok uzun yoldan geldim, yorgunum.

8. Aşağıdaki cümlelerin hangisi sadece özne ve yüklemden oluşmuştur?

A) O eski günleri hiçbir zaman unutamam.

B) Yeni aldığı elbise pahalıydı.

C) Bu şiirleri gençliğimde yazmıştım.

D) O kasabaya iki yıl önce gitmiştim.

9. (I) Özel yemeklerim yoktur. (II) "Filan yemekten hoşlanmam." gibi huylarım olmadı hiç. (III) Mutfağa girip yemek yapmaktan pek hoşlandığım da söylenemez. (IV) Bütün bunlar, yemeklere karşı sevgimin olmadığı anlamına gelmiyor.

Numaralanmış cümlelerden hangisinde ek fiil (ek eylem) **kullanılmıştır?**

A) I B) II C) III D) IV

10. Aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili kısımlardan hangisi farklı bir ögedir?

A) Annem gece lambasını bulamamış.

B) Misafirlere vişne suyu içirdik.

C) Asla el yazısı yazamam.

D) Yazın ağaç gölgesi ne hoştur.

11. Aşağıdaki dizelerden hangisinin yüklemi ek fiilin geçmiş zamanına göre çekimlenmiştir?

A) Dünya aldatıcı serap gibidir.

B) Habersiz gelip geçiyor zaman.

C) Doyumsuz bir manzaraydı bu.

D) Yine efkârlandı bu deli gönül.

12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zarf kullanılmamıştır?

A) Yaşadıklarını anlatırken gözleri doldu.

B) Gidiyorum gurbeti gönlümde duya duya.

C) Bu rüzgâr her vakit böyle esmeyecek.

D) Bugünün işini yarına bırakma.

13. Aşağıdakilerin hangisinde "geniş" **kelimesi sıfat olarak kullanılmamıştır?**

A) Yakında geniş bir eve taşınacağız.

B) Bu evin geniş bir salonu var.

C) Onun omuzları çok genişti.

D) Sendeki geniş yürek, kimsede yok.

14. Babamın içine / aniden / bir hüzün / çöktü.

Yukarıdaki cümlenin ögeleri sırasıyla hangisidir?

A) Özne-Zarf tümleci-Zarf tümleci-Yüklem

B) Dolaylı tümleç-Zarf tümleci-Özne-Yüklem

C) Dolaylı tümleç-Özne-Zarf tümleci-Yüklem

D) Dolaylı tümleç-Dolaylı tümleç-Özne-Yüklem

15. Bizdik o hücumun bütün aşkıyla kanatlı.

1 2

Bizdik o sabah ilk atılan safta yüz atlı.

3 4

Bu dizelerde numaralanmış sözcüklerden hangisi sıfat değildir?

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

16. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zarf (belirteç) **kullanılmamıştır?**

A) Az sonra bize haber getirecek.

B) Bu işleri bitirmeni istiyorum.

C) Yarının neler getireceğini bugün bilemeyiz.

D) Dün gece eve çok geç gelmiş.

17. "Doğru" **kelimesi hangi cümlede sıfat göreviyle kullanılmıştır?**

A) Doğrunun yardımcısı Allah'tır.

B) Doğru söze ne denir!

C) Eğri oturalım doğru konuşalım.

D) Baca eğri de olsa duman doğru çıkar.

18. Aşağıdaki atasözlerinin hangisinde, tüm sözcükler basit yapılıdır?

A) Ayağını yorganına göre uzat.

B) Paça ıslanmadan balık tutulmaz.

C) Her damardan kan alınmaz.

D) Damlaya damlaya göl olur.

19. "Benim gençliğim karanlık dolu bir fırtınaydı."

Cümlesinin ögeleri hangi seçenekte doğru verilmiştir?

A) Özne-Dolaylı Tümleç-Yüklem

B) Özne-Yüklem

C) Nesne-Zarf Tümleci-Yüklem

D) Dolaylı Tümleç-Yüklem

20. Aşağıdaki kelimelerden hangisi kök hâlinde <u>değildir</u>?

A) Zaman B) Sürat

C) Kaşık D) Varlık

21. Yeşil örtü yuvarlak masaya çok yakışmıştı; ancak duvarların kapalı rengi bunlarla hiç uyumlu değildi.

Bu cümledeki hangi sözcükler varlıkların niteliğini belirtiyor?

A) Yeşil - yuvarlak - kapalı

B) Örtü - masaya - ancak

C) Çok-yuvarlak-uyumlu

D) Yeşil - yuvarlak – uyumlu

22. Annemin yeni yazdırdığı okula koşa koşa gittim.

Yukarıdaki cümlesinde "koşa koşa" **ikilemesinin türü aşağıdakilerden hangisidir?**

A) Zamir B) Zarf C) Edat D) Sıfat

23. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ek eylem vardır?

A) Akdeniz gözlerinin damlasıydı o akşam.

B) Çocuk çoktan eve vardı.

C) Enflasyon düşünce ekonomi canlandı.

D) Bize karşı daima dürüst davrandı.

24. Aşağıdaki kelimelerden hangisi <u>en fazla</u> yapım eki almıştır?

A) Batılılaşma B) Emeklilik

C) Bencillik D) Işıltılar

25. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, ögelere ayırmada yanlışlık yapılmıştır?

A) Geçmişin hesabını vermek/ kolay değildir.

B) Bundan sonra / bu ilacı/kullanabilirsin.

C) Yolda/kalan insanlara/kimse / yardım etmedi.

D) Gençliğin değeri / ihtiyarlayınca/anlaşılır.

26. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ikileme sıfat olarak kullanılmıştır?

A) Bebeciğin iri iri gözleri vardı.

B) Sabahtan akşama kadar boş boş oturuyordu.

C) Ahmet yürüye yürüye okula gitti.

D) Akşam akşam canım sıkıldı.

27. Aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı, özne de yüklem de değildir?

A) -Kardeşin ne yapıyor? -Uyuyor.

B) -Ayşe kimi arıyor? -Annesini.

C) -Kim geldi? -Kapıcı.

D) -Bu pakette ne var? -Çikolata.

28. Aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisi, farklı bir yapım ekiyle türetilmiştir?

A) Yıllardır bu geziyi düşlemiştim.

B) Efes'te kazı çalışmaları devam ediyor.

C) Örgü işlerini her zaman sevmişimdir.

D) Duvarlara yazı yazmanızı kınıyorum.

29. Hangi cümledeki ikileme zarf göreviyle kullanılmamıştır?

A) Bana yaptıklarınızı bir bir anlatacağım.

B) Küçük Sena nasıl da mışıl mışıl uyuyor.

C) Yavaş yavaş gözlerini kapadı.

D) Çalı çırpı toplayarak kamp ateşi yaktık.

30. "Evimizin önündeki küçük bahçeyi, her sabah kuş sesleri doldururdu."

Bu cümlede aşağıdaki ögelerden hangisi yoktur?

A) Dolaylı Tümleç B) Zarf Tümleci

C) Özne D) Nesne

31. Aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisi yapı yönüyle farklıdır?

A) Niye bu kadar bencilsin?

B) En sevdiğim ders Türkçe.

C) Niçin şaşırdın?

D) Büyüyünce milletvekili olacağım.

32. "Yaşadığı şehri seven, onunla bütünleşen insan, onu hoyratça örselemez."

Bu cümlede aşağıdaki soruların hangisinin cevabı yoktur?

A) kim B) ne kadar C) nasıl D) neyi

33. "O" **sözcüğü, aşağıdakilerin hangisinde sıfat görevinde kullanılmıştır?**

A) O, yurdun göklerinde kocaman bir göz.

B) O, kitaba tutku derecesinde düşkündü.

C) O resmi çerçeveletip masasına koyacak.

D) Galiba o, okul çantamın gözünde kaldı.

34. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ikileme, zarf göreviyle kullanılmıştır?

A) Eskici, Hasan'a üzgün üzgün baktı.

B) Yüksek yüksek tepeleri aşarak vadiye indik.

C) Kiraz tarlalarına eğri büğrü yollardan gidilirdi.

D) Çalı çırpı toplayarak ısınmaya çalışıyorduk.

35. "Atılan ok geriye dönmez."

Cümlesinin öge dizilişi aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

A) Belirtisiz nesne, özne, yüklem

B) Özne, belirtili nesne, yüklem

C) Belirtili nesne, özne, yüklem

D) Özne, dolaylı tümleç, yüklem

36. "Mutlu" kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde sıfat göreviyle <u>kullanılmamıştır</u>?

A) Mutlu yarınlar bizi bekliyor.

B) Mutlu olmak benim de hakkım.

C) Artık mutlu insanları göremez olduk.

D) Mutlu çocuklar vardı benim ülkemde.

37. "Ek eylemler (ek fiil) birleşik zamanlı fiil de yapar."

Aşağıdakilerden hangisinde ek eylem <u>kullanılmamıştır</u>?

A) Bir gün içimde garip bir istek canlanıverdi.

B) Artık ben de bir şeyler yazabilirdim.

C) Büyük bir yazar olabileceğime inanıyordum.

D) Orada kimse kimseye kötülük etmezmiş.

38. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimelerin hangisinde "-de" hâl eki yapım eki olarak kullanılmıştır?

A) Kitaplarım çantamda duruyor.

B) Ayağımda bir yara çıktı.

C) Ayşe gözde öğrencilerimdendir.

D) Kurslar eylülde başlayacak.

39. "Açık" **sözcüğü aşağıdakilerin hangisinde zarf göreviyle kullanılmıştır?**

A) Lütfen benimle açık konuş.

B) Açık yürekli bir insan olduğu her hâlinden belli.

C) Bize hiç açık kapı bırakmadın ki...

D) Bu gün hava düne göre daha açıktı.

40. "Gezi zevkli geçebilir." **cümlesindeki kelimelerin yapısı sırasıyla aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?**

A) Türemiş - türemiş - türemiş

B) Basit - türemiş - bileşik

C) Bileşik - basit – basit

D) Türemiş - türemiş – bileşik

EK 2. YAPIM EKLERİ VE KELİME YAPISI KONULARI DERS PLANI

Metnin türü: Deneme

Metnin teması: Zaman ve Mekân

Metnin alt teması: Zamanın önemi

İşlenecek kazanımlar:

1. Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrama
2. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt etme

İşleniş süresi: 3 ders saati

İŞLENİŞ SÜRECİ

- Aşağıdaki metni örnek okuma amacıyla bir kez okuyunuz. Daha sonra bir ya da birkaç öğrenciye okutunuz.

ZAMANI KAZANMAK VEYA KAYBETMEK

Okumuş, aydın bir dostumla konuşuyordum; zamanın azlığından yakınıyordu. Çünkü yaşlı idi. Önünde ne kadar zaman olduğunu bilmiyordu, ama bunun az olduğunu biliyordu. Eline yabancı dilden bir kitap almıştı. “Bu harikulâde bir kitap!” diyordu. “Bunu tercüme etmek istiyorum. Ama buna bir girişirsem, öteki işlerimi yapamayacağım diye korkuyorum. Hâlbuki yapılacak çok iş var. Hepsinin de mutlaka yapılması lazım. Benim vaktim bunlardan hangisini yapmaya yetebilir? Yazık! Çok geç kaldık, çok!”

Gerçekten yazık! Zamanın azaldığını insan, ancak bir yaşa geldikten sonra fark edebiliyor. Hazin olan budur. İnsanoğlu kolay yetişmiyor, kolay olgunlaşmıyor. Bazı işleri yapabilmek için belli bir olgunluğa varmak lazım. Ancak o olgunluğa vardıktan sonra gücünüzün bazı işleri başarmaya yettiğini görürsünüz. İşte bunu gördüğünüz zaman bir telaştır başlar. Yaşınız en az kırka varmıştır. Önünüzde kaç seneniz kaldı? Daha kaç sene yaşayacaksınız? Bilemezsiniz. “Aman, şunu da yapayım! Aman, bunu da yapayım!” diye çırpınırsınız.

Hâlbuki zaman, alabildiğine, dörtnala gitmektedir. Bir de bakarsınız, beş seneniz daha gitmiş. Başladığınız işin henüz yarısına gelmemişsinizdir. Eyvah! Zaman yok! Vakit çok az! Onun için değil midir ki, bir ihtiyar: “Köşebaşında şapkamı elimde açık tutsam da gelen geçen, boş zamanlarını içine atsa!” diye bağırmıştır.

Zamanın kıymetini insanoğlu ne yazık ki genç yaşlarda iken bilemiyor. Gençlere bakıyorum: Kendilerinin bir şey öğrenmelerine yarayacak en kıymetli zamanlarını boşu boşuna, bir mirasyedinin para harcaması gibi harcıyorlar. Harcanan para yeniden kazanılabilir. Ama boşuna harcanmış zamanı tekrar geri alıp eski yerine koyamazsınız. O,

boyuna akar gider. Siz uyursunuz, zaman uyumaz; akışına devam eder. Durmaksızın boyuna giderken sizin ömrünüzü de beraber götürür. Aslında sizin ömrünüzdür giden, farkına varmazsınız. Her geçen dakika ile neler kaybettiğinizi hiçbir zaman bilemezsiniz. Ancak seneler ve seneler geçtikten sonra arkanıza baktığınız zaman, o gençlik günlerinizin ta ufuklara kadar uzanıp gittiğini, derin teessüfler içinde görür, kaybettiğinizin azametini seyrederken, acılar içinde yüreğinizin sızladığını hissedersiniz.

Servet, mal, mülk bunların hiç biri bir kıymet değildir. Ömrünüz sona erdiği zaman, onların hepsi ortada kalır. Ama faydalı bir iş yaptınızsa, sizden sonra gelecekleri daha iyi edecek, onları daha çabuk toparlayacak bir hizmette bulunabildinizse, kendiniz gitseniz bile adınız yaşar. Aslına bakarsanız yaşamak da budur zaten!

Fakat insanın etrafına, memleketine, insanlığa yarar bir şey yapabilmesi, kendisine cömertçe bahşedilmiş olan zamanları iyi kullanması sayesinde mümkün olabilir. Ancak iyi yetişmiş insanlar, memleketlerine faydalı işler yapabilirler. Yetişmemiş, yani zamanlarını iyi kullanmamış, boşu boşuna harcamış insanlarsa, ne kendilerine, ne de memleketlerine faydalı olabilirler. Gençleri uyarabilirsek, bu noktada uyarmamızın faydası vardır. Zamanlarını iyi kullansınlar. Yoksa günün birinde, yaşlandıkları zaman, hiçbir şey yapamamış olmanın acısı ile kıvranacaklardır. Gençler, boş geçirdikleri zamanlarla neler kaybettiklerini anladıkları gün ise, ne yazık ki, iş işten geçmiş olacaktır. İnsan için bahtsızlığın en kötüsü, en korkuncu, muhakkak ki, bunu, yapacak hiçbir şey kalmadığı zaman fark etmektir.

Şevket RADO

- Kelimelere gelen yapım eklerini kavratmak amacıyla **1. Etkinliği** yaptırınız. Etkinliği yaptırırken kelimenin hem anlamındaki hem de yapısındaki değişikliği fark ettiriniz. Bunun için kelimelerin anlamlarını sözlükten bulduarak ekin nasıl bir anlam kattığını sorabilirsiniz. Ayrıca “yapım eki” adını verdiğimiz bu eklerin fiilden fiil, fiilden isim, isimden isim, isimden fiil türettiklerini belirtiniz.
- Birleşik kelimeleri kavratmak amacıyla **2. Etkinliği** yaptırınız.
- Basit kelimelerden kelime türetmek amacıyla öğrencilerden **3. Etkinliği** yapmalarını isteyiniz. Bir kelimenin birden fazla ve farklı ekler alabileceğini dikkate alınız: “kitaplık, kitapçı; işçi, işçilik” gibi.
- **4. Etkinlikte** verilen kelimelerden uygun olanları bir arada kullanarak birleşik kelimeler oluşturmalarını isteyiniz. Bir kelimenin farklı birleşik kelimelerde kullanılabileceğini dikkate alınız: “kaybet-, kaybol-“ gibi.
- Basit, birleşik ve türemiş kelimeleri kavrayıp kavramadıklarını değerlendirmek amacıyla **5. Etkinliği** yaptırınız.

EK 3. SIFATLAR KONUSU DERS PLANI

Metnin türü: Hikâye

Metnin teması: Kişisel Gelişim

Metnin alt teması: Mesleğe sevgi ve saygı

İşlenecek kazanımlar: Sıfatların işlevlerini kavrama; sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanma

İşleniş süresi: 2 ders saati

İŞLENİŞ SÜRECİ

- Öncelikle aşağıdaki metni öğrencilere okuyunuz. Okuma sırasında koyu yazılmış sıfatları atlayınız. Numaralı yerlerde durarak sırasıyla aşağıdaki soruları sorunuz. Öğrencilerin tahminlerini **1. Etkinlikteki** ilgili yere yazmalarını sağlayınız. Daha sonra cümlenin başına dönerek cümleyi tekrar okuyunuz.

1. Nasıl bir dükkân olabilir?
2. Nasıl bir zincir olabilir?
3. Aletler nasıl olabilir?
4. Kaç halka olabilir?
5. Nasıl bir ihtiyar olabilir?
6. Hangi işler olabilir?

İHTİYAR ÇİLİNGİR

Koyunpazarı'nda bir **ufacık** dükkân **(1)**; bir küçük ocak yanıyor, bir ufak çocuk körük çekiyor. İhtiyarlamış, küçülmüş, ak sakallı, küçük yüzlü bir adam, gözünde çifte gözlük, mini mini halkaları ateşte ısıtıp zincir bağlıyordu.

Ne hoş manzara! Gözüm ilişti, dükkânın önünde kaldım. Bir çilingir dükkânı. Ufak kilitler, eski zaman kapı halkaları, rezeler, menteşeler, hayvan zincirleri... Böyle ufak tefek şeyler yapıyor. Bunlardan pek çok da yapmış, dükkânın ötesine berisine asmış.

— Kolay gelsin, usta.

— Kolaysa başına gelsin!

Bir tarafa dayanıp durdum. Adamcağız, benimle hiç meşgul olmuyor göründü. Bir tarafı açık, ufak halkalar hazırlamış, bir halka takıp açık tarafını ateşe tutuyor, o hazır oluncaya kadar bir başkasını ateşten çekip ucunu dikkatle kapıyor, bir parça büküyor, onu tekrar ateşe verinceye kadar bir önceki hazır oluyor. Böyle düzenli çalışması sonucunda **gayet düzgün ve kaliteli** bir zincir ortaya çıkıyordu **(2)**.

Şüphesiz, eski binalarda gördüğümüz o **süslü** aletler **(3)**, böyle dükkânlarda titiz bir çalışmayla yapılırdı.

Ben oradayken gençten bir adam geldi. Elinde bir değnek vardı. Demirciye uzattı. Bu değneğin ucuna **beş on** halka geçirilecek **(4)**. Bu genç adam, onunla, her sabah akşam bağa giderken eşeği dürtecek.

Demirci anladı. Ses çıkarmadı. Duvardan üç beş halka aldı. Sanatını bilen bir adam sessizliğiyle değneğe taktı. Ancak, genç adam, alışılmışın aksine, değneğin yan tarafına bir halka daha taktırmak istiyordu. Çilingirle aralarında karşılıklı bir konuşma başladı. Çilingir, "Olmaz." dedi, "Bunun usulü böyledir."

Delikanlı usulü bozmakta ısrar ediyordu.

— Canım sen tak. Neyine gerek...

— Takılmaz evladım... Ben kırk yıldır bu sanatı işlerim.

— Canım, parasıyla değil mi? Sen takıver, ötesine karışma!

İhtiyar, belki ısrar etmeyip takacaktı; ancak "parasıyla" sözüne fena hâlde içerledi, daha fazla bir şey demeyerek değneği genç adamın elinden aldı, eski taktıklarını da sökerek geri verdikten sonra:

— Biz para âşıklısı değiliz, var başka yerde yaptır, dedi.

Para için çalışmadığını iddia eden bu **fakir** ihtiyar **(5)**, şüphesiz, sanatının aşığıydı, "Filân usta gitti, bu sanatı da götürdü." diyecekler diye bu dükkânı bekliyordu. Onun anlayışına göre filan şey filan şekilde yapılır, başka türlüsü sanata saygısızlık olurdu. Bunu yıllarca, belki asırlarca ustalar böyle yapmışlar. Öyle ya, onun arkasında bu yolda, bu işlerde gelmiş geçmiş ustalar vardı. **Yaptıkları** işlerde son derece titiz davranırlardı **(6)**.

Evet, bu adam para âşıklısı değildi. O, ustalarının ilkelerini sürdüren bir ustaydı. İşlediği sanatta, birikmiş emanetler bulunduğuna inanıyordu. Yetkili olmayan bir adamın, parayla onu değiştirmeye ne hakkı vardı...

Memduh Şevket ESENDAL

- Daha sonra öğrencilerden metni sessizce okumalarını isteyiniz.
- **2. Etkinlikte** yer alan cümleleri okutarak öğrencilerden art arda altı çizili olan kelimeler / kelime grupları arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünmelerini isteyiniz. Cümleleri sırasıyla ilk ve ikinci kelime / kelime grubu olmadan okutunuz. Ör. "Çilingirle aralarında karşılıklı bir konuşma başladı." cümlesini "Çilingirle aralarında **bir konuşma** başladı." ve "Çilingirle aralarında **karşılıklı bir** başladı." biçimlerinde okutunuz. İkisi arasında nasıl bir fark olduğunu sorunuz. Birinci cümlenin ikinci cümle gibi anlamsız olmadığını ancak anlamında bir daralma olduğunu fark ettiriniz. Aynı çalışmayı diğer cümleler için de uygulayınız.
- **3. Etkinlikte** yer alan kelimeleri birleştirerek tamlamalar oluşturmalarını isteyiniz. Aşağıdaki hususlar üzerinde durunuz:

a. Bir tamlayanın birden fazla tamlananı niteleyebileceği ve bir tamlananın birden fazla tamlayan tarafından nitelenebileceğini belirtiniz. Ör. Hoş adam, hoş manzara; düzenli halka, kırk halka.

b. Bu tür tamlamaların tanımlama ve betimleme amacıyla kullanıldığını belirtiniz.

c. Tamlayanların (sıfatların) tamlananları (isimleri) farklı yönlerden nitelediğini / belirttiğini vurgulayınız. Ör. Kırk yıl, fakir adam.

d. Sıfatları bulmak için isme "nasıl, kaç, ne kadar, hangi" sorularının sorulması gerektiğini belirtiniz.

- Sıfatların işlevlerini kavratmak ve uygun şekilde kullanmalarını sağlamak amacıyla öğrencilerden **4. Etkinliği** uygulamalarını isteyiniz.
- Konuyu kavrayıp kavramadıklarını anlamak için öğrencilere **5. Etkinliği** yaptırınız. "Ak sakal, ak sakallı adam, çifte gözlük, beş on halka, ustalarının ilkelerini sürdüren bir usta, işlediği sanat, birikmiş emanetler" tamlamalarını bulmalarını sağlayınız. Öğrencileri sorularla yönlendirerek onlara rehberlik ediniz.

EK 4. ZARFLAR KONUSU DERS PLANI

Metnin türü: Gezi Yazısı

Metnin teması: Zaman ve Mekân

Metnin alt teması: Mekân

İşlenecek kazanımlar: Zarfların işlevlerini kavrama; zarfları işlevlerine uygun olarak kullanma

İşleniş süresi: 2 ders saati

İŞLENİŞ SÜRECİ

- Öncelikle aşağıdaki metni öğrencilere okuyunuz. Okuma sırasında koyu yazılmış zarfları atlayarak cümleyi bitiriniz. Daha sonra numarası verilen soruyu sorarak zarf kavramını sezdirmek amacıyla **1. Etkinlikteki** ilgili yeri doldurmalarını sağlayınız. Daha sonra cümlenin başına dönerek atladığınız zarfla birlikte cümleyi tekrar okuyunuz.

1. Ne zaman görmüş olabilir?
2. Nasıl eklenmiş olabilirler?
3. Nasıl çıkıyor olabilir? / Ne kadar duruyor olabilir?
4. Nasıl gözüküyor olabilirler?
5. Ne kadar çakıyor olabilir? / Nasıl yırtıyor olabilir?

KIRKİKİNDİLER

Yazın Ankara'nın tepeleri boz, dereleri yeşildir. Çünkü dereler kuytudurlar, yazın sulak kışın ılık olurlar. Onun için de yamaçları bağlık, tabanları ağaçlıktır.

Ankara derelerinin bence en güzeli Hacıkadın Deresi'dir. Ben Hacıkadın'ı **bir kış pazarı (1)** görmüş, onun kış hâlini bile sevmiştim. Sonra oraya her yıl, baharda, yazın, güzün, en az üç yol gider oldum. Ben kırlara sık giderim. Fakat şehirden çıkınca safi tabiat, su katılmamış, el değmemiş tabiat isterim. Hacıkadın Deresi'nde dik yamaçlar, derin yarlar, sarp kayalar, çağlayanlar var.

Hacıkadın Deresi'nde yalnız Ankaralı değil, Akdenizli, Karadenizli ağaçlar var.

Hacıkadın'a ben Keçiören yolundan giderim. Bu yolun sonunda ve derenin başında bir ardıç vardır. İlk durağım onun altıdır. Gövdesi iki bilek kalınlığını, bir buçuk adam boyunu aşmayan, fakat en az birkaç yüz yaşında olan bu ihtiyar ardıcın altında biraz eyleşir onunla hâlleşir, nereden geldiğini, hâlâ nasıl kalabildiğini düşünür dururum. Acaba Toroslar'dan mı gelmiş? Yoksa daha yakın olan Ilgaz'dan mı? Yoksa alt kenarı şimdi Kızılcahamam'a kadar giden ve evvel zaman içinde buralara kadar sarkmış olması pek muhtemel olan ormanın bıraktığı son ve tek anıt mı? Derken aniden bir seyahate çıkar, Toroslar'a, Ilgaz'a, Köroğlu'na, Uludağ'a, Murat Dağı'na, Hacıbaba Dağı'na, Zindan Dağı'na, Çangal Dağı'na tırmanır, bütün bu dağları örten ve bitki topluluklarının en esrarlısı, en ihtişamlısı olan çeşit çeşit ormanların içinden geçerim.

Bugün Hacıkadın'a son gelişimi anlatmak istiyorum. Ve son gelişimde karşı yamaca geçmeden koca ardıcın önünden Hacıkadın'a bir bakmış, dönmüştüm.

Haziran başlarında bir gündü. Hava güzel, gök parlak mavi idi. Yalnız Elmadağ ile Çal Dağı'nın ve Ahlatlıbel'in üstünde irili ufaklı beyaz bulutlar vardı. Bir gün önce biraz yağmur da yağmıştı. Tam Hacıkadın'ın günü idi. Öğleden sonra otobüse atladım. Keçiören'de hiç durmadan Hacıkadın'ın yolunu tuttum. Koca ardıca vardıktan sonra biraz ilerleyerek yamacın başından dereye bir baktım: Her şey olduğu gibi, eskisi gibi yerli yerinde idi. Aklımdan gene demin anlattığım şeyler geçmeye, âdeta canım sıkılmaya başlamıştı.

Acep şu ardıcın arkasındaki sırtın tepesine çıksam... Epeyce de uzak ve yüksek... Epeyce terlemeye, solumaya mal olacak ama değer. Çünkü o tepeden hem Hacıkadın'ın başka bir yüzünü hem de daha görmediğim birçok şeyi ve yeri, hele çok hoşlandığım bu dalgalı arazide sanki birbirinden çıkan tepeciklerin **yavaşça, yumuşakça (2)** birbirlerine eklenişlerini görürüm... Haydi! Tepeye tırmanmaya başladım.

Sıcak, hem kuru sıcak değil, biraz da sıkıntılı... **Yavaş yavaş** çıkıyor, **sık sık (3)** duruyor, dinleniyordum. Yokuşun yarısını aştıktan sonra az soluma düşen koca kalker bloklarının gölgesinde biraz nefes alayım dedim. Kayalara varınca gördüm ki öte yanda küçük bir su sızıntısı bir evlek kadar yeri ıslatmış, yeşertmiş ve yeşil çimenlerin arasından çıkan düğünçiçekleri, yavruağızları, yabansüsenleri, papatyalar, mor sümbüller, ak sütçiçekleri bu ıslak, yeşil yeri bir çiçek bahçesine çevirmişler.

Kayanın dibine oturduktan sonra çiçeklere bakarken ikide bir çimenlik üzerinde uçan ve kaçan bir kuyruksallayan dikkatimi çekti. Bu küçük çiçek tarlasına birçok böcek, sinek, arı, kelebek üşüşmüştü. Kâh bir çiçeğe konuyorlar kâh uçuyorlar, yükseliyorlar, alçalıyorlar, vızıldaşıyorlar, türlü türlü uçuş oyunları yapıyorlardı. Kayaların yanından ayrılıp da birkaç adım attıktan sonra iki saatten beri iyice uyduğum bu büyük sessizlik içinde önümden birdenbire "gırr!" diye üç keklik fırlayıverince ürkmüş, bir hoş olmuştum.

Az sonra tepeye ulaşmıştım. Manzara geniş ve güzeldi. Aşağıda Hacıkadın yeşil bir kurdele gibi kıvrım kıvrım uzuyor; karşıdaki çepeçevre Keçiören, Etlik, daha geride arkası kararan Bağlum sırtının üstündeki küçük çam ormanı, Çiftlik, Çubuk Çayı, Ankara, Ahlatlıbel, Dikmen, Çal Dağı, Çankaya, Elmadağ, Karacakaya, Hüseyingazi, hepsi **apaçık (4)** gözüküyorlardı.

Fakat bu güzel manzara çok sürmedi; bir yandan Bağlum sırtlarının arkasını karartan ve gölgeleri dalgalı bayırları koyulaştıran kara bulutlar ilerliyor, bir yandan da Etlik gerilerinden kopan bir toz fırtınası Akköprü'ye doğru koşuyordu.

Artık duramazdım. Zaten bir şey göremezdim. Her yer kararmış, gök kara bir şemsiye olmuştu. **İkide bir** çakan ve her yeri aydınlatan şimşekler sanki bu koca şemsiyeyi **çatır çatır (5)** yırtıyordu. Hızlı adımlarla keseden inmeye başladım. Geçerken baktım ki küçük çimenlikteki şenlikten de eser kalmamış. Çiçekler de böcekler de yaklaşan afeti sezmişler. Böcekler kaçmışlar, kim bilir hangi kovuğa sığınmışlar. Çiçekler hep kapanmışlar; demir parlak ak ışıkta açık yeşil görünen çimenlerde koyu, donuk bir renk almışlar.

Yamacın eteğine varırken iri, kocaman bir damla alnımı ıslattı. Aman bu ne hoştu; bu, büyük sancılarla inleyen göğün doğurduğu ilk rahmet damlası idi. Fakat daha sancısı geçmemiş, ağrıları dinmemişti.

Sağa. sola, çok yakınlara ateş, korku saçan şimşeklerden sonra işitilen korkunç gürlemeler durmadan artıyor, nur topu damlalar sıklaşıyordu. Ben de onlara adım uyduruyor, âdeta koşuyordum. Boş bağ evine yaklaşırken damlalar uzamaya, ip sicim olmaya başladılar. Toprak ıslanıyor, ıslandıkça kararıyor ve havaya güzel bir koku yayılıyordu. Oh! Bu ne hoş, ne rahmani bir koku idi! Bu cennet kokusu, toprak kokusu idi.

Çelengin altına sığındığım zaman artık yağmıyor, âdeta akıyordu.

Yavaş yavaş uslanmaya başlayan rüzgâr kesildikten sonra inceden inceye yağan yağmur birdenbire hızlanıyor, şamata geçtikten sonra gene inezden inezden yağıyordu. Tıp tıp diye yere düşen, düştüğü yerden toprağı sıçratarak küçük bir çukurcuk açan ve birinin açtığı çukuru öteki bozan yağmur damlalarına bakarken "Ver, Allah'ım ver, çokça ver..." diye mırıldanmaya başlamış ve dalmıştım. Bu kırkikindilerden biri, belki de sonuncusudur, diyordum. Bozkırda hayat onlara bağlı, onlara ayarlıdır. Eğer baharla başlayan, ilkyazla kesilen kırkikindi rahmetleri imdada yetişmezse kötüdür: Kıtlık olur! Toprak takır takır kurur; otlar, ekinler yanar, kavrulur; sürüler kırılır, tollar viran, köyler ören olur.

Demin yeri deşen yağmur damlaları, toprağı doyurduktan sonra önündeki küçük çukurlarda ilkile ilkile birkaç gölcük yapmışlar, bu sefer de başka bir oyuna başlamışlardı.

Damlalarla suyun cümbüşünü epeyce seyrettikten sonra halkalar azaldığından, yağmurun dindiğini anladım. Çelengin altından çıkarak yola koyuldum. Daha her taraf kapalı, hava da puslu idi.

Sık sık duruyor, kunduralarımı ağırlaştıran çamuru bir taşa sürterek temizliyordum. Aktepe Vadisi'ne inerken ufukta, Etlik gerilerinde, ince lacivert bir şerit beliriyor, gök gözüküyordu. Az sonra kızıllaşan sol yanından fışkıran sarı turuncu bir ışık, sanki yeşil bir boya püskürmüş gibi, mor kara bayırları bir anda yemyeşil etti. Artık yükselmeye başlayan bulutlar da üst kenarından sıyrıldıkça bu ince lacivert şerit genişliyor, kubbeleşiyordu. Güneş batmadan önce bir daha doğarak her yeri nura boğmuş; yepyeni, temiz, pırıl pırıl bir dünya doğurmuştu. Aktepe'ye çıktığım zaman Ahlatlıbel ile Çal Dağı arasına, Hacıkadın gibi munis olan Dikmen Deresi üzerine harikulade güzel bir köprü kurulmuştu. Bu köprü ne çelikten ne betondan; aldan, yeşilden, sarıdan, maviden, ak ışığın, ana ışığın yedi ışınından bir köprü idi. Güzel kemere bakarken yanıbaşımdaki vişneye üç serçe süzüldü. Konar konmaz çekişmeye başladılar. Fakat telaşlarından, heyecanlarından altlarındaki dalda arka arkaya kamburlarını çıkararak sürünen kocaman iki tırtılın, ben oradan ayrılıncaya kadar farkına bile varmadılar. Otobüse binerken kırlangıçlar, Keçiören havalarında çoktan başladıkları koşmaca oyunlarına çılgınca devam ediyorlardı. Bu ne güzel, ne güzel dünya idi böyle! Ferahlayan gök memnun, kurtlar, kuşlar, otlar memnun, her şey memnundu...

Hikmet BİRAND

- Daha sonra öğrencilerden metni sessizce okumalarını isteyiniz.
- **2. Etkinlikte** yer alan cümleleri okutarak öğrencilerden art arda altı çizili olan kelimeler / kelime grupları arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünmelerini isteyiniz. Cümleleri sırasıyla ilk ve ikinci kelime / kelime grubu olmadan okutunuz. Ör. "Ben kırlara sık giderim." cümlesini "Ben kırlara sık..." ve "Ben kırlara giderim." biçimlerinde okutunuz. İkisi arasında nasıl bir fark olduğunu sorunuz. İkinci cümlenin birinci cümle gibi anlamsız olmadığını ancak anlamında bir daralma olduğunu fark ettiriniz. Aynı çalışmayı diğer cümleler için de uygulayınız.
- **3. Etkinlikte** yer alan zarflarla fiilleri eşleştirerek nitelemeler yapmalarını isteyiniz. Aşağıdaki hususlar üzerinde durunuz:

e. Bir zarfın birden fazla fiili niteleyebileceği ve bir fiilin birden fazla zarf tarafından nitelenebileceğini belirtiniz. Ör. Kıvrım kıvrım uzamak, kıvrım kıvrım ilerlemek; biraz gözükmek, az sonra gözükmek.

f. Bu tür nitelemelerin, bir işin / oluşun ne zaman, nasıl, ne kadar yapıldığını / olduğunu belirtmek amacıyla kullanıldığını belirtiniz.

g. Zarfları bulmak için fiile "ne zaman, nasıl, ne kadar" sorularının sorulması gerektiğini belirtiniz.

- Zarfların işlevlerini kavratmak ve uygun şekilde kullanmalarını sağlamak amacıyla öğrencilerden **4. Etkinliği** uygulamalarını isteyiniz.
- Konuyu kavrayıp kavramadıklarını anlamak için öğrencilere **5. Etkinliği** yaptırınız. "epeyce, sık sık, konar konmaz, çılgınca" zarflarını bulmalarını sağlayınız. Öğrencileri sorularla yönlendirerek onlara rehberlik ediniz.

EK 5. EK FİİL KONUSU DERS PLANI

Metnin türü: Deneme
Metnin teması: Güzel Sanatlar
Metnin alt teması: Tiyatro
İşlenecek kazanımlar: Ek fiilin işlevlerini kavrama ve ek fiili işlevlerine uygun şekilde kullanma
İşleniş süresi: 2 ders saati

İŞLENİŞ SÜRECİ

- Aşağıdaki metni öğrencilere okuyunuz.

TİYATRO VE GENÇLİK

Avrupa'da eskiden yüksek kültürlü aile çevrelerinde gençler, kendi aralarında dans eder gibi tiyatro eserleri de oynarlarmış. Hatta oynadıkları piyesleri kendileri yazarlarmış. Büyük Alman şairi ve tiyatro yazarı Goethe (Göte), gençlik yıllarında kendisinin de oynadığı bu "ev içi tiyatroları"na ait anılarını heyecanla anlatır. Eskiden bizde de, paşa çocuklarının, konaklarda "Karagöz oyunu" oynattıklarından bahsedilir. Ben şahsen askerlik vazifemi yaparken, kışlada, köyden gelmiş Mehmetçiklerin kendi aralarında oynadıkları bir "köy piyesi"ni seyrettim. Aradan yirmi yıl geçtiği hâlde hâlâ hatırlarım. Kerpiçten uzun bir binada, erlerin yatak odasında, seyirci Mehmetçikler, ranzalarına uzanmışlardı. Odanın bir köşesine perde diye bir battaniye gerilmişti. Sahneyi bir gemici feneri aydınlatıyordu. Aktörler sabah top başında talim yapan utangaç köy çocuklarıydı. Biri köy imamını, biri yaşlı bir kadını, bir başkası bir sığırtmacı temsil ediyordu.

Hayatımda seyrettiğim pek çok piyesi unutmama rağmen onu dünmüş gibi hatırlayışımın sebebi, onun acemilik ve iptidaîliğinden gelen büyülü tesir gücüdür. Bu oyun adeta bir köy heykeltraşının kaya parçalarından yaptığı kaba saba bir kadın heykeline benziyordu. Fakat onda katı madde ile boğuşan insan iradesinin güzelliği vardı.

Önemli olan insanların bir şeyler yapmaya çalışmalarıdır. İnsanoğlu hareketlerine veya maddeye bir şekil vermeye başlayınca, kazılan yerden su fışkırır gibi duygu, düşünce hatta güzellik yükselir. Tiyatro ise, beraberce oynanan oyunların en eğlendiricisi ve eğiticisidir. Gençlere şahsiyet kazandırmak için ondan daha elverişli bir terbiye vasıtası olamaz.

Ahmet sen kral olacaksın, Leyla kraliçe olacak. Şadi büyük bir ordu kumandanı, Lütfi bir oduncu. Hüseyin gece bekçisi, Muhsin bir din adamı. Dekor ve kostüm için harcanacak para yok. Zaten, halis bir şiir gibi halis tiyatro da özünü teşkil eden söz ve hareketten başka bir şeye

ihtiyaç göstermez. Yeter ki rollerinizi iyice ezberleyin ve konuşmadan önce söyleyeceğiniz cümleye uygun bir tavır almaya çalışın. Zira tiyatroda esas, konuşma değil, harekettir.

Yarım saat veya bir saat için bir başkasının hüviyetine bürünmek, bizi dar benliğimizden kurtarır. Başkalarını anlamaya çalışmak bizi anlayışlı kılar. Tiyatro müsamaha mektebidir. Fakat bence tiyatronun gençlik terbiyesi bakımından en önemli tarafı, "beraberce güzel bir eser ortaya koyma çabası"dır. Tiyatro en azından beş on genci, aynı oyun içinde birbirine uymaya, rol almaya, hizmet etmeye zorlar. Beraberce oynanan bir oyunda perdenin ipini çekmenin bile zevki ve heyecanı vardır.

Medeniyet ortak çalışmaya dayanır. Bence, on gencin bir araya gelerek bir dergi çıkarması, bir ev inşa etmesi, bir bahçe yapması ne kadar güzelse, bir piyesi sahneye koyması da o kadar güzel, eğlendirici ve eğiticidir.

Mehmet KAPLAN

- Daha sonra metni bir kez de öğrencilere okutunuz.
- Ek fiilin isimleri çekimleyerek cümlede yüklem görevi görmesini sağladığını fark ettirmek amacıyla **1. Etkinliği** yaptırınız. Altı çizili kelimelerin isim olduğuna dikkatlerini çekiniz.
- Öğrencilere "çocuklar, güç, var, çalışma, eğitici, hareket" kelimelerinin bir zaman ifade edip etmediğini sorunuz. Daha sonra aynı kelimelerin **1. Etkinlikte** çekimlenmiş olduklarını belirterek "çocuklarıydı, gücüdür, vardı, çalışmalarıdır, eğiticisidir, harekettir" sözlerinin hangi zamanları ifade ettiği üzerine görüşlerini alınız. "çocuklarıydı, vardı" kelimelerinin geçmiş zaman; "gücüdür, çalışmalarıdır, eğiticisidir, harekettir" kelimelerininse geniş zaman ifade ettiğini fark ettiriniz.
- İsimlere gelen ek fiilin geçmiş ve geniş zamanda kullanıldığını fark ettirmek amacıyla **2. Etkinliği** yaptırınız.
- Öğrencilere ek fiilin isimlerle kullanımını kavratmak için **3. Etkinliği** yaptırınız. Verilen kelimeleri yüklemleştirmelerini sağlayınız. Kelimelere zaman ve şahıs ekleri dışında ekler getirebileceklerini belirtiniz.
- Ek fiilin birleşik zamanlı çekimlerdeki işlevini kavratmak amacıyla **4. Etkinliği** yaptırınız.
- Öğrencilere birleşik zamanlı çekimler yaptırmak için **5. Etkinliği** uygulayınız. Cümlenin sonunda parantez içinde yer alan ekle cümleyi tamamlamalarını sağlayınız. Kelimelerin farklı şahıslarla çekimlenebileceğini fark ettirmek amacıyla "f" cümlesinde boşluğa istedikleri eki getirebileceklerini belirtiniz.
- Ek fiilin isimleri yüklem yapması işleviyle ilgili becerilerini geliştirmek amacıyla öğrencilere **6. Etkinliği** yaptırınız.

EK 6. CÜMLENİN ÖGELERİ KONUSU DERS PLANI

Metnin türü: Anı
Metnin teması: Duygular
Metnin alt teması: Acıma
İşlenecek kazanımlar: Cümlenin ögelerini kavrama
İşleniş süresi: 3 ders saati

İŞLENİŞ SÜRECİ

- Aşağıdaki metni öğrencilere okuyunuz.

TANIDIĞIM ÇOCUKLARDAN RÜSTEM

Kış vardı. Dört buçukta karanlık bir gece başlıyordu. Türbe'de tramvaydan inince, elimde getirdiğim birkaç konserve tenekesini nasıl taşıyacağımı düşünüyordum. Tramvaydan inenlerin ayakları arasında iki çıplak el kadar ayak gördüm. İnce bir ses "Tercüman!" diye bağırıyordu. Gelip giden elektrikle karanlık arasında sarı, zayıf, küçücük bir mahlûktu. Çağırmak için elimi omzuna koyunca, küçüklüğü, bende garip bir sevgi uyandırdı.

- Paketlerimi götürür müsün çocuğum?
- Gazete satıyorum, hanım teyze.

Kandırdım. Gazetelerini bir koltuğunun altına koydu, zayıf kollarıyla tenekelere sarıldı. İki küçük konserve tenekesinin onun kolları arasında ne kadar kocaman olduğunu görünce, yardım etmek zorunda kaldım. Artık tenekeleri beraber taşıyorduk. O önde, ben arkada tenekeleri beraber taşıyorduk... Şehremânet'ini geçip rüzgârın uluduğu karanlık yokuşa dönünce, bu durumun yalnız taşımaktan daha çok zor olduğunu anladım. Fakat yürürken göğsüme dokunan bu çıplak, garip çocuk başı, soğuk taşlara zarif bir temasla dokunup giden çıplak ayaklarıyla, bende bir analık duygusu uyandırıyordu.

- Adın ne?
- Rüstem.
- Nerede oturuyorsun?
- Şehzadebaşı'nda.
- Annen var mı?
- Var ya!
- Kardeşlerin? Durdu:
- Üç tane.
- Ağabey filan? Başını salladı:
- Hepsi küçük. Ağabey benim. Üçü de kız. Biri memede.
- Baban var mı?
- Bir yıldır kayıp. Muharebeye gitti. Hiç haber alamadık.

- Annen bir iş tutuyor mu?
- Nasıl tutsun hanım teyze, hasta yatıyor.
- Ona, size kim bakıyor?

Bu defa isyanla, ayakları soğuk taşlara kakılıp kaldı. Yokuşu süpürerek esen poyrazı yenmek için sesinde azıcık hırçın, fakat gurur ve kuvvet sezilen bir incelikle:

- Ben yok muyum, ben anneme bakamaz mıyım?

diye haykırdı.

Ses, içimde bir şey yırttı, gözlerim ıslanıyordu. Neşeli olmakla Rüstem'in hâlini tabiî buluyor gibi görünmeye çalışıyordum.

- Nasıl bakıyorsun, anlat bakayım, dedim.

Anlattı. Sabahları “Betimleme”, “İkdam” satıyormuş. Bazen beş, hatta (Bende nasıl etki bıraktığını görmek için başını çevirdi.) yedi kuruş kazanıyormuş. Öğleden sonra paket taşıyormuş. Akşamları "Tercüman" satarmış. Her gün on üç, on beş, yirmi kuruş bile kazanıyormuş. O zaman henüz ekmek üç kuruşu geçmemişti. Bütün bunları söylerken her hâlde küçük kafasını benden çok yüksek hissediyordu. Öyle garip bir güveni, kuvveti vardı ki insan bu çocuğa bir iş gördürmeden mümkün değil bir şey veremezdi. Oysa ben, hep onun zavallı, küçük ayaklarını düşünüyordum.

- Rüstem, ayakkabıların var mı?

Tuhaf bir sesle güldü. Küçük kafasında, hayata gülmeyi öğrenmiş bir adam vardı. Ayakkabı, o kadar gerekli değildi.

- Bizim komşu bana “iğreti” bir çift ayakkabı verdi. Koşamıyorum. Hem de eskiyecek, belime soktum, akşam götüreceğim.

İğreti sözcüğünde epeyce durdu. Geri vereceği ayakkabıları görmek için eğildim, iki kocaman takunyayı silah gibi beline sokmuştu. Benim baktığımı görünce, ince yüzünü sevimli yapan bir gülümsemeyle gözlerimin içine güldü.

Kapının önüne gelmiştik. Ona kendi yaşında olan çocuklarımdan söz ettim, kendisini çağırdım. Epeyce düşündü. Vakti pek yoktu. Misafirliğe gitmek âdeti değildi. Fakat bana geleceğine söz verdi. Karanlık sokağı gözleriyle ölçtü. Bellemeye çalıştı. Sonra başını okşadım. Veda etti:

- Allahaısmarladık hanım teyze!

Karanlıkta küçük ses “Tercüman” diye haykırarak kayboldu.

Ondan sonra hep Rüstem'i bekledim. Nerede “Tercüman” satan küçük gazeteci görsem yüzüne bakıyor-dum. Günler geçti, Rüstem görünmedi. Ekmek pahalandıkça içimde bir sızı ile Rüstem’i düşündüm. Ne yapıyordu?

Halide Edip ADIVAR

➢ Daha sonra metni bir kez de öğrencilere okutunuz.

- Cümlenin temel ögeleri olan yüklem ve özneyi kavratmak amacıyla **1. Etkinlikte** özne ve yüklemden oluşan cümlelerde özne ile yüklemin arasını doldurmalarını isteyiniz. c ve e maddelerinde özne olmadığına dikkatlerini çekerek öznenin yüklemdeki ekten anlaşıldığını fark ettiriniz.
- Belirtili ve belirtisiz nesneyi kavratmak amacıyla **2. Etkinliği** yaptırınız. Cümlelerdeki yüklem ve özneyi buldurduktan sonra yükleme "ne/neyi" sorularını sorarak cümleleri tamamlamalarını sağlayınız.
- Dolaylı tümleci (yer tamlayıcısı) kavratmak için **3. Etkinlikte** verilen cümlelerdeki boşlukları "nereye / nerede / nereden / kime / kimde / kimden" gibi yer bildiren sorular sorarak doldurmalarını isteyiniz.
- **4. Etkinliği**, ne zaman/nasıl/ne kadar sorularını sorarak yaptırınız.
- Öğrencilerden metni kapatmalarını isteyiniz. **5. Etkinlikte** verilen kelimeleri kullanarak bütün ögelerin bulunduğu cümleler kurmalarını sağlayınız.

EK 7. YAPIM EKLERİ VE YAPI BAKIMINDAN KELİMELER KONULARI ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KÂĞITLARI

ZAMANI KAZANMAK VEYA KAYBETMEK

Okumuş, aydın bir dostumla konuşuyordum; zamanın azlığından yakınıyordu. Çünkü yaşlı idi. Önünde ne kadar zaman olduğunu bilmiyordu, ama bunun az olduğunu biliyordu. Eline yabancı dilden bir kitap almıştı. "Bu harikulâde bir kitap!" diyordu. "Bunu tercüme etmek istiyorum. Ama buna bir girişirsem, öteki işlerimi yapamayacağım diye korkuyorum. Hâlbuki yapılacak çok iş var. Hepsinin de mutlaka yapılması lazım. Benim vaktim bunlardan hangisini yapmaya yetebilir? Yazık! Çok geç kaldık, çok!"

Gerçekten yazık! Zamanın azaldığını insan, ancak bir yaşa geldikten sonra fark edebiliyor. Hazin olan budur. İnsanoğlu kolay yetişmiyor, kolay olgunlaşmıyor. Bazı işleri yapabilmek için belli bir olgunluğa varmak lazım. Ancak o olgunluğa vardıktan sonra gücünüzün bazı işleri başarmaya yettiğini görürsünüz. İşte bunu gördüğünüz zaman bir telaştır başlar. Yaşınız en az kırka varmıştır. Önünüzde kaç seneniz kaldı? Daha kaç sene yaşayacaksınız? Bilemezsiniz. "Aman, şunu da yapayım! Aman, bunu da yapayım!" diye çırpınırsınız.

Hâlbuki zaman, alabildiğine, dörtnala gitmektedir. Bir de bakarsınız, beş seneniz daha gitmiş. Başladığınız işin henüz yarısına gelmemişsinizdir. Eyvah! Zaman yok! Vakit çok az! Onun için değil midir ki, bir ihtiyar: "Köşebaşında şapkamı elimde açık tutsam da, gelen geçen, boş zamanlarını içine atsa!" diye bağırmıştır.

Zamanın kıymetini insanoğlu ne yazık ki genç yaşlarda iken bilemiyor. Gençlere bakıyorum: Kendilerinin bir şey öğrenmelerine yarayacak en kıymetli zamanlarını boşu boşuna, bir mirasyedinin para harcaması gibi harcıyorlar. Harcanan para yeniden kazanılabilir. Ama boşuna harcanmış zamanı tekrar geri alıp eski yerine koyamazsınız. O, boyuna akar gider. Siz uyursunuz, zaman uyumaz; akışına devam eder. Durmaksızın boyuna giderken sizin ömrünüzü de beraber götürür. Aslında sizin ömrünüzdür giden, farkına varmazsınız. Her geçen dakika ile neler kaybettiğinizi hiçbir zaman bilemezsiniz. Ancak seneler ve seneler geçtikten sonra arkanıza baktığınız zaman, o gençlik günlerinizin ta ufuklara kadar uzanıp gittiğini, derin teessüfler içinde görür, kaybettiğinizin azametini seyrederken, acılar içinde yüreğinizin sızladığını hissedersiniz.

Servet, mal, mülk bunların hiç biri bir kıymet değildir. Ömrünüz sona erdiği zaman, onların hepsi ortada kalır. Ama faydalı bir iş yaptınızsa, sizden sonra gelecekleri daha iyi edecek, onları daha çabuk toparlayacak bir hizmette bulunabildinizse, kendiniz gitseniz bile adınız yaşar. Aslına bakarsanız yaşamak da budur zaten!

Fakat insanın etrafına, memleketine, insanlığa yarar bir şey yapabilmesi, kendisine cömertçe bahşedilmiş olan zamanları iyi kullanması sayesinde mümkün olabilir. Ancak iyi yetişmiş insanlar, memleketlerine faydalı işler yapabilirler. Yetişmemiş, yani zamanlarını iyi kullanmamış, boşu boşuna harcamış insanlarsa, ne kendilerine ne de memleketlerine faydalı olabilirler. Gençleri uyarabilirsek, bu noktada uyarmamızın faydası vardır. Zamanlarını iyi kullansınlar. Yoksa günün birinde, yaşlandıkları zaman, hiçbir şey yapamamış olmanın acısı ile kıvranacaklardır. Gençler, boş geçirdikleri zamanlarla neler kaybettiklerini anladıkları gün ise, ne yazık ki, iş işten geçmiş olacaktır. İnsan için bahtsızlığın en kötüsü, en korkuncu, muhakkak ki,bunu, yapacak hiçbir şey kalmadığı zaman fark etmektir.

Şevket RADO

1. **Etkinlik**: Aşağıdaki kelimelerin ek almadan önceki ve ek aldıktan sonraki hâllerini anlamları ve kelime türleri bakımından karşılaştırınız.

Oku-: .....
Okumuş: .....

Gir-: .....
Giriş-: .....

İnsan: .....
İnsanlık: .....

Yap-: .....
Yapabil-: .....

2. **Etkinlik**: Aşağıdaki kelime gruplarını oluşturan kelimeleri kutulara ayrı ayrı yazınız.

- tercüme etmek
- insanoğlu
- sona ermek

3. **Etkinlik**: Aşağıdaki kelimelere uygun ekler getirerek yeni kelimeler türetiniz.

Kitap: .....
İş: .....
Yap-: .....
Eski: .....
Bil-: .....
İyi: .....

4. Etkinlik: Aşağıdaki kelimelerden uygun olanları bir arada kullanarak birleşik kelimeler oluşturunuz. Bir kelimeyi birden fazla kullanabilirsiniz.

lazım / et- / ye- / kayıp / miras / bil-/ his / ol- / yet-

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....
7. .....

5. Etkinlik: Aşağıdaki tabloda basit, birleşik ve türemiş kelimeleri işaretleyiniz.

Kelimeler	Basit	Birleşik	Türemiş
yaşlı			**X**
iyi			
geçir-			
köşebaşı			
sene			
bahtsızlık			
genç			
korkunç			
yaşlan-			
dörtnala			
zaman			
olgunluk			
seyret-			
şapka			
akış			

EK 8. SIFATLAR KONUSU ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KÂĞITLARI

İHTİYAR ÇİLİNGİR

Koyunpazarı'nda bir ufacık dükkân; bir küçük ocak yanıyor, bir ufak çocuk körük çekiyor. İhtiyarlamış, küçülmüş, ak sakallı, küçük yüzlü bir adam, gözünde çifte gözlük, mini mini halkaları ateşte ısıtıp zincir bağlıyordu.

Ne hoş manzara! Gözüm ilişti, dükkânın önünde kaldım. Bir çilingir dükkânı. Ufak kilitler, eski zaman kapı halkaları, rezeler, menteşeler, hayvan zincirleri... Böyle ufak tefek şeyler yapıyor. Bunlardan pek çok da yapmış, dükkânın ötesine berisine asmış.

— Kolay gelsin, usta.

— Kolaysa başına gelsin!

Bir tarafa dayanıp durdum. Adamcağız, benimle hiç meşgul olmuyor göründü. Bir tarafı açık, ufak halkalar hazırlamış, bir halka takıp açık tarafını ateşe tutuyor, o hazır oluncaya kadar bir başkasını ateşten çekip ucunu dikkatle kapıyor, bir parça büküyor, onu tekrar ateşe verinceye kadar bir önceki hazır oluyor. Böyle düzenli çalışması sonucunda gayet düzgün ve kaliteli bir zincir ortaya çıkıyordu.

Şüphesiz, eski binalarda gördüğümüz o süslü aletler, böyle dükkânlarda titiz bir çalışmayla yapılırdı.

Ben oradayken gençten bir adam geldi. Elinde bir değnek vardı. Demirciye uzattı. Bu değneğin ucuna beş on halka geçirilecek. Bu genç adam, onunla, her sabah akşam bağa giderken eşeği dürtecek.

Demirci anladı. Ses çıkarmadı. Duvardan üç beş halka aldı. Sanatını bilen bir adam sessizliğiyle değneğe taktı. Ancak, genç adam, alışılmışın aksine, değneğin yan tarafına bir halka daha taktırmak istiyordu. Çilingirle aralarında karşılıklı bir konuşma başladı. Çilingir, "Olmaz." dedi, "Bunun usulü böyledir."

Delikanlı usulü bozmakta ısrar ediyordu.

— Canım sen tak. Neyine gerek...

— Takılmaz evladım... Ben kırk yıldır bu sanatı işlerim.

— Canım, parasıyla değil mi? Sen takıver, ötesine karışma!

İhtiyar, belki ısrar etmeyip takacaktı; ancak "parasıyla" sözüne fena hâlde içerledi, daha fazla bir şey demeyerek değneği genç adamın elinden aldı, eski taktıklarını da sökerek geri verdikten sonra:

— Biz para âşıklısı değiliz, var başka yerde yaptır, dedi.

Para için çalışmadığını iddia eden bu fakir ihtiyar, şüphesiz, sanatının aşığıydı, "Filân usta gitti, bu sanatı da götürdü." diyecekler diye bu dükkânı bekliyordu. Onun anlayışına göre filan şey filan şekilde yapılır, başka türlüsü sanata saygısızlık olurdu. Bunu yıllarca, belki asırlarca

ustalar böyle yapmışlar. Öyle ya, onun arkasında bu yolda, bu işlerde gelmiş geçmiş ustalar vardı. Yaptıkları işlerde son derece titiz davranırlardı.

Evet, bu adam para âşıklısı değildi. O, ustalarının ilkelerini sürdüren bir ustaydı. İşlediği sanatta, birikmiş emanetler bulunduğuna inanıyordu. Yetkili olmayan bir adamın, parayla onu değiştirmeye ne hakkı vardı...

Memduh Şevket ESENDAL

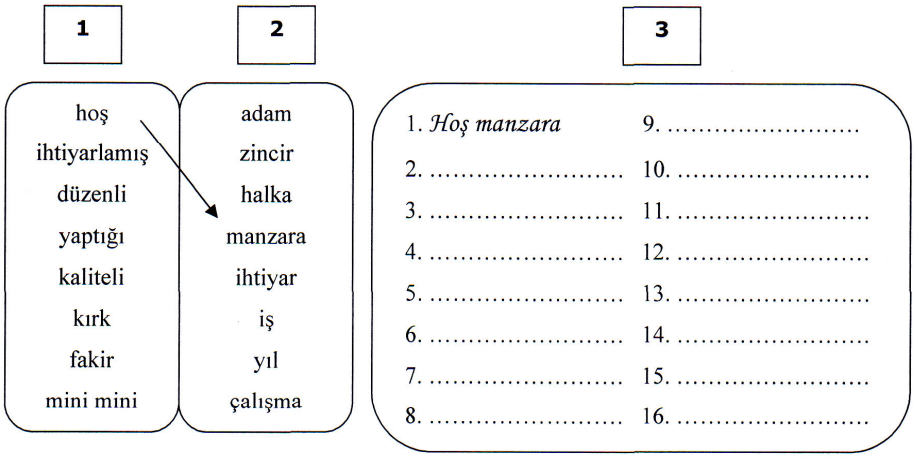
1. **Etkinlik:** Öğretmeninizin sorularına uygun olarak aşağıdaki boşluklara hangi kelimelerin gelebileceğini yazınız.

* ..... *dükkân*
* ..... *bir zincir*
* ..... *aletler*
* ..... *halka*
* ..... *ihtiyar*
* ..... *işler*

2. **Etkinlik:** Aşağıdaki cümlelerde art arda altı çizili olan kelimeler / kelime grupları arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşününüz. Cümleleri, sırasıyla ilk ve ikinci kelime / kelime grubu olmadan okuyunuz. Aralarında nasıl bir fark olduğunu tartışınız.

- Koyunpazarı'nda bir ufacık dükkân; bir küçük ocak yanıyor, bir ufak çocuk körük çekiyor.
- Çilingirle aralarında karşılıklı bir konuşma başladı.
- Öyle ya, onun arkasında bu yolda, bu işlerde gelmiş geçmiş ustalar vardı.

3. **Etkinlik:** Aşağıdaki 1 ve 2 no'lu kutularda yer alan kelimeleri eşleştirerek uygun tamlamalar kurunuz. Kurduğunuz tamlamaları 3 no'lu kutuya yazınız. Her kelimeyle birden fazla tamlama kurabilirsiniz.



4. **Etkinlik:** Aşağıdaki kelimeleri cümlelerdeki uygun boşluklara yerleştiriniz.

yan / süslü / bir / düzgün / eski / titiz / kaliteli / genç

☑ Şüphesiz, ... binalarda gördüğümüz o ..... aletler, böyle dükkânlarda ..... bir çalışmayla yapılırdı.

☑ Ancak, ... adam, alışılmışın aksine, değneğin ..... tarafına ..... halka daha taktırmak istiyordu.

☑ Böyle düzenli çalışması sonucunda gayet ..... ve ..... bir zincir ortaya çıkıyordu.

5. **Etkinlik:** Aşağıdaki cümlelerde geçen sıfat tamlamalarını bularak altlarını çiziniz.

- Ak sakallı adam, gözünde çifte gözlük, mini mini halkaları ateşte ısıtıp zincir bağlıyordu.
- Bu değneğin ucuna beş on halka geçirilecek.
- O, ustalarının ilkelerini sürdüren bir ustaydı.
- İşlediği sanatta, birikmiş emanetler bulunduğuna inanıyordu.

EK 9. ZARFLAR KONUSU ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KÂĞITLARI

KIRKİKİNDİLER

Yazın Ankara'nın tepeleri boz, dereleri yeşildir. Çünkü dereler kuytudurlar, yazın sulak kışın ılık olurlar. Onun için de yamaçları bağlık, tabanları ağaçlıktır.

Ankara derelerinin bence en güzeli Hacıkadın Deresi'dir. Ben Hacıkadın'ı bir kış pazarı görmüş, onun kış hâlini bile sevmiştim. Sonra oraya her yıl, baharda, yazın, güzün, en az üç yol gider oldum. Ben kırlara sık giderim. Fakat şehirden çıkınca safi tabiat, su katılmamış, el değmemiş tabiat isterim. Hacıkadın Deresi'nde dik yamaçlar, derin yarlar, sarp kayalar, çağlayanlar var.

Hacıkadın Deresi'nde yalnız Ankaralı değil, Akdenizli, Karadenizli ağaçlar var.

Hacıkadın'a ben Keçiören yolundan giderim. Bu yolun sonunda ve derenin başında bir ardıç vardır. İlk durağım onun altıdır. Gövdesi iki bilek kalınlığını, bir buçuk adam boyunu aşmayan, fakat en az birkaç yüz yaşında olan bu ihtiyar ardıcın altında biraz eyleşir, onunla hâlleşir, nereden geldiğini, hâlâ nasıl kalabildiğini düşünür dururum. Acaba Toroslar'dan mı gelmiş? Yoksa daha yakın olan Ilgaz'dan mı? Yoksa alt kenarı şimdi Kızılcahamam'a kadar giden ve evvel zaman içinde buralara kadar sarkmış olması pek muhtemel olan ormanın bıraktığı son ve tek anıt mı? Derken aniden bir seyahate çıkar, Toroslar'a, Ilgaz'a, Köroğlu'na, Uludağ'a, Murat Dağı'na, Hacıbaba Dağı'na, Zindan Dağı'na, Çangal Dağı'na tırmanır, bütün bu dağları örten ve bitki topluluklarının en esrarlısı, en ihtişamlısı olan çeşit çeşit ormanların içinden geçerim.

Bugün Hacıkadın'a son gelişimi anlatmak istiyorum. Ve son gelişimde karşı yamaca geçmeden koca ardıcın önünden Hacıkadın'a bir bakmış, dönmüştüm.

Haziran başlarında bir gündü. Hava güzel, gök parlak mavi idi. Yalnız Elmadağ ile Çal Dağı'nın ve Ahlatlıbel'in üstünde irili ufaklı beyaz bulutlar vardı. Bir gün önce biraz yağmur da yağmıştı. Tam Hacıkadın'ın günü idi. Öğleden sonra otobüse atladım. Keçiören'de hiç durmadan Hacıkadın'ın yolunu tuttum. Koca ardıca vardıktan sonra biraz ilerleyerek yamacın başından dereye bir baktım: Her şey olduğu gibi, eskisi gibi yerli yerinde idi. Aklımdan gene demin anlattığım şeyler geçmeye, âdeta canım sıkılmaya başlamıştı.

Acep şu ardıcın arkasındaki sırtın tepesine çıksam... Epeyce de uzak ve yüksek... Epeyce terlemeye, solumaya mal olacak ama değer. Çünkü o tepeden hem Hacıkadın'ın başka bir yüzünü hem de daha görmediğim birçok şeyi ve yeri, hele çok hoşlandığım bu dalgalı arazide sanki birbirinden çıkan tepeciklerin yavaşça, yumuşakça birbirlerine eklenişlerini görürüm... Haydi! Tepeye tırmanmaya başladım.

Sıcak, hem kuru sıcak değil, biraz da sıkıntılı... Yavaş yavaş çıkıyor, sık sık duruyor, dinleniyordum. Yokuşun yarısını aştıktan sonra az soluma düşen koca kalker bloklarının gölgesinde biraz nefes alayım dedim. Kayalara varınca gördüm ki öte yanda küçük bir su sızıntısı bir evlek kadar yeri ıslatmış, yeşertmiş ve yeşil çimenlerin arasından çıkan düğünçiçekleri, yavruağızları, yabansüsenleri, papatyalar, mor sümbüller, ak sütçiçekleri bu ıslak, yeşil yeri bir çiçek bahçesine çevirmişler.

Kayanın dibine oturduktan sonra çiçeklere bakarken ikide bir çimenlik üzerinde uçan ve kaçan bir kuyruksallayan dikkatimi çekti. Bu küçük çiçek tarlasına birçok böcek, sinek, arı, kelebek üşüşmüştü. Kâh bir çiçeğe konuyorlar kâh uçuyorlar, yükseliyorlar, alçalıyorlar, vızıldaşıyorlar, türlü türlü uçuş oyunları yapıyorlardı. Kayaların yanından ayrılıp da birkaç adım attıktan sonra iki saatten beri iyice uyduğum bu büyük sessizlik içinde önümden birdenbire "gırr!" diye üç keklik fırlayıverince ürkmüş, bir hoş olmuştum.

Az sonra tepeye ulaşmıştım. Manzara geniş ve güzeldi. Aşağıda Hacıkadın yeşil bir kurdele gibi kıvrım kıvrım uzuyor; karşıdaki çepeçevre Keçiören, Etlik, daha geride arkası kararan Bağlum sırtının üstündeki küçük çam ormanı, Çiftlik, Çubuk Çayı, Ankara, Ahlatlıbel, Dikmen, Çal Dağı, Çankaya, Elmadağ, Karacakaya, Hüseyingazi, hepsi apaçık gözüküyorlardı.

Fakat bu güzel manzara çok sürmedi; bir yandan Bağlum sırtlarının arkasını karartan ve gölgeleri dalgalı bayırları koyulaştıran kara bulutlar ilerliyor, bir yandan da Etlik gerilerinden kopan bir toz fırtınası Akköprü'ye doğru koşuyordu.

Artık duramazdım. Zaten bir şey göremezdim. Her yer kararmış, gök kara bir şemsiye olmuştu. İkide bir çakan ve her yeri aydınlatan şimşekler sanki bu koca şemsiyeyi çatır çatır yırtıyordu. Hızlı adımlarla keseden inmeye başladım. Geçerken baktım ki küçük çimenlikteki şenlikten de eser kalmamış. Çiçekler de böcekler de yaklaşan afeti sezmişler. Böcekler kaçmışlar, kim bilir hangi kovuğa sığınmışlar. Çiçekler hep kapanmışlar; demir parlak ak ışıkta açık yeşil görünen çimenlerde koyu, donuk bir renk almışlar.

Yamacın eteğine varırken iri, kocaman bir damla alnımı ıslattı. Aman bu ne hoştu; bu, büyük sancılarla inleyen göğün doğurduğu ilk rahmet damlası idi. Fakat daha sancısı geçmemiş, ağrıları dinmemişti.

Sağa. sola, çok yakınlara ateş, korku saçan şimşeklerden sonra işitilen korkunç gürlemeler durmadan artıyor, nur topu damlalar sıklaşıyordu. Ben de onlara adım uyduruyor, âdeta koşuyordum. Boş bağ evine yaklaşırken damlalar uzamaya, ip sicim olmaya başladılar. Toprak ıslanıyor, ıslandıkça kararıyor ve havaya güzel bir koku yayılıyordu. Oh! Bu ne hoş, ne rahmani bir koku idi! Bu cennet kokusu, toprak kokusu idi.

Çelengin altına sığındığım zaman artık yağmıyor, âdeta akıyordu.

Yavaş yavaş uslanmaya başlayan rüzgâr kesildikten sonra inceden inceye yağan yağmur birdenbire hızlanıyor, şamata geçtikten sonra gene inezden inezden yağıyordu. Tıp tıp diye yere düşen, düştüğü yerden toprağı sıçratarak küçük bir çukurcuk açan ve birinin açtığı çukuru öteki bozan yağmur damlalarına bakarken "Ver, Allah'ım ver, çokça ver..." diye mırıldanmaya başlamış ve dalmıştım.

Bu kırkikindilerden biri, belki de sonuncusudur, diyordum. Bozkırda hayat onlara bağlı, onlara ayarlıdır. Eğer baharla başlayan, ilkyazla kesilen kırkikindi rahmetleri imdada yetişmezse kötüdür: Kıtlık olur! Toprak takır takır kurur; otlar, ekinler yanar, kavrulur; sürüler kırılır, tollar viran, köyler ören olur.

Demin yeri deşen yağmur damlaları, toprağı doyurduktan sonra önündeki küçük çukurlarda ilkile ilkile birkaç gölcük yapmışlar, bu sefer de başka bir oyuna başlamışlardı.

Damlalarla suyun cümbüşünü epeyce seyrettikten sonra halkalar azaldığından, yağmurun dindiğini anladım. Çelengin altından çıkarak yola koyuldum. Daha her taraf kapalı, hava da puslu idi.

Sık sık duruyor, kunduralarımı ağırlaştıran çamuru bir taşa sürterek temizliyordum. Aktepe Vadisi'ne inerken ufukta, Etlik gerilerinde, ince lacivert bir şerit beliriyor, gök gözüküyordu. Az sonra kızıllaşan sol yanından fışkıran sarı turuncu bir ışık, sanki yeşil bir boya püskürmüş gibi, mor kara bayırları bir anda yemyeşil etti. Artık yükselmeye başlayan bulutlar da üst kenarından sıyrıldıkça bu ince lacivert şerit genişliyor, kubbeleşiyordu. Güneş batmadan önce bir daha doğarak her yeri nura boğmuş; yepyeni, temiz, pırıl pırıl bir dünya doğurmuştu. Aktepe'ye çıktığım zaman Ahlatlıbel ile Çal

Dağı arasına, Hacıkadın gibi munis olan Dikmen Deresi üzerine harikulade güzel bir köprü kurulmuştu. Bu köprü ne çelikten ne betondan; aldan, yeşilden, sarıdan, maviden, ak ışığın, ana ışığın yedi ışınından bir köprü idi. Güzel kemere bakarken yanıbaşımdaki vişneye üç serçe süzüldü. Konar konmaz çekişmeye başladılar. Fakat telaşlarından, heyecanlarından altlarındaki dalda arka arkaya kamburlarını çıkararak sürünen kocaman iki tırtılın, ben oradan ayrılıncaya kadar farkına bile varmadılar. Otobüse binerken kırlangıçlar, Keçiören havalarında çoktan başladıkları koşmaca oyunlarına çılgınca devam ediyorlardı. Bu ne güzel, ne güzel dünya idi böyle! Ferahlayan gök memnun, kurtlar, kuşlar, otlar memnun, her şey memnundu...

Hikmet BİRAND

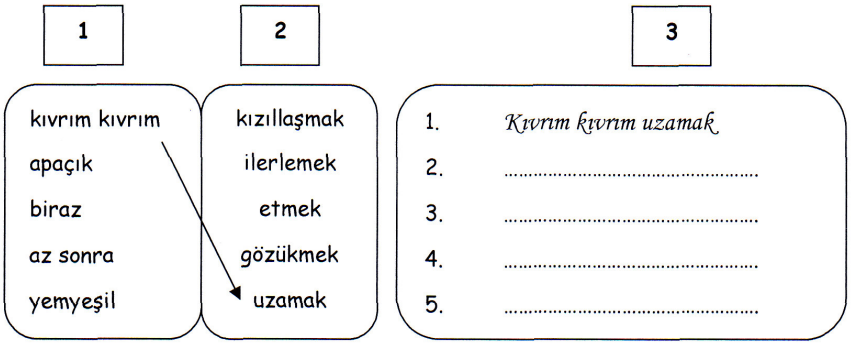
1. **Etkinlik:** Öğretmeninizin sorularına uygun olarak aşağıdaki boşluklara hangi kelimelerin gelebileceğini yazınız.

1. Ben Hacıkadın'ı ..... görmüş, onun kış hâlini bile sevmiştim.
2. Çok hoşlandığım bu dalgalı arazide sanki birbirinden çıkan tepeciklerin ..... birbirlerine eklenişlerini görürüm.
3. ..... çıkıyor, ... duruyor, dinleniyordum.
4. Karşıdaki çepeçevre Keçiören, Etlik, daha geride arkası kararan Bağlum sırtının üstündeki küçük çam ormanı, Çiftlik, Çubuk Çayı, Ankara, Ahlatlıbel, Dikmen, Çal Dağı, Çankaya, Elmadağ, Karacakaya, Hüseyingazi, hepsi ..... gözüküyorlardı.
5. ..... çakan ve her yeri aydınlatan şimşekler sanki bu koca şemsiyeyi ..... yırtıyordu.

2. **Etkinlik:** Aşağıdaki cümlelerde art arda altı çizili olan kelimeler / kelime grupları arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşününüz. Cümleleri, sırasıyla ilk ve ikinci kelime / kelime grubu olmadan okuyunuz. Aralarında nasıl bir fark olduğunu tartışınız.

- Ben kırlara sık giderim.
- Sonra oraya her yıl, baharda, yazın, güzün, en az üç yol gider oldum.
- Aşağıda Hacıkadın yeşil bir kurdele gibi kıvrım kıvrım uzuyor.
- Otobüse binerken kırlangıçlar, Keçiören havalarında çoktan başladıkları koşmaca oyunlarına çılgınca devam ediyorlardı.

3. **Etkinlik:** Aşağıdaki 1 no'lu kutudaki zarflarla 2 no'lu kutudaki fiilleri eşleştirerek uygun nitelemeler yapınız. Yaptığınız nitelemeleri 3 no'lu kutuya yazınız.



4. **Etkinlik:** Aşağıdaki kelimeleri cümlelerdeki uygun boşluklara yerleştiriniz.

yazın / kışın / biraz / nasıl / yavaş yavaş / inceden inceye / birdenbire

☑ ..... Ankara'nın tepeleri boz, dereleri yeşildir. Çünkü dereler kuytudurlar, ... sulak ..... ılık olurlar.

☑ Gövdesi iki bilek kalınlığını, bir buçuk adam boyunu aşmayan, fakat en az birkaç yüz yaşında olan bu ihtiyar ardıcın altında ..... eyleşir, onunla hâlleşir, nereden geldiğini, hâlâ ..... kalabildiğini düşünür dururum.

☑ ..... uslanmaya başlayan rüzgâr kesildikten sonra ..... yağan yağmur ..... hızlanıyor, şamata geçtikten sonra gene inezden inezden yağıyordu.

5. **Etkinlik:** Aşağıdaki cümlelerde geçen zarfları bularak altlarını çiziniz.

➢ Damlalarla suyun cümbüşünü epeyce seyrettikten sonra halkalar azaldığından, yağmurun dindiğini anladım.

➢ Sık sık duruyor, kunduralarımı ağırlaştıran çamuru bir taşa sürterek temizliyordum.

➢ Konar konmaz çekişmeye başladılar.

➢ Kırlangıçlar, Keçiören havalarında çoktan başladıkları koşmaca oyunlarına çılgınca devam ediyorlardı.

EK 10. EK FİİL KONUSU ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KÂĞITLARI

TİYATRO VE GENÇLİK

Avrupa'da eskiden yüksek kültürlü aile çevrelerinde gençler, kendi aralarında dans eder gibi tiyatro eserleri de oynarlarmış. Hatta oynadıkları piyesleri kendileri yazarlarmış. Büyük Alman şairi ve tiyatro yazarı Goethe (Göte), gençlik yıllarında kendisinin de oynadığı bu "ev içi tiyatroları"na ait anılarını heyecanla anlatır. Eskiden bizde de, paşa çocuklarının, konaklarda "Karagöz oyunu" oynattıklarından bahsedilir. Ben şahsen askerlik vazifemi yaparken, kışlada, köyden gelmiş Mehmetçiklerin kendi aralarında oynadıkları bir "köy piyesi"ni seyrettim. Aradan yirmi yıl geçtiği hâlde hâlâ hatırlarım. Kerpiçten uzun bir binada, erlerin yatak odasında, seyirci Mehmetçikler, ranzalarına uzanmışlardı. Odanın bir köşesine perde diye bir battaniye gerilmişti. Sahneyi bir gemici feneri aydınlatıyordu. Aktörler sabah top başında talim yapan utangaç köy çocuklarıydı. Biri köy imamını, biri yaşlı bir kadını, bir başkası bir sığırtmacı temsil ediyordu.

Hayatımda seyrettiğim pek çok piyesi unutmama rağmen onu dünmüş gibi hatırlayışımın sebebi, onun acemilik ve iptidaîliğinden gelen büyülü tesir gücüdür. Bu oyun adeta bir köy heykeltraşının kaya parçalarından yaptığı kaba saba bir kadın heykeline benziyordu. Fakat onda katı madde ile boğuşan insan iradesinin güzelliği vardı.

Önemli olan insanların bir şeyler yapmaya çalışmalarıdır. İnsanoğlu hareketlerine veya maddeye bir şekil vermeye başlayınca, kazılan yerden su fışkırır gibi duygu, düşünce hatta güzellik yükselir. Tiyatro ise, beraberce oynanan oyunların en eğlendiricisi ve eğiticisidir. Gençlere şahsiyet kazandırmak için ondan daha elverişli bir terbiye vasıtası olamaz.

Ahmet sen kral olacaksın, Leyla kraliçe olacak. Şadi büyük bir ordu kumandanı, Lütfi bir oduncu. Hüseyin gece bekçisi, Muhsin bir din adamı. Dekor ve kostüm için harcanacak para yok. Zaten, halis bir şiir gibi halis tiyatro da özünü teşkil eden söz ve hareketten başka bir şeye ihtiyaç göstermez. Yeter ki rollerinizi iyice ezberleyin ve konuşmadan önce söyleyeceğiniz cümleye uygun bir tavır almaya çalışın. Zira tiyatroda esas, konuşma değil, harekettir.

Yarım saat veya bir saat için bir başkasının hüviyetine bürünmek, bizi dar benliğimizden kurtarır. Başkalarını anlamaya çalışmak bizi anlayışlı kılar. Tiyatro müsamaha mektebidir. Fakat bence tiyatronun gençlik terbiyesi bakımından en önemli tarafı, "beraberce güzel bir eser ortaya koyma çabası"dır. Tiyatro en azından beş on genci, aynı oyun içinde birbirine uymaya, rol almaya, hizmet etmeye zorlar. Beraberce oynanan bir oyunda perdenin ipini çekmenin bile zevki ve heyecanı vardır.

Medeniyet ortak çalışmaya dayanır. Bence, on gencin bir araya gelerek bir dergi çıkarması, bir ev inşa etmesi, bir bahçe yapması ne kadar güzelse, bir piyesi sahneye koyması da o kadar güzel, eğlendirici ve eğiticidir.

Mehmet KAPLAN

1. **Etkinlik:** Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimelerin ortak özelliği ve cümledeki işlevi üzerine arkadaşlarınızla tartışınız.

- Aktörler sabah top başında talim yapan utangaç köy çocuklarıydı.
- Hayatımda seyrettiğim pek çok piyesi unutmama rağmen onu dünmüş gibi hatırlayışımın sebebi, onun acemilik ve iptidâîliğinden gelen büyülü tesir gücüdür.
- Fakat onda katı madde ile boğuşan insan iradesinin güzelliği vardı.
- Önemli olan insanların bir şeyler yapmaya çalışmalarıdır.
- Tiyatro ise, beraberce oynanan oyunların en eğlendiricisi ve eğiticisidir.
- Zira tiyatroda esas, konuşma değil, harekettir.

2. **Etkinlik:** Aşağıdaki cümlelerden geçmiş zaman ifade edenleri geniş zamana; geniş zaman ifade edenleri geçmiş zamana dönüştürerek yazınız.

- Aktörler sabah top başında talim yapan utangaç köy çocuklarıydı.
- *Aktörler sabah top başında talim yapan utangaç köy çocuklarıdır.*
- Fakat onda katı madde ile boğuşan insan iradesinin güzelliği vardı.
- .....
- Önemli olan insanların bir şeyler yapmaya çalışmalarıdır.
- .....
- Zira tiyatroda esas, konuşma değil, harekettir.
- .....

3. **Etkinlik**: Aşağıdaki kelimeleri zaman ve şahıs ekleriyle çekimleyerek bu kelimelerin yer aldığı cümleler kurunuz.

tiyatro / sahne / terbiye / seyirci / gençler

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....

4. **Etkinlik**: Aşağıdaki cümle çiftlerini inceleyerek aralarında ne gibi bir fark olduğunu yazınız.

- Gençler, tiyatro eserleri oynayacaklar.
- Gençler, tiyatro eserleri oynayacaklardı.
- .....
- Oynadıkları piyesleri kendileri yazarlar.
- Oynadıkları piyesleri kendileri yazarlarmış.
- .....
- Odanın bir köşesine perde diye bir battaniye gerilmiş.
- Odanın bir köşesine perde diye bir battaniye gerilmişti.
- .....
- Sahneyi bir gemici feneri aydınlatıyor.
- Sahneyi bir gemici feneri aydınlatıyordu.
- .....
- Bu oyun adeta bir kadın heykeline benziyor.
- Bu oyun adeta bir kadın heykeline benziyordu.
- .....

5. Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerin sonunda yer alan eklerle cümleleri tamamlayınız.

a) Goethe (Göte), gençlik yıllarında kendisinin de oynadığı bu "ev içi tiyatroları"na ait anılarını heyecanla anlatır..... (di)

b) İnsanoğlu hareketlerine veya maddeye bir şekil vermeye başlayınca, kazılan yerden su fışkırır gibi duygu, düşünce hatta güzellik yükselir..... (miş)

c) Gençlere şahsiyet kazandırmak için ondan daha elverişli bir terbiye vasıtası olamaz..... (miş)

d) Leyla kraliçe olacak..... (di)

e) Medeniyet ortak çalışmaya dayanır..... (miş)

f) Mehmetçiklerin oynadığı bir "köy piyesi"ni seyretmiş..... (dim/dik/din/diniz)

6. Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerin sonunda yer alan kelimeleri uygun şekilde çekimleyerek cümleleri tamamlayınız.

I. Tiyatro müsamaha ..... (mektep)

II. Tiyatronun gençlik terbiyesi bakımından en önemli tarafı, beraberce güzel bir eser ortaya koyma ..... (çaba)

III. Beraberce oynanan bir oyunda perdenin ipini çekmenin bile zevki ve heyecanı ..... (var)

IV. On gencin bir araya gelerek bir dergi çıkarması, bir ev inşa etmesi, bir bahçe yapması ne kadar güzelse, bir piyesi sahneye koyması da o kadar güzel, eğlendirici ve ..... (eğitici)

EK 11. CÜMLENİN ÖGELERİ KONUSU ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KÂĞITLARI

TANIDIĞIM ÇOCUKLARDAN RÜSTEM

Kış vardı. Dört buçukta karanlık bir gece başlıyordu. Türbe'de tramvaydan inince, elimde getirdiğim birkaç konserve tenekesini nasıl taşıyacağımı düşünüyordum. Tramvaydan inenlerin ayakları arasında iki çıplak el kadar ayak gördüm. İnce bir ses "Tercüman!" diye bağırıyordu. Gelip giden elektrikle karanlık arasında sarı, zayıf, küçücük bir mahlûktu. Çağırmak için elimi omzuna koyunca, küçüklüğü, bende garip bir sevgi uyandırdı.

- Paketlerimi götürür müsün çocuğum?
- Gazete satıyorum, hanım teyze.

Kandırdım. Gazetelerini bir koltuğunun altına koydu, zayıf kollarıyla tenekelere sarıldı. İki küçük konserve tenekesinin onun kolları arasında ne kadar kocaman olduğunu görünce, yardım etmek zorunda kaldım. Artık tenekeleri beraber taşıyorduk. O önde, ben arkada tenekeleri beraber taşıyorduk... Şehremânet'ini geçip rüzgârın uluduğu karanlık yokuşa dönünce, bu durumun yalnız taşımaktan daha çok zor olduğunu anladım. Fakat yürürken göğsüme dokunan bu çıplak, garip çocuk başı, soğuk taşlara zarif bir temasla dokunup giden çıplak ayaklarıyla, bende bir analık duygusu uyandırıyordu.

- Adın ne?
- Rüstem.
- Nerede oturuyorsun?
- Şehzadebaşı'nda.
- Annen var mı?
- Var ya!
- Kardeşlerin? Durdu:
- Üç tane.
- Ağabey filan? Başını salladı:
- Hepsi küçük. Ağabey benim. Üçü de kız. Biri memede.
- Baban var mı?
- Bir yıldır kayıp. Muharebeye gitti. Hiç haber alamadık.
- Annen bir iş tutuyor mu?
- Nasıl tutsun hanım teyze, hasta yatıyor.
- Ona, size kim bakıyor?

Bu defa isyanla, ayakları soğuk taşlara kakılıp kaldı. Yokuşu süpürerek esen poyrazı yenmek için sesinde azıcık hırçın, fakat gurur ve kuvvet sezilen bir incelikle:

- Ben yok muyum, ben anneme bakamaz mıyım?

diye haykırdı.

Ses, içimde bir şey yırttı, gözlerim ıslanıyordu. Neşeli olmakla Rüstem'in hâlini tabiî buluyor gibi görünmeye çalışıyordum.

- Nasıl bakıyorsun, anlat bakayım, dedim.

Anlattı. Sabahları "Betimleme", "İkdam" satıyormuş. Bazen beş, hatta (Bende nasıl etki bıraktığını görmek için başını çevirdi.) yedi kuruş kazanıyormuş. Öğleden sonra paket taşıyormuş. Akşamları "Tercüman" satarmış. Her gün on üç, on beş, yirmi kuruş bile kazanıyormuş. O zaman henüz ekmek üç kuruşu geçmemişti. Bütün bunları söylerken her hâlde küçük kafasını benden çok yüksek hissediyordu. Öyle garip bir güveni, kuvveti vardı ki insan bu çocuğa bir iş gördürmeden mümkün değil bir şey veremezdi. Oysa ben, hep onun

zavallı, küçük ayaklarını düşünüyordum.

- Rüstem, ayakkabıların var mı?

Tuhaf bir sesle güldü. Küçük kafasında, hayata gülmeyi öğrenmiş bir adam vardı. Ayakkabı, o kadar gerekli değildi.

- Bizim komşu bana iğreti bir çift ayakkabı verdi. Koşamıyorum. Hem de eskiyecek, belime soktum, akşam götüreceğim.

"İğreti" sözcüğünde epeyce durdu. Geri vereceği ayakkabıları görmek için eğildim, iki kocaman takunyayı silah gibi beline sokmuştu. Benim baktığımı görünce, ince yüzünü sevimli yapan bir gülümsemeyle gözlerimin içine güldü.

Kapının önüne gelmiştik. Ona kendi yaşında olan çocuklarımdan söz ettim, kendisini çağırdım. Epeyce düşündü. Vakti pek yoktu. Misafirliğe gitmek âdeti değildi. Fakat bana geleceğine söz verdi. Karanlık sokağı gözleriyle ölçtü. Bellemeye çalıştı. Sonra başını okşadım. Veda etti:

- Allahaısmarladık hanım teyze!

Karanlıkta küçük ses "Tercüman!" diye haykırarak kayboldu.

Ondan sonra hep Rüstem'i bekledim. Nerede "Tercüman" satan küçük gazeteci görsem yüzüne bakıyordum. Günler geçti, Rüstem görünmedi. Ekmek pahalandıkça içimde bir sızı ile Rüstem'i düşündüm. Ne yapıyordu?

Halide Edip ADIVAR

1. **Etkinlik:** Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri uygun ifadelerle doldurarak cümleleri zenginleştiriniz.

a. Ben ..... düşünüyordum.
b. İnce bir ses ..... bağırıyordu.
c. ..... taşıyorduk.
d. Ses, ... yırttı.
e. ..... satıyormuş.

2. **Etkinlik:** Aşağıdaki cümlelerdeki boşlukları "ne/neyi" sorularını sorarak doldurunuz.

- ..... bir koltuğunun altına koydu.
- Artık ..... beraber taşıyorduk.
- Yürürken göğsüme dokunan bu çıplak, garip çocuk başı, soğuk taşlara zarif bir temasla dokunup giden çıplak ayaklarıyla, bende ..... uyandırıyordu.
- Öğleden sonra ..... taşıyormuş.
- ..... silah gibi beline sokmuştu.

3. Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerdeki boşlukları "nereye / nerede / nereden / kime / kimde / kimden" gibi yer bildiren sorular sorarak doldurunuz.

- ..... tramvaydan indim.
- Yürürken çıplak, garip başı ..... dokunuyordu.
- Çıplak ayakları, zarif bir temasla ..... dokunuyordu.
- Fakat yürürken göğsüme dokunan bu çıplak, garip çocuk başı, soğuk taşlara zarif bir temasla dokunup giden çıplak ayaklarıyla, ... bir analık duygusu uyandırıyordu.
- İki küçük konserve tenekesi ..... ne kadar kocaman olmuştu.
- ..... küçük ses "Tercüman!" diye haykırarak kayboldu.

4. Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerdeki boşlukları "ne zaman/nasıl/ne kadar" sorularını sorarak doldurunuz.

- Her gün ..... kazanıyormuş.
- ....., elimde getirdiğim birkaç konserve tenekesini nasıl taşıyacağımı düşünüyordum.
- İnce bir ses ..... bağırıyordu.
- ..... paket taşıyormuş.
- ..... güldü.
- Bizim komşu bana "iğreti" bir çift ayakkabı verdi. Koşamıyorum. Hem de eskiyecek, belime soktum, ... götüreceğim.
- İğreti sözcüğünde ..... durdu.

5. Etkinlik: Aşağıdaki kelimelere uygun ekler getirerek bu kelimelerden farklı ögelerin yer aldığı cümleler kurunuz.

beraber / teneke / iki / taşı- / sokak

.....

gör- / akıl / fiyat / gel- / ekmek / Rüstem

.....

bana / ver- / dün / komşu / ayakkabı

.....

o zaman / çarşı / geç- / üç kuruş / ekmek

.....

EK 12. ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KÂĞITLARINDAN ÖRNEKLER

1. Etkinlik: Aşağıdaki kelimelerin ek almadan önceki ve ek aldıktan sonraki hâllerini anlamları ve kelime türleri bakımından karşılaştırınız.

Oku-: Basit → Fiil
Okumuş: Türemiş → İsim

Gir-: Basit → Fiil
Giriş-: Türemiş → İsim

İnsan: Basit → İsim
İnsanlık: Türemiş → İsim

Yap-: Basit → Fiil
Yapabil-: Türemiş → Fiil

2. Etkinlik: Aşağıdaki kelime gruplarını oluşturan kelimeleri kutulara ayrı ayrı yazınız.

- tercüme etmek — Tercüme | etmek
- insanoğlu — İnsan | oğlu
- sona ermek — sona | ermek

3. Etkinlik: Aşağıdaki kelimelere uygun ekler getirerek yeni kelimeler türetiniz.

Kitap: Kitap-lık Kitap-çı Kitap-sız
İş: İş-çi İş-kolik İş-
Yap-: Yap-ı Yap-ım
Eski: Eski-ci
Bil-: Bil-gin Bil-im Bil-gisayar Bil-ge
İyi: İyi-lik İyi-mser

4. Etkinlik: Aşağıdaki kelimelerden uygun olanları bir arada kullanarak birleşik kelimeler oluşturunuz. Bir kelimeyi birden fazla kullanabilirsiniz.

lazım / et- / ye- / kayıp / miras / bil- / his / ol- / yet-

1. kaybolmak
2. lazımolmak
3. mirasyedi
4. Hissetmek
5. Kaybetmek
6. .....
7. .....

5. Etkinlik: Aşağıdaki tabloda basit, birleşik ve türemiş kelimeleri işaretleyiniz.

Kelimeler	Basit	Birleşik	Türemiş
yaşlı			X
iyi	X		
geçir-			X
köşebaşı		X	
sene	X		
bahtsızlık			X
genç	X		
korkunç			X
yaşlan-			X
dörtnala		X	
zaman	X		
olgunluk			X
seyret-		X	
şapka	X		
akış			X

1. **Etkinlik:** Öğretmeninizin sorularına uygun olarak aşağıdaki boşluklara hangi kelimelerin gelebileceğini yazınız.

* ..... dükkân
* ..... bir zincir
* ..... aletler
* ..... halka
* ..... ihtiyar
* ..... işler

2. **Etkinlik:** Aşağıdaki cümlelerde art arda altı çizili olan kelimeler / kelime grupları arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşününüz. Cümleleri, sırasıyla ilk ve ikinci kelime / kelime grubu olmadan okuyunuz. Aralarında nasıl bir fark olduğunu tartışınız.

- Koyunpazarı'nda bir ufacık dükkân; bir küçük ocak yanıyor, bir ufak çocuk körük çekiyor.
- Çilingirle aralarında karşılıklı bir konuşma başladı.
- Öyle ya, onun arkasında bu yolda, bu işlerde gelmiş geçmiş ustalar vardı.

3. **Etkinlik:** Aşağıdaki 1 ve 2 no'lu kutularda yer alan kelimeleri eşleştirerek uygun tamlamalar kurunuz. Kurduğunuz tamlamaları 3 no'lu kutuya yazınız. Her kelimeyle birden fazla tamlama kurabilirsiniz.

1	2
hoş	adam
ihtiyarlamış	zincir
düzenli	halka
yaptığı	manzara
kaliteli	ihtiyar
kırk	iş
fakir	yıl
mini mini	çalışma

3	
1. *Hoş manzara*	9. Yaptığı çalışma
2. Düzenli çalışma	10. Düzenli Adam
3. kaliteli zincir	11. Hoş çalışma
4. İhtiyarlamış Adam	12. .....
5. Kırk yıl	13. .....
6. Fakir ihtiyar	14. .....
7. Yaptığı iş	15. .....
8. Mini mini çalışma	16. .....

4. **Etkinlik:** Aşağıdaki kelimeleri cümlelerdeki uygun boşluklara yerleştiriniz.

yan / süslü / bir / düzgün / eski / titiz / kaliteli / genç

☑ Şüphesiz, ...eski.... binalarda gördüğümüz o ...süslü.. aletler, böyle dükkânlarda .....titiz. bir çalışmayla yapılırdı.

☑ Ancak, ...genç.. adam, alışılmışın aksine, değneğin ..yan..... tarafına .bir..... halka daha taktırmak istiyordu.

☑ Böyle düzenli çalışması sonucunda gayet ...düzgün. ve ..kaliteli. bir zincir ortaya çıkıyordu.

5. **Etkinlik:** Aşağıdaki cümlelerde geçen sıfat tamlamalarını bularak altlarını çiziniz.

- Ak sakallı adam, gözünde çifte gözlük, mini mini halkaları ateşte ısıtıp zincir bağlıyordu.
- Bu değneğin ucuna beş on halka geçirilecek.
- O, ustalarının ilkelerini sürdüren bir ustaydı.
- İşlediği sanatta, birikmiş emanetler bulunduğuna inanıyordu.

1. **Etkinlik:** Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri uygun ifadelerle doldurarak cümleleri zenginleştiriniz.

a. Ben ..... düşünüyordum.
b. İnce bir ses ..... bağırıyordu.
c. ..... taşıyorduk.
d. Ses, ... yırttı.
e. ..... satıyormuş.

2. **Etkinlik:** Aşağıdaki cümlelerdeki boşlukları "ne/neyi" sorularını sorarak doldurunuz.

- ..... bir koltuğunun altına koydu.
- Artık ..... beraber taşıyorduk.
- Yürürken göğsüme dokunan bu çıplak, garip çocuk başı, soğuk taşlara zarif bir temasla dokunup giden çıplak ayaklarıyla, bende ..... uyandırıyordu.
- Öğleden sonra ..... taşıyormuş.
- ..... silah gibi beline sokmuştu.

3. Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerdeki boşlukları "nereye / nerede / nereden / kime / kimde / kimden" gibi yer bildiren sorular sorarak doldurunuz.

- Tirbada.. tramvaydan indim.
- Yürürken çıplak, garip başı ...göğsüne.. dokunuyordu.
- Çıplak ayakları, zarif bir temasla ...taşlara..... dokunuyordu.
- Fakat yürürken göğsüme dokunan bu çıplak, garip çocuk başı, soğuk taşlara zarif bir temasla dokunup giden çıplak ayaklarıyla, ...bana.. bir analık duygusu uyandırıyordu.
- İki küçük konserve tenekesi ...karanlıkta..... ne kadar kocaman olmuştu.
- ...Sokaktaki. küçük ses "Tercüman!" diye haykırarak kayboldu.

4. Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerdeki boşlukları "ne zaman/nasıl/ne kadar" sorularını sorarak doldurunuz.

- Her gün ...10 kuruş..... kazanıyormuş.
- ...Dün akşam....., elimde getirdiğim birkaç konserve tenekesini nasıl taşıyacağımı düşünüyordum.
- İnce bir ses ...boyaya göre..... bağırıyordu.
- ...Avuç dolusu..... paket taşıyormuş.
- ...Akşam şak..... güldü.
- Bizim komşu bana "iğreti" bir çift ayakkabı verdi. Koşamıyorum. Hem de eskiyecek, belime soktum, ...sonra..... götüreceğim.
- İğreti sözcüğünde ...yedi.. durdu.

5. Etkinlik: Aşağıdaki kelimelere uygun ekler getirerek bu kelimelerden farklı ögelerin yer aldığı cümleler kurunuz.

beraber / teneke / iki / taşı- / sokak

Sokakta beraber iki teneke taşıyordu.

gör- / akıl / fiyat / gel- / ekmek / Rüstem

Ekmeğin fiyatını görünce Rüstem aklına geldi.

bana / ver- / dün / komşu / ayakkabı

Bana dün komşu ayakkabı verdi.

o zaman / çarşı / geç- / üç kuruş / ekmek

O zaman bedava ekmek üç kuruşa geçmişti.

1. **Etkinlik:** Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimelerin ortak özelliği ve cümledeki işlevi üzerine arkadaşlarınızla tartışınız.

- ✖ Aktörler sabah top başında talim yapan utangaç köy çocuklarıydı.
  isimlek fiil yardımıyla çekimlenmiş
- ✖ Hayatımda seyrettiğim pek çok piyesi unutmama rağmen onu dünmüş gibi hatırlayışımın sebebi, onun acemilik ve iptidâîliğinden gelen büyülü tesir gücüdür.
  isimlek fiil yardımıyla çekimlenmiş)
- ✖ Fakat onda katı madde ile boğuşan insan iradesinin güzelliği vardı.
  isimlek fiil yardımıyla çekimlenmiştir)
- ✖ Önemli olan insanların bir şeyler yapmaya çalışmalarıdır.
  isim
- ✖ Tiyatro ise, beraberce oynanan oyunların en eğlendiricisi ve eğiticisidir.
  isimlek fiil yardımıyla çekimlenmiştir.
- ✖ Zira tiyatroda esas, konuşma değil, harekettir.
  isimlek fiil yardımıyla çekimlenmiştir

2. **Etkinlik:** Aşağıdaki cümlelerden geçmiş zaman ifade edenleri geniş zamana; geniş zaman ifade edenleri geçmiş zamana dönüştürerek yazınız.

- ◘ Aktörler sabah top başında talim yapan utangaç köy çocuklarıydı.
- ◘ *Aktörler sabah top başında talim yapan utangaç köy çocuklarıdır.*
- ◘ Fakat onda katı madde ile boğuşan insan iradesinin güzelliği vardı.
- ◘ Fakat onda katı madde ile boğuşan insan iradesinin güzelliği vardır.
- ◘ Önemli olan insanların bir şeyler yapmaya çalışmalarıdır.
- ◘ Önemli olan insanların bir şeyler yapmaya çalışmalarıydı.
- ◘ Zira tiyatroda esas, konuşma değil, harekettir.
- ◘ Zira tiyatroda esas konuşma değil, harekettir.

3. Etkinlik: Aşağıdaki kelimeleri zaman ve şahıs ekleriyle çekimleyerek bu kelimelerin yer aldığı cümleler kurunuz.

tiyatro / sahne / terbiye / seyirci / gençler

1. Benim sevdiğim etkinliklerden biri tiyatrodur.
2. Benim en sevdiğim sahnedir.
3. Saygıda en iyi nasır terbiyedir.
4. Tiyatronun temeli seyircilerdir.
5. Geleceğin ümidi gençlerdir.

4. Etkinlik: Aşağıdaki cümle çiftlerini inceleyerek aralarında ne gibi bir fark olduğunu yazınız.

- Gençler, tiyatro eserleri oynayacaklar.
- Gençler, tiyatro eserleri oynayacaklardı.
- Birinci cümlede basit zamanlı fiilken birleşik zamanlı fiil olmuş
- ☑ Oynadıkları piyesleri kendileri yazarlar.
- ☑ Oynadıkları piyesleri kendileri yazarlarmış.
- ☑ Birinci cümlede basit zamanlı fiilken ikinci cümlede birleşik zamanlı fiil olmuş
- ◷ Odanın bir köşesine perde diye bir battaniye gerilmiş.
- ◷ Odanın bir köşesine perde diye bir battaniye gerilmişti.
- ◷ Birinci cümlede basit zamanlı fiilken birleşik zamanlı fiil olmuş.
- ▶ Sahneyi bir gemici feneri aydınlatıyor.
- ▶ Sahneyi bir gemici feneri aydınlatıyordu.
- ▶ Birinci cümlede basit zamanlı fiilken birleşik zamanlı fiil olmuş.
- ➤ Bu oyun adeta bir kadın heykeline benziyor.
- ➤ Bu oyun adeta bir kadın heykeline benziyordu.
- ➤ Birinci cümlede basit zamanlı fiilken birleşik zamanlı fiil olmuş.

5. Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerin sonunda yer alan eklerle cümleleri tamamlayınız.

a) Goethe (Göte), gençlik yıllarında kendisinin de oynadığı bu "ev içi tiyatroları"na ait anılarını heyecanla anlatır.di..... (di)

b) İnsanoğlu hareketlerine veya maddeye bir şekil vermeye başlayınca, kazılan yerden su fışkırır gibi duygu, düşünce hatta güzellik yükseli.miş.... (miş)

c) Gençlere şahsiyet kazandırmak için ondan daha elverişli bir terbiye vasıtası olamaz.miş... (miş)

d) Leyla kraliçe olacak.di..... (di)

e) Medeniyet ortak çalışmaya dayanır.miş... (miş)

f) Mehmetçiklerin oynadığı bir "köy piyesi"ni seyretmiş.tik..... (dim/dik/din/diniz)

6. Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerin sonunda yer alan kelimeleri uygun şekilde çekimleyerek cümleleri tamamlayınız.

I. Tiyatro müsamaha ....mektedir..... (mektep)

II. Tiyatronun gençlik terbiyesi bakımından en önemli tarafı, beraberce güzel bir eser ortaya koyma .....çabasıdır..... (çaba)

III. Beraberce oynanan bir oyunda perdenin ipini çekmenin bile zevki ve heyecanı .....vardır.... (var)

IV. On gencin bir araya gelerek bir dergi çıkarması, bir ev inşa etmesi, bir bahçe yapması ne kadar güzelse, bir piyesi sahneye koyması da o kadar güzel, eğlendirici ve ....eğitici dir..... (eğitici)