

BÖLÜM I

GİRİŞ

Tezin bu bölümünde Türkçe öğretimi, Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretiminin yeri, dil bilgisi öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri, dil bilgisi öğretiminde araç gereç kullanımının önemi ve araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi, araştırmanın varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.Dil

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 (Tekin, 1980, s.17; Yangın, 1999, s.22; Korkmaz vd, 2001, s.2; Sağır, 2002, s.4). İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendisine has kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş sosyal bir kurumdur (Ergin,1987, s.3).

Dil, birçok yönlü bir sistemin aracıdır. İletişim de bunlardan birisidir. Aktaş ve Gündüz (2003, s.8) dili “sözcüklerin mantıki bir diziliş içinde meydana gelmesinden oluşmuş iletişim vasıtasıdır” şeklinde tanımlar. Aynı şekilde Ağca (2001, s.11) dilin “iletişimin vazgeçilmezleri arasında ilk sırayı alan tek araç” olduğunu vurgular. Tekin (1980, s.17) “kişinin iletişim yeteneğini, büyük ölçüde, onun, iletişim aracı olarak dili kullanabilme becerisinin belirlediğini, bu yüzden dilin iletişimdeki en önemli iletişim aracı” olduğunu ifade eder.

Sağır (2002, s.4) yaptığı tanımlamada dilin insanlara prestij kazandıran sosyal bir kurum olduğunu belirtir. Dilin kültür taşıyıcılığı ve birleştirici özelliği üzerinde durur. Ona göre “millele özgü, duygu ve düşünce birliğinin oluşturduğu ortak ruh

olan kültürü en iyi aktaran, taşıyan sistem; ülkenin ve milletin bölünmez bütünlüğünü sağlayan temel öge” dildir.

1.2. Türkçe Öğretimi

Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir.

Türkçe öğretimi, anlama becerisinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme ve okuma; anlatım becerilerinin gelişmesine yönelik olan konuşma ve yazma temel dil becerileri ile dil bilgisinden oluşur. Sözü geçen temel dil becerileri birbiriyle etkileşim hâlinde olduğundan bir bütünlük içinde ele alınmalıdır.

Öğrenci çeşitli alanlara ait bilgilerin çoğunu okuma ya da dinleme yoluyla edinir. Kendi bilgi, düşünce ve duygularını da konuşma ya da yazma yoluyla aktarır. Bu dört dil becerisi (okuma, yazma, dinleme, konuşma), içeriği ve anlamı ne olursa olsun, bütün derslerdeki öğrenmeler için gereklidir. Bu nedenle ana dili öğrenimi, bütün derslerin temelini oluşturur (Tekin, 1980, s.18).

Türkçe, bireyin okuma, anlama ve anlatma gücünü geliştiren bir derstir. Bu derste ana dil eğitimi ve öğretimi verilerek bireyin bu alanlarda, dilin kullanımı konusunda yüceltilmesi, güçlendirilmesi amaçlanır. Bir bakıma okul öncesinde farkında olmadan edinilen ve kullanılan dil; okullarda, özellikle Türkçe derslerinde bir sistem içinde verilerek, incelik ve güzellikleriyle sezdirilmeye ve kullandırılmaya çalışılır (Sağır, 2002, s.6-7).

1.3. Okuma Becerisi

Okuma, çeşitli araştırmacılar tarafından tanımlanmıştır. Bu tanımlamalarda okuma, farklı yönlerden ele alınmakla birlikte bir kavrama eylemi olduğu konusunda görüş birliği sağlanmıştır. Bu görüşlerden birkaçını şu şekilde sıralayabiliriz:

Okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir (Öz, 2001, s.193).

Okuma, gözlerin ve beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama becerisinden meydana gelen karmaşık bir faaliyettir (Aytaş, 2003, s.27).

Okuma, bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da imlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemidir; ya da okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme algılama ve kavrama sürecidir (Oğuzkan, 1987, s.37).

Okuma, bir yazıyı, kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama eylemidir (Ünalan, 1999, s.86).

Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. (Demirel, 1990). Diğer bir tanımla okuma, yazının anlamlı ses haline dönüşmesidir (Demirel, 2002, s.75).

Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir (Kavcar vd., 2003, s.14).

Okuma; görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümleme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği; insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir (Coşkun, 2002).

Okumanın temel amaçlarını şu şekilde gruplandırabiliriz (Sezer vd., 1991):

- Kelimeleri tanıma,
- Kelimelerin anlamlarını bulma,
- Okunan materyali kavrama ve yorumlama,

- Materyale ve okuma amacına uygun hızda sessiz okuma,
- Kitapları etkili kullanma,
- Okumayı zevkli bir alışkanlık hâline getirebilmek,
- Okumayı, bireysel ilgi ve ihtiyaçları karşılamada kullanma yeteneğini geliştirebilmek,
- Okuma yoluyla zengin ve çeşitli yaşantılar sağlayabilmek,
- Türk dilinin güzelliğini yansıtan metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirebilmek,
- Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazandırabilmek,
- Kitap okumanın bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavrayabilmek.

1.4. Konuşma Becerisi

Yalın bir tanımla konuşma, duygu ve düşüncelerimizi, görüp yaşadıklarımızı karşımızdakilere sözle iletme işidir. Bu bağlamda günlük yaşamımızın ayrılmaz bir parçası gibidir. Konuşma bir düşünce alışverişi, başka bir deyişle yaşantılarımızı başkalarıyla paylaşma işidir. Demokratik bir toplumda toplumsal yaşama büyük ölçüde bu yolla katılabiliriz. Olaylar, olgular, sorunlar karşısında düşüncelerimizi söze dönüştürerek açıklayabiliriz (Sezer vd., 1991, s.98).

Konuşma süreci, ses dalgalarının boşlukta yayılmasıyla gerçekleşir; bu, konuşmanın fiziksel niteliğidir. Duygu, düşünce ve isteklerin seslere dönüşmesi, insan bedeninde var olan beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, dil, damak, dudaklar ve dişlerin dengeli bir uyum içinde iş birliğiyle gerçekleşir; bu, konuşmanın fizyolojik niteliğidir (Yangın, 1999, s.82).

Konuşmanın diğer becerilerden farkı, dinleme ve okuma becerisi ile doğrudan ilgili olmasından kaynaklanmaktadır. Konuşma, kişinin kendisini doğrudan ifade ettiği; duygu ve dileklerini başka kimselere doğrudan anlattığı; kendi başına kullanabileceği değil, başkalarıyla paylaşabileceği bir beceridir. Konuşma becerisi, kişinin sosyalleşmesi ile diğer becerilere göre doğrudan ve daha fazla ilgili olması

sebebiyle psikoloji, sosyal psikoloji, davranış bilimleri, iletişim bilimleri gibi bilimlerle ve kişinin bu alana giren davranışlarıyla da bağımlı bir gelişme gösterir (Yalçın, 2002, s.97).

Konuşmada konu ve konunun nasıl anlatıldığı kadar konuşanın ses tonu, diksiyonu, vurgulama ve telaffuzu da çok önemli hususlardır. Konuşmada anlamı vurgulama konusunda yardımcı bir özellik de vücut dilini doğru ve güzel kullanabilmektir (Kurudayıoğlu, 2003, s.291).

1.5. Dinleme Becerisi

İnsan, dil sayesinde duygu, düşünce ve isteklerini karşısındakine aktarabilmektedir. İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan dil, en basit manada sözlü iletişim vasıtası olarak kabul edilir. Doğan Aksan’a göre (2000, s.55) dil, “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.” Bu yapı, dil becerileri denilen “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” şeklinde kullanılmaktadır. İfade edilen bu dört temel dil becerisi arasında dinlemenin çok özel bir yeri vardır. Çünkü insan, konuşacağı dile ait ilk kelimeleri ve hayatı boyunca öğreneceği birçok bilgiyi dinleme yoluyla elde etmektedir (Özbay 2005, s.11).

Dinleme; konuşan kişinin vermek istediği sözel iletileri anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir (Aras, 2004, s.1). Dinleme, çaba gerektiren bilinçli bir süreç olmalı ve kulağa gelen sesler anlamaya çalışılmalıdır. Bu tanımlamadan yola çıkarak dinleme süreci aşağıdaki şekilde aşamalandırılabilir:

- Mesajı gönderme/ iletme
- Mesajı işitme/ duyma
- Duyulan mesajın zihinde anlamlandırılması

Dinleme ile ilgili tanımlardan çıkarılan bir başka sonuç ise dinlemenin bilinçli olarak yapıldığı, işitilen her sesin dinlenmediğidir (Yalçın, 2002, s.124; Özbay, 2005, s.12). İşitme, kişinin dışardan gelen bütün sesleri algılayabilme yeteneğinin adıdır.

İnsan kulağı kendi dışında oluşan birçok sesi aynı anda algılamaktadır. Dinleme ise işitmekten farklı olarak kişinin kendi iradesi ile kulağına gelen birçok sestten birini seçmesi, algılaması ve değerlendirmesi sürecinin tamamıdır. Dinleme bireyin iradesine ve seçme isteğine dayalıdır (Yalçın 2002, s.124). Dinleme, işitmekten ayrı, ruhsal bir olaydır; işittiğini anlamak amacıyla dikkat harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izlemektir. Zihin işittiğini sözcüklerle değil, tümce tümce anlar. Bu nedenle, dinleme süreci, tümceden tümceye tamamlanmış olur. Dinleme ve anlama, birbirinin başlangıç ve sonucu olan zihin olaylarıdır. Dinlemede zihin, okumada olduğu gibi, etkindir (Göğüş, 1978, s.228).

Dinlemek, ilgi, algı ve tepki aşamalarını içeren bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı eğitimci ve araştırmacılar, dinlemenin tanımında "tepki" unsurunun mutlaka bulunması gerektiğini söylemektedir. Bu, vericinin gönderdiği mesajın, alıcı tarafından anlamlandırılmasından sonra, alıcıdan vericiye olumlu veya olumsuz duruma uygun tepkilerin verilmesidir. Bu konuyla ilgili olarak bazıları, gönderilen mesajı alandan, mesajı verene uygun tepkiler vermeyi, dinlemenin tanımı için vazgeçilmez bir öge olduğunu vurgulamakta ve alıcı tarafından uygun tepkiler verilmediğinde ise, dinlemenin tamamlanmış olmayacağını söyleyerek, bunun sadece işitme/ duymadan ibaret olacağını belirtmektedirler. Bunun yanında, dinleme sonunda olumlu veya olumsuz, uygun tepkiler vermeyi farklı bir kategoriye sokanlar da vardır. Bu kategori etkin dinlemedir. Etkin dinleme, etkili iletişim sürecini tamamlayan son adımdır (Kaplan, 2004, s.4).

1.6. Yazma Becerisi

Yazma becerisi, dört temel dil becerisi zincirinin son halkasıdır. Yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir (Demirel, 1996, s.75).

Yazılı anlatım, öğrencinin, gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü, yaşadığı olayları ve bildiklerini; yazım (imlâ) ve dil bilgisi kurallarına uygun olarak açık, seçik ve doğru bir şekilde yazarak anlatmasıdır (Tekışık, 1994, s.26) şeklinde

tanımlanabilir. Yazılı anlatım, eğitim öğretim faaliyetleriyle kazandırılan bilgilerin hayata yansıtılması aşamasında önemli rol oynar. Öğrenilen bilgilerin amacı, kişideki diğer bilgi ve becerilerle bir bütün oluşturarak hayata yansıtılmasıdır. Yazılı anlatım, kişideki bu yoğrulan bilgileri aktarmaya yarar (Deniz, 2000, s.60).

Anlatımın gerçekleşmesi bir birikimin olmasını gerektirir. Bu birikim anlatma isteğiyle ortaya çıkarılır. Başarılı bir anlatımın, dolayısıyla yazılı anlatımın gerçekleşmesi için bazı hususların bir araya gelmesi gerekir. Deniz (2000, s.60)'e göre bunlar:

- Sağlam ve zengin bir kelime hazinesine sahip olmak,
- Bol ve dikkatli okumak,
- İyi bir gözlemci olmak,
- Başarmaya niyetli ve azimli olmak,
- Okul ve çevre eğitimi ile kendi kendine eğitime önem vermek,
- Dilin özelliklerini ve inceliklerini bilmek,
- Geniş düşünmek ve bol hayal kurmak,
- Bir amaca sahip olmak ve bu amacı açık olarak belirtebilmek,
- Yazma işini zevkle yapabilmek,
- Hitap edilen kişileri tanıyarak, onların zihinsel kapasitesi, kültür düzeyi ve ilgi alanını dikkate almak,
- Duygu ve düşünceleri mantıklı ve ahenkli bir düzen içine sokabilmek,
- Orijinal(özgün) olmaya çalışmaktır.

Özbay (1995, s.35)'a göre “yazma; araştırmaya, eksikliklerini tamamlamaya, yanlışlarını düzeltmeye yönelttiği için, insanın bilgi edinmesi, zihince olgunlaşması ve tutarlı düşünce alışkanlığı kazanması sonucunu da doğurur." Bu yüzden yazma eğitiminin ihmal edilmesi, eğitimin ihmal edilmesi anlamına gelmektedir.

1.7. Dil Bilgisi

Dil, insanlar arasında anlaşma, haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin başkalarına aktarılmasını sağlayan; seslerden örülmüş ve

gelişmiş bir sistemdir (Sağır, 2002, s.4). Dil, hem bilimsel ve kültürel değerleri eğitim kurumları aracılığıyla aktarmak açısından hem de yazıda kullanılan sembolleri öğretmek bakımından eğitimcilerin de üzerinde çalıştıkları bir alan olmuştur (Öz, 2002, s.1). Dil bilgisi, genel anlamda, bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen (Demirel, 1996, s.84); okul düzeyinde ise sesleri, sözcükleri ve anlam özellikleriyle öğreten, tanıtan bir bilim dalıdır (Sağır, 2002, s.4).

Günümüzde dil bilgisi sözcüğü değişik anlamlarda kullanılmaktadır. Bunlardan en yaygın olan üçü şöyledir: "Bir dile ilişkin kuralların yazılı olduğu kitap", "kişinin bilinçli olarak bilmesi gereken dil kurallarının tümü" ve "kişinin bilinçaltında bildiği dil kurallarının tümü". Bunlara bağlı olarak, dil bilgisi öğretiminin de üç ayrı anlama geldiğini söyleyebiliriz: "Dil kurallarının yazılı olduğu kitabı öğrencilere okutma, belki ezberletme", "öğrencilere dilin kurallarını aktararak o dilde iletişim kurmalarını sağlama" ve "öğrencilerin bilinçaltında bildikleri kuralları bilinç düzeyine çıkarma". Bu anlamların ilkinde göre, öğrenciler dilin kurallarını belki öğrenirler; ancak bu kuralları dili kullanırken uygulamaya koyamazlar. Üçüncü anlama göre, öğrenciler dilin kurallarını bildiklerinden, öğretime gerek yoktur. İkinci anlam düşünüldüğünde ise, dil bilgisi öğretiminin gerekli olduğu ortaya çıkar. Çünkü dilin temel işlevi, iletişimi sağlamadır, iletişimin sağlanmasında dil bilgisinden yararlanabilmek için de okullarda dil bilgisi öğretiminin işlevsel bir biçimde yapılması gereklidir (Göğüş, Oğuzkan, 1991, s.229).

Dil bilgisi çalışmalarında şu noktalara dikkat edilmelidir (Öz, 2002, s.259):

- Dil bilgisi çalışmalarının hareket noktası; çocukların konuşmaları, yazma denemeleri, okumaları olmalıdır.
- Dil bilgisi çalışmalarının sonucunda çocukların dili kullanmaları sırasında karşılaşılan kötü alışkanlıklar unutturulmalı, bunların yerine iyi alışkanlıklar, beceriler kazandırılmalıdır.
- Dil bilgisi çalışmaları sürekli olmalıdır.
- Küçük yaştaki öğrencilerin birtakım genelleştirmelere dayanan ve soyut niteliği bulunan kuralları kavrayamayacağı göz önüne alınarak üzerinde durulan kurallar elden geldiği kadar basitleştirilmelidir. Ancak bu

basitleştirme sırasında çalışmalarını değersiz hale getirmekten de sakınmak gerekmektedir.

- Dil bilgisi kurallarının öğretiminde, öğrencilerin dillerinden hareketle bol örnekler üzerinde gözlemler yaptırılmalı; kural verme yerine sezdirme yolundan yararlanılmalıdır.
- Dil bilgisi çalışmaları elden geldiği kadar pratik olmakla beraber eğitici, öğretici olmalıdır.

1.8. Türkçe Öğretimi İçinde Dil Bilgisinin Yeri ve Önemi

Türkçe öğretiminin amaçları, İlkokul Programı'nda (1968) altı, Temel Eğitim Programında da (1982) sekiz, İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programında (2006) on bir madde olarak belirtilmiştir. Öğretim programlarında yer alan amaçlar temelde birbirinden ayrı değildir. Buna göre, ilköğretim okullarında Türkçe öğretiminin amacı, Millî Eğitimimizin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin,

- Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
- Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
- Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
- Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
- Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
- Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,

- Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
- Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
- Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleridir.

Türkçe dersi bir bütün olarak düşünülmektedir. Dersin parçalarını oluşturan okuma, anlama, dinleme, konuşma, yazma ve dolayısıyla da anlatma gibi çalışmalar yine bütünlük içerisinde değerlendirilmelidir (Cemiloğlu, 2001, s.167). Dil bilgisi, sesleri, sözcükleri, cümleleri inceler. Daha doğru, daha kusursuz düşünmemize yardımcı olur. Doğru konuşmamızda ve yazmamızda etkili olur. Ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi gibi konu alanlarından oluşan dil bilgisi, dilimizin kullanımı açısından büyük önem taşımaktadır (Kavcar vd., 2004, s.74). Sözcüklerin cümle içerisindeki konumlarını değerlendiren dil bilgisinin de aynı bütünlükten yola çıkılarak kazandırılması düşünülmelidir (Cemiloğlu, 2001, s.167).

İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programında (2006, s.7), dil bilgisi; “bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür” şeklinde tanımlanmıştır. Programda, öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmanın oldukça önemli olduğu ancak bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasının daha da önem arz ettiği, dolayısıyla dil bilgisi öğretiminin kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanması gerektiği vurgulanmıştır. Bu amaçla, dil bilgisi öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları hedeflenmiştir.

1.9. Dil Bilgisinin Öğretiminin Gerekliliği

Dil bilgisi öğretiminin temel amacı, “bilinçaltı dil bilgisini bilinç düzeyine çıkardıktan sonra” iletişim sırasında kullanıma koyabilmedir. Ayrıca, öğrencilerin, bilinmeyen dil kurallarının farkına varmalarını sağlamadır. Böylelikle, öğrenciler etkili bir iletişim kurabilirler (Göğüş, Oğuzkan 1991, s.230).

Anadili eğitiminin konuşma, dinleme, okuma ve yazma olarak dört alanı vardır. Bu ana sınıflama içine dilin kurallarını öğreten dil bilgisini, ayrı bir çalışma isteyen el yazısı becerisini, söz sanatlarının öğrenilebilmesi ve sanat yapıtlarının anlaşılabilmesi için verilecek edebiyat bilgilerini, söz dağarcığının geliştirilebilmesi için sözcük çalışmalarını, iyi, sürekli bir okuma alışkanlığı için gazete, dergi ve kitaba alışmayı da katmak gerekir. Eğitimde bu alanlar dengeli olarak geliştirilir. Birinin ihmal edilmesi ile örneğin; anlatıma önem verilmemesi ile anadili eğitimi yarım kalmış olur. Birinin örneğin dil bilgisi, okuma ya da yazım bilgisinin gereğinden çok yer alması da ana dili eğitimi bozar (Muhçu, 1997, s.26). Türkçe dersi kendi içinde bir bütündür. Ders her ne kadar okuma, yazma, anlatım vb. birtakım alanlara ayrılmışsa da öğretim sırasında bu alanları ayrı birer dersmiş gibi düşünmek, haftalık çalışmaları böyle bir anlayışa göre düzenlemek ve yürütmek doğru değildir. Söz gelimi bir okuma parçası incelenirken metnin özelliği ya da öğrencilerin sorduğu sorular ders saatinin önemli bir bölümünü dil bilgisi çalışmalarına ayırmayı gerektirebilir. Ancak, bu gibi durumlarda bile dil öğretiminin bir bütünlük içinde yapılması gerekir (Kavcar vd., 2004, s.11).

Değişik kaynaklarda ve yaklaşım biçimlerinde ana dili öğretiminin birçok ilkesinden bahsedilmekle birlikte, iyi bir ana dili dersi üç temel ilkeye dayandırılabilir. Söz konusu ilkeler daha etkili bir dil öğretimi gerçekleştirebilmek bakımından diğer birçok ilkenin ortak bir paydada bulunduğu noktaları yansıtmaktadır. Bu ilkeleri şu şekilde sıralayabiliriz (Sağır, 2002, s.9–10):

- Dil öğretimi, öğrenme durumlarında gerçekleştirilmelidir.
- Dil öğretimi etkinlikler yardımıyla yapılmalıdır.
- Dil öğretiminde kullanılan her türlü malzemenin içeriği anlamlı olmalıdır.

Yukarıda sıralanan birinci ilke, çocuk ve gençlerin daha okula başlamadan önceki dönemlerde kazanmış oldukları dilsel yetenek ve becerilerini, ders içinde kullanabilmelerini öngörmektedir. Zira çocuklar ders ortamında birbirleriyle karşılıklı konuşma, yazma ve okuma sayesinde de birçok şeyler öğrenirler. Sınıfta öğrenci ve öğretmenlerin kullandıkları dil, derste kullanılan çalışma materyalleri ve yazılı metinlerin üslupları ile diğer ders araçları kullanım açısından çok geniş bir yelpaze oluşturmakta ve birçok imkânlar sunmaktadır. Bu sayede motive olmuş ve derse etkin katılan bir öğrenci, dil aracılığıyla kendi yetenek ve becerilerini de geliştirebilir. Bunun şartı ise dinleyen, konuşan, okuyan ve yazan kişinin ders sürecine severek içten katılması ve dersle ilgili olmasıdır. İlgiyi ise ancak dinlemeyi, kendini ifade etmeyi, okumayı ve düşünmeyi, kısacası dil etkinliklerini cazip hale getirecek durumlar uyandırabilir. Bu tür ders ortamları kısaca, dili kullanmanın çocuk ya da genç için bir anlam ifade ettiği ortamlardır (Sağır, 2002, s.9–10).

Dil bilgisi kurallarının kavranışı, öğrencilerin doğru konuşma, okuma, yazma becerileri ve alışkanlığı kazanmalarında önemli ölçüde yardımcı olur. Dil bilgisi kuralları üzerinde durulurken ezberden kesinlikle kaçınılmalıdır. Öğrenciler noktalama işaretlerinin doğru olarak kullanılmasını; ad, sıfat ve zarf gibi kelimelerin işlevlerini, yazı türlerini ve bunların özelliklerini soyut tanımlamalar yaparak değil, uygulamalar yoluyla öğrenmelidirler (Kavcar vd., 2004, s.8).

Dil öğretiminde öğretmenler tarafından en sık kullanılan malzeme metindir. Metin seçimi çok önemlidir. Metin, dil yönünden yeterli olmalıdır. Çocuk gözünü dünyaya dil ile açar, dünyayı dil ile algılar, kavrar, dünyaya dil ile katkıda bulunur. Dil düşüncenin, düşünce dilin yaratıcısı olduğuna göre, çocuğun kişiliği de dille biçimlenmiş olacaktır. Bu yüzden çocuğa verilecek metinlerin, ana dilin zenginliklerini, olanaklarını yansıtacak yeterlikte olması gerekir. Metin ile ana dilin mecaz gücü, gerçekçi anlatımı, akıcılığı, yalınlığı, deyimleme gücü, düşünce ve duygu değeri tam olarak yansımalıdır. Türkçe gerek yapı yönünden gerekse anlatım olanakları yönünden zengin bir dildir. Dil yetkinliğinden yoksun, dünyayı çocuğa açmayan kuru metinlerin yerini ancak; seçkin, yeterli metinler aldığında çocuğun düşünce ve duygu eğitimi gerçekleştirilmiş olacaktır. Bu da çocuğun anlayabileceği,

çağdaş yazarların başarılı metinleriyle gerçekleştirilebilir (Binyazar, 1988, s.66-67). Dil bilgisi çalışmalarında kullanılacak örneklerin okunup değerlendirilmiş, öğrenciye kavratılmış metinlerden seçilmesi ve anlatım birimi olan cümle düzeyinde bulunması gerekir. Öğrenci ancak bu sayede ilişkiler bütünlüğünü kavrayacak, bildiklerinin yardımıyla bilmediklerine ulaşarak onları sistemleştirecek ve bu yolla kalıcı öğrenme gerçekleşecektir. Bunun sonucunda da, dil bilinci, dil sevgisi ve öğrenme mutluluğu gerçekleştirilecektir (Cemiloğlu, 2001, s.168).

1.10. Değişik Öğretim Basamaklarında Dil Bilgisi Öğretimi

İlköğretim Türkçe Dersi Programında (1-5. Sınıflar) (2005, s.22) Türkçe dersinin bir bütün olarak ele alınması ilkesi benimsenmiş, öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak, dile ilişkin kuralları aktarmak yerine; onların dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamak hedeflenmiştir. Bu düşünceden hareketle dil bilgisi, programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış diğer alanlar içerisine dağıtılmıştır. İlköğretim 1-5. sınıflar düzeyinde, dil bilgisi kural ve ilkelerinin sezdirilmesi yolu benimsenmiştir.

1.10.1 İlköğretim 6. ve 7. 8. Sınıf Türkçe Programında Dil Bilgisi

Kazanımları

İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programında (2006), dil bilgisiyle 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. Dil bilgisi konularının anlama olan katkısı özellikle vurgulanmıştır. Bu bağlamda konular konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmiştir. Program derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarının kullanılmasını ve konuların görsel materyallerle desteklenmesini öngörmektedir.

Sınıf Düzeyi	6. Sınıf
Amaç	1. Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama
Kazanım	1. Kök ve eki kavrar.
	2. İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder.
	3. Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.
	4. Gövdeyi kavrar.
	5. Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar.
	6. Birleşik kelimeyi kavrar.
	7. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder
Amaç	2. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama
Kazanım	1. İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
	2. Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
	3. Hâl eklerinin işlevlerini kavrar.
	4. İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.
	5. İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
	6. Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.
	7. Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
	8. Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
	9. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.
Sınıf Düzeyi	7. Sınıf
Amaç	1. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

Kazanım	1. Fiillerin anlam özelliklerini kavrar.
	2. Kip ve çekimli fiili kavrar.
	3. Bildirme kipleriyle dilek kiplerini ayırt eder.
	4. Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.
	5. Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.
	6. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.
	7. Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır.
	8. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.
Amaç	2. Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama
Kazanım	1. Basit, türemiş ve birleşik fiillerin kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
	2. Farklı yapı özelliklerinde fiilleri anlam özelliklerini dikkate alarak kullanır.
Amaç	3. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama
Kazanım	1. Cümlede zaman kavramını belirleyen/destekleyen zarfları fark eder.
	2. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasının nasıl gerçekleştiğini kavrar.
	3. Fiil kiplerini farklı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde kullanır.
Amaç	4. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama
Kazanım	1. İsim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından biçimlenerek çekimlenebildiğini kavrar.
	2. İsimlerin kip eki almasında ek fiilin rolünü kavrar.
	3. İsimlerin ek fiil aracılığıyla hangi kiplerde çekimlenebildiğini kavrar.
	4. Ek fiili işlevine uygun olarak kullanır.

Amaç	5. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama
Kazanım	1. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların oluşumunda ek fiilin işlevini kavrar.
	2. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.
	3. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıları özelliklerine uygun biçimde kullanır.

Sınıf Düzeyi	8. Sınıf
Amaç	1. Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama
Kazanım	1. Fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar.
	2. Fiilimsilerin işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.
	3. Fiilimsileri özelliklerine uygun biçimde kullanır.
	4. Cümlede, fiilimsiye bağlı kelime veya kelime gruplarını bulur.
Amaç	2. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama
Kazanım	1. Cümlelerin temel öğelerini ve özelliklerini kavrar.
	2. Cümlelerin yardımcı öğelerini ve özelliklerini kavrar.
	3. Cümlede vurgulanmak istenen ifadeyi belirler.
	4. Cümledeki fiillerin çatı özelliklerini kavrar.
	5. İsim ve fiil cümlelerini, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.
	6. Kurallı ve devrik cümleleri, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.
	7. Cümlelerin, yapı özelliklerini kavrar.
	8. Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar.

	9. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini kavrar.
	10. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini kavrar.
	11. Cümleye hâkim olan duyguyu fark eder
Amaç	3. Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme
Kazanım	2. Cümlede anlatım bozukluğuna neden olan kullanımları belirler.
	3. Anlatım bozukluklarını düzeltir.

1.11. Öğretim Yaklaşımları, Yöntemleri, Teknikleri ve Dil Bilgisi Öğretimi

Öğrencilere temel dil bilgisi kurallarının kavratılması, dil sevgiyle dil bilincinin kazandırılması ve onların sözcük dağarcıklarının zenginleştirilmesi Türkçe öğretiminin amaçları arasındadır. Türkçe dersi için belirlenen amaçların tam olarak gerçekleşebilmesi, öğretim çalışmalarında bu derse özgü ilkelere uyulmasına bağlıdır. Bu ilkelerin aynı zamanda Türkçe dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerle yakın ilişkisi vardır (Kavcar vd., 2004, s.12).

Öğrenmeye konu olan her bilim dalı ya da disiplin kendi içerisinde belirli öğrenme tiplerini de gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, iyi bir Türkçe öğretmenin, derslerinde uygulamayı düşündüğü herhangi bir yöntemi seçerken şu noktaları göz önünde bulundurması gerekecektir:

- Genel anlamda dil öğrenimine, özellikle de ana dil öğrenimine uygunluk.
- Özel anlamda Türkçe dersinin değişik alanlarında (dil bilgisi, noktalama, yazım, metin çözümü, sözcük çalışması gibi) yapılacak çalışmalara yatkınlık.
- Anadili ile ilgili becerilerini ve ifade gücünü geliştirme durumunda olan öğrenci düzeyine uygunluk.
- Belirli bir öğrenim durumu ve kişilik yapısı olan Türkçe öğretmenine uygunluk (Cemiloğlu, 2001, s.97).

1.12. Dil Bilgisi Öğretiminde Yöntem

Dil bilgisi dersinin amacı, kuramsal bilgi değil, öğrencilerin Türkçedeki anlama ve anlatma güçlüklerine yardım etmek, uygulama gücü kazandırmaktır. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı (2006) da bu doğrultuda düzenlenmiştir. Fakat dil bilgisi dersinin amacına ulaşılabilmesi için sadece programın değil öğretim yönteminin de bu becerileri kazandırmaya yönelik olması gerekir. Dil bilgisi öğretim yöntemiyle ilgili başlıca ilkeler şunlardır (Demirel, 1999, s.87-89):

- 1- Dil bilgisi kuralları sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar olarak öğretilmez, böyle bir öğretim, dil kurallarını ezberlemeye alıştıırıp, uygulama gücü kazandırmaz. Öğretmen öncelikle, öğreteceği sorunu saptar. Bu sorun üzerinde örnekler bulur. Örnekler konuşmalardan, okuma parçalarından, dil bilgisi dersi kitaplarından alınabilir, Bunları öğrencilerle birlikte inceler, benzerliklere dikkat çeker. Benzerlikler, bir "kural olarak öğrencilerle birlikte saptanır. Böylece öğretim, gözleme dayanan bir tümevarım yöntemi izlemiş olur. Gözlemlerle, kural çıkarmalarda öğrencilerin eski bilgilerine dayanılır, başka deyişle, bilinenden bilinmeyene gidilir.
- 2- Yalnız dil bilgisi kurallarının öğretilmesiyle yetinilmez, bunların öğrencide birer beceri ve alışkanlık durumuna gelmesi için alıştırmalar yaptırılmalıdır. Öğrencinin yazma ödevlerinde ve başka etkinliklerinde bu kurallara uyması izlenmelidir. Öğrencilerin yaptığı yanlışlar, bu kurallarla açıklanıp düzeltilmelidir.
- 3- Öğretimde çıkış noktası, öğrencinin karşılaştığı dil sorunları olmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine karşılık verilebilir ve onların ilgileri çekilebilir. Sorundan yola çıkış, görevsel bir öğretim yoludur. Öğretmen, dil bilgisi konularını ve sorunlarını yalnızca yazma ödevlerinden almayabilir. Öğretmek istediği konuları, okuma dersinde incelenen yazılarda da gösterip bunları öğrenmeyi bir gereksinim olarak öğrencilere duyurabilir, Sorunların işleniş sınırlarını öğrencilerin sınıf düzeyleri ve ilgileri belirler. Dil bilgisi konuları, bir sınıfta bitecek yalın sorunlar değildir. Konuların sırasını bozmayan, söz gelişi seslerden, harflerden başlayan bir dil bilgisi öğretimi yararlı olamaz. Çünkü böyle bir öğretimde belli bilgiler tekrarlanarak boşuna vakit geçirilir ve öğrencilerin gerçek gereksinimleri

gölgede kalır. Özet olarak, dil bilgisi sorunlarına görevsel yaklaşım, öğretilecek konuları azaltacak, anlatımı yararlı, başarıyı artırıcı sonuçlar verecektir.

4- Kuralların öğretilmesinde öğrenciyi doyuracak, kuralı doğru kullanmaya yetecek derinlikte bilgi verilmeli, sorunu açıklayacak, tanıtacak zengin örnekler, değişik durumlar üzerinde çalışılmalıdır. Örneğin, nesneyi "Ali camı kırdı" cümlesinde tek bir sözcük (camı) olarak öğrenen öğrenci, bu ögeyi hep tek sözcük olarak arar. Oysa Türkçede bu nesne "pencerenin camını, bizim evin penceresinin camını, okulun alt katında 3-C sınıfının batı yönündeki birinci pencerenin camını" biçimlerinde görülebilir. Ancak böyle örneklerle zenginleşmiş bir öğretim, öğrencinin dile egemenliğini sağlayacaktır. Kural dışı kaymalar, aykırılıklar da yeterince işlenmelidir. "Okula gidiyorum" giderim demektir. Bir yere verilmiş kişi adları ayrı ayrı yazılır ama "Mustafakemalpaşa, Haydarpaşa" gibi özel adların kurala aykırı yazımlarına dikkat çekilmelidir.

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

Dil bilgisi gözlemleri, alıştırmaları örnekler üzerinde yaptırılmalıdır. Seçkin yazarların eserlerinden alınan parçalar, konuşmalarda geçen sözler incelenecek örnekleri oluşturmaktadır. Çocukların ilgilendiği konular üzerine, onlarda kendi kendine etkinlik uyandıran, daha iyisi kendilerinin yazdıkları yazıların cümleleri üzerinde alıştırma çok daha etkili olacaktır. Dil bilgisi dersi, başka anadili 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, uygulama ve yanlışları düzeltme yönlerinden bağlamalıdır. Dil bilgisi sorunlarının ayrı ders saatlerinde incelenmesi daha uygun olur, çünkü bu sorunlar ayrı zaman alacak ölçüde kapsamlı ve önemlidir. Öğrencilerin ellerinde bir dil bilgisi kitabının bulunması,

öğrencilerin kural, örnek ve alıştırma için bu kitaba başvurmalarını sağlayacaktır (Demirel, 1999).

Türkçe derslerinde kullanılabilecek yöntem ve teknikler çözümleme, bireşim, tümevarım, tümdengelim, anlatma, soru - yanıt, gösteri, küme çalışması, oyunlaştırma, gözlem ve incelemedir (Kavcar vd., 2004, s.16).

Türkçe derslerinde öğretilecek konunun içeriğine göre; düz anlatım, soru-cevap, problem çözme, gösteri (demonstrasyon), rol oynama, örnek olay incelemesi, grup tartışması, benzetişim gibi öğretim tekniklerinin tamamı kullanılabilir. Türkçe derslerinde farklı öğretim yöntemleri ve buna bağlı olarak farklı öğretim materyallerinin kullanılması dersten beklenen amaçların gerçekleştirilebilmesinde önemli bir katkı sağlayacaktır.

1.12.1. Gösteri Tekniği (Demonstrasyon)

Gösteri tekniği, öğretmenin herhangi bir konuda birtakım araç ve gereçler kullanarak konuyu açıklaması demektir. Gösteri tekniği, hem göz hem de kulak yoluyla öğrenmeye olanak sağladığı için yalnızca söylemeye dayanan tekniklerden daha etkilidir (Binbaşıoğlu, 1974, s.140). Öğretmenin bir konuyu öğrencilere birtakım araçları göstererek ya da kullanarak anlatmaya çalışması gösteri tekniğini uygulaması demektir. Bu bakımdan öğretmen sınıfta bir konuyu işlerken, atölyede teknik bir sorunu açıklarken, laboratuarda bir deney yaparken gerçek araç-gereçler, modeller, resimler, fotoğraflar, harita, slayt, film şeridi, hareketli filmler basit çizimler levhalar vb. kullanılıyorsa gösteri tekniğini uyguluyor demektir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997, s.104).

Gösteri, model alma yoluyla öğrenmeye dayalı bir öğretim tekniğidir. Bu teknikte öğretilecek bilgi ve becerilere sahip bir uzman ya da öğretmen, öğrencilere adım adım becerinin nasıl yapılacağını en doğru biçimde gösterir. Bu teknik özellikle psiko-motor becerilerin kalabalık gruplarda öğretiminde kullanılır (Erden, Tarihsiz, s.110). Gösteri tamamen gerçek koşullar altında ve gerçek araçlar kullanarak

yapılabileceği gibi, modeller kullanarak da yapılabilir. Gösteri tekniği küçük gruplarda kullanıldığı zaman kazandırılmak istenilen davranışın önce öğretmen tarafından gösterilmesi sonra öğrencilere yaptırılması daha olumlu sonuç verir (Erden, Tarihsiz, s.111).

Demonstrasyonlarda en etkin olan kimse kaynaktır. Alıcılar ise, yerine göre çeşitli duyu organlarını kullanan gözlemci ya da seyircilerdir. Özellikle becerilerin öğretilmesinde, gösteri, temel eğitim tekniğidir (Çilenti, 1988, s.68). Gösterinin en önemli faydası herhangi bir şeyin en uygun biçimde ya da ustaca nasıl başarılabileceğini göstermedir. Bu nedenle gösteri en uygun bir biçimde hazırlanmalı ve uygulanmalıdır (Küçükahmet, 1999, s.82).

1.12.1.1. Gösteri Tekniğinin Uygulanması

- 1-Öğretmen gösteri sırasında yapacağı işleri ayrı ayrı sıraya koyarak ayrıntılı bir biçime plânlanmalıdır.
- 2-Gösteride kullanılacak araç ve gereçler dersten önce gösteri yerinde hazır olmalıdır.
- 3- Yapılacak gösteri önceden bir defa tekrarlanarak kontrol edilmelidir. Buna rağmen uygulama sırasında ortaya çıkabilecek aksaklıklar öğrencilere açıklanmalı, sözü çevirme yoluna sapmamalıdır. Mümkünse gösteri tekrarlanmalıdır.
- 4- Gösteri bütün öğrencilerin görebileceği yerde yapılmalıdır. Yani gösterinin bütün öğrenciler tarafından da izlenmesine dikkat edilmelidir. Gerekirse sıralar buna göre düzenlenmeli, gösteri masası uygun bir yere konmalıdır. Öğretmen gösteri konusunun önünde durmamalıdır.
- 5- Gösterinin amacı öğrencilere iyi açıklanmalı ve gösteri sırasında amaç gözden kaçırılmamalıdır.
- 6- Öğrencilerle göz iletişimi kurulmalıdır.
- 7- Öğrencilerin dikkatleri önemli noktalara çekilmelidir.
- 8- Öğretmen gösteri çalışmalarına öğrencilerin de etkin olarak katılmalarını sağlamak için her basamağın sonunda öğrencilere sorular sormalı ve gösteriyi öğrencilere kısaca özetlemelidir.
- 9- Gösteri sırasında öğrencilerin not tutmaları, şema ve çizim yapmaları istenmelidir.

10- Gösteri sonunda önemli noktalar öğretmen tarafından özetlenmeli, öğrencilerin sorularına cevap verilmeli, öğrencilere sorular sorularak varsa yanlış anlamalar düzeltilmelidir.

11- Bir işi yapmanın “doğru yolunu” göstermek kadar “yanlış yolunu” da göstermeye ve tartışmaya yardım etmelidir.

12- Mümkünse gösteri bir iki öğrenciye tekrarlatılmalıdır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997, s.104-105; Küçükahmet, 1999, s.83-84; Nas, 2000, s.145).

1.12.1.2. Gösteri Tekniğinin Faydaları

- İyi hazırlanmış bir gösteri öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekerek öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Gösteri, öğrencilere olayın gerçek oluşumunu hem görerek hem işiterek öğrenme imkânı sağlar.
- Hem göz hem kulak yoluyla öğrenmeyi sağladığı için, söze dayanan metotlardan daha etkilidir.
- Gösteri tekniği ekonomiktir.
- Öğrenciler de gösterileri yönetebilirler. Böylece beceri ile tutumların ilişkisi gelişir.
- Yanlış yapa yapa öğrenme için harcanacak zamanı azaltır.
- İyi bir gösteri işlemin standartlarını ortaya koyar. El sanatları, resim, müzik ya da beden eğitimi gibi alanlarda güdülendirir.
- Gösteri toplumdaki insan kaynaklarını kullanmak için en mükemmel tekniktir (Küçükahmet, 1999, s.82-83; Büyükkaragöz ve Çivi, 1997, s.104).

1.13. Eğitimde Araç Gereç Kullanımı

Eğitimde gereç kavramı daha çok basılı ve yazılı öğrenme-öğrenme ortamı anlamındadır. Eğitim etkinliklerinin program yönünü kapsamaktadır. Öğretme-öğrenme gereçleri eğitim etkinliklerinin öğretme-öğrenme durumunda planlı programlı ve düzenli biçimde yürütülmesini sağlamak amacı ile geliştirilmiş ortamlardır (Alkan 1979, s.7).

Eğitim araç ve gereçleri, çeşitli duyu organlarına hitap ederek algılama ve öğrenmeyi kolaylaştırıp eğitimin etkinliğini artırır. Bir eğitim aracı ne kadar çok duyu organına hitap ederse o ölçüde etkili olmaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997, s.279). Eğitim araçları ile öğrenme, hem daha çabuk olmakta ve öğrenilenler daha uzun süre hatırdta kalmaktadır. Ancak istenilen verimi elde etmek için bu araçları uygun zamanda kullanmak, aracın kullanılması için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmak şarttır (Pekgöz ve Hancılar, 1970, s.30). Fonksiyonu ve etkililiği dikkate alınmasa bile, bir aracın genellikle işbirliğine davet etme özelliği vardır. Bir şey gösterirken –özellikle onlar için hazırlanmış ise- öğretmen kendisini ders zamanı dışındaymış gibi düşüneceğinden, öğrenciler kendilerini daha önemli bir kişi olarak görecekler ve ilerlemeleri için ilgi duyacaklardır (Pekgöz ve Hancılar, 1970, s.23).

Araç-gereçlerden faydalanarak öğretim yapmak;

- Laf kalabalığını (verbalizmi) önler, yani sözden ekonomi sağlar ve zamanı daha iyi değerlendirmeyi olanaklı kılar.
- Anlamların karıştırılmasını önler.
- Algılamayı kolaylaştırır.
- İlgiyi çabuklaştırır ve artırır.
- Öğrencinin dersten uzaklaşmasını önler.
- Unutmayı azaltır ve geciktirir.
- Öğrencinin etkin katılımını sağlar.
- Eğitimi monotonluktan kurtarır.
- Eğitimin amacına uygun olarak gerçekleşmesini sağlar.
- Düşünmenin devamlılığını sağlar.
- Bedensel ve ruhsal açıdan yorulmayı azaltır.
- Gerçek ve somut bilgiler kazandırır.
- Bir yaşantı ortamı sağlar.
- Öğrenilecek konular üzerinde daha etkili alıştırma ve pratik yapmayı sağlar (Demirel, 2002, s.47; Demirel vd., 2002, s.83; Büyükkaragöz ve Çivi, 1997, s.279).

Öğrencilerin öğrendiklerini daha iyi hatırlayabilmeleri için sınıf içinde çok ortamlı (multi-media) öğretim durumunun düzenlenmesi önemli görülmektedir. Eğitimde uzun süre çok ortamlı öğretmenin temelini öğretmen ve ders kitabı

oluşturmuştur. Bugün ise çağdaş teknoloji olanaklarından eğitimde yararlanılması nedeniyle öğretmen - ders kitabı ikilisinin yanı sıra değişik kaynaklar sınıf içindeki çok ortamlı öğretimin sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Bu kaynaklar genelde göze ve kulağa hitap eden görsel-işitsel araçlar olmaktadır. Sınıf içinde bu araçlara ne kadar çok yer verilirse öğrencilerin güdülenme düzeylerinin de o kadar çok arttığı belirtilmektedir. İyi bir öğretmen, ders planını hazırlarken vereceği dersle ilgili görsel ve işitsel araçlarını da önceden hazırlamalı, bu araçları nerede, nasıl uygulayacağını çok iyi planlamalıdır (Demirel vd., 2002, s.78).

Seifert'e (1991) göre görsel ve sözel olarak gruplanmış olan bellek destekleyiciler, bilginin daha kolay hatırlanmasını sağlayan tekniklerdir. Bunlar genellikle yeni, bilinmeyen bilgiler ile çok iyi bilinen sözcük, fikir ya da imajların birleştirilmesi esasına dayanır (Aktaran: Erden ve Akman, 1997).

Görme-işitme yoluyla öğretim, öğrenmeye deneysel bir temel sağladığı için, öğrenmeyi daha anlamlı kılar. Kelimelerin sembolik tabiatta oluşlarının tersine görme-işitme araçları gerçek hayat tecrübelerine çok daha fazla benzer. Bunların anlamları daha açık ve daha az yanıltıcıdır, böylece daha kolay ve daha doğru edinilir. Görme-işitme araçlarının güçlü ilgi uyandırıp apaçık anlam vermek suretiyle direkt çekicilikleri, öğrenilenlerin devamlılık oranını yükseltir (Wendt, 1972, s.3).

A.B.D. Texas Üniversitesi'nde Philips tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, zaman faktörü sabit tutulduğunda insanlar;

- Okuduklarının % 10'unu
- Duyduklarının % 20'sini
- Gördüklerinin % 30'unu
- Hem görüp hem duyduklarının % 50'sini
- Görüp, işittikleri ve söylediklerinin % 80'ini
- Görüp, işitip, dokunup, söylediklerinin % 90'ını hatırlamaktadır (Demirel vd., 2002, s.78).

Görme-işitme araçlarıyla edinilen bilgiler daha uzun süre hatırdadır. Öğrenilenlerin bazen % 90'ının unutulduğu göz önünde tutulursa, görme-işitme

araçları yoluyla öğretimde hatırdaki kalıcılığın artırılması, üzerinde çok önemle durulacak bir konudur (Wendt, 1972, s.9).

Görsel-işitsel araçlar yoluyla öğrenme sadece iyi bir öğretmeni ikame etmez, aynı zamanda bir öğrenme durumu olarak kendisine özgü özellikler gösterir. Bir yandan bu öğrenme durumu, öğrenim süreçlerinin öğrenenler tarafından bizzat organize edilmesini kolaylaştırır, diğer yandan bu yolla kitap, söz ve duvar tahtası ile sunulamayan deneyimler oluşur (Hesapçıoğlu, 1998, s.258).

1.13.1. Görsel Araçlar

Görsel araçlarla desteklenen öğretim, anlatıma dayanan öğretime göre daha etkindir (Varış 1988, s.22). Görsel araçların eğitim ortamına katkılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Görsel araçlar, sınıf ortamına getirilmesi olanaksız cisim, olgu ve olaylardan birebir yararlanılmasını sağlar.
- Öğrenmeyi teşvik edicidir.
- Bilginin sunuluşunda ve akışında düzen sağlar.
- Öğrenci tepkilerini gözleme olanağı verir.
- Hareket, renk ve ses boyutlarıyla öğrenme kolaylaşır.
- Kullanımdan sonra öğrencileri etkinliklere yöneltir.
- Zamandan ve sözden ekonomi sağlar.
- Karmaşık fikirleri basite indirgeyerek açıklar.
- Fikir, işlem ve süreçlerin sırasını gösterir.
- Öğretimi canlı ve açık hale getirir.
- Öğrenilecek konu üzerinde pratik yapma imkânı sağlar.
- Öğretimi zenginleştirir.
- Görme ve işitme araçları bir yaşantı ortamı sağlar.
- Yaşanmış bir olayı daha geniş olarak bütünüyle canlandırır (Küçükahmet, 1999, s.134; Demirel vd., 2002, s.85; Pekgöz ve Hancılar, 1970).

Görme ve işitme araçları amaca ve konuya göre seçilir. Bu eğitim araçlarının amaç ve konu ilişkisi vardır ve bu ilişki oldukça önemlidir. Bu araçları, seçmeden

önce, öğrenim durumuna, konunun özelliğine ve diğer şartlara en uygun düşecek aracın hangisi olduğunu belirlemek gerekir (Pekgöz ve Hancılar, 1970, s.32).

Görsel araçlar; kitaplar, yazı ve gösterim tahtaları, resimler, çizimler, şemalar, grafikler, gerçek eşya ve modeller, projektörler şeklinde sınıflandırılmıştır (Demirel vd., 2002). Derslerde en çok kullanılan görsel araçlar resimlerdir. Resimler, en ucuz ders araçları olduğu gibi öğretmen ve öğrenciler tarafından hazırlanması ve kolayca temin edilmesi mümkündür (Demirel vd. 2002, s.87). Düz resimler, çizgi resimler, şimşek kartlar, figürinler, duvar resimleri levhalar ve afişler resimler başlığı altında toplanmıştır. Fotoğraf makinesiyle çekilmiş resimler, gazete, kitap gibi basılı materyallerde yayınlanmış resimler, posterler, çoğaltma resimler gibi resimlerin tümüne “düz resimler” denmektedir (Küçükahmet, 1999, s.141). Alkan’a (1979, s.217) göre daha çok görme duyusunu etkileyen diğer yazılı ve basılı öğretim gereçlerinden yapı nitelikleri ve görüntü bakımından ayrıcalık taşıyan grafik ve fotografik araçlar ayrı bir grubu oluşturur. Bu grupta yer alan başlıca öğretim gereçleri; haritalar, küreler, filmler, film şeritleri, slaytlar, mikro kartlar, mikro fişler, mikro filmler, transperant levhalar, öğretim levhaları, fotoğraflar, resimler ve diyagramlar, şemalar ve çeşitli grafikler olarak sıralanabilir.

Tablo : 1.1. Sınıf Ortamında Kullanılan Görsel Araçlar

GÖRSEL ARAÇLAR	Kitaplar	▪ Ders Kitabı ▪ Öğretmen Kitabı ▪ Alıştırma Kitabı ▪ Başvuru Kitapları
	Yazı ve Gösterim Tahtaları	▪ Kara Tahta ▪ Çok Amaçlı Tahtalar ▪ Kopya Tahtası ▪ Askı/Kanca Tahtası ▪ Pazen Tahta ▪ Manyetik Tahta ▪ Dosya Tahta (Flip Charts) ▪ Bülten Tahtası
	Resimler	▪ Düz Resimler ▪ Çizgi Resimler ▪ Şimşek Kartlar ▪ Figürinler ▪ Duvar Resimleri ▪ Levhalar ▪ Afişler ▪ Grafikler ▪ Krokiler ve Haritalar ▪ Karikatürler
	Gerçek Eşyalar ve Modeller	▪ Basitleştirilmiş Modeller ▪ Büyütülmüş Modeller ▪ Küçültülmüş Modeller ▪ Küre ▪ Kabartma Haritalar

	Projektörler (Yansıtıcılar)	▪ Tepegöz ▪ Slayt Projektörü ▪ Film Projektörü ▪ Opak Projektörü ▪ Video Projektörü ▪ Data Show (LCD Plate) ▪ Konferans Projektörü
--	--	--

(Demirel vd., 2002, s.80-81).

1.13.1.1. Görsel Araçların Eğitim Ortamına Katkıları

Öğrenme ile ilgili olarak yapılan araştırmalar öğrenmelerin çoğunun görsel betimlemeler yoluyla gerçekleştiğini göstermektedir (Demirel vd., 2002, s.30).

Öğrendiklerimizin;

- % 83'ünü görme
- % 11'ini işitme
- % 3,5'ini koklama
- %1,5'ini dokunma
- % 1'ini tat alma duyularımızla edindiğimiz yaşantılar yoluyla öğreniriz (Çilenti, 1988, s.35).

Amerikalı eğitim teknoloğu Edgare Dale, yaşantılarla kavramların oluşumu arasındaki ilişkilerden yararlanarak, hedef-davranışlara eriştirecek öğretme durumlarının seçiminde, öğretmen ve eğitimcilere yardımcı olmak üzere “yaşantı konisi” adını verdiği bir model geliştirmiştir. Yaşantı konisinin dayandığı bilimsel ilkeler şunlardır:

- 1- Öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenir ve o kadar geç unuturuz.
- 2- En iyi öğrendiğimiz şeyler, yaparak öğrendiğimiz şeylerdir.
- 3- Bilgi ve becerilerin çoğunu gözlerimizin yardımıyla öğreniriz.
- 4-En iyi öğretim, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru giden öğretimdir (Aktaran: Çilenti, 1988, s.57).

Görsel özelliklere sahip olan bir yazılı materyal, sadece metinden oluşan bir yazılı materyalden daha etkili ve somut olacaktır (Halis, 2002, s.50). Bazı öğrencilerin görsel betimlemeler yoluyla daha kolay öğrendikleri bilinmektedir. Hatta sözel yolla daha kolay öğrenen öğrenciler bile bazı kavramları öğrenmede görsel desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Demirel vd., 2002, s.30). Gagne'nin öğrenme süreçlerinin başında gelen "dikkat çekme"nin görsel malzemelerle daha kolay olabileceği görüşü de, görsel malzemelerin öğrenme sürecinde ne kadar önemli rol oynadığını desteklemektedir (Erkan, 1998, s.67).

Karşılaştırma yapmak, önemli noktaları vurgulamak, kavramları açıklamak, istatistik ve diğer verileri daha anlaşılır kılmak, nesneleri açıkça görebilmek için büyütme ya da küçültme, grubun dikkatini çekmek, sözel mesajları desteklemek, zihinde canlandırması güç şeyleri görselleştirmek (temsil etmek), bir noktayı açıklığa kavuşturmak, bir noktayı vurgulamak, değişiklikten, çeşitlilikten yararlanmak, ilişkileri, kural ya da formülleri göstermek amacıyla kullanılabilecek olan görsel materyallerin özellikleri şunlardır:

- Öğrenen bireylerin dikkatini çekerek onları güdüler, onların dikkatlerini canlı tutar,
- Duygusal tepkiler vermelerini sağlar,
- Kavramları somutlaştırır,
- Anlaşılması zor olan kavramları basitleştirir,
- Şekiller yoluyla bilginin düzenlenmesini ve alınmasını kolaylaştırır,
- Bir kavramla ilgili öğeler arasındaki ilişkileri, örgüt şemaları ve akış şemaları yoluyla kolayca verebilir,
- Görsel öğeler bazı öğrencilere kaçırmaları olası birtakım noktaları anlama şansı verebilir,
- Sözel olarak anlatılması çok zor olan bir kavram ya da rakamsal olarak anlam ifade etmeyen sayılar veya oranlar, bir resim ya da bir grafik aracılığıyla kolayca öğrenciye anlatılabilir,
- Öğretmen ve öğrenciler tarafından kolaylıkla üretilebilir,
- Sınıf ortamına taşınması kolaydır,
- Resim ve grafiklerin gerçeğe uygunluğu, renkli oluşu ve gerektiğinde yazılı

açıklamaları içermesi, bu materyallerin faaliyetini artıran diğer faktörlerdir (Halis, 2002, s.59; Demirel vd., 2002, s.30).

Görme araçları, dilin aracılığını gerektirmeden, doğrudan görme duyusuna hitap ettiği için ilgi sağlar (Wendt, 1972, s.9). Resim ve grafikler, sözel mesajların öğrenciler için anlaşılmasında en yaygın olarak kullanılan öğretim materyalleridir. Sözel olarak anlatılması çok zor olan bir kavram ya da rakamsal olarak anlam ifade etmeyen sayılar veya oranlar, bir resim ya da bir grafik aracılığıyla kolayca öğrenciye anlatılabilir. Resim ve grafikler, öğrencinin kavramı anlamasına, yorumlamasına ve kavramlar arasındaki ilişkileri görmesine yardımcı olur. Ayrıca resim ve grafiklerin öğretimde kullanılması, öğrenci dikkatinin çekilmesinde ve korunmasında etkili bir yöntemdir. Resim ve grafiklerin diğer bir avantajı ise, bunların kolaylıkla sınıf ortamına taşınması ve öğretmen ve öğrenci tarafından kolaylıkla üretilebilmesidir. Bunların yaratılması, çoğu zaman gelişmiş teknolojilerin kullanılmasını gerektirmeyebilir. Yazılı ve asetat materyallerinin kullanımında olduğu gibi resim ve grafiklerin kullanımında da, öğretmenin faaliyeti çok önemlidir. Resim ve grafiklerin ne anlama geldiği, öğretmen tarafından sınıfa aktarılmalıdır. Resim ve grafikler, bütün bir içeriği sunmak yerine içeriğin açıklanmasında kullanılabilecek ve öğretmene yardım edebilecek destekleyici materyallerdir. Resim ve grafiklerin gerçeğe uygunluğu, renkli oluşu ve gerektiğinde yazılı açıklamalar içermesi, bu materyallerin faaliyetini artıran diğer faktörlerdir (Halis, 2002, s.59). Hareketsiz (düz) resimlerin eğitim yönünden yararları şunlardır:

- Sınıfa getirilemeyen ve erişilemeyen cisim, olgu ve olayların incelenmesine yardım eder.
- Düz anlatım ve okuma yoluyla edinilecek yaşantıları zenginleştirir.
- Önceden tanınmayan ve bilinmeyen kişi, cisim, olgu ve olaylar hakkında yanlış izlenimler edinilmesini ve yanlış kavramlar geliştirilmesini önler.
- Yeni başlanacak bir konuya karşı ilgi uyandırıp üzerinde dikkat toplamayı sağlar (Çilenti, 1988, s.81-82).

Resim ve fotoğrafların neyi ifade ettiğini anlamak, bu konuda eğitilmiş ve çok sayıda yaşantı geçirmiş olmayı gerektirir. Resim ya da fotoğrafı oluşturan öğeler,

onlara bakan kimselerce daha önceden öğrenilmemişse, o resim ya da fotoğrafın o kimselerce anlaşılması olanaksızdır (Çilenti, 1988, s.82).

1.14. Problem Cümlesi

İlköğretim Türkçe Dersi programında, yer alan dil bilgisi kurallarının öğretiminde kullanılan geleneksel öğretim yöntemleri ile görsel materyallerin kullanıldığı öğretim yöntemleri arasında öğrenci başarıları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

1.15. Alt Problemler

- 1-Dil bilgisi öğretiminde görsel materyaller kullanılarak gösteri yöntemi uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun başarı testindeki sorulara verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2-Öğretim materyali olarak görsel materyallerin kullanıldığı sınıf ile geleneksel öğretimin yapıldığı sınıfın öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3-Öğretim materyali olarak görsel materyallerin kullanıldığı sınıf ile geleneksel öğretimin yapıldığı sınıfın son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4-Öğretim materyali olarak görsel materyallerin kullanıldığı sınıfın öntest - son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5-Geleneksel öğretim metodunun uygulandığı sınıfın öntest - son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.16. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ilköğretim okullarının ikinci basamağındaki Türkçe derslerinin içeriğinde yer alan dil bilgisi öğretiminde görsel araçların kullanımının eğitim ortamına ve öğrencilerin akademik başarılarına katkılarını geleneksel öğretim yöntemleriyle karşılaştırarak ortaya koymaktır.

1.17. Araştırmanın Önemi

Dil bilgisi öğretimi daha doğru ve daha kusursuz düşünmeye yardımcı olur. Doğru konuşmada ve yazmada etkili olur. Bu yönüyle dil bilgisi hepimizi çok yakından ilgilendirmektedir. Türkçemizi doğru ve etkili konuşamayanların sayısı az değildir. Ses bilgisi, şekil bilgisi, söz dizimi gibi konu alanlarından oluşan dil bilgisi, dilimizin kullanımı açısından büyük önem taşımaktadır. Bu durumda ana dili öğretmenine düşen görev, hem Türkçenin dil bilgisini çok iyi bilmek hem de onu çok iyi öğretmektir (Kandemir, 1996, s.54).

Türkçe dersinde dil bilgisi, öğretmenler tarafından geleneksel öğretim yönteminin yapısına uygun görülmekte, bu yüzden sınıflarımızda öğretmen merkezli bir eğitim sistemi uygulanmaktadır. Öğretmenin genellikle düz anlatım yöntemi veya soru-cevap tekniğini kullanarak verdiği dil bilgisi kazanımlarının öğrenciler tarafından somutlaştırılmadığı, kalıcı öğrenmenin sağlanamadığı, bu sebeplerin öğrencilerin Türkçe dersinden soğumalarına neden olduğu bilinmektedir.

Türkçe dersinin amaçları arasında yer alan; anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri; Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları için; dil bilgisi öğretiminin algılanışında, öğretim yöntemlerinde, eğitim ortamlarında ve ders kitaplarında önemli değişikliklerin yapılması gerekmektedir.

Millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olan dilimizin öğretilmesinde yapılması gerekenler arasında farklı öğretim yöntemlerinin ve ders araç-gereçlerinin kullanılması önemli bir yer tutmaktadır.

Öğretimin peşinden uygulanan başarı testleri, bazı olguların öğrenme başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Görme işitme-araçları metoduyla olguların öğretimi, geleneksel metotlardan daha sağlıklı gerçekleştirilmektedir. Bu araçlar

kullanılınca, öğrenciler araçsız öğretimden daha az zaman harcayarak öğrenmektedirler (Wendt, 1972, s.8).

Bu araştırma, gösteri tekniğinde en çok kullanılan araçların görsel araçlar olması, gözün öğrenmeye olan etkisinin çok yüksek olması ve görsel olarak öğrenen büyük insan kitlesinin varlığı, insanlığın görsel hafızasının somutlaştırmada çok önemli bir yer tutması, öğrencilerin görsel araçlarla çok yoğun olarak karşılaşmaları, dil bilgisi gibi soyut kavramlara dayalı öğrenme alanlarının öğretiminde araç-gereç kullanmanın kaçınılmaz olması yönünden önem arz etmektedir.

1.18. Varsayımlar

- 1-Araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturmak için taranan kaynaklar güvenilir niteliktedir.
- 2-Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan testlerin geçerlilik ve güvenilirlik dereceleri yüksektir.
- 3-Uygulama esnasında deney ve kontrol grupları arasında tarafsız bir tutum sergilenmiştir.

1.19. Sınırlılıklar

- 1- Araştırmanın örnekleme, Emin Sağlamer İlköğretim Okulu 6. sınıflarından iki tanesinde (6-B ve 6-C) öğrenim gören 59 öğrenciyle sınırlandırılmıştır.
- 2- Araştırmanın uygulama safhası, ilköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi programında yer alan “Zamir” konusu ile sınırlandırılmıştır.
- 3-Uygulama süresi dört hafta ile sınırlandırılmıştır.

1.20. Tanımlar

Zamir: Adların yerini tutan sözcüklere zamir denir. Zamirler isim olmadıkları hâlde adların yerine kullanılır; kişi, özlük, soru ve belirsizlik anlamı verir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin çözümü ve yorumlanması üzerinde durulmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, dil bilgisi öğretiminde görsel araçların eğitime katkısı ile geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkilerini belirlemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

Bu modelde araştırma, belirli amaçlar için daha önce şekillenmiş olan gruplar üzerinde yapılmaktadır. Örneğin, okullarda öğrenciler okul koşullarına ve yönetimine uygun olarak gruplandırılmış sınıf ve şubelere ayrılmıştır. Bu modelde, daha önceden oluşmuş gruplar aynen alınmış, ancak, şans yoluyla bunlardan bir tanesi deney grubu, diğeri de kontrol grubu olarak atanmıştır. Sıkça kullanılan bu tür bir araştırmada iç-geçerliği tehdit edebilecek tarih, olgunluk, test etme ve araç gibi kaynaklardan gelen hatalar ya da etkiler kontrol edilebilmektedir. Çünkü bu değişkenlerin deney ve kontrol grubundaki etkileri aynı olacaktır(Kaptan, 1998, s.85).

Öntest-sontest kontrol gruplu desenin, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desen olduğu söylenebilir(Büyüköztürk, 2001, s.27).

Tablo: 2.1. Araştırmanın Deseni

ÖNTEST			SONTEST	
G _D	R	O ₁	X	O ₃
G _K	R	O ₂		O ₄

Tablo 2.1.'de G_D deney grubunu, G_K kontrol grubunu; R deneklerin gruplara yansız atandığını; O₁ ve O₃, deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; O₂ ve O₄, kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir(Büyüköztürk, 2001, s.23).

2.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evreni ilköğretim 6. sınıfta Türkçe dersi alan öğrencilerdir.

2.3. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın deneysel çalışması, 2006–2007 eğitim-öğretim yılının birinci yarı yılında Emin Sağlamer İlköğretim Okulunda araştırmacının Türkçe öğretmeni olduğu iki ayrı sınıftaki 59 öğrenciyle oluşturulan örneklem grubu üzerinde yapılmıştır.

Araştırmada aynı öğretmenin iki ayrı sınıfı seçilmiş, zamirle ilgili kazanımın verilmesinde görsel araç kullanılan deney grubu 27 öğrenciden, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu ise 32 öğrenciden oluşmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere deney ve kontrol grubunda olduklarına dair herhangi bir bilgi verilmemiş, konular iki sınıfa da araştırmacı tarafından anlatılmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Zamirler konusuna ilişkin bilgi, kavrama, uygulama, analiz düzeylerinde hazırlanan çoktan seçmeli (1 doğru, 3 çeldirici) 28 sorudan oluşan test, gerekli madde analizleri için Yeşiltepe İlköğretim Okulunda iki adet 6. sınıfın 82 öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen cevaplar “ITEMAN” programı ile değerlendirilmiştir. Test istatistikleri, aritmetik ortalama, standart sapma, güvenirlikleri hesaplanmış ve gerekli madde düzeltme çalışması yapılmıştır.

Analizlere göre madde seçimi yapılırken ayırıcılık gücü indeksinin 0.40’tan yukarı olmasına, güçlük indekslerinin de ise % 40-60 olmasına dikkat edilmiştir. Bu uygulama sonunda hedef davranışları yoklayan 14 soruluk bir test oluşturulmuştur. On dört sorudan oluşan bu test araştırmanın ön test ve son testi olarak uygulanmıştır.

Tablo: 2.2. Test Sorularının Madde Analizi Sonuçları

N	$\bar{X}$	ss	p	Güvenirlik	Ayırddedicilik
82	14.28	4.18	0.48	0.71	0.51

2.5. Verilerin Analizi

İstatistiksel analizlerin yapılmasında SPSS/PC (Statistical Package for Social Sciences for Personal Computers) bilgisayar programı kullanılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve bulgulara dayalı yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilere göre ele alınmıştır.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminin analizinde araştırmanın deneysel uygulamasının öncesinde ve sonrasındaki akademik başarıyı belirleyebilmek amacıyla kullanılan testte yer alan on dört sorunun cevaplanmasına yönelik frekans ve yüzde oranları analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1 Başarı Testinde Yer Alan Soruların Frekans ve Yüzdeleri

Soru		Deney Grubu Ön Test		Kontrol Grubu Ön Test		Deney Grubu Son		Kontrol Grubu Son Test	
		f	%	f	%	f	%	f	%
S1	Yanlış	19	70,4	28	87,5	18	66,7	26	81,3
	Doğru	8	29,6	4	12,5	9	33,3	6	18,8
	Toplam	27	100,0	32	100,0	27	100,0	32	100,0
S2	Yanlış	14	51,9	13	40,6	4	14,8	6	18,8
	Doğru	13	48,1	19	59,4	23	85,2	26	81,3
	Toplam	27	100,0	32	100,0	27	100,0	32	100,0
S3	Yanlış	5	18,5	8	25,0			8	25,0
	Doğru	22	81,5	24	75,0	27	100,0	24	75,0
	Toplam	27	100,0	32	100,0			32	100,0
S4	Yanlış	17	63,0	19	59,4	6	22,2	11	34,4
	Doğru	10	37,0	13	40,6	21	77,8	21	65,6
	Toplam	27	100,0	32	100,0	27	100,0	32	100,0
S5	Yanlış	15	55,6	22	68,8	11	40,7	18	56,3
	Doğru	12	44,4	10	31,3	16	59,3	14	43,8
	Toplam	27	100,0	32	100,0	27	100,0	32	100,0
S6	Yanlış	12	44,4	10	31,3	3	11,1	7	21,9
	Doğru	15	55,6	22	68,8	24	88,9	25	78,1
	Toplam	27	100,0	32	100,0	27	100,0	32	100,0

S7	Yanlış	8	29,6	12	37,5	7	25,9	8	25,0
	Doğru	19	70,4	20	62,5	20	74,1	24	75,0
	Toplam	27	100,0	32	100,0	27	100,0	32	100,0
S8	Yanlış	14	51,9	15	46,9	10	37,0	15	46,9
	Doğru	13	48,1	17	53,1	17	63,0	17	53,1
	Toplam	27	100,0	32	100,0	27	100,0	32	100,0
S9	Yanlış	15	55,6	21	65,6	13	48,1	21	65,6
	Doğru	12	44,4	11	34,4	14	51,9	11	34,4
	Toplam	27	100,0	32	100,0	27	100,0	32	100,0
S10	Yanlış	13	48,1	14	43,8	11	40,7	18	56,3
	Doğru	14	51,9	18	56,3	16	59,3	14	43,8
	Toplam	27	100,0	32	100,0	27	100,0	32	100,0
S11	Yanlış	3	11,1	4	12,5	2	7,4	2	6,3
	Doğru	24	88,9	28	87,5	25	92,6	30	93,8
	Toplam	27	100,0	32	100,0	27	100,0	32	100,0
S12	Yanlış	8	29,6	4	12,5	2	7,4	10	31,3
	Doğru	19	70,4	28	87,5	25	92,6	22	68,8
	Toplam	27	100,0	32	100,0	27	100,0	32	100,0
S13	Yanlış	16	59,3	21	65,6	11	40,7	23	71,9
	Doğru	11	40,7	11	34,4	16	59,3	9	28,1
	Toplam	27	100,0	32	100,0	27	100,0	32	100,0
S14	Yanlış	10	37,0	17	53,1	4	14,8	20	62,5
	Doğru	17	63,0	15	46,9	23	85,2	12	37,5
	Toplam	27	100,0	32	100,0	27	100,0	32	100,0

Tablo 3.1'e göre deneklerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla hazırlanan başarı testinin deneysel uygulama öncesinde gerçekleştirilen ön testte soruların doğru cevaplanma oranıyla yanlış cevaplanma oranlarının birbirine yakın değerlerde olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki deneklerin öntestteki yanlış sayılarının çoğu soruda azalma göstermesine rağmen bazı sorularda aynı düzeyde kaldığı bazı sorularda ise arttığı görülmektedir. Bu durum ilgili kazanımların düz anlatım yönteminin yanında farklı yöntemlere de yer verilmesinin gerekliliği şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubundaki deneklerin öntestteki yanlış sayıları son testte tüm sorularda azalma göstermiştir. Bu durum görsel materyallerin ilgili kazanımın verilmesine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminin analizinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo: 3.2. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Deney	27	7,74	1,70	57	,421	,675
Kontrol	32	7,50	2,52			

Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının zamirlerin öğretimi konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ön test sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(57)}=.675$, $p>.05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamaları ($\bar{x}=7,74$) iken, bu değer kontrol grubunda ($\bar{x}=7,50$) olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuca göre, deney grubunun ve kontrol grubunun süreç başında birbirleri ile benzer özelliklere sahip oldukları ifade edilebilir. Buna göre, görsel materyaller kullanılarak zamir konusunun öğretilmeye çalışılacağı deneklerle, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılacağı deneklerin, süreç başında bilgi düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, araştırmanın denk gruplarla başlaması için elverişlidir. Grupların, dil bilgisi öğretimi konusundaki başarı düzeylerinin homojen bir yapı gösterdiği belirtilebilir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminin analizinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 3.3.'te verilmiştir.

Tablo: 3.3. Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Deney	27	10,22	1,90	57	3,826	,000
Kontrol	32	7,96	2,50			

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, zamirler konusunun öğretiminde görsel materyal kullanımının öğrenci başarısına etkisini belirlemek için hazırlanan ölçekten elde edilen son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(57)} = 3.826$, $p < .05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları ($\bar{x} = 10,22$) iken, bu değer kontrol grubunda ($\bar{x} = 7,96$) olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre, zamirler konusunun öğretiminde görsel materyallerin kullanıldığı süreç sonucunda deney grubundaki denekleri başarı puanlarının, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubundaki deneklerin başarı puanlarına göre anlamlı düzeyde artış gösterdiği ifade edilebilir. Araştırmacının uyguladığı deneysel desene bağlı olarak, deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeyleri, geleneksel öğretim tekniklerinin (düz anlatım, soru-cevap) uygulandığı gruba göre daha yüksek olmuştur. Bu da, görsel materyallerle desteklenen Türkçe derslerinin, öğrencilerin bilgi düzeylerini, geleneksel yöntemlere göre olumlu yönde etkilediği sonucuna götürebilir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminin analizinde deney grubu öğrencilerinin öntest-son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 3.4.'te verilmiştir

Tablo: 3.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest-Son test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Ön test	27	7,74	1,70	52	5,045	,000
Son test	27	10,22	1,90			

Tablo 3.4.'te deney grubunda bulunan öğrencilerin, başarı puanları için öntest-son test puanları görülmektedir. Bu verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin öntest-son test başarı puanları arasında manidar düzeyde bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($t_{(52)} = 5,045$, $p < .05$). Bu verilere göre, zamirler konusunun görsel materyallerle anlatılmaya çalışıldığı deney grubundaki öğrencilerin ön test puanları ($\bar{x} = 7,74$), son test puanları ise ($\bar{x} = 10,22$) olarak gerçekleşmiştir. Buna sonuçlara göre aralarında anlamlı düzeyde bir farklılık gözlenmiştir. Bu artışın, son test puanları lehine olduğu tabloda görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilere, “zamirler” konusu görsel materyaller yardımıyla işlenmiş ve bunun sonucunda öğrencilerin başarılarının önemli derecede arttığı gözlenmiştir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminin analizinde kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 3.5.'te verilmiştir

Tablo: 3.5. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Ön test	32	7,50	2,52	62	,745	,459
Son test	32	7,96	2,50			

Tablo 3.5.'te geleneksel öğretim yöntemlerinin, zamirler konusunun öğretiminde öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için yapılan ön test ve son test ölçümleri sonuçlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(62)} = ,745$, $p > .05$). Grubun ön test ve son test puanları arasında aritmetik ortalamaları açısından son test lehine bir farklılık görünse de bu durum istatistikî olarak anlamlı bulunmamıştır. Öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Fakat bu değer deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test puanları arasındaki değere göre oldukça düşüktür. Bu durum Türkçe dersinde dil bilgisi konularının öğretiminde düz anlatım ve soru cevap yöntemleri gibi geleneksel öğretim yöntemlerinin yanında farklı öğretim yöntemlerinin de kullanılmasının gerekliliği şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM IV

SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Dil bilgisi öğretiminde görsel araçlar kullanılarak yapılan ders işlenişinde öğrenciler, düz anlatım ve soru cevap tekniklerinin kullanıldığı geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

4.2. Öneriler

- 1-Türkçe ders kitapları, öğrencilerin bakmaktan sıkıntı duydukları üçüncü hamur kağıda basılmış hikâye kitapları formundan kurtarılıp ders programlarının yapısına uygun olarak, görsel araçların etkili ve yeterli şekilde kullanıldığı, baskı kalitesi yüksek kitaplar hâline getirilmelidir.
- 2-Türkçe öğretiminde görsel araç kullanımına yönelik kılavuz kitaplar hazırlanmalıdır.
- 3-Öğretmenlere eğitsel materyallerin kullanıma yönelik hizmet içi eğitim kursları verilmeli, öğretmenlerin bu alandaki bilgileri yeniden yapılandırılmalıdır.
- 4-Okullarımızda, kurumla ilgili tüm insanların destekleriyle görsel materyal arşivleri oluşturulmalıdır.
- 5-Öğretmenler, görsel araçları etkili bir şekilde kullanabilmeli, derslerini bu materyallerle zenginleştirmelidir.
- 6-Okullarda Türkçe derslikleri bulunmalı, bu derslikler Türkçe dersine uygun görsel araçlarla donatılmalıdır.
- 7-Öğrencilere soyut kavramların öğretilmesinde görsel araçlardan destek alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- AĞCA, Hüseyin. (2001). **Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçenin Kullanımı**. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- AKSAN, Doğan. (1998). **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara: TDK Yayınları.
- AKTAŞ, Şerif ve GÜNDÜZ, Osman. (2001). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Akçağ Yay.
- ALKAN, Cevat. (1979). **Eğitim Ortamları**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit. (1974). **Öğretim Metodu ve Uygulama**. Ankara: Binbaşioğlu Yayınevi.
- BİNYAZAR, Adnan. (1988). “*Ana Dili Öğrenimi*”. **Dil Yazıları**. C II. Ankara: TDK Yayınları, ss.66-67.
- BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş ve ÇİVİ, Cuma. (1997). **Genel Öğretim Metotları**. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- CEMİLOĞLU, Mustafa. (2001). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. Bursa: Alfa Yay.
- COŞKUN, Eyyup. (2002). **Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Hızları Üzerine Bir Araştırma**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ÇİLENTİ, Kamuran. (1988). **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- DEMİREL, Özcan. (1996). **Türkçe Programı ve Öğretimi**. Ankara: Usem Yayınları.
- (1999). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. İstanbul: MEB Yay.
- (2002). **Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- (2002). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DEMİREL, Özcan vd. (2002). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- DENİZ, Kemalettin. (2000). **Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu**. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ERDEN, Münire. (Tarihsiz). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Alkım Yayınları.
- ERDEN, Münire ve AKMAN, Yasemin. (1997). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- ERGİN, Muharrem. (1987). **Üniversiteler İçin Türk Dili**. İstanbul: Bayrak Yay.
- ERKAN, Aziz. (1998). **Hayat Bilgisi Kitaplarında Resimleme ve Metin İlişkisi**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- GÖĞÜŞ, Beşir. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- HALİS, İsa. (2002). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- HESAPÇIOĞLU, Muhsin. (1998). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. İstanbul: Beta Yayınları.
- KANDEMİR, Mehmet Oğuz. (1996). **Orta Dereceli Okullarda Türkçe ve Edebiyat Öğretiminin Verimliliği**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- KAVCAR, Cahit vd. (2004). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınları.
- KORKMAZ, Zeynep ve başk. (2001). **Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri**. Ankara: Yargı Yay.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla. (1999). **Öğretimde Plânlama ve Değerlendirme**. İstanbul: Alkım Yayınları.
- MEB. (1968). **İlkokul Programı**, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (1982). **Temel Eğitim Programı**, Ankara: Millî Eğitim Basım Evi.
- MEB. (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5.Sınıflar)**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

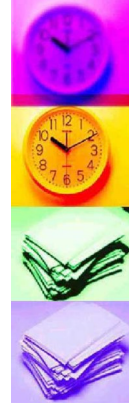
- MUHÇU, Gönül. (1997). **İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm İçin Öneriler (Trabzon İlinde Bir İnceleme)**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- NAS, Recep. (2000). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- OĞUZKAN, A. Ferhan. (1987). **Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Emel Matbaacılık Sanayi.
- ÖZ, M. Feyzi. (2001). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZBAY, Murat. (1995). **Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma**. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmış Doktora Tezi.
- ÖZBAY, Murat. (2005). **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- PEKGÖZ, Müslim ve HANCILAR, Rifat. (1970). **Eğitimde Görme ve İşitme Araçları**. Ankara: Güvendi Matbaası.
- SAĞIR, Mukim. (2002). **Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi**. Ankara: Nobel Yay.
- SEZER, Ayhan. vd. (1991). **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- TDK, **İmlâ Kılavuzu**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 2005.
- TEKİŞİK, H. Hüsnü. (1994). *“Sınıflarda Tek Ders Kitabı Yerine Çok Kitap Okutulmalı”*. **Çağdaş Eğitim**, Ankara: Tekişik Yayıncılık. Sayı: 199, ss.1-4.
- TEKİN, Halil. (1980). **Okullarımızda Türkçe Öğretimi**. Ankara: Mars Matbaası.
- ÜNALAN, Şükrü. (1999). **Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi**. Çanakkale: G.Ü. İletişim F. Basımevi.
- VARIŞ, Fatma.(1988). **Eğitimde Program Geliştirme -Teori ve Teknikler-** . Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- WENDT, Paul R. (1972). **Görme-İşitme Yoluyla Öğretim**. (Çev. Hüseyin IŞIK), Ankara: Film Radyo-TV. ile Eğitim Merkezi Yayınları.
- YALÇIN, Alemdar. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Akçağ Yay.

EKLER

SUNU 1

EMİN SAĞLAMER İLKÖĞRETİM OKULU

HAZIRLAYAN:
NURAN AKBABA



????????

Uzun süredir ders çalışıyordum. Artık kafam allak bullak olmuştu. Yarınki sınavı düşünmeden edemiyordum. Eğer ondan yüksek bir not alırsam karnem tam istediğim gibi olacak beşlerle dolacaktı. Üstelik sınıfın en iyisi ben olacaktım. Tabi ki ben olmalıydım. Ne de olsa onlardan daha akıllı ve zeki idim.

Eminim hepsi bu saatte uyumuşlardır. Hiçbirinin uykusuzluğa benim kadar dayanabileceğini sanmıyorum. Belki bazıları sınavın olacağını bile unutmuştur. Dur bakayım, bir hesap yapayım: Şimdi sınıfın hepsi 20 kişi. Ali, Ayşe, Kenan, Murat, bu, şu, o isimlerinin ne önemi var. Birçoğunun adını bilmiyorum bile. Kısaca onlar deyim gitsin. Onlara karşı ben, kendim.

Onlar sayıca benden fazla olabilirler; ama hangisi benim ders çalışma hızıma yetişebilir? Gecenin bu saatinde bazı televizyon izlerken uyuyakalmıştır. Birkaçı çalışırken ona, uykuya dayanamayıp sızıp kalmıştır. Kimisi ders çalışmayı aklından bile geçirmemiştir. Kim benim gibi olabilir?

Bunları düşünürken o da uyuyakaldı. 07.00'de kalkması gerekiyordu. Sınav saat 08.00'de idi. Ama kendini öyle kaptırmıştı ki saatini kurmayı unutmuştu.

.....

.....



DEĞERLENDİRME SORULARI

1. Sana göre öykümüzün başlığı ne olmalı?
2. Sence öykünün sonu nasıl bitmeli? Kalan yerden devam ettirir misin?
3. Kahramanımızın kişiliği hakkında bir yargıya varabildin mi? Seninle benzeyen bir yönü var mı?
4. Kahramanımızın arkadaşları hakkındaki fikirlerine katılıyor musun?
5. Sınıfımızdaki ya da günlük yaşamımızdaki arkadaşlarımız bizim rakibimiz midir?
6. Kendi hazırladığın sona göre öykümüzün ana fikri ne olmalı?

Sevgili arkadaşlar, metinde geçen bazı sözcüklerin başka sözcüklerin yerini tuttuğunu fark ettiniz mi?

1.GRUP

Ben, onlar, kendim, benim, benden, onlara, kendisi

Arkadaşlar bu isimlerin yerine başka kelimeler de kullanılabilir miydi? Peki bunlar neler olabilirdi?



Senin fikirlerine katılıyorum. Ben de hemen kendi fikrimi söyleyeyim:

Ben, kahramanımızın adının yerine

Onlar, sınıf arkadaşlarının yerine

Kendim, yine kahramanımızın adının yerine kullanılmıştır.

Bu sözcükler ne kadar fedakar değil mi, başka bir ismin yerine kendileri geçiriyor, onun yerini tutuyorlar. Biz bu sözcüklere ADIL ya da ZAMİR diyoruz.



Güzel Türkçemizde bu zamirlerden bazıları şahısların isimlerinin yerini tutarlar.

Tekil Şahıslar

1. Tekil şahıs

BEN : Söz söyleyen, yazan kişinin adı yerine

2. Tekil şahıs

SEN : Dinleyenin kendisine söz söyleyenin adı yerine

3. Tekil şahıs

O : Adı daha önce geçen ve konuşma sırasında orada bulunmayan kişinin(şahsın) yerine kullanılmaktadır.

Çoğul Şahıslar

1. Çoğul şahıs

BİZ : Söz söyleyen ya da yazan kişilerin adlarının yerine

2. Çoğul şahıs

SİZ : Dinleyenlerin veya kendisine söz söyleyenen kişilerin adları yerine

3. Çoğul şahıs

ONLAR : Kendilerinden bahsedilen kişilerin adı yerine kullanılır.



Bu zamirlerimizi metnimizden bulur musun?

Şimdi de bu zamirlerimize günlük hayatımızda kullandığımız sözcüklerden örnekler verelim:

Ben 1962 yılında Ankara' da doğdum ya sen?

Ben kitap okumaktan hoşlanırım ya sen?

Yıllar mı çabuk geçti, ben mi çabuk yaşlandım acaba?

Bu arada ben kaç yaşıdayım, sence yaşı mıyım, dürüst ol. Dost acı söylemiş.



Beni bugünlere getiren sizlere çok teşekkür ederim.

Siz olmadan ben, bir hiçim.

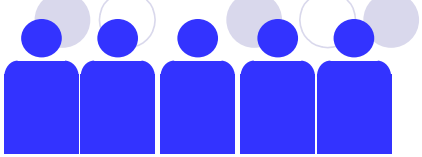
Zorluklar sizin için, bizim için, hepimiz için.



Onlar beş kişiler.

Onlar birbirinden hiç ayrılmazlar.

Bir isim vermeni isteseydim, onlara ne isim verirdin?





Unutmadan bu zamirlerimizden başka güzel dilimizde **KENDİ** sözcüğü de zamir olarak kullanılmaktadır.

Bu sözcük sonuna iyelik eki olarak çekimlenir. **KENDİ** sözcüğü şahıslara göre şöyle çekimlenir:

- | | | | |
|-------|----------|--------------|---------------|
| Tekil | 1. şahıs | Kendi | (m) |
| | 2. şahıs | Kendi | (n) |
| | 3. şahıs | Kendi | (si) |
| Çoğul | 1. şahıs | Kendi | (miz) |
| | 2. şahıs | Kendi | (niz) |
| | 3. şahıs | Kendi | (leri) |

Bu zamir için **kendim** birkaç tane örnek vermek istiyorum. Farkında mısın "**Kendim**" dedim, demek ki biz bu zamiri çok sık kullanıyormuşuz.

- Bu kazağı **kendim(BEN)** ördüm.
- Beni **kendin(SEN)** aradın, hatırlamıyor musun?
- Hesabı **kendi(si)(O)** ödedi.
- Evi **kendimiz(BİZ)** boyadık
- Bunu bana **kendiniz(SİZ)** anlatınız, bakıyorum hemen unutmuşsunuz.
- İhalede **kendileri(ONLAR)** çekildiler.

2. GRUP

**ondan bu, şu, o
ona, bunları**



Arkadaşlar bu grubumuzdaki zamirleri inceleyebilmemiz için cümle içinde görmemiz gerekir.

*Eğer **ondan** yüksek bir not alırsam karnem tam istediğim gibi olacak, beşlerle dolacaktı.

Ondan : Dersin adının yerini tutuyor, işaret ediyor.

Birkaçı çalışırken **ona** uykuya dayanamayıp sızıp kalmıştır.

Ona : Uykunun yerini tutmuş, işaret etmiş.

Bunları düşünürken o da uyuyakaldı.

Bunları : Aklından geçirdiği fikirlerin yerini tutuyor.



Sözün kısa, özünü söylemesi için adı geçen varlıkların yerine başka sözcükler kullanılır. Varlıkları işaret ederek, göstererek onların yerini tutar.

Şimdi güzel Türkçemizde bulunan bu zamirlerimizi tek tek inceleyelim.

Bu	bunlar
Şu	şunlar
O	onlar
Öteki	beriki
Şuradaki	buradaki

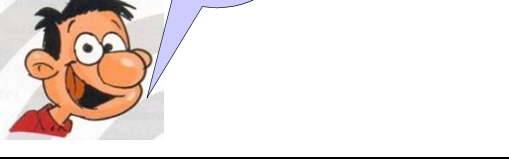
Bu : Yakında olan tek bir varlığı gösterir.

Bu, benim en sevdiğim hayvan.



Şu : Biraz ötede olan tek bir varlığı gösterir.

Şu, benim okul otobüsüm.



O : Ötede, uzakta olan tek bir varlığı gösterir.

O, beni çok korkutur.



Bunlar : yakında olan varlıkları gösterir.

Bunlardan hangisi beni doğru yola götürecektir, acaba? Yolunu kaybetmek çok kötü.



<u>Sunlar</u> : Biraz ötede olan varlıkları gösterir. <u>Sunlar</u> hayatımızı kolaylaştıran araçlardır. 	<u>Onlar</u> : Ötede, uzakta olan varlıkları gösterir. <u>Onlar</u> takım çantalarımızın en önemli araçlarıdır. 
--	---

3.Grup <u>hepsi, hiçbir, bazıları, birçoğu, bazı, birkaç, kimisi</u> Arkadaşlar zamirlerimizin bazıları kimin, neyin yerini tuttuklarını bize bildirmezler. Yerini tuttukları kişi veya nesnenin kim ve ne olduğu açıkça belli değildir. Yani belli belirsizdir. 	Eminim <u>hepsi</u> bu saatte uyumuşlardır. <u>Hepsi</u> : sınıf arkadaşlarından bahsediyor; ama hangileri olduğu belli değil. Belki <u>bazıları</u> sınavın olacağını bile unutmuştur. <u>Bazıları</u> : sınıf arkadaşlarının bir kısmından söz ediyor; ama kimler olduğu belli değil.
---	---

<u>Hiçbirinin</u> uykusuzluğa benim kadar dayanabileceğini sanmıyorum. <u>Hiçbirinin</u> : sınıf arkadaşlarından bahsediyor; ama hangileri olduğu belli değil.	Şimdi sınıfın <u>hepsi</u> 20 kişi. <u>Hepsi</u> : Sınıfın bütününden bahsediyor; ama isimleri belli değil. <u>Kimisi</u> ders çalışmayı aklından bile geçirmemiştir. <u>Kimisi</u> : Bazıları; ama kimler belli mi?
--	--

● ○ ● ○ ●

Birçoğunun adını bilmiyorum bile.

Birçoğunun: Sınıfında ismini bilmediği çok kişi var; ama kimler belli mi?

● ○ ●

Sıkça kullandığımız zamirlerimizden bazıları şunlardır:

Başkası	bazısı
Bazıları	bazımız
Bazınız	birçoğu
Biri	birkaçı
birtakımı	
Hepsi	her biri
Her birimiz	herkes
kimse	

● ○ ● ○ ●

4.GRUP

Hangisi, Kim?

Arkadaşlar varlıkların yerini soru sorarak tutan sözcükler de vardır. İsimlerin yerini soru yoluyla tutan zamirleri de çok sık kullanmaktayız.

● ○ ● ○ ●

Onlar sayıca benden fazla olabilirler; ama hangisi benim ders çalışma hızıma yetişebilir?

Hangisi: hangi sınıf arkadaşım, kalıbının yerini soru yoluyla tutmuş.

Kim benim gibi olabilir?

Kim: Sınıftan hangi arkadaşım benim gibi olabilir diyor. Kim zamiri bunun yerini tutuyor.







Seni hangisi korkuttu?

● ○ ● ○ ●

Kim dedi bana yaşlandı artık, jübile yapсын diye, şu golü ağlara bir takayım da görün siz.

● ○ ● ○ ●

Elimdekileri nereye bırakayım?

5.GRUP
(-ki)

Ek biçimindeki bir zamirdir, -ki daha önce geçen bir varlığın yerini tutar. Sözcüğe bitişik yazılır.



Benim kafam karıştı, senin kafan karışmadı mı?

Benim kafam karıştı, seninki karışmadı mı?
Senin kafan = seninki

Benim kafam karıştı, ya senin kafan karışmadı mı?

Benim kafam karıştı, ya seninki karışmadı mı?
Senin kafan = seninki

Kamgu, bizim tavuk altın yumurtluyor, sizin tavuk ne yapıyor?

Kamgu, bizim tavuk altın yumurtluyor, sizininki ne yapıyor?

Sizininki= sizin tavuk



Bizim çocuk arı gibi ders çalışır, sizininki de sokakta dolaşır.



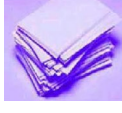
Bizim oyuncu sizin kenden daha iyi koşar.



Uzun süredir ders çalışıyordum. Artık kafam allak bullak olmuştu. Yarınki sınavı düşünmeden edemiyordum. Eğer ondan yüksek bir not alırsam karnem tam istediğim gibi olacak, beşlerle dolacaktı. Üstelik sınıfın en iyisi ben olacaktım. Tabi ki ben olmalıydım. Ne de onlardan daha akıllı ve zeki idim.

Eminim hepsi bu saatte uyumuşlardır. Hiçbirinin uykusuzluğa benim kadar dayanabileceğini sanmıyorum. Belki bazıları sınavın olacağını bile unutmuştur. Dur bakayım, bir hesap yapayım: Şimdi sınıfın hepsi 20 kişi. Ali, Ayşe, Kenan, Murat, bu, şu, o isimlerinin ne önemi var. Birçoğunun adını bilmiyorum bile. Kısaca onlar deyim gitsin. Onlara karşı ben, kendim.



Onlar sayıca benden fazla olabilirler; ama hangisi benim ders çalışma hızıma yetişebilir? Gecenin bu saatinde bazısı televizyon izlerken uyuyakalmıştır. Birkaçı çalışırken ona uykuya dayanamayıp sızıp kalmıştır. Kimisi ders çalışmayı aklından bile geçirmemiştir. Kim benim gibi olabilir?

Bunları düşünürken o da uyuyakaldı. 07.00'de kalkması gerekiyordu. Sınav saat 08.00'de idi. Ama kendini öyle kaptırmıştı ki saatini kurmayı unutmuştu.

.....

.....

.....

.....

.....






SUNU 2

O, derste söz alırken parmak kaldırır,
Başkası konuşurken onu dikkatle dinler.



- ❖ **O**, derste söz alırken parmak kaldırır,
 ↓
Ayşe, derste söz alırken parmak kaldırır,
- ❖ **Başkası** konuşurken onu dikkatle dinler.
 ↓
Arkadaşları konuşurken onu dikkatle dinler.

Bazılarımız ödevlerini arkadaşlarıyla yapar.

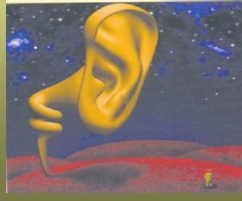


Bazı öğrenciler ödevlerini arkadaşlarıyla yapar.

AMA HANGİ ÖĞRENCİLER?



Senden ona göz kulak olmanı istiyorum.



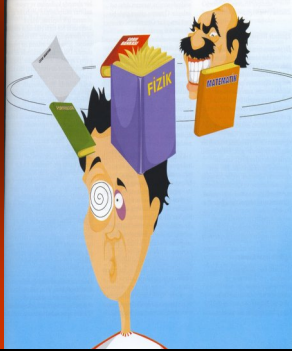
Senden ona göz kulak olmanı istiyorum.

SEN : Kendisine söz söylenenin yerine

O : Konuşma sırasında orada olmayan kişi yerine



Biri beni durdursun!



Biri beni durdursun!

BİRİ

: Bir ismin yerine kullanılmıştır
ama yerini tuttuğu isim belli değildir.

BEN

: Sözü söyleyen kişinin yerine kullanılmıştır.



Şuna bakar mısınız, şirket batıyor.



Şuna bakar mısınız, şirket batıyor.



Başarı grafiğine bakın, şirket batıyor.



Onlar olmadan olmaz.

Her birinin bizim için ayrı bir değeri var.



➤ Onlar olmadan olmaz.

Öğretmenler kelimesinin yerini tutmuştur.



➤ Her birinin bizim için ayrı bir değeri var.

Her biri : Belli belirsiz, kimlerden bahsettiğini bilmiyoruz.

<u>Şuna</u> bakın, nasıl da miskin!  	<u>ŞU</u> bakın, nasıl da miskin! ŞU : Kedi kelimesinin yerini işaret yoluyla tutuyor. Kediye bakın, nasıl da miskin! 
---	---

 <u>Bunları</u> daha okuyamadım.	<u>Bunları</u> daha okuyamadım.  <u>Kitapları</u> daha okuyamadım.
---	---

 Ali'nin kardeşi henüz bebek; Ayşe'nin <u>ki</u> ise ondan bir yaş küçük. 	Ali'nin kardeşi henüz bebek; Ayşe'nin <u>ki</u> ise ondan bir yaş küçük.  Ayşe'nin kardeşi ondan bir yaş küçük.
---	--

BAŞARI TESTİ

1. “**Burası eskiden bizim evimizdi.**” cümlesinde “**burası**” sözcüğü işaret yoluyla “**ev**” kelimesinin yerini tutmaktadır. Aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili sözcüklerden hangisi işaret yoluyla bir varlığın adının yerini tutmaktadır?

- A. Onun evine herkes imreniyor.
- B. Ötekini buraya getiriniz.
- C. Benim kitaplarım çok kıymetlidir.
- D. Bu insanlar nereden geldi böyle?

2. “***Sizi çağıran bendim.***” Cümlesinde altı çizili sözcük kişi adı yerine kullanılmıştır. Aşağıdaki altı çizili kelimelerden hangisi bir kişi adının yerine kullanılmamıştır?

- A. Ben Ankara’ya bir daha dönemem.
- B. O gece yemekte herkes mutluydu.
- C. Canım sen niçin yemek yemiyorsun?
- D. Bana bu işlerden pek anlamadığımı söyledi.

3. Aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili sözcüklerden hangisi bir şahsın isminin yerine kullanılmıştır?

- A. Buraya kadar niçin zahmet ettiniz?
- B. Seni burada görebileceğimi ummuyordum.
- C. Elindeki kitapların hepsini okumuş.
- D. Okulun bahçesine yarın asfalt atılacaktı.

4. Aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili sözcüklerden hangisinin yerini tuttuğu isim belli değildir?

- A. Gelincik sözcüğünün üç değişik anlamı olduğunu biliyorum.
- B. Yağlı boya tablo yapmayı çok seviyor.
- C. Bazıları kitap okumayı sevmez.
- D. Benim yapacak daha çok işim var.

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “**şu**” kelimesi bir varlığın isminin yerine kullanılmıştır?

- A. Şu yalnızlık da çekilmiyor.
- B. Sizin aradığınız şu değil mi?
- C. Şu havada dışarı çıkılır mı?
- D. Ne güzel oynuyor şu çocuklar.

6. Aşağıdaki altı çizili kelimelerden hangisi bir kişinin yerine kullanılmamıştır?

- A. Kitapları kendiniz verdiniz.
- B. Siz kendiniz gidecektiniz.
- C. Yemekleri kendimiz pişirdik.
- D. Q senin yapabileceğin bir iş değil.

7. Aşağıdaki altı çizili sözcükler bir ismin yerine kullanılmıştır. Bu kelimelerden hangisinin yerini tuttuğu ismin sayısı belli belirsizdir?

- A. Bu soruyu hemen hemen herkes cevaplayabilir.
- B. Bu konuyu siz kendisiyle görüşmelisiniz.
- C. Söylediklerimi sen ilet, bu bana yeter.
- D. Bunu sen böyle istedin.

8. *Bizim oyuncu sizinkinden daha iyi oynuyor” cümlesindeki –ki eki, oyuncu kelimesinin yerini tutmaktadır.* Aşağıdaki cümlelerde geçen ki’lerden hangisinde buna benzer bir kullanım vardır?

- A. Çok çalışın ki başarılı olun.
- B. Yolun karşısındaki bina onların.
- C. Uzaktaki akrabalarla görüştük.
- D. Kapıdakine biraz para verelim.

9. Aşağıdaki cümlelerde geçen ki’lerden hangisi bir ismin yerine kullanılmıştır?

- A. Dolaptaki meyveleri çürütmüşün.
- B. Çöpteki kilerle ne işin var?
- C. Sokaktaki kedi yine çöpleri karıştırıyor.
- D. Dünkü yağmur hayatı felç etti.

10. *”bu, şu, o, öteki, beriki, oradaki... kelimeleri tek başlarına kullanıldıklarında bir ismin yerini işaret yoluyla tutmaktadırlar.* Aşağıdakilerden hangisinde böyle bir kullanım söz konusu değildir?

- A. Bunu bırak, masadakini al.
- B. Öbürünü nereden almıştınız?
- C. Ben sizi şurada beklerim.
- D. Sen ne demek istiyorsun?

11. “o” sözcüğü aşağıdakilerden hangisinde insan dışında bir varlığın yerine kullanılmıştır?

- A. O, her zaman beni arar.
- B. O, çocuklara iyi davranır.
- C. Onları okudun mu?
- D. O, ne zamandır görünmüyor.

12.“Bunlar sana yeni aldığım kitaplardır.”

Bu cümlede kaç sözcük bir ismin yerini tutmaktadır?

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

13.“**Bu**” sözcüğü aşağıdakilerden hangisinde bir ismin yerini tutmaktadır?

A.Bu, ülkemizin en önemli sorunlarından biridir.

B.Arkadaşlarına bu kitapları okumasını önerdi.

C.Bu zor soruları sen de çözemezsin.

D.Bu sevdadan ne zaman vazgeçecek?

14.Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “bir” sözcüğü bir ismin yerini tutmaktadır?

A.Az önce buradan biri geçti.

B.Ayda bir kitap okunabilir.

C.Sınıfta bir kişi eksik.

D.Sana bir önerim olacak.