

11. Sınıf Dil ve Anlatım Ders Kitaplarının Dil Bilgisi Öğretimi Açısından İncelenmesi*

Mehmet Ali Bahar

Gazi Üniversitesi

mehmetalibahar@outlook.com

ÖZET

Metin türlerini öğrenme ve büyük yapıli metinler üretme 11. sınıf Dil ve Anlatım derslerinin temel hedefidir. Bu amaçlara ulaşmada ise dil bilgisi öğretimiyle ilgili etkinlikler kritik rol oynar. Bu etkinliklerin etkin öğrenme yöntemleri doğrultusunda hazırlanmaları ve metin üretimini desteklemeleri gerekir. Bu nedenle on birinci sınıflarda kullanılan Dil ve Anlatım ders kitaplarındaki dil bilgisi öğretimiyle ilgili etkinliklerin incelenmesi çok önemlidir. Böyle bir incelemede dil bilgisi öğretimi etkinliklerinin niteliğini belirlemek içinse Bilişsel Taksonomi ve uzman görüşlerinden yararlanılabilir.

Bu çalışmada, Ankara ve Amasya illerinde rastlantısal olarak seçilen iki lisenin on birinci sınıfında 2011-2012 eğitim öğretim yılında okutulmakta olan, iki farklı yayınevince basılan Dil ve Anlatım ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinlikleri doküman incelemesi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda ders kitaplarında çoğunlukla “tümdengelim” yönteminin kullanıldığı, geliştirilen etkinliklerde çoğunlukla “olgusal bilgi” boyutunu içeren konuların ele alındığı, bilişsel süreçlerden en çok “çözümle” ye yönelik uygulamaların yapıldığı, “cümle bilgisi”nin en sık işlenen konu olduğu, her iki kitapta da aynı terimin farklı adlarla anılmasının yanı sıra aynı kitap içerisinde aynı terimin diğer adlarına da yer verildiği, “yeniden üret” bilişsel sürecinde ve “üstbilişsel bilgi” boyutunda hiçbir etkinlik tasarlanmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi öğretimi, bilgi boyutu, bilişsel süreç boyutu, tümdengelim, tümevarım.

Ana diliyle ilgili etkinlikler, birçok alanda başarılı olmanın ve eğitimle sağlanacak yararın gerçekleşebilmesi için temel araçlardan biridir. Bu nedenledir ki dünyanın hemen her yerinde tarihten bu güne eğitim, ana dili eğitimiyle başlamakta ve sürdürülmektedir.

Ana dili eğitimi çalışmalarında ise dil bilgisinin tarihsel akış içinde farklı yaklaşımlarla gündeme geldiği bilinmektedir. Söz gelişi belli bir döneme kadar ana dili eğitimi, dil bilgisi eksenli yürütülmüş iken 19. yüzyıldan itibaren dil bilgisinin eğitimdeki rolü yoğun bir şekilde sorgulanmıştır. Bu dönemde kimi araştırmalarda dil bilgisi öğretiminin öğrencinin gelişimi açısından nafi bir uğraş olduğu, ifade becerilerini geliştirmekten çok matematik bilgilerini öğrenmeye katkı sağladığı iddia edilmiştir. Hatta dil bilgisi öğretiminin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine olumsuz bir etkide bulunduğunu, dil bilgisi konularına derslerde yer vermenin öğretmenler için kolaya kaçma yolu olduğunu dile getiren birçok araştırma ve görüşe de ilgili literatürde rastlamak mümkündür.¹ Ancak 1950’li yıllara gelinmesiyle dil bilgisi öğretimiyle



Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
3 (1), 1-8

Research in Reading & Writing Instruction,
3 (1), 1-8

*Bu çalışma, araştırmacı tarafından 20 Haziran 2014’te Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi’nde düzenlenen 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı’nda sunulan sözlü bildirinin geliştirilmesiyle oluşturulmuştur.

¹ Detaylı bilgi için bakınız:

Aydın, Ö. (1999). “Orta Okullarda Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri”. *Dil Dergisi*, 81, 23-29.

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

ilgili yukarıda değinilen görüşlerde dil bilim alanında yaşanan gelişmelerin etkisiyle bir farklılaşma yaşanır (Onan, 2005: 719-720) ve dil bilgisinin eğitim açısından yararlı olduğu görüşü yeniden yaygınlık kazanmaya başlar.

Günümüzde dil bilgisi öğretiminin gerekliliğiyle ilgili tartışmalar son bulmuşa benzemektedir. Öyle ki birçok araştırmacı, bir dili öğrenmek için o dildeki kelimeleri dizmenin yeterli olmadığını, kelimelerin dilin kurallarına uygun bir şekilde bir araya getirilmesi gerektiğini (Baştürk, 2004: 15) sıkça vurgulamakta, bunun ise ancak sağlıklı bir ana dili eğitimi içinde verilen dil bilgisi öğretimiyle mümkün olacağı hemen herkes tarafından kabul edilmektedir.

İnsanoğlu tıpkı dilin ses dizgesi gibi biçim özelliklerini, yapısı ve söz dizimi kuruluşunu ana dilini öğrenirken kapar (Aksan, 1975: 423) ve bu bilgiler, o dili konuşan insanlar tarafından doğal bir yolla bilinir ve kendiliğinden oluşur (Murcia ve Hilles, 1998: 16). Ancak bütün bunlar, “*dilsel bilinç*” ten farklıdır. Dile ait bilinçaltında yer alan dil bilgisi kurallarını bilinç düzeyine çıkardıktan sonra iletişim sırasında kullanmak (Sezer, 1991: 229) ve bu kuralları sistemli bir şekilde öğrenmekle (Onan, 2005: 724) oluşacak “*dilsel bilinç*” büyük oranda dil bilgisi öğretimiyle sağlanır.

Dilsel farkındalık edinme ise bütün iletişim süreçlerine yansıyan “*bilinçlenme*”yi beraberinde getirir. Böylece dil bilgisi öğretimi doğru anlama ve anlatma becerilerini geliştirerek birey ve toplum yaşamını kalkındıran etmenlerden birine dönüşür (Şimşek, 1981: 39, Sağır, 2002: 25, Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005: 80).

Ayrıca anlama ve anlatma işlevini yerine getiren yazılı ve sözlü metinler, dil bilgisi kuralları çerçevesinde yapılandırılır (Onan, 2005: 724). Bu nedenle metinlerdeki doğru ve yanlışları belirlemek için kullanılacak doğal ölçütler dil bilgisi kurallarına dayalı olarak belirlenir (Göğüş, 1978: 338). Bu açıdan bakıldığında dil bilgisi öğretimiyle öğrencilerin dil ürünlerini değerlendirmeleri için fırsat yakalayacağı açıktır.

Dil bilgisi öğretiminin yararlarıyla ilgili Hudson (1992:84) şu düşünceleri dile getirmektedir:

“[Dil bilgisi öğretiminin] dile ilişkin saygı ve öz güvenin oluşturulmasına, standartları belirlenmiş dil öğretiminin geliştirilmesine, dili etkin kullanma becerisinin kazandırılmasına, yabancı dil öğretiminin kolaylaştırılmasına, dil ve kültüre ilişkin farklılıklara yönelik hoşgörünün derinleştirilmesine, bilimsel yöntem ve analitik düşünmenin öğretilmesine, yanlış ve özensiz kullanmaya karşı dilin korunmasına, dil sorunlarının ortaya koyulmasına, dil hakkındaki genel bilginin zenginleştirilmesine eşsiz katkıları vardır.”

Eğitim açısından yukarıda ifade edilenler dışında birçok yararının sıralanabileceği dil bilgisi öğretimi, liselerde ana dili eğitiminin bir parçası olarak Dil ve Anlatım dersleri aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Dil ve

Anlatım dersleriyle Türkçenin kullanım sırasında kazandığı veya kazanabileceği her türlü değer ve özelliğin öğrenciler tarafından beceri düzeyinde kavranması amaçlanmaktadır (MEB, 2011).

Dil ve Anlatım derslerinde gerçekleştirilen etkinliklerin tamamı ve dolayısıyla liselerde verilen dil bilgisi öğretimi ise çoğunlukla bu derste okutulan kitaplara dayalı olarak yürütülmektedir. Ders sürecini şekillendiren başat unsurlardan biri olarak bu ders kitaplarının taşınması gereken bazı nitelikler vardır. Bu niteliklerin başında kitapların öğretim programında belirtilen konuları içermesi ve kazanımlara uygun olması gelir. Bunun yanı sıra ders kitabındaki etkinliklerde çağdaş eğitim öğretimi yaklaşımlarına uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun işlemlerin tasarlanması gerekir (Küçükahmet, 2004).

Dil Bilgisi Öğretimi ve Bilişsel Taksonomi

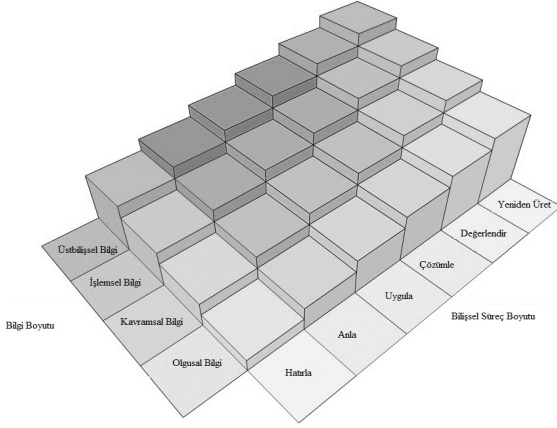
Yapılandırmacı yaklaşımda dil bilgisi öğretimi; “*sıralama*”, “*sınıflandırma*”, “*karşılaştırma*”, “*ilişkilendirme*”, “*benzerlik ve farklılıklarını belirleme*” gibi bilişsel süreçlere dayandırılarak gerçekleştirilir (Bysson-Bardies 1990, Houdé, Bideaud, Pediniell, 1992, Bruner 1987, 1983, Ronal, 1983’ten Aktaran: Güneş, 2007: 265). Bu nedenle dil bilgisi öğretiminin temel araçlarından biri olan ders kitaplarının bilişsel düzeylere göre değerlendirilmesi gerekir. Yapılacak bu değerlendirmede ise eğitim amaçlarının sınıflandırılması ihtiyacından doğan Bilişsel Taksonomi’den yararlanılabilir.

Bloom tarafından 1956’da geliştirilen taksonomi, zamanla eksik görülmüş ve Anderson ve Krathwoil’un başkanlığını üstlendikleri bir komisyon tarafından 2001’de gözden geçirilmiştir. Gözden geçirme sonrasında Bilişsel Taksonomi’de *terimsel, yapısal ve amaçsal* nitelikli birtakım yenilikler olmuştur (Forehand, 2005’ten Akt. Arı, 2011: 751).

Gözden geçirilen taksonomide günümüzde benimlenen yapılandırmacı anlayış doğrultusunda öğrencinin etkin bir özne olarak öğrenme sürecine katılımını, bilgiyi ve bilgiler arası ilişkileri yapılandırmasını vurgulayan “*kazanım*” ifadelerine uygunluk sağlamak için Bloom’un düzey adlandırmalarını isim fiillerle oluşturması terk edilmiş, öğrencinin süreç içindeki erişilerini gösteren cümlelerle bilişsel düzeyler adlandırılarak *bilgi*, “*hatırla*”, *anlama* “*anla*”, *uygulama* “*uygula*”, *çözümleme* “*çözümle*”, *bireşim* “*yeniden üret*”, “*değerlendirme*” “*değerlendir*” olmuştur. Ayrıca “*yeniden üret*” veya “*yarat*” olarak adlandırılan düzey, ileri bilişsel işlemleri içermesi nedeniyle taksonominin en üst noktasına yerleştirilmiştir. Bu değişim, Anderson vd. (2001: 310) tarafından bireşimin tümevarımı, değerlendirmenin ise tümdengelim gerektirmesi; tümevarımın tümdengelimden daha karmaşık bir süreç olmasıyla açıklanmış, bu düzeydeki etkinlik değerlendirmelerinde özgünlüğün en önemli ölçüt olduğu vurgulanmıştır (Akt. Amer, 2006: 220). Ayrıca eğitim dışında kalan diğer alanları da daha çok kapsayabilmesi

amacıyla Bloom'un taksonomisindeki tek boyutlu yapı, gözden geçirme sonrasında “bilgi” ve “bilişsel süreç” olmak üzere iki boyuta ayrılmıştır.

Taksonominin gözden geçirme sonrasında aldığı hâl, Heer (2009) tarafından aşağıdaki şekilde betimlenmektedir:



Şekil 1: Gözden Geçirilmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre “Öğretim Nesneleri Modeli” (Kaynak: Heer (2009), <http://www.celt.iastate.edu/teaching-resources/effective-practice/reviced-blooms-taxonomy>. Araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir, erişim tarihi: 05/09/2014. Rex Heer'den bu makalede kullanılmak üzere kişisel izin alınmıştır.)

Şekil 1'den kolaylıkla görüleceği üzere bilgi boyutu “olgusal”, “kavramsal”, “işlemsel” ve “üstbilişsel” bilgi boyutları; bilişsel süreçler ise “hatırla”, “anla”, “uygula”, “çözümle”, “değerlendir” ve “yeniden üret” düzeylerinden oluşmaktadır.

Bilgi boyutlarından olgusal bilgi; terimler, bilgiye ait özel detaylar ve parçalardan oluşan, öğrencilerin öğrenmek zorunda oldukları özel bir disipline veya bir problemin çözümüne dair temel bilgileri içermekteyken kavramsal bilgi, geniş yapılar içinde yer alan temel parçalar arasındaki ilişki ve işlevlerle; sınıflamalar, ilkeler, genellemeler, kuramlar, modellerle hakkında bilinenlerle ilgilidir. İşlemsel bilgiler ise bilgi boyutunun üçüncü alt boyutudur ve bir şeyin nasıl yapıldığını, sahip olunan yeterlilik ve yeteneklerin ne zaman, nasıl, ne kadar kullanılmasıyla ilgili bilgilerden oluşur.

Gözden geçirilen taksonomide bilgi boyutları arasında üstbilişsel bilgiye ayrıca yer verilmesi, en önemli yeniliklerden biridir ve Flavell'in 1970'li yıllarda ortaya koyduğu düşüncelerin hem psikoloji hem de eğitimde hızlı bir şekilde kabul görmesinin bir sonucudur. Üstbiliş konusu hâlen eğitim gündemindeki özel yerini korumakta, bu konuda birçok çalışma gerçekleştirilmeye devam etmektedir.

Literatürde her ne kadar birbirinden farklı görüşler dile getirilse de birçok araştırmada üstbilişin en kısa

şekliyle çeşitli strateji, gerçekleştirilecek işin içeriği ve bağlamının getireceği koşulların yanı sıra öz yeterlilik ve performansı başarma derecesiyle ilgili farkındalık bilgileri toplamı olduğu; ana hatlarıyla tahmin, planlama, izleme ve değerlendirmeye ilgili işlemlere dayandığı dile getirilmektedir.²

Ardışık sıralanıştaki bilişsel süreç düzeylerinden ilki “hatırla”dır. Bu düzeyde yeni edinilen bilginin, önceden var olan bilgi/bilgilerle eşleştirilmesi için uzun süreli bellekten geri getirilmesi veya olduğu gibi hatırlanması söz konusudur. İkinci düzey olan “anla”da ise bilgi yorumlanır, başka bir formda yeniden ifade edilmek için dönüştürülür, kişinin kendi ürettiği özgün bir örnekle açıklanır, işletilir, basitçe özetlenir ve bilginin özellikleri anlatılarak bir çıkarıma ulaşılmaya çalışılır. Ayrıca bu aşamada, bilgiler arasında karşılaştırma yapılarak benzerlik ve farklılıklar, neden ve sonuç ilişkileri bulunur ve bu ilişkilerden hareketle çeşitli sınıflamalar yapılır. “Uygula” olarak adlandırılan üçüncü düzey bilişsel süreçte öğrenilen bilgiler tümdengimsel akıl yürütme adımlarıyla yeni bir duruma aktararak uygulanır, yeni işlemlerde belirli bir düzen içinde yeniden yapılandırılarak kullanılır. Üçüncü düzeyin ardından taksonomide ayrıştırma, örgütleme, irdeleme işlemlerini içeren “çözümle” aşamasına yer verilmiştir. Bu aşamada yapı sökümcü bir yaklaşımla bütünsel bilgiler parçalara ayrılarak öğeleri belirlenir; parçalar arasındaki tutarlılık veya çelişkiler araştırılır ve bilginin taşıdığı gizli yargı, değer ve iletiler saptanır. Özgün taksonomide son düzeydeyken gözden geçirme sonrasında beşinci düzeyde yer alan “değerlendir” basamağında bilgiler; farklı niteliklerle sıralanır, çeşitli ölçütlere dayalı olarak değeri, geçerliliği ve yapısı incelenerek bir sonuca varılır. “Yeniden üret /yarat” düzey işlemlerinde ise bilgi öğelerinin tümevarımsal bir akıl yürütme ile belirli bir işlevsellik, tutarlılık içinde ve bir izlenim doğrultusunda bir araya getirilmesi, yeni ve özgün bir desenlemeyle sunulması; yeni denencelerde yeniden yorumlanarak oluşturulması söz konusudur.³

(Ek 1'de gözden geçirilmiş Bloom Taksonomisi'ne uygun çeşitli dil bilgisi etkinlik örnekleri sunulmuştur.)

Dil Bilgisi Öğretiminde Konu Alanları

Her bilim dalında olduğu gibi dil bilgisinin de çeşitli disiplinleri vardır. Bu disiplinlerden her biri dil bilgisinin özel ve sınırlandırılmış bir alanında yoğunlaşır. Belli alanda yoğunlaşma ise dil bilgisi öğretimini içeriğe göre sınıflandırmayı mümkün kılar.

Dil ve Anlatım derslerinde cümle, şekil, ses ve kelime bilgisi gibi dil bilgisi disiplinleriyle ilgili etkinlikler gerçekleştirilir. Bu etkinliklerin bir kısmı yalnızca bir disiplin içinde incelenebilirken; bir diğer kısmı da dilin canlılık ve bütünlüğünü oluşturan öğeler arasındaki bütünsel ilişki nedeniyle birden çok dil bilgisi di-

² Daha geniş bilgi için bakınız: Anderson, vd. (2001), *a.g.e.*, s. 38-62

³ Daha geniş bilgi için bakınız: Anderson, vd. (2001). *a.g.e.*, s. 66- 88.

sipliniyle ilgili olabilmektedir. Ayrıca bu ilişki, dil bilgisi araştırmalarında bu disiplinlerin tanım ve çalışma alanlarını belirlemeyi ve dil bilgisi öğretimini içeriği açısından sınıflandırmayı kısmen de olsa güçleştirmektedir.

Dil bilgisi disiplinlerinin tanım ve içeriği hakkında dile getirilen farklı yaklaşımlar müstakil bir araştırma konusu olacağı için bu çalışmada dil bilgisi disiplinlerinin ele alınışındaki farklılıklara değinilmemiştir. Bu çalışmada cümle bilgisinin “kelimelerin ve eklerin cümle içindeki görevlerini, diziliş şekillerini ve cümlelerin türlerini inceleyen dil bilgisi dalı” (Eker, 2006: 437, Ediskun, 1996: 323, Korkmaz, 1992: 33, Gencan, 1983: 51, Vardar, 1980:134); şekil bilgisinin “bir dilin kök kelimelerini, eklerini, köklerle eklerin birleşme yollarını, eklerin anlam ve görevlerini, türetme ve çekim özelliklerini ve şekille ilgili öteki konularını inceleyen dil bilgisi dalı” (Korkmaz, 2007:5); ses bilgisinin “bir dilin seslerini; oluşmaları, boğumlanma özellikleri, kelimelerdeki sıralanışları, yükledikleri görevler ve uğradıkları çeşitli değişmeler açısından inceleyen dil bilgisi dalı” (Korkmaz, 1992: 128) olarak açıklandığı tanımlar esas alınmıştır. Fakat dil bilgisi literatüründe “kelime bilgisi”nin doğrudan tanımlandığı bir çalışmaya araştırmacı tarafından ulaşılamadığından bu alanın çalışma konularının belirlenmesi için Dil ve Anlatım Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı (MEB, 2011) ve ders kitaplarının içeriği ile anlam bilimiyle ilgili çalışmalara müracaat edilmiştir.

“Kelime Bilgisi”, Program’da 9. sınıfta işlenecek üniteler arasında gösterilmektedir. Bu ünite kelime anlam ve kavram, kelimelerin farklı anlamlarda kullanımıyla ilgili çalışmalar ele alınmaktadır. Ne var ki Program’da “Kelime Bilgisi” ünitesinde işlenen bu konular anlam bilimi disiplinlerinden “kelime bilimi”yle yakından ilgilidir. Öyle ki kelime bilimi, anlam bilimde “birleşik kelime, deyim, atasözü, kalıplaşmış söz gibi öğeleri incelemeye yönelik, onların şekil ve anlam açısından gelişmelerini inceleyen çalışma alanı” (Aksan, 2007: 13) olarak tanımlanmakta ve 9. sınıflarda okutulan kimi Dil ve Anlatım ders kitaplarında bu tanıma koşut bir şekilde ilgili ünite kelime yapı, kelime grupları konuları işlenmektedir.⁴ Oysa gerek bu tanımda, gerekse ders kitabında “Kelime Bilgisi” başlığı altında kelimenin şekil özelliklerine yer verilmesi yukarıda şekil bilgisiyle ilgili verilen tanımla çelişmektedir. Bu nedenle etkinliklerin konu açısından tasnifinde kelimenin ve eklerin anlam özellikleriyle ilgili çalışmalar kelime bilgisi, bütün yapı ve şekille ilgili hususlar ise şekil bilgisi etkinliklerine dâhil edilmiştir.

Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yöntem, Teknikler ve Anlatım Birimleri

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla birlikte dil bilgisi öğretiminin amacı, yöntemi ve süreciyle ilgili çalışmalara özel bir önem verilmiş ve hatta Güneş (2013: 72)’e göre bütün bunlar, bu eğitim anlayışını benim-

seyenlerce yeniden belirlenmiş; kural öğretimine dayalı yaklaşım ve teknikler bırakılarak dil bilgisi öğretiminin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmedeki işlevi öne çıkarılmıştır. Bu değişimin özünde ise dil bilgisi konularının tanımdan kurala, kuraldan özelliklere, özelliklerden örneklerle gidilerek işlendiğinde soyutluktan arındırılmayacağı ve dolayısıyla öğretilmeyeceği (Cemiloğlu, 2009: 145-146) kaygısı vardır. Bu nedenle dil bilgisi kavramlarının öğrencilere kural ezberleterek değil, sezdirme ve uygulama yoluyla verilmesi (Kavcar, vd, 1995: 80) gerektiği eğitim alanında sıkça hatırlatılmaktadır.

Sırasıyla anlatım birimlerini inceleme, örnekleri değiştirdikten sonra dilin kullanımıyla ilgili denenceler oluşturma, bu denenceleri doğrulama, kurallara ulaşma, çeşitli alıştırma yapma ve uygulamaya aktarma işlemlerini içeren aşamalarla gerçekleşecek *sezdirme yoluyla öğretim*, “tümevarım yöntemi”yle birlikte uygulanır (Güneş, 2013).

Tümevarım yöntemini Çiftçi (2006: 121), dil bilgisi öğretiminde “mutlaka izlenmesi gereken bir yöntem” olarak nitelendirir. Tümevarım yönteminde parçadan bütüne gidilir ve kural öğretimi değil, işlevsel kullanım hedeflenir. Öğrenciler kelime, cümle, paragraf veya metin düzeyindeki anlatım birimlerinden hareketle dil bilgisiyle ilgili bir kuralı keşfeder ve kendi üretimlerinde kullanırlar. Bu yöntemin uygulanması esnasında öğrencilerin dikkatini kuralları örnekleyen ifadelerle çekmek ve bizzat kendi gözlemlerinden hareket etmelerini sağlamak büyük bir önem taşımaktadır (Özbay, 2006: 154).

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte tümevarım yönteminin gereklilik ve yararlarının sıkça vurgulanmasına rağmen dil bilgisi öğretiminde Dolunay (2012, 109-128)’a göre “anlatma”, “soru cevap”, “çözümleme-birleşim”, “tümevarım”, “tüm dengelim”, “gözlem”, “oyunlaştırma”, “tartışma”, “gösteri” gibi diğer birçok yöntem ve teknikten de istifade edilebilir. Nitekim dil bilgisi öğretiminin tek bir yöntemin etkinliğine bırakılacak kadar sınırlı bir hacim ve öneme sahip olmadığı açıktır.

Yapılandırmacı yaklaşımın dil bilgisi öğretiminde vurguladığı bir diğer husus da dil bilgisiyle ilgili etkinliklerin bir bağlam içerisinde kazandırılmasıdır. Dil kurallarının somutlaştığı bağlamlar ise metinlerdir ve dil bilgisi öğretim süreci bu nedenle bağımsız cümleler üzerinde çalışmak yerine gerçek metinlerden hareketle sürdürülmelidir (Marshall: 1994: 44). Dil bilgisi öğretiminde gözetilecek en önemli ilke olarak kabul edilen dilde çok uygulanan kurala derste daha çok yer verilmesi (Demirel, 1999: 93; Calp, 2005: 273) ancak bu şekilde sağlanabilir.

Metinler dilin somutlaştığı, anlatımın sağlandığı birimlerdir ve çağdaş dil bilgisi öğretiminin çıkış noktası olarak görülmektedir (Sağır, 2002:7). Metinlerdeki

⁴ Bakınız:

Komisyon (2011). *Ortaöğretim Dil ve Anlatım 9. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, s. 59-99
Yelten, vd. (2001). *Ortaöğretim 9. Sınıf Dil ve Anlatım Ders Kitabı*. İstanbul: Karizma Eğitim Yayınları, s. 73-99.

örnekler yoluyla kurala ulaşılan tümevarımsal dil bilgisi etkinlikleri tasarlanabileceği gibi metinde dil kurallarını yansıtan örnekler araştırılarak tümdengelimsel işlemler de gerçekleştirilebilir. Her ne kadar dil bilgisi öğretiminde kural öğretimiyle sonuçlanacağı endişesiyle *tümdengelim yöntemi* geri planda tutulsa da kimi durumlarda öğrenme sürecine önemli katkılar sunabilir. Öyle ki Aşılıoğlu (1993:74)'nin öğrenme sürecini, öğrencinin dille ilgili kuralları sezmeye başladıktan sonra kural ya da kavramlardan yola çıkarak özel durumları açıklaması ve kural ya da kavramları özel durumlara uygulamaya dayalı tümel bir akıl yürütme eylemine girmesi olarak tanımlaması, tümdengelim dil bilgisi etkinliklerinde kullanılması gereken yöntemlerden biri olduğu görüşünü desteklemektedir.

Tümevarım ve tümdengelim yöntemlerinden her ikisinin de yer aldığı dil bilgisi öğretiminde metinler; sürecin hazırlık, işleyiş, değerlendirme aşamaları arasındaki bütünlüğü oluşturan önemli unsurlardan biri hâline gelirler. Bir başka deyişle bu türden uygulamalarda zikredilen yöntemler birbirinin tezadı yahut alternatifi olmaktan çıkar ve metin tabanlı etkinliklerle yürütülen dil bilgisi öğretimi döngüsünün iki kutbunda kullanılan yöntemlere dönüşürler. Doğru bir zamanlama ile öğrencilerin gereksinimleri göz önünde bulundurularak bu iki yöntemin birlikte kullanıldığı etkinlikler, öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmede son derece yararlı olacaktır (Dolunay, 2012:115).

Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin bilişsel gelişmelerine katkı sağlayacak düzeyde, çağdaş öğretim yaklaşımlarına uygun ve belirli bir dilsel kullanım bağlamı içeren etkinliklerin tasarlanması kadar önemli olan bir husus da *terim birliği*dir. Dil bilgisi etkinliklerinde terim birliği sağlanmadığı takdirde öğrenci terim karmaşası ve bilgiler arası ket vurma yaşayacak, etkinliklerin bütün olumlu nitelikleri gölgelenecektir.

Literatürde on birinci sınıflarda okutulmakta olan Dil ve Anlatım ders kitaplarında kullanılan dil bilgisi terimleri, dil bilgisi öğretimine ayrılan yer, dil bilgisi alt disiplinlerinin hangi oranda ele alındığı; dil bilgisi etkinliklerinin ele aldığı anlatım birimleri, benimsediği yöntem ve tekniklerle bilişsel düzeylerinin tespit edilmesine yönelik bir çalışma olmadığı görülmektedir. Literatürde görülen bu boşluk, çalışmanın problem durumunu yansıtmaktadır.

Bu çalışmanın genel amacı yukarıda ifade edilen problemden hareketle “on birinci sınıf Dil ve Anlatım ders kitaplarını dil bilgisi öğretimi açısından incelemek” şeklinde belirlenmiştir. Çalışmanın alt amaçları ise;

- 1) Ders kitaplarının dil bilgisi terim tercihini,
- 2) Ders kitaplarında dil bilgisi öğretimine ayrılan yeri,
- 3) Dil bilgisi disiplinlerinin etkinliklerde işleniş oranını,

- 4) Dil bilgisi etkinliklerinin hazırlanışında benimsenen öğretim yöntem ve tekniklerini,
- 5) Dil bilgisi etkinliklerinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarını,
- 6) Dil bilgisi etkinliklerinde ele alınan anlatım birimlerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmanın amacı, inceleme sürecinin nitel araştırma yöntemlerine göre desenlenmesini zorunlu kılmış ve bu doğrultuda *doküman incelemesinin* kullanılması uygun görülmüştür. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini kapsar ve tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım, Şimşek, 2006:187) ve eğitim ile ilgili bir çalışmada ders kitapları ve öğretim programları doküman incelemesinde veri kaynağı olarak kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 1992: Goetz ve LeCompte, 1984'ten akt. Yıldırım, Şimşek, 2006: 188).

Doküman incelemesinin aşamaları şunlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 193-201):

- 1) Dokümanlara ulaşma,
- 2) Özgünlüğü kontrol etme,
- 3) Dokümanları anlama,
- 4) Veriyi çözümleme,
- 5) Veriyi kullanma.

Bu çalışmanın dokümanlara ulaşma aşamasında, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ankara ve Amasya illerinde faaliyet gösteren iki lise rastlantısal olarak seçilmiş ve bu okulların on birinci sınıflarında okutulan Dil ve Anlatım dersi kitaplarının hangileri olduğu öğrenilmiştir. Özgünlükleri hususunda herhangi bir kuşkunun olmaması için ders kitapları doğrudan yayınevlerinden temin edilmiş ve eldeki baskılarla okullarda kullanılan baskılar arasında herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Dokümanları anlama aşamasında kitapların genel özellikleri ve yapısı incelenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafınca yayımlanan kitap 201, özel bir yayınevinde basılan kitap ise 216 sayfa olup her ikisi de üç üniteden oluşmaktadır. Bu ünitelerden ilki, “Metinlerin Sınıflandırılması”, ikincisi “Öğretici Metinler”, üçüncüsü ise “Sözlü Anlatım” başlıklarını taşımaktadır.

İlk ünitenin alt başlığı “Metinlerin Sınıflandırılması”dır. Bu alt başlık altında her iki ders kitabında da çeşitli metin türleri örneklendirilmiştir. İkinci ünitenin alt başlıkları ise “Mektup, Günlük (Günce), Anı (Hatıra), Biyografi (Hayat Hikâyesi), Otobiyografi, Gezi Yazısı (Seyahatname), Sohbet (Söyleşi), Haber Yazıları, Fıkra, Deneme, Makale ve Eleştiri (Tenkit)”tir.⁵ Üçüncü ünite

⁵ Yalnızca A kitabında “Hatıra”, “Seyahatname” adları ayrıca içinde gösterilmiştir, diğer kitapta böyle bir gösterim bulunmamaktadır. Ayrıca aynı türün ele alındığı bölümün alt başlığı A kitabında “Sohbet (Söyleşi)” iken B kitabında “Söyleşi (Sohbet)” seklindedir.

ise “Röportaj, Mülakat (Görüşme), Söylev (Hitabet, Nutuk)” alt başlıklarından oluşmaktadır.⁶

Her iki kitapta da metin ve etkinliklerin yanı sıra performans, proje ödevleri örnek formu⁷, öz değerlendirme formu, dereceli puanlama anahtarı, terimler sözlüğü, kaynakça, Türkiye ve Türk Dünyası haritalarına yer verilmiştir. Etkinlikler ise hazırlık soruları, metin sonu soruları, konu anlatımlarına yer verilen açıklamalı bölümler, çeşitli ders içi ve ders dışı uygulamalar, ünite sonu değerlendirme soruları şeklinde sıralanmış; çalışmalar resim, fotoğraf, tablo ve şekil gibi görsel unsurlarla desteklenmiştir.

Kitapların yapılarından sonra içeriğinin anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu amaçla içeriğin detaylı bir şekilde çözümlenmesi için *içerik çözümlenmesi yöntemine* başvurulmuştur. Zira Yıldırım ve Şimşek (2006:197) e göre doküman incelemesinin kullanıldığı araştırmalarda dokümanların ek veri kaynağı olarak değil, tek başına araştırmanın tüm veri setini oluşturduğu durumlarda araştırmacının amacı doğrultusunda kapsamlı bir içerik çözümlenmesine tabi tutulması gerekmektedir.

Çalışmada dokümanların anlaşılmasına ek olarak verilerin çözümlenmesinde de yararlanılan içerik çözümlenme [işlemi], metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır (Büyüköztürk, vd., 2012: 240) ve şu aşamalar izlenerek gerçekleştirilir (Bailey, 1987: 302-311’den akt. Balcı, 2013):

- 1) Örneklemin belirlenmesi,
- 2) Kategorilerin oluşturulması,
- 3) Kayıt biriminin tayin edilmesi (*sözcük, konu, kişi, cümle, içerik gibi*),
- 4) Sayısallaştırma sistemleri (*var veya yok, sıklık, yüzde dağılımı gibi*).

Doküman incelemesinin kullanıldığı bu çalışmada veriler oluşturulurken yukarıdaki sıra izlenmiştir.

Çalışma on birinci sınıflarda kullanılan iki adet ders kitabının dil bilgisi öğretimi açısından incelenmesinden ibaret olduğu için kitaplarda yer alan bütün dil bilgisi etkinlikleri değerlendirmeye dâhil edilmiş, bu etkinliklerden herhangi bir örneklem grubu seçilmemiştir.

Çalışmanın kategorileri; ders kitaplarında kullanılan terimler, dil bilgisine ve dil bilgisi disiplinlerine ayrılan yer, dil bilgisi etkinliklerinde kullanılan yöntem ve teknikler, dil bilgisi etkinliklerinin bilişsel düzeyleri ve incelenen anlatım birimlerinden oluşturulmuştur. Kayıt birimleri ise içeriğin tamamını yansıtacak şekilde belir-

lendikten sonra sıklık ve oranların oluşturulduğu çeşitli sayısallaştırma işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Verilerin kullanılması aşamasında ise sayısallaştırma işlemleri neticesinde ulaşılan bilgiler yorumlanarak incelenen kitaplardaki dil bilgisi etkinliklerinin niteliğiyle ilgili çalışmada ifade edilen bulgular oluşturulmuştur.

İncelenen ders kitapları şunlardır ve çalışma içinde A ve B harfleriyle kodlanarak anılmışlardır:

A. Komisyon (2011). *Ortaöğretim Dil ve Anlatım 11. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

B. Yıldız, H. H. (2011). *Ortaöğretim Dil ve Anlatım 11. Sınıf*. Ankara: EKOYAY.

Sınırlılıklar

Çalışma incelenen ders kitaplarının 2011 yılı baskıları, bu baskılardaki dil bilgisi etkinlikleri ile sınırlıdır. Ayrıca, çalışmanın temel yöntemi olarak doküman incelemesi belirlendiği için içerik çözümlenme sürecinde farklı uzman görüşlerine başvurulmamış, kodlamalar ile ilgili herhangi bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen kitaplardaki dil bilgisiyle ilgili etkinlikleriyle ilgili aşağıda yer verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Ders Kitaplarında Kullanılan Terimler

İncelenen iki ayrı ders kitabında, kimi dil bilgisi terimlerine farklı adlar verildiği görülmektedir. Söz gelişi A kitabında genelde “kelime”(41 kez), “kelime grupları” (5 kez), “fiil”(5 kez), şeklinde anılan terimler⁸, B kitabında genelde sırasıyla “sözcük”(30 kez), “sözcük öbeği”(4 kez), “eylem” (2 kez) olarak adlandırılmıştır.⁹ Ayrıca A kitabında 19 kez “sözcük”, 2 kez “eylem”¹⁰ B kitabında 5 kez “kelime” terimi kullanılmıştır.¹¹

Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretimine Ayrılan Yer

A kitabında 199 etkinlik, 309 sorudan oluşan 508 uygulama bulunmaktadır. Bu çalışmaların, 110’u dil bilgisi öğretimiyle ilgilidir. Diğer bir söyleyişle ders kitabında yer alan çalışmaların % 20’sine yakın bir kısmı dil bilgisi öğretimine yöneliktir. Düzenlenen dil bilgisine

⁶ “Görüşme” terimi yalnızca A kitabında “Mülakat” başlığının yanında yay araç içinde yer almaktadır.

⁷ Her iki kitapta da “Başarım (Performans)”, “Tasarı (Proje)” olarak adlandırılmaktadır.

⁸ İlgili kitapta “kelime” için 8, 28, 31, 37, 44, 46, 58, 71, 87, 93, 94, 95, 103, 113, 121, 128, 133, 136, 155, 165, 181.; “kelime grubu” için 113, 114, 121.; “fiil” için 113, 182.; “ifade” için 28, 102, 175. sayfalara bakınız.

⁹ İlgili kitapta “sözcük” için 47, 48, 58, 65, 66, 67, 82, 92, 93, 112, 122, 133, 147, 162, 188, 198.; “sözcük öbeği” için 58, 147, 162.; “eylem” için 65, 197.; “anlatım” için 47, 57, 58, 65, 66, 81, 82, 92, 103, 112, 113, 121, 133, 147, 162, 179, 187, 188, 196, 198. sayfalara bakınız.

¹⁰ İlgili kitapta “sözcük” için 115, 128, 134, 138, 179, 180, 182.; “eylem” için 115, 180. sayfalara bakınız.

¹¹ İlgili kitapta “kelime” için 58, 65 ve 133. sayfalara bakınız.

yönelik çalışmaların 50'si etkinlik, 60'ı soru biçiminde tasarlanmıştır.

B kitabında ise 215 etkinlik, 310 sorudan oluşan 525 çalışma yer almaktadır. Kitaptaki 525 çalışmanın, 62'si dil bilgisi öğretimiyle ilgili çalışmadır. Dil bilgisi ile ilgili bu çalışmalar, ders kitabında yer alan bütün çalışmaların % 12'sine yakın bir kısmını oluşturmaktadır.

Ders Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Çalışmaların Dil Bilgisi Alt Disiplinlerine Göre Dağılımı

A kitabında dil bilgisi öğretimine yönelik hazırlanan çalışmalardan 64'ü cümle bilgisi, 23'ü kelime bilgisi, 16'sı ses bilgisi, 7'si şekil bilgisine yöneliktir. Bu sayılar doğrultusunda ders kitabında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin %58'nin cümle, %22'sinin kelime, % 14'ünün ses, %6'sının da şekil bilgisine yönelik gerçekleştirildiği söylenebilir.

A kitabında yer alan cümle bilgisi çalışmalarından birkaçı aşağıdaki gibidir:

“Metinde yer-yön ve zaman bildiren kelimeleri bulunuz. Bunlardan hangilerinin zarf olduğunu belirtiniz. Yer- yön ve zaman zarflarının anı türüne olan katkısını yazınız.” (46).

“Japonya’ adlı gezi yazısında anlatım bozukluğu bulunup bulunmadığını belirleyiniz. Varsa cümlelerdeki anlatım bozukluğunu düzeltiniz.” (69).

“İncelediğiniz fıkra’yı tabloda belirtilen ölçütlere (Akıcılık, Duruluk-Açıklık, Yalınlık) göre inceleyiniz. İnceleme sonuçlarını ve bu sonuçlarla ilgili örnek cümleleri tablodaki uygun yerlere yazınız. İnceleme sonuçlarından hareketle akıcılık, duruluk-açıklık ve yalınlığın fıkra yazıları için önemini açıklayınız.” (93).

A kitabında kelime bilgisiyle ilgili yapılan çalışmalara şunlar örnek verilebilir:

“İncelediğiniz günlüklerde kullanılan gerçek ve mecaz anlamlı kelimeleri ve bu kelimelerin metne kazandırdıklarını tabloya yazınız.” (37).

“‘Yalnızlar’ adlı denemede eş anlamlı, eş sesli ve zıt anlamlı kelimelerin kullanılıp kullanılmadığını belirtiniz. Metinde kullanılan bu kelimelerin kullanılma nedenlerini açıklayınız.” (103).

Şekil bilgisiyle ilgili olarak A kitabında;

“Kendi küçük ama namı büyük... Bıyığı bile terlememiş; 13 yaşında var yok... Yatılı okuduğu Galatasaray Lisesi’nde teneffüs zili çalar çalmaz arkadaşları çevresini sarıyor. Ve teneffüslerin neşeli soluğu, Erol, ‘tjin tjin’ diye başlıyor mini gösterisine. Bir kovboyun maceralarını anlatırken ne kadar da sahici ve esprili... Ve tezahüratlar: ‘Tjin Erol, bir daha, bir daha.’ Sıra Dümbüllü taklitlerine geldiğindeyse minik seyircilerin mideleri ağrıyorkırdamaktan.

Yukarıdaki paragrafta aşağıdakilerden hangisinin örneği yoktur?

- Basit kelime
- Türemiş kelime
- Birleşik kelime
- Özel isim
- Topluluk ismi (103)” gibi uygulamalar yer almıştır.

A kitabında öğrencilerden yapılması istenen ses bilgisi çalışmaları ise “İncelediğiniz mektuplarda ses düşmesine uğrayan kelimeleri bularak bu kelimelerdeki ses olaylarının nedenlerini tabloya yazınız.(29)”, “ ‘Ağaçkakan Kuşu ve Başkaları’ metninde ses düşmesi, ses türemesi ve ses benzeşmesi olan kelimeleri aşağıdaki tabloya yazınız. (46)” şeklindedir.

B kitabında yer alan dil bilgisi çalışmalarından 35’i cümle, 17’si kelime, 7’si ses, 2’si şekil bilgisiyle ilgilidir. İncelenen kitabın dil bilgisi çalışmalarında cümle bilgisine %57, kelime bilgisine %27, ses bilgisine % 13 ve şekil bilgisine %3 oranında yer verildiği söylenebilir.

Cümle bilgisi B kitabında aşağıda sunulan uygulama örneklerinde olduğu gibi ele alınmıştır:

“‘Antalyalı Genç Kıza Mektup’ başlıklı metinde anlatım bozukluğu varsa tespit ediniz. Varsa bu anlatım bozukluğunun nedenini ve nasıl giderilebileceğini belirtiniz.” (47).

“Yukarıdaki cümlelerde bulunan anlatım bozukluklarını 9. sınıftaki ‘Cümle Bilgisi’ konusunu hatırlayarak gösteriniz. Bunların nasıl giderileceğini söyleyiniz. (58).”

B kitabında kelime bilgisi ile ilgili olarak yer verilen çalışmalara şunlar örnek gösterilebilir:

“‘Antalyalı Genç Kıza Mektup’ başlıklı metnin son dört paragrafındaki ‘vezin, kafiye, kaide, şahsi, evvela, alelade, mısra, hususi, tarif etmek, mesele, his, esir, ziyade, hikâye, telakki, mühim, fikir, tasavvur etmek, mesut’ sözcüklerinin yerlerine hangi sözcükleri kullanabiliriz? Yazarın bu sözcükleri kullanma nedenlerini, yaşadığı dönem ve dönemin zihniyetiyle ilişkilendirilerek açıklayınız. (48)”

Ses bilgisi, B kitabında “‘Uşak’ta, çevrilmiş, hattı’ sözcüklerindeki ses olaylarını gösteriniz. Siz de ‘Mustafa Kemal Paşa, Esir Trikopis’e Ne Sordu?’ başlıklı metinden aynı ses olaylarını örnekleyen sözcükleri yazarak bu ses olayının niçin oluştuğunu açıklayınız. (66)” gibi çalışmalara gerçekleştirilmiştir.

Dil bilgisi öğretimine yönelik şekil bilgisi konusunu içeren uygulamalara B kitabından “‘Metinden, farklı yapıdaki sözcük öbeklerine örnekler bulunuz. Bu sözcük öbeklerinin nasıl oluştuğunu ve işlevlerini açıklayınız. (147)”, “ ‘Van Gölü, Turnalar Gölü’ başlıklı metindeki ‘yemyeşil, süt beyaz, heybetli, fıskırvermiş, çıkabiliyor, Karaköse, balıkçıl, şikâyet ediyorlar, doludizgin, güneşin, dedi, dibine’ sözcüklerini yapı bakımından inceleyerek tabloya yazınız. (179)” gibi örnekler verilebilir.

Ders Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Etkinliklerde Kullanılan Yöntemler

A kitabında dil bilgisi öğretimiyle ilgili yapılan uygulamaların çok büyük bir bölümü soru-cevap etkinlikleri ve metinleri çeşitli ölçütler doğrultusunda incelemeye dayanmaktadır. Kitapta yer alan 110 dil bilgisi etkinliğinin 101'i dil bilgisi öğretiminde yöntemler hususundaki genel kabulün aksine tümdengelim yöntemine göre düzenlenmişken ancak 8 etkinlikte tümevarım yöntemi kullanılmıştır. Kitapta tümevarımla başlayıp tümdengelimle sonuçlanan veya başka bir yöntemin kullanıldığı herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. Ayrıca kitaptaki tümevarım yöntemine uygun çalışmaların tamamı daha önceki yıllarda üniversiteye giriş sınavlarında çıkan sorulardır. Ders kitabında tümdengelim yönteminin kullanıldığı etkinliklerden bazıları şunlardır:

“İncelediğiniz iş mektubunu, dilekçeyi ve özel mektubu tablodaki özelliklere [Akıcılık (İfadenin hiçbir engelle uğramadan akıp gitmesi; gereksiz söz tekrarı kaçınılması; ses akışını bozan, söylenmesi güç seslere ve kelimelere yer verilmemesi), Duruluk-Açıklık (Gereksiz ifadeler yer verilmemesi, anlaşılması güç cümle kullanılması), Yalnlık (Metnin dil ve ifadesinin sade ve süssüz olması, duygu ve düşüncenin kısa ve kesin ifadelerle getirilmesi)] göre değerlendiriniz.” (28).

“Japonya’ adlı gezi yazısında anlatım bozukluğu bulunup bulunmadığını belirleyiniz. Varsa cümlelerdeki anlatım bozukluğunu düzeltiniz.” (69).

“Aşağıdakilerin hangisinde anlam genişlemesine uğramış bir kelime vardır?

- Hayat rastlantılarla doludur.
- Ebru Hanım bu gece hiç uyumadı.
- Az kalsın uçağın burnu yere sürüyordu.
- Şu günlerde paraya çok ihtiyacı vardı.
- Hayalleri gerçeklerle örtüşmedi.” (95).

Ders kitabında tümevarım yönteminin kullanıldığı etkinliklere ise şu örnek verilebilir:

“Gecekondu, uyurgezer, mirasyedi, ateşkes’ gibi birleşik sözcükler aşağıdaki yöntemlerden hangisi ile oluşturulmuştur?

- Her iki sözcük de kendi öz anlamı dışında kullanılmıştır.
- Birinci sözcük kendi öz anlamı dışında kullanılmıştır.
- Eylem soylu sözcükler, birleştikleri sözcüklerle birlikte tür bakımından değişikliğe uğrayarak ad ve sıfat olmuştur.
- Ses değişimi yoluyla oluşan birleşik sözcüklerde, iki ünlü kaynaşmış ya da hece düşmesi olmuştur.” (180)

Dil bilgisi öğretimiyle ilgili olarak B kitabında yapılan çalışmaların büyük bir oranda soru-cevap etkin-

liğine ve metinleri çeşitli ölçütler doğrultusunda değerlendirmeye dayalı olduğu görülmektedir. A kitabındaki benzer şekilde bu kitapta da dil bilgisi etkinliklerinin 44’ünde tümdengelim, 17’sinde ise tümevarım yöntemi benimsenmiştir. Kitabın dil bilgisi etkinliklerinden hiçbirinde bu iki yöntem dışında başka bir yöntem kullanılmamıştır.

Tümdengelim yönteminin kullanıldığı etkinliklere kitaptan şu örnekler verilebilir:

“Okuduğunuz metinlerin anlatım özelliklerini 9. sınıftaki ‘Anlatım ve Özellikleri’ konusunu hatırlayarak (yalnlık, duruluk, akıcılık, vb.) belirleyiniz.” (47).

“Son’ başlıklı metinde mecaz anlamda kullanılan sözcükleri bulunuz.” (65).

Tümevarım yöntemine göre ders kitabında tasarlanan etkinliklerden bazılarıysa şunlardır:

“Sınıfa getirdiğiniz ve kitabınızda okuduğunuz haber yazılarını inceleyiniz. Sözcüklerin daha çok hangi anlamda (ilk, yan, mecaz...) kullanıldığını belirtiniz.” (112).

“‘Atatürk ve Eğitim’ adlı makalede sözcükler daha çok hangi anlamlarıyla kullanılmıştır?” (147).

Her iki ders kitabında da dil bilgisi etkinlikleri hazırlanırken tümdengelim dışında neredeyse başka hiçbir yönteme başvurulmamasında Dil ve Anlatım Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı’nda derslerde örneklerden hareketle kurala ulaşılması gerektiği dile getirilmesine rağmen sınıflara göre kazanım sıralamasında kural öğretiminden örneğe, örnekten uygulamaya giden tümdengelimsel bir akışın benimsenmesi ve şüphesiz ki kitapları hazırlayan komisyonların tercihi etkili olmuştur.

Ders Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Bilişsel Düzeylere Göre Dağılımı

Ders kitapları Anderson, vd. (2001)’in gözden geçirdikleri Bilişsel Taksonomi temel alınarak incelendiğinde aşağıda yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

a) Ders Kitaplarındaki Uygulamaların Bilgi Boyutları

A kitabında dil bilgisi öğretimiyle ilgili yer alan uygulamaların 89’u bilgi boyutlarından yalnızca birine yönelik iken 21’i, birden fazla bilgi boyutuyla ilgilidir. Bu durumun oluşmasında aynı uygulama kapsamında farklı işlemlerin devreye girmesi rol oynamıştır. Söz gelişimi kitapta yer alan bu uygulamada hem kavramsal hem de işlemsel bilgilere gereksinim duyulmaktadır:

“İncelediğiniz mektuplarda anlatım bozukluğu bulunup bulunmadığını belirleyiniz. Varsa cümlelerdeki anlatım bozukluğunun sebebini söyleyiniz. Bu cümlelerdeki anlatım bozukluğunu düzeltiniz.” (23).

Tablo 1*A Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Bilgi Boyutlarına Göre Dağılımı*

	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbilişsel Bilgi	Kavramsal-İşlemsel Bilgi
	Sayı ve Oran (%- yaklaşık-)				
Cümle Bilgisi	14, % 09	27, % 43	2, % 03	-	21, % 32
Kelime Bilgisi	22, % 96	1, % 04	-	-	-
Ses Bilgisi	12, % 75	3, % 19	1, % 06	-	-
Şekil Bilgisi	6, % 86	1, % 14	-	-	-
Toplam	54, % 50	32, % 29	3, % 03	-	21, % 19

Kitapta yalnızca tek bir bilgi boyutuna yönelik olan 89 uygulamanın 55'i olgusal, 31'i kavramsal, 3'ü işlemsel bilgidir. Birden fazla bilgi boyutu olan 21 uygulamanın tamamı ise hem kavramsal hem de işlemsel bilgi boyutlarında ele alınabilecek içeriğe sahiptir. Aynı kitapta yer alan cümle bilgisiyle ilgili 64 çalışmadan 27'si yalnızca kavramsal, 20'si kavramsal ve işlemsel, 14'ü yalnızca olgusal, 2'si ise yalnızca işlemsel bilgi boyutuna yöneliktir. Aynı kitapta yer alan 23 kelime bilgisi uygulamasının 22'si olgusal, 1'i ise kavramsal bilgidir. Bu kitapta yer alan 16 ses bilgisi çalışmasının 12'si olgusal, 3'ü kavramsal, 1'i ise işlemsel bilgilere dayanmaktadır. Şekil bilgisiyle ilgili aynı kitapta yer alan uygulamaların 6'sı olgusal, 1'i ise kavramsal bilgiye yöneliktir. A kitabındaki dil bilgisi etkinliklerinin bilgi boyutları Tablo 1'deki gibi özetlenebilir.

Tablo 1'den görüleceği üzere A kitabında gerçekleştirilen dil bilgisi etkinliklerinde en çok olgusal bilgi kullanılmıştır. Olgusal bilgiyi ders kitabında kavramsal ve çok az sayıdaki etkinlikle işlemsel bilgi takip etmiş, ders kitabındaki etkinliklerin yaklaşık dörtte biri hem kavramsal hem de işlemsel bilgiler içeren uygulamalardan oluşmuştur. Ders kitabında ele alınmayan tek bilgi boyutu ise üstbilişsel bilgidir.

İncelenen diğer Dil ve Anlatım ders kitabında yer alan 61 dil bilgisi uygulamasının 49'u yalnızca tek bir

bilgi boyutuyla ilişkilendirilirken diğer uygulamalarda birden fazla bilgi boyutuna yönelik işlemlerin yapılması gerekmektedir. Ders kitabında tek bir bilgi boyutuyla ilişkilendirilen uygulamalardan 29'u olgusal, 17'si kavramsal, 3'ü işlemsel bilgidir. Birden fazla bilgi boyutuyla ilişkili uygulamaların 8'i hem kavramsal hem de işlemsel bilgiye yönelikken, 4'ü olgusal ve işlemsel bilgilere dayanmaktadır.

İkinci ders kitabında yer verilen cümle bilgisiyle ilgili toplam 35 uygulamanın 17'si kavramsal, 8'i kavramsal ve işlemsel, 7'si olgusal, 2'si işlemsel ve 1'i de olgusal ve işlemsel bilgi içermektedir. Aynı kitapta yer alan 17 kelime bilgisi uygulamasının 15'i olgusal, 1'i olgusal ve işlemsel bilgi, 1'i ise işlemsel bilgi boyutundadır. Ses bilgisiyle ilgili 7 uygulamanın 1'i olgusal ve işlemsel bilgiyi geliştirmek için tasarlanmışken, diğer 6 uygulama yalnızca olgusal bilgiyi pekiştirme amacını taşımaktadır. Kitapta yer alan 2 şekil bilgisi uygulamasının 1'i olgusal ve işlemsel bilgi, 1'i ise yalnızca olgusal bilgi boyutundadır.

B kitabındaki dil bilgisi etkinliklerinin bilgi boyutları Tablo 2'deki gibi özetlenebilir. Tablo 2'den anlaşılacağı üzere çalışmada incelenen ikinci kitapta en çok olgusal bilgilerin kullanılmasını gerekli gören dil bilgisi etkinliklerinin gerçekleştirildiği, üstbilişsel bilgi içeren hiçbir etkinliğin yer almadığı görülmektedir.

Tablo 2*B Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Bilgi Boyutlarına Göre Dağılımı*

	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbilişsel Bilgi	Kavramsal-İşlemsel Bilgi	Olgusal ve İşlemsel Bilgi
	Sayı ve Oran (%- yaklaşık-)					
Cümle Bilgisi	7, % 20	17, % 48	2, % 06	-	8, % 23	1, % 03
Kelime Bilgisi	15, % 88	-	1, % 06	-	-	1, % 06
Ses Bilgisi	6, % 86	-	-	-	-	1, % 14
Şekil Bilgisi	1, % 50	-	-	-	-	1, % 50
Toplam	29, % 47	17, % 27	3, % 05	-	8, % 13	4, % 8

Tablo 3*A Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Bilişsel Süreçlerine Göre Dağılımı*

	Hatırla	Anla	Uygula	Çözümle	Değerlendir	Yeniden Üret	Anla ve Çözümle	Uygula ve Çözümle	Anla, Uygula ve Çözümle	Anla ve Değerlendir	Çözümle ve Değerlendir
	Sayı ve Oran (%-yaklaşık-)										
Cümle Bilgisi	-	-	3, % 05	20, % 31	13, % 20	-	5, % 08	12, % 19	5, % 08	4, % 06	2, % 3
Kelime Bilgisi	-	1, % 04	-	15, % 65	2, % 09	-	4, % 18	-	-	-	1, % 04
Ses Bilgisi	1, % 06	-	1, % 06	9, % 57	-	-	5, % 31	-	-	-	-
Şekil Bilgisi	-	-	-	6, % 86	-	-	1, % 14	-	-	-	-
Toplam	1, % 01	1, % 01	4, % 03	50, % 45	15, % 14	-	15, % 14	12, % 12	5, % 04	4, % 04	3, % 3

Ders kitabında yalnızca kavramsal bilgilere dayalı etkinlikler ikinci sırada yer alan etkinliklerdir; bu türden etkinlikleri ise kavramsal ve işlemsel, olgusal ve işlemsel bilgilerden her ikisini de içerenler izlemektedir. Yalnızca işlemsel bilgi içeren etkinlikler ise diğerlerine oranla kitapta daha az sayıda örneklendirilmiştir.

Ders kitaplarında en çok olgusal bilginin etkinleştirildiği uygulamalara yer verilmesinde kitaplarda kural öğretimine ağırlık verilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Esasında ders kitaplarında en çok cümle bilgisi etkinliklerinin yer aldığı ve bu etkinliklerde genelde anlatım bozukluğu gibi geniş bir kavramın işlendiği hatırlandığında, kavramsal bilgi olarak nitelendirilen uygulamaların büyük bir çoğunluğunun da doğrudan bilgiye dayandığı, olgusal bilgi içeren etkinliklerden bilgiler bütününden uygun olanın seçiminin beklenmesiyle ayrıldığı bilinmelidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde dil bilgisi etkinliklerinin % 80'inde yalnızca kural öğretiminin amaçlandığı söylenebilir. Kavramsal ve işlemsel bilgiler içeren etkinliklerde de genelde metindeki anlatım bozukluğu bulunduktan sonra düzeltme işleminin yapılmasının istendiği görülmektedir. Aynı konuda gerçekleştirilen etkinliklerin yaklaşık % 50'si kural öğretimini, % 15'e yakın bir kısmı da uygulamayı hedeflemektedir. Bütün bu veriler, kitapların kural öğretimine ağırlık verdiğini göstermekte, olgusal ve kavramsal bilgilere sıkça başvurulmasına rağmen diğer bilgi boyutlarının ihmal edilmesinin nedenini açıklamaktadır.

Dil bilgisi öğretiminin temel hedefleri arasında dili kullanma farkındalığı yoluyla sağlam bir dilsel bilinç oluşturma zikredilmesine rağmen, ders kitaplarında bu hedefe götürmeye katkı sağlayacak en önemli araçlardan biri olan üstbilişsel bilginin gelişimi için hiçbir etkinlik tasarlanmamıştır. Bu durum ancak kitapların tasarım sürecinde dil bilgisi öğretiminde bilgi öğretimi ve az sayıda uygulama yapmanın yeterli görülmesiyle izah edilebilir.

b) Ders Kitaplarındaki Uygulamaların Bilişsel Süreç Boyutları

Tablo 3'te görüldüğü üzere A kitabında yer alan 110 dil bilgisi uygulamasının 71'i yalnızca tek bir bilişsel süreçle ilgili iken 39'u birden fazla bilişsel süreç içeren işleme gerçekleştirilebilir. Bu durum, aynı uygulama içinde birden fazla işlem yapılmasından kaynaklanmaktadır.

Cümle bilgisi ile ilgili A kitabında yer alan çalışmaların 3'ü yalnız "uygula", 20'si yalnızca "çözümle", 13'ü ise yalnızca "değerlendir" bilişsel süreç işlemlerini gerektiren uygulamalardır. Cümle bilgisi ile birden çok bilişsel süreç içeren uygulamalardan 12'si "uygula, çözümle", 5'i "anla, çözümle", 2'si "anla, değerlendir", 2'si "çözümle, değerlendir" ve 5'i ise "anla, uygula, çözümle" basamaklarındaki işlemlere dayanmaktadır.

Ders kitabında yer alan 23 kelime bilgisi etkinliğinden 18'si tek bilişsel süreç boyutuna yönelik olup bu uygulamaların 15'i "çözümle", 2'si "değerlendirme", 1'i "anla" basamağındadır. Birden fazla bilişsel sürece yönelik kelime bilgisi etkinliklerinin ise 4'ü "anla ve çözümle", 1'i "çözümle ve değerlendir" bilişsel süreç işlemlerini içermektedir.

Ses bilgisine yönelik dil bilgisi etkinliklerinin 11'i tek bir bilişsel süreç işlemi gerektirirken, 5'i birden fazla bilişsel sürecin işe koşulmasını gerektirmektedir. Tek bilişsel süreç işlemlerinin 9'u "çözümle", 1'i "hatırla", 1'i "uygula" dır. Birden fazla bilişsel sürece dayanan uygulamaların tamamı ise "anla ve çözümle" basamağında değerlendirilebilecek etkinliklerdir.

Ders kitabında yer alan şekil bilgisi etkinliklerinden yalnızca 1'i birden fazla bilişsel süreç işlemi gerektirmektedir. Bu işlem ise "anla ve çözümle" bilişsel sürecinde yer alır. Şekil bilgisi ile ilgili etkinliklerden 5'i ise yalnızca "çözümle" bilişsel süreci işlemlerine dayanır.

Tablo 4*B Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Bilişsel Süreçlerine Göre Dağılımı*

	Hatırla	Anla	Uygula	Çözümle	Değerlendir	Yeniden Üret	Hatırla ve Anla	Hatırla ve Uygula	Hatırla ve Değerlendir	Anla ve Uygula	Anla ve Çözümle	Anla ve Değerlendir	Uygula ve Çözümle	Çözümle ve Değerlendir
	Sayı ve Oran (%- yaklaşık-)													
Cümle Bilgisi	1, % 03	-	3, % 08	3, % 08	4, % 11	-	-	1, % 03	1, % 03	3, % 09	10, % 29	2, % 06	5, % 14	2, % 6
Kelime Bilgisi	-	2, % 12	2, % 12	6, % 35	-	-	1, % 06	-	-	-	5, % 26	-	-	1, % 06
Ses Bilgisi	-	1, % 14	-	-	1, % 14	-	1, % 14	-	-	1, % 14	3, % 44	-	-	-
Şekil Bilgisi	-	-	-	1, % 50	-	-	-	-	-	-	1, % 50	-	-	-
Toplam	1, % 02	3, % 05	5, % 08	10, % 16	5, % 08	-	2, % 03	1, % 02	1, % 02	4, % 07	19, % 31	2, % 03	5, % 08	3, % 05

Tablo 3'ten görüleceği üzere ders kitabındaki etkinliklerin yarısına yakını “çözümle” bilişsel sürecindedir. Çözümle bilişsel sürecinden sonra ikinci sırada, “değerlendir” ve “anla ve çözümle” bilişsel süreçleri % 15’lik oranlarla gelir. “Uygula ve çözümle” bilişsel süreçlerinden her birine yönelik etkinlikler ise ders kitabındaki etkinliklerin yaklaşık %12’sini oluşturmaktadır. Ders kitabındaki etkinliklerin % 5’i “anla, uygula ve çözümle”, % 4’ü “uygula”, % 4’ü “anla ve değerlendir”, % 3’ü “çözümle ve değerlendir”, % 1’i “hatırla” ve geriye kalan % 1’i ise “anla” bilişsel süreç boyutundadır. Ders kitabında “yeniden üret” bilişsel düzeyinde hiçbir etkinlik bulunmamaktadır.

B kitabında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin 24’ü yalnızca bir bilişsel süreç işlemi gerektirirken; 37’si birden çok bilişsel süreç işlemine dayanmaktadır (Tablo 4). Bu ders kitabında yer alan cümle bilgisi etkinliklerinden 11’i yalnızca tek bir bilişsel süreç işlemine yöneliktir. Bu etkinliklerin dışında kalan cümle bilgisi etkinliklerinden 24’ü ise birden fazla bilişsel süreçle ilgilidir. Tek bilişsel süreç işlemi gerektiren 11 uygulamadan 4’ü “değerlendir”, 3’ü “çözümle”, 3’ü “uygula”, 1’i “hatırla” düzeyindedir. Diğer cümle bilgisi etkinliklerinin 10’u “anla, çözümle”, 5’i “uygula, çözümle”, 3’ü “anla, uygula”, 2’si “anla, değerlendir”, 2’si “çözümle, değerlendir”, 1’i “hatırla, değerlendir”, 1’i “hatırla, uygula” bilişsel süreç basamaklarındadır. Kitaptaki kelime bilgisiyle ilgili olan etkinliklerin 10’u yalnızca bir bilişsel süreç işlemi, 7’si birden fazla bilişsel süreç işlemi içermektedir. Birden fazla bilişsel süreç işlemi gerektiren uygulamalardan 1’i “çözümle ve değerlendir”, 1’i “hatırla, anla”, 5’i “anla ve çözümle” düzeyindedir. Tek bilişsel süreç düzeyinde olan etkinliklerden 6’sı “çözümle”, 2’ser tanesi ise “anla” ve “uygula”dır. Ders kitabında 7 uygulama ile yer bulan ses bilgisine yönelik yapılan çalışmalardan 2’si yalnızca bir bilişsel süreç düzeyinde olup bunlardan biri “değerlendir”, bir diğeri de “anla” basamağındadır. Birden fazla bilişsel süreç işlemine dayanan etkinliklerden 1’i “hatırla ve anla”, 1’i “anla ve

uygula”, 3’ü “anla, çözümle” düzeyindedir. Şekil bilgisi öğretimi 2 etkinlik yoluyla kitapta gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu etkinliklerden biri yalnızca “çözümle”, diğeri de “anla, çözümle” bilişsel süreç düzeyinde işlemler gerektirmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde B kitabında yer alan etkinliklerin önemli bir bölümünün “anla ve çözümle” bilişsel süreciyle gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. “Çözümle” ise ders kitabında yer alan etkinliklerin dayandırıldığı ikinci bilişsel süreçtir. “Uygula”, “değerlendir” ve “uygula ve çözümle” bilişsel süreçleri ders kitabındaki dil bilgisi etkinliklerinin % 5’erlik kısımlarını oluşturmaktadırlar. “Anla ve uygula” bilişsel sürecindeki etkinlikler kitapta % 7’lik bir paya sahiptir. Diğer bilişsel süreçler ise en fazla üç etkinlikte kullanılmıştır. Ayrıca incelenen ikinci ders kitabında “yeniden üret” bilişsel sürecinde hiçbir etkinlik bulunmamaktadır.

Her iki ders kitabında da cümle bilgisi en sık işlenen disiplindir. Cümle bilgisi etkinliklerinin büyük bir bölümü ise anlatım bozukluğu ile ilgili olup ifadelerdeki hataların bulunmasını gerektirdiğinden çözümle düzeyinde bilişsel işlemlere dayanmaktadır. Anlatım bozukluğuyla ilgili etkinliklerin önemli bir kısmında ise bulunan hataların düzeltilmesi istenmektedir. Ayrıca ses bilgisi çalışmalarında ses olayı görülen kelimelerin bulunması, ses olayı yaşanmasının nedenlerinin açıklanması; kelime bilgisine yönelik uygulamalarda metinde geçen kelimelerin anlam bakımından incelenerek metne kazandırdıklarının belirtilmesi; şekil bilgisi uygulamalarında ise metinde geçen kelime gruplarının bulunması, kelimelerin yapısal özelliklerinin ifade edilmesi çözümle ve çözümle anla bilişsel düzeylerindeki etkinliklerin sayısını arttıran diğer etmenlerdir.

Anlatım bozukluğundan sonra kitaplarda anlatım özelliklerine göre metinlerin değerlendirilmesiyle ilgili etkinlikler gelmektedir. Değerlendir düzeyinde işlemler içeren etkinliklerin ikinci sırada yer almasının nedeni de budur.

Yeniden üret basamağında hiçbir etkinliğe yer verilmemesi ise kitapların metin üretimini geliştirmekten çok bilgi aktarımını amaçlamasıyla açıklanabilir.

Ders Kitaplarındaki Etkinlerin Ele Aldığı Anlatım Birimleri

A kitabındaki 110 etkinliğin 50'si metne dayandırılmıştır. Metne dayandırılan etkinliklere kitaptan şu örnekler verilebilir:

“İki grup oluşturulur. Birinci grup ‘Eski Ankara’ diğer grup ‘Miras Keçe’ metnindeki kelimeleri anlam bakımından (gerçek, mecaz, yan ve deyim anlam) inceler.” (8)

“‘Dünyada Bir Gün’ metninde anlatım bozukluğu bulunup bulunmadığını belirleyiniz. Varsa cümlelerdeki anlatım bozukluğunun sebebini söyleyiniz.” (36)

Ders kitabındaki etkinliklerin 52'sinde cümleler ele alınmaktadır ve neredeyse tamamı çoktan seçmeli soru şeklindedir. Sözcüğü;

“‘Çocuğun üstü başı yırtılmış, karnı acıkmış, iyice yorulmuştu.’ Bu cümledeki anlatım bozukluğunun nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Çatı uyumsuzluğu
- b) Yardımcı eylemin gereksiz kullanılması
- c) Özne eksikliği
- d) Nesne eksikliği
- e) Tamlayan ekinin gereksiz kullanılması” (115)

Ders kitabında yer alan diğer sekiz etkinliğin 4'ü paragraf, 4'ü ise kelime düzeyindeki anlatım birimlerinin incelenmesine dayanmaktadır. B kitabında yer alan etkinliklerden 53'ünde metin, 6'sında cümle, 2'sinde paragraf ele alınmaktadır. Ders kitabında cümle ile ilgili yapılan etkinliklerden biri aşağıdaki gibidir:

“‘Daha önce hiç motosiklet kullanmayı denemedim.’

‘İlk öykü denemesini on beş yaşındayken yapmış.’

Yukarıdaki cümlelerde “deneme” sözcüğünün anlamlarını araştırınız.” (125).

Kitapta yer alan paragrafın incelenmesine dayalı dil bilgisi etkinliklerinden biri ise şudur:

“Aynı şaşkınlığı ilk zamanlar ben de yaşadım. Ama çocukların filmi seveceğine dair ilk işareti gösterimden önce almıştım zaten. Filmin kaba kurgusunu bitirdiğimde müzikleri yapan Erkan Oğur'a verdim. Birkaç gün sonra aradı ve “Film kızımla izledim. Büyülediler, gözlerini alamadılar ve ben onların bu ilgisinden dolayı filmin müziklerini yapmayı kabul ediyorum.” dedi. Berlin Film Festivali'nde dünya prömiyerini yaptığımız gün salondaki 1100 kişinin 700'den fazlası çocuktu. Bittiğinde çılgınca alkışlanıp tezahürat yaptılar. Almanca bilmediğim için anlamadım ama..

Bu parçanın sonuna anlam bütünlüğüne göre aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- a) Sonra öğrendim; çocuklar “bir daha” diye bağıyorlarmış.
- b) O çocukların bir şey anladığını sanmıyorum.
- c) Filmin kalitesini çocuklar ölçemez.
- d) Kızlarım kadar etkilendiklerini söyleyemem.
- e) Müziğin, film kadar iyi olduğunu düşünmüyorum.” (69).

B kitabında yer alan etkinliklerden hiçbirinde kelime düzeyinde anlatım biriminin incelendiği etkinlik yoktur.

Her iki kitapta da metin düzeyinde anlatım biriminin seçilmesi esasında metin türleriyle ilgili bilgilerin öğretildiği on birinci sınıf ders kitapları için bir tercih değil, zorunluluktur. Benzer şekilde metin anlatım biriminden sonra paragraf düzeyinde anlatım biriminin seçilmiş olması da anlatım bozukluğu konusuyla ilgili etkinlik yapma mecburiyetinden kaynaklanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı'nda işlevsel ve görev odaklı, bağlama önem veren bir yaklaşımın benimsendiği ifade edilmekte; öğrencilere soyut bilgiler verme, anlatımla ilgili önerilerde bulunma yerine metinlerden hareketle öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında becerilerini geliştirmek için uygulamalı çalışmaların önemi üzerinde durulmaktadır.

Ayrıca Program'da sınıflarda ele alınacak dil bilgisi konuları gösterilmekte ve bu konuların basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora doğru bir yaklaşımla işlenmesi; ders sürecinde problem çözme, tartışma, açıklama, canlandırma, beyin fırtınası gibi tekniklerin kullanılması önerilmekte; 9. ve 10. sınıfta dil bilgisi öğretimine ağırlık verilirken 11. ve 12. sınıfta önceden öğrenilen dil bilgisi konularının pekiştirilmesine, anlatım türlerine odaklanıldığı ve öğrencilerden özgün metinler yazmalarının beklendiği ifade edilmektedir (MEB, 2011). Dil ve Anlatım ders kitapları da bu özelliklere uygun olarak tasarlanmalıdırlar.

Bu çalışmada özgün metin üretimiyle ilgili kazanımların ağırlıkta olduğu on birinci sınıfta okutulan Dil ve Anlatım ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinlikleri doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiş, etkinliklerin içerikleri dil bilgisi öğretimi açısından betimlenmiştir.

İnceleme sonuçlarına göre ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin dil bilgisi öğretimi açısından olumlu ve olumsuz özellikler taşıdığı görülmüştür. İncelenen ders kitaplarındaki etkinliklerde çoğunlukla metin anlatım biriminin işlenmesi, kelime ve cümle anlatım birimleriyle sınırlandırılmış çalışmaların nispeten az oluşu dil bilgisi öğretimi açısından olumlu sayılabilecek bir özelliktir. Ayrıca Program'da gösterilen kazanımlara uygun bir şekilde bu sınıfta ele alınan dil bilgisi konularının çoğunlukla cümle bilgisine dayalı gerçekleştirilmesi de olumlu yönlerden biri olarak görülebilir. Ancak

kitapların bilişsel gelişime uygun ve onu geliştirici nitelikte olması gerekmektedir. Oysa incelenen ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin çoğunluğunun “çözümle” bilişsel düzeyinde yer alan işlemlerle sınırlı kalması; “değerlendir” basamağındaki etkinliklere çok az yer verilmesi, “yeniden üret” basamağında ise hiçbir etkinlik tasarlanmamış olması çok ciddi bir eksiklik. Bunun yanı sıra eğitim literatüründe üstbilişsel bilginin yararını gösteren çok sayıda araştırma mevcut iken, gözden geçirilen bilişsel taksonomide üstbilişsel bilgi, bilgi boyutlarından biri olarak yer bulmuş iken, ders kitabındaki etkinliklerin bilişsel boyutları incelendiğinde üstbilişsel bilginin geliştirilmesine yönelik hiçbir etkinlik tasarlanmaması da bir diğer eksiklik. Hâlbuki Program’da dil bilgisi öğretimiyle bireylerin bilinçsizce kullandıkları dil yapılarını iletişimde sarf edişlerinde bilinç kazanmaları, kendi anlatımını ve anlatım sürecinde kendi performansını değerlendirmeleri hedeflenmektedir.

Ayrıca 11. sınıf kazanımları dikkate alındığında işlemsel bilgiyi pekiştiren etkinliklerin ders kitaplarındaki sayısı yetersizdir. Kitaplarda işlemsel bilgi boyutunun öne çıktığı etkinliklere daha sık yer verilmesi gerekmektedir.

Dil bilgisinde aynı terime farklı adlar verilmesi birçok araştırmada eleştirilmiş, terim birliğinin sağlanmaması hâlinde öğretimin zarar göreceği sıkça dile getirilmiş ve bu minvalde 1988 yılında Millî Eğitim Şurası’nda terminoloji birliğinin sağlanmasına yönelik karar alınmış olmasına rağmen iki ayrı ders kitabında dil bilgisi terimlerinin farklı adlarla anıldıkları görülmektedir. Kitaplar arasındaki ve kitap içindeki terim seçimiyle ilgili tutarsızlıklar giderilmelidir.

Güneş (2013), tarihsel süreçte dili farklı açılardan ele alan ve inceleyen çeşitli dil bilgisi türlerinin ortaya çıktığını; “geleneksel dil bilgisi”, “okul dil bilgisi” ve “yeni dil bilgisi” nin de bunlardan üçü olduğunu belirtir. Ancak bu ayrım, dil bilgisi konularının kime, ne kadar, nasıl öğretileceği ve hangi konuların öğretim sürecinde ele alınacağını açıklamak için yapılmakta; kesinlikle dil bilgisinde kullanılan terim ve bilgiler hakkında dil bilgisi uzmanları, kitap yazarları ve öğretim programları arasında farklılık olduğu anlamına gelmemektedir. Ayrım, okul dil bilgisi veya yeni dil bilgisiyle klasik dil bilgisi arasında var olan bir çelişkidir yahut farklı bakış açılarından kaynaklanmamıştır. Oysa Türkçe öğretiminde kaynaştırma ses/seslerinin öğretiminde dahi kimi dil bilgisi uzmanları ve müfredat arasında tutarlılık sağlanamamıştır. Aynı terime farklı bilim adamları değişik adlar verdiklerinden derslerde bir terime ait birden çok ad verilmesi kaçınılmaz olmakta, dil bilgisine ilgili çok fazla terim öğrenmek durumunda olan öğrencinin zihni daha da yorulmaktadır. Bu olumsuz durumun giderilmesi yönünde ivedilikle çalışılmalıdır.

Çağdaş dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, birbirinin alternatifi olarak değil; tamamlayıcı olarak görülmektedir. Her ne kadar birçok çalışmada tümdengelim ezberci eğitimle sonuçlanacağı kaygısıyla geri plana atıldığı, tümevarım çalışmalarının

özellikle ilk ve ortaokullarda öne çıkarıldığı görülmekteyse de tümevarımla başlayan dil bilgisi etkinliklerinin liselerde tümdengelim çalışmalarıyla desteklenmesi yanlış olmayacaktır. Kaldı ki dil bilgisi öğretimi kesinlikle zengin bir yöntem ve teknik repertuarıyla desteklenmelidir. Ancak buna rağmen incelenen her iki ders kitabında yer alan etkinliklerde öğretim yöntemi olarak kural öğretimine yol açacak, dil yapılarının anlatımdaki işlevini öğrencilerin görmelerini engelleyecek sıklıkta tümdengelim yönteminin benimsendiği; tümevarım çalışmalarına çok az yer verildiği, ikisi dışında hiçbir yöntem ve tekniğin işe koşulmadığı görülmektedir. Tümevarım yöntemiyle desenlenen dil bilgisi etkinliklerinin sayısının artırılması ve tümevarımla başlayıp tümdengelimle biten tümel etkinlik döngüsüne uygun çalışmalara sıklıkla yer verilmesi, farklı yöntem ve tekniklerle sınıf içi uygulamaların takviye edilmesi önem arz etmektedir. Ancak bu şekilde Dil ve Anlatım Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı’nda gösterilen hedeflere ulaşılabilir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2007). Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Anlam Bilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2009). Anlambilim (Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi). Ankara: Engin Yayınevi.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's Revised Taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(8), 213-230.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., . . . Wittrock, M. C. (2001). A Taxonomy of Learning and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objects. Boston: Addison Wesley Longman.
- Arı, A. (2011). Bloom'un Gözden Geçirilmiş Bilişsel Alan Taksonomisinin Türkiye'de ve Uluslararası Alanda Kabul Görme Durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749-772.
- Aşlıoğlu, B. (1994). Ortaokullarda Türkçe Öğretimi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2013). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem Akademi.
- Baştürk, M. (2004). Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Anadili Olarak Edinimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2005). Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Cemiloğlu, M. (2009). Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi. Bursa: Alfa Aktüel.
- Çiftçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. G. Gülsevin, ve E. Boz (Dü.) içinde, *Türkçenin Çağdaş Sorunları* (s. 77-134). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dolunay, S. K. (2012). Dil Bilgisi Öğretiminde Temel Yaklaşımlar, Yöntemler ve Teknikler. M. Özbay

(Dü.) içinde, Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi (s. 105-102). Ankara: Pegem Akademi.

Ediskun, H. (1996). Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Eker, S. (2005). Çağdaş Türk Dili. Ankara: Grafiker Yayınları.

Gencan, T. N. (1983). Dilbilgisi. İstanbul: Kanaat Yayınları.

Göğüş, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

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

Güneş, F. (2013). Yapılandırmacı Yaklaşımda Dil Bilgisi Öğretimi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 171-187.

Heer, R. (2009, March). A Model of Learning Objectives. 09 05, 2014 tarihinde Iowa State University: <http://www.celt.iastate.edu/teaching-resources/effective-practice/revise-blooms-taxonomy> adresinden alındı.

Hudson, R. (1992). Teaching Grammar: A Guide for the National Curriculum. Blackwell: Oxford.

Kavcar, C., vd. (1997). Türkçe Öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için. Ankara: Engin Yayınları.

Korkmaz, Z. (1992). Gramer Terimleri Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Korkmaz, Z. (2007). Türkiye Türkçesi Grameri. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Küçükahmet, L. (Dü.). (2004). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Küçükahmet, L. (2005). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Marshall, J. (1994). Ana Dili ve Yazın Öğretimi Avrupa Devletleri Müfredat Programlarının İncelenmesi-Uygulanan Yöntemler. (C. Külebi, Çev.) İstanbul: Çağdaş Yayınları.

MEB (2011). Dil ve Anlatım Dersi Öğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [Çevrim İçi: www.meb.gov.tr 12/12/2011]

Murcia, M. C. (1998). Techniques and Resources in Teaching Grammar. Oxford: Oxford University Press.

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

Özbay, M. (2006). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I. Ankara: Öncü Basımevi.

Sağır, M. (2002). İlk Öğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi. Ankara: Nobel Yayınları.

Sezer, A. (1994). Anadili Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri, Uygulamalı Dilbilim Açısından Türkçenin Görünümü. Ankara: Dil Derneği Yayınları.

Şimşek, R. (1981). Türkçe Anlatım. Trabzon.

Vardar, B. vd. (1980). Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

An Investigation of The Eleventh Grade Language and Expression Course Books According to Grammar Teaching

Mehmet Ali Bahar

Gazi University

mehmetalibahar@outlook.com

ABSTRACT

Learning the text types and production of macro structure texts are the main aim of 11th grade Language and Expression course. Grammar teaching activities plays a key role for achieving this aim. These activities should be prepared according to active learning methods and support text production. Therefore investigation of grammar activities in this lessons' books is very important. In an investigation about determining of quality of grammar teaching activities The Cognitive Taxonomy and expert notions can be used.

In this study, two course books are examined with document analyse method. These books are pressed by two different publisher. They were current eleventh grade Language and Expression courses textbooks in education term of 2011-2012. They are collected from randomly chosen high schools in Ankara and Amasya.

According to this presented study, the deductive method is the most used method in two books. Grammar activities of these books content to factual knowledge dimension frequently. The "analyze" cognitive process dimension is the most intended development dimension area and syntax topics are a large part of grammar activities in two books. Also, it is the obtained that these books refers to different names of same grammar term and there isn't any activity which include metacognitive knowledge and creat cognitive progress dimensions.

Keywords: Grammar teaching, knowledge dimension, cognitive process dimension, deductive method, inductive method.

Education has started and continued with mother tongue teaching in many cultures since ancient times. In mother tongue education, grammar topics and issues had a special significance until the 19th century. But, the necessity of grammar teaching became the most popular argument topic for mother tongue educators, in the 20th century. However, the necessity of grammar teaching in mother tongue education has been accepted and many researchers have mentioned the benefits of grammar teaching in the modern education world.

It is expressed in many studies that grammar teaching is useful in the following purposes:

- To raise awareness of linguistic rules.
- To develop language skills by paying attention to functional or content differences.
- To learn about the criteria of the quality of lingual products.
- To contribute to active social structure through supporting individuals' comprehension and expressing abilities.

Grammar teaching is presented by Language and Expression courses in high schools. The main aim of these lessons is to teach the values and functionality of Turkish language. The eleventh grade is important for the Language and Expression course due to expectation of creating original texts by student. It is an undeniable fact that many of the practices are based on textbooks in all class and level. Grammar topics can be helpful for this grade if the Language and Expression textbooks provide enough support to students. In this sense, the present study intends to



Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
3 (1), 1-8

Research in Reading & Writing Instruction,
3 (1), 1-8

determine the following issues on textbooks which are published by two different publications:

- Which name of the same terms are chosen?
- What are the rates of sub-disciplines of grammar?
- Which methods are preferred?
- What are the cognitive processes and knowledge dimensions levels of designed activities?
- Which expression units are studied?

Method

In this study, the document analysis method is used. Yıldırım and Şimşek (2006) says that the document analysis method covers an analysis of written materials. These written materials include some data about facts or events which are main aims of the study. The document analysis is convenient to be used together with other data collection mediums and it can also be used as a method of data collection on its own. Textbooks and curriculum can be source of data in educational research; on the other hand, if documents comprises all the data set of the study, using the content analysis is a necessity in accordance with the aims of study. The content analysis is a useful method in order to detect certain words or concepts in a text or in a set of texts (187-197).

In this study, the data and content analysis methods are used together in order to determine the quality of grammar activities in detailed manner.

Results

a) A and B coded books use different names of same term. For example, the first book -which has "A" code-refers "*kelime*", "*kelime grubu*", "*fiil*" names while the second book (B) choses "*sözcük*", "*sözcük öbeği*", "*eylem*". In addition to this inconsistent usage, a lot of terms are used with their different names in both books.

b) In A coded book, 508 different activities are presented, and 20 % of these activities are related to grammar topics. In another textbook, 525 activities are given to students, and 12 % of these activities are about grammar.

c) In A coded book, 58 % of grammar activities are syntax exercises. Syntax exercises are 57 % of grammar activities in the B coded book. The second major topic is lexicology; morphologic and phonologic studies alternate with lexicological exercises in both books.

d) In A coded book, 94 grammar activities are designed with deductive method. The deductive method has 40 examples in grammar studies of B coded book, too. The inductive method is scarcely any in these books.

e) In A coded book, 89 grammar activities have only one knowledge dimension. However, 21 grammar activities can be determined in multiple knowledge dimensions. In B coded book, while 49 grammar activities can

utilize single dimension; 15 grammar activities are related with multiple knowledge dimension.

In two books, the most evaluated single knowledge dimension is "*factual*". "*Conceptual*" knowledge dimension have a second major rate in the grammar activities of books. However, "*functional*" knowledge dimension can be seen a few grammar exercises on books. But there isn't any activity which can be thought as "*metacognitive*" knowledge dimension in A and B coded books.

f) In A coded book 39 grammar activities dimensions have a multiple design. In B coded book, 24 grammar activities have multiple cognitive function. Single cognitive dimensional grammar activities are mostly related with "*analyse*" level in two books. The second frequently targeted cognitive dimensions of book are different from each other. While "*evaluate*" is second frequently targeted cognitive process dimension of the A coded book, "*apply*" cognitive process dimension has the second important rate in B coded book.

Multiple cognitive dimensional grammar activities include 15 "*understand and analyse*", 12 "*apply and analyse*", 5 "*understand, apply and analyse*", 4 "*understand and evaluate*" and 3 "*analyse and evaluate*" cognitive process dimensions in A coded book. In the other book, 19 "*understand and analyse*", 6 "*apply and analyse*", 5 "*understand and apply*", 4 "*analyse and evaluate*", 2 "*understand and evaluate*", 1 "*remember and evaluate*" and 1 "*remember and apply*" activities constitute multiple cognitive dimensional grammar exercises of the book.

The "*create*" cognitive process dimension hasn't any example exercises in both books.

g) In A coded book, 52 activities are on sentence unit and 50 activities are texts. However, 4 activities are paragraph sized and 4 activities examine words. In B coded book, 53 text, 6 sentence and 2 paragraph focused activities are used for teaching of grammar.

Conclusion and Discussion

The Language and Expression lesson has a significant role on developing the true understanding and expressing capacity of students and it converts to a determinant of writing original texts accordingly eleventh grade curriculum. Therefore, the quality of grammar teaching shows first certain steps of being writer or rhetorician after basic grammar teaching.

In conclusion of this presented study, it is observed that there are differences in naming of same term in two books. Because there isn't a convention on names of Turkish grammar terms. This disagreement may be justifiable in science. But, in teaching and education, it become a significant problem. Because the duality of naming terms redoubles grammar glossary what students should learn. An agreement on name of grammar terms provides very important contribution to mother tongue education and grammar teaching.

In this study, it is found that syntax topics are more intense in books than other grammar sub disciplines in compliance with Language and Expression Lesson Curriculum. Lexicological, phonetical and morphological grammar activities follow syntax topics in sequence.

The induction method is an advised method in many grammar teaching studies. Furthermore, the deductive method can be useful for in advanced stages, too. Inductive exercises can be resumable with deductive activities in classroom. However, it is determined that the large proportion of grammar activities is suitable with deductive method in books. Almost whole inductive activities of books are asked in some previous university entrance examinations. Enhancing number of inductive exercises in books and designing considerable amount of activities as an inductive-deductive circle are indispensable to achieving access in grammar teaching.

Factual knowledge dimension is a great part of grammar teaching activities in the examined books. Furthermore, significant part of exercises is related to “*conceptual*”, “*functional*” knowledge dimensions. Although there are many studies in literature about benefits of developing metacognitive thinking skills in academic

achieve, there isn’t any activities related to “*metacognitive*” knowledge in two books. Furthermore, there is not an example about “*create*” cognitive progress dimension in books whereas The Curriculum of Language and Expression Course is expected students’ to writing some original texts in this grade.

One of the positive feature of A and B coded books is giving place to textual units in activities. In addition, increasing number of textual exercises is a necessity for the aim that developing writing and analysing texts. Some new activities should be designed for diverting from short text parts into bigger text kinds as novel, story and theatre.

In this study A and B coded books are examined. These textbooks have a lot of defects about grammar teaching. However, it should not be forgotten that the adequateness of teachers and readiness of students have the most effective role on the success of lessons. Modern grammar teaching methods should be learned at the end of the teacher training programs of faculties. This is the best possible way to achieve ideal grammar teaching also strengthening the quality of books.

Ek 1: Gözden Geçirilmiş Bloom Taksonomisine Uygun Dil Bilgisi Etkinlik Örnekleri

<i>Bilgi Boyutu</i>	<i>Bilişsel Süreç Boyutu</i>					
	<i>Hatırla</i>	<i>Anla</i>	<i>Uygula</i>	<i>Çözümle</i>	<i>Değerlendir</i>	<i>Yeniden Üret</i>
Olgusal Bilgi	1.Etkinlik					
Kavramsal Bilgi		2.Etkinlik			5.Etkinlik	
İşlemsel Bilgi			3.Etkinlik			6.Etkinlik
Üstbilişsel Bilgi				4.Etkinlik		

1.Etkinlik: Ses değişmesinin kurallarını listeleyiniz.

2.Etkinlik: Geçişli bir fiilin yüklemde çekimlendiği bir cümlede nesne kullanılmamasından kaynaklanan anlatım bozukluğunu örneklendirerek açıklayınız.

3.Etkinlik: Anlatım bozukluğu konusunu hatırlayarak aşağıda yer alan cümlelerdeki anlatım bozukluklarını düzeltiniz.

4.Etkinlik: Metinleri anlatım açısından çözümlemedeki zayıf ve güçlü yönlerinizi belirleyiniz.

5.Etkinlik: Şiirde kelime ve kelime gruplarının farklı anlam değerleriyle (ilk anlam, yan anlam, mecaz anlam, terim anlamı ve deyim anlamı) kullanılmasının anlama ve duygu değerine olan etkisini değerlendiriniz.

6.Etkinlik: “Ateşten Gömlek”, “Yaban” ve “Küçük Ağa” adlı romanların her birinden bir kahraman seçiniz. Seçtiğiniz kahramanları, bir araya getirerek dil bilgisi kurallarına uygun yeni bir hikâye yazınız.