



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER
EĞİTİMİ ANABİLİM DALI TÜRKÇE
ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMIYÜKSEK
LİSANS TEZİ

SEZGİSEL DİL BİLGİSİ UYGULAMALARININ TÜRKÇE
DERS TUTUMUNA, DİL BİLGİSİ TUTUMUNA VE DİL
BİLGİSİ BAŞARISINA ETKİSİ

İzmir

2022

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER
EĞİTİMİ ANABİLİM DALI TÜRKÇE
ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMIYÜKSEK
LİSANS TEZİ

SEZGİSEL DİL BİLGİSİ UYGULAMALARININ TÜRKÇE
DERS TUTUMUNA, DİL BİLGİSİ TUTUMUNA VE DİL
BİLGİSİ BAŞARISINA ETKİSİ

TUFAN KODALLI

DANIŞMAN
Doç. Dr. ALİ TÜRKEK

İzmir
2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Sezgisel Dil Bilgisi Uygulamalarının Türkçe Ders Tutumuna, Dil Bilgisi Tutumuna ve Dil Bilgisi Başarısına Etkisi” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

20/09/2022

Tufan KODALLI

Tarih: 20/09/2022

Tez Başlığı:

Sezgisel Dilbilgisi Uygulamalarının Türkçe Ders Tutumuna, Dil Bilgisi Tutumuna ve Dilbilgisi Başarısına Etkisi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 153 sayfalık kısmına ilişkin, 25/08/2022 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 12'dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ✓

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ✓

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) □

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça hariç, ☒ Alıntılar dâhil, ☒ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. □ EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. □	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Tufan KODALLI
Öğrenci No : 2019950035
Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Programı : Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans
Statüsü : Yüksek Lisans ✓ Doktora □

ÖĞRENCİ

20/09/2022
Tufan KODALLI

DANIŞMAN

20/09/2022
Doç. Dr. Ali TÜRKEK

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Uzun hem keyifli hem de yorucu bir uğraş, emek ve duygusal bir serüvenin sonunda tezimde nihayet sonuca ulaşmanın büyük mutluluğunu taşıyorum. Yapmış olduğum bu çalışmanın ortaya çıkmasında yardımını esirgemeyen ve değerli tavsiyelerde bulunan danışmanım Doç. Dr. Ali TÜRKEK'e, kendimi zorlanmış hissettiğimde her zaman desteğini sunan Doç. Dr. Nevin AKKAYA'ya, yeri geldiğinde eksiklerimi fark ettiren kardeşim Muhammed PEKBALCI'ya, çeşitli düzeltmelerde yardımcı olan dostlarım Murat ALTINAY ve Ozan ALİBEŞEOĞLU'na ve her koşulda yanımda olan, karşılaştığım her problemde manevi desteğini esirgemeyen aileme teşekkürlerimi borç bilirim.



İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	ix
ABSTRACT.....	xi
BÖLÜM I.....	13
GİRİŞ.....	13
1.1. Problem Durumu	13
1.2. Amaç ve Önem	14
1.3. Problem Cümlesi	14
1.4. Alt Problem Cümleleri.....	14
1.5. Sınırlılıklar.....	15
1.6. Varsayımlar.....	16
1.7. Tanımlar.....	16
BÖLÜM II.....	17
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
.....	17
2.1. Dil Edimi ve Ana Dili Öğrenme Süreci	17
2.2. Dil Bilgisi Kavramı ve Dil Becerileri	21
2.3. Dil Bilgisi Öğretim Yöntem ve Teknikleri	25
2.3.1. Dil Bilgisi Öğretiminin Tarihsel Gelişimi.....	29
2.3.2 Dil Bilgisi Türleri.....	35
2.3.2.1. Kuralcı Dil Bilgisi	35
2.3.2.2. Betimleyici Dil Bilgisi	36
2.3.3. Dil Bilgisi Öğretimi Yaklaşımları.....	36
2.3.3.1. Geleneksel Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi	37
2.3.3.2. Davranışçı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi.....	37
2.3.3.3. Bilişsel Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi	38

2.3.3.4. Yapılandırmacı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi	39
2.4. Sezgisel Dil Bilgisi Öğretimi Uygulamaları	40
2.4.2. Sezgisel Dil Bilgisi Öğretiminde Metin Seçimi.....	47
2.5. Dil Psikolojisi.....	48
2.6. Tutum Kavramı	49
2.7. Türkçe Dersinde Tutumun Yeri	50
2.8. Dil Bilgisi Öğretiminde Tutumun Yeri	51
BÖLÜM III	53
YÖNTEM.....	53
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni	53
3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar	53
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	54
3.4. Verilerin Analizi.....	55
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	59
3.6. Araştırmacının Rolü	61
BÖLÜM IV	62
BULGULAR.....	62
1. Deney grubu ile kontrol grubunun dil bilgisine yönelik tutumlarının öntest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	62
2. Deney grubunun dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	62
3. Kontrol grubunun dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	63
4. Deney ve kontrol gruplarının dil bilgisine yönelik tutum sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	64
5. Deney grubuyla kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum öntest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	64

6. Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	65
7. Kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutumda öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	66
8. Deney grubuyla kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	66
9. Deney grubuyla kontrol grubunun dil bilgisi başarı öntest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	67
10. Deney grubunun dil bilgisi başarı öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	68
11. Kontrol grubunun dil bilgisi başarı öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	68
12. Deney grubuyla kontrol grubunun dil bilgisi başarı sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	69
13. Deney grubu öğrencilerinin deneysel sürecin dil bilgisine yönelik tutumlarına etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?	70
13.1. Dil bilgisi uygulamalarının Türkçe dersine olan ilginize ve sevginize etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz? (Türkçe dersine olan ilginizin ve sevginizin artmasına bir etkisi oldu mu veya olmadı mı, gerekçeleriyle açıklayınız.)	70
13.2. Dil bilgisi uygulamalarının dil bilgisini sevmenize, dil bilgisine yönelik ilgi ve isteğinize etkisi oldu mu?	71
13.3. Dil bilgisi uygulamalarında yapılan söz konusu etkinliklerin dil bilgisi konularını daha başarılı bir şekilde öğrenmenize ne ölçüde katkısı olduğunu düşünüyorsunuz? Düşüncelerinizi ayrıntılı bir şekilde yazar mısınız?	72
13.4. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan uygulamaları daha önceki dil bilgisi uygulamalarıyla karşılaştırdığınızda hangi uygulamaları daha etkili buluyorsunuz nedenleriyle açıklayınız? (Konu konu farklılıklar varsa ayrıntılarıyla yazabilirsiniz) Gerekçeleriyle açıklayınız	73

13.5. Yapılan etkinliklerle ilgili önerileriniz var mı? (Eklenmesi ya da çıkarılması gerektiğini düşündüğünüz uygulamalar var mı?).....	74
BÖLÜM V	75
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	75
5.1. Tartışma.....	75
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	78
5.2.2. Öneriler	83
KAYNAKÇA.....	85
EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ	102
EK 2. UYGULAMA İZİNLERİ	104
EK 3: ETİK KURUL İZNİ.....	107
EK 4: OKULDA UYGULAMA İZNİ	108
EK 5: VALİLİK UYGULAMA İZNİ.....	109
EK 6: ÖLÇEKLER.....	110
EK 7: ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU	114
EK 8: SEZGİSEL DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ ETKİNLİKLERİ	115

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: <i>Örnekleme oluşturan öğrencilerinden deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı</i>	54
Tablo 2: <i>Önteste ve sonteste katılan öğrencilerin gruplara göre dağılımı</i>	54
Tablo 3: <i>Sezgisel Dil bilgisi Öğretimi Uygulamaları 8 Haftalık Ders Planı</i>	55
Tablo 4: <i>Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Deney Grubu Öntest Shapiro-Wilk Normallik Tablosu</i>	55
Tablo 5: <i>Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Deney Grubu Sontest Shapiro-Wilk Normallik Tablosu</i>	56
Tablo 6: <i>Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Kontrol Grubu Öntest Shapiro-Wilk Normallik Tablosu</i>	56
Tablo 7: <i>Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Kontrol Grubu Sontest Shapiro-Wilk Normallik Tablosu</i>	56
Tablo 8: <i>Dil bilgisi Tutum Ölçeği Deney Grubu Öntest Shapiro-Wilk Normallik Tablosu</i>	57
Tablo 9: <i>Dil bilgisi Tutum Ölçeği Deney Grubu Sontest Shapiro-Wilk Normallik Tablosu</i>	57
Tablo 10: <i>Dil bilgisi Tutum Ölçeği Kontrol Grubu Öntest Shapiro-Wilk Normallik Tablosu</i>	57
Tablo 11: <i>Dil bilgisi Tutum Ölçeği Kontrol Grubu Sontest Shapiro-Wilk Normallik Tablosu</i>	57
Tablo 12: <i>Dil bilgisi Başarı Ölçeği Deney Grubu Öntest Shapiro-Wilk Normallik Tablosu</i>	58
Tablo 13: <i>Dil bilgisi Başarı Ölçeği Deney Grubu Sontest Shapiro-Wilk Normallik Tablosu</i>	58
Tablo 14: <i>Dil bilgisi Başarı Ölçeği Kontrol Grubu Öntest Shapiro-Wilk Normallik Tablosu</i>	58
Tablo 15: <i>Dil bilgisi başarı ölçeği kontrol grubu sontest Shapiro-Wilk normallik tablosu</i>	59
Tablo 16: <i>Deney grubu ile kontrol grubunun dil bilgisine yönelik tutumlarının öntest sonuçları</i>	62

Tablo 17: <i>Deney grubunun dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları</i>	63
Tablo 18: <i>Kontrol grubunun dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları</i>	63
Tablo 19: <i>Deney ve kontrol gruplarının dil bilgisine yönelik tutum sontest sonuçları</i>	64
Tablo 20: <i>Deney grubuyla kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum öntest sonuçları</i>	64
Tablo 21: <i>Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları</i> ..	65
Tablo 22: <i>Kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutumda öntest-sontest sonuçları</i>	66
Tablo 23: <i>Deney grubuyla kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum sontest sonuçları</i>	66
Tablo 24: <i>Deney grubuyla kontrol grubunun dil bilgisi başarı öntest sonuçları</i>	67
Tablo 25: <i>Deney grubunun dil bilgisi başarı öntest-sontest sonuçları</i>	68
Tablo 26: <i>Kontrol grubunun dil bilgisi başarı öntest-sontest sonuçları</i>	68
Tablo 27: <i>Deney grubuyla kontrol grubunun dil bilgisi başarı sontest sonuçları</i>	69
Tablo 28: <i>Deney grubu öğrencilerinin deneysel sürecin dil bilgisi tutumlarına etkisine ilişkin görüşleri</i>	70
Tablo 29: <i>Deney grubu öğrencilerinin önerilere ilişkin görüşlerinin dağılımı</i>	74

Kısaltmalar

AB: Avrupa Birliği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kùltür Örgütü

TDK: Türk Dil Kurumu

bkz. : Bakınız

vb. : Ve benzeri

vd. : Ve diğerleri

ÖT: Öntest

ST: Sontest

n: Kişi Sayısı

$\bar{x}$: Aritmetik Ortalama

ss: Standart Sapma

sd: Serbestlik Dercesi

p: Anlamlılık Düzeyi

ÖZET

SEZGİSEL DİL BİLGİSİ UYGULAMALARININ TÜRKÇE DERS TUTUMUNA, DİL BİLGİSİ TUTUMUNA VE DİL BİLGİSİ BAŞARISINA ETKİSİ

Geçmişten günümüze bilimde ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler diğer alanlarda olduğu gibi eğitim bilimleri üzerinde de etkisini hissettirmiştir. Ülkelerin eğitim olanaklarını geliştirme çabaları onların yenilikçi düşüncelere yönelmesine zemin hazırlamıştır. Çağa ayak uydurma, gelişen ve küreselleşen dünyaya katkı sağlama girişimleri yeni yaklaşımların oluşmasında etkili olmuştur. Piaget, Vigotsky ve Bruner'in öncülük ettiği yapılandırmacı yaklaşım öğrenenin merkezde olduğu bir eğitim sürecinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Geleneksel eğitim programları zaman içinde yerini yapılandırmacı yaklaşımla öğretime bırakmış ve devletlerin öğretim programlarında da yerini almıştır.

Okullardaki dil bilgisi öğretim yöntemleri göz önünde bulundurularak hem öğretim yöntemlerinin etkililiği hem de bu yöntemlere dayanan kullanım örnekleri bu alanda yapılmış çalışmaların incelenmesine zemin hazırlamıştır. Alan yazın taramasında öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde kullanmaları istenen sezgisel yöntemi sınıf ortamına taşımaktan uzak oldukları görülmektedir. Bu durumdan hareketle üzerinde deneysel çalışmanın yapıldığı sezgisel dil bilgisi uygulamalarıyla hem mevcut öğretmenlere hem de öğretmen adaylarına rehberlik edebileceği düşünülmüştür. Dolayısıyla bu çalışma alan yazındaki eksiği gidermeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu devlet okulu öğrencileri, örneklemini ise bir ortaokulun 7. sınıf öğrencileri arasından amaçlı örneklem yöntemine göre belirlenen 40 öğrenci oluşturmaktadır. İki farklı sınıfta yürütülen uygulamada 20 öğrenci deney grubunda yer alırken 20 öğrenci de kontrol grubunda yer almaktadır. Bu gruplardan deney grubuna sezgisel dil bilgisi öğretimi uygulanırken kontrol grubuna geleneksel dil bilgisi öğretimi uygulanmıştır. Bu uygulamaların çalışma takvimi 8 haftalık bir süreci içermektedir.

Araştırmanın yöntemi karma yöntem, deseni deneysel desendir. Araştırmada üç ayrı nicel ölçek ve bu ölçekleri destekleyecek bir görüşme formu kullanılmıştır. Nicel boyut için dil bilgisi başarı ölçeği, dil bilgisi tutum ölçeği ve Türkçe dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler alan yazında mevcut ölçekler içinden seçilmiştir. Ayrıca araştırmanın nicel

alanlarında ölçülen konulara yönelik yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış, bu formla deney grubu öğrencilerinin görüşleri nitel ölçek yardımıyla alınmıştır. Araştırmada uygulanan ölçeklerin analizi IBM SPSS 26. sürümü ile çözümlenerek işlenmiştir. Araştırmadaki kontrol ve deney gruplarının arasındaki ölçülen değerlerin farklarının tespit edilmesinde bağımlı ve bağımsız t testi analiz yöntemi olarak kullanılmıştır. Analiz sonuçlarında sezgisel dil bilgisi öğretimi uygulamalarının Türkçe ders tutumuna, dil bilgisi tutumuna ve dil bilgisi başarısını içeren ölçeklerin tamamında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi, sezgisel, tutum, yapılandırmacı yaklaşım

ABSTRACT

THE EFFECT OF INTUITIVE GRAMMAR PRACTICES ON ATTITUDE OF TURKISH LESSON, ATTITUDE OF GRAMMAR AND GRAMMAR ACHIEVEMENT

Developments in science and technology from past to present have had an impact on educational sciences as well as in other fields. The efforts of countries to improve their educational opportunities have paved the way for them to turn to innovative thoughts. Attempts to keep up with the times and contribute to the developing and globalizing world have also been effective in the formation of new approaches. The constructivist approach pioneered by Piaget, Vigotsky and Bruner led to the emergence of an educational process in which the learner is at the center. Traditional education programs have left their place to teaching with a constructivist approach over time and have taken their place in the curriculum of the states.

Considering the grammar teaching methods in schools, both the effectiveness of the teaching methods and the usage examples based on these methods have prepared the ground for the examination of the studies in this field. In the literature review, it is seen that teachers are far from carrying the intuitive method they are asked to use in grammar teaching to the classroom environment. Based on this situation, it is thought that it can guide both current teachers and teacher candidates with intuitive grammar practices on which experimental work has been done. Therefore, this study was carried out to fill the gap in the literature.

The study group of the research consists of public school students, and the sample consists of 40 students from 7th grade students of a secondary school, determined according to the purposeful sampling method. In the practice carried out in two different classes, 20 students are in the experimental group and 20 students are in the control group. While intuitive grammar teaching was applied to the experimental group from these groups, traditional grammar teaching was applied to the control group. The work schedule of these practices includes an 8-week period.

The method of the research is mixed method, the design is experimental design. Three different quantitative scales and an interview form to support these scales were used in the study. Grammar achievement scale, grammar attitude scale and Turkish lesson attitude

scale were used for the quantitative dimension. The scales were selected from the existing scales in the literature. In addition, a structured interview form was prepared for the subjects measured in the quantitative areas of the research, and with this form, the opinions of the experimental group students were taken with the help of a qualitative scale. The analysis of the scales applied in the research was processed with the IBM SPSS version 26. The dependent and independent t-test was used as an analysis method to determine the differences in the measured values between the control and experimental groups in the study. In the results of the analysis, a significant difference was found in favor of the experimental group in all of the scales including the intuitive grammar teaching practices, Turkish lesson attitude, grammar attitude and grammar success.

Keywords: Grammar, intuitive, attitude, constructivist approach

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Geçmişten günümüze bilimde ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler eğitim bilimleri üzerinde etkisini hissettirmiştir. Ülkelerin eğitim seviyelerini artırma çabaları onların yenilikçi düşüncelere yönelmesine zemin hazırlamıştır. Çağa ayak uydurma ve gelişen dünyaya katkı sağlama girişimleri yeni yaklaşımların da oluşmasında etkili olmuştur. Piaget, Vigotsky ve Bruner'in öncülük ettiği yapılandırmacı yaklaşım öğrenenin merkezde olduğu bir eğitim sürecinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Geleneksel eğitim programları zaman içinde yerini yapılandırmacı yaklaşımla öğretime bırakmış ve devletlerin öğretim programlarında da yerini almıştır. Ülkemizde de 2005'ten beridir öğretim programlarımızda yer alan yapılandırmacı yaklaşım neticesinde önemli değişiklikler meydana gelmiştir (Güneş, 2006). Tüm alanlarda etkisini hissettiren yeni yaklaşım Türkçe ve dil bilgisi öğretimi üzerinde de yenileşmenin anahtarı olmuştur. Dil bilgisi öğretimi günümüze kadar “neyi, nasıl öğretmeliyiz” sorularına cevap aranan bir tartışmanın içerisinde yer almıştır. Dünyanın çeşitli yerlerinde bu soruya cevap arayan dil teorisyenleri çeşitli kuram, yöntem ve teknikler geliştirerek dil bilgisi öğretimini daha etkili kılmanın yollarını aramaktadırlar. Bu bakımdan sezgisel dil bilgisi uygulamalarının da öğrenci merkezli öğretime katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın yansıması niteliğindeki sezgisel dil bilgisi öğretimi, içinde bulunduğu sistemin iskeletini oluşturmaktadır. Öğretim süreçlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre şekil aldığı göz önünde bulundurularak sezgisel dil bilgisinin uygulama boyutunda sınanması önem arz etmektedir. Böylece hem dil bilgisi öğretimi üzerindeki etkililiği hem de öğrenci tutumundaki değişim uygulama yoluyla sınanmış olacaktır.

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan eğitim süreci hem dünyada hem de ülkemizde uygulamaya çalışılan ve etkili öğrenme açısından önemli olan bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulama basamağında ise birtakım problemler düşünüldüğünden, deneysel anlamda sınanmasıyla bu gibi sorunların tespit edilmesi ve düzenlenebilmesi açısından önem arz etmektedir. Çalışma, alan yazındaki dil bilgisi kitaplarının referansıya Türkiye Türkçesinde var olan dil bilgisi konularını ele alarak yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda sezgisel yöntemle dil bilgisi öğretim uygulamaları tasarlanacak ve uygulanacaktır. Böylece çıkan sonuçlar sezgisel dil bilgisi öğretiminin dil bilgisi öğretimini ne derece etkili kıldığı, başarı oranını ne derece yükselttiği üzerinde fikir yürütmeye olanak sağlayacaktır.

1.2. Amaç ve Önem

Araştırmanın amacı; sezgisel yöntemle yapılandırılmış dil bilgisi öğretiminin çeşitli değişkenlere etkilerini belirlemektir. Türkçe programları (MEB 2005, 2017, 2018, 2019) aslında yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir dil bilgisi öğretimini dile getirmektedir ancak uygulamada bunun gerçekleştiği pek söylenemez (Anılan, 2014; Aydın ve Pehlivan, 2020). Alanyazında bu durumun çeşitli nedenleri ortaya konmaktadır. Çalışma gerek örnek uygulamalar ortaya koyması gerekse sonuçlarıyla sezgisel yöntemin başarısını ortaya koyması bakımından dil bilgisi öğretiminde yapılandırmacı eğitim yaklaşımı temelli sezgisel dil bilgisi öğretiminin uygulamalarının benimsenmesini ve yaygınlaşmasını amaçlamaktadır. Elde edilecek sonuçlar Türkçe öğretmenlerinin yanı sıra sınıf öğretmenlerine ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerine ışık tutabilir. Böylece sezgisel dil bilgisi öğretimi yaklaşımının yaygınlaşması sağlanabilir.

Okullardaki dil bilgisi öğretim yöntemleri göz önünde bulundurularak hem öğretim yöntemlerinin etkililiği hem de bu yöntemlere dayanan kullanım örnekleri bu alanda yapılmış çalışmaların incelenmesine zemin hazırlamıştır. Alan yazın taramasında öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde kullanmaları istenen sezgisel yöntemi kullanmaktan uzak oldukları görülmektedir (Güneş, 2013). Bunun çeşitli nedenleri vardır. Bu nedenler arasında öğretmenlerin ve konunun diğer taraflarının bu konuya yeterince ikna edilmemiş olmaları, sezgisel yolla dil bilgisi uygulamalarına ilişkin yeterli donanıma ve birikime sahip olmamaları, ilgili alan yazında bu konudaki çalışmaların yetersiz olması sayılabilir (Salman ve Aydın, 2018). Bu çalışma bu gereksinimlerden yola çıkılarak tasarlanmıştır.

Sezgisel yolla dil bilgisi öğretimi gerek ilgili alan yazında gerekse Türkçe programının dil bilgisi öğretimiyle ilgili bölümünde sıklıkla önerilmektedir. Buna karşın yine alan yazındaki araştırmalardan anlaşıldığına göre öğretmenler sezgisel yolla dil bilgisi öğretimini çoklukla kullanmamaktadır. Bu araştırma sezgisel yolla dil bilgisi uygulamalarının Türkçe dersine ve dil bilgisi öğrenmeye etkisini ortaya koyarak daha yoğun uygulanmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Sezgisel yöntemle dil bilgisi öğretiminin Türkçe dersine yönelik tutuma, dil bilgisine yönelik tutuma ve dil bilgisi başarısına etkisi var mıdır?

1.4. Alt Problem Cümleleri

1. Deney grubu ile kontrol grubunun dil bilgisine yönelik tutumlarının öntest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Deney grubunun dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Kontrol grubunun dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Deney ve kontrol gruplarının dil bilgisine yönelik tutum sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Deney grubuyla kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum öntest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. Kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutumda öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. Deney grubuyla kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

9. Deney grubuyla kontrol grubunun dil bilgisi başarı öntest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

10. Deney grubunun dil bilgisi başarı öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

11. Kontrol grubunun dil bilgisi başarı öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

12. Deney grubuyla kontrol grubunun dil bilgisi başarı sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

13. Deney grubu öğrencilerinin deneysel sürecin dil bilgisine yönelik tutumlarına etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?

14. Deney grubu öğrencilerinin deneysel sürecin Türkçeye yönelik tutumlarına etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?

15. Deney grubu öğrencilerinin deneysel sürecin dil bilgisi başarılarına etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?

1.5. Sınırlılıklar

Uygulama Gaziantep ilinin Şehitkamil ilçesinde yer alan Şehit Mustafa Yazgan Ortaokulunun deney ve kontrol grubu olmak üzere iki 7. sınıf düzeyinde toplamda 40 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

1.6. Varsayımlar

Ele alınan konu Türkçe öğretmenlerinin ders işleyiş sürecinde dil bilgisi kazanımlarını uygularken 2005-2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları'nın temelinde yer alan yapılandırmacı yaklaşıma uygun dil bilgisi öğretiminin yeterince uygulamaya yansıtamamış olmalarından doğmuştur. Alan yazına göre öğretmenler büyük ölçüde, geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmaktadır. Sezgisel yöntemle dil bilgisi öğretiminin Türkçe dersinde ve dil bilgisi öğretimi sürecinde daha etkili olabileceği düşünülmektedir. Böylece dil bilgisine yönelik tutumlarında ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Türkçe ders kitaplarına eklenmesi önerilen dil bilgisi etkinlik ve/veya bilgi kutucuğu örnekleri, her sınıf düzeyinde ele alınan dil bilgisi kazanımlarıyla paralel olmak koşuluyla uygulanabilir olacaktır. Öğrencilere öntest ve sontest yapılarak öğretimin etkililiği sınanacaktır. Öğretmen ve öğrenciler açısından hem keyifli ve sevilen bir eğitim süreci olacak hem de işlevsellik kavranarak bilginin kalıcılığı sağlanmış olacaktır.

1.7. Tanımlar

Dil bilgisi öğretim sürecinin, uygulamada yer alan yaklaşımların ve tarihi gelişimin aktarılabilmesi için bazı tanımların bulunması çalışmanın amacına ulaşması açısından daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

Dil Bilgisi: Bir dilin işleyiş sürecindeki yapısal kuralları ele alan bilgi.

Dilbilim: Bir dilin bilimsel boyutlarda incelenmesini sağlayan bilim dalı.

Sezgisel Dil Bilgisi Öğretimi: Kişide doğuştan gelen bir yetenek olarak bilinç dışında dilsel verilerin benimsenmesini sağlayan edinilmiş bilgiye sezgisel dil bilgisi denmektedir. Öğretim süreci boyutunda etkinlik, oyun, drama vb. uygulamalarla öğrencinin kavram ve kuralları edinmesini ve hayatına yansıtarak öğrenilen bilgi ve becerilerin uygulanmasını ifade etmektedir.

Tutum: Bireyin karşılaştığı durumlara ve değişkenlere karşı göstermiş olduğu duygu, düşünce ve davranış süreçlerini düzenleyen bir eğilimdir.

Motivasyon: Bireyin bir işi yapmasına ilişkin istekliliği, bireyi harekete geçiren güç.

Artzamanlılık: Dilsel olgulardaki zamanla meydana gelen değişimlerin ele alınmasıyla oluşan bir bakış açısı ve inceleme durumudur.

Eşzamanlılık: Dilsel gelişmelerden bağımsız olarak ele alınan, süreç içinde belli bir kesitteki olguların ele alındığı inceleme durumuna verilen addır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil Edimi ve Ana Dili Öğrenme Süreci

Geçmişten günümüze kadar birçok bilim insanının aklını bir soru meşgul etmektedir. İlk insanlar nasıl iletişim kuruyordu? Bunun cevabı günümüzde tam olarak verilemese de birtakım varsayımlarla ve araştırma bulgularıyla cevap aranmaya çalışılmaktadır. Bu gelişmelerin tarihin karanlık devirlerinde meydana gelişi ise dilbilimciler ve diğer çevreler açısından bir merak konusu haline gelmektedir.

Sosyal bir varlık olan insanın topluluklar halinde yaşıyor olması iletişimi zorunlu kılmaktadır. İnsanlar arasında da etkili iletişimin gerçekleşebilmesi için dile ihtiyaç duyulmaktadır. İletişim boyutunda hayati önem taşıyan dil, insanların gerek kültürel birikimlerini gerekse öğrenme ve öğretme becerilerini gelecek nesillere taşıyan bir araç görevini üstlenmektedir (Akyol ve Şahin, 2019: 213). İnsanlar çeşitli dilsel iletişim öğeleri aracılığı ile duygu ve düşüncelerini gerek aile bireyleriyle ilişkilerinde gerekse toplumsal bir varlık olmalarından kaynaklı sosyal çevrelerinde kullanmaktadırlar. Sinan (2006) dilin etkili kullanımıyla hem ulus bilincinin gelişmesine hem bireylerin kişisel gelişim süreçlerindeki önemine vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla ana dili bilincine sahip yurttaşlar arasındaki ortak düşünce sistemi, aynı ulus içindeki toplumsal bağı da kuvvetlendirmektedir.

Dil kendi ifade düzleminde dizge sistemlerini barındırmaktadır. Bu dil sisteminin ifadesi de dilin tanımı yapılırken dikkat çekmektedir. İnsanların isteklerini ve dertlerini ifade edebilmek için kullandıkları, en mükemmel anlatma vasıtasını oluşturan işaretler sistemine dil denmektedir (Banguoğlu, 2004: 9-10). Saussure (1985: s.18) ise dili işaretler ve göstergelerden oluşan bir sistem olarak tanımlamaktadır.

Saussure, dil yetisinin oluşabilmesi için birbiriyle ilişkili iki ögeden bahsetmektedir. Bu öğeler dilin bireysel ve toplumsal yönlerini oluşturmaktadır. Bunların da sıkı sıkıya birbirine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Bireysel öge sesletimi ifade eden konuşma ve sözü içermektedir. Toplumsal öge ise tamamen zihinsel boyutta ele alınan dili içermektedir. Bu iki öge arasındaki ilişki ise etkili bir iletişimi meydana getirmektedir (Bor, 2011:16).

Dil ve toplum kavramlarının gelişim süreci hakkında tam olarak yeterli bilgi sahibi değiliz ancak her dil, zamanla dil evrimini geçirerek ilk halinden uzaklaşma eğilimi taşımaktadır. Humboldt bu durumu, sürekli değişim içindeki insanın öncelikle dili değiştirdiğini dolayısıyla da toplumu değiştirdiğini ifade etmektedir (Kula, 2012: 35).

Toplumların dillere yaklaşımlarında ve algılarında çeşitli farklılıklar yer almaktadır. Bu farklılıklar, toplumların dili kendi ulus yapılarına ve yaşantı örüntülerine göre şekillendirmesinde etkili olmaktadır (Özbay ve Barutçu, 2013). Diller, uluslar çerçevesinde farklılık gösterse de duygu ve düşünceleri yeterli ölçüde anlatma olanağına sahiptir. Bu olanaklar duygu ve düşüncelerin söze aktarılmasıyla toplumsal iletişim becerilerinin gelişmesinde etkili olmaktadır.

Bir dilin öğretilmesinde temel dil becerilerinin öncelikli olduğu bilinmektedir. Birçok araştırmacı bireyin doğumdan önce ana rahmindeyken dinleme yoluyla dil edinimi kazandığını düşünmektedir. Dinleme becerisinin başlangıcı olan bu evre doğumla birlikte artış göstererek çocuk ilk önce yakın çevresiyle etkileşiminden kaynaklı çevresinden işittiği sesleri algılayarak zihninde bir anlama süreci başlayacaktır. Bu da ana dili öğretiminin ilk basamağını oluşturmaktadır. Aksan (2000) insanın ilk edindiği dilin ana dili olduğunu belirtmektedir. Bireyin içinde yaşadığı toplumla bağ kurabilmesi için ilk olarak annesinden ve yakın çevresinden edindiği dil yapılarını kullandığını dile getirmektedir.

Gerek üniversite öğrencilerine gerekse öğretmenlere ana dil ve ana dili terimleri sorulduğunda, bu terimleri karıştırdıkları görülmektedir. TDK (2020) ana dil terimini, “Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil.” olarak tanımlamaktadır. Ana dili terimini ise, “Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil.” olarak tanımlamıştır. Ana dili terimi İngilizcede “Mother tongue”, Almancada ise “Muttersprache” olarak geçmektedir. Çeviriden de yola çıkarak TDK sözlüğüne tekrar bakarsak ana dili, çocuğun doğduğu andan itibaren gerek annesinden gerekse çocuğun yaşamını sürdürdüğü çevreden işittiği ve anlamlandırdığı, zihninde kavramlar oluşturmaya başladığı dil olarak tanımlayabiliriz. Yine Vardar’a göre (2007: 17) ana dili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum içerisinde ilk öğrendiği dil olarak ifade etmektedir. Topaloğlu’na göre (1989: 24) ise ana dili, bireyin ilk annesinden ve ailesinden, ardından da içinde bulunduğu sosyal çevresinden edindiği, şuuraltına yerleşen ve toplumla kendi arasındaki bağlarını oluşturan dil anlamına gelmektedir.

Ana dil ise Hengirmen’e (1999: 25) göre, birden çok dile kaynaklık eden dil, akraba dillerin türediği dil olarak tanımlanmaktadır. Buna örnek olarak dünyada en çok konuşulan diller arasında yer alan Almancanın ve İngilizcenin, Germen dilleri ailesinde yer aldığına göre Germencenin de ana dil olduğunu düşünebiliriz.

Bazı dilbilimciler “ana dili” terimindeki “ana” sözcüğünün çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren kendisiyle ilgilenen annesinden edindiği görüşünü savunmuşlardır. Buna karşın Danimarkalı Otto Jespersen ve bazı dilbilimciler, ana dili ile kastedilen kavramın anneden gelmediğini bundan ziyade yaşanılan çevreden, ortak duygu ve düşüncenin paylaşıldığı ulus içindeki ortak dilin anlaşılması gerektiğini belirtmişlerdir (Aksan, 1994: 64). Yine Aksan, “ana dili” terimindeki “ana” sözcüğünün kullanılmasının, çocuğun annesiyle olan ilişkisinden yola çıkarak gösterge açısından benzerlik taşıyabileceğini düşünmektedir.

Dünyanın çeşitli yerlerinde ana dillerin korunması ve kültürel gelişiminin devamı niteliğinde çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu konuda desteğini sunan Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) 20 Şubat 1999 tarihini “Ana Dilleri Günü” olarak kabul etmiştir. UNESCO, bu kararında 6000’i geçen dilden hemen hemen yarısının kaybolma tehlikesiyle karşı karşıya kaldığını ve son yıllarda silinen dil sayısının ciddi miktarda arttığını belirtmiştir. Bu kararı verirken UNESCO, yeryüzüne yayılan dilsel çoğunluğun desteklenmesi gerektiğini öne sürerek dil öğretiminin yaygınlaşmasını sağlamayı, dilsel ve kültürel değerler konusunda bilinçlenmeyi gündemde tutmayı amaçlamıştır (UNESCO, 2020).

İnsanın yaşamı boyunca devam eden öğrenme, algılama ve bunları yorumlama süreci onun kendini geliştirmeye yönelik bir varlık olduğu görüşünü ortaya koymaktadır. Ana dili eğitimiyle bireyin çocukluk evresinde bilişsel gelişimine önemli derecede katkı sağladığını göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Sinan, 2006). Çocuğun yorum yapma, çıkarımda bulunma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin temelinde bilişsel gelişimin etkileri yer almaktadır. Çocuğun öğrenme sürecinde bilgileri keşfetmesi ve ulaştığı bu bilgileri mantıksal düzlemde örgütlemesini sağlıklı bir bilişsel gelişim süreci sağlamaktadır (Kürkçüoğlu, 2010).

Ana dili eğitimi sürecinin başlarında yeterli pekiştireçler sunma çok önemlidir. Çocuğun ailesinin yanında ilk çıkardığı sesler yakınları tarafından hoş karşılanarak pekiştirilir. Bu pekiştirilen seslerin tekrarı çocuk açısından etkili bir dönüt oluşturduğu için bu davranışı geliştirerek öğrenmenin ilk adımları aşılmış olur. Çocuk yakın çevresinden duyduğu sesleri taklit ve model alma yoluyla öğrenmeye başlar (Doğan, 2008: 82).

Bu programlara ek olarak Piaget, bilişsel dil gelişim kuramında dil gelişimini evreler halinde inceler. Ona göre dil, çocuğun bilişsel gelişimi esnasında edindiği simgesel yeteneklerden biridir, yani dil gelişimi çocuğun belli bir aşamaya gelen bilişsel gelişiminin doğal sonucudur. Dil, belirli bir bilişsel olgunluğa erişen birey için kaçınılmazdır. Bireyin dili kullanmadaki beceri ve yeteneği, bilişsel anlamdaki işlevişi eşdeğer olarak ilerleme göstermektedir (Doğan, 2008: 82).

Chomsky tarafından desteklenen dilin zihinsel boyuttaki gelişimi destekleme süreci, onun biyolojik dil edinim kuramında öne çıkmaktadır. Chomsky, bireyin dili öğrenmesi ve kullanması durumunda yaratıcılığın etkili olduğuna dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımın temelinde kişi dünyaya bir dil mekanizması ile dünyaya gelmektedir. Çocuk bu kuramda hayatında hiç duymadığı ifade kalıplarını bile kendi yaratıcılığını kullanarak yeni ve anlamlı cümleler haline getirir. Yani birey zihninde yer alan sınırlı sayıdaki sözcüklerle, sınırsız sayıda yeni cümleler ve anlamlar oluşturabilir. Bu durumu Chomsky “evrensel dil bilgisi” kavramı olarak ifade etmektedir. Tüm dillerde benzer kavramların olduğunu belirten Chomsky; soru sorma, açıklamada bulunma, istek ve emirde bulunma gibi işlevleri ortaya koyan yapıları da dillerin ortak özellikleri olarak açıklamaktadır (Özakpınar, 2011: 152-153, Bor, 2011: 16).

Diller kendi içlerinde bir işleyiş ve yapısal düzene sahiptir. Bu yapı ve işleyişin etkililiği iyi bir dil eğitime dolayısıyla da işlevsel bir dil bilgisi öğretimine bağlıdır (Akyol ve Şahin, 2019: 214). Bu yüzden ana dili ediminde dikkat edilmesi gereken konu ele alınan etkinliklerin nasıl ve hangi amaçla uygulamaya konulmasıyla ilgilidir. Çocuğun öğrenme sürecinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerine göre oluşturulamayan öğretim etkinliklerinden beklenen sonuçlar elde edilemez (Erdem ve Çelik, 2011).

Tüm öğretim süreçlerinde olduğu gibi ana dili eğitim sürecinde de bireysel farklılıklara dikkat etmek gerekmektedir. Toplumsal koşulların kişiler üzerindeki etkilerinin göz önünde bulundurulması daha sağlıklı bir öğretimin gerçekleşmesine olanak sağlayacaktır (Demir ve Yapıcı, 2007). Bir dili iyi kullanabilmek için bir dilin iyice öğrenilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu durumda dili iyi kullanamayan bireylerin algılama, yorumlama ve mantıksal çıkarımda bulunma becerilerinde de eksikliklerin olması beklenmektedir. Bu nedenle dil bilgisi öğretimi birçok dil kuramcısı tarafından önemli görülmektedir (Epçayan, 2013).

Kişi yaşadığı toplum içindeki ana dili anlamaya ve konuşmaya başladıktan sonra dilin dil bilgisel yapısını da algılamaya başlar. Bu yüzden kişinin ana dili üzerindeki hakimiyeti onun dil bilgisi yapısına hâkim olduğu düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Bilinmesi gereken önemli bir konu da şudur. Bir kişinin tam olarak ana diline hâkim olması için o dilin dil bilgisi kurallarını içselleştirmesi, kavram ve kuralları uygulama yoluyla hayata geçirebilmesi gerekmektedir. Çünkü dil öğretimi yalnızca kavram ve kural öğretimi değil aynı zamanda kültür öğretimidir. Bu durumda dikkat etmemiz gereken bir dil öğretim sırasında kültürel öğelerin de dille beraber kişiye aktarılmasıdır. Dolayısıyla dil ve kültür arasında sıkı sıkıya bir bağın olduğu düşünülmektedir.

Dil bilgisi, bir dilin yapı ve düzenini oluşturmakla beraber ana dili eğitiminde de önemli bir rol üstlenmektedir. Sever'e göre (2000: 25) dil bilgisi eğitiminde yapı ve kuralların uygulamalarla işlevsel hale getirilmesi, çocuklarda Türkçeyi etkili ve doğru kullanma alışkanlığı kazandırmada önemli rol oynamaktadır. Dilde doğru kullanma duyarlılığı ve alışkanlığı kazandırmak adına dil bilgisi, amaçtan öte araç konumunda yer alması gerekmektedir. Dolayısıyla ana dili ediniminde önemli görevler üstlenmesinden dolayı dil bilgisi, temel becerilerden ayrı bir ders olarak işlenmemelidir. Uzmanlar tarafından seçilmiş, dil estetiğine sahip metinler tercih edilerek çocukta bir dil zevki oluşturmaya önem verilmelidir (Erdem ve Çelik, 2011).

Temel bilgi ve kuralların doğrudan aktarılması yoluyla edinilen dil, işlevsel özelliğini kaybedeceği için sosyal iletişim sürecinde de birtakım aksamalar meydana getirecektir. Etkili bir bildiriminin sağlanması için sosyal ortamda öğrenmeye gerek duyulmaktadır. Bu yüzden dil, duygu ve düşünceleri ifade ederken aynı zamanda soru sormak, bulmaca çözer gibi sözcüklerle oynamak ve iletişim kurmak amacıyla kullanılmaktadır (Aitchison, 1996: 19; Sever, 2015: 7). Temel dil becerilerinin üzerinde durularak gerçekleştirilen dil eğitimi, bir dilin işlevsel özelliklerinin farkına

varılması noktasında önemli bir yere sahiptir. Etkin bir şekilde gerçekleşen ana dili eğitimi insanda doğuştan beri var olan zihinsel alt yapıyı ön plana çıkaran bir özelliğe sahip olmak zorundadır. Çünkü dil yetisi, belli bir dille desteklendiği sürece işlerlik kazanan bir yapıdadır (Akerson, 2000: 12).

Dil, kişinin bireysel gelişim evrelerini sonuna kadar geliştirmesinde, karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm yolları aramada, bilimsel içerikler düşünmede, çeşitli toplumsal değerlere sahip olmada ve ileri düzey bir dünya görüşü oluşturmada etkili olmaktadır. Dilin etkili bir şekilde kullanımı çeşitli alanlarda önem arz etmektedir. Bu yüzden dil öğretiminde dil becerileriyle birlikte sosyal becerilerin gelişmesine yönelik zihinsel ve duygusal faktörlerin de ön planda yer aldığı etkinlik ve projeler yapılmaktadır. Sonuç olarak dil öğretimi kurallar yerine görev ve projelerle yürütülmektedir (Güneş, 2011).

Bireyler aracılığıyla nesilden nesile taşınan dil ve kültür bağının her toplumda bir dünya görüşü oluşturduğu bilinmektedir. Bu yüzden ana dili eğitiminde kültürel birikimin aktarılması kişinin içinde bulunduğu kültürü dünya ile karşılaştırması bakımından bir görünürlük oluşturmada yardımcı olacaktır. Sonuç olarak dil ve kültür birbirini tamamlayan, toplumdaki ortak ruhun yaratıcısı konumunda yer almaktadır (Kula, 2012: 12; Vendryes, 2001: 15).

Sosyal bir varlık olan insanın toplum içinde kendisini etkili bir biçimde ifade edebilmesi için geniş bir duygu ve düşünce dünyasına sahip olması gerekmektedir. Kişisel gelişimini tamamlayabilmek ve hayatına ilişkin karşılaştığı durumlarda başarılı olabilmemesinin yolu iyi bir ana dili ve dil bilgisi eğitimiyle mümkün olacağı düşünülmektedir (Kayaalp, 1998: 89). Kişinin düşünce dünyasındaki gelişim ve değişim, onun dil ile kurabildiği etkileşimle ifade edilebilmektedir. Bu bağlamda karşımıza çıkan dilin düşünce ile bağlantılı olup olmadığı konusudur.

Geniş bir kapsamda ele alınmasına gerek duyulan dilin düşünceyle bağına ilişkin önemli bir soru yer almaktadır. Dil mi düşünceyi oluşturdu yoksa düşünce dil olmadan da varlığını sürdürebilir miydi? Dil bir düşünceyi ifade etmesinin yanında o düşünceyi forma sokan bir dizge olarak yer almaktadır. Aksan'a (1999: 15) göre insanlar dünyayı kendi ana dillerinin penceresinden görür ve düşünce dünyasını dilin kavramlarıyla biçimlendirmektedir. Bir toplumu ulus yapan onun düşünce dünyasındaki birlik ve dilsel öğelerinin o toplumda yaşayan insanlarca kabul edilip kullanılmasına bağlıdır. Bu yüzden dil eğitimi aynı zamanda düşünce eğitimi de içermektedir. Ayrılmaz bir bütün olan bu iki kavram; bilim, teknik ve kültür bağlamlarına ayak uydurabilecek, ana diline ve ulus bilincine sahip nesillerin yetişmesinde önemli görülmektedir (Aksan, 1994: 69).

2.2. Dil Bilgisi Kavramı ve Dil Becerileri

Geçmişten günümüze insanoğlunun üzerine dikkatini yönelttiği; toplumların kaderini belirleyen, iletişimin ana ögesi konumunda yer alan dil üzerine çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar neticesinde, dilin etkili kullanımından yola çıkarak dil bilgisine ilişkin

ilk düşüncelerin MÖ 6. yüzyılda Eski Yunan'da ortaya çıktığı söylenebilir. Ancak dil bilgisinin ortaya çıkış öyküsü Anadolu ve Mezopotamya'da yazının kullanılmasıyla netlik kazanarak farklı dillerdeki fiil ve isim çekimlerinin tespit edilmesiyle dil bilgisi üzerine çalışmalara ağırlık verilmiştir (Akkaya, 2008: 265).

Türkçede dil bilgisi olarak adlandırılan gramer sözcüğü, Antik Yunan kökenli *gramma* sözcüğünden türetilmektedir. *Gramma*, Grekçede yazma anlamına gelmektedir. Hint-Avrupa Dil Ailesi içinde yer alan Yunancada *grammatike*, Latince *grammatica*, Fransızca *grammaire*, İngilizcede *grammar*, Almancada *grammatik* sözcükleri *gramma* sözcüğünden türemektedir (Erenoğlu, 2006: 142).

Dil bilgisi üzerinde yapılan çalışmalar neticesinde birçok dil kuramcısı bu kavrama ilişkin çeşitli tanımlamalarda bulunmuşlardır. Öncelikle Türk Dil Kurumunda (TDK) dil bilgisi; bir dilin ses özelliklerini, biçim ve tümce yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim dalı, gramer (TDK, 2020) olarak tanımlanmaktadır. MEB'de (2006: 7) ise bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünü olarak yer almaktadır.

Diller kendi içlerinde bir yapı ve işleyiş düzeni barındırırlar. Bu yapı, işleyiş ve kurallar bütününe dil bilgisi denmektedir (Ediskun, 1988: 65; Balcı ve Şenyüz, 2015: 88; Akyol ve Şahin, 2019: 214; Okur ve Azizoğlu, 2020). Geçmiş dönemlere dayanan dil bilgisi kavramı işleyiş ve yapısal düzenin yanında bir dilin anlamsal ve işlevsel yönünü de ele alan bir bilim dalıdır. Korkmaz (2007) dil bilgisini, o dilin anlaşılabilmesi için gerekli yöntem ve kuralları sistemli bir şekilde öğreten bir bilim dalı olarak ifade etmektedir. Burada Korkmaz, dil sayesinde zihinde tasarlanan düşüncelerin söz bütününe dönüştüğünü ve bu durumun da dilin bilimsel ölçütlerle anlatılması gerektiğini belirtmektedir.

Yirminci yüzyılın başlarında dil çalışmalarında bilimsel bir yol izlenmiş ve dilin bilimsel yöntemler kullanılarak incelenmesi sonucu dilbilim, akademik bir disiplin olarak ortaya çıkmıştır. Dilbilimle birlikte çeşitli kuramlar ortaya çıkmış ve dile bakış açısı da dolayısıyla değişime uğramıştır. Modern dilbilimin kurucusu kabul edilen Ferdinand de Saussure'ün ölümünün ardından öğrencileri tarafından tutulan ders notları birleştirilerek Genel Dilbilim Dersleri adıyla bir eser yayımlanmıştır. Bu önemli eserle birlikte dilbilim, insan dilinin özelliklerini ve işlevini ortaya koyan bir disiplin haline gelmiştir. Dilbilimle birlikte çeşitli çalışmalar yapılmış ve dilin temel bazı özelliklerini ortaya koymuştur. Bu özellikler Kılıç'a (2002: 30) göre; yer değiştirme, nedensizlik, üretkenlik, kültür taşıyıcılığı, çift eklemlilik ve ayrıklık terimleriyle karşımıza çıkar. Dolayısıyla dil becerilerinin gelişim sürecinde dilin bilimsel boyutundan uzaklaşmamak gerekmektedir.

Dil bilgisi, bir dilin kullanım biçimlerinden görünümünü betimlemeye çalışır. Konuyla ilgili kuralları, bu kurallara yönelik uygun örnekleri sıralar. Bu örnekler de dilin estetik değerlerini ön plana

çıkaran seçkin yazar ve eserlerden seçilmelidir. Yazılı metinlerden hareketle oluşturulan ve bir dille ilgili kuralları barındıran dil bilgisi; uygulama bakımından bağımsız, kanıtlanabilir, mantıklı ve genellenebilir olması onun bir bilim dalı olarak kabul edilmesini sağlamaktadır (Sağır, 2002: 4; Erk, 2003: 16).

Murcia ve Hilles (1988: 16) dil bilgisini, sözdizim ve yapısal kuralları bir araya getiren bir alan olarak belirtmektedir. Bu kurallar, yer aldıkları toplumlardaki ana dilini konuşan kişilerce benimsenmesi gereken kurallar olarak da ifade edilmektedir. Bireyler günlük hayatta bildirişim işlevinde yer alan dil yapılarını aynı zamanda kültür ve sosyal olguları aktarım olarak da kullanmaktadır. Bu oluşumlar dili, onu konuşan kişilerin zihninde yer edinen bir olgu haline getirmektedir. Bu durum da dilin sistemli bir süreç olarak düşünülmesini sağlamaktadır.

Dilin sistemli bir süreç olduğunu belirten Erdem ve Çelik (2011), bu sistem içinde değişken birçok unsur olduğundan bahseder. Bu unsurların bir araya gelerek düzenlenmesini ve anlamlandırılmasını sağlayan dil bilgisi olduğu kanısına varır. Dolayısıyla dil bilgisi bu sistemsel düzenin var olmasını sağlayan bir çalışma alanı olarak görülmektedir. Sistem içerisinde yer alan parçaların bütünlüğü çok önemlidir. Cümle bilgisi, biçim bilgisi, ses bilgisi gibi bölümler ayrı gibi gözüktükçe de birbirinden ayrı birer bölüm olarak değerlendirilemezler. Bundan dolayı dil bilgisi bir bütün olarak ele alınmalı, incelenmeli ve değerlendirilmelidir (Ergin, 1998: 28).

Dil bilgisinin kendi içinde bir bütünlük barındırması; dil bilgisel yapının en küçük parçası olan seslerden eklere, sözcük yapılarından sözcük türlerine, sözdizimden cümle yapılarına kadar tüm unsurların sistemli bir düzen oluşturmasıyla ortaya çıkmaktadır. Dil bilgisi de bu kavram ve kuralları inceleyen bir bilim dalı olarak ifade edilmektedir (Erdem ve Çelik, 2011). Dil bilgisini yalnızca kavram ve kural aktarıcısı olarak düşünmek onun dar bir çerçevede düşünülmesine olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda amaç, dil bilgisinin kavram ve kurallarını öğretmekten öte içinde yaşadığı dili kavratmak olmalıdır.

Dil bilgisinin temel amaçları arasında dil becerilerini destekleme, dili daha doğru ve etkili kullanmayı sağlayan bir araç durumu yer almaktadır. Kişi örgün eğitime başlamasıyla birlikte eğitim hayatı boyunca süren ana dili eğitimi sürecinde, dilin barındırdığı ses, biçim, anlam ve sözdizimsel özellikler gerek bağlam içinde gerekse içinde bulundukları işleyiş çerçevesinde öğretilmektedir (Derman, 2011: 299; Onan, 2012: 32; Bulut, 2015: 724). Dil bilgisi eğitiminde kazanılan davranışları diline aktarabilen kişi, içinde bulunduğu sosyal çevrede kendini daha rahat ifade edebilme ve dili daha rahat kullanma imkânı bulacaktır. Bu yüzden dil bilgisinde hedef kuralları ve tanımları öne çıkarmaktan öte öğrencilerin istenilen dil becerilerine ulaşma ve yeni davranışlar kazanmaları olmalıdır (Sağır, 2002: 58; İşcan ve Kolukısa, 2005: 299).

Dil bilgisine yeterince hâkim olan bireyler, dilin ifade gücünü fark ederek kurallar aracılığıyla dilde amaçlanan durumları gerçekleştirmeye yönelik önemli bir adım atmış olurlar. Bu yüzden dile hâkim olan bireylerin anlama ve anlatma becerilerini etkili kullanma düzeylerinin de yüksek olduğu düşünülmektedir. Öğrencinin seviyesine uygun ve dil estetiği taşıyan okuma metinleri üzerindeki dil bilgisi çalışmaları, okunan metnin daha iyi anlaşılmasını ve yorumlanmasını sağladığı gibi, öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerini de geliştirmektedir. Bu yüzden dil bilgisi öğretim sürecinde uygulama boyutu önemli ölçüde gerekmektedir (Öz, 2001: 267; Göçer, 2015: 237).

Günümüz iletişim dünyasında kişiler, çok farklı değişkenlerle yüzleşmek zorunda kalmaktadır. İnternet ya da sosyal medya platformlarında yer bulan içeriklerdeki anlatım bozuklukları birey açısından yanlış öğrenim ve kuralların benimsenmesine yol açmaktadır. Gerek görsel ve işitsel medya çevirilerinden gerekse yazılı metinlerde yapılan çevirilerden de kaynaklanan dil hatalarından öğrencilerin mümkün olduğu kadar etkilenmemesi için bilinçli bir dil bilgisi öğretimine ihtiyaç duyulmaktadır. Dil bilgisi bu bağlamda doğru konuşmanın ve yazmanın bilimsel yöntemlerini öğretmektedir (Ediskun, 1988: 65).

Dil üzerine çalışmalar yapan kuramcılar, dil bilgisi kurallarını bilenlerin dili de iyi kullanabilmesi görüşünü savunmuş ve dil bilgisini dil becerilerinin hammaddesi olarak görmüşlerdir (Güneş, 2013). Dil becerilerinin aktif bir şekilde kullanımı o dilin kavramsal bağı ile dile ilişkin kültürel uyumun sağlanmasıyla gerçekleşeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda insan düşüncesi çeşitli kavram ve imgelerin somutlaştırılmasıyla anlatılır. Bu anlatımda her dilin belirttiği nesneyi algılama becerisi belirleyici olmaktadır (Sinan, 2006). Aksan'a (1999: 41) göre, göstergelerin gösterilen yanı olan kavramlar; insanın çevresindeki olay, durum ve nesnelere ait kişisel gözlem ve deneyimlere dayanan zihindeki tasarımların somutlaştırma yoluyla dile yansması şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Dil bilgisi bireylerin doğru düşünmesine, yazmasına ve konuşmasına yardımcı bir çalışma alanıdır. Dil bilgisi öğretimi ile dilin tüm imkanlarını ve gizil güçlerini ortaya çıkarır. Anlama ve anlatma etkinlikleriyle dil öğretiminden beklenen amaçlara ulaşırken aynı zamanda seçkin metinlerin gücünden, yazım ve noktalama kurallarından beslenmektedir. Anlama ve anlatma becerileriyle birlikte edinilen dil bilgisi, bilginin örgütlenmesini ve daha açıklayıcı hale gelmesini sağlamaktadır. Bu yüzden, dil bilgisi bağımsız bir alan olarak değerlendirilmemeli, dil becerileriyle birlikte ele alınmalıdır (Göğüş, 1978: 348; Sever, 2000: 25; Erdem, 2007: 18). Dil bilgisi öğretim sürecinin temel dil becerilerinden bağımsız yürütölmeye çalışılması, öğretimi doğallıktan ve işlevsellikten uzaklaştırarak ezbere dayalı bir anlayışı ortaya çıkaracaktır. Bu anlayışla yapılacak öğretim, yaşantıları barındırmayacağı için ezber bilgi olarak kısa bir süre içinde unutulacaktır (Derman, 2008: 7).

2.3. Dil Bilgisi Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Dil bilgisi, geçmişten günümüze öğretilmesi gereken bir alan olarak düşünenlerle karşıt fikirli olan dilbilimcileri karşı karşıya getirmiştir. Dil bilgisinin etkili bir dil becerisi kazandırmak adına öğretilmesi gereken bir alan olduğunu düşünenler kadar, dil bilgisi öğretiminin gerekli olmadığını savunan dil kuramcılarının da olduğu söylenebilir.

Dünyanın çeşitli yerlerinde dil bilgisinin gerek ana dili gerekse yabancı dil öğretim süreçlerinde merkezi konumda yer almasının gerekli olup olmayacağı düşüncesi birçok dilbilimci tarafından bir tartışma konusu olarak gündeme gelmektedir. Pehlivan, Aydın ve Uyumaz (2018) dil bilgisi öğretiminin gerekliliğiyle ilgili tartışmanın temelini öğrencinin akademik başarısına ve yaşamında uygulamasına etki edip etmediğine bağlamaktadırlar. Wyse (2001: 422) geniş bir literatür taraması neticesinde ortaokul düzeyindeki dil bilgisi öğretiminin yazma becerisini geliştirmediği, bilakis öğrenci motivasyonunu da olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Dil bilgisi öğretiminin ana dili eğitiminde gerekli olmadığı düşüncesi birçok dilbilimci çevresi açısından kabul görmesiyle birlikte dil bilgisine harcanacak emeğin yerine dil becerilerine ilişkin süreçlere ağırlık verilmesiyle öğretimin daha etkili ve verimli olabileceğini savunmuşlardır (Hillocks, 1984; Andrew vd., 2004; Funke vd., 2013).

1900-1950 yılları dil bilgisi öğretime önyargılı bakılan dönem olarak bilinmektedir. 1950’li yıllara gelindiğinde dilbilimi alanında yapılan çalışmalar neticesinde dil bilgisi uygulamalarına yönelik bakış açısında değişimler meydana gelmiştir. Uygulamalı dilbilim, nörolengüistik ve psikolengüistik gibi dilbilimin alt dallarının ortaya çıkması beraberinde yeni kuramları ortaya çıkarmıştır (Okur ve Azizoglu (2020). Günümüzde ise AB ülkelerinde yapılan çalışmalarda dil bilgisi öğretiminin hem anlama ve anlatma becerilerine katkı sağladığı hem de dil becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu düşüncesi kabul görmektedir (Onan, 2014: 104).

O halde, neden dil bilgisi eğitime ihtiyaç duyulur? Kişinin, ana dilini yanlış anlaşılmalara maruz kalmadan doğrudan anlaması ve kullanabilmesi için dilin kurallarını öğrenmesi, uygulama farklılıklarından kaynaklanan dil hatalarından korunması gerekmektedir. Bu yüzden de etkili bir dil bilgisi eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Aytaş ve Çeçen, 2010). Dil bilgisinin etkili öğretilmesi demek; kavram ya da kuralların ezberletilerek aktarılması demek değildir. Böyle bir anlayışla hareket etmek yalnızca küçük hedeflerin başarılmasından öteye geçemeyecektir. Bu durumu yeterli bulmak; işlevsel dil bilgisi öğretiminin önünü keserek uygulama boyutunda büyük engeller olarak karşımıza çıkacaktır (Özgül ve Göçer, 2020).

2005 yılından bu yana Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda hedeflenen ve ülkemizde uygulanmak istenen yeni dil bilgisi öğretimi yaklaşımının uygulama boyutunda istenen düzeyde

olmadığı görülmektedir (Anılan, 2014). Sınıflarda ağırlıklı olarak geleneksel dil bilgisi öğretimi uygulanmakta ve sonuç üzerine değerlendirme yapılmaktadır.

Öğrencilere bilgi ve kuralları, doğrudan eski yöntemlerle aktarmaya yönelik dil bilgisi öğretmeye çalışmak ezberci eğitim sisteminin ötesine geçemeyeceği düşünülmektedir. Çünkü öğrenci ders anında sunuş yoluyla öğrendiği bilgiyi içselleştirmek yerine sınav anını kurtarmaya çalışma bakımından değerlendirecektir. Günlük yaşamda kullanması gereken dil bilgisi kurallarını yalnızca merkezi sınavlarda başarılı olmak adına kullanacak ve amaçlanan etkili öğrenme gerçekleşmeyecektir. Ders anında öğrenilen bilgi ve kurallar ise içselleştirilemeyeceği için yalnızca öğrencinin zihninde birer soyut kavram olarak kalacak ve yine etkili öğrenme sağlanamayacaktır.

Bilinçli bir şekilde Türkçenin temel becerilerinin kazanılmasında etkili olan unsur şüphesiz ki işlevine uygun bir dil bilgisi öğretiminden geçmektedir. Bu bağlamda dil bilgisi konuları, temel dil becerilerini destekleyici bir öge olarak yer almaktadır (Derman, 2011: 299). Bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretimi Programında dil bilgisi; bir dilin temel becerilerini destekleyen kuralların bir arada bulunduğu, sistemli bir bütün olarak değerlendirilmektedir. Türkçenin yapı ve işleyişini öne çıkaran bilgi ve donanımına sahip olmak öğrenci açısından son derece önemli görülmektedir. Bu yüzden dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileriyle ilgili etkinlikler üzerinden uygulamalar yapılmalıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi, salt bilgileri aktarmak yerine uygulamaya dayanmalıdır (MEB, 2006: 8; Öztürk, 2012: 60; Özgül ve Göçer, 2020).

Hudson (1992: 84) dil bilgisine hâkim olan öğrenciyi, dil becerilerinin gelişmesiyle özgüveni gelişmiş, dil konularında başarısı artmış, kültürel öğelere ilişkin ilgi ve isteği çoğalmış, yabancı dil eğitimi sürecinde zorlanmamış ve çok yönlü düşünmeye sahip bir birey olarak ifade etmektedir. Bunların gerçekleştirmesi için de dil bilgisi öğretiminin yapılması gerektiğinden bahsetmektedir.

Temel dil becerilerinin doğru ve etkili kullanımında dil bilgisinin işlevi çok önemlidir. Dil bilgisi öğretim süreci ve oluşturulan etkinlikler, dil bilgisinin bu işlevi dikkate alınarak planlanmalıdır. Bu planlama sürecinde üzerinde durulması gereken nokta, dil bilgisi kavram ve kurallarının dil becerilerine olan katkılarını öğrenciye yaparak ve yaşayarak kullanma olanağı verecek biçimde düzenlenmesidir. Akyol ve Şahin (2019: 215) Türkçe öğretiminin eksiksiz ve doğru olarak gerçekleşebilmesi için dil bilgisi öğretiminin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu gereklilik yalnızca yapı ve işleyiş kapsamamakla birlikte uygulamanın da önemini ortaya koymaktadır. Dil bilgisi öğretimi üzerine yapılan çalışmalar bütünlük ilkesine uygun, anlama ve anlatma etkinlikleriyle birlikte işlerlik kazanması gerekmektedir (Sağır, 2002: 25; Dolunay, 2010; Sever, Kaya ve Aslan 2011, 26).

Dil bilgisi öğretimine yönelik uygulama basamağında önerilerde bulunan Göçer (2017: 274) dil bilgisinin ayrı bir ders olarak işlenemeyeceğini, tanım verilip örneklerle pekiştirilen bir bilgi yığını olamayacağını, tümdengelim yönteminin dil bilgisi açısından uygun olmayacağını belirtmiştir.

Dolayısıyla öğretime yönelik yapılan tüm çalışmalar dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerle yürütülmelidir. Bu süreçte öğrencilerin gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı yanları ortaya çıkarılacak uygulamalara yer verilmelidir. Bu bağlamda kazandırılması gereken kural ve davranışlar sınıf düzeylerine göre artan bir yoğunlukta ve aşamalı olarak oluşturulmalıdır (Ünalın, 2001: 141; Gelderen, 2010; MEB, 2017: 10).

Yapılandırmacı dil yaklaşımı Türkiye’de 2004 – 2005 Eğitim ve Öğretim Yılı’nda uygulamaya giren Türkçe Öğretim Programı’nda esas alınmıştır. Bu programda (1-8. sınıflar) öğrencinin merkezde yer aldığı, bireysel farklılıkları gözetken, tematik ve beceri temelli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Öğrenme alanları ve temel beceriler birbiriyle ilişkilendirilecek şekilde tasarlanmış temalardan meydana gelmiştir (MEB, 2015). Dil bilgisi öğretimi 2005 Türkçe Öğretim Programı’ndan itibaren 2009, 2011, 2017 ve 2018 programlarını da kapsayacak şekilde dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak gruplandırılmamış, kazanımlar diğer öğrenme alanları içine dağıtılarak sezdirme yöntemiyle öğretilmesi vurgulanmıştır.

Dil bilgisi ile ilgili kazanımlar konuşma, dinleme, okuma ve yazma öğrenme alanları içinde sınıf seviyesine göre 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak sistematik bir şekilde yapılandırılmıştır. Bu yaklaşımla dil bilgisi konu ve kavramlarının ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi hedeflenmektedir. Dil bilgisi, öğrenme alanlarıyla birlikte verilerek metin bağlamı içerisinde uygulanabilir olmalıdır (MEB, 2015: 4).

Dil eğitim programlarını incelediğimizde konuların işlenişinde kavramsallaştırmadan çok, hedefte yer alan konunun iletişimdeki işlevine odaklanılması önerilmektedir (MEB, 2006 ve MEB, 2019). İşlevsel olarak kullanılmayan bilgi ve kurallar, her sene yeniden gündeme gelerek öğretimin ne kadar etkisiz olduğunun sorgulanmasına yol açmaktadır. Sorunun kaynağını ise geçmişte olduğu gibi günümüzde de geleneksel anlayışın ısrarla devam ettirme düşüncesi yer almaktadır (Sever, 2000: 28; Erdem ve Çelik, 2011).

Dil bilgisi öğretiminde konuların işleniş sırası, öğrencilerin yaş ve kritik evreleri dikkate alınarak uygulanmalıdır. Çocuğun gelişim evreleri incelendiğinde soyut düşünme becerilerini etkili kullanabilme yaşları 13-14 yaşlarını bulmaktadır. Okur ve Azizoğlu (2020) soyut düşünme becerisi gelişmemiş öğrencinin dil bilgisi konularını yeterince etkili öğrenemeyeceğini belirtmektedirler. Bunu dil bilgisi konularının çoğunun soyut olmasından kaynaklı olduğunu dolayısıyla da öğretim sürecinde sorunların yaşandığını ifade etmişlerdir.

Öğrenme alanları bir dilin işleyiş özelliklerini belirten, o dilin gizil güzelliklerini ortaya çıkaran bir alandır. Öğrenme alanlarından uzak bir dil bilgisi öğretimi yalnızca öğrenciye yüklenmiş bir bilgi yığını oluşturmaktadır. Dil bilgisi konularını değişmez kurallara bağlayıp öğrenciye dayatmak

öğretimi yalnızca zorlaştırmaya sebep olmaktadır. Çünkü bazı dil kurallarının tanımlanması ve belli formüller şeklinde ifade edilmesi bir dilin özelliklerini açıklamakta yetersiz kalmaktadır (Schulze, 1998: 216). Dil çözümleri sınıf ortamından öte dil kuramcıları tarafından ele alınmalıdır. Dilin kullanımına odaklanmak dil bilgisi öğretimi açısından daha faydalı olacağı düşünülmektedir (Larsen Freeman, 2001).

Erdem ve Çelik'e göre (2011), dil bilgisi dersi uygulamalarında şu üç aşamanın dikkate alınması gerekir:

1. Öğrenciye kuralın örneklerle, tümcelerle ve metin bağlamında sezdirilmesi,
2. Kuralı sezen öğrenciye kural ve kavramlara ilişkin bilgi verilmesi,
3. Kuralı öğrenen öğrencinin öğrendiği bilgileri beceriye dönüştürülmesi sağlanmalıdır.

Bu aşamaların sağlıklı yürütülebilmesi için lisans düzeyinde yeni programa göre uygulama yapabilecek eğitim ve öğretim görmüş, donanımlı öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Dil bilgisi öğretimi sürecinde öğretmenlerin çoğu dil bilgisini ayrı bir ders olarak görmekte ve haftalık ders programında Türkçe dersinin bağlamı dışında değerlendirerek ayrı bir öğrenme alanı olarak konuları işlemeye çalışmaktadır. Dolayısıyla kullandıkları materyaller de yazı tahtası ve defterden başka araç ve gereci içermemektedir. Dersler soyuttan somuta ve sunuş yoluyla öğrenmeye dayanmaktadır. Ezberci anlayışın hâkim olduğu, uygulamadan bağımsız bir ders olarak işlenmektedir (Erdem ve Çelik, 2011).

Dili iletişim boyutunda sosyal bir olay olarak değerlendiren uzmanlar, öğrencinin ancak sosyal çevrelerinde dil kullanımlarını zenginleştirdiklerini ifade etmektedir. Yani yaşadığı çevreden dil öğelerini alan birey, yaşantıları sonucu ifade kalıplarını zenginleştirmektedir (Cemiloğlu, 2015: 98). Bireyin zengin ifade kalıplarını özgürce kullanması onun öz güvenini artırarak kendini gerçekleştirmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca karmaşık sorunlara çözüm bulan, tarafsız düşünebilen, sorgulayan, kapsamlı bir dünya görüşü olan, yaratıcılığını etkin bir şekilde kullanan bireylerin dil becerilerinin de istenilen düzeyde geliştiği düşünülmektedir (Güneş, 2007; Türkel, 2013).

Dil bilgisi uygulamalarında kullanılan örneklerin dilin güzelliklerini yansıtan seçkin edebi eserlerden alınmış metinler olmasına dikkat edilmelidir. Yapılan etkinliklerdeki anlatım birimi cümle düzeyinde olması gerekmektedir. Hayatın içinden örnekler sunulması öğrencinin yeni öğrendikleriyle zihinlerindeki var olan kavramları yeniden yapılandırıp ilişkilendirmesini sağlayacaktır (Savaş, 2006; Erdem ve Çelik, 2011). Yapılandırımcı yaklaşımda etkinlik, öğrencideki sosyal iletişim becerilerinin gelişmesini sağlamakla birlikte etkili öğrenmeyi de olağan kılmaktadır.

Türkçe dersi hem ana dili bağlamında değerlendirilen hem de farklı disiplinlerle etkileşim içinde bulunan bir araç derstir. Bu yüzden Türkçeye hâkim olamayan öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarında da problemler yaşadıkları görülmektedir (Yıldız, 2003: 55). Dil bilgisi öğretiminde metin

seçiminin önemi bu yüzden dikkat çekmektedir. Türkçenin dil varlığı yüz binlerce sözcüğü içermektedir. Bu sözcüklerin Türkçe metinlerde yeterince yer almaması öğrencinin yeterince dil becerilerini geliştirememesinde etkili olmaktadır. Öğrencinin söz varlığını geliştiren seçkin eserlerden yararlanmak gerek ana dili eğitiminde gerekse dil bilgisi becerilerini hayata aktarması bakımından önemli bir yere sahip olmaktadır. Aynı zamanda bağlam üzerinden uygulamaya dayalı bir öğretim, öğrencinin zihinsel süreçlerini aktif kullanmasında da etkili olduğu görülmektedir.

Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları, öğrenme ortamının çevresel nitelikleri gibi durumlar dikkate alınarak öğrenme etkinlikleri hazırlanmalıdır. Öğrenme etkinlikleri oluşturulurken hangi beceriler geliştirilmek isteniyorsa o beceriye yönelik içeriklerin oluşturulmasına dikkat edilmelidir. Etkinlikler yoğun olarak grup çalışması niteliğinde gerçekleştirilmeli, bireysel performanslar da göz önünde bulundurularak öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalıdır (Güneş, 2011).

Uygulama basamağında öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olması çok önemlidir. Bu aşamada öğretmenin görevi etkinliklerin uygulanması sırasında öğrencilere rehberlikte bulunması ve dili güzel kullanarak öğrencilere örnek olmasıdır. Öğrencilerin bu aşamada sorumluluk sahibi olması ve öğrenmeye karşı ön yargılarının bulunmaması aktif öğrenme için çok önemlidir (Açıkgöz, 2008: 90). Öğrenme sürecinin merkezinde yer alan öğrenci, kendi öğrenme sorumluluğunu taşıyan öz güveni yüksek bireyler olarak dikkat çekmektedir.

2.3.1. Dil Bilgisi Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Dil, tarih boyunca çeşitli kültürlerin ve dilbilimcilerin merak konusu olmuştur. Birçok antropolog ve dilbilimci dilin nasıl ortaya çıktığına ilişkin çeşitli görüşler ortaya atmışlardır (Corballis, 2014; Searle, 2015; Fischer, 2017; Chomsky, 2018; Pinker, 2018; Barnard, 2019; Kerimoğlu, 2020). Tarih öncesinde insanlar; çeşitli hikayeler anlatmak, bu hikayeleri etki altına alan mitolojik sistemleri ve inanç kümelerini yaratmak için bir dile ihtiyaç duymuşlardır. Toplulukları bir araya getiren kültürel etkileşim sonucunda dilin ortaya çıkışı çeşitli hikâye ve mitolojik anlatılarla ifade edilmeye çalışılmıştır. Dil bilgisi öğretiminin tarihsel gelişimini anlatmadan önce dilin ortaya çıkışına ilişkin görüşlere bakmakta bir fayda vardır.

Başkan (2003: 21,22) çeşitli kültürlerin dile olan yaklaşımlarını şu derlemeyle anlatmaya çalışmaktadır: “Çinlilerde, bir su kaplumbağası, sırtında çizgili şekillerde yazının sırrını taşıyarak imparatorun önüne gelip yazıyı öğretmiştir. Babillilerde, yarı balık yarı insan bir deniz canavarı, sudan karaya çıkarak kendilerine yazıyı öğretmiştir... Hintlilerde Baştanrı Brahma, kendi görünüşlerinden birisi olan ve insan dilinin tanrısı sayılan Vâk aracılığı ile dünyayı ve içindeki varlıkları yaratmıştır. Mısırlılarda, Baştanrı Ra, isteklerini kendi dili ve habercisi saydığı Tôt aracılığı ile yerine getirmiştir... İbranilerde, tanrı yarattığı canlılara isim vermesi için Adem’i görevlendirir. Adem’in bütün canlıları çağırış şekillerine göre her birisinin ayrı bir ismi olur... Tufan’dan sonra,

dünyada tek bir dil vardı. İnsanlar, tanrı katına erişmek için Babil’de göğe doğru bir kule yapmaya başladılar. Tanrı o zaman insanların dilini karıştırıp hepsini dünyanın dört bucağına dağıttı.” Görüldüğü üzere gerek inanç sistemi gerekse kültürel değerler neticesinde dillerin doğuşuyla ilgili çeşitli hikayeler yer almaktadır.

Zaman içinde dil, önemli bir kültür aktarıcısı haline gelmiş, nesiller boyu bu anlatıları günümüze taşıyan bir araç olarak değer görmüştür. Topluluklara liderlik eden kişilerin halklarını etkileyebilmeleri için kullandıkları dil, aynı zamanda estetik değer kazanmaya başlayarak anlatma boyutunda önem kazanmış, dilin işlevlerinin kullanılmasında da etkili olmuştur. Adım adım dil bilgisi öğretimine götüren bu süreç zamanla çeşitli bakış açılarına dönüşmüştür.

Geçmişten günümüze dil bilgisi öğretimi konusunda fikir ayrılıkları sıkça yaşanmaktadır. Dil bilgisi öğretiminin gereksiz, zararlı ve güdü azaltıcı etkisinin olduğunu savunanlarla birlikte dil bilgisi öğretiminin doğrudan öğretilmesini savunanlar, dil bilgisi öğretiminin tarihsel gelişimi sürecinde aktif rol oynamışlardır (Burrows, 2014).

Dil bilgisi öğretiminin Antik Çağ’da başladığı birçok dilbilimci tarafından olası görülmektedir. İlk olarak tabletler üzerine çekiç ve çivi vasıtasıyla kazınan birtakım semboller ilk yazının icadı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaklaşık olarak 4000 yıl önce yazının bulunmasıyla birlikte dilin insan hayatındaki kullanım alanları günümüze kadar dilbilimcilerin bir çalışma alanı haline gelmiştir. Verilen tarihlendirmeler dikkate alındığında bu dönemler Babil ve Sümer Medeniyetlerine kadar geriye gitmektedir. Hudson’un (2010) da bu konuda ifade ettiği gibi, şu an Ortadoğu toprakları üzerine kurulmuş olan Babil İmparatorluğundaki Akad dili konuşabilenlerin bunu Sümerceye çevirmeyi öğretme uygulamaları bilinen en eski dil bilgisi uygulamalarıdır.

Dil ile ilgili ilk kuramsal çalışmaların yoğunlaştığı ve felsefi tartışmalar üzerinden dil bilgisi öğretimine yönelik girişimlerin olduğu dönem Antik Yunan’a dayanmaktadır. Platon, Aristoteles ve Sokrates gibi filozoflar şehir devletlerin meydanlarında büyük kalabalıklara hitap ederken tartışma ve konuşmalarında dilin önemini fark eden ilk kişiler olmuşlardır (Yalınkılıç, 2020).

Geleneksel dil bilgisinin kesin biçimi İskenderiye Okulunda verildiği düşünülmektedir. Dilin kurallarını belirlemeye çalışan ve İskenderiye Okuluna mensup Trakyalı Dionysios (MÖ 170-90?) bugünkü dil bilgisi kitaplarının atası sayılan *Techne Grammatike* “Gramer Sanatı” eseriyle öne çıkmaktadır. Bu eser geleneksel dil bilgisinin öncüsü olarak kabul edilmektedir (Kerimoğlu, 2014). Dil bilgisi öğretimine önerilerde bulunan Dionysios (2006: 31-63) aynı zamanda sekiz sözcük türünün de sınıflandırmasını ortaya koymaktadır. Bu öneriler sonucunda dilin kurallarını öğrenen öğrencilerin, ilk başta harfleri öğrenmeleri, daha sonra bu harfleri birleştirmeleri ve basit sözcüklerden çok heceli karmaşık sözcüklere kadar uzun heceler oluşturmaları yer alır. Öyle ki, Dionysios tarafından ortaya konan bu öğretim modeli ilerleyen dönemlerde Avrupa dillerinin öğretimi için bir başlangıç noktası

oluşturur (Dykes, 2007: 6). Bu dönemde yine Apollonius Dyscolus (MS 2) diğer önemli bir isim olarak karşımıza çıkar. Cümle konusuna eğilen Apollonius Dyscolus, anlam ve biçim arasındaki farkı ortaya koymuş, dil bilgisi yapılarını daha çok anlama göre değerlendirmiştir. Bu yönüyle günümüzdeki üretici dönüşümsel dil bilgisi anlayışına yakın olduğu düşünülmektedir (Robins, 1967: 37).

Antik Yunan Döneminde dil bağlamında birtakım tartışmalar karşımıza çıkmaktadır. Bu tartışmalar dil bilgisinin öğretimi bağlamında belirleyici etkileri olan dildeki düzenlilik ve düzensizlik üzerinedir. Dildeki düzenliliği savunan İskenderiye Okulu ile dilde düzensizlik olduğunu savunan Bergama Okulu karşı karşıya gelmektedir (Yalınkılıç, 2020). Weaver (1996) İskenderiye Okulu'nun savunduğu dildeki düzenliliğin kuralcılık anlayışını doğurduğunu ve bu anlayışın da iki bin yıl boyunca varlığını sürdürdüğünü dile getirir.

Dil bilgisinin tarihsel süreci içinde Antik Yunan'ın ardından Roma Dönemi de ilgi çekicidir. Gerek Yunan okullarında gerekse Roma okullarında Latince üzerine öğretimler ağırlık kazanmıştır. Roma Dönemi'nde de yine düzenlilik ve düzensizlik tartışması devam etmiştir. Bu tartışmada Roma geleneğinin en önemli temsilcisi olan Marcus Terentius Varro (MÖ 116- MÖ 27), sözcüklerin türemesinde ve çekiminde bir düzen olduğunu fakat kullanımda bu sözcüklerin değiştiğini dolayısıyla düzenden uzaklaştığını dile getirmiştir (Perek, 1961: 68). Varro, sözcüklerin türemesi ve çekime girmesi görüşünü paylaşırken dil bilgisi öğretiminde yer alan yapım eki ve çekim eki kavramları arasındaki ayrıma değinmiş ve bu eklerin ayrımını öne sürerek ilk kez adlandırılmasında etkili olmuştur. Antik Yunan'da yapılamayan bu ayrımı ilk defa gerçekleştiren Varro, Latince ile Grekçe arasında bir ilişki olabileceğini ortaya koyan ilk dilci olmuştur (Başkan, 2003: 30; Strazny, 2005: 308).

Hudson (2010) hem Yunanlıların hem de Romalıların okul programlarında retorik, mantık ve dil bilgisi öğretimine önem verdiklerini ifade etmektedir. Bu dönemin önemli retorik temsilcilerinden Quintilian'ın adı dikkat çekmektedir. Quintilian, dil bilgisi öğretimini çocukların başarılı ve üretme yetisine sahip vatandaşlar olmalarını sağlayacak dilsel alışkanlıklar geliştirmeleri için bir araç olarak görmektedir (Gartland ve Smolkin, 2016). Başarılı vatandaşlar yetiştirmenin temelini meydana getiren bu düşünce Von Fritz (1949) tarafından, okuma ve yazma becerilerinin dil bilgisi öğretiminde önemli bir paydaşa sahip olduğu biçiminde ifade edilmektedir. Bu anlayış uygulama basamağında yüksek sesle okuma yolu ile yapılan hataların tespit edilmesi ve düzeltmeler yoluyla öğretimin gerçekleşmesi biçiminde yansımaktadır. Okuma ve yazma çalışmalarında bir ölçüt belirlenerek doğru ve etkili konuşma bu dönemin ayırt edici özelliği haline gelmiştir. Böylece Orta Çağ okullarında gerçekleşen bu uygulamalar, geleneksel ve kuralcı bir dil bilgisi anlayışının gelişmesine ortam hazırlamıştır. Aynı zamanda Orta Çağ Avrupa'sında kiliselerin güçlenmesi ve skolastik düşüncenin yaygınlaşmasıyla okullarda verilen eğitimler de bu düşünce yapısına göre şekillenmeye başlamıştır. Bu dönemde yapılan çalışmaların ağırlığını kutsal metinlerin çözümlenmesini içeren din kitapları oluşturmaktadır.

Orta Çağ Avrupa'sında dil bilgisine yönelik çalışmalar devam ederken aynı zamanda dünyanın çeşitli yerlerinde de dil üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Bunlardan biri de Hint geleneğidir. Tarihsel anlamda birçok ilklerin çıkış noktası Antik Yunan olarak kabul görse de dil incelemeleri açısından en eski geleneğe Hindistan sahiptir (Robins, 1967: 136). Bilindiği üzere Antik Yunan geleneği felsefe üzerine kuruludur. Hint geleneğinin farkı ise doğrudan dil üzerine kurulmasıdır. Bu durumun gerçekleşmesindeki ana faktörü de din metinlerinin doğru okunup anlaşılması düşüncesi oluşturmaktadır (Kerimoğlu, 2014).

Hint geleneği içinde Nirukta adlı eseriyle sözcüklerin kökenini inceleyen ve sözcük türlerine değinen ilk isim Yaska (MÖ 6-7. yy?)'dir (Sarup, 2015). Yaska, Panini öncesi dönemin en önemli temsilcisi olarak kabul görmektedir. Yine bu geleneğin önemli bir ismi olarak sesbilgisi çalışmalarıyla öne çıkan Panini'nin Sanskrit grameri, geleneksel dil bilgisi yazımı tarihinin yapı taşlarından birini oluşturmaktadır (Kerimoğlu, 2014). Ünlü ve ünsüzlerin sınıflandırılmasında sembollerden yararlanan Panini, aynı zamanda birçok dilci tarafından hem yapısalcılığın hem de üretici dilbilimin atası olarak kabul görmektedir (Strazny, 2005: 509). Hint geleneğinde önemli yer kazanan Katyayana ve Patanjali de Sanskritçe dil bilgisi üzerine incelemeler yapan diğer Hintli dilcilerdendir. Yine bu geleneği temsil eden 12 farklı okulun da yaklaşık olarak 1000 civarında dil bilgisi eseri meydana getirdiği bilinmektedir (Lyons, 1983: 27).

Türk geleneğinde ise karşımıza Orta Asya sınırları içinde yer alan Kaşgar, Semerkant, Buhara, Balasagun gibi önemli merkezler çıkmaktadır. İlk Müslüman Türk devleti olan Karahanlıların hakimiyeti bu yerleşim yerlerinin önemini artırmaktadır. Bu nedenle, mensubu olunan dinin kültür unsurları toplum hayatına dolayısıyla dil ve edebiyata yansımıştır. Bu süreç içinde yoğun bir şekilde Arapça ve Farsçadan da Türkçeye yeni sözcük ve yapılar girmeye başlamıştır (Kerimoğlu, 2013). Dönemin önemli isimleri ise Türkçenin bu diğer dillerden üstün veya denk olduğunu ispatlamak adına büyük oranda sözlük çalışmalarına yer vermişlerdir (Kerimoğlu, 2014).

Kaşgarlı Mahmud (1008-1085) Türk geleneği içinde ilk önemli isim olarak dikkat çekmektedir. Kaşgarlı Mahmud'un bir Türkçe sözlük ve dil bilgisi kitabı özelliği taşıyan, çeşitli edebi eserlerden örnekler barındıran *Divanü Lugati't Türk* adlı kitabı, Türk kültürünün izlerini barındırması bakımından önemli bir eserdir. Ayrıca Türk boylarının dilleri hakkında hem sesbilgisi hem de biçimbilgisi açısından pek çok önemli bilgi içeren, Türkçenin çeşitli kollara ayrılmasıyla ilgili kapsamlı bilgilere sahip anıtsal bir değerdir (Kerimoğlu, 2014).

Akalın (2008), Türk dilinin ünlü bir eseri olan *Divanü Lugati't Türk* hakkında; Kaşgarlı Mahmud'un sözcükleri tanımlarken Türk sözlü edebiyatının seçkin örnekleriyle anlatımını renklendirdiğini, eserde yer verdiği atasözlerinin en eski kullanım biçimleriyle de söz varlığının gücünü ortaya koyduğunu belirtmektedir. Kaşgarlı Mahmud'un dil bilgisine yönelik başka bir kitabı da *Kitâbu Cevâhirü'n Nahvî fi Lugati't Türkî*'dir. Ancak böyle bir kitabın olduğu bilinse de

günümüzde henüz bulunamamıştır. 16. yüzyılın ortalarına doğru 1530 yılında tamamladığı Müyessiretü'l-Ulûm eseriyle tanınan ve Altayistik çalışmalarında ortaya attığı görüşleri doğrulanan Bergamalı Kadri, Anadolu'da başlayan Türkçe dil bilgisi çalışmalarının ilk önemli temsilcidir (Kerimoğlu, 2014). Türk geleneğinde dil üzerine sözlük çalışmalarının önemli bir yeri vardır. Kaşgarlı Mahmud ile başlayan bu süreç hem Anadolu coğrafyasında hem de diğer Türkî devletlerin hakimiyet kurduğu bölgelerde gerek sözlük çalışmaları gerekse dil üzerine incelemeler artarak devam etmiştir.

Rönesans Dönemi'ne kadar Latince üzerine Avrupa'da pek çok çalışma dikkat çekmektedir. Latincenin Avrupa'da bu kadar önemli oluşu eğitim, yönetim ve din üzerinde ortak anlaşma dili (lingua franca) haline gelmesiyle anlaşılmaktadır. Latince bir kültür dili olmasıyla birlikte üzerinde çalışılması gereken bir alan haline gelmiştir. Rönesans öncesinde Avrupa'daki dil ile ilgili yapılan çalışmalar içinde en kayda değer eser Alexander de Villa Dei'nin Latince grameri (1199)'dir. 13 ve 14. yüzyıla gelindiğinde kilisenin eğitim ve kültür üzerinde ağırlık kazandığı dönemde skolastik düşünceyle Latince dil bilgisi yazımı konusunda Modistae Okulu da öne çıkmaktadır (Kerimoğlu, 2014). Modistae Okulu'nun önemli temsilcilerinden Erfurtlu Thomas, felsefi açıdan Aristo'ya bağlıdır ve dil bilgisini de mantıktan önce gelen bir alan olarak görmektedir (Harris ve Taylor, 2002: 77).

Rönesans öncesi dile yönelik diğer önemli bir gelişme ise Dante'nin (1265-1321) yerel dillere olan ilgiyi artıran *De Vulgari Eloquentia* "Ana Dilin Belagatı" eseridir. Yerel dillere olan araştırmaların yaygınlaşmasında Rönesans ile birlikte matbaanın da rolü büyük olmuştur (Kerimoğlu, 2014). Harris ve Taylor (2002), yerel dillerin gelişimi sürecinde İngiliz matbaacı Caxton'un (1422-1491) önemli bir isim olduğunu belirtmiştir. Caxton, yerel dillerin (İngilizce, Fransızca vb.) standart bir konuşma ve yazma sistemine sahip olmadığını belirterek bu durumun aşılması gerektiği yönünde düşüncelerini dile getirmiştir.

17. yüzyıla gelindiğinde dönemin en önemli dil okulu olarak Port Royal (1660) karşımıza çıkmaktadır. Yerel dillerle olan çalışmaların ağırlıklı olarak yapıldığı Port Royal Okulu temelde bir manastırdır. Bu manastırı diğer manastırlardan ayıran bir özellik de yenilikçi düşüncelere sahip olmasıdır. Latincenin "lingua franca" olarak görüldüğü bir dönemde, Port Royal Okulu'nda ağırlıklı olarak Fransızca eğitim verilmekteydi. Rene Descartes'in (1596-1650) görüşlerinden etkilenen Antoine Arnauld ve Claude Lancelot tarafından kaleme alınan *Grammaire Générale et Raisonnée* "Genel ve Akılcı Dil Bilgisi" (1660) adlı eser, dilbilim alanında etki uyandırmış ve gelecekte yapılacak dil araştırmalarına yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Kerimoğlu (2014) bu bakış açısından Harris ve Chomsky'nin etkilendiğini ifade etmiş ve bu okulun önemini de Chomsky'nin savunduğu Üretken Dönüşümsel Dil Bilgisi kavramının doğuş yeri olarak görülmesinden kaynaklandığını belirtmiştir.

Akılcı bir dil bilgisi eğitimini savunan Port Royal Okulu, kuralları belirleyerek ve o kuralları gerekçelendirerek açıklamak adına bir yaklaşım sergilemektedir. Bu bağlamda savundukları dil bilgisi

öğretim anlayışı zihne dayandırılmaktadır. Yapılandırmacı dil bilgisi öğretimi yaklaşımında olduğu gibi dil bilgisinin kurallar bütünü olmadığını dile getirmekle beraber asıl önemli olan öğretimin etkinlik yoluyla gerçekleşeceğini ve bu süreçte de konuşmanın önemli bir yere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Harris ve Taylor (2002) konuşma bağlamında; insanın hangi dili konuşursa konuşsun dil ilkelerinin aynı olduğunu, asıl önemli olanın zihin ve düşünce olduğunu belirtmişlerdir. Bu yüzden de dilin evrensel olduğu yönünde düşüncelerini dile getirmişlerdir.

19. yüzyılı dil bilgisi öğretimi bakımından yenileşmenin yoğun bir şekilde yaşandığı dönem olarak belirten Woods (1985), dil bilgisi öğretimine yönelik temel tutumların da ortaya çıktığını ifade etmiştir. Nitekim dil bilgisi çeviri yönteminin damgasını vurduğu bu dönemde Rönesans'la başlayan yerel dillere yönelim özellikle Alman dilciler tarafından etkinlik kazanmıştır. Bu dönemin başlarında dil bilgisi kurallarını öğrencilere geleneksel yöntemlerle kural ve yapıları ezberletme yoluyla başlayan eğitim süreci daha sonraki yıllarda yerini öğrenci merkezli eğitime bırakmıştır.

20. yüzyıla gelindiğinde dil bilgisi öğretiminin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin çalışmalarda bir yoğunluk görülmektedir. Eğitim bilimlerindeki gelişmelerle beraber dilbilim çalışmalarındaki yoğun araştırmalarla birlikte dil bilgisi öğretiminde, geleneksel öğretimden ziyade farklı bakış açılarına yönelim gerçekleşmektedir. Birçok kuramcı ve araştırmacı tarafından tartışma konusu haline gelen iletişim becerilerinin dil bilgisi öğretimindeki etkililiği iletişimsel dil bilgisi öğretimi üzerine yoğunlaşılmasına sebep olmuştur (Thornbury, 1999). Dilin bir iletişim aracı olarak görüldüğü iletişimsel yaklaşımda dil bilgisi öğretimi, kelime ve kültür anlayışına iletişim boyutunun eklenmesiyle oluşmuştur (Puren, 2004). İletişim becerilerinin öneminin kavranmasıyla uygulama boyutunda önemli değişikliklere ihtiyaç duyulmuştur. İş birlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin etkili iletişim becerinin gelişmesinde önemli bir paya sahip olduğu düşünülmektedir.

İletişimsel dil bilgisi öğretimi yaklaşımı kimi çevrelerce eleştiri konusu haline gelmiştir. Bu eleştirilerin öncüsü olan Krashen ve Terrell (1983), doğal yaklaşımı temel alarak kuralcı ve öğrencilerin sıkılacağı ezberci alıştırma yöntemlerinin iletişim becerilerine bir yararı olmayacağını ifade etmişlerdir.

20. yüzyılın son çeyreğinde Piaget, Vygotsky ve Bruner'in görüşleri çerçevesinde gelişen yapılandırmacı yaklaşım; öğreneni merkeze alarak eğitim süreçlerine yeni bir vizyon kazandırmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın dil becerilerinin öğretimindeki etkileri, dil bilgisi öğretiminde de fark edilir duruma gelmiş ve birçok dil kuramcısını yeniden dil bilgisi öğretimin nasıl gerçekleşeceğine ilişkin tartışmalara yöneltme olanağı sağlamıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı dil bilgisi öğretiminde dil bilgisini araç olarak gören Güneş (2013); anlama, anlatma, kavrama, iletişim ve zihinsel becerilerin geliştirilmesini asıl amaç olarak ifade etmektedir. Peçenek'e (2008) göre ise yapısalılık, üretken dönüşümlü dil bilgisi veya

işlevsel yaklaşımı temel alan bir öğretim yöntemi aynı içeriği sunamaz. Yapısalcılık kuramına göre oluşturulan tümevarımcı bir dil bilgisi öğretimi, kuralların doğrudan ve ezberle öğretildiği, tekrar ve alışkanlık kazandırmaya yöneliktir. Bunun aksine Chomsky'nin savunduğu üretken dönüşümlü dil bilgisini temel alan anlayıştan yola çıkılarak insan, beyinde doğuştan var olan bir dil yetisiyle dünyaya gelmektedir. Dolayısıyla insan, bu anlayışla zihninde var olan kuralları ortaya çıkarmaya yönelik sözdizimine dayalı üretken bir araç kullanır. İşlevsel dil bilgisi ise içeriğe hem sözlü hem de yazılı ve birden fazla biçimli metin açısından değerlendirecektir. Böylece konu olarak dil biçimlerini ve aralarındaki ilişkileri iletişimdeki işlevleri açısından ele alacaktır.

2.3.2 Dil Bilgisi Türleri

Dil bilgisi öğretiminin gerekliliği birçok dil kuramcısı tarafından dile getirilse de dil bilgisine yönelik neyin nasıl öğretileceğine ilişkin tam bir görüş birliği bulunmamaktadır (Pehlivan, Aydın ve Uyumaz, 2018; Kerimoğlu, 2019). Bu durum da dil bilgisi öğretimi konusunda hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından problem oluşturmaktadır.

Alan yazın taraması yapıldığında dilbilimcilerin ortaya koyduğu birçok dil bilgisi türüne rastlanmaktadır. Kerimoğlu (2014), bu türleri dil bilgisi tarihinin incelemelerinden yola çıkarak iki önemli anlayışın dikkat çektiğini belirtmektedir. Bunlar kuralcı ve betimleyici dil bilgisi anlayışlarıdır.

2.3.2.1. Kuralcı Dil Bilgisi

Kuralcı dil bilgisi anlayışında dikkat çeken unsur, öğretilen kavram ya da kuralların doğru ya da yanlış olarak yargıya varılması şeklinde uygulamaya konulmasıdır. Böyle bir nitelendirme geleneksel dil bilgisi öğretiminde yalnızca tek doğru olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. İmer, Kocaman ve Özsoy (2019), dil bilgisindeki kavram ya da değişkenlerin daha doğru ya da üstün olarak kabul edilmesinden kaynaklı olduğunu, öğrenen kişilere de bu yargılarla benimsetilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Kuralcı dil bilgisinde biçimbirimlerin ve sözdizimin nasıl olması gerektiğine ilişkin değiştirilemez kurallar önem kazanmaktadır. Bu değiştirilemez kuralların temelinde artzamanlılık ilişkisi yer almaktadır. Bu yüzden de yazı dili kuralcı dil bilgisinin inceleme odağını oluşturmaktadır.

Kerimoğlu (2017: 149), dildeki düzenlilikleri savunan yapısalcı dilbilimcilerin genellemeye ulaşma çabaları sonucunda dile ilişkin kuralları ortaya çıkardıklarını belirtmektedir. Kerimoğlu aynı zamanda bazı dil bilgisi yazarlarının yeni durumlarla karşılaştıklarında, ellerindeki kategori ve ölçütlere göre hareket ederek bu kurallara uymayan kullanımları benimsemediklerini ifade etmektedir. Bu durum birçok dil kuramcısı ve dilbilimci tarafından eleştiri konusu haline gelmiştir. Bunlardan ilki de Bloomfield'a aittir. Bloomfield (1933: 274) dillerin ifade şekillerinin biçimbirimler olduğunu, bu biçimbirimlerin de düzensizlikler şeklinde ifade edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu eleştirilerin devamında da diğer önemli bir türün ortaya çıktığı görülmektedir.

2.3.2.2. Betimleyici Dil Bilgisi

Betimleyici dil bilgisinde, dilin eşzamanlı olarak sosyal çevrede kullanımı önem kazanmaktadır. Dilin nasıl olduğu üzerinde durularak dilin gözlenebilen özellikleri nesnel olarak betimlenmektedir. Kuralcı dil bilgisi dilin toplumda doğru kullanılmasına önem verirken betimleyici dil bilgisi sözlü ve yazılı olan dile ilişkin tüm unsurların betimlenmesine önem vermektedir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2019; Kerimoğlu, 2014).

Korkmaz (2003: 209) betimleyici dil bilgisini, bir dilin gelişim dönemlerini incelemek yerine mevcut yaşanan dönemdeki işleyiş ve yapısını açıklamaya çalışan bir dil bilgisi dalı olarak ifade etmektedir. Bu nedenle betimleyici dil bilgisinde dilin mevcut kullanımına dolayısıyla eşzamanlılığa vurgu yapılmaktadır. Bu durum sosyodilbilimsel açıdan dilin ele alınmasını olanaklı kılmaktadır.

Chomsky'ye göre insan bir dil mekanizması ile doğar ve dil bilgisine ilişkin kavramlar bireyin ayrıca bir çabası olmadan edinilmektedir. Chomsky'nin dil bilgisine bakışı yalnızca betimleyici olarak değildir. O, betimsellik beraber dil bilgisinin açıklayıcı olması gerektiğini de ifade etmektedir (Hall, 1993: 33).

2.3.3. Dil Bilgisi Öğretimi Yaklaşımları

Dil bilgisi konularının öğretilmesine yönelik tartışmalar geçmişten günümüze hala üzerinde durulan konulardan biri durumunu korumaktadır. Devletler öğretim programlarını oluşturmaya çalışırken çağın koşullarına göre hareket etseler de kendi içlerinde birtakım problemlerle karşılaşılması söz konusu olmaktadır. Bu durumun gözlenmesi, toplumsal kabuller, kurumsal eğilimler, siyasi faktörler, yöntem ve tekniklerin uygulamada yarattığı sorunlar olarak düşünülmektedir (Hudson ve Walmsley, 2005). Karşılaşılan problemlere örnek olarak Avrupa'nın büyük bir bölümünde iletişim dili olan Almanca'nın mevcut dil bilgisi öğretimi uygulamaları verilebilir.

Almanca dil bilgisi öğretiminde çağdaş dilbilim anlayışı benimsenmesine rağmen uygulama boyutunda geleneksel dil bilgisi öğretim anlayışının yer alması dikkat çekmektedir (Funke, Wieland, Schöenberg ve Melzer, 2013; Myhill ve Watson, 2014; Hlbec, 2017; Funke, 2018; Pehlivan ve Aydın, 2020). Bu durum öğretim programlarının planlama ve uygulama boyutu başta olmak üzere çeşitli faktörlerin de süreç boyunca göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir. Türkçe dil bilgisi öğretiminde de benzer sorunların olması programın yanında diğer faktörlerinde de üzerinde durulması gerektiğini düşündürmektedir. Bu yüzden öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi, tutum ve motivasyonu, sınıf ortamı, öğretmen yeterliliği gibi durumların öğretim sürecine etkileri günümüzde daha çok önem kazanarak çeşitli çalışmaların yapılmasında etkin rol oynamaktadır.

Dil bilgisi yaklaşımları, ülkelerin hem kendi vatandaşlarına hem de yabancı dil olarak öğretilmesine alternatif çözümler bulunabilmesi adına gerek eğitim bilimlerindeki gerekse dilbilimdeki gelişmeler neticesinde ortaya konan öğretim yöntemlerinin genel ifadesini oluşturmaktadır.

Gelderen (2006) dil bilgisi konularının öğretimine yönelik açık ve örtük terimlerini kullanmayı tercih etmektedir. Burada sözü edilen açık dil bilgisi öğretimi, konu ve kavramların doğrudan öğrenciye aktarılmasıyla gerçekleştirilen, öğrencinin edilgen rol aldığı; öğretmenin ise daha çok bilgi ve kuralları sunuş yoluyla aktarmasını vurgulamaktadır. Açık dil bilgisi öğretiminde dikkat çeken geleneksel yöntemlerin vurgulandığı geleneksel yaklaşımdır. Örtük dil bilgisi ise yapılandırma yaklaşım temelli sezdirmenin ön planda olduğu, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendikleri, bilgiye ulaşmada ve onu uygulamada etkin rol aldığı yaklaşımları ifade etmektedir.

2.3.3.1. Geleneksel Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi

Geleneksel yaklaşımla dil bilgisi öğretiminin çıkış kaynağı dil bilgisinin öğretilmeye başlandığı döneme dayanmaktadır (Okur ve Azizoğlu, 2020). Antik Yunan'daki felsefi düşüncelerin dile getirilmesi, devlet yönetiminde yer alan yöneticilerin halkı etkileme çalışmaları neticesinde güzel ve etkili konuşma dil bilgisinin ortaya çıkışının ilk adımlarını oluşturmaktadır.

Geleneksel dil bilgisi yaklaşımında sözcük öğretimi ve bu sözcüklerin de doğru telaffuz edilmesi dikkat çekmektedir. Antik Yunan'da karşımıza çıkan Platon, Sokrates ve Aristo gibi felsefecilerin güzel konuşmaya ilişkin yaptıkları sözcük derlemeleri dil bilgisinin temelleri olarak kabul görmektedir (Okur ve Azizoğlu, 2020: 67). Yirminci yüzyıla gelindiğinde dilbilim çalışmalarındaki gelişmeler neticesinde dildeki işleyiş, düzen ve yapı temel alınarak çeşitli açıklamalar ortaya atılmıştır (Eker, 2017: 20).

Sözcük yapıları üzerinde durulan geleneksel yaklaşımda kuralların ezberletilmesi öne çıkmaktadır. Karmaşık ve zor dil bilgisi konuları öğretilirken detaylarına inilmektedir. Öğretim sürecinde sözcük ve cümle yapıları üzerinde durulmaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasındaki temel sebep dil kurallarını bilen kişinin dili de iyi bileceği düşüncesine dayanmaktadır (Bailly, 1997; Güneş, 2007; Güneş, 2011). Günümüzde de birçok ders kitabının ağırlıklı olarak dil bilgisi konularını içermesi geleneksel dil bilgisi öğretiminden tamamen kopulmadığının bir göstergesi olarak düşünülmektedir. Puren'e (2004) göre öğretim sürecinde yer alan ders adlarının belirlenişi bile dil bilgisi konularıyla ilişkilendirilmesi sonucuna bağlanmaktadır.

2.3.3.2. Davranışçı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi

Davranışçı yaklaşım; Pavlov, Watson, Thorndike ve Skinner'ın öncülük ettiği bir grup bilim insanının çeşitli deneyler sonucunda eğitim bilimlerine kazandırdığı bir yaklaşım olarak bilinmektedir.

Bu yaklaşımın temelinde uyarıcı-tepki bağı yer almaktadır. Öğrenme süreci boyunca öğrencinin birtakım uyaranlara karşı verdiği istendik tepkiler öğrenme olarak değerlendirilmektedir.

Güneş (2011) davranışçılarının insan zihnini doğuştan boş bir levhaya benzettiğini belirterek dil bilgisinde yer alan kuram ve kavramların taklit, tekrar ve pekiştirme yoluyla öğretildiğini ifade etmektedir. Öğrencinin çevresinden duyduğu sesleri taklit etmeye çalışması ve onu tekrarlar şeklinde dile getirmesi öğrenende bir alışkanlık durumunu meydana getirmektedir (Demirci, 2008). Dolayısıyla bu alışkanlıklar pekiştiricilerle desteklenerek davranışçılara göre öğrenme durumu oluşmaktadır.

Dil bilgisi öğretimi sürecinde öğretmen kuralları aktarırken sık tekrarlarla ve ezberlemeye ağırlık vermektedir (Güneş, 2011). Dilin bir davranış olduğunu belirten Skinner'ın görüşünden hareketle öğrencinin sözcükleri doğru yazması ve doğru telaffuzu istendik davranış olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla ezbere yönelik yapılan dil bilgisi öğretiminde üst bilişsel zihinsel becerilerin kullanılmadığı görülmektedir.

Dilin günlük hayattaki kullanımı davranışçı yaklaşımda görmezden gelinmektedir. Öğrenci burada edilgin rol edinerek yalnızca alıcı konumda yer almaktadır. Öğretmen ise bilgi ve kuramları belirli sırayla öğrenciye aktaran gerektiğinde ödül ve ceza yöntemlerini kullanarak pekiştirme işlevini yerine getirmektedir. Konu ve kuralların öğretim yolunda tündengelimden yararlanılmaktadır. Dil bilgisi konuları dersin başında kuralların defterlere yazdırılması ardından da öğretmenin o konuya uygun örnekleri sıralaması şeklinde ele alınmaktadır. Konunun kavratılmasında verilen örnekler genellikle amaca yönelik basit sözcük ya da cümle kalıplarıyla aktarılmaktadır. Bu yüzden öğretim sürecinde metnin bağlamından yararlanılmaması birçok dil kuramcısı tarafından eleştiri konusu haline gelmiştir (Çolak, 2013; Akyol ve Şahin, 2019: 218).

2.3.3.3. Bilişsel Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi

Bilişsel yaklaşım, dışardan gelen bilgilerin çeşitli zihinsel aşamalardan geçerek bu bilgilerin anlamlandırılması olarak açıklanmaktadır. Zihin bu yaklaşımda bir bilgisayar olarak görülmekte; bilgi ve beceriler bellekte aşamalı olarak bilgisayar sisteminde olduğu gibi veriler işlenmektedir (Güneş, 2011). Veri işleme süreci duyuşsal bellekte verilerin anlamlandırılması ile kısa süreli belleğe oradan da kalıcı ilişkilendirmelerle de uzun süreli bellekte depolanması şeklinde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla davranışçı yaklaşımdaki gözlenebilen davranışların aksine bilişsel yaklaşımda zihin yapıları önem kazanmaktadır. Bruner, dil öğrenme sürecindeki bilişim yapılarıyla yakından ilgilenerek bilginin depolanması ve işlenmesi üzerinde durmaktadır (Smith ve Kosslyn, 2014).

Güneş (2011) insan zihninde dile yönelik görsel, işitsel, simgesel ve sözel gibi çeşitli bellek türlerinin olduğundan bahsetmektedir. Bu bellek türleri öğrenen bireyler bakımından çeşitli farklılıkları doğurarak veri işleme süreçlerini etkilediği düşünülmektedir. Bu durum öğrencilerin dil

bilgisi kurallarını öğrenme sürecinde kullandıkları bilişsel yöntemlere göre daha kalıcı öğrenme sağlamayı olanaklı kılmaktadır.

Üretici-dönüşümsel dil bilgisi teorisinin sahibi Chomsky'ye göre (2002) dil, üretilebilen bir sistemdir. Dilin üretici sistemini kavrayan birey sınırlı sayıdaki sözcüksel yapılarla sınırsız sayıda cümleler türetebilir. Yine Chomsky, çocuğun bir dil mekanizması ile doğduğunu ve zihinsel süreçlerle sonradan oluşmadığı görüşünü savunmaktadır.

Chomsky'ye göre (2006) dil edinim süreci çocuklarda zihinsel işleme sisteminden bağımsız bir biçimde gerçekleşmektedir ve insanın doğuştan gelen genetik kodları dilin edinilmesinde etkilidir. Bilişsel yaklaşıma göre öğrenme sadece gözlenebilen bir davranış değişimi değildir ve bu tür öğrenmeyi savunan modelleri reddeder. Bilişsel yaklaşımda önemli olan zihinsel yapı ve süreç boyunca meydana gelen değişimlerdir (Tusting ve Barton, 2011: 18). Chomsky'nin açıklamalarında eğitime yer vermemiş olması, onun eleştirilmesine sebep olmuştur.

Bilişsel yaklaşımla dil becerilerinin kazanılması eğitimde önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin dil becerilerinin gelişim sürecinde ilk olarak anlama becerileri ardından da anlatma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini savunan bilişsel yaklaşım; öncelikle okuduğunu ve dinlediğini anlamaya odaklanır. Konuşma ve yazma becerileri ise anlama becerilerinin ardından geliştirilmesi beklenir (Köksal ve Varışoğlu, 2014: 87).

2.3.3.4. Yapılandırmacı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi

Piaget, Vygotsky ve Bruner'in öncülük ettiği eğitimdeki değişim hareketi farklı yaklaşımların oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu yaklaşımda öğreticinin zayıf yönlerini göz önünde bulundurarak öğrenenin merkeze alındığı bir yaklaşım olarak bilinmektedir. Bilimde, kültürde, sanatta gerçekleşen değişimler her alanda olduğu gibi eğitimde de etkisini hissettirmiştir. Değişen dünyaya ayak uydurma çabası eğitimle birlikte dil bilgisi öğretim yaklaşımlarını da etkilemiştir. Geleneksel yöntemlerden uzaklaşma çabası dil bilgisi öğrenim süreçlerinde yeni yaklaşımların cazip görünmesine olanak sağlamıştır. Dolunay (2010), 21. yüzyıldaki eğitim programlarında geleneksel öğretimin yerini yapılandırmacı yaklaşıma bıraktığını belirterek öğrenci merkezli eğitime dikkat çekmiştir. Öğrencinin merkeze alınmasıyla becerilerin ön plana geçtiği, bilgi ve becerilerin anlamlandırıldığı yeni bir sürece de geçilmiş oldu. Dolayısıyla öğrencinin aktif katılım sağladığı yapılandırmacı yaklaşım, daha etkili ve kalıcı öğrenmeyi hedeflemektedir.

Dil bilgisi öğretiminde asıl amacın edinilen bilgi ve becerilerin yaşama aktarılabilmesi olmalıdır. Yaşama aktarılamayan bilgi ve kurallar davranışçı yaklaşımlarda görüldüğü gibi ezber bilgidir öteye geçememektedir. Tekrar, ödül ve ceza gibi etki-tepki kavramlarının ortadan kalkmasıyla birlikte var olan bilgiler de unutulmaya başlayacaktır. Öğrencinin bilgi ve becerilere ulaşması öncesinde konuyu öğrendiğinde hayatında ne işe yarayacağı belirtilmelidir. Öğrendiği

bilgileri nasıl kullanacağını bilen öğrencinin hem derse karşı ilgi ve motivasyonu artacak hem de uygulamadan kaynaklı kalıcı öğrenmenin de kapısı aralanacaktır.

Yapılandırmacı yaklaşımda dil bilgisi öğretimi bir amaç olmamalıdır. Kerimoğlu (2019), dil bilgisinin bu yaklaşımda araç olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin bilgi ve kuralları keşfetmesi için öğretmen gerekli ortamı sağlamalıdır. Keşfederek öğrenme ancak sezdirme şeklinde uygulamaya yansımalıdır. Davranışçı yaklaşımın tam tersine bilgi öğrenenden bağımsız olmamalıdır. Öğretmenin yol gösteren bir kılavuz öğrencinin ise aktif olduğu bu süreçte dil bilgisi konularının öğretiminde somuttan soyuta doğru bir yol izlenmelidir. Öğretilmesi gereken kavram ve kurallar parçadan bütüne, yakından uzağa şeklinde bir yol izlenerek öğrencinin kavrama ve algılama düzeyi geliştirilmelidir. Öğrenme sürecinde öğrenen fiziksel ve zihinsel olarak da aktif öğrenme sürecinde yer almalıdır (Dolunay, 2014).

2.4. Sezgisel Dil Bilgisi Öğretimi Uygulamaları

Milletlerin tarih serüvenlerinde eğitimin yeri ve önemi yadsınamaz bir gerçeklik barındırmaktadır. Bu yüzden değişen dünyada eğitimin ve bilimin var oluşu her zaman önemini canlı tutmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemlerinden uzaklaşma çabaları ve öğrencinin öğrenme ortamlarında aktif rol oynaması dil öğretim uygulamalarına da yansımaktadır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretiminde de yeni yaklaşımların ve uygulamaların öğrenci merkezli olması öğretim bakımından bir önem ifade etmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde edinilmesi gereken amaç dildeki kavram ve kuralları ezberletmek değil sahip olunan dili, becerileriyle birlikte geliştirilmesini sağlamaktır. Bu bağlamda dil bilgisi öğretimi; dil kazanımlarından yola çıkarak ses, biçim ve cümle yapıları bakımından öğrenciyi aktif olarak derse katılmasını sağlayarak çeşitli örnekler yardımıyla sezdirilmesi sürecidir (Dolunay, 2009: 2). Dil bilgisi öğretimi sezdirilme yardımıyla öğrenende içselleştirilmelidir. Doğuştan bir dil düzeneğine ve bu düzeneği işlevsel bir biçimde kullanabilme yeteneğine sahip olan çocuktan kavram ya da kuralları keşfetme yardımıyla öğrenmesi beklenmektedir. Bu yüzden sezdirme yönteminin temelini keşfetme oluşturmaktadır. Kavram ya da kurallara kendi içselleştirdiği bilgi yoluyla ulaşan çocuk parçadan bütüne bir yol izleyerek tümevarım yönteminden de yararlanmaktadır (Güneş, 2013: 180; Özbay, 2006: 150).

Öğrencinin, dil bilgisinin kural ya da kavramlarını ezbere bilmesi onun adına bir fayda oluşturmayacaktır. Ezberlenen bilgi ve kurallar kısa bir süre sonra unutulacaktır. Dolayısıyla öğrenciye yaşam boyu öğrenme ve öğrendiklerini uygulama bakımından bir fayda sağlamayacaktır. Dil bilgisi öğretimi uygulamaları metinlerden bağımsız düşünülemeyeceği için öğrenenin analiz ve sentez becerilerini harekete geçirir nitelikte seçilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla dil bilgisi kurallarını öğrenmeye çalışan öğrencide aynı zamanda dil becerilerini de aktif kullanma durumu söz konusu

olmaktadır. Dolayısıyla dil becerileri içinde okuduklarını, dinlediklerini ve konuştuklarını anlama öncelikle dil bilgisinin konularını oluşturmaktadır (Özbay, 1997: 15; Korkmaz, 2003: 33).

Öğrenci metnin en küçük yapıtaşından en kapsamlı yapılara kadar anlam ve görev ilişkilerini bilmeli ve gerektiğinde uygulayabilir beceriye de sahip olmalıdır. Bu durum metnin anlaşılması ve kavranması için şarttır. Bu basamakların tutarlı bir şekilde yürütülmesi ve sezdirilerek öğretilmesi dil kullanımı bakımından da öğrencide gerek kendine güven gerekse daha akıcı bir iletişim becerisi kazandıracaktır (Sağır, 2002: 7).

Dil bilgisi kuralları öğretilirken kültürel öğelerden de uzaklaşılmalıdır. Öğrenciye sunulan örnek metinlerde, çocukların kendi yaşantılarından da izler taşıyan, onun kavram ve anlama dünyasını aydınlatarak, okurken de eğlenmesini sağlayacak nitelikli metinlerden seçilmelidir. Bunlar öğrencide birer beceri ve alışkanlık kazanması sağlanmalıdır. Dolayısıyla öğretim, yakından uzağa ve bilinenden bilinmeyene hareketli bir yol izlenerek yapılmalıdır (Erdem, 2007: 34).

İlkokul çağına gelen bir öğrenci, konuşma ve dinleme becerilerinin temelini almış olduğu düşünüldüğünde Türkçe dersiyle birlikte bu bilgi ve beceriler sezdirilme yoluyla sistematik hale getirilmelidir. Bu doğrultuda dil bilgisi öğretimi bir amaç değil, o amaca hizmet edecek dille ilgili önemli bir çalışma alanını oluşturacaktır. Dili etkili kullanabilen bir öğrencinin hem kendine olan güveninde hem de toplumsal ilişkilerinde daha sağlıklı iletişim kurduğu da bilinmektedir (Öz, 2001: 259). Bunların sağlanması için de öğretimin uygulamaya dayalı olması gerekmektedir. Nitelikli metin, etkinlik ve örneklerle karşılaşan öğrenci keşfederek yeni anlamlandırma sürecini başlatmış olur. Konuşma ve dinleme becerilerinin kazandırılmasıyla başlayan serüven okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasıyla devam ederek öğrencilerde daha önceden yaptıkları hataların giderilmesinde de bir farkındalık kazandırılması sağlanacaktır. Bu bağlamda, öğrencinin Türkçeyi bilinçli bir şekilde, etkili ve güzel kullanmasına; okuma ya da dinleme sırasında karşılaştığı metinlerden en üst düzeyde edebi zevki alabilmesine yardımcı olacaktır (Karadüz, 2007: 292; Ünal ve Şahinci, 2011; Erdem ve Çelik, 2011).

Dil bilgisi öğretim sürecinde etkili bir öğretimin gerçekleşebilmesi için çeşitli araç-gereçler ve etkinliklerden yararlanmak öğretimin kalıcılığı açısından önem taşımaktadır. Oluşturulan etkinlikler farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirildiğinde gerek öğrenme hızında gerekse de öğrenci tutumlarında olumlu yönde bir ilerlemeye katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda drama çalışmaları, iş birlikli öğrenme ortamları, eleştirel ve yaratıcı düşünme etkinlikleri öğrenme sürecinde etkili olmasının yanında öğrencide yalnızca bilişsel süreçler aktif olmayıp duyuşsal ve psikomotor becerilerin de gelişmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Öğrencilere bilgi ve kavramlar aktarılırken öncelikle onların dikkatini çekecek etkinlik seçimine önem verilmelidir. Öğrencinin dikkatini ve ilgisini çekebilecek etkinlikler ve işbirlikli

öğrenme ortamları öğrencinin aktif katılımına da katkı sağlayarak kavram ya da kuralları keşfetmesine ve yaşama aktarılabilmesine olanak sağlayacaktır. Bu bağlamda uygun bir sınıf ortamı oluşturmak da etkinlik seçimi kadar önem taşımaktadır. İmkanlar neticesinde dersler yalnızca sınıfta değil gerek konferans salonunda gerekse okul bahçesinde uygulanabilmelidir.

Sınıf ortamında gerçekleştirilen uygulamalarda seçilen etkinliğe göre öğrencilerin oturma düzenleri ayarlanmalı, işbirlikli öğrenmeye uygun olmasına dikkat edilmelidir. Böylece öğrenci daha çok iletişim becerilerini kullanma eğilimi göstermek zorunda kalarak aynı zamanda akran değerlendirmesi bakımından da fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Sınıf bu açıdan öğrenilen kavram ya da kuralların yaşama aktarıldığı bir yer olduğu fikrine de ulaşılmaktadır.

Öğrencilere kavram ya da kurallar aktarılırken gereksiz uzatmalardan kaçınılmalı, öğrencilerin seviyelerine inerek en uygun yöntem ve teknik tercih edilmelidir. Ağdalı ve açıklamanın bol olduğu anlatımların öğrencilerde hem derse olan ilgisini azalttığı hem de dil bilgisine karşı bir önyargı oluşmasına zemin hazırladığı düşünülmektedir. Anlatım sürecinde cümlelerin kurgusal gücü göz önünde bulundurularak anlam bilgisi, söz dizimi, şekil bilgisi ve ses bilgisi gibi konular cümleyle aktarılabilir. Aynı şekilde cümlelerin öğeleri konusunda da cümlelerin nitelikli seçilmesi öğrenmeyi kolaylaştırmada yardımcı olacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda yapılan çözümlemelerde parçadan bütüne doğru yol izlemek öğrenme açısından kolaylaştırıcı etken oluşturacağı düşünülmektedir (Öztürk, 2009: 689; Erdem ve Çelik, 2011).

Dil becerileri dilin etkili öğrenilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Bu yüzden dil becerilerinin gelişimi için dil bilgisinin temel alınması gerektiği düşünülmektedir. Nitekim yeterli bilgiye sahip olamayan öğrencide beceri gelişiminin de belirli düzeyin üzerinde olamayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla daha iyi bir dil becerisine sahip öğrenciler yetiştirmek isteyen sistemlerin, dil bilgisi kurallarını işlevsel bir biçimde ele almakla işe başlamalıdır (Erdem ve Çelik, 2011).

Dil becerilerini etkili kullanabilen bir öğrenci aynı zamanda üst bilişsel becerileri de aktifleştirerek hem öğrenme ortamını düzenlemekte hem de eğitim sürecinde alması gereken sorumlulukların bilincinde olarak bilgi ve becerilerini işlevsel bir biçimde tasarlamaktadır. Analiz etme, problem çözme, eleştirel düşünme, değerlendirme gibi üst bilişsel süreçleri işlevsel olarak kullanılma yetisi dil becerileriyle daha iyi bir düzeye ulaşabilmektedir. Dil bilgisi yardımıyla doğru yazabilen, yazdıklarını belli bir doğrultuda yönlendirebilen; duygu ve düşüncelerini tüm açıklığıyla ifade edebilen öğrenci, metin içinde yeni biçimler oluşturarak özgün çalışmalar ortaya koyabilmektedir. Bu da dilin nasıl çalıştığı ve kullanıldığı konusunda öğrencide beceri kazanılmasını sağlayabilmektedir (Aytaş ve Çeçen, 2010).

Öğrenme süreci devam ederken her öğrencinin aynı düzeyde gelişim sağlaması beklenmemelidir. Bireysel farklılıkların varlığı ve buna göre eğitimin şekillendirilmesi öğretimin niteliği bakımından önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmen sınıfta farklı öğrenme biçimlerine sahip öğrenciler için de materyaller geliştirmeli ve dikkat çekici öğrenme ortamları hazırlamalıdır (Maden, 2012). Öğrenme ortamını benimseyen öğrenci gerek derse katılım gerekse derse ilgi bakımından gelişim kazanacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla dersi keyifli hale getirerek öğrencilerin rahat öğrenebilecekleri bir ortam, öğrenmenin olumlu yönde gelişmesine olanak sağlayacaktır.

Dil bilgisi öğretimi gelişimsel bir süreci ifade etmektedir. Bilgi ve kurallar basamaklar halinde sarmal bir biçimde öğretildiğinden derse başlamadan önce öğrencilere konu bağlantıları hakkında bilgi verilmesi öğrencilerin konular arasında bağlantı kurmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda dersin amacını bilen öğrenci eski öğrendikleriyle yeni öğrendikleri arasında anlam ilişkileri kurarak kalıcı öğrenmenin de kapısını aralamış olacaktır. Bu aşamada öğretmen etkinlikler yardımıyla eğitim senaryolarını yaşama geçirilecek düzeyde planlayarak öğrencinin edindiği bilgileri işlevsel olarak kullanmasına zemin hazırlamalıdır.

Sistematik bir yapıyı ifade eden dil bilgisi, aynı zamanda dili koruyan bir yapı olarak da bilinmektedir. Dilin kurallarını sözlü ve yazılı anlatımlarda düzgün kullanma ancak dilin doğru ve etkili kullanılmasıyla mümkün olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda dil bilgisinde yer alan kavram ya da kurallar, etkinlikler ve uygulamalarla; okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi dil becerilerinin içinde öğrenmeye işlevsellik katılarak aktarılması gerekmektedir (Akyol ve Şahin, 2019: 216).

2.4.1. Sezgisel Dil Bilgisi Öğretiminde Yaratıcı Drama ve Oyun

Bilişsel gelişimin temel aşamalarından biri olan oyun, çocuğun okulöncesi dönemlerinden başlayarak hayatlarında önemli roller edinen, geleceğe yönelik duygu ve düşüncelerinin tasarlanmasında yardımcı olan bir faaliyettir. Çocuk, hayal gücüyle oluşturduğu ürünleri oyunlar vasıtasıyla dile getirmekte, dolayısıyla kişilik gelişiminin ilk adımlarını da bu sayede atmaktadır.

Oyunlar sayesinde yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanarak çeşitli bilgileri öğrenen çocuk, bunu yaşamında uygulayarak, yaparak-yaşayarak öğrenmenin de aslında kapısını aralamaktadır. Bu konuda Gönen (1989, 59) ve Haas (1995), oyunla öğrenmenin vazgeçilmez bir bütün olduğunu, aralarındaki ilişkinin de sıkı sıkıya bağlı olduğunu dile getirmektedirler. Yıldız (2009) ise, Haas'ın bu düşüncesine ilaveten oyunun keşfedici olduğunu, bu yüzden de eğitim kurumlarının vazgeçilmez bir unsur olduğunu belirtmektedir. Bu düşüncelerden yola çıkarak oyunun amacına uygun kullanılmasıyla birlikte yapılandırmacı yaklaşıma hizmet eden bir yöntem olduğu da uzmanlar tarafından düşünülmektedir. Bu duruma istinaden Türkel ve İnnalı (2020: 218), öğrenen çocuğun, oyun içinde keşfederken kendi yapılandırmasını da doğal süreç içinde gerçekleştirdiğini savunurlar.

Çocuk oyun oynarken hayal gücünü kullandığı sırada keşfederek bilişsel süreçleri de aktif olarak kullandıkları düşünülebilir. Kendi istek ve arzusuyla oyuna yönelen çocuk, o konudaki durumları öğrenme konusunda da kendisini güdülemiş olacaktır. Güdülenmeyi sağlayan çocuğun ise bir kavram ya da olguyu daha iyi öğrenebileceği de düşünülebilir. Gönen'e (1989: 59) göre oyun, çocuğa en doğal ortamında nitelikli bir öğrenme sunarak özgürce hayal gücünü ortaya koymasını ve insanlar arasındaki etkili iletişimi artırmasını sağlar.

Oyunlar, çocuklarda bir sosyal etkileşim ortamı oluşturmaktadır. Bu sosyal etkileşim iş birliğine dayalı öğretimi de destekleyerek çocuğun dil gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Oyunlar çocuklardaki özgüven, motivasyon ve merak duygularını ortaya çıkararak keşfetme ve verilen görevleri yerine getirebilme yetisinin kazanılmasında önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir (Senemoğlu, 2005: 499; Türkel, 2013).

Oyunların dil bilgisi öğretim sürecinde kullanılma amaçlarının başında pekiştirme amacı bulunmaktadır. Dil bilgisinin konu, kavram ve kuralları öğrencinin zihninde daha anlamlı hale gelebilmesi için oyunlarla pekiştirme yapılmaktadır. Öğrenciler için tasarlanan etkinlikler oyunlaştırılması yoluyla onların keşfetme becerilerine de katkı sağlanmaktadır. Böylece oyununun önemli bir işlevi ortaya çıkmaktadır. Bu işlevi eğitim sürecini ezberci eğitmeden uzaklaştırmaktadır (Türkel ve İnnalı, 2020: 216). Haal ve Shapheard da (1991: 8) temel dil becerilerinden yola çıkarak etkinlik tasarımı üzerinde durarak anti dil bilgisi kavramını kullanmayı tercih etmiştir. Ona göre dil bilgisi, öğrenenin keşfetmesine olanak sağlayacak etkinliklerle zenginleştirilmeli, öğrenen bireylere problem çözme becerisi kazandırmayı sağlamalıdır.

Özbay (1997), dil bilgisi konularından sözcük türlerinin öğrenciler tarafından bilinmesinin akademik anlamda ona faydalı olmayacağını savunur. Özbay'a göre önemli olan, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan öğrencinin bu durumları alışkanlık haline getirmesini sağlayarak; okuduğu veya karşılaştığı metinlerde yine dinlediği konuşmalardaki işlenen duygu ve düşünceleri kavrayıp sezebilmesi, ondan keyif alabilmesidir. Bu öğeler de dolayısıyla birer beceri haline dönüştürülmüş bir dil bilgisi öğretimini gerektirmektedir.

Oyunlar çocukların söz dağarcıklarının geliştirmekle birlikte anlama ve anlatma becerilerine de katkı sağlamaktır (Uzkan ve Bozkuş, 2019). Dolayısıyla oyunlar, öğrencilerin konuştukları dil içindeki dil bilgisi yapılarını iletişimsel olarak kullanma becerisini geliştirmektedir. Oyunlar yardımıyla dil bilgisi konularını kullanma olanağı kazanan öğrencide, dili kullanma becerisindeki artış da görülmektedir (Deesri, 2002: 3; Celce-Murcia ve Hilles 1988: 132; Kara, 2020; McCallum, 1980: 7-15; Engin, Seven ve Turan, 2004; Barrett, 2012; Crookal, 1990; Sindre, 2009).

McCallum'a (1980) göre, öğrenme etkinliklerine destekleyici öğeler olarak işlevsel nitelikte kullanılan oyun, dil sınıflarındaki öğrencileri etkin katılıma yönlendirmektedir. Dil bilgisi

özelliklerine, özel tümce kalıplarına ve sözcük yapılarına yoğunlaşabilen öğrenci, öğrenme ortamında aktif bir şekilde rol alabilmektedir. Böylece eğitsel oyunlar, yavaş ve hızlı öğrenen öğrencilere eşit katılım hakkı sunarak konunun kavranılmasını kolaylaştırmaktadır.

Abolo (1987: 4), dil oyunları ile diğer etkinlikler arasındaki farka dikkat çekmektedir. Beklenen durum oyunlar yardımıyla bir dil öğretimi gerçekleştirmekse, öğrenilen durumların yaşantı yoluyla gerçekleştirilmesi de bu amaca hizmet edecektir. Yine bu oyunlarda grup çalışmalarına beraber çocukta bireysel başarı algısı yerini grup başarısına bırakacaktır. Gerek grup etkinlikleri gerekse çocuğun arkadaşlarıyla etkileşimi neticesinde dilin inceliklerini edinmeye başlayan çocuk, etkili iletişim kurabilmek adına dilin inceliklerinden yararlanmaya çalışacaktır. Böylece etkili iletişim kurabilmek için dili kullanmak zorunda olan çocuk, dilin simgesel yapısını öğrenmeli, bilişsel süreçlerden geçirmeli ve yeri geldiğinde de kullanılmalıdır (Sönmez, 1993: 294; Bekmezci ve Özkan, 2015).

Türkel ve İnnalı'ya göre (2020: 225), Oyunlar tasarlanırken öğrencilerin yaşlarına, fiziksel yeterliliklerine ve öğrenme düzeylerine dikkat etmek öğrenme sürecinin etkililiği açısından önem taşımaktadır. Öğrenci açısından rahat ve esnek bir etkinlik tasarımı dilin doğal kullanımını desteklemekle birlikte dilin edinilmesinde beklenen tüm becerileri de desteklemektedir. Bu doğrultuda az çabayla üst düzeyde öğrenci katılımını sağlayarak öğretim sürecinin daha yararlı geçmesini sağlamaktadır. Yine oyunlar esnasında gerekli dönütleri verebilen öğrenci, öğretmenin gözlemlemesi ve verilen dönütleri değerlendirmesi açısından öğretimin etkililiğinin de sorgulanmasına, varsa eksiklerin anlık giderilmesine yardımcı olacaktır.

Öğretmenin eğitim sürecinden beklentisi derse olan katılımı artırarak öğrencinin eğitim sürecinde merkezde yer almasını sağlamaktır. Bu doğrultuda öğretmen, aktif bir sınıf bir konumunda yönlendirici konumda yer alırken öğrencilerden de öğrenme sorumluluklarına yerine getirmelerini beklemektedir. Öğrenci oyunlara katılarak hem kendini hem de arkadaşlarını değerlendirme sürecinde bizzat yer alması, onun güdülenmesi ve iş birliğine yönelmesi açısından da önem taşımaktadır. Değerlendirme sürecine aktif katılan öğrenciden yaptığı yanlışları görmesi desteklenerek doğruya kendi çabasıyla yöneltilmeli ve üst düzey düşünme becerilerini kullanma yetisinin gelişmesine olanak sağlanmalıdır. Türkel ve İnnalı (2020: 226), bu becerileri kazanmış öğrencilerde konuşma kaygısında azalma meydana geldiğini ifade ederek öğrencilerin sözcüklerdeki anlamsal derinliklere yoğunlaşabileceğini ifade etmektedirler.

Oyunlar sınıf ortamında öğreneni cesaretlendirerek derse eşit katılımı sağlamaya olanak vermektedir. Aynı zamanda oyunlar yardımıyla öğrenci, kavramsal olan dil bilgisi konularını da somutlaştırarak öğrenmeyi anlamlı konuma taşımaktadır (Bulut, 2015: 72). Oyunlar öğrenme sürecini düzenlemede ve eğlenceli kılmakta önemli bir yere sahiptir. Öğretmen oyunlar yardımıyla öğrencileri

gözlemlemekle birlikte hem onların kişilik özelliklerinin tanınmasına hem de çevresiyle kurduğu iş birliğinin etkililiğini değerlendirmesine olanak sağlamaktadır.

MEB programlarında (2005, 2015, 2018) iletişim becerileri, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi becerilerin geliştirilmesi önem arz etmektedir. McCaslin (2006), Karada ve Çalışkan (2008) ve McGovern (2017) yaratıcı drama etkinliklerinin eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi kullanarak dil gelişimini desteklediğini ve grup halinde çalışmayla işbirlikli öğretime katkı sağladığını belirtmişlerdir. Even (2011) da oyunların dil farkındalığı kazandırdığından bahsederek öğrencilerin sosyal ortamlarda motivasyonlarının da olumlu etkilendiğini ifade etmektedir. Maden (2010) de yaratıcı dramanın öğrencideki zihinsel, fiziksel ve dilsel gelişimindeki olumlu etkilerine dikkat çekerek Türkçe öğretiminde dramanın kullanılmasının dört temel beceriyi geliştirdiğini yapılan çalışmalardan yola çıkarak savunmuştur.

Türkçe öğretimi uygulama çeşitliliği ve konularındaki çeşitlilik bakımından dramanın da eğitimde kullanılması etkili bir uygulama olarak görünmektedir. Dil bilgisi öğretiminde drama, dil beceri kazandırma ve öğrendiklerini uygulama ortamı sağlaması bakımından etkili ve güçlü bir yöntemdir. Dil bilgisi öğretim sürecinde kullanılacak dramanın kavram ve kuralları öğretilmesinden çok öğrenilen kavram ve kuralların pekiştirilmesi ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak olmalıdır. Bu bağlamda Derman (2008) ve Maden (2010), dil bilgisi öğretiminde tanımı terk edip uygulama ve etkinlik yoluyla öğretim yapılmasını savunmaktadır. Türkel ve İnnalı da (2020: 241) yaratıcı drama çalışmalarıyla yapılan dil bilgisi öğretiminin doğrudan kuralların verilmesiyle olamayacağını belirtmektedir. Öğrenenin ilgisini çekebilecek drama çalışmaları onun psikomotor becerilerini geliştirmekle birlikte duyuşsal becerilerine de katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla öğrencinin motivasyonunu yükselten, güdülenmesini sağlayan etkinlikler, öğrencilerin öğrenirken de keyif almalarını ve eğlenmelerini sağlayacaktır.

Yaratıcı drama ve eğitsel oyunlara ek olarak bilgisayar oyunları da kişilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirmede yardımcı olmaktadır. Bilgisayar oyunları yaşamla köprü kurarak bireylerin gelişim süreçlerini desteklemekte birlikte problem çözme ve yaratıcılık gibi becerilerin de kazanılmasını desteklemektedir (Turvey, 2006; Berson ve Berson, 2003). Bilgisayar oyunlarının eğitsel anlamda önemli işlevlerinden biri de karşılaşılan olay ya da durumları algılama, anlamlandırma ve karar verme süreçlerinde ileri düzeyde katkı sağladığı düşünülmektedir (Odabaşı, 2008: 141).

Hostetter'e (2002) göre, bilgisayar oyunları önemli bir eğitim aracı olarak bilinmektedir. Ortaya konan birçok deneysel çalışmada bilgisayar oyunlarının öğrenen bakımından zor gelebilecek konuların öğretiminde etkili sonuç verdiğini ortaya koymaktadır (Garris, Ahlers ve Driskell, 2002: 441). Bu bağlamda başarılı olan öğrenenlerde dolaylı olarak ilgi, istek ve güdülenmenin arttığı gözlemlenmektedir. Eğitsel amaçlı bilgisayar oyunları güdülemeyi destekleyerek daha kalıcı ve

nitelikli öğrenmeyi sağlamaya yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda öğrenen, oyunlardaki görevler yardımıyla da yaratıcılığını geliştirmektedir (Köseoğlu, 2012: 25).

Eğitsel bilgisayar oyunları istendik davranışlar kazandırmaya yönelik olduğundan öğrencilerin seviyelerine uygun eğlenceli etkinlikler hazırlamak bu amaca uygun hizmet edebilecektir. Bu durum, zamanın verimli kullanılmasını sağlamakla birlikte eğlenirken de öğrenmeyi sağlamaktadır (Sönmez, 1993: 294). Linderoth, Lantz ~~ve Linderoth~~ (2002) göre, bilgisayar destekli oyunlar, sanal dünyayı gerçek hayata benzeterek canlandırma biçiminde bilgi, kavram ve kuralların kaynak olarak öğrenciye sunulmasıyla işlerlik kazanmaktadır. Sonuç olarak oyunlaştırmanın dil bilgisi öğretiminde kullanılması, öğrencilerin bilgiye ulaşmasını, örnekleri tanımasını kolaylaştırır. Sınıf içerisinde tahtadaki bilgilerin canlandırılması bilgilerin kalıcılığı açısından da önemlidir (Kara, 2010: 140).

2.4.2. Sezgisel Dil Bilgisi Öğretiminde Metin Seçimi

Dil, bireyin çeşitli alanlardaki kapasitesini geliştirme, zihinsel süreçlerini etkili kullanma ve dünya görüşünü oluşturma gibi özelliklerini etkilemektedir. Bu durum dil bilgisi öğretim sürecinde uygulama boyutunda seçilen yöntem ve yaklaşımlarla birlikte kullanılacak metinler üzerinde durmayı da gerektirmektedir. Günümüze kadar yapılan dil bilgisi öğretim uygulamaları incelendiğinde çeşitli yaklaşımlardan yararlanılırken o yaklaşıma uygun bir metin seçimi üzerinde durulduğu görülmektedir.

Davranışçı dil bilgisi öğretimi yaklaşımında metinler derinlemesine incelenirken 1950'lere gelindiğinde bilişsel dil bilgisi yaklaşımı benimsenmeye başlanmış ve dil, iletişim aracı olarak görülmüştür. (Güneş, 2013a). Başlarda edebi metinler kavram ve kuralların ezberletilmesinde olmazsa olmaz bir unsur olarak yer almıştır. Bilişsel yaklaşımla birlikte iletişim kurma ve günlük birtakım ihtiyaçları karşılama aracı olarak görülmüştür. Dolayısıyla içeriğinde iletişimin yer aldığı metinlerin önem kazandığı fark edilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda ise dil becerilerini etkili kullanmaya yönelik nitelikli metin seçimine ağırlık verilmektedir.

Metinlerde dikkat edilmesi gereken unsurlar içinde anlam bütünlüğünün varlığı önem taşımaktadır. Yeterince kurgulanamamış ve mantık akışı içinde verilmeyen metinler öğrencinin anlama ve kavrama düzeyinde yeterince yer bulamayacaktır. Bu yüzden kurgusal yönden güçlü; öğrencinin yaş, seviye ve yeterliliklerine uygun metinler seçilmesi metnin yeterince anlaşılmasına, öğrencinin yeni karşılaştığı kavram ya da kuralları daha hızlı benimsemesine olanak tanıyacaktır.

Anlamaların kurgudaki rolü oldukça önemlidir. Bunun için sözcük seçimi ve seçilen sözcüklerle oluşturulan cümle kalıpları metinlerin ne denli gerekli olduğunu bizlere göstermektedir. Tek başlarına anlam kazandığı gibi tam ve kesin bir değer kazanabilmesi için sözcüklerin cümle içinde doğru anlamda kullanılması gerekmektedir. Dil yapıları, özenle seçilmiş sözcüklerle kurulan cümleler

yardımla öğrencide edebi zevk ve öğrenme isteği oluşturacaktır. İstenilen düzeyde kurulan cümleler metin içinde bir bütünlük oluştur (Eker, 2003: 354).

2.5. Dil Psikolojisi

Öğrenmenin bir süreci kapsamı eğitim bilimleriyle ilgilenen araştırmacıların genel kabulünde yer alan bir gerçekliktir. Bu süreç içinde öğrenenin gerekli yeterliliklere sahip olması gerek içsel gerekse dışsal faktörlerin etkisi onun öğrenme sürecindeki verimini etkilemektedir. Sınıf ortamından seçilen metinlere, öğretmen yaklaşımından uygulanan yöntem ve tekniklere kadar hepsi bir bütünü ifade etmektedir. Öğretmenin sınıfta rahat bir öğrenme ortamı oluşturması, öğrencinin dikkatini çeken uygulamalara yer verilmesi öğrencinin derse olan ilgisini de etkilemektedir. Bu durum öğrenenin duyuşsal yönünü dolayısıyla psikolojisini ortaya çıkarmaktadır.

Özbay ve Barutçu (2013) psikolojiyi, insan davranışlarını açıklarken kendine özgü yöntem, yaklaşım ve teorileri olan bir bilim dalı olarak ifade etmektedir. Kişinin duygusal, fiziksel ve zihinsel gelişimi; onun toplum içindeki yeri ve aldığı roller, kendine olan algısı, psikolojinin kendi içinde sınıflandırılmasını mecbur kılar. Bu sınıflandırmanın içinde yer alan dil psikolojisi dili konu edinen duyuşsal alanı ifade etmektedir. Bu duyuşsal alan bireyin; ilgi, tutum, kaygı gibi psikolojik etkenlerle onun anlama ve anlatma becerilerine olan yatkınlığını da etkilemektedir. Özbay ve Barutçu (2013) dil psikolojini, dillerin kökenini ve kullanım özelliklerini inceleyen dil bilimi ile insan davranışlarını anlamaya çalışan psikoloji biliminin birleşimiyle oluşan bir bilim olarak ifade etmektedir. Dilin edinimi, algılanması ve kullanımına odaklanan dil psikolojisi psikolinguistik veya psikodilbilimi olarak da adlandırılmaktadır. Bu bilim dalı, dilin düşünce ve iletişim ile bağından dilin oluşum evresinde meydana gelen psikolojik etmenlere ağırlık vermektedir.

Başta Humboldt, Saussure, Wittgenstein, Chomsky gibi dilbilimciler olmak üzere, insan davranışlarını konu edinen birçok bilim insanı; dilin ortaya çıkış serüvenini, bireyler tarafından edinimi, kullanımı ve algılanışına ilişkin kuramlar ortaya koymuşlardır. Bu kuramlarda, ilk olarak dilin zihinle ve sosyal çevreyle olan ilişkisi açıklanmaya çalışılmışlardır. Dilin nörolojik ve sosyolojik yapısı üzerinde durularak bireyin dile ilişkin algısı ve tutumu, dili edinirken deneyimlediği kaygı, bu kaygı etrafında ortaya çıkan bireysel ve çevresel faktörler gözlemlenmektedir (Özbay ve Barutçu, 2013).

Dil psikolojisi, dili kullananla birlikte o dili anlamaya ve kavramaya çalışan dinleyici açısından da bu süreçleri nasıl yürüttüğüyle de ilgilenmektedir. Bu bağlamda dil psikolojisinin amacı, dil kuramlarının doğruluğunu ortaya koymakla birlikte yapılan araştırmaları destekleyerek dil davranışlarına detaylı tanımlamalar da getirmektir (Ekmekçi, 1991: 1). Bu tanımlamaların yapılabilmesi için de araştırmacıların kontrol altına alınmış sosyal ortamlarda bulunmaları gerekmektedir. Araştırmacıların kontrolünde yer alan bu ortamlarda katılımcılara verilen bilgi, kavram

ya da kuralların nasıl algılandığı, kavrandığı, depolandığı ve kullandığını ölçmek daha sağlıklı sonuçlar vermektedir.

Sınıf ortamında öğrenenin derse aktif katılımı yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretiminde temel unsuru temsil etmektedir. Psikolojik olarak rahat olan öğrenci hem güdülenmeyi hem de yeterli motivasyonu kendinde bularak anlamlı öğrenmeye de adım atacağı düşünülmektedir. Bazı öğrenciler sınıfta söz aldıklarında utandıklarını veya söz almaya çekindiklerini görmekteyiz. Bu öğrencilerin sergilediği davranış biçimleri dil psikolojisinin de konusunu oluşturmaktadır (Katrancı ve Kuşdemir, 2015: 139; Taştekin, 2016).

Biçer (2013) dil psikolojisinin eğitimde kullanılmasının bir gereklilik olduğunu ifade ederek sınıf ortamının bu gerekliliğe göre şekillenmesini öne sürmektedir. Dolayısıyla sınıf ortamında kendini rahat hisseden öğrencinin derse katılımı da artacaktır. Bu bağlamda öğretmenin rolü çok önemlidir. Öğretmen, öğrenme ortamının düzenlenmesinde kilit role sahip olmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate almalı; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin gelişmesine yönelik uygulama seçimine önem vermelidir. Türkçe derslerindeki öğretim uygulamaları gelişim psikolojisine uygun biçimde organize edilmeli ve diğer disiplinlerle de iş birliği içinde öğretim yapılmalıdır (Şahbaz ve Çekici, 2012).

Dili gerçek bir iletişim ortamında verilmesine dikkat çeken Ekmekçi (2015), dil ve düşünce arasındaki bağlantının üzerinde durmuştur. Bu bağlamda kişinin gerek duygu ve düşünceleri gerek dilsel öğelere olan bakışı dil psikolojisi açısından dikkati üzerinde toplamaktadır. Dil, iletişim sürecinin temelini oluşturmaktadır. İletişim becerilerindeki aksaklık eğitim sürecini de etkilemektedir. Dinleme ve konuşma becerilerinde kendini geliştirmiş bireylerin ders içinde veya ders dışında çevresiyle olan iletişimi bu durumun göstergesini oluşturmaktadır. Bu bağlamda iletişim, o dili kullanma yeterliliğine göre şekillenmektedir. Dil psikolojisinin eğitim sürecinde kullanılması, dil problemlerini azaltacağı düşünülmektedir.

2.6. Tutum Kavramı

Tutum kavramı, kişinin kendine veya sosyal çevresindeki herhangi bir nesne ya da olaya ilişkin deneyim ve bilgilerine dayanarak düzenlediği duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bir tepki eğilimidir (Baysal, 1981; İnceoğlu, 2010). Cüceloğlu'na (2002) göre de tutum; herhangi bir birey, nesne ya da durumla ilişkili oldukça düzenli ve sürekli olan inanç ve duygulardır. Ona göre bu inanç ve duygular, sosyal çevresinde karşılaştığı durum, nesne ya da olaya karşı davranış sergilenmesine yol açar. Bu bağlamda tutum ile davranış arasında oldukça yakın bir ilişki vardır.

Her gelişim dönemi öğrencide farklı duyuşsal, bilişsel ve psikomotor davranışları tetiklemektedir. Öğrencinin ilkokula başladığı yıllarda küçük kas dokularının gelişmesiyle birlikte yazma çalışmalarından ortaokul çağlarında soyut düşünme becerisi kazanmasına kadar geçen süreç

çeşitli davranışları ve tutumları kazanması bağlamında önem taşımaktadır. Bu bağlamda eğitim süreçlerinde tutum kavramlarına önem verilmesi eğitim sürecinin de verimli sonuçlar getireceği düşünülmektedir. Öğrencinin olumlu tutum geliştirmesi, onun derse olan ilgi ve alakasını artırarak odaklanmasını dolayısıyla da öğrenmede olumlu sonuçlar doğurmasını ortaya çıkaracaktır. Bu durumu Ural (2009: 2) güdülenmeyle artan olumlu tutumu, nitelikli bir öğrenmenin vazgeçilmezleri arasında olduğu biçiminde açıklamaktadır.

Son yıllarda dil bilgisi öğretiminde üründen sürece yayılan yaklaşımlar önem kazanmış; somuttan soyuta, basitten karmaşığa bir yol tercih edilmiştir. Dil kuralları cümle ve metinler içine yerleştirilerek sezdirilmeye çalışılmalı, bu doğrultuda öğrenci tutumunu olumlu yönde etkileyecek etkinlik ve uygulamalara ağırlık verilmelidir. Öğrencilerin tutum ve davranışları göz önünde bulundurularak uygun düzenlemelerin gerekliliği unutulmamalıdır. Bu bağlamda öğretme ve öğrenme sürecinde öğrenenin doğal eğilimleri dikkate alınmalıdır. Aynı zamanda öğretim sürecinde oyunlara yer vermenin dersleri hem ilginç hale getireceği hem de öğrencilerdeki ilgiyi artırarak güdüleyeceği düşünülmektedir (Açıkgöz, 2008: 145).

2.7. Türkçe Dersinde Tutumun Yeri

Her eğitim sisteminde öğrenciye kazandırılmak istenen hedef ve davranışlar yer almaktadır. Bu hedeflerin istendik olumlu davranışlar kazanması için de çeşitli programlar, uygulamalar ve etkinlik tasarımları alanın uzmanları tarafından planlanmaya ve oluşturulmaya çalışılmaktadır. Öğrenenin istenilen davranışlara ulaşabilmesi için öğrenilen kavram ya da konulara ilişkin olumlu tutum taşıması öğrenmenin işlevsel hale gelmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Türkçe derslerinde de bu durumun etkililiği bakımından tutumla ilgili çeşitli görüşlere yer verilmiştir. Demirel (2005: 125), tutumu bireyi durumlar, nesneler ve insanlar karşısında belirli davranışlar ortaya çıkarmaya iten öğrenilmiş eğilimler olarak değerlendirirken Tezbaşaran (2008: 1), bireyi kavram, nesne, durum ya da insanlara karşı öğrenilen olumlu veya olumsuz tepkide bulunma eğilimi olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla tutum bireyin sergilediği davranışların temelinde önemli bir yere sahiptir.

Günlük çalışma rutinlerinin insanları robotlaştırdığı düşünüldüğü günümüz dünyasında bireylerin biyolojik anlamda herhangi bir sorunu olmamasına rağmen birçok becerinin gelişimi aşamasında problem yaşamaları söz konusudur. Denk geline olumsuz yaşıntılar sonucunda okumaya karşı ön yargılı bir tutum sergilenmesi karşılaşılan en sık problemler arasında yer bulmaktadır. Bu doğrultuda öğrenci doğup büyüdüğü çevrede okuma durumlarını gözlemlediğinde çevresinde karşılaştığı olumsuz örnekler onun da benzer kalıplar oluşturmaya yol açmaktadır (Güreler ve Batur, 2004: 80). Bu durumlara ek olarak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri de metni anlamaları ve çözümlemeleri bakımından önem arz etmektedir.

Öğrenci, anlama ve çözümleme seviyesi aşan metinlerle karşılaştığında öz güvenini yitirme ve okuma sevgisinden uzaklaşma söz konusu olabilmektedir. Bu olumsuz durumun önlenmesi için öğrencinin anlayabileceği, yabancı kelimelerin mümkün olduğunca az bulunduğu bağlamlar oluşturmak Türkçe öğretimi bakımından gereklilik barındırmaktadır. Dolayısıyla metnin anlamını kaçırabilecek gibi problem durumlarının yoğun olarak bulunması öğrencinin derse karşı ilgi, tutum, motivasyon ve güdülenmesini olumsuz etkileyecektir. Öğretmenin karşılaşılan problem durumlarına karşı ön görüşle yaklaşması, öğrenme ortamını ve sınıf atmosferini organize etmesi çeşitli olumsuzlukların önüne geçilmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda öğretmenin de bilgi, beceri ve tecrübe bakımından kendini geliştirmesi gerekmektedir.

Türkçe dersleri öğretmen ve öğrenci iletişiminin yoğun olduğu dil becerilerinin gelişmesine yönelik etkinliklere bolca yer verilen bir alandır. Bu bağlamda dil becerilerinin etkili bir biçimde aktarılması için iletişimin sistematik bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Güney (2012: 235) iletişimin sistematik yapısı hakkında bireyi iç ve dış sistemler olmak üzere iki başlıkta incelemektedir. Bireyin iç sistemi; bireyin kişisel özelliklerini, onun karşılaştığı durumlara ilişkin eğilimlerini, tutumlarını, geçmişteki yaşantılarını ve zekasını ifade ederken bireyin dış sistemi; iletişim sürecinde alıcıya gönderilen iletide kullanılan sözcükler, iletişim sırasında kullanılan jest ve mimikler ve ortamın özellikleri bu sistemin paydalarını oluşturmaktadır. Güney'e göre bu sistemlerde ortaya çıkabilecek psikolojik veya fizyolojik problemler, dil becerilerini etkilemekle birlikte çeşitli iletişim problemlerine de yol açacaktır.

Türkçe derslerinin öğrenci motivasyonunu artırması bağlamında çeşitli öğeleri de içinde barındırması önem taşımaktadır. Bu öğelerin başında da mizah öğeleri gelmektedir. Aydın'a (2006) göre mizah öğeleriyle zenginleştirilmiş öğrenme süreçleri akademik başarıyı artırmaktadır. Aynı zamanda öğrencideki güdülenme ve motivasyon ihtiyaçlarına da olumlu cevap vermektedir. Mizah öğelerine yer verilerek işlenen derslerde öğrencinin dersten keyif alması sağlanarak aktif katılımında da artış gözlemlenmektedir.

Öğrencinin kendine güvenini sağlaması, topluluk önünde kendini ifade edebilmesi ve hitap becerisi kazanması, iş birliği içinde akranlarıyla problemlere çözüm arayabilmesi Türkçe derslerinde etkinlik tasarlarırken göz önünde bulundurulması gereken konuları içermektedir. Öğretmenin olumlu duruş sergilemesi, öğrencideki oluşabilecek istenmeyen durumların düzeltilmesi için uygun rehberlikte bulunması öğrenci tutumunun gelişmesi ve olumsuzlukların önüne geçilebilmesi açısından değer taşımaktadır.

2.8. Dil Bilgisi Öğretiminde Tutumun Yeri

Dil bilgisi öğretimi geçmişten günümüze birçok öğrenci bakımından zorlanılan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Korkmaz, 2005). Türkçe derslerinde amaç dil becerilerinin geliştirilmesi;

Türkçenin doğru, güzel ve etkili konuşulması gerekirken derslerde yoğun bir kavram ve kural aktarımının aktarılmaya çalışılması öğrencilerin dil bilgisine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır (Derman, 2008). Bu bağlamda dersten sıkılan ve zilin çalmasını iple çeken öğrenciden etkili bir öğrenme ve ders başarısı beklenmemelidir. Bu yüzden en büyük yapılan yanlış olan doğrudan ezberci bir biçimde kural aktarımının önüne geçilmesi gerekmektedir.

Dil bilgisi dersleri kavram ve kural ezberletip öğretene değil; dil kurallarını sezdirenen, öğrencinin günlük yaşantısında uygulama imkânı veren içerikte tasarlanmalıdır (Karadüz, 2007: 288). Bu bağlamda dil bilgisi öğretim sürecinde uygun etkinlik seçimine özen gösterilmelidir. Uygun yöntemler kullanılmadan yapılan dil bilgisi öğretimi öğrencilerin dersten uzaklaşmasına ve konulan hedeflerden uzaklaşmasına sebep olacaktır.

Dil bilgisi öğretimine uygun yöntem ve teknik seçimi çok önemlidir. Uygun yöntemlerle yapılamayan dil bilgisi eğitiminde öğrencilerde sıkılma durumu oluşarak dil bilgisine ilişkin tutumlarında azalma meydana gelecektir (Temizkan, 2014). Bu bağlamda öğrencilere sunulan metinlerdeki sözcüklerin anlamlarının kelime haznelerinde yer alması onların anlamlandırma ve yorumlama becerilerine katkı sağlayarak kendilerini metnin içinde bulmalarına olanak verecektir. Bu durum da okuma ve yazma becerilerinin gelişim sürecine kolaylık sağlayacaktır (Onan, 2009: 251).

Türkçe dünyadaki birçok dile göre içinde yapısal farklılıklar barındıran, yeni sözcük yapılarının ve anlamlarının oluşması için eklerin sözcük sonlarına geldiği bir dildir. Kısa bir ifadeyle Türkçe sondan eklemeli bir yapıya sahip bir dildir (Kahraman, 2005). Bu özellik yabancılarla Türkçe dil bilgisi öğretimi bağlamında değerlendirildiğinde de hem ses hem de yapısal farklılıklardan kaynaklı öğretim problemi oluşturmaktadır (Mutlu ve Ayrancı, 2017). Bu doğrultuda Türkçenin yapısal özellikleri dikkate alınarak dil bilgisi öğretim süreci boyunca öğrencilerin kavram ve kurallara boğulmaması için dersin eğlenceli hale getirilmesi önemlidir. Sığ ve tekdüze anlatım öğrencilerin dersten uzaklaşmasına, öğretime karşı gelişen tutumlarında olumsuzluğa sebep olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin ilgi ve tutumlarını geliştirmek için öğretmen yetiştirmeye de önem verilmelidir. Öğrenciyi iyi tanıyan bir öğretmen; öğrencinin fizyolojik, psikolojik ve davranışsal durumuna göre öğretim ortamını ve materyalini kullanarak dersi işlevsel hale getirebilmelidir. Bu doğrultuda görev başındaki öğretmenlere ve eğitim fakültelerinde yer alan öğretmen adaylarına çeşitli uygulamalar, seminerler ve dersler verilerek bu becerilerin farkına varmaları ve varsa eksikliklerin giderilmesi sağlanmalıdır. Dil bilgisi öğretim sürecinde de bu uygulamalardan faydalanılıp soyut, kavramsal olan dil bilgisi konuları somutlaştırılıp öğrencide anlamlı hale getirilerek öğrencilerin başarı ve derse karşı tutumlarında iyileştirmeler sağlanabilmelidir (Akkaya, 2009; Altunbay ve Bıçak, 2018: 140).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama süreçlerine ve araçlarına, toplanılan verilerin çözümlenmesine ve uygulama sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Araştırmada nicel ve nitel yöntem bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın yöntemi karma yöntem olarak belirlenmiştir. Araştırmanın modeli kontrol gruplu öntest-sontest yarı deneysel modeldir. Bu araştırma modeli Büyüköztürk vd.ne (2013: 190) göre seçilen grupların ölçülmek istenen nitelikle ilgili çıkış noktalarının bilinmesine, böylece meydana gelen değişimin ölçülmesine ve sınanmasına olanak sağlaması desenin kullanılabilirliğini artırmaktadır. Bu tür bir desende odaklanılması gereken nokta grupların birinde gözlenen değişimin diğer gruptaki değişimden ne ölçüde farklı olduğunun test edilmesidir. Karasar (2020: 110) da yarı deneysel araştırma modelinde yer alan öntest-sontest kullanımıyla ilgili bu modelde, rastgele seçimle ile oluşturulmuş iki grup bulunması gerektiğini belirtir. Bunlardan biri deney diğeri de kontrol grubu olarak adlandırılır. Her iki grupta da deney öncesinde ve sonrasında ölçmeler yapılır ve aralarındaki fark değerlendirilir.

Araştırmada üç ayrı nicel ölçek ve bu ölçekleri destekleyecek bir görüşme formu kullanılmıştır. Nicel boyut için dil bilgisi başarı ölçeği, dil bilgisi tutum ölçeği ve Türkçe dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler alan yazında mevcut ölçekler içinden seçilmiştir. Ayrıca araştırmanın nicel alanlarında ölçülen konulara yönelik yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış, bu formla deney grubu öğrencilerinin görüşleri nitel ölçek yardımıyla alınmıştır. Bu çalışmada nicel ölçeklerle birlikte nitel ölçeğin birlikte değerlendirilmesindeki amaç deney grubu öğrencilerinin deneyimlerini yorumlayabilmek ve bu deneyimlere nasıl anlamlar yüklediklerini anlamaya çalışmaktır (Meriam, 2013: 5).

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın grubunu devlet okulu öğrencileri, örneklemini ise amaçlı örneklem yöntemine göre belirlenmiş Gaziantep Şehit Mustafa Yazgan Ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıflardan iki farklı şubenin öğrencilerinden seçilen 40 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 20 öğrenci A şubesinde bulunurken diğer 20 öğrenci B şubesinde yer almaktadır. A şubesi deney grubunu oluştururken kontrol grubu B şubesinde yer almaktadır.

Tablo 1: *Örnekleme oluşturan öğrencilerinden deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı*

Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Kız Öğrenci	13	11
Erkek Öğrenci	7	9
Toplam	20	20

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Yapılan araştırmada veri toplama süreci deney ve kontrol grupları üzerinden gerçekleştirilmektedir. Deney grubunun yer aldığı sınıfta sezgisel dil bilgisi uygulamalarıyla öğretim yapılırken kontrol grubunda geleneksel öğretim yapılarak iki grup arasında Türkçe ders tutumu, dil bilgisi tutumu ve dil bilgisi başarıları bakımından anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. Topçuoğlu ve Köse'den (2014) "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği", Pehlivan, Aydın, ve Uymaz'dan (2018) "Dil Bilgisi Tutum Ölçeği", Kartallıoğlu'dan (2008) "Dil Bilgisi Başarı Ölçeği" kullanım izinleri alınarak ilgili ölçekler uygulanmıştır. Aynı zamanda araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış "Dil Bilgisi Öğretimi Öğrenci Görüşme Formu" geliştirilmiş öğretim uygulamalarının sonunda deney grubu öğrencilerinin sürece ilişkin görüşleri alınmıştır.

Aşağıdaki Tablo 2'de öntest ve sonteste katılan öğrencilerin gruplara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2: *Önteste ve sonteste katılan öğrencilerin gruplara göre dağılımı*

Gruplar	Öğrenci Sayısı	Toplam
Deney Grubu	20	40
Kontrol Grubu	20	

Ölçekler, sezgisel dil bilgisi öğretim uygulamaları öncesinde deney ve kontrol gruplarına öntest olarak uygulanmış, hazırlanan 8 haftalık öğretim uygulamalarının ardından da sontest olarak uygulanarak aralarındaki farkların anlamlılığı yorumlanmaya çalışılmıştır.

Bu 8 haftalık süreçte kontrol grubuna MEB ders kitapları ve çalışma kitaplarındaki etkinlikler yapılarak öğrencilere gerekli olan kavram ve kurallar geleneksel yöntemle aktarılmaya çalışılmıştır. Deney grubuna ise sezgisel dil bilgisi öğretimine uygun hazırlanan 8 haftalık etkinlik ve uygulamalar sunularak öğretim süreci gerçekleşmiştir. Deney grubuna uygulanan bu 8 haftalık eğitim sürecinin haftalık içerik dağılımı aşağıdaki Tablo 3'te verilmektedir. (Haftalık ders planları ve ders süreleri ekler bölümünde detaylı olarak yer almaktadır.)

Tablo 3: *Sezgisel Dil bilgisi Öğretimi Uygulamaları 8 Haftalık Ders Planı*

Haftalar	İçerik
1. Hafta	Fiillerin Anlam Özellikleri İsim ve Fiil Soylu Sözcüklerin Ayırt Edilmesi
2. Hafta	Fiillerin anlam özellikleri İş, Oluş ve Durum Fiillerinin Ayırt Edilmesi
3. Hafta	Çekim Eklerinin İşlevleri Haber Kipleri
4. Hafta	Çekim Eklerinin İşlevleri Kiplerde Olumsuzluk Fiilde Anlam Kayması
5. Hafta	Çekim Eklerinin İşlevleri Ek Fiilin İşlevleri
6. Hafta	Çekim Eklerinin İşlevleri Ek Fiilin İşlevleri
7. Hafta	Fiilde Yapı Basit, Birleşik ve Türemiş Fiiller
8. Hafta	Zarflar Zarf Çeşitleri

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada uygulanan ölçeklerin analizi IBM SPSS 26. sürümü ile çözümlenerek işlenmiştir. Bir araştırmanın amacına ulaşabilmesi için doğru analiz yöntemlerinden yararlanılarak sonuca varılması gerekmektedir. Bunun için ilk olarak öğrencilere uygulanan ölçeklerde normallik testine başvurulmuştur. Katılımcı sayısı 50'den az olan çalışmalarda ($n < 50$) Shapiro Wilk-W testi, Kolmogorov-Smirnov testinden daha güçlü sonuçlar verdiği düşünülmektedir (Mayers, 2013). Saphiro Wilk-W testi uygulanırken $Sig=P >= 0.05$ değerine bakılarak normal ya da normal olmadığı üzerinde yorum yapılabilir. $Sig=P >= 0.05$ üzerinde olan değerler için normal dağılım yorumu yapılırken altında olan değerler için normal olmayan dağılım yorumu yapılabilir (Terzi, 2019). Bu normallik dağılımları sonucunda da ölçeklerin yorumlanmasında yardımcı olacak testler ortaya çıkarılmıştır. Aşağıdaki tablolarda uygulanan ölçeklerin normallik dağılımlarına ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4: *Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Deney Grubu Öntest Shapiro-Wilk Normallik Tablosu*

Grup	Statistic	df	Sig.
Deney Grubu Öntest	,926	20	,130

Yukarıdaki Tablo 4'te, Türkçe dersi tutum ölçeği deney grubu öntest verilerinin normallik değerleri Shapiro-Wilk'e göre incelendiğinde Sig. değerinin ,130 çıktığı gözlemlenmiştir. Bu değerler $\text{Sig}=P>=0.05$ değerinin üzerinde sonuç verdiği için testin normal değerler taşıdığı görülmektedir.

Tablo 5: *Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Deney Grubu Sontest Shapiro-Wilk Normallik Tablosu*

Grup	Statistic	df	Sig.
Deney Grubu Sontest	,983	20	,964

Yukarıdaki Tablo 5'te, Türkçe dersi tutum ölçeği deney grubu sontest verilerinin normallik değerleri Shapiro-Wilk'e göre incelendiğinde Sig. değerinin ,964 çıktığı gözlemlenmiştir. Bu değerler $\text{Sig}=P>=0.05$ değerinin üzerinde sonuç verdiği için testin normal değerler taşıdığı görülmektedir.

Tablo 6: *Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Kontrol Grubu Öntest Shapiro-Wilk Normallik Tablosu*

Grup	Statistic	df	Sig.
Kontrol Grubu Öntest	,950	20	,370

Yukarıdaki Tablo 6'da, Türkçe dersi tutum ölçeği kontrol grubu öntest verilerinin normallik değerleri Shapiro-Wilk'e göre incelendiğinde Sig. değerinin ,370 çıktığı gözlemlenmiştir. Bu değerler $\text{Sig}=P>=0.05$ değerinin üzerinde sonuç verdiği için testin normal değerler taşıdığı görülmektedir.

Tablo 7: *Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Kontrol Grubu Sontest Shapiro-Wilk Normallik Tablosu*

Grup	Statistic	df	Sig.
Kontrol Grubu Sontest	,964	20	,625

Yukarıdaki Tablo 7'de, Türkçe dersi tutum ölçeği kontrol grubu sontest verilerinin normallik değerleri Shapiro-Wilk'e göre incelendiğinde Sig. değerinin ,625 çıktığı gözlemlenmiştir. Bu değerler $\text{Sig}=P>=0.05$ değerinin üzerinde sonuç verdiği için testin normal değerler taşıdığı görülmektedir.

Tablo 8: *Dil bilgisi Tutum Ölçeği Deney Grubu Öntest Shapiro-Wilk Normallik Tablosu*

Grup	Statistic	df	Sig.
Deney Grubu Öntest	,915	20	,081

Yukarıdaki Tablo 8’de, dil bilgisi tutum ölçeği deney grubu öntest verilerinin normallik değerleri Shapiro-Wilk’e göre incelendiğinde Sig. değerinin ,081 çıktığı gözlemlenmiştir. Bu değerler $\text{Sig}=P \geq 0.05$ değerinin üzerinde sonuç verdiği için testin normal değerler taşıdığı görülmektedir.

Tablo 9: *Dil bilgisi Tutum Ölçeği Deney Grubu Sontest Shapiro-Wilk Normallik Tablosu*

Grup	Statistic	df	Sig.
Deney Grubu Sontest	,960	20	,549

Yukarıdaki Tablo 9’da, dil bilgisi tutum ölçeği deney grubu sontest verilerinin normallik değerleri Shapiro-Wilk’e göre incelendiğinde Sig. değerinin ,549 çıktığı gözlemlenmiştir. Bu değerler $\text{Sig}=P \geq 0.05$ değerinin üzerinde sonuç verdiği için testin normal değerler taşıdığı görülmektedir.

Tablo 10: *Dil bilgisi Tutum Ölçeği Kontrol Grubu Öntest Shapiro-Wilk Normallik Tablosu*

Grup	Statistic	df	Sig.
Kontrol Grubu Öntest	,963	20	,604

Yukarıdaki Tablo 10’da, dil bilgisi tutum ölçeği kontrol grubu öntest verilerinin normallik değerleri Shapiro-Wilk’e göre incelendiğinde Sig. değerinin ,604 çıktığı gözlemlenmiştir. Bu değerler $\text{Sig}=P \geq 0.05$ değerinin üzerinde sonuç verdiği için testin normal olmayan değerler taşıdığı görülmektedir.

Tablo 11: *Dil bilgisi Tutum Ölçeği Kontrol Grubu Sontest Shapiro-Wilk Normallik Tablosu*

Grup	Statistic	df	Sig.
Kontrol Grubu Sontest	,940	20	,238

Yukarıdaki Tablo 11’de, dil bilgisi tutum ölçeği kontrol grubu sontest verilerinin normallik değerleri Shapiro-Wilk’e göre incelendiğinde Sig. değerinin ,238 çıktığı gözlemlenmiştir. Bu değerler $\text{Sig}=P \geq 0.05$ değerinin üzerinde sonuç verdiği için testin normal değerler taşıdığı görülmektedir.

Tablo 12: *Dil bilgisi Başarı Ölçeği Deney Grubu Öntest Shapiro-Wilk Normallik Tablosu*

Grup	Statistic	df	Sig.
Deney Grubu Öntest	,964	20	,622

Yukarıdaki Tablo 12’de, dil bilgisi başarı ölçeği deney grubu öntest verilerinin normallik değerleri Shapiro-Wilk’e göre incelendiğinde Sig. değerinin ,622 çıktığı gözlemlenmiştir. Bu değerler $\text{Sig}=P \geq 0.05$ değerinin üzerinde sonuç verdiği için testin normal değerler taşıdığı görülmektedir.

Tablo 13: *Dil bilgisi Başarı Ölçeği Deney Grubu Sontest Shapiro-Wilk Normallik Tablosu*

Grup	Statistic	df	Sig.
Deney Grubu Sontest	,908	20	,059

Yukarıdaki Tablo 13’te, dil bilgisi başarı ölçeği deney grubu sontest verilerinin normallik değerleri Shapiro-Wilk’e göre incelendiğinde Sig. değerinin ,059 çıktığı gözlemlenmiştir. Bu değerler $\text{Sig}=P \geq 0.05$ değerinin üzerinde sonuç verdiği için testin normal değerler taşıdığı görülmektedir.

Tablo 14: *Dil bilgisi Başarı Ölçeği Kontrol Grubu Öntest Shapiro-Wilk Normallik Tablosu*

Grup	Statistic	df	Sig.
Deney Grubu Öntest	,916	20	,085

Yukarıdaki Tablo 14’te, dil bilgisi başarı ölçeği kontrol grubu öntest verilerinin normallik değerleri Shapiro-Wilk’e göre incelendiğinde Sig. değerinin ,085 çıktığı gözlemlenmiştir. Bu değerler $\text{Sig}=P \geq 0.05$ değerinin üzerinde sonuç verdiği için testin normal değerler taşıdığı görülmektedir.

Tablo 15: *Dil bilgisi başarı ölçeği kontrol grubu sontest Shapiro-Wilk normallik tablosu*

Grup	Statistic	df	Sig.
Kontrol Grubu Sontest	,943	20	,276

Yukarıdaki Tablo 15’te, dil bilgisi başarı ölçeği kontrol grubu sontest verilerinin normallik değerleri Shapiro-Wilk’e göre incelendiğinde Sig. değerinin ,276 çıktığı gözlemlenmiştir. Bu değerler Sig=P>=0.05 değerinin üzerinde sonuç verdiği için testin normal değerler taşıdığı görülmektedir.

Ölçeklerin uygulanmasıyla birlikte ortaya çıkan normallik değerleri, çan eğrileri ve yığılımlar tespit edilerek normal dağılıma sahip olup olmadığına ilişkin sonuca varılmalıdır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak araştırma verileri uygun testler yardımıyla yorumlanmalıdır (Creswell, 2008). Bu bağlamda uygulanan Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği, dil bilgisi tutum ölçeği ve dil bilgisi başarı ölçeği normallik testlerinde normal dağılımların olduğu görülmektedir. Normal dağılımın olduğu ölçeklerde, kontrol ve deney grupları gibi iki farklı grubun arasındaki ölçülen değerlerin farklarının tespit edilmesinde bağımlı ve bağımsız t testinin analiz yöntemi olarak kullanılması, doğru yorumlamaların yapılmasına katkı sağlamaktadır (Gravetter ve Wallnau, 2009). Bu yüzden nicel verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız t testinden yararlanılmıştır.

Sekiz haftalık öğretim planının uygulanmasının ardından deney grubuna “Dil Bilgisi Öğretimi Öğrenci Görüşme Formu” uygulanarak dil bilgisine ilişkin duygu, düşünce, ilgi ve algıları hakkında bilgi toplanmaya çalışılmıştır. Nitel verilerin analizinde durum çalışması yapılarak öğrenci görüşleri frekans analizi yardımıyla yorumlanmaya çalışılmıştır.

3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Dil bilgisi öğretim sürecinde içeriğin daha doğru verilerle değerlendirilmesi uygun ölçeklerin seçilip kullanılması bakımından önem taşımaktadır. Bu nedenle hem öğrenci tutumlarını tespit etmek hem de onların başarılarına ilişkin yorumlar yapmak için geçerlilik ve güvenilirlik derecesi yüksek olan ölçekler tercih edilmeye çalışılmıştır. Sezgisel Dil Bilgisi Uygulamalarının Türkçe Ders Tutumuna, Dil Bilgisi Tutumuna ve Dil Bilgisi Başarısına Etkisi adlı çalışmada dört farklı ölçekten yararlanılmıştır. Çalışma karma bir desende analiz yöntemi içerdiğinden ilk olarak nicel analiz yöntemlerinden yararlanılarak ölçeklerden elde edilen veriler analiz edilmiş, son olarak da nitel ölçek yardımıyla öğrenci görüşleri değerlendirilmiştir.

Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği; Pehlivan, Aydın ve Uymaz (2018) tarafından geliştirilerek bu tezde uygulanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 6, 7 ve 8. sınıflardan 360 öğrenci uygulamaya dahil edilmiştir. Uygulama sürecinde ilk olarak 42 maddelik 5’li likert tipi bir ölçek formu hazırlanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirliği hesaplamak için çeşitli analizler yapılarak madde sayısı 25’e düşürülmüştür. Ölçekte bulunan tüm maddelerden hesaplanan ölçeğin Cronbach iç tutarlılık

katsayısı 0,914 olarak hesaplanmıştır. Bu durum ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. AFA ile oluşturulan yapıyı doğrulamak için DFA yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar, oluşturulan yapının kabul edilebilir nitelikte olduğunu göstermektedir (Sencer ve Sencer, 1978; Carmines ve Zeller, 1982; Özdamar, 2002). Alanyazın incelendiğinde yine dil bilgisine yönelik tutum ölçeği bakımından bir başka ölçek de Er ve Topçuoğlu Ünal (2016) tarafından geliştirilmiş, onun da güvenilirlik sonuçları oldukça yüksek bulunmuştur.

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği; Topçuoğlu Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilerek bu tezde uygulanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 261 ortaokul öğrencisi uygulamaya dahil edilmiştir. Uygulama sürecinde ilk olarak 35 maddelik 5'li likert tipi bir ölçek formu hazırlanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirliği hesaplamak için çeşitli analizler yapılarak madde sayısı 27'ye düşürülmüştür. Ölçekte bulunan maddelerin toplamıyla faktörler arasındaki ilişkiyi belirlemek adına Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçekte bulunan tüm maddelerden hesaplanan ölçeğin Cronbach iç tutarlılık katsayısı 0,914 olarak hesaplanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar, oluşturulan yapının oldukça yüksek nitelikte geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Sencer ve Sencer, 1978; Carmines ve Zeller, 1982; Özdamar, 2002).

Dil Bilgisi Başarı Ölçeği, Kartallıoğlu (2008) tarafından geliştirilerek bu tezde uygulanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 80 ortaokul öğrencisi 7. sınıf dil bilgisi kazanımlarıyla ilgili hazırlanan testin uygulamasına dahil edilmiştir. Uygulama sürecinde 20 maddelik çoktan seçmeli test hazırlanmıştır. Kapsam geçerliliğini sağlamak adına yeniden uzman görüşü alınmış ve iki ay sonra yeniden uygulanmıştır. Uygulamanın neticesinde ölçekte yer alan tüm maddelerin iç tutarlılığa ilişkin güvenilirlik katsayılarının 0,30'dan büyük ve testin bütünü için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının 0,83 olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar, oluşturulan yapının oldukça yüksek nitelikte geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Sencer ve Sencer, 1978; Carmines ve Zeller, 1982; Özdamar, 2002).

Dil Bilgisi Öğretimi Öğrenci Görüşme Formu, araştırmacı tarafından tezde uygulanmak üzere hazırlanmıştır. Görüşme formları nitel yöntemlerde sık kullanılan veri toplama araçları olarak bilinmektedir. Bu bağlamda görüşme formundan öğrencilerin Türkçe dersinde uygulanan sezgisel dil bilgisi uygulamaları hakkındaki düşüncelerini, algılarını ve bakış açılarını ortaya koymak için hazırlanmıştır (Bogdan ve Biklen, 1992). Güvenirliği ve geçerliği için Dokuz Eylül Üniversitesi öğretim üyelerinden uzman görüşü alınarak rastgele örneklem yöntemiyle seçilmiş öğrencilere uygulanmış ve formun nihai biçimi açık uçlu 5 soru biçiminde oluşturulmuştur. İç geçerlilik için uzman görüşü alınmış, veri toplama aracının ve sürecin açıklanmasıyla birlikte de dış geçerlilik sağlanmıştır. Güvenirlik için de bulgular yorum yapılmadan olduğu gibi sunulmuş, verilerin sonuç kısmında da uygun şekilde tartışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Aydın, 2014). Teze ilişkin

uygulama ise nicel verilerden sontest verilerinin toplanmasının ardından deney grubu öğrencilerine uygulanarak yorumlamalar yapılmıştır.

3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, öğretim süreci boyunca sınıf ortamını düzenleyerek sağlıklı bir eğitim ortamı oluşturmaya çalışmıştır. Anlık gelişen olumsuz durumlara göre çözüm yolu sunarak ders sırasında öğrencilerin yaşadığı problemlere ilişkin kılavuz görevinde bulunmuştur. Konu ve kavramların aktarılmasında öğrenciye gerekli yönlendirmeler yapılarak amacına uygun hareket etmiştir. Öğrencilerin gerek öntest ve sontest uygulamalarında gerek görüşme formunu doldururken veri güvenilirliğinin sağlanması için şeffaf olunmasını sağlamaya çalışmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Aşağıdaki tablolarda uygulanan ölçeklerin bağımlı ve bağımsız t testi analizlerine ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bu tablolar oluşturulurken alt problemler dikkate alınmış ve her alt probleme uygun t testi uygulanmıştır.

1. Deney grubu ile kontrol grubunun dil bilgisine yönelik tutumlarının öntest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın ilk alt problemine ilişkin hem deney grubu öğrencilerine hem de kontrol grubu öğrencilerine uygulama öncesinde öntest uygulanmış ve öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarındaki farklılaşma tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 16: *Deney grubu ile kontrol grubunun dil bilgisine yönelik tutumlarının öntest sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Kontrol Grubu Öntest	20	2,192	0,415	38	0,061	0,951
Deney Grubu Öntest	20	2,186	0,137			

Tablo 16 incelendiğinde, sezgisel dil bilgisi uygulamalarından önce yapılan öntest sonuçlarında kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi tutumuna ilişkin öntest ortalamalarının 2,192, deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi tutumuna ilişkin öntest ortalamalarının ise 2,186 olduğu görülmektedir. Dil bilgisine yönelik tutum ölçeği öntest puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz yöntemi olarak bağımsız gruplar t testi kullanılmış, %95 güven aralığı ile hesaplanan t değeri düzeyine göre gruplar arasındaki anlamlılık durumu gözlemlenmiştir [$t(38)=0,061$; $p>0,05$]. Bu sonuca göre deney grubu ile kontrol grubunun dil bilgisine yönelik tutumlarının öntest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, başka deyişle deney grubu ile kontrol grubu arasında uygulama öncesinde dil bilgisine yönelik tutum düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

2. Deney grubunun dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın bu alt probleminde deney grubuna dil bilgisine yönelik tutum öntest uygulanmış ve dil bilgisine yönelik tutumlarının düşük seviyede olduğu görülmüştür. Sekiz haftalık uygulamanın ardından deney grubuna dil bilgisine yönelik tutum sontest uygulanarak öntest-sontest arasındaki farklılaşma tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 17: *Deney grubunun dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	η^2
Deney Grubu Öntest	20	2,186	0,137	19	-37,740	0,001*	0,97
Deney Grubu Sontest	20	4,190	0,203				

*p<0,05

Tablo 17 incelendiğinde, sezgisel dil bilgisi uygulamalarındaki dil bilgisi tutum ölçeği deney grubuna ilişkin öntest puan ortalamalarının 2,186, dil bilgisi tutum ölçeği deney grubu sontest puanlarının ise 4,190 olduğu görülmektedir. Deney grubunun dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz yöntemi olarak bağımlı gruplar t testi kullanılmış, %95 güven aralığı ile hesaplanan t değeri düzeyine göre gruplar arasındaki anlamlılık durumu gözlemlenmiştir [t(19)= -37,740; p<0,05]. Bu sonuca göre deney grubunun dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle deney grubuyla sekiz haftalık sezgisel dil bilgisi uygulaması yapılarak dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları karşılaştırılmış, deney grubu sontest sonuçları lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Eta kare 0.97 (büyük) olarak hesaplanmıştır.

3. Kontrol grubunun dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın bu alt probleminde kontrol grubuna dil bilgisine yönelik tutum öntest uygulanmış ve dil bilgisine yönelik tutumlarının düşük seviyede olduğu görülmüştür. Sekiz haftalık uygulamanın ardından kontrol grubuna dil bilgisine yönelik tutum sontest uygulanarak öntest-sontest arasındaki farklılaşma tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 18: *Kontrol grubunun dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	η^2
Kontrol Grubu Öntest	20	2,192	0,415	19	-9,578	0,001*	0,83
Kontrol Grubu Sontest	20	2,930	0,244				

*p<0,05

Tablo 18 incelendiğinde, sezgisel dil bilgisi uygulamalarındaki dil bilgisi tutum ölçeği kontrol grubuna ilişkin öntest puan ortalamalarının 2,192 dil bilgisi tutum ölçeği kontrol grubu sontest puanlarının ise 2,930 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz yöntemi olarak bağımlı gruplar t testi kullanılmış, %95 güven aralığı ile hesaplanan t değeri düzeyine göre gruplar arasındaki anlamlılık durumu gözlemlenmiştir [t(19)= -9,578; p<0,05]. Bu sonuca göre kontrol grubunun dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı farklılığın düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle kontrol grubuyla sekiz haftalık geleneksel dil bilgisi uygulaması yapılarak dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları karşılaştırılmış, kontrol

grubu öntest-sontest sonuçları arasında kontrol grubu sontest lehine anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmiştir. Eta kare 0.83 (büyük) olarak hesaplanmıştır.

4. Deney ve kontrol gruplarının dil bilgisine yönelik tutum sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın bu alt probleminde kontrol grubu öğrencileriyle deney grubu öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutum sontest puanları arasında karşılaştırma yapılarak aralarındaki farklılaşma tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 19: *Deney ve kontrol gruplarının dil bilgisine yönelik tutum sontest sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	η^2
Kontrol Grubu Sontest	20	2,936	0,244	38	-17,623	0,001*	0,89
Deney Grubu Sontest	20	4,190	0,203				

*p<0,05

Tablo 19 incelendiğinde, sezgisel dil bilgisi uygulamalarından sonra yapılan sontest sonuçlarında kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi tutumuna ilişkin sontest ortalamalarının 2,936, deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi tutumuna ilişkin sontest ortalamalarının ise 4,190 olduğu görülmektedir. Dil bilgisine yönelik tutum ölçeği sontest puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz yöntemi olarak bağımsız gruplar t testi kullanılmış, %95 güven aralığı ile hesaplanan t değeri düzeyine göre gruplar arasındaki anlamlılık durumu gözlemlenmiştir [t(38)= -17,623; p<0,05]. Bu sonuca göre deney grubu ile kontrol grubunun dil bilgisine yönelik tutumlarının sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle deney grubuyla sekiz haftalık sezgisel dil bilgisi uygulaması yapılarak dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları karşılaştırılmış, deney grubu sontest sonuçları lehine anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Eta kare 0.89 (büyük) olarak hesaplanmıştır.

5. Deney grubuyla kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum öntest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin hem deney grubu öğrencilerine hem de kontrol grubu öğrencilerine uygulama öncesinde öntest uygulanmış ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarındaki farklılaşma tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 20: *Deney grubuyla kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum öntest sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Kontrol Grubu Öntest	20	2,324	0,343	38	-0,262	0,795
Deney Grubu Öntest	20	2,366	0,640			

Tablo 20 incelendiğinde, sezgisel dil bilgisi uygulamalarındaki önce yapılan öntest sonuçlarında kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin öntest ortalamalarının 2,324, deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin öntest ortalamalarının ise 2,366 olduğu görülmektedir. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği öntest puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz yöntemi olarak bağımsız gruplar t testi kullanılmış, %95 güven aralığı ile hesaplanan t değeri düzeyine göre gruplar arasındaki anlamlılık durumu gözlemlenmiştir [$t(38) = -0,262$; $p > 0,05$]. Bu sonuca göre deney grubu ile kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutumlarının öntest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, başka deyişle deney grubu ile kontrol grubu arasında uygulama öncesinde Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

6. Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın bu alt probleminde deney grubuna Türkçe dersine yönelik tutum öntest uygulanmış ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının düşük seviyede olduğu görülmüştür. Sekiz haftalık uygulamanın ardından deney grubuna Türkçe dersine yönelik sontest uygulanarak öntest-sontest arasındaki farklılaşma tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 21: Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	η^2
Deney Grubu Öntest	20	2,366	0,640	19	-13,692	0,001*	0,91
Deney Grubu Sontest	20	4,437	0,237				

* $p < 0,05$

Tablo 21 incelendiğinde, sezgisel dil bilgisi uygulamalarındaki Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği deney grubuna ilişkin öntest puan ortalamalarının 2,366, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği deney grubu sontest puanlarının ise 4,437 olduğu görülmektedir. Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz yöntemi olarak bağımlı gruplar t testi kullanılmış, %95 güven aralığı ile hesaplanan t değeri düzeyine göre gruplar arasındaki anlamlılık durumu gözlemlenmiştir [$t(19) = -13,692$; $p < 0,05$]. Bu sonuca göre deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle deney grubuyla sekiz haftalık sezgisel dil bilgisi uygulaması yapılarak Türkçe dersine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları karşılaştırılmış, deney grubu sontest sonuçları lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Eta kare 0.91 (büyük) olarak hesaplanmıştır.

7. Kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutumda öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın bu alt probleminde kontrol grubuna Türkçe dersine yönelik tutum öntest uygulanmış ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının düşük seviyede olduğu görülmüştür. Sekiz haftalık uygulamanın ardından kontrol grubuna dil bilgisine yönelik sontest uygulanarak öntest-sontest arasındaki farklılaşma tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 22: *Kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutumda öntest-sontest sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	η^2
Kontrol Grubu Öntest	20	2,324	0,343	19	-7,285	0,001*	0,74
Kontrol Grubu Sontest	20	3,151	0,425				

*p<0,05

Tablo 22 incelendiğinde, sezgisel dil bilgisi uygulamalarındaki Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği kontrol grubuna ilişkin öntest puan ortalamalarının 2,324, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği kontrol grubu sontest puanlarının ise 3,151 olduğu görülmektedir. Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz yöntemi olarak bağımlı gruplar t testi kullanılmış, %95 güven aralığı ile hesaplanan t değeri düzeyine göre gruplar arasındaki anlamlılık durumu gözlemlenmiştir [t(19)= -2,704; p<0,05]. Bu sonuca göre kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle kontrol grubuyla sekiz haftalık geleneksel dil bilgisi uygulaması yapılarak Türkçe dersine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları karşılaştırılmış, kontrol grubu öntest-sontest sonuçları arasında farklılaşmanın olduğu dolayısıyla kontrol grubu sontest lehine puanlar gözlemlenmiştir. Eta kare 0.74 (orta) olarak hesaplanmıştır.

8. Deney grubuyla kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın bu alt probleminde kontrol grubu öğrencileriyle deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum sontest puanları arasında karşılaştırma yapılarak aralarındaki farklılaşma tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 23: *Deney grubuyla kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum sontest sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	η^2
Kontrol Grubu Sontest	20	3,151	0,425	38	-11,795	0,001*	0,79
Deney Grubu Sontest	20	4,437	0,237				

*p<0,05

Tablo 23 incelendiğinde, sezgisel dil bilgisi uygulamalarından sonra yapılan sontest sonuçlarında kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum sontest ortalamalarının 3,151, deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum sontest ortalamalarının ise 4,437 olduğu

görülmektedir. Dil bilgisine yönelik tutum ölçeği son test puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz yöntemi olarak bağımsız gruplar t testi kullanılmış, %95 güven aralığı ile hesaplanan t değeri düzeyine göre gruplar arasındaki anlamlılık durumu gözlemlenmiştir [$t(38) = -11,795$; $p < 0,05$]. Bu sonuca göre deney grubu ile kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutumlarının son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle deney grubuyla sekiz haftalık sezgisel dil bilgisi uygulaması yapılarak Türkçe dersine yönelik tutum ön test-son test sonuçları karşılaştırılmış, deney grubu son test sonuçları lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Eta kare 0.79 (orta) olarak hesaplanmıştır.

9. Deney grubuyla kontrol grubunun dil bilgisi başarı ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin hem deney grubu öğrencilerine hem de kontrol grubu öğrencilerine uygulama öncesinde 20 soruluk çoktan seçmeli dil bilgisi başarı ölçeği ön testi uygulanmış ve öğrencilerin dil bilgisine yönelik başarılarında farklılaşma tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 24: Deney grubuyla kontrol grubunun dil bilgisi başarı ön test sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Kontrol Grubu Ön test	20	5,650	1,598	38	-0,163	0,871
Deney Grubu Ön test	20	5,750	2,221			

Tablo 24 incelendiğinde, sezgisel dil bilgisi uygulamalarından önce yapılan ön test sonuçlarında kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarısına ilişkin ön test ortalamalarının 5,650, deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarısına ilişkin ön test ortalamalarının ise 5,750 olduğu görülmektedir. Dil bilgisi başarı ölçeği ön test puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz yöntemi olarak bağımsız gruplar t testi kullanılmış, %95 güven aralığı ile hesaplanan t değeri düzeyine göre gruplar arasındaki anlamlılık durumu gözlemlenmiştir [$t(38) = -0,163$; $p > 0,05$]. Bu sonuca göre deney grubu ile kontrol grubunun dil bilgisi başarı ölçeğinin ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, başka deyişle deney grubu ile kontrol grubu arasında uygulama öncesinde dil bilgisi başarı düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

10. Deney grubunun dil bilgisi başarı öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın bu alt probleminde deney grubuna 20 soruluk çoktan seçmeli dil bilgisi başarı ölçeği öntesti uygulanmış ve dil bilgisi başarısına yönelik puanlarının düşük seviyede olduğu görülmüştür. Sekiz haftalık uygulamanın ardından deney grubuna 20 soruluk çoktan seçmeli dil bilgisi başarı ölçeği sontesti uygulanarak öntest-sontest arasındaki farklılaşma tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 25: Deney grubunun dil bilgisi başarı öntest-sontest sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	η^2
Deney Grubu Öntest	20	5,750	2,221	19	-12,576	0,001*	0,89
Deney Grubu Sontest	20	16,90	2,359				

*p<0,05

Tablo 25 incelendiğinde, sezgisel dil bilgisi uygulamalarındaki dil bilgisi başarı ölçeği deney grubuna ilişkin öntest puan ortalamalarının 5,75, dil bilgisi başarı ölçeği deney grubu sontest puanlarının ise 16,90 olduğu görülmektedir. Deney grubunun dil bilgisi başarı ölçeği öntest-sontest sonuçları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz yöntemi olarak bağımlı gruplar t testi kullanılmış, %95 güven aralığı ile hesaplanan t değeri düzeyine göre gruplar arasındaki anlamlılık durumu gözlemlenmiştir [$t(19) = -12,576$; $p < 0,05$]. Bu sonuca göre deney grubunun dil bilgisi başarı ölçeğinin öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle deney grubuyla sekiz haftalık sezgisel dil bilgisi uygulaması yapılarak dil bilgisi başarı ölçeği öntest-sontest sonuçları karşılaştırılmış, deney grubu sontest sonuçları lehine puanlar gözlemlenmiştir. Eta kare 0.89 (büyük) olarak hesaplanmıştır.

11. Kontrol grubunun dil bilgisi başarı öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın bu alt probleminde kontrol grubuna 20 soruluk çoktan seçmeli dil bilgisi başarı ölçeği öntesti uygulanmış ve dil bilgisi başarısına yönelik puanlarının düşük seviyede olduğu görülmüştür. Sekiz haftalık uygulamanın ardından kontrol grubuna 20 soruluk çoktan seçmeli dil bilgisi başarı ölçeği sontesti uygulanarak öntest-sontest arasındaki farklılaşma tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 26: Kontrol grubunun dil bilgisi başarı öntest-sontest sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	η^2
Kontrol Grubu Öntest	20	5,650	1,598	19	-7,422	0,001*	0,75
Kontrol Grubu Sontest	20	12,10	2,863				

*p<0,05

Tablo 26 incelendiğinde, sezgisel dil bilgisi uygulamalarındaki dil bilgisi başarı ölçeği kontrol grubuna ilişkin öntest puan ortalamalarının 5,650, dil bilgisi başarı ölçeği kontrol grubu sontest puanlarının ise 12,10 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun dil bilgisi başarı ölçeği öntest-sontest sonuçları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz yöntemi olarak bağımlı gruplar t testi kullanılmış, %95 güven aralığı ile hesaplanan t değeri düzeyine göre gruplar arasındaki anlamlılık durumu gözlemlenmiştir [$t(19) = -7,422$; $p < 0,05$]. Bu sonuca göre kontrol grubunun dil bilgisi başarı ölçeğinin öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle kontrol grubuyla sekiz haftalık geleneksel dil bilgisi uygulaması yapılarak dil bilgisi başarı ölçeği öntest-sontest sonuçları karşılaştırılmış, kontrol grubu öntest-sontest sonuçları karşılaştırılmış, kontrol grubu sontest lehine anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmiştir. Eta kare 0.75 (büyük) olarak hesaplanmıştır.

12. Deney grubuyla kontrol grubunun dil bilgisi başarı sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın bu alt probleminde kontrol grubu öğrencileriyle deney grubu öğrencilerine 20 soruluk çoktan seçmeli dil bilgisi başarı ölçeği uygulanmış, deney ve kontrol grupları sontest puanları arasında karşılaştırma yapılarak aralarındaki farklılaşma tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 27: *Deney grubuyla kontrol grubunun dil bilgisi başarı sontest sonuçları*

Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	η^2
Kontrol Grubu Sontest	20	12,10	2,863	38	-5,785	0,001*	0,47
Deney Grubu Sontest	20	16,90	2,359				

*p<0,05

Tablo 27 incelendiğinde, sezgisel dil bilgisi uygulamalarından sonra yapılan öntest sonuçlarında kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarısına ilişkin sontest ortalamalarının 12,10, deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarısına ilişkin sontest ortalamalarının ise 16,90 olduğu görülmektedir. Dil bilgisi başarı ölçeği sontest puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz yöntemi olarak bağımsız gruplar t testi kullanılmış, %95 güven aralığı ile hesaplanan t değeri düzeyine göre gruplar arasındaki anlamlılık durumu gözlemlenmiştir [$t(38) = -5,785$; $p < 0,05$]. Bu sonuca göre deney grubu ile kontrol grubunun dil bilgisi başarı ölçeğinin öntest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle deney grubuyla sekiz haftalık sezgisel dil bilgisi uygulaması yapılarak dil bilgisi başarısına yönelik puanlarının öntest-sontest sonuçları karşılaştırılmış, deney grubu sontest sonuçları lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Eta kare 0.47 (orta) olarak hesaplanmıştır.

13. Deney grubu öğrencilerinin deneysel sürecin dil bilgisine yönelik tutumlarına etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?

Deney grubu öğrencilerinin deneysel sürecin dil bilgisine yönelik tutumlarına etkisine ilişkin görüşleri toplanmak amacıyla öğrencilere 5 soruluk bir görüşme formu uygulanmış, öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar doğrudan aktarılmıştır. Öğrencilerin isimleri yerine Ö1, Ö2 ve Ö3 biçiminde isimler tanımlanmış ve veri girişleri buna göre yapılmıştır. İlk dört soruda olumlu ve olumsuz yorumlar aranırken son soruda uygulamaya ilişkin önerilere yer verilmiştir. Aşağıdaki Tablo 28’de öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin frekans tablosu yer almaktadır.

Tablo 28: Deney grubu öğrencilerinin deneysel sürecin dil bilgisi tutumlarına etkisine ilişkin görüşleri

Sorular	n	olumlu	%f	olumsuz	%f
1. Soru	20	19	95	1	5
2. Soru	20	19	95	1	5
3. Soru	20	19	95	1	5
4. Soru	20	19	95	1	5

13.1. Dil bilgisi uygulamalarının Türkçe dersine olan ilginize ve sevginize etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz? (Türkçe dersine olan ilginizin ve sevginizin artmasına bir etkisi oldu mu veya olmadı mı, gerekçeleriyle açıklayınız.)

Deney grubu öğrencileriyle uygulanan görüşme formunda araştırmaya katılan öğrencilerin %95’inin sezgisel dil bilgisi uygulamalarının Türkçe dersine olan ilgi ve sevgileri konusunda olumlu bir görüş bildirdiği görülmüştür. Verilen olumlu görüşlere ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö1: Evet etkili oldu. Dersi sadece ders olarak değil de sohbetli, oyunlu, dramalı ve bol etkinlikli olması derse olan sevgimi geçen senelere göre çok artırdı. Zaten yapılan uygulamaların da öğrencinin ilgilerine yönelik olması da ilgimi artırdı.

Ö4: Sevdirmek ne kelime. Şimdiki hocamızın dersini dört gözle bekliyorum.

Ö11: İlgi ve sevgime katkıda bulunmuştur. Eskiden sıkıcı geldiği için sevmiyordum. Şimdi eğleniyoruz ve öğreniyoruz. Bu yüzden katkısı oldu.

Ö15: Türkçe dersi çok güzel çok eğlenceli oluyor. Hocamızı da çok seviyoruz. Dil bilgisi dersini hiç sevmezdim ama hocamızın komik etkinlikleri ve arkadaşlarımla oynadığım oyunlar sevmemi sağladı.

Ö19: Dil bilgisinde olan uygulamalar Türkçe dersinin daha keyifli ve eğlenceli olmasını sağladı. Derslerde çok eğleniyorum ve yeni bilgiler de öğreniyorum.

Ö20: Evet, sevgimin ve ilgimin artmasında uygulamaların çok büyük bir etkisi oldu. Bu zamana kadar Türkçe dersinden fazla verim alan birisi değildim. Önceki derslerde genelde hocalarımız konuyu yarım yamalak anlatıp geçiyordu. Bu uygulamalar ve etkinlikler sayesinde hem katılım hevesim arttı hem de başarıım.

Deney grubu öğrencileriyle uygulanan görüşme formunda araştırmaya katılan öğrencilerin %5'inin sezgisel dil bilgisi uygulamalarının Türkçe dersine olan ilgi ve sevgileri konusunda ise olumsuz bir görüş bildirdiği görülmüştür. Verilen olumsuz görüşe ilişkin örnek aşağıdaki gibidir:

Ö7: Türkçe dersi ile pek aram yok. Arkadaşlarım da bunu biliyor. Okumayı zaten ilkokulda öğrendik.

13.2. Dil bilgisi uygulamalarının dil bilgisini sevmenize, dil bilgisine yönelik ilgi ve isteğinize etkisi oldu mu?

Deney grubu öğrencileriyle uygulanan görüşme formunda araştırmaya katılan öğrencilerin %95'inin sezgisel dil bilgisi uygulamalarının dil bilgisini sevmesi, dil bilgisine yönelik ilgi ve istekleri konusunda olumlu bir görüş bildirdiği görülmüştür. Verilen olumlu görüşlere ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö3: Evet oldu. Çünkü önceden dersi sadece deftere yazarak ve konuyu anlatarak işlerdik ama şimdi öğretmenimizin dersleri çok eğlenceli, çok hoş geçiyor. Derslerimiz hep oyun oynayarak, etkinlik yaparak eğlenceli geçiyor

Ö6: Dil bilgisi uygulamalarının arkadaşlarımla oyun oynayarak öğrendiğim için dil bilgisini sevmeme ve ilgime etkisi olmuştur.

Ö9: Evet oldu. Çünkü Türkçeyi öğrenince Türkçeye olan ilgim daha da arttı. Dil bilgisinin sıkıcı konularını da kolayca öğrendim. Geçen sene çok sıkılıyordum. Türkçe dersi çok güzel bir derstir.

Ö15: Katkısı oldu, hocamızın çalışmaları çok eğlenceli. Sıkıcı yazılar yazmamaya başladık ve ellerim de yorulmuyor. Sınavlarda da başarıım arttı.

Ö18: Türkçe dersine olan ilgimi kesinlikle artırdı. Dersler daha eğlenceli geçtiği için ilgimi artırıyor. Dersin Türkçe olduğunu öğrendiğimde içimi bir neşe kaplıyor.

Ö19: Hocamızla ve derslerimizde yaptığımız dramalı oyunlar dersi daha keyifli yaptı. Bu benim ilgimi ve isteğimi artırdı.

Ö20: İstekliliğim arttı. Kendimi daha dil bilgisini sever buldum. Dilimin ne kadar güzel bir olduğunu öğrendim.

Deney grubu öğrencileriyle uygulanan görüşme formunda araştırmaya katılan öğrencilerin %5'inin sezgisel dil bilgisi uygulamalarının dil bilgisini sevmesi, dil bilgisine yönelik ilgi ve istekleri

konusunda olumsuz bir görüş bildirdiği görülmüştür. Verilen olumsuz görüşe ilişkin örnek aşağıdaki gibidir:

Ö7: Ne yazacağımı bilemedim. Olmadı sanki.

13.3. Dil bilgisi uygulamalarında yapılan söz konusu etkinliklerin dil bilgisi konularını daha başarılı bir şekilde öğrenmenize ne ölçüde katkısı olduğunu düşünüyorsunuz? Düşüncelerinizi ayrıntılı bir şekilde yazar mısınız?

Deney grubu öğrencileriyle uygulanan görüşme formunda araştırmaya katılan öğrencilerin %95'inin sezgisel dil bilgisi uygulamalarında yer alan etkinliklerin dil bilgisi konularını daha başarılı bir şekilde öğrenmeye ne ölçüde katkı sağladığı konusunda olumlu bir görüş bildirdiği görülmüştür. Verilen olumlu görüşlere ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö1: Dil bilgisi uygulamalarında yapılan söz konusu etkinliklerin dil bilgisini daha başarılı bir şekilde öğrenmeye katkısı olduğunu düşünüyorum. Çünkü derse katılım daha çok oluyor, derisi daha kolay anlamış oluyorum.

Ö8: Oldu çünkü öğretmenimiz çok değişik ve farklı etkinlikler yaptırıyor. Daha önce böyle şeyler görmemiştim. Eğlenceli ve çok etkinliktir olduğu için konular şimdi daha akılda kalıcı.

Ö9: Bu etkinlikler derisi severek beklememizi sağladı. Çünkü diğer dersler çok sıkıcı geçerken Türkçe dersimiz çok eğlenceli geçiyor. Ben katkısının olduğunu düşünüyorum.

Ö15: Etkili olduğunu düşünüyorum çünkü sıkıcılık bitti. Hocamız çok komik ve iyi birisi. Oyunlar oynatıyor ve kızmıyor. Sürekli etkinlik yapıyoruz. Yazı yazmaktan kurtulduğum için çok mutluyum. Konuları daha hızlı öğreniyorum.

Ö19: Evet etkisi oldu. Sınavlarımda daha başarılı olmaya başladım konuları öğrendiğim için ve kalıcı da oldu. Eskiden unutuyordum şimdi unutmuyorum aklıma hemen oyunlarda yaptıklarımız geliyor.

Ö20: Etkinliklerin derste sürekli yazı yazmaktan daha başarı getirdiğini düşünüyorum çünkü etkinliklerde hem eğlenip hem öğreniyoruz. Drama çalışmalarıyla hem düşünce yapımız hem de hayal dünyamız gelişiyor. Her şeyin sürekli derste yazı yazmak olmadığını anlıyoruz. Bu uygulamalar sayesinde yeni şeyler öğreniyoruz ve bu da bize başarı getiriyor.

Deney grubu öğrencileriyle uygulanan görüşme formunda araştırmaya katılan öğrencilerin %5'inin sezgisel dil bilgisi uygulamalarında yer alan etkinliklerin dil bilgisi konularını daha başarılı bir şekilde öğrenmeye ne ölçüde katkı sağladığı konusunda olumsuz bir görüş bildirdiği görülmüştür. Verilen olumsuz görüşe ilişkin örnek aşağıdaki gibidir:

Ö7: Bir katkısı olduğunu düşünmüyorum çünkü oyunlar bana çok çocuksu geliyor.

13.4. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan uygulamaları daha önceki dil bilgisi uygulamalarıyla karşılaştırdığınızda hangi uygulamaları daha etkili buluyorsunuz nedenleriyle açıklayınız? (Konu konu farklılıklar varsa ayrıntılarıyla yazabilirsiniz) Gerekçeleriyle açıklayınız.

Deney grubu öğrencileriyle uygulanan görüşme formunda araştırmaya katılan öğrencilerin %95'inin sezgisel dil bilgisi uygulamalarıyla daha önceki dil bilgisi uygulamalarıyla karşılaştırdığında hangi uygulamaları daha etkili buldukları konusunda sezgisel dil bilgisi lehine görüş bildirdiği görülmüştür. Verilen olumlu görüşlere ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö1: Şimdiki dil bilgisi öğretmenimin yaptığı etkinlikler daha eğlenceli ve güzel. Öğrenmeyi kolaylaştırıyor. Eski öğretmenim derse girdiğinde herkesin modu düşüyordu. Sıkıcı ve uykulu ders oluyordu. Şimdiki öğretmenimiz sayesinde dersler çok eğlenceli geçiyor.

Ö4: Cevap 4. Şimdiki uygulamalar çok hoşuma gidiyor. Çok eğlenceli ve keyifli ders işliyoruz. Bol oyunlu, etkinlikli, sohbetli ve sıkılmıyor.

Ö6: Dil bilgisi uygulamalarında daha önceki uygulamaları etkili bulmuyorum çünkü çok sıkıcıydı.

Ö8: Eski öğretmenimiz bize bir kağıt veriyordu ve biz defterimize geçiriyorduk. Böyle olunca hiçbir şey öğrenemiyordum. Sınavlara bir hafta önce çalışmam gerekiyordu. Şimdi ise öğretmenimiz sürekli eğlenceli ve komik etkinlikler yapıyor ve sınıfı güldürüyor. Dersi sevip anlamam da arttı. Bu sınavlarıma da yansıdı. İlk sınavdan 85 aldım ve ikinci sınavımdan da 95 aldım.

Ö15: Eskiden Türkçeyi çok da anlamıyordum. Pek sevmiyordum da. Eski hocam çok sıkıcıydı. Sürekli akıllı tahtada yazı yazdırır ellerim ağrırdı. Şimdiki etkinlikler çok güzel. Keşke tüm dersler böyle olsa.

Ö20: Önceki hocalarımız bize sadece dersi anlatıp geçiyordu ama onun üzerine bir etkinlik veya oyun oynamıyorduk. Şimdiki hocamız ekip çalışması yaptırıyor, oyunlar oynatıyor ve eğlenerek öğrenmemizi sağlıyor.

Deney grubu öğrencileriyle uygulanan görüşme formunda araştırmaya katılan öğrencilerin %5'inin sezgisel dil bilgisi uygulamalarıyla daha önceki dil bilgisi uygulamalarıyla karşılaştırdığında hangi uygulamaları daha etkili buldukları konusunda daha önceki dil bilgisi uygulamaları lehine görüş bildirdiği görülmüştür. Verilen bu görüşe ilişkin örnek aşağıdaki gibidir:

Ö7: Dil bilgisinde kullanılan uygulamaları fazla beğenmiyorum. Eskiden olduğu gibi sadece deftere yazsak daha güzel olurdu.

13.5. Yapılan etkinliklerle ilgili önerileriniz var mı? (Eklenmesi ya da çıkarılması gerektiğini düşündüğünüz uygulamalar var mı?)

Öğrencilerden bazıları görüşme formunda öneride bulunurken bazıları ise önerisinin olmadığını dile getirmiştir. Aşağıdaki Tablo 28’de öğrencilerin verdikleri önerilerin olup olmadığına ilişkin görüşlerinin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 29: Deney grubu öğrencilerinin önerilere ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öneriler	n	Deney Grubu Öğrencileri
Öneride Bulunanlar	8	Ö1, Ö2, Ö3, Ö9, Ö14, Ö17, Ö19, Ö20
Önerisi Olmayanlar	12	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18

Yukarıdaki Tablo 29’a göre deney grubunda yer alan 12 öğrencinin önerisi bulunmazken deney grubunda yer alan 8 öğrencinin önerisi bulunmaktadır. Öneride bulunan öğrencilerin görüşleri ise aşağıda verilmiştir:

Ö1: Yapılan etkinliklerle ilgili önerim var. Öğretmenimin yaptırdığı gibi etkinliklerle, eğlenceli derse katılım olur. Dersi de anlamış oluruz. Ama her derste etkinlik olmaz ve öğrenciler sıkılabilirler. Oyunlar çocuksu diye derse katılım azalabilir. Yani bu etkinlikler yapılmalı ama her gün değil.

Ö2: Derslerde daha yarışma vb. olsa daha iyi olur. Rekabet sayesinde daha iyi öğrenmiş ve eğlenmiş oluruz.

Ö3: Oyunları daha çok bahçede oynasak daha güzel olur.

Ö9: Yani hani hoca bir keresinde ders başında gözümüzü kapatıp bir hikaye anlatıyor ya o etkinliğin çıkarılmasını istiyorum.

Ö14: Evet var, eğer bir sınıfta katılım azsa o dersi anlamamış ve sıkıldıkları için bence katılım olmuyor. Ama dersler öğretmenimde olduğu gibi eğlenceli etkinliklerle yapılırsa katılım yükselir, dersi de severler daha iyi olur. Yani diğer dersleri de bunun gibi eğlenceli hale getirmeliyiz.

Ö17: Diğer derslerde de böyle öğrencilerin sevdiği türden etkinliklerin artırılmasını düşünüyorum.

Ö19: Evet var. Öğrenciler eğlenerek daha çok öğrenir. Bence o yüzden eğlenerek öğreten etkinlikler artırılmalı.

Ö20: Evet, bu uygulamaların gelecekte de olmasını istiyorum.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

MEB 2005, 2017, 2018 ve 2019 yılı Türkçe öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir dil bilgisi öğretiminin uygulaması tavsiye edilirken uygulama boyutunda bunun gerçekleşmediği görülmektedir (Güneş, 2005; Anılan, 2014; Sağır ve Demir Atalay, 2016; Pehlivan ve Aydın, 2020). Güneş (2005), okullardaki dil bilgisi uygulamalarına ilişkin elde edilen sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin derslerinde yapılandırmacı yaklaşımdan uzak kaldıklarını ve geleneksel dil bilgisi öğretimi uyguladıklarını ifade etmektedir. Yabancı literatür incelendiğinde yurt dışında gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi çalışmalarında yapılandırmacı yaklaşımdan yola çıkılarak sezgisel uygulamalarla dil bilgisi öğretimi yapıldığında geleneksel yöntemle göre anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir (Hassin, Uleman ve Bargh, 2007; Bergen, 2012; Shaules, 2018).

Yapılan yurt dışı kaynaklı incelemelerde ağırlıklı olarak oyunlar ve drama çalışmalarıyla gerçekleştirilen dil bilgisi uygulamalarının gerek kalıcı öğrenim sağlaması bakımından gerekse öğrenci tutumunda olumlu yönde bir artış olduğu görülmektedir (Schewe, 1993; Even, 2003; Haack, 2010; Stinson ve Winston, 2011; Hietz, 2018). Hietz'in (2018) "İngilizce Sınıfında Drama Temelli Öğretim ve Öğrenmenin Etkileri: Avusturya Ortaokulunda Bir Vaka Çalışması" adlı çalışmasında drama temelli dil bilgisi öğretimi yapılarak öğrencilerin olumlu eğitim deneyimi yaşadıkları belirtilmiştir. Bu bağlamda deney grubuna drama temelli dil bilgisi öğretimi uygulanmış, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim uygulanarak sonuçları karşılaştırılmış ve deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu çalışmadan yola çıkılarak drama ve oyunlarla uygulanan dil bilgisi öğretiminin başarılı sonuçlar verdiği üzerinde durulmuştur.

Ülkemizde Türkçe literatür incelendiğinde dil bilgisi öğretimine ilişkin alanda yapılan tez çalışmalarının sayısında eksikliklerin olduğu görülmektedir (Canlı ve Tepeli, 2019). Bu eksikliklerin temelinde ise deneysel çalışmaların olduğu, yapılan 51 çalışmadan yalnızca 14 çalışmanın deneysel yöntemle yapıldığı bilinmektedir (Sönmez, 2019). Bu durum araştırmacıların deneysel çalışmalara yeterince yönelmediğini göstermektedir.

Dil bilgisi öğretim sürecinde yaşanan problem durumları dile getirilerek çeşitli çözüm yolları aranmaya çalışılmıştır (Calp, 2001; İşcan ve Kolukısa, 2005; Güneş, 2005; Daloğlu, 2005; Kaygusuz, 2006; Erdem, 2007; Büyükkız, 2007; Erdem, 2008; Aytaş ve Çeçen 2010; Özbülür, 2011; Şekerci, 2011; Karatay, Kartallıoğlu ve Coşkun, 2012; Karagöz, 2013; Karagöz ve Oryaşın, 2014; Demirel ve Kerimoğlu, 2015; Kutlubay, 2015; Ömeroğlu, 2016; Bıyık, 2016; Özgül, 2017; Ülkümen, 2017; Salman ve Aydın, 2018; Kansızoğlu ve Sulak, 2019; Pehlivan ve Aydın, 2020). Bu çözüm yolları da çeşitli uygulamalardan yararlanılarak öğretimin gerek tutuma gerek dil bilgisi başarısına gerekse dil

derslerinin temel başarısına ve tutumuna olumlu etki sağlama düşüncesiyle oluşturulmuştur. Aşağıdaki verilen çalışmalar dil bilgisi öğretim sürecindeki hem problemlerin en aza indirilmesi veya ortadan kaldırılması hem de ders başarı ve tutuma olumlu katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Şahin'in (2021) "Sezdirmeye Yöntemi ve Düz Anlatım Yöntemi ile Yapılan Dil Bilgisi Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Erişisine Etkisinin Karşılaştırılması" adlı çalışmada dil bilgisi öğretiminde ders başarısını artırmak adına sezgisel yöntem kullanmanın deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Bu durum, dil bilgisi öğretiminde sezgisel yöntemin başarıyı sağlamada yardımcı olduğunu göstermektedir.

Aydın'ın (2006) "Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi" adlı çalışmada mizah kullanımının tutum ve başarıya etkisini değerlendirmiştir. Bu bağlamda 10 haftalık planlanan öğretim uygulamalarının sonunda ders başarısına ilişkin son test sonuçlarının deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamalarında ise deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bunun sebebi de öğrencilerin mizah kavramına ilişkin direnç göstermeleri biçiminde açıklanmıştır. Sonuç olarak Türkçe dersinde mizah kullanmanın ders başarısına olumlu etki gösterdiği söylenebilmektedir.

Yakışan'ın (2017) "Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretiminde Buluş Yoluyla Öğretim Stratejilerinin Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığa Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışmada dil bilgisi öğretiminde kalıcılığı ve başarıyı artırmak için buluş yoluyla öğretim stratejilerini uygulamıştır. Uygulama sonunda buluş yoluyla öğretim stratejilerini kullanarak öğrenim gören deney grubunun düz anlatım tekniği kullanılarak öğrenim gören kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan yola çıkarak Yakışan, dil bilgisinde buluş yoluyla öğrenim stratejilerinin öğrenci başarısına ve dersin kalıcılığına etkisinin olduğunu belirtmektedir.

Aykaç'ın (2019) "5E Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarısına Etkisi" adlı çalışmada 5E modeliyle dil bilgisi öğretimi uygulanarak yapılan öğretimin dil bilgisi başarısına etkisi üzerinde durulmuştur. Uygulama sonunda 5E modeli kullanarak öğrenim gören deney grubunun düz anlatım tekniği kullanılarak öğrenim gören kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Yine Bıyıklı ve Yağcı'nın (2015) ve Bayram'ın (2015) benzer çalışmalarında yine deney grubu lehine sonuçlar elde edilmiştir. Bayram ayrıca gözlem ve görüşme formlarıyla da çalışmasını destekleyerek öğrenci motivasyonun ve kalıcı öğrenmenin sağlandığını ifade etmektedir. Bu sonuca göre 5E modeliyle gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin dil bilgisi başarısını artırmaya yönelik olduğu sonucuna varılmaktadır.

Ömeroğlu'nun (2021) "Dil Bilgisi Öğretiminde VARK Öğrenme Modelinin Başarı, Tutum ve Kalıcı Öğrenmeye Etkisi" adlı çalışmada dil bilgisi öğretiminde VARK kullanımı üzerinde

durulmuştur. Bu uygulamada öğrenci tutumunun artması, kalıcı öğrenme ve öğrenci başarısındaki artış uygulamanın verilen hedeflere ulaştığını göstermektedir. Bu bağlamda Ömeroğlu'nun dil bilgisi öğretiminde kullandığı VARK öğrenme modelinin işlevsel olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Eroğlu Çopur'un (2021) "Dil Bilgisi Konularını Sezdirerek Öğretmede Metin Temelli Dijital Öykünün Etkisi" adlı çalışmasında dil bilgisi öğretiminde metin temelli dijital öykü kullanılarak dil bilgisi başarısı ölçülmeye çalışılmıştır. Uygulama sonucunda dil bilgisi öğretiminde kullanılan metin temelli dijital öykünün sönest sonuçlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görölmüştür. Aynı zamanda öğrenci görüşleri de alınarak çalışmanın olumlu yönde geliştiği sonucuna varılmıştır.

Arslan'ın (2020) "Türkçe Eğitiminde Metin Temelli İşlevsel Dil Bilgisi Öğretimi: Bir Eylem Araştırması" adlı çalışmasında dil bilgisi öğretiminde metin temelli işlevsel dil bilgisi kullanılarak dil bilgisi başarısı ölçülmeye çalışılmıştır. Uygulama sonucunda dil bilgisi öğretiminde kullanılan metin temelli işlevsel dil bilgisinin sönest sonuçlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görölmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin dil bilgisi konularını kavramalarının kolaylaştığı ve temel dil becerilerinin de gelişimini destekleyici nitelikte olduğu ifade edilmiştir.

Eyüp'ün (2013) "Dil Bilgisi Öğretiminde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcı Öğrenme Üzerine Etkisi" adlı çalışmasında dil bilgisi öğretiminde beyin temelli öğretim uygulamaları kullanılarak tutum, kalıcı öğrenme ve akademik başarı ölçülmeye çalışılmıştır. Gerçekleşen uygulamaların sonunda beyin temelli öğretimin yapıldığı deney grubunda düz anlatım yapılan kontrol grubuna göre hem tutumda hem de akademik başarıda deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu görölmüştür. Aynı zamanda uygulanan çalışmanın öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi de sağladığı biçiminde açıklamaya yer verilmiştir.

Akkaya'nın (2011) "Karikatürlerle Dil Bilgisi Öğretimi" adlı çalışmasında karikatür destekli dil bilgisi öğretimi uygulanarak öğretim sırasında ortaya çıkabilecek kavram yanlışlarının giderildiği belirtilmiştir. Aynı zamanda yapılan çalışmanın akademik başarıyı ve derse karşı gelişen tutumu artırmada etkili olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Kayan ve Aydın'ın (2019) "Bilgisayar Destekli Eğitsel Oyunların Dil Bilgisi Öğretimine Etkisi" adlı çalışmalarında bilgisayar destekli oyunlarla gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin dil bilgisi başarısına ve dil bilgisi tutumuna etkisi üzerinde durulmuştur. Gerçekleşen uygulama sonucunda bilgisayar destekli eğitsel oyunlarla yapılan dil bilgisi öğretiminin hem dil bilgisi başarısında hem de dil bilgisi tutumunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaman'ın (2006) "İlköğretim ikinci Kademe Dil Bilgisi Derslerinde Kavram Haritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına ve Hatırlamaya Etkisi" adlı çalışmasında kavram haritası tekniği uygulanarak gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi üzerinde

durulmuştur. Gerçekleşen uygulama sonucunda kavram haritası teknikleriyle uygulanan dil bilgisi öğretiminin hem dil bilgisi başarısında hem de bilgilerin hatırlanmasına deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerden ve bu verilere ilişkin nihai istatistiksel sonuçlardan yola çıkılarak yorumlar yapılmıştır.

Deney grubu ile kontrol grubunun dil bilgisine yönelik tutumlarının öntest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığına ilişkin sonuçlar, şu analizler sonunda ulaşılmıştır: Sezgisel dil bilgisi uygulamalarından önce yapılan öntest sonuçlarında kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi tutumuna ilişkin öntest ortalamalarının 2,192, deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi tutumuna ilişkin öntest ortalamalarının ise 2,186 olduğu görülmektedir. Dil bilgisine yönelik tutum ölçeği öntest puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz yöntemi olarak bağımsız gruplar t testi kullanılmış, %95 güven aralığı ile hesaplanan t değeri düzeyine göre gruplar arasındaki anlamlılık durumu gözlemlenmiştir [$t(38) = 0,061$, öntest; $p > 0,05$]. Bu sonuca göre $p = 0,951$ çıkmış ve deney grubu ile kontrol grubunun dil bilgisine yönelik tutumlarının öntest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, başka deyişle deney grubu ile kontrol grubu arasında uygulama öncesinde dil bilgisine yönelik tutum düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu durum, öğrencilerle dil bilgisi öğretimi adına herhangi bir uygulama gerçekleştirilmediği için her iki grubun da başlangıçta aynı özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Deney grubunun dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğuna ilişkin sonuçlar, şu analizler sonucunda ulaşılmıştır. Sezgisel dil bilgisi uygulamalarındaki dil bilgisi tutum ölçeği deney grubuna ilişkin öntest puan ortalamalarının 2,186, dil bilgisi tutum ölçeği deney grubu sontest puanlarının ise 4,190 olduğu görülmektedir. Deney grubunun dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz yöntemi olarak bağımlı gruplar t testi kullanılmış, %95 güven aralığı ile hesaplanan t değeri düzeyine göre gruplar arasındaki anlamlılık durumu gözlemlenmiştir ($t(19) = -37,740$; $p < 0,05$). Bu sonuca göre $p = 0,001$ çıkmış ve deney grubunun dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle deney grubuyla sekiz haftalık sezgisel dil bilgisi uygulaması yapılarak dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları karşılaştırılmış, deney grubu sontest sonuçları lehine puanlar gözlemlenmiştir. Bu durum deney grubu öğrencilerinin geleneksel yöntemlerle işlenen dil bilgisi derslerini sıkıcı bulduklarını, sezgisel dil bilgisi uygulamalarıyla öğrencilerin hem eğlenerek hem de motivasyonlarını yükselterek öğrendiklerini göstermektedir.

Kontrol grubunun dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğuna ilişkin sonuçlar, şu analizler sonunda ulaşılmıştır: Sezgisel dil bilgisi uygulamalarındaki dil bilgisi tutum ölçeği kontrol grubuna ilişkin öntest puan ortalamalarının 2,192, dil bilgisi tutum ölçeği kontrol grubu sontest puanlarının ise 2,930 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz yöntemi olarak bağımlı gruplar t testi kullanılmış, %95 güven aralığı ile hesaplanan t değeri düzeyine göre gruplar arasındaki anlamlılık durumu gözlemlenmiştir [$t(19) = -9,578$; $p < 0,05$]. Bu sonuca göre $p = 0,001$ çıkmış ve kontrol grubunun dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle kontrol grubuyla sekiz haftalık geleneksel dil bilgisi uygulaması yapılarak dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları karşılaştırılmış, kontrol grubu öntest-sontest sonuçları arasında düşük düzeyde de olsa kontrol grubu sontest lehine çıktığı gözlemlenmiştir. Öğrenci tutumuna ilişkin düşük düzeyde de olsa artışın sebebi öğretmen değişimini düşündürmektedir ancak istenilen düzeyde değişim olmaması uygulanan geleneksel yöntemi düşündürmektedir. Bu bağlamda geleneksel yöntemle uygulanan dil bilgisi öğretiminin öğrencilerde gerek motivasyon düşüklüğüne gerek ilgi ve alakalarının azalmasına dolayısıyla da dil bilgisine ilişkin tutumlarının da gelişmemesine olanak sağlamaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının dil bilgisine yönelik tutum sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğuna ilişkin sonuçlar, şu analizler sonucunda ulaşılmıştır. Sezgisel dil bilgisi uygulamalarından sonra yapılan sontest sonuçlarında kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi tutumuna ilişkin sontest ortalamalarının 2,936, deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi tutumuna ilişkin sontest ortalamalarının ise 4,190 olduğu görülmektedir. Dil bilgisine yönelik tutum ölçeği sontest puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz yöntemi olarak bağımsız gruplar t testi kullanılmış, %95 güven aralığı ile hesaplanan t değeri düzeyine göre gruplar arasındaki anlamlılık durumu gözlemlenmiştir [$t(38) = -17,623$; $p < 0,05$]. Bu sonuca göre $p = 0,001$ çıkmış ve deney grubu ile kontrol grubunun dil bilgisine yönelik tutumlarının sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle deney grubuyla sekiz haftalık sezgisel dil bilgisi uygulaması yapılarak dil bilgisine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları karşılaştırılmış, deney grubu sontest sonuçları lehine puanlar gözlemlenmiştir. Bu durum sekiz haftalık süreçle sezgisel dil bilgisi uygulanan deney grubu öğrencilerinin geleneksel dil bilgisi uygulamalarıyla derslerin işlediği kontrol grubu öğrencilerine göre dil bilgisine ilişkin tutumlarında deney grubu öğrencilerinin tutumlarının olumlu yönde değiştiği, dil bilgisine bakış açılarının değiştiği, derse katılımın arttığı ve ders başlarken daha mutlu olduklarını göstermektedir.

Deney grubuyla kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum öntest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığına ilişkin sonuçlar, şu analizler sonunda ulaşılmıştır: Sezgisel dil bilgisi uygulamalarındaki önce yapılan öntest sonuçlarında kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin öntest ortalamalarının 2,324, deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik

tutuma ilişkin öntest ortalamalarının ise 2,366 olduğu görülmektedir. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği öntest puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz yöntemi olarak bağımsız gruplar t testi kullanılmış, %95 güven aralığı ile hesaplanan t değeri düzeyine göre gruplar arasındaki anlamlılık durumu gözlemlenmiştir [$t(38) = -0,262$; $p > 0,05$]. Bu sonuca göre $p = 0,795$ çıkmış ve deney grubu ile kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutumlarının öntest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, başka deyişle deney grubu ile kontrol grubu arasında uygulama öncesinde Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu durum, öğrencilerle dil bilgisi öğretimi adına herhangi bir uygulama gerçekleştirilmediği için başlangıçta her iki grubun da aynı özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir anlamlı bir farklılığın olduğuna ilişkin sonuçlar, şu analizler sonunda ulaşılmıştır: Sezgisel dil bilgisi uygulamalarındaki Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği deney grubuna ilişkin öntest puan ortalamalarının 2,366, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği deney grubu sontest puanlarının ise 4,437 olduğu görülmektedir. Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz yöntemi olarak bağımlı gruplar t testi kullanılmış, %95 güven aralığı ile hesaplanan t değeri düzeyine göre gruplar arasındaki anlamlılık durumu gözlemlenmiştir [$t(19) = -13,692$; $p < 0,05$]. Bu sonuca göre $p = 0,001$ çıkmış ve deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle deney grubuyla sekiz haftalık sezgisel dil bilgisi uygulaması yapılarak Türkçe dersine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları karşılaştırılmış, deney grubu sontest sonuçları lehine puanlar gözlemlenmiştir.

Kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutumda öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğuna ilişkin sonuçlar, şu analizler sonunda ulaşılmıştır: Sezgisel dil bilgisi uygulamalarındaki Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği kontrol grubuna ilişkin öntest puan ortalamalarının 2,324, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği kontrol grubu sontest puanlarının ise 3,151 olduğu görülmektedir. Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz yöntemi olarak bağımlı gruplar t testi kullanılmış, %95 güven aralığı ile hesaplanan t değeri düzeyine göre gruplar arasındaki anlamlılık durumu gözlemlenmiştir [$t(19) = -7,285$; $p < 0,05$]. Bu sonuca göre $p = 0,001$ çıkmış ve kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle kontrol grubuyla sekiz haftalık geleneksel dil bilgisi uygulaması yapılarak Türkçe dersine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları karşılaştırılmış, kontrol grubu öntest-sontest sonuçları arasında farklılaşmanın olduğu dolayısıyla kontrol grubu sontest lehine puanlar gözlemlenmiştir. Kontrol grubuna sekiz haftalık geleneksel dil bilgisi uygulanmasına rağmen uygulanan ölçek sonucunda öğrencilerde düşük düzeyde de olsa anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu durumun sebebi olarak da kontrol grubundan rastgele seçilen birkaç öğrenciyle yapılan görüşmede

geçmiş yıllardaki öğretmenlerinin onlara yeterince iyi yaklaşım sergilemediği, bu durumdan çok rahatsız oldukları; yeni öğretmenlerinin ise onlara daha sıcak davrandığı bu yüzden öğretmenle bağ kurarak derse olan bakış açılarının da değiştiği gözlemlenmiştir.

Deney grubuyla kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğuna ilişkin sonuçlar, şu analizler sonunda ulaşılmıştır: Sezgisel dil bilgisi uygulamalarından sonra yapılan sontest sonuçlarında kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum sontest ortalamalarının 3,151, deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum sontest ortalamalarının ise 4,437 olduğu görülmektedir. Dil bilgisine yönelik tutum ölçeği sontest puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz yöntemi olarak bağımsız gruplar t testi kullanılmış, %95 güven aralığı ile hesaplanan t değeri düzeyine göre gruplar arasındaki anlamlılık durumu gözlemlenmiştir [$t(38) = -11,795$; $p < 0,05$]. Bu sonuca göre $p = 0,001$ çıkmış ve deney grubu ile kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutumlarının sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle deney grubuyla sekiz haftalık sezgisel dil bilgisi uygulaması yapılarak Türkçe dersine yönelik tutum öntest-sontest sonuçları karşılaştırılmış, deney grubu sontest sonuçları lehine puanlar gözlemlenmiştir. Bu durum öğretim süresi boyunca sezgisel dil bilgisi uygulamalarıyla öğrenim gören deney grubunun Türkçe dersine ilişkin derse katılımlarının, ilgilerinin ve motivasyonlarının arttığını, derste eğlendiklerini ve güzel zaman geçirdiklerini göstermektedir.

Deney grubuyla kontrol grubunun dil bilgisi başarı öntest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığına ilişkin sonuçlar, şu analizler sonunda ulaşılmıştır: Sezgisel dil bilgisi uygulamalarından önce yapılan öntest sonuçlarında kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarısına ilişkin öntest ortalamalarının 5,65, deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarısına ilişkin öntest ortalamalarının ise 5,75 olduğu görülmektedir. Dil bilgisi başarı ölçeği öntest puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz yöntemi olarak bağımsız gruplar t testi kullanılmış, %95 güven aralığı ile hesaplanan t değeri düzeyine göre gruplar arasındaki anlamlılık durumu gözlemlenmiştir [$t(38) = -0,153$; $p > 0,05$]. Bu sonuca göre $p = 0,871$ çıkmış ve deney grubu ile kontrol grubunun dil bilgisi başarı ölçeğinin öntest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, başka deyişle deney grubu ile kontrol grubu arasında uygulama öncesinde dil bilgisi başarı düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu durum, öğrencilerle dil bilgisi öğretimi adına herhangi bir uygulama gerçekleştirilmediği için her iki grubun da başlangıçta aynı özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Deney grubunun dil bilgisi başarı öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğuna ilişkin sonuçlar, şu analizler sonunda ulaşılmıştır: Sezgisel dil bilgisi uygulamalarındaki dil bilgisi başarı ölçeği deney grubuna ilişkin öntest puan ortalamalarının 5,75, dil bilgisi başarı ölçeği deney grubu sontest puanlarının ise 16,90 olduğu görülmektedir. Deney grubunun dil bilgisi başarı

ölçeği öntest-sontest sonuçları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz yöntemi olarak bağımlı gruplar t testi kullanılmış, %95 güven aralığı ile hesaplanan t değeri düzeyine göre gruplar arasındaki anlamlılık durumu gözlemlenmiştir [$t(19) = -12,576$; $p < 0,05$]. Bu sonuca göre $p = 0,001$ çıkmış ve deney grubunun dil bilgisi başarı ölçeğinin öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle deney grubuyla sekiz haftalık sezgisel dil bilgisi uygulaması yapılarak dil bilgisi başarı ölçeği öntest-sontest sonuçları karşılaştırılmış, deney grubu sontest sonuçları lehine puanlar gözlemlenmiştir.

Kontrol grubunun dil bilgisi başarı öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğuna ilişkin sonuçlar, şu analizler sonunda ulaşılmıştır: Sezgisel dil bilgisi uygulamalarındaki dil bilgisi başarı ölçeği kontrol grubuna ilişkin öntest puan ortalamalarının 5,65, dil bilgisi başarı ölçeği kontrol grubu sontest puanlarının ise 12,10 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun dil bilgisi başarı ölçeği öntest-sontest sonuçları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz yöntemi olarak bağımlı gruplar t testi kullanılmış, %95 güven aralığı ile hesaplanan t değeri düzeyine göre gruplar arasındaki anlamlılık durumu gözlemlenmiştir [$t(19) = -7,422$; $p < 0,05$]. Bu sonuca göre $p = 0,001$ çıkmış ve kontrol grubunun dil bilgisi başarı ölçeğinin öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle kontrol grubuyla sekiz haftalık geleneksel dil bilgisi uygulaması yapılarak dil bilgisi başarı ölçeği öntest-sontest sonuçları karşılaştırılmış, kontrol grubu öntest-sontest sonuçları arasında benzer sonuçların çıktığı gözlemlenmiştir.

Deney grubuyla kontrol grubunun dil bilgisi başarı sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğuna ilişkin sonuçlar, şu analizler sonunda ulaşılmıştır: Sezgisel dil bilgisi uygulamalarından sonra yapılan öntest sonuçlarında kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarısına ilişkin sontest ortalamalarının 12,10, deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi başarısına ilişkin sontest ortalamalarının ise 16,90 olduğu görülmektedir. Dil bilgisi başarı ölçeği sontest puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz yöntemi olarak bağımsız gruplar t testi kullanılmış, %95 güven aralığı ile hesaplanan t değeri düzeyine göre gruplar arasındaki anlamlılık durumu gözlemlenmiştir [$t(38) = -5,785$; $p < 0,05$]. Bu sonuca göre $p = 0,001$ çıkmış ve deney grubu ile kontrol grubunun dil bilgisi başarı ölçeğinin öntest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle deney grubuyla sekiz haftalık sezgisel dil bilgisi uygulaması yapılarak dil bilgisi başarısına yönelik puanlarının öntest-sontest sonuçları karşılaştırılmış, deney grubu sontest sonuçları lehine puanlar gözlemlenmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin deneysel sürecin dil bilgisine yönelik tutumlarına etkisine ilişkin görüşleri nasıldır

Deney grubu öğrencilerinin deneysel sürecin dil bilgisine yönelik tutumlarına etkisine ilişkin görüşleri toplanmak amacıyla öğrencilere 5 soruluk bir görüşme formu uygulanmış, öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar doğrudan aktarılmıştır. Öğrencilerin isimleri yerine Ö1, Ö2 ve Ö3 biçiminde

isimler tanımlanmış ve veri girişleri buna göre yapılmıştır. İlk dört soruda olumlu ve olumsuz yorumlar aranırken son soruda uygulamaya ilişkin önerilere yer verilmiştir. Aşağıdaki Tablo 28’de öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin frekans tablosu yer almaktadır.

1. Deney grubu öğrencileriyle uygulanan görüşme formunda araştırmaya katılan öğrencilerin %95’inin sezgisel dil bilgisi uygulamalarının Türkçe dersine olan ilgi ve sevgileri konusunda olumlu bir görüş bildirdiği görülmüştür.
2. Deney grubu öğrencileriyle uygulanan görüşme formunda araştırmaya katılan öğrencilerin %95’inin sezgisel dil bilgisi uygulamalarının dil bilgisini sevmesi, dil bilgisine yönelik ilgi ve istekleri konusunda olumlu bir görüş bildirdiği görülmüştür.
3. Deney grubu öğrencileriyle uygulanan görüşme formunda araştırmaya katılan öğrencilerin %95’inin sezgisel dil bilgisi uygulamalarında yer alan etkinliklerin dil bilgisi konularını daha başarılı bir şekilde öğrenmeye ne ölçüde katkı sağladığı konusunda olumlu bir görüş bildirdiği görülmüştür.
4. Deney grubu öğrencileriyle uygulanan görüşme formunda araştırmaya katılan öğrencilerin %95’inin sezgisel dil bilgisi uygulamalarıyla daha önceki dil bilgisi uygulamalarıyla karşılaştırdığında hangi uygulamaları daha etkili buldukları konusunda sezgisel dil bilgisi lehine görüş bildirdiği görülmüştür.

Sonuç olarak sezgisel dil bilgisi uygulamalarının öğrencilerin dil bilgisi ve Türkçe dersine yönelik tutumunu, dil bilgisi başarısını artırdığı görülmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda da bu durum sözlü ve yazılı olarak dile getirilmiş, süreç içinde de öğrencilerin ilgi, algı, motivasyon ve derse bakış açılarında olumlu yönde bir gelişim olduğu söylenebilmektedir.

5.2.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde gelecekte yapılacak çalışmalara ilişkin önerilerde bulunulacaktır.

Genel Öneriler

1. Sezgisel dil bilgisi öğretimi yabancılara Türkçe öğretiminde de uygulanabilir ve sonuçları yorumlanabilir.
2. Sezgisel dil bilgisi uygulamaları MEB Türkçe Öğretim Programına eklenerek hem kamuya ait hem de özel kurumlarda uygulanabilir.
3. Derslerin daha eğlenceli ve dil bilgisini tekdüzelikten kurtarmak için düz anlatım tekniği kullanan öğretmenlerin de aşamalı olarak sezgisel dil bilgisi uygulamaları kullanmaları teşvik edilebilir.

4. Uygulamanın yaygınlaşması için MEB ile iş birliği kurularak öğretmenlere seminerler düzenlenebilir.
5. Öğrencilerin ezberci eğitimden uzaklaşabilmesi için okullarda öğrencilere seminerler düzenlenerek onların verdikleri tepkiler sonucunda öğretmenlerle fikir alışverişi yapılabilir.

Araştırmacılara Öneriler

1. Sezgisel dil bilgisi öğretimi yabancılara Türkçe öğretiminde de uygulanabilir ve sonuçları yorumlanabilir.
2. Sezgisel dil bilgisi öğretimi yabancı dil öğretimine uyarlanarak uygulanabilir duruma getirilebilir.
3. Sezgisel dil bilgisi uygulamaları sadece ortaokul düzeyinde değil diğer sınıf düzeylerinde de uygulanabilir ve sonuçları yorumlanabilir.
4. Sezgisel dil bilgisi öğretim uygulamalarının temel dil becerilerine katkıları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abalo, A. F. (1987). *The Role of Games in the Learning Process*. English Teaching Forum.
- Açıkgöz, Ü. K. (2008). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Akalın, Ş. H. (2008). *Binyıl Önce Binyıl Sonra Kâşgarlı Mahmud ve Divanü Lugati't-Türk*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akerson Erkman, F. (2000). *Türkçe Örneklerle Dile Genel Bir Bakış*. Multilingual Yayınları, İstanbul.
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle Dil Bilgisi Öğretimi*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akkaya, N. (2008). Dilbilgisi. (Ed. D. Arslan, B. Doğan, K. Deliveli, F. Susar Kırmızı, D. Yaylı ve N. Akkaya), *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Akkaya, N. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 35-42.
- Aksan, D. (1994). *Ana Dili. Dil Dergisi*, Doğan Aksan Özel Sayısı. Şubat 1994, Tömer Yayınları, Ankara. 63-71.
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim*. Engin Yayınları, Ankara.
- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. ve Şahin, A. (2019). *Dil bilgisi ve İmla Öğretimi*. Hayati Akyol, Ayfer Şahin (Ed.), Türkçe Öğretimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenler İçin (s. 213-241). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aitchison, J. (1996). *The Seeds of Speech*. England: Cambridge University Press.
- Altunbay, M. ve Bıçak N. (2018). *Türkçe Eğitimi Derslerinde “Z Kuşağı” Bireylerine Uygun Teknoloji Tabanlı Uygulamaların Kullanımı*. Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 10(1), 127-142.
- Andrew, R., Beverton, S., Locke, T., Low, G., Robinson, A., Torgerson, C. ve Zhu, D. (2004). *The Effect of Grammar Teaching (Syntax) in English on 5 to 16 Years Olds' Accuracy and Quality in Written Composition*. London: EPPI-Centre.
- Anılan, H. (2014). *Evaluation of Turkish grammar instruction based on primary school teachers' opinions*. Educational Sciences: Theory & Practice, 14(5), 1914-1924.
- Arslan, S. (2020). *Türkçe Eğitiminde Metin Temelli İşlevsel Dil Bilgisi Öğretimi: Bir Eylem Araştırması*. (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Aydın, İ. S. (2006). *Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, S. (2014). Olgubilim Araştırması. Metin, M. (Edt.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 300-301). Ankara: Pegem Akademi.
- Aykaç, E. (2019). *5E Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarısına Etkisi*. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Aytaş, G. ve Çeçen M. A. (2010). *Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri Ana Dili Eğitiminde ve Önemi*. TÜBAR, 27, 77-89.
- Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais Objectifs et Contenus de l'enseignement*. (Akt. Firdevs Güneş). Paris: Nathan.
- Balcı, A. ve Şenyüz, A. (2015). *Ortaokul 6-8. Sınıflar Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Konu Sıralaması ve Konu Tekrarı*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(31), 87-148.
- Banguoğlu, T. (2004) *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barnard, A. (2019). *Tarihöncesinde Dil*. (Çev. Mehmet Doğan). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Barrett, K. (2012). *Yes! We Are Playing a Game and It's Going To Be Fun!*. Mathematics Teaching, 23(1), 15-16.
- Başkan, Ö. (2003). *Lengüistik Metodu*. İstanbul: Multilingual.
- Bayram, B. (2015). *5e Modelinin 6. Sınıf Dil Bilgisi Öğretiminde Başarıya, Akademik Motivasyona ve Kalıcılığa Etkisi*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, İstanbul.
- Bekmezci, H. ve Özkan, H. (2015). *Oyun ve Oyuncanın Çocuk Sağlığına Etkisi*. İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi, 5(2), 81-87.
- Bergen, B. K. (2012). *Louder Than Words: The New Science Of How The Mind Makes Meaning*. New York, NY: Basic Books.
- Berson, I. ve Berson, M. (2003). *Digital Literacy for Effective Citizenship*. Social Education, 67(3), 164-167.
- Bıyık, T. (2016). *Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler ve Ortaokul Türkçe Kitap Setindeki Dil Bilgisi Öğrenme Alanı İçin Verilen Yönerge ve Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü, Kayseri.

Bıyıklı, C. ve Yağcı, E. (2015). *5E Öğrenme Modeline Göre Düzenlenmiş Eğitim Durumlarının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 302-325.

Biçer, N. (2013) *Prof. Dr. Murat Özbay'ın Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırma ve İncelemeler Adlı Eseri Üzerine*, Teke Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2/4, s. 411- 417, Erzurum.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. London: George Allen-Unwin Ltd.

Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Bor, İ. (2011). *Analitik Dil Felsefesinde Dil Düşünce ve Anlam*. Ankara: Elis Yayıncılık.

Bulut, P. (2015). *İlkokul Öğrencilerine Dil Bilgisi Öğretiminde Bir Yöntem Önerisi: Yaratıcı Drama*. Journal of International Social Research, 8(37), 724.

Burrows, P. (2014). *A Creative Approach to Teaching Grammar*. UK: Bloomsbury Publishing PLC.

Büyükkız, K. K. (2007). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılınç Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2013). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Calp, M. (2001). *İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Canlı, M. G. ve Tepeli, Y. (2019). *Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Yapılmış Doktora Tezlerinin Sistemik Olarak İncelenmesi*. International Journal of Social Science Research, 8(2), 60-87.

Carmines E. G. ve Zeller R. A. (1982). *Reliability and Validity Assessment*. 5th printing. Beverly Hills: Sage Publications Inc.

Celce-Murcia, M. ve Hilles, S. (1988). *Technique Sandre Sources in Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Cemiloğlu, M. (2015). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Alfa Aktüel. Ankara

Chomsky, N. (2002). *Syntactic Structures*. Mouton Press, New York.

Chomsky, N. (2006). *Language and Mind*. Cambridge University Press, New York.

Chomsky, N. (2018). *Dil ve Zihin*. (Çev. Ahmet Kocaman). Ankara: Bilge Su Yayıncılık.

- Creswell, J. W. (2008). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications, California.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İletişim Donanımları*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çolak, F. (2013). *Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Genel Sorunları ile Alan Literatüründeki Tartışmalı Konuların İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretime Yansımaları ve Çözüm Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Corballis, M. C. (2014). *Kendini Yineleyen Zihin: İnsan Dilinin, Düşüncesinin ve Uygarlığının Kökenleri*. (Çev. Ahmet Birsen). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Crookal, D. (Ed.). (1990). *Simulation, Gaming and Language Learning*. New York: Newbury House.
- Daloğlu, K. (2005). *İlköğretim Okullarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Konuları Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). *Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları*. Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2), Afyon.
- Demirci, K. (2008). *Davranışsal Dil Bilimine Kısa Bir Bakış: L. Bloomfield ve B. F. Skinner Yaklaşımları*. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten, 56(1), 63-70.
- Dionysios, T. (2006). *Gramer Sanatı*. (Çev. E. Çoraklı). İstanbul: Kabalcı.
- Deesri, A. (2002). *Games in the ESL and EFL Class*. The Internet TESL Journal, (9).
- Demirel, M. V. ve Kerimoğlu C. (2015). *Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Kip*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4(3), 1268-1289.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Derman, S. (2008). *Dil Bilgisi Öğretiminde Metinlerin Seçimi Üzerine Bir Araştırma* (7. sınıf). Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Derman, S. (2011). *Dil Bilgisi Öğretiminde Metin Seçimi*. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 297-319.
- Doğan, H. (2008). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Konya: Nesnel Yayıncılık.
- Dolunay, S. K. (2009). *İlköğretim İkinci Kademedeki Zaman Ekleri ve Fonksiyonlarının Öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dolunay, S. K. (2010). *Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi*. Türklük Bilimi Araştırmaları-XXVII/Bahar, 275-284.
- Dolunay, S. K. (2014). *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*. (2. Baskı). (Ed. Murat Özbay),

Ankara: Pegem Akademi.

Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. Sınıfta Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretiminin Başarı ve Tutuma Etkisi*. (Doktora Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 301128).

Dykes, B. (2007). *Grammar for Everyone: Practical Tools for Learning and Teaching Grammar*. Australia: ACER Press.

Ediskun, H. (1988). *Türk Dilbilgisi*. 3. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Eker, S. (2003). *Çağdaş Türk Dili*. 2. Baskı. Ankara: Grafiker Yay.

Ekmekçi, Ö. (1991). *Psikodilbilimin Amacı*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 6-7.

Ekmekci, Ö. (2015). *Psikodilbilim Araştırmalarının Dil Eğitime Katkısı*, www.ekmekci.com.tr, erişim tarihi: 10.04.2022.

Engin, A. O., Seven, M. A. ve Turhan, V. N. (2004). *Oyunların Eğitimdeki Yeri ve Önemi*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(2), 109-120.

Epçaçan, C. (2013). *Yapılandırmacı Anlayışa Göre Düzenlenmiş İlköğretim Okulu Türkçe Dil Bilgisi Öğrenme Alanındaki Konular ve Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri*. The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science, 6(4), 409-430.

Er, F. ve Topçuoğlu-Ünal, F. (2016). *Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Dil Bilgisi Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40, 343-356. ISSN:1302-8944

Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma*. (Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Erdem, İ. (2008). *Öğretmen Görüşlerine Göre Dil Bilgisi Konularının Öğretilme Güçlükleri*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(1), 85-105.

Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). *Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler*. Elektronik Turkish Studies, 6(1), 1030-1041.

Erenoğlu, D. (2006). *Grammer-Dil Bilgisi*. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 1(20), 139-147.

Ergin, M. (1998). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.

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

Eroğlu Çopur, D. (2021). *Dil Bilgisi Konularını Sezdirerek Öğretmede Metin Temelli Dijital Öykünün Etkisi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Even, S. (2003). *Drama Grammatik: Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache* (1st ed.). Munchen: Iudicium.
- Even, S. (2011). *Drama Grammar: Towards a Performative Postmethod Pedagogy*. The Language Learning Journal, 39(3), 299–312.
- Eyüp, B. (2013). *Dil Bilgisi Öğretiminde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcı Öğrenme Üzerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Fischer, S. R. (2017). *Dilin Tarihi*. (Çev. Muhtesim Güvenç). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Funke, R., Wieland, R., Schönenberg, S. ve Melzer, Z. (2013). *Exploring Syntactic Structures in First-language Education: Effect on Literacy-related Achievements*. L1-Educational Studies in Language and Literature, 124. <https://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL.2013.01.03>
- Funke, R. (2018). *Working on grammar at school: empirical research from german-speaking regions, contribution to a special issue working on grammar at School in L1-education: empirical research across linguistic regions*. L1-Educational Studies in Language and Literature, 17, 1-39. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.05>
- Garris, R. Ahlers, R. ve Driskell, J. E. (2002). *Games, Motivation and Learning: A Research and Practice Model*. Simulation and Gaming. 33(4), 441-467.
- Gartland, L. B. ve Smolkin L. B. (2016). *The Histories and Mysteries of Grammar Instruction: Supporting Elementary Teachers in the Time of the Common Core*. The Reading Teacher, 69(4), 391-399.
- Gelderen Van, A. (2006). *What we know without knowing it: Sense and nonsense in respect of linguistic reflection for students in elementary and secondary education*. (Akt. Ahmet Pehlivan ve İ. Seçkin Aydın). English Teaching: Practice and Critique, 5(1), 44-54.
- Gelderen Van, A. (2010). *Does explicit teaching of grammar help students to become better writers? Insights from empirical research*. In Locke, T. (ed.) *Beyond the grammar wars: a resources for teachers and students on developing language knowledge in English/literacy classrooms*. (pp. 109-128). New York and London: Routledge.
- Göçer, A. (2015). *Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Yeri, İşlevi ve Öğretimi: Bütünlük İlkesi ve Tümevarım Yöntemi Ekseninde Tematik Bir Yaklaşım*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(1), 233-242.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.

- Gönen, M. (1989). *Oyuncak ve Kitabın Çocuğun Gelişimi Açısından Önemi*. Eğitim ve Bilim, 74, 59-60.
- Gravetter, F. J. ve Wallnau L. B. (2009). *Statistics for the Behavioral Sciences*. Wadsworth.
- Gülerer, S. ve Batur, Z. (2004). *Yanlış Okuma Tutum ve Davranışları*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(2), 77-88.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2011). *Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2013). *Yapılandırmacı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi*. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9(3), 171-187.
- Güneş, F. (2013A). *Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi*. Ana Dili Eğitimi Dergisi. 1(1), 1-12.
- Güney, S. (2012). *Sosyal Psikoloji*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Haack, A. (2010). *„KünstlerInnen der improvisierten Aufführung“: Performative Fremdsprachendidaktik als Teil des Lehramtsstudiums*. Scenario, 4(1), 35–53.
- Haal, N. ve Shepherd, J. (1991). *Anti-Grammar Grammar Book*. Londra: Longman.
- Haas, G. (1995). *Nur ein spiel? Über die balance von spielen und lernen*. In: *Spielzeit, Spielräume in der schulwirklichkeit*. Friedrich Jahresheft, 116-117.
- Hall, C. J. (1993). *Who's afraid of Noam Chomsky?* Mextesol Journal, 16(4), 29-42.
- Hassin, R., Uleman, J. ve Bargh, J. (2007). *The New Unconscious*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Harris, R. ve Taylor, T. (2002). *Dil Bilimi Düşününde Dönüm Noktaları I*. (Çev. E. E. Taylan ve C. Taylan). Ankara: TDK.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimler Sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınları.
- Hietz, K. S. (2018). *Effect of Drama-Based Teaching and Learning in the English Classroom: A Case Study at an Austrian Upper Secondary School*. Institut für Fachdidaktik, Bereich Didaktik der Sprachen Universität Innsbruck.
- Hillocks, G. (1984). *What Work in Teaching Composition: A Meta-analysis of Experimental Treatment Studies*. American Journal of Education, 93, 133-170.
- Hlebec, H. (2017). *Grammar Instruction in German*. https://dickhudson.com/wp-content/uploads/2019/08/Grammar-Instruction-in-Germany_062717.pdf
- Hostetter, O. (2002). *Video Games - The Necessity of Incorporating Video Games as part of*

Constructivist Learning. Game Research: The Art, Business and Science of Computer Games.
James Madison University.

Hudson, R. ve Walmsley, J. (2005). *The English Patient: English Grammar and Teaching in the Twentieth Century*. Journal of Linguistics, 41, 593-622.

Hudson, R. (2010). *An Introduction to Word Grammar*. New York: Cambridge University Press.

İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2019). Dilbilim Sözlüğü. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.

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

Kansızoğlu, H. B. ve Sulak, S. E. (2019). *Öğrenci Merkezli Dil Bilgisi Öğretim Uygulamalarının Öğrenci Başarısına Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(4), 958-980.

Kara Ertürk, H. G. (2020). *Anne-Çocuk İlişkisinde Risk Faktörleri: Televizyona Maruz Kalma ve Anne-Çocuk Oyun Süresi*. Eğitim ve Bilim, 45, 201.

Kara, M. (2010). *Oyunlarla Yabancılarla Türkçe Öğretimi*. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi. 27, 407-421.

Karadüz, A. (2007). “*Dil Bilgisi Öğretimi*”. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Ed. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol). (s. 281-308). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Karagöz, M. ve Oryaşın, U. (2014). *Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Metinlerle İlişkisi*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(2), 187-194.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karatay, H., Kartallıoğlu, N. ve Coşkun, S. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinin Dil Bilgisi Konularını Öğrenme Düzeyleri*. TÜBAR-XXXII, 199-219.

Kartallıoğlu, N. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Kazanımlarına Erişi Düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). *Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi: Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Bir Uygulama*, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 24/ 415-445.

Kayaalp, İ. (1998). *İletişim ve Dil*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

- Kayan, A. ve Aydın, İ. S. (2020). *The Effect of Computer Assisted Educational Games on Teaching Grammar*. World Journal of Education, 10(17), 117.
- Kaygusuz, T. (2006). *İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kerimoğlu, C. (2013). *Tarihi ve Çağdaş Türk Dili*. İzmir.
- Kerimoğlu, C. (2014). *Genel Dilbilime Giriş: Kuram ve Uygulamalarla Dilbilim, Göstergebilim ve Türkoloji*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kerimoğlu, C. (2017). *Dilbilgisi ve Dilbilim Yazımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kerimoğlu, C. (2019). *DilBilgisi Yazımı ve Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kerimoğlu, C. (2020). *Neandertaller Konuşur Muydu? İnsanın ve Dilin Kökenine Bir Yolculuk*. İzmir: Varyant Yayınevi.
- Kılıç, M. ve Akçay, A. (2011). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Görüşleri Çerçevesinde Dil Bilgisi Eğitimi*. Sakarya University Journal of Education (SUJE), 1(1), 26-31.
- Kılıç, V. (2002). *Dilin İşlevleri ve İletişim*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Korkmaz, B. (2005). *Dil ve Beyin*. İstanbul: Yüce Yayın.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2014). *Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşım Yöntem ve Teknikler*. (Ed. Şahin) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*. Pegem Akademi, Ankara, 81-111.
- Köseoğlu, Ö. (2012). *Sosyal Ağ Sitesi Kullanıcılarının Motivasyonları: Facebook Üzerine Bir Araştırma*. Selçuk İletişim Fakültesi İletişim Dergisi, 7(2), 25-81.
- Krashen, S. ve Terrell, T. (1983). *The Natural Approach – Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Kula, O. B. (2012). *Dil Felsefesi Edebiyat Kuramları I*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kutlubay, H. (2015). *1928'den Günümüze Kadar Türkçe Öğretimi Programlarında Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kürkçüoğlu, B. Ü., (2010). *0-6 Yaş Arası Çocukların Temel Gelişimsel Özellikleri: Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi*, (Ed. İ. H. Diken), Erken Çocukluk Eğitimi İçinde, Ankara: Pegem Yayınları.
- Larsen Freeman, D. (2001). *Teaching Grammar*. (Ed. Celce Murcia). *Teaching English as a Second*

- or Foreign Language. Boston, MA: Heinle&Heinle Thomson Learning.
- Linderoth, J., Lantz Andersson, A. ve Lindstrom, B. (2002). *Electronic Exaggerations and Virtual Worries: Mapping Research of Computer Games Relevant to the Understanding of Children's Game Play*. Contemporary Issues in Early Childhood Education, 3, 226–250.
- Lyons, J. (1983). *Kuramsal Dilbilimine Giriş*. (Çev. A. Kocaman). Ankara. TDK.
- Maden, S. (2012). *Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to Statistics and SPSS in Psychology*. Pearson Education.
- McCallum, G. P. (1980). *101 Word Games for Students of English as a Second or Foreign Language*. Oxford: Oxford University Press.
- McGovern, K. R. (2017). *Conceptualizing drama in the second language classroom*. Scenario, 11(1), 4–16.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- MEB (2015). *İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2015.pdf> adresinden 30.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MEB (2017). *İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2017.pdf> adresinden 30.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlköğretim ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Meriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. 3. Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Murcia, M. C. ve Hilles, S. (1988). *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Mutlu, H. H. ve Bağcı Ayrancı B. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geçmişten Günümüze Süregelen Problemler*. The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences Year: 2017, Volume: 3, Number: 2.
- Myhill, D. ve Watson, A. (2014). *The role of grammar in the writing curriculum. A review of the literature*. Child Language Teaching and Therapy, 30(1), 41-42.
- Odabaşı, F. H. (2008). *Bilgisayar Destekli Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim

Fakültesi, 141.

- Okur, A. ve Azizioğlu, N. İ. (2020). *Dil Bilgisi Öğretimi*. (Ed. Ahmet Pehlivan ve İbrahim Seçkin Aydın), Ankara: Pegem Akademi.
- Okvuran, A. (1995). *Çağdaş İnsanı Yaratmada Yaratıcı Drama Eğitiminin Önemi ve Empatik Eğilim Etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 27(1), 185-194.
- Onan, B. (2009). *Eklemlili Dil Yapısı*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(11), 237-264.
- Onan, B. (2010). *Beynin Bilişsel İşlevleri Üzerine Yapılan Araştırmalar ve Ana Dili Eğitime Yansımaları*. TÜBAR, Bahar Dönemi, 521-561.
- Onan, B. (2012). *Dil Bilgisi ve Okuma Öğrenme Alanları Arasındaki Etkileşim Üzerine Bir Analiz Çalışması*. İDİL, 1(3), 30-47.
- Onan, B. (2014). *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*. (Ed. Murat Özbay). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ömeroğlu, A. F. (2016). *Ortaokul 6, 7, 8. Sınıflarda Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Sözcükte Yapı Konusunun Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Ömeroğlu, A. F. (2021). *Dil Bilgisi Öğretiminde VARK Öğrenme Modelinin Başarı, Tutum ve Kalıcı Öğrenmeye Etkisi*. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özarpınar, Ö. (2011). *Psikoloji Tarihi*. Ankara: Ötüken Yayınları.
- Özbay, M. (1997). *Test Türü İmtihanların Türkçe Öğretimindeki Yeri*. Bilge. Kış 11.
- Özbay, M. (1997a). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akça Yayınevi.
- Özbay, M. (2006). *Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Barutçu, T. (2013). *Dil Psikolojisi ve Türkçe Öğretimi*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı. ISSN: 1308-9196. 6(11). Ocak 2013.
- Özbulur, E. P. (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinlikleri Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Özdamar K. (2002). *Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi-I*. 4. Baskı. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

- Özgül, E. (2017). *Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Temel Dil Becerilerini Desteklemedeki İşlevi: Bir Durum Belirleme Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Öztürk, E. (2004). “Cümle, Kelime Grupları ve Kelime Öğretimi” *Türk Dili*. (s. 635). Kasım 2004.
- Öztürk, B. K. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 59-72.
- Peçenek, D. (2011). *Yapılandırmacı Dil Öğretiminde Dil Bilgisi*. AÜ Dil Dergisi, 141, 67-84.
- Pehlivan, A., Aydın, İ. S. ve Uymaz, G. (2018). *Dil Bilgisi Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi*. Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM), 8(9), 264-277.
- Pehlivan, A. ve Aydın, İ. S. (2020). *Dil Bilgisi Öğretimi*. (Ed. Ahmet Pehlivan ve İbrahim Seçkin Aydın), Ankara: Pegem Akademi.
- Perek, E. (1961). *Eski Çağda Dilbilgisi Araştırmaları*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Pinker, S. (2018) *Dil İçgüdüğü: Zihin Dili Nasıl Meydana Getirir*. (Çev. Feray İlğün). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Puren, C. (2004). *L'évolution Historique Des Approches En Didactique Des Langues- Cultures ou Comment Faire L'unité Des «Unites Didactiques», Congrès Annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF)*, (Akt. Firdevs Güneş, 2011), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 Novembre 2004, France.
- Robins, R. (1967). *Short History of Linguistics*. Norfolk: Longman.
- Salman, B. ve Aydın, İ. S. (2018). *Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Electronic Turkish Studies, 13(27), 1265-1284.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağır, M. ve Demir Atalay, T. (2016). *Yeni Programa Uygun Etkinliklerle Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sarup, L. (2015). *The Nighantu and The Nirukta of Sri Yaskacarya: The Oldest Indian Treatise on Etymology, Philology and Semantics*. Delhi: Motilal Banarsidass.
- Saussure, De F. (1985). *Genel Dilbilim Dersleri*. (Çev: Berke Vardar). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Savaş, B. (2006). *İlköğretim 4. Sınıfta Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine, Öğrenmeye Karşı Tutumlarına, Akademik Özgüvenlerine*

- Etkisi*. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Retrieved from <https://tinyurl.com/ycxcgvsk>
- Schulze, M. (1998). *Checking Grammar-Teaching Grammar. Computer Assisted Language Learning*. 11(2), 215-227.
- Searle, J. R. (2015). *Zihin Dil ve Toplum*. (Çev. Alaattin Tural). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Shaules, J. (2018). Deep Learning: Unconscious Cognition, the Intuitive Mind, and Transformative Language Learning. *Juntendo Journal of Global Studies*, Vol. 3, pp. 1–16.
- Şekerci, H. (2011). *İlköğretim 4-5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Dil Bilgisi Öğretimi Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Sencer M ve Sencer Y. (1978). *Toplumsal Araştırmalarda Yöntembilim*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. 2. Basım. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2015). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. 6. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sinan, A. T. (2006). *Ana Dili Üzerine Bazı Düşünceler*. Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi, 4(2), Şubat 2006, 75-78.
- Sindre, G. (2009). *Experimental Validation of the Learning Effect for a Pedagogical Game on Computer Fundamentals*. Education, IEEE Transactions On, 52(1), 10-18.
- Smith, E. E. ve Kosslyn S. M. (2014). *Bilişsel Psikoloji*. (Çev. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sönmez, H. (2019). *Dil bilgisi Eğitim-Öğretiminin Araştırma Kapsamlarının ve Yöntemlerinin İncelenmesi*. Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(12), 167-188.
- Sönmez, V. (1993). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Stinson, M. ve Winston, J. (2011). *Drama Education and Second Language Learning: A Growing Field Of Practice And Research*. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 479–488.
- Strazny, P. (Ed.) (2005). *Encyclopedia of Linguistics*. New York: Fitzroy Dearborn.
- Şahbaz, N. K. ve Çekici, Y. E. (2012). *Disiplinler Arası Bir Disiplin Olarak Türkçe Eğitimi, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*

- Şahin, E. K. (2021). *Sezdırme Yöntemi ve Düz Anlatım Yöntemi ile Yapılan Dil Bilgisi Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Erişisine Etkisinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Taştekin, A. (2016). *Dil Psikolojisinin Yeterlilik Alanları*. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11(4), 987-1000.
- Temizkan, M. (2014). *Türkçe Eğitimi Açısından Türkçe Öğretimi*. (Ed. Murat Özbay), Ankara: Pegem Akademi.
- Terzi, Y. (2019). *SPSS ile İstatistiksel Veri Analizi*. <https://docplayer.biz.tr/192075052-Spss-ile-istatistiksel-veri-analizi.html>, adresinden 24.04.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil Bilgisi Terimler Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Köse M. (2014). *Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Bir Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması*. Bartın Üniversitesi Dergisi, 3(2), 233-249.
- Turvey, K. (2006). *Towards Deeper Learning Through Creativity Within Online Communities in Primary Education*. Computers&Education, 46(3), 309-321.
- Tusting, K. ve Barton, D. (2011). *Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri Üzerine Kısa Bir İnceleme*. (Çev. Ed. A. Yıldız ve A. Demirli). Dipnot Yayınları. Ankara.
- Türk Dil Kurumu (2020). *Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>, adresinden 23.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Türkel, A. (2013). *Yaratıcı Dramanın Yaratıcı Yazma Başarısına ve Yazmaya Karşı Tutuma Etkisi* (Ortaokul 8. Sınıf Örneği). Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 1-11.
- Türkel, A. ve İnnaı, H. Ö. (2020). *Dil Bilgisi Öğretimi*. (Ed. Ahmet Pehlivan ve İbrahim Seçkin Aydın), Ankara: Pegem Akademi.
- Uğurel, I. (2003). *Ortaöğretimde Oyunlar ve Etkinlikleri ile Matematik Öğretimine İlişkin Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- UNESCO, <https://webworld.unesco.org>, adresinden 27.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Ural, M. N. (2009). *Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Eğlendirici ve Motive Edici Özelliklerinin Akademik Başarıya ve Motivasyona Etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Uskan, S. B. ve Bozkuş, T. (2019). Eğitimde Oyunun Yeri. Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 123-131.
- Ülkümen, M. (2017). *Dil Bilgisi Öğretiminde Kip, Zaman ve Görünüş Konusunun Öğretiminin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, E. ve Şahinci, C. (2011). *Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Konularının Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Turkish Studies, 6(1), 1849-1862.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC Tanıtım Yayınevi.
- Vendryes, J. V. (2001). *Dil ve Düşünce*. (Çev. Berke Vardar). Multilingual Yayınları, İstanbul.
- Von Fritz, K. (1949). *Antient Instruction in Grammar According to Quintilian*. American Journal of Philology, 70, 337-366.
- Yakışan, O. (2017). *Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretiminde Buluş Yoluyla Öğretim Stratejilerinin Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığa Etkisinin İncelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yalınkılıç, K. (2020). *Dil Bilgisi Öğretimi*. (Ed. Ahmet Pehlivan ve İbrahim Seçkin Aydın), Ankara: Pegem Akademi.
- Yaman, H. (2006). *İlköğretim ikinci Kademe Dil Bilgisi Derslerinde Kavram Haritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına ve Hatırlamaya Etkisi*. (Doktora Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 191707).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003). *Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Yıldız, C. (2003a). *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Weaver, C. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Essex: Longman.
- Wyse, D. (2001). *Grammar. For Writing? A Critical Review of Emprical Evidence*. British Journal of Education Studies, 49(4), 411-427.

EKLER

EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Tufan KODALLI		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce, Almanca		
Uzmanlık Alanı	Türkçe Eğitimi, Dil Bilgisi ve Dilbilim		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	2011-2015
Tez Başlığı			
Tez Danışmanı			
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. UYGULAMA İZİNLERİ

Dil Bilgisi Başarı Testi

Gönderilen -	Posta Kutusunda Bulunanlar
Tufan KODALLI Dil Bilgisi Başarı Ölçeği Kime: -	7 Şubat 2021 15:04
Merhaba Nurettin Hocam, Ben, Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Dr. Öğr. Üyesi Ali Türkel'in danışmanlığında yüksek lisans öğrencisiyim. Sayın hocam, izin verirseniz "Sezgisel Dil Bilgisi Uygulamalarının Türkçe Ders Tutumuna, Dil Bilgisi Tutumuna ve Dil Bilgisi Başarısına Etkisi" konulu tez çalışmamda "Dil Bilgisi Başarı Ölçeği" adlı ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Saygılarımla... Tufan KODALLI	
Nurettin KARTALLIOĞLU Ynt: Dil Bilgisi Başarı Ölçeği Kime: Tufan KODALLI	Evvelsi gün 23:58
Merhaba Tufan Bey, Dil Bilgisi Testini çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.. Kimden: "Tufan Kodallı" Kime: "kartallioğlu" Gönderilenler: 7 Şubat Pazar 2021 15:04:01 Konu: Dil Bilgisi Başarı Ölçeği Tufan KODALLI adlı kişiye ait metnin Daha Fazlasını Gör	
Gönderilen -	Posta Kutusunda Bulunanlar
Tufan KODALLI Ynt: Dil Bilgisi Başarı Ölçeği Kime: Nurettin KARTALLIOĞLU	Dün 13:45
Onayınız için çok teşekkür ederim hocam, iyi çalışmalar, sağlıklı günler dilerim. Nurettin KARTALLIOĞLU şunları yazdı (12 Şub 2021 23:58): Nurettin KARTALLIOĞLU adlı kişiye ait metnin Daha Fazlasını Gör	

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Gönderilen -	Posta Kutusunda Bulunanlar
Tufan KODALLI Dil Bilgisi Tutum Ölçeği Kullanım İzni Kime:	9 Şubat 2021 14:20
Merhaba Seçkin Hocam, Ben, Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Dr. Öğr. Üyesi Ali Türkel'in danışmanlığında yüksek lisans öğrencisiyim. Sayın hocam, izin verirsiniz "Sezgisel Dil Bilgisi Uygulamalarının Türkçe Ders Tutumuna, Dil Bilgisi Tutumuna ve Dil Bilgisi Başarısına Etkisi" konulu tez çalışmamda "Dil Bilgisi Tutum Ölçeği" adlı ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Saygılarımla... Tufan KODALLI	
seçkin aydın Ynt: Dil Bilgisi Tutum Ölçeği Kullanım İzni Kime: Tufan KODALLI	20:53
Merhabalar, Ölçeği kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. Kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim. Doç.Dr. İbrahim Seçkin Aydın Gönderen: Tufan Kodallı Gönderildi: 9 Şubat 2021 Salı 14:20 Kime: Konu: Dil Bilgisi Tutum Ölçeği Kullanım İzni Tufan KODALLI adlı kişiye ait metnin Daha Fazlasını Gör	
Gönderilen -	Posta Kutusunda Bulunanlar
Tufan KODALLI Ynt: Dil Bilgisi Tutum Ölçeği Kullanım İzni Kime: seçkin aydın	20:56
Onayınız için çok teşekkür ederim hocam, iyi çalışmalar, sağlıklı günler dilerim. 18 Şub 2021 Per, saat 20:53 tarihinde seçkin aydın şunu yazdı: seçkin aydın adlı kişiye ait metnin Daha Fazlasını Gör	

Dil Bilgisi Tutum Ölçeği

Tufan KODALLI
Ölçek Kullanım İzni
Kime:

6 Ocak 2021 21:47

Merhaba Fulya Hocam,
Ben, Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Dr. Öğr. Üyesi Ali Türkel'in danışmanlığında yüksek lisans öğrencisiyim. Sayın hocam, izin vererseniz "Sezgisel Dil Bilgisi Uygulamalarının Türkçe Ders Tutumuna, Dil Bilgisi Tutumuna ve Dil Bilgisi Başarısına Etkisi" konulu tez çalışmamda "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Dil Bilgisi Tutum Ölçeği" adlı ölçeklerinizi kullanmak istiyorum.
Saygılarımla...

Tufan KODALLI

Gelen Kutusu - Posta Kutusunda Bulunanlar



Fulya TOPÇUOĞLU
Ynt: Ölçek Kullanım İzni
Kime: Tufan KODALLI

7 Ocak 2021 16:26



Tufan Hocam merhaba,
Ölçekleri tabii ki kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda başarı ve kolaylıklar dilerim. Ekte ölçek formlarını gönderiyorum.
Sevgi ve selamlarımla.

Tufan Kodallı , 6 Oca 2021 Çar, 21:47 tarihinde şunu yazdı:

[Tufan KODALLI adlı kişiye ait metnin Daha Fazlasını Gör](#)

Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı

TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ	
Sevgili Öğrenciler,	
Bu ölçekte Türkçe dersine yönelik tutumlarınızı ölçmek amacıyla cümleler yer almaktadır. Bu cümlelerin karşısında tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra size en uygun seçeneği işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçenek sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtacaktır, dolayısıyla doğru ya da yanlış cevap vermeniz söz konusu değildir. Kolaylıklar dilerim.	
Sınıfınız:	5.sınıf ☐ 6.sınıf ☐ 7.sınıf ☐ 8.sınıf ☐ Cinsiyetiniz: Kız ☐ Erkek ☐
Annenizin eğitim durumu:	İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Yüksek Okul ☐ Üniversite ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐
Annenizin mesleği:	
Babanızın eğitim durumu:	İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Yüksek Okul ☐ Üniversite ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐



ölçek uygulama
son.docx

EK 3: ETİK KURUL İZNİ

Çok İvedi



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-87347630-640.99-81973
Konu : Tufan KODALLI

09/07/2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 26.02.2021 tarih ve E-67493393-302.08.01-21532 sayılı yazınız.
b) Gaziantep Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 18.06.2021 tarih ve E-34659092-605.01-26717583 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazınız ile bildirilen Enstitünüz lisansüstü öğrencisi Tufan KODALLI'nın "Sezgisel Dil Bilgisi Uygulamalarının Türkçe Ders Tutumuna, Dil Bilgisi Tutumuna ve Dil Bilgisi Başarısına Etkisi" konulu çalışması kapsamında uygulama yapma talebine ilişkin Gaziantep Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan ilgi (b)'de kayıtlı yazı işbu yazımız ekinde sunulmaktadır. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Uğur MALAYOĞLU
Rektör V.

Ek: İlgi (b)'de kayıtlı yazı ve ekleri. (2 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrakınızı <http://dogrulama.deu.edu.tr> linkinden 755ED135XF kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü
Adres: Cumhuriyet Bulvarı No:144 35210 Alsancak / İZMİR
Tel: 0(232) 412 1212 Elektronik Ağ: www.deu.edu.tr
Kep Adresi: dokuzeyuluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için İrtibat:
Merve ÇÜRÜK
Dahili:
E-Posta: merve.curuk@deu.edu.tr



EK 4: OKULDA UYGULAMA İZNİ

KEP 21.06.2021

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-26717583
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Tufan KODALLI)

18.06.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İzmir 9 Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Tufan KODALLI'nın yürüttüğü "Sezgisel Dil Bilgisi Uygulamalarının Türkçe Ders Tutumuna, Dil Bilgisi Tutumuna ve Dil Bilgisi Başarısına Etkisi" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Şehitkamil İlçesinde bulunan Şehit Mustafa Yazgan Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde araştırma çalışma isteğiyle ilgili Valilik Makamının 01.06.2021 tarihli ve 25849806 sayılı oluru yazımız ekinde gönderilmiş olup konunun ilçenizde bulunan Şehit Mustafa Yazgan Ortaokulu Müdürlüğüne duyurulması ve veli onama formlarının imzalı nüshalarının okul müdürlüklerinde muhafaza edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Mehmet Ali TIRYAKIOĞLU
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

EK:
Yazı ve ekleri → Sistende
DAĞITIM:
Şehitkamil İlçe MEM

BİLGİ:
İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrakınızı <http://dogrulama.deu.edu.tr> linkinden 755ED135XF kodu ile dogrulayabilirsiniz.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-cbys>
Bilgi için: Müd Yrd. M. Ali TIRYAKIOĞLU VHKİ Sadullah AYYILDIZ
Dah 2782
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: www.gaziantepmeh.gov.tr Faks: 3422802847

Adres : Pancarlı Mah 58007 Sok Şehitkamil Gaziantep
Telefon No : 0 (342) 280 27 82
E-Posta: gaziantepmem@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f2c7-baa5-345c-99bb-1f60 kodu ile teyit edilebilir.

TARİH: 21.06.2021
EVRAK NO: 23708641-605.01-57726

EK 5: VALİLİK UYGULAMA İZİNİ



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-25849806
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Tufan KODALLI)

01/06/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: İzmir 9 Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 06.04.2021 tarihli ve 39886 sayılı yazısı.

İzmir 9 Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Tufan KODALLI'nın yürüttüğü "Sezgisel Dil Bilgisi Uygulamalarının Türkçe Ders Tutumuna, Dil Bilgisi Tutumuna ve Dil Bilgisi Başarısına Etkisi" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Şehitkamil İlçesinde bulunan Şehit Mustafa Yazgan Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen anket uygulama isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şehitkamil İlçesinde bulunan Şehit Mustafa Yazgan Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde anket uygulama isteğinin, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Rızvan EROĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrakınızı <http://dogrulama.deu.edu.tr> linkinden 755ED135XF kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Adres : Patırcı Mah.58007 Sok. Şehitkamil Gaziantep

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-chys>
Bilgi için: Müd Yrd. M. AR TIRYAKIOĞLU VHKİ Sadullah AYYILDIZ

Telefon No : 0 (342) 280 27 82
E-Posta: gaziantepmeh@meh.gov.tr
Kep Adresi : meh@hs01.kep.tr

Dah 2782
Uyvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşlemcisi
İnternet Adresi: www.gaziantepmeh.gov.tr Faks:3422802847

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meh.gov.tr> adresinden CF55-0874-38cb-8ea2-50f7 kodu ile ayrıca tebliğ.

EK 6: ÖLÇEKLER

TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ					
Sevgili Öğrenciler,					
Bu ölçekte Türkçe dersine yönelik tutumlarınızı ölçmek amacıyla cümleler yer almaktadır. Bu cümlelerin karşısında tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra size en uygun seçeneği işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçenek sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtacaktır, dolayısıyla doğru ya da yanlış cevap vermeniz söz konusu değildir. Kolaylıklar dilerim.					
Sınıfınız:	5.sınıf ☐	6.sınıf ☐	7.sınıf ☐	8.sınıf ☐	Cinsiyetiniz: Kız ☐ Erkek ☐
Annenizin eğitim durumu: İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Yüksek Okul ☐ Üniversite ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐					
Annenizin mesleği:					
Babanızın eğitim durumu: İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Yüksek Okul ☐ Üniversite ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐					
Babanızın mesleği:					
Türkçe dersi son karne notunuz:					
Cümleler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Türkçe ders saatlerinin daha fazla olması gerekir.	5	4	3	2	1
2. Türkçe dersinde şiir okumaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
3. Türkçe dersinde kendimi rahat hissetmem.	5	4	3	2	1
4. Türkçe dersinin olduğu günleri sabırsızlıkla beklerim.	5	4	3	2	1
5. Türkçe ders kitabındaki metinleri okumak zevklidir.	5	4	3	2	1
6. Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.	5	4	3	2	1
7. Boş zamanlarımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.	5	4	3	2	1
8. Türkçe dersi ile ilgili etkinliklerde görev almayı severim.	5	4	3	2	1
9. Türkçe dersi için ders dışında ayrıca zaman ayırmaya gerek yoktur.	5	4	3	2	1
10. Türkçe dersi kadar eğlenceli bir ders yoktur.	5	4	3	2	1
11. Türkçe dersi ile ilgili tiyatro etkinliklerinde görev almaktan mutluluk duyarım.	5	4	3	2	1
12. Bazı öğrencilerin Türkçe dersini bu kadar sevmelerine anlam veremem.	5	4	3	2	1
13. Türkçe dersinin işleniş ilgi çekicidir.	5	4	3	2	1
14. Arkadaşlarımla Türkçe ile ilgili konularda konuşmaktan zevk duyarım.	5	4	3	2	1
15. Türkçe dersi sıkıcı bir derstir.	5	4	3	2	1
16. Türkçe dersine sevinerek gelirim.	5	4	3	2	1
17. Türkçe dersi beni mutlu eder.	5	4	3	2	1
18. Türkçe dersi olmasa hiçbir şey kaybetmem.	5	4	3	2	1
19. Türkçe dersi en çok katıldığım derstir.	5	4	3	2	1
20. Türkçe dersi eğlenceli bir şekilde işlenir.	5	4	3	2	1
21. Türkçe dersinde genelde huzursuz olurum.	5	4	3	2	1
22. İleride mesleğimin Türkçe ile ilgili olmasını isterim.	5	4	3	2	1
23. Türkçe dersine çalışmak zamanı iyi değerlendirmektir.	5	4	3	2	1
24. Türkçe dersi bana göre gereksiz bir derstir.	5	4	3	2	1
25. İleride Türkçe öğretmeni olmak isterim.	5	4	3	2	1
26. Türkçe dersi bana diğer derslerden daha önemli gelir.	5	4	3	2	1
27. Türkçe dersi olmasa bu kadar sosyal olamazdım.	5	4	3	2	1

DİL BİLGİSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Deneme Formu	Nihai form	Faktör	DİL BİLGİSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	1	F1	Dil bilgisi derslerimin gelmesini dört gözle beklerim.					
2	2	F1	Dil bilgisi öğrenmekten keyif alırım.					
3	3	F1	Dil bilgisi konularımı sevmem.					
4	4	F1	Dil bilgisi öğrenmeyi eğlenceli bulurum.					
5	5	F1	Dil bilgisi öğrenmeyi seviyorum.					
6	6	F1	Dil bilgisi öğrenmekten sıkılırım.					
7	7	F1	Dil bilgisi ilgimi çekmez.					
8	8	F1	Dil bilgisini öğrenmek hoşuma gider.					
9	9	F1	Dil bilgisi öğrenmekten zevk alırım.					
11	10	F1	Öğrenmekte zorlansam da dilbilgisi konularından keyif alırım.					
13	11	F1	Dil bilgisi öğrenmek güzeldir.					
14	12	F1	Dil bilgisi konularımı öğrenemediğimde üzülürüm.					
16	13	F3	Dil bilgisi öğrenirken zorlanırım.					
17	14	F3	Dil bilgisi konularımı kolay öğrenirim.					
18	15	F3	Dil bilgisi konularımı anlamakta zorluk çekiyorum.					
19	16	F3	Dil bilgisi kurallarımı çabuk unutuyorum.					
21	17	F1	Dil bilgisi konularından zevk alırım.					
25	18	F2	Dil bilgisini öğrenmenin diğer derslerdeki başarıma etkisi yoktur.					
26	19	F2	Dil bilgisini bilmeden de Türkçe derslerimde başarılı olurum.					
27	20	F2	Dil bilgisini öğrenmeden de dinlediklerimi kolayca anlarım.					
28	21	F2	Dil bilgisini öğrenmek okuduğumu anlamayı kolaylaştırmaz.					
30	22	F2	Günlük hayatta dilimizi rahat kullanmak için dil bilgisini bilmek gerekli değildir.					
31	23	F2	Dilbilgisi kurallarını bilmeden de başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilirim.					
32	24	F2	Kendimi dil bilgisi kurallarına uygun ifade etmeden de meslek hayatımda başarılı olurum.					
33	25	F2	Kendimi dilbilgisi kurallarına uygun şekilde ifade etmenin, topluluk içinde saygınlık kazanmama etkisi yoktur.					

DİL BİLGİSİ BAŞARI ÖLÇEĞİ

DİL BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

1) Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemi oluş bildiren bir eylemdir?

- A) Odasında saatlerce çalıştı.
- B) Çocuklara sevgiyle sarıldı.
- C) Hava, yavaş yavaş kararıyordu.
- D) Emekliliğini köyde geçiriyordu.

2) Aşağıdaki cümlelerin hangisinin yüklemi çekimli bir fiildir?

- A) Bugün çantam çok ağır.
- B) Sokaktaki araba bizim.
- C) Kalemim seninkinin aynısı.
- D) Bugünlerde çok akıllandı.

3) Aşağıdaki cümlelerin hangisinin kipi diğerlerinden farklıdır?

- A) bilirim B) biliyorum
- C) bilmişim D) bilmeliyim

4) “ El kazanı ile aş kaynamaz
‘atasözündeki yüklem zamanı ve şahıs eki (kişi eki) aşağıdakilerden hangisidir?

- A) geniş zaman - 3. tekil şahıs
- B) Şimdiki zaman -3. tekil şahıs
- C) gelecek zaman 3.- Çoğul şahıs
- D) gelecek zaman -3. tekil şahıs

5) Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemi istek kipiyle çekimlenmiştir?

- A) Bu kitabı okumalısın
- B) Arkadaşın gelsin de gidelim.
- C) Bunları yukarı taşıyın.
- D) Eve varmış olmalı.

6) Aşağıdakilerden hangisi olumsuz bir fiildir?

- A) kaybetmemek
- B) bulunmak
- C) kaçırmak
- D) söylenmek

7) “Biraz sonra dışarıya çıkacağız.” cümlesinde yer zarfı olan sözcük hangisidir?

- A) Dışarı C) Sonra
- B) Biraz D) Çıkacağız

8) “ Ben bu evin bahçesini çok beğenirim.” cümlesinde koyu yazılan kısımların çeşidi aşağıdakilerin hangisinde sırasıyla doğru verilmiştir ?

- A) zamir- zamir- sıfat
- B) zamir- sıfat- sıfat
- C) zamir-zamir- zarf
- D) zamir-sıfat- zarf

9) Aşağıdakilerden hangisi türemiş fiildir?

- A) koşuverdi
- B) gidiyormuş
- C) seslendik
- D) bakıverseniz

10) “Almanya’da çalışan amcam yarın gelecek.” cümlesinde zaman zarfı olan sözcük hangisidir?

- A) çalışan B) yarın C) gelecek D) amca

11) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zaman kayması vardır?

- A) Deneme yazarı düşüncelerin serbest olarak yazar.
- B) Her zaman tehlikelere karşı hazırlıklı olmalıyız.
- C) Dayımlar yarın bize geliyor.
- D) Kitapları nasıl bulduğunu mu anlatacaksın?

12) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zaman (kip) kayması yoktur?

- A) Birkaç gün sonra Ankara'ya geliyor.
- B) Hakan ayağındaki topla kaleye doğru ilerliyor.
- C) Herkes sevgiyle davranıyor.
- D) Tatil günlerinde balığa çıkıyor.

13) Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemi ek-fiil almıştır?

- A) Koşa koşa okula gitti.
- B) Tepeyi aşınca denizi göründü.
- C) Televizyon, önemli bir eğitim aracıdır.
- D) Parkta bir bankta oturdular.

14) Aşağıdaki cümlelerde altı çizili yüklemlerden hangisi "çekimlenmiş bir isimdir"dir?

- A) Ödevlerini eksiksiz yapmalısın.
- B) Ankara'ya gelse beni arar.
- C) Çağırsaydın gelirdim
- D) Yedinci sınıftayken oldukça kısa boyluydu.

15) Aşağıdaki fiillerden hangisi yapı bakımından diğerlerinden farklıdır?

- A) gezdirdim
- B) alıverdim
- C) koşturdum
- D) uyuttum

16) Hangi cümlelerin yüklemi ek- fiilin geniş zamanı ile çekimlenmiştir?

- A) Ben Nazlı'nın annesiyim.
- B) Bugünlerde hiç keyfi yokmuş.
- C) Biz gelirsek onlarda gelir.
- D) kendi haline sesiz bir kızdı.

17) Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisi yapı bakımından diğerlerinden farklıdır?

- A) Adam çılgın gibi koşuyordu.
- B) Çaydanlıktaki su fokurduyordu.
- C) Bakkala kadar gidebilir misin?
- D) Saatlerce onu beklemiştik.

18) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yüklem öğrenilen geçmiş zaman kipindedir?

- A) Meğer ne akıllı çocukmuş.
- B) Bu saatler bütün yollar tenhadır.
- C) O zamanlar pek ünlüydü.
- D) Hava yaz günü gibi sıcaksa.

19) Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemde zaman kayması (işle anlatış aynı zamandadır) yoktur?

- A) Yarın akşam teyzemlere gidiyoruz.
- B) Her yaz ,denize gidiyoruz.
- C) Televizyondaki basketbol maçını izliyorum.
- D) Babam ,hata yaptığımda beni uyarıyor.

20) Aşağıdaki dizelerden hangisinin ek-fiilin geçmiş zamanına göre çekimlenmiştir?

- A) Dünya aldatıcı serap gibidir.
- B) Habersiz gelip geçiyor zaman.
- C) Doyumsuz bir manzaraydı bu.
- D) Yine efkarlandı bu deli gönül.

EK 7: ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Dil Bilgisi Öğretimi Öğrenci Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Dil bilgisi öğretimi konusunda son on haftada uyguladığımız yeni öğretim etkinliklerine karşı düşüncelerinizi belirlemek amacıyla bu görüşme formu hazırlanmıştır.

Dil bilgisi derslerinde daha önce yapılan uygulamalardan farklı uygulamalar yapmaya çalıştık. Bu uygulamaların sizin Türkçe dersine ve dil bilgisine olan ilginize, başarıya etkisine ilişkin duygu ve düşüncelerinizi merak ediyoruz, bunları öğrenmek istiyoruz. Aşağıda bunlara yönelik ayrıntılı sorular sorulmuştur. Görüşlerinizi içtenlikle yazmanız bize katkı sağlayacaktır. Görüşleriniz kimseyle paylaşılmayacaktır. Bunlar sadece bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Katılımınızda herhangi bir zorunluluk yoktur. Gönüllü katılımcı olmak istiyorsanız ayrıntılı olarak soruları yanıtlarsanız seviniriz. Zaman ayırıp ayrıntılı bir şekilde yazdığınız için teşekkür ederiz.

Görüşme Formu Soruları

1. Dil bilgisi uygulamalarının Türkçe dersine olan ilginize ve sevginize etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz? (Türkçe dersine olan ilginizin ve sevginizin artmasına bir etkisi oldu mu veya olmadı mı, gerekçeleriyle açıklayınız.)
2. Dil bilgisi uygulamalarının dil bilgisini sevmenize, dil bilgisine yönelik ilgi ve isteğinize etkisi oldu mu?
3. Dil bilgisi uygulamalarında yapılan söz konusu etkinliklerin dil bilgisi konularını daha başarılı bir şekilde öğrenmenize ne ölçüde katkısı olduğunu düşünüyorsunuz? Düşüncelerinizi ayrıntılı bir şekilde yazar mısınız?
4. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan uygulamaları daha önceki dil bilgisi uygulamalarıyla karşılaştırdığınızda hangi uygulamaları daha etkili buluyorsunuz nedenleriyle açıklayınız? (Konu konu farklılıklar varsa ayrıntılarıyla yazabilirsiniz) Gerekçeleriyle açıklayınız.
5. Yapılan etkinliklerle ilgili önerileriniz var mı? (Eklenmesi ya da çıkarılması gerektiğini düşündüğünüz uygulamalar var mı?)

EK 8: SEZGİSEL DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ ETKİNLİKLERİ

1. Hafta Ders Planı

Ders:	Türkçe
Sınıf:	7. Sınıf
Konu:	Fiillerin anlam özellikleri İsim ve fiil soylu sözcüklerin ayırt edilmesi
Süre:	200 dakika, 5 ders saati
Kazanımlar:	T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.
Kullanılan araç, gereç ve kaynaklar:	Ders kitabı, okuma kitapları, dergi, fotoğraf vb.
Konunun İşlenişi:	Öğrencilere konunun içeriği etkinlikler yardımıyla içselleştirilerek aktarılır.
Etkinlikler:	1. Etkinlik: Bunun adı ne? 2. Etkinlik: Günlük yaptığın işler neler? 3. Etkinlik: Bul bakalım! 4. Etkinlik: Hayata geçiriyorum 5. Etkinlik: Öğrendiklerimi değerlendiriyorum
Öğretim Yöntem ve Teknikleri:	Sezgisel Öğretim

1. Etkinlik: Bunun adı ne?

Öğretmen sınıfa getirdiği etkinlik kâğıtlarını öğrencilere dağıtır. Etkinlik kâğıtlarında çeşitli resimler ve fotoğraflar bulunmaktadır. Resimlerdeki yer alan madde ve cisimlerin adları sorulur. Bu resimlere ilaveten sınıfta yer alan cisimlerden de yararlanır. Onların da adları sorulur. Verilen cevaplar ise etkinlik kâğıtlarına yazılır. Öğrencilere ad olan sözcüklerin sezdirilmesi sağlanır.



.....	
.....	
.....	
.....	

2. Etkinlik: Günlük yaptığın işler neler?

Öğrencilerden günlük yaptıkları işleri ve etkinlikleri defterlerine not almaları istenir. Yazıkları cümlelerden hareket bildiren sözcükleri bulmaları ve küçük bir kâğıda yazmaları istenir. Ardından küçük kâğıtlar en yakınlarındaki arkadaşlarıyla değiştirilir ve o yeni eylemlerle yeniden cümle kurmaları istenir. Fiiller tek tek tahtaya yazılır ve bir önceki yapılan etkinlikteki isim soylu sözcüklerle arasında ne gibi farklar olduğu öğrencilere sorulur. Böylece isim soylu sözcüklerle fiil soylu sözcükler arasındaki fark kavranmış olur.

3. Etkinlik: Bul Bakalım!

Sınıf 4 gruba ayrılır. Öğretmen bir metin okur. Oluşturulan grupların ikisinden metinde geçen isimleri diğer iki gruptan ise fiilleri bulmaları istenir. Kendi aralarında en fazla sözcük bulan gruplar farklı sözcük türüne ilişkin daha az bulan grupla olmak üzere eşleştirilir. Yani fiil soylu sözcükleri çok bulan grup ile isim soylu sözcükleri az bulan grup eşleştirilir. Yine fiil soylu sözcükleri az bulan grup ile isim soylu sözcükleri çok bulan grup eşleştirilir. Yeni eşleşen gruplar buldukları sözcükleri yazdıkları kâğıtları birbiriyle değişir. Bu sözcüklerin içinde bulunduğu kısa bir yazma çalışması yapılması istenir. Daha sonra her gruptan bir sözcü seçilmesi istenerek bu yazıların okunması söylenir. Gruplar ise bu okuma esnasında değerlendirme yaparak puan verirler.

4. Etkinlik: Hayata geçiriyorum

Öğrencilerden dörderli gruplar oluşturmaları istenir. Öğretmen öğrencilere seçkin kitaplardan ya da ders kitaplarından konuya uygun metinler sunarak, öğrenilen kavram ve kuralların metindeki işleyiş biçimlerine dikkat etmeleri sağlanır. Öğrenciler öğretmenlerinin rehberliğinde metindeki istenen kavramları tespit etmeye çalışır. Öğretmen bu süreçte öğrencilerin doğru sonuçlara ulaşmasına yönelik yönlendirmelerde bulunur. Ardından grup üyelerine eşit sorumluluklar verilerek günlük hayatta öğrendikleri kavram ve kuralların nasıl kullanıldıklarına ilişkin örnek bir olay oluşturmaları istenir. Gerek görseller kullanarak gerekse drama çalışmalarıyla konu içselleştirilmeye çalışılır. Böylece yapılan etkinlikler yaparak ve yaşayarak öğrenilmiş olur.

5. Etkinlik: Öğrendiklerimi Değerlendiriyorum

Aşağıdaki etkinlikte doğru sözcük türünün altına "x" işareti koyalım.

SÖZCÜKLER	İSİM	FİİL
Kitap		
Uyumak		
Masa		
Tahta kalemi		
Gülmek		
Koşmak		
Sevinmek		
Uçurtma		
Kolonya		
Çalışmak		

2. Hafta Ders Planı

Ders:	Türkçe
Sınıf:	7. Sınıf
Konu:	Fiillerin anlam özellikleri İş, oluş ve durum fiillerinin ayırt edilmesi
Süre:	200 dakika, 5 ders saati
Kazanımlar:	T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.
Kullanılan araç, gereç ve kaynaklar:	Ders kitabı, okuma kitapları, dergi, fotoğraf vb.
Konunun İşlenişi:	Öğrencilere konunun içeriği etkinlikler yardımıyla içselleştirilerek aktarılır.
Etkinlikler:	1. Etkinlik: Yapılan işten etkilenenler el kaldırsın 2. Etkinlik: Senin nesnen var mı? 3. Etkinlik: Görselleri Yorumluyorum 4. Etkinlik: Hayata geçiriyorum 5. Etkinlik: Öğrendiklerimi değerlendiriyorum
Öğretim Yöntem ve Teknikleri:	Sezgisel Öğretim

1. Etkinlik: Yapılan işten etkilenenler el kaldırsın.

Öğrencilerden cümlelerdeki altı çizili sözcüklere bakarak hangi işin yapıldığını belirtmeleri istenir. Daha sonra işi belirten eylemlere neyi ve kimi soruları sorulduğunda işten etkilenen ögenin bulunduğu sezdirilerek öğrenmesi sağlanır.

Arkadaşım topla okulun camını kırdı.

Babam arabayı çok güzel kullanır.

Kardeşim tüm defterlerimi karalamış.

Umay çok sevdiği saatini tamir etmiş.

Rüzgâr yeni aldığı ayakkabısını kaybetmiş.

2. Etkinlik: Senin nesnen var mı?

Öğrencilerden verilen sözcüklerden cümleler kurmaları istenerek yüklem görevinde kullanılan fiillerin işten etkilenen öge alıp almadıkları kontrol edilir. Nesne bulunan cümlelerdeki nesneler cümlelerin karşısına yazılır. Nesne alamayan fiillerin karşısına ise nesne almıyor olarak yazılır.

Uyu-

Oku-

Gel-

Çürü-

Sarar-

Yürü-

Yaşlan-

Yaz-

Gül-

Çiz-

3. Etkinlik: Görselleri Yorumluyorum

Öğrencilerden görsellere bakarak fiilleri yazmaları istenir. Fiillerin karşlarına ise öznenin yaptığı işten etkilenen bir ögenin var olup olmadığı, işten etkilenen bir öge varsa iş(kılış) fiili, işten etkilenen öge alamıyorsa durum fiili olduğunu, yine zamanla kendiliğinden meydana gelen fiillerin de oluş fiili olduğu belirtilerek bunlara dörder tane örnek vermeleri istenir. En hızlı ve doğru bitiren öğrenci ise alkışlanarak takdir edilir.



.....	
.....	
.....	
.....	
.....	



.....	
.....	
.....	
.....	
.....	



.....	
.....	
.....	
.....	

4. Etkinlik: Hayata geçiriyorum

Öğrencilerden dörderli gruplar oluşturmaları istenir. Öğretmen öğrencilere seçkin kitaplardan ya da ders kitaplarından konuya uygun metinler sunarak, öğrenilen kavram ve kuralların metindeki işleyiş biçimlerine dikkat etmeleri sağlanır. Öğrenciler öğretmenlerinin rehberliğinde metindeki istenen kavramları tespit etmeye çalışır. Öğretmen bu süreçte öğrencilerin doğru sonuçlara ulaşmasına yönelik yönlendirmelerde bulunur. Ardından grup üyelerine eşit sorumluluklar verilerek günlük hayatta öğrendikleri kavram ve kuralların nasıl kullanıldıklarına ilişkin örnek bir olay oluşturmaları istenir. Gerek görseller kullanarak gerekse drama çalışmalarıyla konu içselleştirilmeye çalışılır. Böylece yapılan etkinlikler yaparak ve yaşayarak öğrenilmiş olur.

5.Etkinlik: Öğrendiklerimi değerlendiriyorum

Aşağıda verilen cümlelerden hareketle öğrenciler iş, oluş ve durum belirten sözcükleri bularak kutucuklara "x" işareti koymaları sağlanır.

Cümleler	İŞ	OLUŞ	DURUM
Evden çıkmadan önce saçlarımı <u>tararım</u> .			
Annemin en sevdiği meyve <u>çürümüş</u> .			
Kardeşim mavi uçlu kalem çok <u>sever</u> .			
Günden güne fark etmeden <u>yaşlanıyoruz</u> .			
Elindeki dergileri lütfen bir an önce <u>oku</u> !			
Çocuklar sessizce boyama kitabını <u>boyuyor</u> .			
Sabahtan bu yana anlattıklarımıza <u>gülüyor</u> .			
Öğretmenlerimizle beraber ormana fidan <u>diktik</u> .			
Gereğinden fazla sularsan çiçekler <u>solar</u> .			
Okulda çok yorulunca eve gelir gelmez <u>uyudum</u> .			

3. Hafta Ders Planı

Ders:	Türkçe
Sınıf:	7. Sınıf
Konu:	Çekim Eklerinin İşlevleri
Süre:	200 dakika, 5 ders saati
Kazanımlar:	T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur.
Kullanılan araç, gereç ve kaynaklar:	Ders kitabı, çalışma kağıtları, dergi, fotoğraf vb.
Konunun İşlenişi:	Öğrencilere konunun içeriği etkinlikler yardımıyla içselleştirilerek aktarılır.
Etkinlikler:	1. Etkinlik: Kişileri tanıyorum 2. Etkinlik: Zamanda yolculuk 3. Etkinlik: Tablonu doldur bakalım 4. Etkinlik: Hayata geçiriyorum 5. Etkinlik: Öğrendiklerimi değerlendiriyorum
Öğretim Yöntem ve Teknikleri:	Sezgisel Öğretim

1. Etkinlik: Kişileri tanıyorum

Öğretmen sınıfın üç gruba ayrılmasını ister. Birinci gruptan bir üye seçerek kendi başından geçen bir olayı anlatmasını ister. Ardından sınıfa bu olayın kim tarafından gerçekleştiği sorulur. Öğrenciler olayın I. kişi tarafından anlatıldığını belirtmesinin ardından birinci gruplar kendisinin olayı gerçekleştirdiği şeklinde birer cümle kurarlar.

Sabahları erken kalkıyorum.

Ders çalışırken sessiz ortamları çok seviyorum.

Eve geldiğimde ellerimi bol su ve sabunla yıkarım.

Sonra ikinci gruba söz hakkı verilerek sırasıyla birinci gruba kişiler üzerinden sorular sorulur. Bu sorularda özellikle kişiye odaklanmasa sağlanır. Soru karşıdaki kişiye sorulduğu ve bunun ikinci tekil kişiyi ifade ettiği sezdirmeye çalışılır.

Neden sabahları erken kalkıyorsun?

Ders çalışırken neden sessiz ortamları çok seviyorsun?

Eve geldiğinde neden ellerini bol su ve sabunla yıkıyorsun?

Üçüncü tekil kişiden bahsedilirken de birinci ve ikinci gruplar uzaklaştırılır. Üçüncü grup üyelerine aynı soruları onları tanımıyor izlenimi yaratılarak sormaları istenir. Yakınlık ve uzaklık ilişkinin uygulama ile içselleştirilmesi sağlanmaya çalışılır.

O neden erken kalkıyor?

O neden ders çalışırken sessiz ortamları çok seviyor?

O eve geldiğinde neden ellerini bol su ve sabunla yıkıyor?

Çoğul kişiler sezdirilmeye çalışılırken ise uygulama tekilden çoğul hale getirilir. Aynı çalışmalar bu sefer gruplar halinde gerçekleştirilir ve birden fazla olduğu algısı yaratılmaya çalışılır.

2. Etkinlik: Zamanda yolculuk (zaman makinesi görseli ekle)

Öğretmen sınıfı dört gruba ayırır. Grup üyelerinden bir yazman seçilerek olay bildiren bir yazı yazmaları istenir. Olay yazısı yazarken dikkat edilmesi gereken, istenilen zaman aralığının içermesi gerekliliğidir. Birinci gruba geçmişte yaşanan bir olayı anlatmaları, ikinci gruba şu an yaşanan bir olayı anlatmaları, üçüncü gruba gelecek planlarını anlatmaları, son gruba ise sürekli yaptıkları alışkanlıkları anlatmaları istenir. Metinlerin yazılmadan önce grup içinde tartışılması ve yazılması için bir süre verilir. Ardından grup sözcüleri seçilerek oluşturulan metinler sınıfta sesli okunur. Yanlış bir ifadeyle karşılaşıldığında öğretmen rehberliğinde yol gösterilir ve öğrencinin doğruya ulaşabilmesi sağlanmaya çalışılır.

3. Etkinlik: Tablonu doldur bakalım

Öğretmen haber kipleri yapan ekleri tahtaya yazar ve zamanlarla eşleştirilmesini ister. Sonra öğrenciler eklere göre verilen sözcükleri kip ve istedikleri kişiye göre çekimler.

GEÇMİŞ ZAMAN	
Boya-	
Gez-	
Uyu-	
Sür-	
Koş-	

ŞİMDİKİ ZAMAN	
Çiz-	
Zıpla-	
Esne-	
Böl-	
Del-	

GELECEK ZAMAN	
Bak-	
Çalış-	
Ağla-	
Gül-	
Sev-	

GENİŞ ZAMAN	
Kal-	
Kır-	
Topla-	
Bak-	
Gör-	

4. Etkinlik: Hayata geçiriyorum

Öğrencilerden dörderli gruplar oluşturmaları istenir. Öğretmen öğrencilere seçkin kitaplardan ya da ders kitaplarından konuya uygun metinler sunarak, öğrenilen kavram ve kuralların metindeki işleyiş biçimlerine dikkat etmeleri sağlanır. Öğrenciler öğretmenlerinin rehberliğinde metindeki istenen kavramları tespit etmeye çalışır. Öğretmen bu süreçte öğrencilerin doğru sonuçlara ulaşmasına yönelik yönlendirmelerde bulunur. Ardından grup üyelerine eşit sorumluluklar verilerek günlük hayatta öğrendikleri kavram ve kuralların nasıl kullanıldıklarına ilişkin örnek bir olay oluşturmaları istenir. Gerek görseller kullanarak gerekse drama çalışmalarıyla konu içselleştirilmeye çalışılır. Böylece yapılan etkinlikler yaparak ve yaşayarak öğrenilmiş olur.

5. Etkinlik: Öğrendiklerimi değerlendiriyorum

Aşağıda verilen sözcüklerden hareketle doğru kip eki alan sözcükleri bularak kutucuklara "x" işareti koymaları sağlanır. Kişi yazan boşluğa ise kaçınıcı kişi oldukları yazılır.

SÖZCÜKLER	Geçmiş Zaman	Şimdiki Zaman	Gelecek Zaman	Geniş Zaman	Kişi
Tararım					
Küflenmiş					
Seversiniz					
Yaşlanıyoruz					
Okudun					
Boyuyorlar					
Güleceğim					
Taradık					
Koştun					
Uyudunuz					

4. Hafta Ders Planı

Ders:	Türkçe
Sınıf:	7. Sınıf
Konu:	Çekim Eklerinin İşlevleri Dilek Kipleri
Süre:	200 dakika, 5 ders saati
Kazanımlar:	T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur.
Kullanılan araç, gereç ve kaynaklar:	Ders kitabı, çalışma kağıtları, dergi, fotoğraf vb.
Konunun İşlenişi:	Öğrencilere konunun içeriği etkinlikler yardımıyla içselleştirilerek aktarılır.
Etkinlikler:	1. Etkinlik: Bir şeyler yapmam gerekli mi? 2. Etkinlik: Emret komutanım! 3. Etkinlik: Ah kuralcı aileler 4. Etkinlik: Tablonu doldur bakalım 5. Etkinlik: Hayata geçiriyorum 6. Etkinlik: Öğrendiklerimi değerlendiriyorum
Öğretim Yöntem ve Teknikleri:	Sezgisel Öğretim

1. Etkinlik: Bir şeyler yapmam gerekli mi?

Öğrencilere birtakım durumların gerçekleşebilmesi için önkoşul ilişkisinin varlığı sezdirilmeye çalışılır. Bunun için de sınıfta mesleklere yönelik küçük drama parçaları oluşturulur. Öğretmen ikişerli olarak grupları oluşturur. Tahtaya gereklilik bildiren bazı cümleler yazar. Öğrencilerden bu cümleleri canlandırmaları ve neden gerekli olduklarını ifade etmeleri beklenir. Böylece tahtada örnekleri verilen gereklilik kipi öğrencilere sezdirilmiş olacaktır.

Eve girmek için kapının kilidi açılmalıdır.

Yemek pişirmek için ocak yakılmalıdır.

Hızlı iyileşmek için ilaç içilmelidir.

Televizyonun çalışması için fiş prize takılmalıdır.

2. Etkinlik: Emret komutanım!

Öğretmen öğrencileri emir cümleleri vermeye teşvik için tahtaya kaldırır. Öğretmen günlük hayatta en çok emir cümlesinin askeriyede kullanıldığından bahseder. Öğrencilerden birer asker olmalarını ve verilen emirleri yerine getirmeleri beklenir. Bunun için sınıf ortamına uygun olarak gerçekleştirebilecek seçilmiş cümlelerden yararlanılır. Cümleler içindeki emir ifadeleri vurgulanarak söylenir. Canlandırma yapıldıktan sonra öğrencilerden günlük hayatta karşılaştıkları emir ifadelerinin neler olduğunu örneklendirmeleri istenir.

Sıraları düzelt!

Eşyalarınızı toplayın!

Sıraya gir!

3. Etkinlik: Ah kuralcı aileler...

Çocukların en çok sorun ettikleri şeyler arasında yapmak istedikleri şeylerin bir şarta bağlı olarak gerçekleştirilmesi yer almaktadır. Anne ve babalar sürekli şunu yaparsan bunu sana alırım, yaparım gibi ifadeler kullanarak çocukları şartlandırma yoluna giderler. Sınıfta da çevrelerinde yaşadıkları bu durumu örnek olaylar biçiminde oyunlaştırarak öğretme, çocuğun kavram ve kuralları sezmesinde etkili olacaktır. Bunun için sınıf gruplara ayrılarak bir aile ortamı oluşturulmaya çalışılır. Öğrenciler anne, baba ve çocuklar şeklinde bağ kurarak kısa oyunlar sergiler.

Ödevlerini yapmazsan parka gidemezsin.

Çamaşırlarını toplarsan dışarıya çıkabilirsin.

Şartı gerçekleştiren öğrenciler ise isteklerini dile getirmeye başlar. Aynı anda iki farklı kip ekinin de özelliklerine hâkim olmuş olurlar.

Lütfen birlikte top oynayalım.

Akşama halamlara gideyim.

Marketten çikolata alalım.

4. Etkinlik: Tablonu doldur bakalım

Öğretmen dilek kipleri yapan ekleri tahtaya yazar ve zamanlarla eşleştirilmesini ister. Sonra öğrenciler eklere göre verilen sözcükleri kip ve istedikleri kişiye göre çekimler.

Gereklilik Kipi	
Boya-	
Gez-	
Uyu-	
Sür-	
Koş-	

İstek Kipi	
Çiz-	
Zıpla-	
Esne-	
Böl-	
Del-	

Şart Kipi	
Bak-	
Çalış-	
Ağla-	
Gül-	
Sev-	

Emir Kipi	
Kal-	
Kır-	
Topla-	
Bak-	
Gör-	

5. Etkinlik: Hayata geçiriyorum

Öğrencilerden dörderli gruplar oluşturmaları istenir. Öğretmen öğrencilere seçkin kitaplardan ya da ders kitaplarından konuya uygun metinler sunarak, öğrenilen kavram ve kuralların metindeki işleyiş biçimlerine dikkat etmeleri sağlanır. Öğrenciler öğretmenlerinin rehberliğinde metindeki istenen kavramları tespit etmeye çalışır. Öğretmen bu süreçte öğrencilerin doğru sonuçlara ulaşmasına yönelik yönlendirmelerde bulunur. Ardından grup üyelerine eşit sorumluluklar verilerek günlük hayatta öğrendikleri kavram ve kuralların nasıl kullanıldıklarına ilişkin örnek bir olay oluşturmaları istenir. Gerek görseller kullanarak gerekse drama çalışmalarıyla konu içselleştirilmeye çalışılır. Böylece yapılan etkinlikler yaparak ve yaşayarak öğrenilmiş olur.

6. Etkinlik: Öğrendiklerimi değerlendiriyorum

Aşağıda verilen sözcüklerden hareketle doğru kip eki alan sözcükleri bularak kutucuklara “x” işareti koymaları sağlanır. Kişi yazan boşluğa ise kaçınıcı kişi oldukları yazılır.

SÖZCÜKLER	Gerekliklik Kipi	Şart Kipi	İstek Kipi	Emir Kipi	Kişi
Tarasam					
Küflenmeli					
Sevelim					
Sevinmelisin					
Okusak					
Boyasanız					
Koşun					
Tarayayım					
Baksalar					
Uyu					

5. Hafta Ders Planı

Ders:	Türkçe
Sınıf:	7. Sınıf
Konu:	Çekim Eklerinin İşlevleri Kiplerde olumsuzluk Fiilde anlam kayması
Süre:	200 dakika, 5 ders saati
Kazanımlar:	T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur. b) Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur.
Kullanılan araç, gereç ve kaynaklar:	Ders kitabı, çalışma kağıtları, dergi, fotoğraf vb.
Konunun İşlenişi:	Öğrencilere konunun içeriği etkinlikler yardımıyla içselleştirilerek aktarılır.
Etkinlikler:	1. Etkinlik: Öğretmen diyor ki 2. Etkinlik: Olumlu ve olumsuz bingo 3. Etkinlik: Bir şey yapmak istemiyorum 4. Etkinlik: Kaydıraklı zaman 5. Etkinlik: Öğrendiklerimi değerlendiriyorum
Öğretim Yöntem ve Teknikleri:	Sezgisel Öğretim

1. Etkinlik: Öğretmen diyor ki

Öğretmen, öğrencilerden U düzeninde sıralara oturmasını ister. Öğrencilerden sınıfta yapılabilecek düzeyde fiil yapıları sunar. Bu yapıları öncelikle öğretmen diyor ki, öbeği ile başlatıp ardından hedef fiilin yüklemde olduğu cümleler kurar. Çocuklara burada hem emir bağlamı kavratılırken hem de olumsuz kullanım sezdirilmiş olacaktır.

Öğretmen diyor ki, önünüzdeki defteri açmayın. Bu cümle birkaç kez tekrar edildikten sonra ardından olumlu cümle söylenir. Öğretmen diyor ki, önünüzdeki defteri açın.

Öğretmen diyor ki, defterlere çizgi çizmeyin. Yine ardından; öğretmen diyor ki, defterlere çizgi çizin. Bu örneklere alternatif cümleler eklenerek bir oyun haline getirilebilir.

2. Etkinlik: Olumlu ve olumsuz bingo

Öğretmen iki öğrenciyi tahtaya kaldırır. Bunlardan birincisinin üzerine olumlu yazan kâğıt, diğerinin üzerine olumsuz yazan kâğıt yapıştırılır. Bu öğrenciler sınıftan dışarıya çıkarılır. Sınıfın geri kalan öğrencileri iki gruba ayrılır. Birinci grup üyelerine olumlu çekimli fiil yazılan kâğıt yapıştırılır. İkinci grubun üyelerine ise olumsuzluk eki almış çekimli fiillerin yazılı olduğu kâğıtlar yapıştırılır. Dışarıya çıkarılan iki öğrenci girmeden önce sınıftaki öğrenciler daire oluşturur ve arkalarını dönerler. Olumlu ve olumsuz yazan öğrenciler sırasıyla sınıfa çağırılır ve sınıfın ortasına getirilir. Daire yapan öğrencilerden sınıfa doğru dönmeleri beklenir ve 2 dakikalık süre başlatılır. Olumlu yazan öğrenci olumlu çekimlenmiş fiil yazılı arkadaşının adını söyleyerek bingo diye bağırır. O öğrenci de arkaya tekrar döner. Ardından olumsuz yazan öğrenci için de aynı süreç işler. Belirlenen sürede kaç tanesini bilip kaç tanesini yanlış yaptıkları tespit edilerek kazanan alkışlanır.

3. Etkinlik: Bir şey yapmak istemiyorum

Öğretmen, öğrencilerin duygu durumlarını ele alarak çeşitli eylemler hakkında olumsuz hallere dönüşmesini sağlayacak bir hikâye metni oluşturur. Olumlu verilen cümlelerdeki eylemler öğrenciler tarafından yapmak istemiyorum şeklinde yeniden ifade edilmesi istenir.

Öğretmen: Hafta sonu sinemaya gideceğiz.

Öğrenci: Hafta sonu sinemaya gitmek istemiyorum.

Bu şekilde metinden elde edilen cümlelerin ardından öğrencilere “istemiyorum” sözcüğünü cümleden çıkarılması istenir. Ardından yalnızca yüklemde yola çıkarak nasıl olumsuz anlam verilebileceğini düşünmeleri sağlanır.

Öğretmen: Hafta sonu sinemaya gideceğiz.

Öğrenci: Hafta sonu sinemaya gitmeyeceğiz.

4. Etkinlik: Kaydıraklı zaman

Öğretmen sınıfa mukavvadan yapılmış bir kaydırak getirir. Öğrencilere bu kaydırakın bir zaman kaydırak olduğunu belirtir. İlk olarak öğrencilerin kip ve kişi eklerini öğrendiklerinden emin olan öğretmen, onlara içinde zaman bildiren sözcüklerle oluşturulan cümlelerin yoğun olduğu bir metin sunar. Öğrencilerden zaman ifadelerinin yer aldığı sözcükleri (zaman zarfları) tespit etmelerini ister. Ardından zaman ifadesi taşıyan sözcüklerle fiillerdeki kip eklerinde yer alan zamanların birbiriyle örtüşüp örtüşmediği tespit edilmeye çalışılmasını sağlar. Ardından zaman anlamı taşıyan sözcükle yüklemde yer alan kip ekinin zamanının örtüşmediğini tespit eden öğrenci tahtaya kalkarken yanına aldığı kalemini zaman kaydırakından kaydırır. Böylece zaman kaymasını da öğrenmiş olur.

5. Etkinlik: Öğrendiklerimi değerlendiriyorum

Aşağıda verilen cümlelerden hareketle doğru olan ifadeleri bularak kutucuklara "x" işareti koymaları sağlanır.

Cümleler	Zaman Kayması Var	Zaman Kayması Yok
Bu akşam dayımlar bize oturmaya geliyor.		
Gelecek hafta ailecek tatile gideceğiz.		
Senin bu düşünceli davranışını seviyorum.		
Geçen sene liseden mezun oldum.		
Önümüzdeki yaz sınavlara hazırlanacağım.		

Cümleler	Olumlu	Olumsuz
Ödevlerimi yapmayı unutmayacağım.		
Sizinle çalışmayı çok seviyorum.		
Yaptığım çalışmalarda daha özenli olmalıyım.		
O, karşılaştığı hiçbir duruma şaşırmaz.		
Sizinle iyi geçineceğimi düşünüyorum.		

6. Hafta Ders Planı

Ders:	Türkçe
Sınıf:	7. Sınıf
Konu:	Çekim Eklerinin İşlevleri Ek Fiilin İşlevleri
Süre:	200 dakika, 5 ders saati
Kazanımlar:	T.7.4.13. Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.
Kullanılan araç, gereç ve kaynaklar:	Ders kitabı, çalışma kağıtları, dergi, fotoğraf vb.
Konunun İşlenişi:	Öğrencilere konunun içeriği etkinlikler yardımıyla içselleştirilerek aktarılır.
Etkinlikler:	1. Etkinlik: Geçmişe Yolculuk 2. Etkinlik: Masal Diyarında Yolculuk 3. Etkinlik: Beni Kurtarırsan Oyunu 4. Etkinlik: Öğrendiklerimi değerlendiriyorum
Öğretim Yöntem ve Teknikleri:	Sezgisel Öğretim

1. Etkinlik: Geçmişe Yolculuk



Öğrencilerden görsellere bakarak sınıfta öncelikle yorumlama yapmaları istenir. Ardından “O zamanlarda yaşasaydı neler olurdu? Neler yapardı? Nelerle karşılaştı?” gibi sorulara cevap aramaları beklenir. Söylenen cümleler tahtaya yazılır. Yüklemlerine bakılarak ortaya çıkan benzerlikler neticesinde öğrencilerde görülen geçmiş zaman kavramı sezdirilmeye çalışılır. Örneğin,

Sahilde buharlı vapurları izlerdim.

Tramvayla çalıştığım yere giderdim.

Arkadaşlarımla rıhtım boyunca yürüyüş yapardım.

Daha sonra önceki etkinliklerden yola çıkarak öğrencilere çekimli fiiller hatırlatılır. Tahtaya basit zamanlı çekimli fiil örneği yazılır, altına da yukarıdaki birleşik zamanlı fiil örnekleri yazılarak öğrencilerden aradaki farkların bulunması istenir. Aynı zamanda bu gelen eklerin adları da öğrencilere anlatılarak öğrencilerin ekstra verdikleri örneklerle çeşitlendirilir.

2. Etkinlik: Masal Diyarında Yolculuk

Öğrencilerden sınıfta dörderli gruplar oluşturmaları istenir. Aşağıdaki görselden hareketle ortak bir masal yazmaları istenir. Masalları bitiren grup kendi aralarında bir masalcı nine veya masalcı dede karakteri oluşturur. (Bu çalışma daha önceden öğrenciye bilgi verilirse role uygun kostüm de ayarlaması sağlanabilir.) Yazılan masallar seçilen masalcılar tarafından sınıfta okunur. Ardından öğretmen sınıfta tanınmış yazarlardan seçilen

birkaç masal okur. Sonra öğrencilerden yazdıkları masallarla öğretmenin okuduğu masal arasındaki benzer yönleri tespit etmeleri sağlanır. Tespit edilen benzerlikler tahtaya yazılır. Öğrenciler bu bağlamda duyulan geçmiş zamanın kullanım özelliğiyle bir kez daha



karşılaşmış olur.

Bir varmış, bir yokmuş. Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde; pireler berber, develer tellal iken ben anamın beşiğini tıngır mıngır salları iken yaşlı bir adam varmış...

Yazılan cümlelerde isim ve fiil kökleri tespit edilerek alınan ekler üzerinde durulur ve gerek duyulan geçmiş zaman gerekse rivayet adlandırmaları öğrencilere aktarılır.

3. Etkinlik: Beni Kurtarırsan Oyunu



Öğretmen sınıfa bir çaydanlıkla veya eski bir kandille girer. Ardından iki öğrenciyi tahtaya kaldırarak o öğrencilerden birinin tutsak bir cin diğerrinin ise onu tutsak eden bir muhafız olduğunu belirtir. Sınıfta oturan öğrenciler içindeki gönüllülerden tahtaya kaldırarak onlardan yoldan geçen köylü rolü yapmaları istenir. Köylü yoldan geçtiği sırada cin onlara seslenerek “Beni kurtarırsan istediğin şeyi sana veririm.” der. Cin, gelen her öğrenciyeye istediği şeyleri

verir. Örneğin,

Beni kurtarırsan en güzel arabaya binebilirsin.

Beni kurtarırsan harika bir adada yaşayabilirsin.

Yukarıdaki cümle kalıbından hareketle öğrencide bir şartı içeren bir birleşik zaman kavramı oluşturulur. Örnekler çeşitlendirilerek bu kavram üzerinde yoğunlaşılır.

4. Etkinlik: Öğrendiklerimi Değerlendiriyorum

Aşağıda verilen cümlelerden hareketle doğru olan ifadeleri bularak kutucuklara "x" işareti koymaları sağlanır.

Cümleler	Basit Zamanlı Fiil	Birleşik Zamanlı Fiil
Benimle gelersen beni çok mutlu etmiş olursun.		
Çok yorulunca dün gece uyuyakalmışım.		
Beni üzdüğünden seninle konuşmak istemiyorum.		
Hafta sonu bile insanlar çalışmaya gidiyorlardı.		
Ödevlerini aksatmadan zamanında bitirmişti.		

Cümleler	Ek Eylem Var	Ek Eylem Yok
Sen benim en yakın arkadaşımydın.		
Seninle çok iyi anlaşıyorduk.		
Bizimle ne zaman gezmeye gideceksin?		
Planlı çalışmaya bayılıyordu.		
Bu, ona ablasından gelen mektubuymuş.		

7. Hafta Ders Planı

Ders:	Türkçe
Sınıf:	7. Sınıf
Konu:	Fiilde Yapı Basit Fiiller Birleşik Fiiller Türemiş Fiiller
Süre:	200 dakika, 5 ders saati
Kazanımlar:	T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.
Kullanılan araç, gereç ve kaynaklar:	Ders kitabı, çalışma kağıtları, dergi, fotoğraf vb.
Konunun İşlenişi:	Öğrencilere konunun içeriği etkinlikler yardımıyla içselleştirilerek aktarılır.
Etkinlikler:	1. Etkinlik: Ben bir arıyım 2. Etkinlik: Deyimlerin yeni adı 3. Etkinlik: Ne yapabilirsin? 4. Etkinlik: Yardım eder misin? 5. Etkinlik: Öğrendiklerimi değerlendiriyorum
Öğretim Yöntem ve Teknikleri:	Sezgisel Öğretim

1. Etkinlik: Ben Bir Arıyım



Öğrencilerin üzerine arıyı simgeleyecek sarı ve siyah el işi kâğıtlarından bir başlık yapılır. Öğrencilerin ellerinde altıgen bal peteğini simgeleyen üzerinde fiiller yazan pankartlar bulunur. Bu pankartların ise üzerine cepler konumlandırılır. Ayrı bir masada ise

yapım eklerinden ve çekim eklerinden oluşan birer kutu yer alır. Sıralarında oturan öğrenciler eklerin bulunduğu kutulara gelerek bir ek yazılı kart seçer. Bu kartı tahtadaki arının elindeki bal peteği pankartının cebine yerleştirir. Daha sonra öğretmen öğrenciden eklenilen ekin sözcüğün anlamını değiştirip değiştirmediğini sorar. Öğrencide böylece çekim eklerinin yapıya müdahale etmediğini ancak yapım eklerinin yeni sözcük türettiğini, dolayısıyla yapım eklerinin fiil yapısını değiştirdiğini sezecektir.

2. Etkinlik: Deyimlerin Yeni Adı

Öğretmen öğrencilerden bildikleri deyimlerden üç tanesini defterlerine yazmalarını ister. Ardından yazdıkları deyimleri yanında oturan arkadaşına göstererek anlamlarına uygun olarak cümle içinde kullanır. Sonra yanındaki arkadaşından gösterdiği üç deyim de içinde yer aldığı bir fabl yazmaları istenir. Öğrenciler deyimlerden yola çıkarak birkaç paragraf uzunluğunda fabl yazar. Daha sonra öğrenciler bu fablları sınıfta arkadaşlarıyla paylaşır. Beğenilen fabllar öğrencilerin katılımlarıyla oyunlaştırılır. Deyimler üzerine dikkat çekilerek bunların farklı bir adlarının olduğu üzerinde durulur. Böylece öğrenciler anlamca kaynaşmış birleşik fiillerin deyimler olduğunu öğrenmiş olur.

3. Etkinlik: Ne yapabilirsin?

Öğretmen öğrencileri yanlarında oturan arkadaşlarıyla eşleştirerek bir yetenek yarışmasına gittiklerini düşünmelerini sağlar. İki öğrenciden de karşılıklı ne yapabileceklerini bir kâğıda yazmalarını ve bu yeteneklerden birini seçerek kısa bir paragraf yazmaları istenir. Karşılıklı olarak ilk önce yazdıklarını değerlendirerek karşılıklı

yönlendirmelerde bulunurlar. Ardından öğrencilere söz hakkı verilerek “Ne yapabilirsin?” sorusu sorulur. Öğrencilerden de bu sorulara –ebilmek yeterlilik fiilini kullanmaları beklenir. Öğrenciler farklı örnekler verirse öğretmen de gerekli yönlendirmeleri yapar.

- Ne yapabilirsin?
- Yeteneğim uçmak. Gökyüzünde istediğim kadar uçabilirim.
- Sen ne yapabilirsin?
- Ben de insanların aklından geçenleri okuyabilirim. Bu sayede her şeyi öğrenebilirim.

Bu örnekler neticesinde öğrencilerde yeterlilik kavramı somutlaştırılmış olur. Ardından günlük hayatta yapabilecekleri şeylere örnek vermeleri beklenecek kalıcı öğrenme de sağlanmış olur.

4. Etkinlik: Yardım eder misin?

Öğretmen, öğrencilerden dörderli gruplara ayrılmasını ister. Ardından tahtaya yardımcı eylemlerle kurulan birleşik fiil kalıplarını yazar.

Yardım etmek Hissetmek

Pişman olmak Sabretmek

Merak etmek Reddetmek

Hasta olmak Kahrolmak

İhmal etmek Yetkili kılmak

Öğretmen daha sonra gruplara ayrılan öğrencilere kampa gitme hazırlığı yaptıklarını içeren kısa bir olay anlatır. Olay tam olarak kampa giderken öğrencilerin bulunduğu aracın arıza yapmasıyla duraklatılır.

5. Etkinlik: Öğrendiklerimi değerlendiriyorum.

Aşağıdaki cümlelerde altı çizili fiillerin yapısını bularak cümlelerin yanındaki tabloya işaretleyiniz.

Cümleler	Basit Fiil	Türemiş Fiil	Birleşik Fiil
Kendi için yazılanları okuyunca <u>bakakaldı</u> .			
Dün akşam son uçağı da <u>kaçırmış</u> .			
Telefonu elinden düşürünce camı <u>parçalandı</u> .			
Ödevlerimi yaparken bana <u>yardımcı oldu</u> .			
Seninle hafta sonu plan <u>yapamayacağım</u> .			
Hepimiz onun anlattığı fıkra <u>güldük</u> .			
Seni anlamaya çalışırken <u>zorlanıyorum</u> .			

Aşağıdaki cümlelerde altı çizili birleşik fiillerin türlerini bularak cümlelerin yanındaki tabloya işaretleyiniz.

Cümleler	Kuralı Birleşik Fiiller	Yardımcı Eylemlerle Kurulan Birleşik Fiiller	Anlamca Kaynaşmış Birleşik Fiiller
Ödevlerine yardım ettiği için <u>teşekkür etti</u> .			
Akşam arkadaşlarıyla maça <u>gidebilir</u> .			
Yaptıklarını babası öğrenince bir <u>korku sardı</u> .			
İşlerimi hallederken bana <u>destek oldu</u> .			
Sen ödevlerini <u>yapadur</u> ben geliyorum.			
Bu ödülü <u>hakkettiğimi</u> herkes biliyor.			
Duraktan otobüs hızla geçince ardından <u>bakakaldım</u> .			

8. Hafta Ders Planı

Ders:	Türkçe
Sınıf:	7. Sınıf
Konu:	Zarflar Durum Zarfları Zaman Zarfları Yer-Yön Zarfları Miktar Zarfları
Süre:	200 dakika, 5 ders saati
Kazanımlar:	T.7.3.11.Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
Kullanılan araç, gereç ve kaynaklar:	Ders kitabı, çalışma kağıtları, dergi, fotoğraf vb.
Konunun İşlenişi:	Öğrencilere konunun içeriği etkinlikler yardımıyla içselleştirilerek aktarılır.
Etkinlikler:	1. Etkinlik: Durumun nasıl? 2. Etkinlik: Bir zamanlar ben de gençtim. 3. Etkinlik: Ne kadar kaldı? 4. Etkinlik: Bugün nereye gitsem? 5. Etkinlik: Öğrendiklerimi değerlendiriyorum.
Öğretim Yöntem ve Teknikleri:	Sezgisel Öğretim

1. Etkinlik: Durumun nasıl?



Öğretmen bir öğrenciyi tahtaya kaldırır. Öğrencinin çok hasta olduğunu belirterek onun hastaneye gitme durumunu senaryolaştırarak anlatmasını ister. Öğretmen başka bir öğrenci daha kaldırır. O öğrenciden de doktor olmasını ve çeşitli sorular yöneltmesini ister. Öğretmen sorular sorulurken soruları soran öğrenciye yönlendirmelerde bulunur.

Hasta: Doktor Bey kendimi kötü hissediyorum.

Doktor: Neren ağrıyor?

Hasta: Boğazım ağrıyor.

Doktor: Tam olarak nasıl ağrıyor?

Hasta: Boğazım karıncalanarak ağrıyor.

Doktor: Peki bu halde hastaneye nasıl geldin?

Hasta: Hastaneye yürüyerek geldim.

Doktor: Halsiz olduğun belli nasıl yürüyerek geldin?

Hasta: Hastaneye anca yavaş yavaş yürüyerek geldim.

Bu diyalogdan sonra öğretmen cümleleri tahtaya yazarak durum zarflarının fiillerden önce geldiğini ve öğrencilerin fiillere sorulan “Nasıl?” sorusuna cevap almaları gerektiği üzerine yönlendirmelerde bulunur. Böylece öğrenci durum zarflarını kavrayacaktır.

2. Etkinlik: Bir zamanlar ben de gençtim.



Öğretmen öğrencilerden üç-dört kişilik gruplar oluşturarak sırasıyla grupları tahtaya kaldırır. Bunlardan biri nine veya dede, diğerleri ise torun rolünü alacaktır. Nine veya dede, geçmiş zamanda yaşadığı olayları ya da çevresindeki insanların anılarını

anlatmaya başlar. Anlatım sırasında sabırsız torunlar da sırasıyla nine ya da dedenin sözünü bölerek “Ne zaman?” sorusunu yöneltir.

Eskiden köyde oyuncaklarımız yoktu. Biz de ağaçtan, evdeki eski eşya parçalarından oyuncaklar yapıp oynardık. Rahmetli dedem bana ilk oyuncağımı almıştı. Çok iyi hatırlıyorum. Hatta ona sarılarak uyumuştum. Ailemiz o zamanlar çok kalabalıktı. Evimizin ortasında sobamız vardı. Ailenin tüm üyeleri onun etrafında toplanır şarkı söyler, hikâyeler anlatır, birbirimizin derdini dinlerdik. Tabii o zamanlar ben de sizin gibi küçüktüm, gençtim. Sizin gibi heyecanla dedemin ve ninemin anlattıkları masalları, hikâyeleri dinlemekten keyif alıyordum.

Anı anlatıldığı sırada torun sorularını yöneltir:

Nine bu olay ne zaman yaşandı?

Nine oyuncağına ne zaman sarılarak uyudun?

Nine ne zaman sobanın yanında oturup muhabbet ediyordunuz?

Bunun gibi sorular üzerine dikkat çekilerek zaman kavramı öğrencide sezdirilmeye çalışılır. Örnekler çeşitlendirilerek ve günlük hayatla bağ kurularak da kalıcı öğrenme sağlanmış olur.

3. Etkinlik: Ne kadar kaldı?



Öğretmen iki öğrenciyi tahtaya kaldırır. Bunları iki kardeş olarak sınıfa tanıtır. Bunlardan biri abi ya da abla diğeri ise küçük kardeşdir. Ardından iki kardeş uzunca bir yürüyüşe çıkar. Yolda ilerlerken küçük kardeş büyük kardeşe: “Yorulдум, ne kadar yol kaldı?” der. Büyük kardeş de ona “Çok fazla kaldı.”,

”Az kaldı.”, ”Birazcık kaldı.” cevaplarını verir. Verilen cevapların fiillere bağlı olduğu üzerine dikkat çekilerek öğrencide miktar ifadelerinin zarf olabilmesi için fiili etkilemesi gerektiği sezdirilmeye çalışılır. Fillerle beraber sıfatlarda ve diğer zarflarda da miktar anlamı kazandığını örneklerle çeşitlendirerek öğrencide miktar kavramı somutlaştırılır. Bununla birlikte günlük hayatta nasıl kullanıldığı üzerine de dikkat çekilerek öğrenmenin de kalıcı olması sağlanmaya çalışılır.

4. Etkinlik: Bugün nereye gitsem?

Öğretmen öğrencilere düzyazı yazmaları için bir konu belirler. Bu konu “Bugün nereye gitsem?” sorusuna verilen cevabı içermelidir. Öğrenciler bu soruya ilişkin bir paragraf yazı yazarlar. Ardından öğretmen yazılan paragraflardan sınıfta okutarak nereye sorusuna cevap vermelerini sağlar. Verilen cevaplarla birlikte soruları tahtaya yazar. Aynı zamanda öğretmen tahtaya “içeri, dışarı, ileri, geri, öte, beri, aşağı, yukarı” sözcüklerini de yazar. Öğrencilerin verdikleri örneklerden yola çıkarak yer anlamı taşıyan sözcüklerle yeni yazılan sözcüklerin yerlerinin değiştirilmesi istenir.

Örnek: Bugün çarşıya gitsem. → Bugün dışarı gitsem.

Bugün pazara gitsem. → Bugün ileri gitsem.

Bugün parka gitsem. → Bugün geri gitsem.

Böylece öğrencinin zihninde kendi kullandığı yer ifadesiyle bu sözcüklerin de aynı zamanda yer-yön anlamı taşıdığını sezdirilmiş olur. Daha sonra örnekler çeşitlendirilerek kalıcı öğrenmeye katkı sağlanmış olur.

5. Etkinlik: Öğrendiklerimi değerlendiriyorum

Aşağıdaki cümlelerde bulunan zarfların altını çizerek hangi zarf türüne ait olduklarını cümlelerin yanındaki kutulara işaretleyiniz.

Cümleler	Durum Zarfları	Zaman Zarfları	Miktar Zarfları	Yer-Yön Zarfları	Soru Zarfları
Dün gece ödevinin planlamasını bitirebildi.					
Evin yolunu nasıl buldun?					
Aşağı inerken dikkatli ol.					
Sizinle güzel günlere ulaşmaya az kaldı.					
Ders çalışırken masa düzenine özen gösterir.					
Akşam arkadaşlarıyla sinemaya <u>gidecek</u> .					
Ahmetler eve koşa koşa gidiyordu.					
Yarın teyzemler saat kaçta gelecek?					
Sınavlarımıza daha çok çalışmalıyız.					
Bahçedeki çöpleri dışarı attım.					

