



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**SES OLAYLARININ ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRETİMİNİN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA
VE DİL BİLGİSİ TUTUMLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şehnaz Hikmet AKSİN

Danışman: Doç. Dr. Behice VARİŞOĞLU

TOKAT - 2022

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, ... danışmanlığında hazırlamış olduğum “.....” adlı yüksek lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

....../....../20....



JÜRİ KABUL VE ONAY

..... tarafından hazırlanan “.....”
adlı tez çalışmasının savunma sınavı (.../.../20...) tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen
Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim
Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim
Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Üye (Başkan) :

.....

Üye :

.....

Üye :

.....

ONAY

.../.../2022

.....
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Ses olayları konusunun etkinlik temelli öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve dil bilgisine yönelik tutumlarına etkisi olup olmadığının incelendiği bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde başta danışmanım Doç. Dr. Behice VARİŞOĞLU olmak üzere, uygulama yapılan okulda görev yapmakta olan ve araştırmada rol üstlenen Türkçe öğretmenine, etkinliklerin ve ses olayları başarı testinin tasarlanmasında uzman görüşlerine başvurulmuş öğretim üyeleri ve Türkçe öğretmenlerine, çalışmanın uygulama sürecinde desteklerini esirgemeyen sevgili arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca her zaman yanımda olan kıymetli eşim ve canım oğluma sevgilerimi sunarım.



ÖZET

SES OLAYLARININ ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE DİL BİLGİSİ TUTUMLARINA ETKİSİ

Aksin, Şehnaz Hikmet

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Behice VARİŞOĞLU

Aralık 2022, x + 105 sayfa

Bu araştırmanın amacı ses olaylarının etkinlik temelli öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve dil bilgisine yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 40 (19 deney ve 21 kontrol) ortaokul beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrencilere beş hafta süreyle etkinlik temelli dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilirken kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel öğretim gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız örneklem için *t*-testi, bağımlı örneklem için *t*-testi ve tek yönlü kovaryans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine gerçekleştirilen etkinlik temelli ses olayları öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve dil bilgisine yönelik tutumlarını olumlu hale getirmede etkili bir yöntem olduğu, bu etkinin akademik başarı için yüksek ve dil bilgisine yönelik tutum için ise orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ses Olayları, Etkinlik Temelli Öğretim, Ortaokul Öğrencileri, Akademik Başarı, Dil Bilgisi Tutumu

ABSTRACT

THE EFFECT OF ACTIVITY-BASED PHONOLOGICAL PROCESSES TEACHING ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND GRAMMAR ATTITUDES

Aksin, Şehnaz Hikmet

Master of Science, Turkish Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Behice Varışoğlu

December 2022, x + 105 pages

The aim of this research is to examine the effect of activity-based teaching of phonological processes on students' academic achievement and attitudes towards grammar. The study group of the research consisted of 40 (19 experimental and 21 control) secondary school fifth grade students. While the students in the experimental group were taught activity-based grammar for five weeks, the students in the control group were given traditional teaching. In the analysis of the data, independent samples *t*-test, dependent samples *t*-test and one-way analysis of covariance were used. As a result of the research, it was found that activity-based phonological processes teaching to secondary school fifth grade students is an effective method in increasing the academic achievement of the students and making their attitudes towards grammar positive, this effect has a large effect size for academic achievement and a medium effect size for attitude towards grammar.

Keywords: Phonological Processes, Activity-Based Teaching, Secondary School Students, Academic Achievement, Grammar Attitude

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO LİSTESİ.....	viii
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR.....	x
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	9
Önem	10
Varsayımlar	12
Sınırlılıklar	12
Tanımlar	12
BÖLÜM II	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	13
Dil Bilgisi ve Ses Bilgisi	13
Dil Bilgisi Öğretimi.....	15
Dil Bilgisi Öğretim Yöntemleri.....	21
Dil Bilgisi Öğretimi Sorunları.....	30
Yapılandırmacılık ve Etkinlik Temelli Öğretim	34
Dil Bilgisine Yönelik Tutum.....	40
BÖLÜM III.....	43
YÖNTEM	43
Araştırma Modeli	43
Çalışma Grubu.....	44
Veri Toplama Araçları	44

Kişisel Bilgi Formu	45
Ses Olayları Başarı Testi	45
Dil Bilgisi Tutum Ölçeği	50
İşlem ve Uygulama.....	50
Etkinlik Temelli Ses Olayları Öğretimi Programı	51
Verilerin Analizi.....	67
BÖLÜM IV	68
BULGULAR.....	68
Ses Olayları Başarı Testine İlişkin Bulgular	68
Dil Bilgisi Tutumuna İlişkin Bulgular	71
BÖLÜM V	74
TARTIŞMA	74
BÖLÜM VI.....	82
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	82
KAYNAKÇA.....	83
EKLER.....	99
Ek 1. Veri Toplama Araçları	99
Ek 2. Araştırma Uygulama İzin Belgesi.....	104
ÖZ GEÇMİŞ	105

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Ortaokul Dil Bilgisi Kazanımları	16
Tablo 2. Araştırma Deseni	43
Tablo 3. Ses Olayları Başarı Testi Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri .	47
Tablo 4. Ses Olayları Başarı Ön Test Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonucu	68
Tablo 5. Deney Grubundaki Öğrencilerin Ses Olayları Başarı Ön Test ve Son Test Puanları Bağımlı Örneklem İçin t-Testi Sonucu	68
Tablo 6. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ses Olayları Başarı Ön Test ve Son Test Puanları Bağımlı Örneklem İçin t-Testi Sonucu	69
Tablo 7. Ses Olayları Başarı Testi Son Test ve Düzeltİlmİş Son Test Puan Ortalamaları	70
Tablo 8. Ses Olayları Başarı Testi Son Test Puanları Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları	70
Tablo 9. Dil Bilgisi Tutum Ön Test Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonucu	71
Tablo 10. Deney Grubundaki Öğrencilerin Dil Bilgisi Tutum Ön Test ve Son Test Puanları Bağımlı Örneklem İçin t-Testi Sonucu	71
Tablo 11. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dil Bilgisi Tutum Ön Test ve Son Test Puanları Bağımlı Örneklem İçin t-Testi Sonucu	72
Tablo 12. Dil Bilgisi Tutum Son Test ve Düzeltİlmİş Son Test Puan Ortalamaları.....	72
Tablo 13. Dil Bilgisi Tutum Son Test Puanları Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları.....	72

ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Ünlü Düşmesi Etkinliği	53
Şekil 2. Ünlü Düşmesi Pekiştirme Etkinliği	54
Şekil 3. Ünlü Daralması Etkinliği.....	55
Şekil 4. Ünlü Daralması Pekiştirme Etkinliği.....	56
Şekil 5. Ünsüz Yumuşaması Etkinliği 1/2	57
Şekil 6. Ünsüz Yumuşaması Etkinliği 2/2	57
Şekil 7. Ünsüz Yumuşaması Pekiştirme Etkinliği	58
Şekil 8. Ünsüz Türemesi Etkinliği.....	59
Şekil 9. Ünsüz Türemesi Pekiştirme Etkinliği.....	59
Şekil 10. Ünsüz Sertleşmesi Etkinliği 1/2	60
Şekil 11. Ünsüz Sertleşmesi Etkinliği 2/2	61
Şekil 12. Ünsüz Sertleşmesi Pekiştirme Etkinliği	62
Şekil 13. Ses Olayı Tombalasını Etkinliği.....	63
Şekil 14. Yumurtamda Ne Var? Etkinliği.....	63
Şekil 15. Ses Olayı Afişleri Etkinliği.....	64
Şekil 16. Karikatür Yorumlama Etkinliği.....	65
Şekil 17. Öğrencilerin Ses Olayları Başarı Testi Toplam Puan Ortalamaları Değişim Grafiği.....	70
Şekil 18. Öğrencilerin Dil Bilgisi Tutum Ölçeği Toplam Puan Ortalamaları Değişim Grafiği.....	73

KISALTMALAR

ANCOVA: Tek yönlü kovaryans analizi

DBTÖ: Dil Bilgisi Tutum Ölçeği

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi ve alt problem cümleleri, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem

Dil birtakım öğelerden oluşmakta ve bu öğelerin küçükten büyüğe doğru sıralanması sonucunda onu meydana getiren en küçük birimin sesler olduğu görülmektedir. Sesler diğer öğelerle bir araya geldiğinde bir anlam ortaya koymaktadır. Bu birleşme birtakım kurallara dayalı şekilde yapılmaktadır. Sesler, yazılı anlatımdaki karşılığı olan harfler ile bir araya gelerek heceleri, sözcükleri ve tümceleri oluşturmaktadır. Tümcedeki sözcüklerin sıralanışı, görevi, anlamı, sözcük ve tümcelerden metin ortaya çıkarma şeklindeki hususlar dil bilgisinin konu alanında yer almaktadır. Dil bilgisi alanında, bir dili oluşturan ses, kelime, cümle ve metin gibi öğeler yapı, tür, görev, işleyiş ve anlam bakımından incelenmekte ve birtakım kurallar oluşturulmaktadır. Bu süre içerisinde dil bilgisini inceleme, araştırma ve öğretim yaklaşımları ile yöntemleri de önemli rol oynamaktadır (Güneş, 2013a, s. 72).

Önceden öğrencilere dilbilgisi kuralları öğretilmekte, dil bilgisi ifadesiyle de dil ile ilgili kurallar kastedilmekteydi. Bu kısıtlı anlayış ve uygulama zamanla değişiklik göstermiştir. Halihazırda insanların dili ile iyi iletişim kurması ve anlaması, zihinsel becerilerini ilerletmesi için öğretilen dil bilgisi, yalnızca iletişim aracı olarak değerlendirilmeyip dili tanıma ve dili öğrenmenin kapsamında yer almaktadır (Güneş, 2013a, s. 72). Bu nedenle bir dilin doğru bir şekilde kullanılabilmesi için dil bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır.

Dil bilgisi bir dilde yer alan sesleri ve ses özelliklerini, sözcük çeşitleri ve sözcüklerin oluşumlarını, tümce şeklinde sıralanışları ve tümcedeki görevlerini, çekimlenmeleriyle bağlantılı kuralları araştıran bir bilim dalı olarak tanımlanabilir. Bir insan, mensup olduğu millete ait ana diliyle ilgili algı ve anlayış açısından ilerlemeye ve kendini sözel olarak ifade etmeye başladıktan itibaren o dilin dil bilgisi oluşumunun nasıl bir yapıyı sergilediğini de fark etmeye başlar. Bir dilin sahip olduğu dil bilgisi yapısı, o dilin ortaya çıkmasını sağlayan biçimsel ve işlevsel kuralları barındırmaktadır.

Bu nedenle bireyin ana diline olan egemenliği, bireyin aynı zamanda dil bilgisi olarak da iyi derecede olduğunu göstermektedir (Erdem ve elik, 2011, s. 1059). Bu nedenle bir dili konuşan insanların başta anadili olmak üzere konuştuğu dili en az hatayla ve tutarlı bir şekilde bilmesi için dil bilgisinin kurallarını da içselleştirmesi gerekmektedir.

Dil bilgisi, dilin uygulanma türlerini betimlemeye çaba sarf eder. Dil bilgisi konuları ve bunlarla ilişkili kurallar bütünü, bunlarla tutarlı veya uçta yer alan örnekler de ortaya konulur. Sese, sözcüğe, tümceye olan bakış açısı daima bağımsız bir durumdadır ve bu durumlar birbirinden ayrı olarak görülmektedir (Sağır, 2002, s. 4). İnsanların doğru düşünebilmesi, konuşabilmesi ve yazabilmesi hususunda desteği olan bir çalışma alanı olan dil bilgisinin ğretimi sonucunda öğrenciler, dilin olanaklarını, u noktalarını ve bilinmeyen yönlerini keşfetmektedir. İmlâ, noktalama ve dil bilgisi çalışmaları ile gelişen anlatma ve anlama etkinlikleriyle dil öğretiminin hedeflerine ulaşılmaktadır (Sever, 2015). Bu sayede dilin her yönünün birey tarafından edinilmesi sağlanmaktadır.

Bir ğrencinin n ad, ilgeç veya eylemlerin niteliklerini eksiksiz olarak belirtmesinin ya da ezberlemesinin kendisine hiçbir yararı olmayacaktır. Esas olması gereken şey, öğrencinin dilini yanlışsız, estetik ve etkin olarak bilinçli şekilde kullanmayı sürekli hâle getirmesi, okuduklarında ya da dinlediklerinde yer alan temada ele alınan duygu ve düşünceyi anlayıp hissedebilmesi, bu yaptıklarından keyif elde edebilmesidir (zbay, 1997, s. 15). Dil bilgisinin öncelikli konuları konuşmalar, okumalar ve izlemeleri kavramadır. İlk olarak bilinmesi gereken şey sözcüklerin, sözcük gruplarının, tümcelerin, paragrafların ne anlama geldiğini ve bunların anlamı ile işlevleri arasındaki bağlantıları bilmektir. Böylelikle yazılanlar belirgin bir şekilde ortaya çıkacak ve kişi tarafından anlaşılacaktır. Öğrencilere dilini kullanma konusunda güven kazandırmak için bu ögelerle anlam arasındaki ilişki iyi öğretilmelidir (Sağır, 2002, s. 7). Bu öğretildiği takdirde öğrenciler dil bilgisi kurallarını ezberlemekle sınırlandırılmayıp gündelik hayatında bu kuralları etkin bir şekilde kullanabileceklerdir.

Çocukluk yıllarından itibaren etrafiyla etkileşim kurup konuşarak dil bilgisi kurallarını anlamaya çalışan çocuklar, bu kuralların hayata aktarılmasıyla iletişim kurmaktadır. Dil bilgisi öğrenme süreci eğitim kademelerine göre farklılık göstermektedir. Okul ncesi eğitim döneminde dil bilgisi ğretimi sözlü olarak

gerçekleştirilirken ilkokul, ortaokul ve lise yıllarında sözlü ya da yazılı olarak gerçekleştirilmektedir. Dilin öğelerinden olan cümle, eylem, sıfat veya metnin anlaşılması için dil bilgisine ihtiyaç olduğundan ilkokul yıllarından itibaren dil bilgisi eğitimi başlamaktadır. Okuma eyleminin gerçekleşmesi için kelimelerin bilinmesi gerekmektedir. İlk olarak, dil bilgisi bireylerin kelimeleri tanıyarak okumayabilme becerilerini ilerletmektedir. Bunun yanında dil bilgisi bireylerin dilisel ve bilişsel becerilerini ilerletmelerini, dili estetik, etkin ve tutarlı bir şekilde kullanmaları bakımından çok önemlidir (Güneş, 2013a, s. 78). Bu nedenle öğrencilerde dil bilinci oluşturma ne derece önem gösterdiği anlaşılabilen, öğrencilerin bu bilinçle dili kullanırken hassasiyet ortaya koymaları sağlanmaktadır.

Dil bilgisi öğretimi kelimelerin doğru, tutarlı ve akıcı bir şekilde okunmasını mümkün kılmaktadır. Öncelikle dil bilgisinin olmak üzere Türkçe dersi kapsamında yer alan okuduğunu anlama, bir metnin tamamının anlaşılması, kelimelerin, tümcelerin, paragrafların anlaşılmasıyla ilişkilidir. Bunun sağlanması ise dil bilgisi ile mümkündür. Ayrıca dil bilgisi öğretimiyle, kelimelerin asıl anlamları ile diğer, mecaz ve yan anlamlarını öğrenme, atasözlerini, deyimleri, özdeyişlerinden uygun durumlarda ve zamanlarda yararlanmak da doğrudan doğruya ilişkilidir (Özbay, 2007, s. 140).

Dil bilgisi kurallarını öğrenme konusunda eksikleri ya da yanlışları olan öğrencinin diğer derslerde başarılı olması beklenemez. Çünkü anlatılanları anlayabilmesi, kendisini doğru ifade edebilmesi için temel becerileri kazanmış olması gerekmektedir. Temel becerilerin kazanılabilmesi de iyi bir dil bilgisi öğrenimine bağlıdır (Özbulur, 2011, ss. 15-16). İyi bir dil bilgisi öğretimi de ancak öğrenciler için anlam taşıyan birtakım öğretme yöntem ve tekniklerine dayanmaktadır.

Her zamana, dile ve öğretme yaklaşımına göre çeşitli olmak üzere geçmişten günümüze dünyada kullanılan pek çok dil bilgisi öğretme yöntemleri bulunmaktadır. Bu yöntemlerden birisi de etkinlik hazırlamadır (Güneş, 2021, s. 278). Yapılandırmacı yaklaşım, dil bilgisi öğretimi sürecinde öğrencinin sürece aktif katılımını önemseydiği için öğretim etkinlikler yoluyla gerçekleştirilir. Etkinlikler yoluyla öğrencilerden dil bilgisine ilişkin konuları ve kavramları zihinlerinde anlamlı bir şekilde yapılandırmaları, anlamlandırmaları ve yapılandırdıkları bilgileri gerektiğinde tüm dil becerilerinde uygun şekilde kullanmaları yani işlevsel hale getirmeleri beklenmektedir. Bu durumda

önemli olan, öğrencilerin dil bilgisine ilişkin kuralları ezberlemeleri yerine bunları işlevsel olarak dil becerilerinde sergilemeleri yani beceri olarak bu bilgileri kullanmalarıdır (Altunkaya, 2019, ss. 163-164). Bu sayede öğrenciler bilgiyi gündelik yaşama transfer ederek bilginin anlamlandırılmasını sağlamış olacaklardır.

Yapılandırmacı yaklaşım, kural ve ilkelerin birbirinden ve bir bütünden ayrı, bağımsız bir biçimde, ezberci bir anlayışla öğretilmesine karşı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda soyut ve yalıtılmış şekilde, sadece biçime odaklanan, tüm dengelimi, ilkeleri, kuralları verip ardından örnekleri sıralayan bir anlayıştan öte, biçim ve anlam birlikteliğini önemseyen, biçimin, kuralların, ilkelerin, dil olaylarının anlama katkısı bağlamında değerlendirildiği, bu yolla da dilin sistematığının, mantığının, bilincinin farkına varılmasının amaçlandığı bir dil bilgisi öğretiminin gerçekleştirilmesi hedeflenir. Öyle ki dil bilgisi öğretiminde, dilin soyut kurallarının ezberlenmesinin değil, dil ve zihinsel becerilerin kullanılması ve geliştirilmesi, öğrencileri çıkarımda bulunma, dil ile ilgili düşünme, tartışma, gözlem yapma, araştırma ve böylelikle onun mantığını anlama yönünde teşvik edici etkinlikleri sınıfta yürüten öğretmen, bir yol gösterici ve rehber konumundadır (Ünveren, 2022, s. 167).

Türkçe dersindeki önemli öğrenme alanlarından olan dil bilgisine yönelik becerilerin geliştirilmesi ile ilgili etkinliklerde hissettirme ve sezinleme yaklaşımı ön plana alınmamış, dil bilgisi bağımsız bir ders şeklinde ve ezber temelli olarak salt anlatım, terim, kavram, tanım, kural, örnek ekseninde bir öğretim süreci benimsenmiştir. Geleneksel yaklaşımda öğretmen konuyu önce tanımlar üzerinden öğrencilere aktarmakta, ardından verdiği örneklerle dil bilgisi kuralları kavratmayı benimsemektedir. Halbuki öğretmenin işlevsel dil bilgisi öğretiminde dil bilgisi unsurunun işlevini sezdirmeye çalışması gerekmektedir (Göçer, 2015, s. 235). Dolayısıyla dil bilgisinin, kurallarla sınırlandırılmış bir yapıda olmasının önüne geçilmiş olacaktır.

Dil bilgisi incelenirken eğitsel amaçlı etkinlikler, ilke ve kurallar, konuşma ve yazma sanatı gibi çeşitli açılardan değerlendirilir (Güneş, 2013b, s. 173). Dil bilgisi öğretimi ise öğrencilere dilin ses, biçim ve tümce oluşumlarını çeşitli yollarla hissettirme ve öğrencilerin sahip oldukları dili etkin, hatasız ve doğru bir biçimde hayata geçirmeleri amacıyla etkinliklerin uygulanması aşamalarıdır (Dolunay, 2010, s. 277). Dil bilgisi öğretiminde dikkat edilmesi gereken ilk basamak dil bilgisi kurallarının öğrencilere sezdirilmesi, diğeri ise kuralın öğretilmesini takiben öğrencinin bu kuralı uygulamaya geçirmesi veya beceriye dönüştürmesidir (Erdem, 2007, s. 31). Böyle bir öğretim dizisinin izlenmemesi durumunda, ezberlenen ve beceriye dönüşmeyen bilgilerin büyük çoğunluğu öğrenciler tarafından hatırlanamayacaktır.

Dil bilgisi öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalardan birisi öğretimin uygulamaya dayalı olmasıdır. Dili iletişim sürecinden ayrı değerlendirmek nasıl mümkün değilse dil bilgisini de günlük hayattan ve iletişim sürecinden ayırmak mümkün değildir. Bu nedenle öğretim sürecinin uygulamaya dayalı olması dil bilgisinin iletişim sürecinde kullanımını olumlu etkileyecektir (Azizoğlu ve Okur, 2020, s. 71). Çünkü dil kurallarıyla birlikte bir bütün şekilde günlük hayatta temel iletişim aracı olarak yer almaktadır.

Doğru düşünme, yazma ve konuşmaya destek olan bir alan olan dil bilgisi öğretimi ile öğrenciler dildeki olanakları, sınırları ve potansiyeli keşfederler. Bu sebeple Türkçe dilinin ortaya koyduğu sistematik yapı, olanaklar ve dildeki birtakım kuralların öğrencilere kavratılmasında uygulamaya dayalı bir yaklaşımın benimsenmesi ve bu yolla öğretimin gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir. Bunun yanında Türkçenin hassas, geçerli ve bilinçli bir şekilde öğretimine dönük etkinliklerle desteklenmiş bir dil bilgisi öğretim sürecine çok önemli sorumluluklar düşmektedir (Sever, 2015, s. 28).

Etkinlikler yoluyla öğretime yönelik olarak ulusal literatüre bakıldığında, sosyal bilgiler, tarih, fen eğitimi, matematik, fizik gibi bazı derslerle ilgili araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Türkçe eğitimiyle ilgili olarak, dil bilgisi konularının etkinlikler yoluyla öğretimine yönelik uygulamalı araştırmaların çok fazla olmadığı görülmektedir. Ömeroğlu (2021, s. 148) tarafından hazırlanan doktora tezinde “bugüne kadar dil bilgisi öğretimiyle ilgili hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinde kullanılan uygulamaların öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarıyla ilgili sonuçları içeren herhangi bir araştırmayla karşılaşılmamıştır.” denilmektedir. Ömeroğlu (2021, s. 152) çalışmasının sonuçlarına dayalı olarak, uygun etkinliklerin Türkçe derslerinde temel dil becerilerinin geliştirilmesinde de uygulanabileceğini, başarı ve tutum açısından bir karşılaştırmaya gidilebileceğini öneri olarak sunmuştur.

Gülen Canlı ve Tepeli (2019, s. 82) yaptığı çalışmada, dil bilgisi öğretimi ile ilgili doğrudan ve dolaylı bir şekilde yapılan doktora tezlerini ele alarak dilin altyapısını meydana getiren ve anlama katkıda bulunan dil bilgisi alanı için yetersiz olduğunu, ayrıca dil eğitiminin en iyi şekilde yapılması için “dil bilgisi öğretimi” hakkında daha

fazla araştırma gerçekleştirilerek eksikliklerin ortaya çıkarılması ve alana katkıda bulunacak çalışmalarla bu eksikliklerin giderilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Sönmez (2019, s. 176) tarafından yapılan araştırmada dil bilgisi öğretimiyle ilgili deneysel araştırmalarda farklı yöntem, teknik ve yaklaşımların kullanılmasına rağmen bu araştırmaların nicelik ve nitelik açısından yetersiz kaldıkları tespit edilmiş, bundan dolayı ilerideki araştırmalarda dil bilgisinin öğretilmesi amacına yönelik çok çeşitli yaklaşım, yöntem ve tekniklerin ele alındığı uygulamalı araştırmalara daha fazla gereksinim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Göçer ve Arslan (2018) tarafından yapılan, 1996 ve 2017 yılları arasındaki süreçte dil bilgisi öğretimiyle ilgili çeşitli konularda Türkiye’de hazırlanan tezlerin değerlendirildiği çalışmada dil bilgisi öğretimi konusunda gerçekleştirilen tez miktarının alana katkıda bulunacak nicelikte olmadığı, 2011 ve 2017 yılları arasında yapılan dil bilgisi öğretimi konusunda gerçekleştirilen tez miktarında nicelik olarak artma olsa da dil bilgisi öğretimi alanında gerçekleştirilmiş araştırmaların yeterli olmadığı, dil bilgisi öğretimi alanındaki problemlerin çoğunun aydınlatılması amacıyla pek çok araştırmaya ihtiyaç olduğu, dil bilgisi öğretiminin etkisi ve önemi sürekli dile getirilse de temel dil yeterlilikleri ve becerilerinin edindirilmesinde bir kaynak niteliğinde olan bu alandaki çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı, temel dil becerilerinin ilerletilmesine katkısı bakımından dil bilgisi öğretiminin gerektiği kadar görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürdeki, dil bilgisi öğretimine yönelik etkinlikler yoluyla yapılan az sayıdaki uygulamalı ve teorik çalışmalarda Şeref (2017), etkinlik temelli ontolojik metin analizi metodunun yedinci sınıf öğrencilerinin şiir çözümleme başarılarına ve şiir tutumlarına etkisi; Uluçay (2016), etkinliklere dayalı olarak gerçekleştirilen sözcük öğretimi sürecinin ortaokul öğrencilerinde söz varlığını ilerletmeye etkisi; Ömeroğlu (2021), altıncı sınıf öğrencilerine Türkçe dersinde VARK Öğrenme Modeline dayalı etkinliklerle yapılan dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve dil bilgisine yönelik tutumlarına etkisi; Şahin (2019) altıncı sınıf Türkçe dersi ses olayları konusunun oyunlarla öğretilmesi için planlanan etkinliklerin başarı ve derse yönelik ilgi ve motivasyona etkisi; Karadağ (2022), işlevsel dil bilgisi öğretimine yönelik otantik materyallerle etkinlik tasarlama; Menteş Bolat (2004), altıncı sınıf öğrencilerinin

Türkçe dersi başarısına aktif öğrenmenin etkisi konularında araştırmalar gerçekleştirmiştir.

Bunların yanı sıra Saraç (2004), Türkçe ders kitaplarının dil bilgisi öğretimi bakımından incelenmesi; Oryaşın (2020) Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya çıkarma ve etkinliklerin Türkçe dersinin amaçlarına uygunluk bağlamında incelenmesi; Ömeroğlu (2016), ortaokul Türkçe ders kitaplarında sözcükte yapı konusuna ilişkin dil bilgisi etkinliklerinin yürütülmesindeki eksiklikler ve yanlışlıklar; Özbulur (2011), altı, yedi ve sekizinci sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki dil bilgisi konularına yönelik var olan etkinliklerin kazanımlarla tutarlılığının belirlenmesi; Tor Çakır (2019), yedinci sınıf Türkçe ders kitabında birleşik sözcüklerin öğretime yönelik etkinliklerin var olup olmaması ve bu konunun kavratılmasına yönelik etkinliklerin tasarlanması; Bıyık (2016), Türkçe kitap setlerindeki dil bilgisi öğrenme alanına yönelik etkinliklerin dil bilgisi öğretime uygunluğu; Gün (2012), Türkçe öğretmenlerinin uyguladıkları etkinliklerle ilgili sorunları belirleme; Menteşe (2013), Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim programına yönelik görüşlerini belirleme konularında araştırmalar gerçekleştirmiştir.

Bu araştırmaların sonuçlarına göre, etkinlik temelli gerçekleştirilen deneysel sürecin yedinci sınıf öğrencilerinin şiir çözümleme başarılarının artırılmasında pozitif anlamlı bir etkisinin ortaya çıktığı, kelime öğretimi etkinliklerinin öğrencilerin söz varlığını artırmada geleneksel öğretme yaklaşımına kıyasla daha etkili olduğu, altıncı sınıf öğrencilerine Türkçe dersinde VARK Öğrenme Modeline dayalı etkinliklerle yapılan dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı ve dil bilgisine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği, oyunlarla öğretim etkinliklerinin başarıyı ve derse yönelik ilgi ve motivasyonu arttırdığı, daha istekli öğrenme ortamı sağladığı görülmüştür.

Ayrıca Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi ile ilgili kısımların uygulama bakımından çok yetersiz ve tekdüze olduğu, genel olarak öğrencilerin Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri seviyelerine uygun ve eğlenceli görmedikleri, etkinlikleri yaparken zorlanmadıkları, ortaokul altıncı, yedinci, sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının dil bilgisi etkinliklerinde çeşitli uygulama yanlışlarının olduğu, Türkçe dersi kapsamında okullarda kullanılmakta olan çalışma kitaplarındaki dil bilgisi konularıyla

ilgili etkinlikler tasarlanırken daha hassas davranılması gerektiği, öğrencilerin öğreneceği konuyla ilgili etkinliklere ihtiyacının olduğu, Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanına yönelik olan etkinliklerde nicelik ve nitelik açısından eksikliklerin olması nedeniyle dil bilgisi öğretiminin de yetersiz olduğu, öğretmenlerin programdaki etkinliklerin öğrencilerin ilgisini yeterli derecede çekmediği ve öğrencileri aktif duruma getirmediklerini düşündükleri, altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarısına aktif öğrenme yönteminin anlamlı pozitif etkisinin olduğu görülmektedir.

Literatürdeki bu araştırmaların yanı sıra Türkçe dersi dil bilgisi öğretiminde “metin temelli, beyin temelli, bilgisayar destekli, kavram haritalarına, karikatürlere ve oyunlara dayalı” etkinliklerin uygulamalı araştırmalarda sınındığı görülmektedir. Çeçen (2007), metinlere dayalı dil bilgisi etkinlikleriyle öğretimin, öğrencilerin dil bilgisi becerilerini geliştirme; Arslan (2020), işlevsel dil bilgisi öğretimine yönelik metin temelli yaklaşım çerçevesinde tasarlanan dersler yoluyla dil bilgisi konularını öğrencilerin kavramaları; Eyüp (2013), beyin temelli öğrenmeye dayalı yapılan etkinliklerinin öğrencinin akademik başarısı ve derse yönelik tutuma etkisi; Durukan (2011) bilgisayar destekli, Yaman (2006) kavram haritalarına dayalı ve Akkaya (2011) ise karikatürlere dayalı dil bilgisi öğretim etkinliklerinin başarı ve derse yönelik tutuma etkisi konularında araştırmalar gerçekleştirmiştir.

Yukarıda verilen literatürdeki araştırmalarda belirtildiği üzere dil bilgisi öğretimi üzerine gerçekleştirilen deneysel araştırmaların çok az sayıda olması, bu araştırmaların yöntem olarak çeşitlilik göstermemesi ve ulaşılan sonuçların genellenebilirliğinin sınırlı olması, bu araştırmalarda ulaşılan sonuçlar yoluyla araştırmacılara yapılan önerilerin dikkate alınması sonucunda ve dil bilgisi öğretimi sorunlarına çözüm önerileri geliştirebilmek amacıyla, uygun etkinliklerin geliştirilerek uygulanması yoluyla öğrencilerin dil bilgisi başarısı ve tutumuna ilişkin deneysel bir araştırmanın gerçekleştirilmesi öngörülmüş ve planlanmıştır.

Bu bağlamda araştırmanın ana problem cümlesi “Ses olaylarının etkinlik temelli öğretiminin öğrencilerin başarılarına ve dil bilgisi tutumlarına etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu problem çerçevesinde şu alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Ses olaylarının etkinlik temelli öğretiminin yapıldığı deney grubu ve geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ses olayları başarı ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Ses olaylarının etkinlik temelli öğretiminin yapıldığı deney grubu ve geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi tutumu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Ses olaylarının etkinlik temelli öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin ses olayları başarı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Ses olaylarının etkinlik temelli öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi tutumu ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Ses olaylarının geleneksel öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ses olayları başarı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Ses olaylarının geleneksel öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi tutumu ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Ses olaylarının etkinlik temelli öğretiminin yapıldığı deney grubu ve geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ses olayları başarı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. Ses olaylarının etkinlik temelli öğretiminin yapıldığı deney grubu ve geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi tutumu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Amaç

Bu araştırmanın amacı ses olaylarının etkinlik temelli öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve dil bilgisine yönelik tutumlarına etkisini incelemektir.

Önem

Araştırmanın amacı doğrultusunda Türkçe dil bilgisinin başlıca bölümlerinden biri olan ses bilgisi (Korkmaz, 1992, s. 75) konusunun en önemli kısmını oluşturan ses olayları (Efendioğlu ve İşcan, 2010, s. 140) bu çalışmada ele alınmıştır. Ünlü düşmesi, ünlü daralması, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz türemesi ses olaylarına yönelik hazırlanan öğretim etkinlikleri neticesinde öğrencilerin başarıları ve dil bilgisine yönelik tutumlarının ne şekilde değişiklik gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Türkçe eğitiminde etkinlikler çok önemli bir yere sahiptir (Çerçi ve Derman, 2016, s. 461). Öğrencilerin etkili iletişim yöntemlerinden yararlanmasını sağlamak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ilerletme amaçlı hazırlanan etkinlikleri hayata geçirmek, öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini doğru anlamasını ve anlamlandırmasını sağlamaktadır. Türkçe öğretmenlerinin hazırlayacağı etkinlikler öğrencilerin eleştirel düşünme ve iletişim becerilerinin gelişimine büyük ölçüde katkı sağlayacaktır. Bunun yanında Türkçe derslerinde öğrencilerin karar verme sürecini ve aldıkları kararları hayata geçirecekleri etkinliklere öğretmenlerin ağırlık vermesi, öğrencilerin karar vermeyle karşılaşacakları durumlarda çabuk ve sağlam karar vermelerini sağlayacaktır (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015).

Etkinlik temelli öğretime yönelik olarak literatürde farklı derslerde ve çeşitli konular üzerinde birtakım çalışmalar (Çiftçi, 2019; Kapkın, 2018; Koçyiğit Gürbüz, 2018; Şeref, 2017; Uluçay, 2016) yapılmıştır. Bu çalışmaya konu olan beşinci sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan "Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır." kazanımı çerçevesinde ele alınmış olan ses olayları ile ilgili etkinlik temelli öğretimi konu alan herhangi bir çalışmaya ulusal çerçevede yapılan literatür taraması neticesinde ulaşılmamıştır. Bu anlamda bu araştırmanın literatüre önemli bir katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Bunun yanında etkinliklerle yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde katkılarının olduğunu ortaya koyan (Anwer, 2019; Demirbaş ve Yağbasan, 2005; Gürbüz, Çatlıoğlu, Birgin ve Erdem, 2010; Işık, 2011; Karakaş Özür ve Şahin, 2017; Kaya Şengören, 2006), öğretmen ve öğrencilerin etkinliklere ve etkinliklerle gerçekleştirilen öğretime ilişkin olarak olumlu görüş içinde olduklarını ortaya koyan (Kutluca, Çatlıoğlu, Birgin, Aydın ve Butakın, 2009) araştırmalar da

mevcuttur. Özsevgeç'e (2006) göre öğretmenin öğretimde aktif rol alabilmesi, programı iyi tanımasına, benimsemesine ve programın amaçlarına uygun etkinlikleri gerçekleştirmesine bağlıdır.

Etkinliklere dayalı öğretim okul öncesinden başlayarak ilk ve ortaokullarda öğrenmeye hem yardımcı olmakta hem de öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin rol almalarını, düşüncelerini, sorgulamalarını sağlamaktadır. Bu anlamda etkinliklerden Türkçe dersinde de faydalanılması öğrencilerin başarısını ve derse karşı olan ilgilerini artırabilir. Etkinliklere yönelik olarak öğrencilerin tutumlarının ortaya konulması, Türkçe eğitiminin genel ve özel amaçlarına uygun etkinliklerin oluşturulması açısından önemli olmaktadır (Çerçi ve Derman, 2016, s. 461). Bu etkinliklerin hazırlanabileceği alanlardan birisi de ses bilgisidir.

Türkçe dersinde ses bilgisi, dil bilgisinin en titiz çalışma gerektiren kolu olarak belirtilebilir. Çünkü dilin en küçük birimleriyle uğraşmayı gerektirmektedir. Bu sebeple bir dilin ses olaylarını incelerken çok dikkatli olmak, hiçbir detayı atlamamak gerekmektedir (Efendioğlu ve İşcan, 2010, s. 140). Ses olayları yazılı anlatımlarda en fazla karşılaşılan sorunlardan biridir (Pekaz, 2007, s. 2). Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) dil bilgisi alanıyla bağlantılı kazanımların özellikle okuma ve yazma becerileri kapsamında yer aldığı düşünüldüğünde öğrencilerin nitelikli bir okuma-yazma becerisi kazanmasında dil bilgisi konularına hakimiyetleri önem göstermektedir. Nitekim, dil bilgisi öğretiminde önemli olan şey bireylerin anladığı, kavradığı dil bilgisi yapılarını veya kurallarını sosyal yaşamdaki etkin dil kullanımlarına doğru ve eksiksiz bir şekilde aktarması ve bunun sürekliliğini sağlamasıdır (Kurnaz, 2020, ss. 309-310).

Buradan hareketle, bu araştırmanın etkinlikler yoluyla dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına ve dil bilgisine yönelik tutumuna etkisini ortaya koyması, ilgili alan literatürüne, dil bilgisi öğretimindeki sorunlara ve dil bilgisine yönelik olumsuz tutumların giderilmesine katkı sağlaması, alanla ilgili araştırmacılara ve öğretmenlere örnek olması açısından önemli görülmektedir.

Varsayımlar

Bu araştırmada öğrencilerin veri toplama araçlarını samimiyetle ve gerçek durumlarını yansıtacak bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda yer almaktadır.

1. Bu araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Amasya ilinde bir ortaokula devam etmekte olan 40 beşinci sınıf öğrencisiyle sınırlıdır.
2. Bu araştırmada etkinliklere dayalı öğretim programının öğrencilerin akademik başarısına ve dil bilgisi tutumlarına etkisi yalnızca ses olayları konusu bağlamında incelenmiştir.
3. Bu araştırmada öğrencilerin akademik başarıları ve dil bilgisi tutumları öz-bildirim tarzı ölçeklerle incelendiğinden araştırma sonuçları öz-bildirim tarzı ölçeklerin kullanmasından kaynaklanan orta yol cevap verme, sosyal beğenilirlik gibi sınırlılıkların tamamını içermektedir.
4. Bu araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilere gerçekleştirilen müdahalede araştırmacı görev almıştır.

Tanımlar

Ses bilgisi: Bir dilin seslerini, ses birlikteliklerini, ses ve seslendirme olaylarını inceleyen dil bilgisi dalıdır (Dursunoğlu, 2019, s. 29).

Akademik başarı: Bu araştırmada öğrencilerin akademik başarısı ses olayları konusunda yer alan kazanımlara ne düzeyde sahip olduklarını ifade etmektedir.

Etkinlik temelli öğretim: Öğrenme hedeflerine göre uyarlanmış veya tasarlanmış, öğrenci merkezli, özgün, öğrencilere çeşitli öğrenme fırsatları sunan planlı faaliyetlerdir (Johnson, Rahn ve Bricker, 2015).

Tutum: Belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi (Tezbaşaran, 1997, s. 1).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dil Bilgisi ve Ses Bilgisi

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir sistem olup milletin yaşantısını, karakterini ve kültürünü yansıtır. İnsanlar arasında birliği ve bağlılığı sağlar. Dil, aralarında birçok farklılık bulunan kitleleri ortak bir amacı olan ulus haline getirir. (Kaplan, 1985, s. 35). Banguoğlu (2004, s. 9), dili, insanların isteklerini ifade etmek amacıyla kullandıkları bir göstergeler sistemi olarak belirtmektedir. İnsanlar duygu, fikir ve isteklerini el, baş, göz, kaş hareketleri yaparak da gösterebilmektedir; ancak en iyi şekilde ve kusursuz olarak ifade etme aracı dildir.

Dil insanın dünyadaki yerini ve değerini belirlemekte, insanı insan yapan niteliklerin başında gelmektedir. Dil aracılığıyla insan duygu, düşünce ve isteklerini ifade eder, yaşamını sürdürebilmesini sağlar. İnsanları ulusuna, yurduna, geçmişine güçlü bir şekilde bağlar (Aksan, 1979, s. 11). Dil dinamik bir sistemdir, ihtiyaçlar çerçevesinde değişime açık olan dinamik bir sistem olan dil bir göstergeler dizgesi olarak iletişimi sağlar. Dildeki değişim belirli kurallar yoluyla gerçekleşmektedir. Bu kurallar dil göstergelerinin sistem içerisinde ne şekilde uygulanacağını biçimlendirmektedir (Kıran ve Eziler Kıran, 2006, s. 119). Durukan'a (2011, s. 36) göre dilin gelişim sürecinde ortaya konulan kurallar dil bilgisinin oluşumunu sağlamaktadır. Dil bilgisi, bir dilin en küçük birimi olan sestən en büyük birimi olan tümce ve metinlere kadar oluşumları ve aralarındaki ilişkiyi inceleyen bir dil bilimi dalıdır.

Bir dilin seslerini, sözcük yapılarını ve sözcüklerin hangi anlama geldiğini, sözcük köklerini, tümce oluşumlarını ve tüm bu öğelerle ilgili kuralları araştıran bilime dil bilgisi adı verilir. Dil bilgisiyle doğru düşünmenin yanında doğru konuşma ve yazmanın da ilmî yöntemi öğretilmektedir. Dil bilgisinin uğraşı alanı konuşma ve yazma olduğundan, konusu da ağız ve kulak dilinin yanında yazı dilidir (Ediskun, 1988, s. 65). Yani dil bilgisi tek başına bir beceri alanı olmayıp farklı beceri alanlarını kapsamaktadır.

Dil bilgisi ifadesiyle akla ilk gelen Türkçenin fonetik, morfolojik ve cümle bilgisi ve genel kurallarıdır. Ölçünlü dilin tüm nitelikleri, o dilin bilgisini meydana

getirmektedir (Demir, 2013, s. 168). Dil bilgisi, bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, tümce şeklinde dizilmeleri, tümcedeki işlevleri ve çekimleriyle ilişkili kuralları ele alan bilim dalıdır. Dillerin genellikle oluşma şeklini, kaydettiği ilerlemeleri ve değişiklikleri, dille ilgili birtakım olayları ele alan bilim alanı, dil bilimi olarak adlandırılmaktadır. Her dilin kendine ait bir dil bilgisi vardır, çünkü her dilin kuralları da kendine özgüdür (Göğüş, 1978, s. 337). Dil de ancak bu kuralların doğru bir şekilde kullanılmasıyla özünü koruyabilmektedir.

Dil bilgisi, Ergin (2002, s. 65) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir: “Dil bilgisi veya gramer bir dili bütün cepheleriyle inceleyen ilim dalıdır. Dilin içinde seslerden cümlelere kadar küçüklü büyüklü birtakım birlikler vardır. Sesler vardır, heceler vardır, kökler vardır, ekler vardır, kelimeler vardır, kelime grupları vardır, cümleler vardır. Dil birlikleri dediğimiz bu unsurların bir şekilleri, yapıları, bünyeleri, bir de fonksiyonları, manaları ve vazifeleri vardır. İşte gramer bu dil birliklerini çeşitli bakımlardan inceler ve onların kaidelerini, kanunlarını tespit eder.”. Bunun birlikte Ergin (1999, s. 28), daha kapsamlı bir tanımlamasında dil bilgisini bir dilin tüm yönlerini irdeleyen konu alanı olarak belirtmektedir.

Bir dili tüm yönleriyle araştıran konu alanı olan dil bilgisinin dilin seslerini ele alan bölümüne ses bilgisi (fonetik), sözcük ve biçimlerin oluşumunu araştıran bölümüne şekil bilgisi (morfoloji), sözcük ve biçimlerin menşeyini araştıran bölümüne menşe (köken) bilgisi ya da türeme bilgisi (etimoloji), sözcük ve biçimlerin manaları hakkında araştırma yapan bölümüne anlam bilgisi (semantik), sözcük ve biçimlerin bağlantılarını ve tümceleri araştıran bölümüne tümce bilgisi (sentaks) denilmektedir. Ancak dil bilgisini oluşturan bu bölümleri bağımsız şekilde değerlendirmek geçerli olmayacaktır. Bu bölümlerin her zaman karşılıklı etkileşim gösterdiği durumlar olacaktır. Özellikle köken, şekil ve anlam bilgilerinin birbirinden koparılması mümkün değildir. Aslında sestten başlanmak üzere dil en geniş tümceye değin bütün bir yapıdadır. Bu nedenle dilin tüm yönleriyle eksiksiz bir şekilde bütüncü değerlendirilmesi gerekmektedir (Ergin, 1985, s. 28). Ses bilgisi bu değerlendirmenin yapıldığı önemli alanlardan biridir.

Ses bilgisi, Korkmaz’a (1992) göre ise bir dilin seslerini, yapılarını, boğumlanma niteliklerini, sözcük dizilişlerini, edindikleri işlevler ve geçirdikleri çeşitli değişimler bakımından inceleyen gramer kolu; şekil bilgisi dili oluşturan temel

öğelerdeki kök ve ekler, bunların bir araya gelme türleri, eklerin anlam ve işlevlerini, dilin oluşturma veya ortaya çıkarma ve çekim niteliklerini ve biçimle bağlantılı diğer alanları araştıran gramer dalı; köken bilgisi bir dilde yer alan sözcüklerin biçim özellikleriyle anlamları arasında ilişki oluşturan, o sözcüklerin yapı ve anlamlarını dayandıkları temele doğru takip ederek ilk kez hangi temele bağlı olduklarını, hangi kavramları ortaya koyduklarını ve geçmişten günümüze hangi aşamalardan ilerleyerek hangi gelişmeleri gösterdiklerini araştıran ve köken bilgisiyle ilgili diğer konu alanlarını araştıran gramer dalı; tümce bilgisi bir dilde, sözcüklerin, sözcük öbeklerinin tümce ve söz içindeki işlevlerini, birbirleriyle olan bağlantılarını, dizilişlerini ve tümce çeşitlerini araştıran gramer dalı; anlam bilgisi dildeki sözcükleri anlam açısından inceleyen, sözcüklerin ses yapıları ile o sözcüklerin belirttiği kavramlar, yani dilin düşünce yapısı arasındaki ilişkileri inceleyen gramer dalıdır.

Ses, sözcük ve tümceleri araştıran dil bilgisi, hatasız, doğru ve tutarlı bir şekilde düşünmeye destek olması nedeniyle düzgün ve hatasız konuşma ve yazmaya da katkı sağlar. Dili yerli yerinde ve düzenli kullanma hususunda sıkça hatalar yapıldığından dil bilgisinin olanaklarından faydalanılmalıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005, s. 74). Güneş (2017), 1970’li yıllardan itibaren gündem olan “yeni dil bilgisi” görüşünü ifade etmekte ve bu görüşün eğitim alanı ile bir arada öğrencinin ana dilinin görev ve kurallarını öğrenerek dilin mantık ve işleyişini ortaya çıkarması, ortaya çıkan bulguların okuma ve yazma sürecinde hayata geçirilebilmesine dikkat çekmektedir.

İşcan’a (2007, s. 254) göre Türkçe eğitiminde oldukça önemli olan ses bilgisi, bilhassa sözlü anlatım çalışmalarında önemli olmaktadır. Bu çalışmaların esas amaçları öğrencilerin sözcükleri doğru konuşma ve söyleyişleridir. Bu nedenle öğrencilere yapılan öğretim uygulamalarında ses bilgisi konuları bağlamında etkili ve verimli bir öğretimin ortaya koyulması, öğrencilerin yaygın Türkiye Türkçesi ile kendini ifade etmesi ve ağız özelliklerini kullanmadan duyguları ile fikirlerini ifade etmesi açısından önem göstermektedir.

Dil Bilgisi Öğretimi

Türkçe dersleri açısından dil bilgisi, okuma, konuşma, dinleme/izleme ve yazma alanlarına yardımcı olan ve onlarla birleşen bir özellik göstermektedir. Ana dili öğretimi gerçekleştirilirken planlanan hedeflere ulaşmada etkinlikler anlama ve anlatma

etkinlikleri olarak yapılandırılmaktadır. Anlama ve anlatma etkinlikleri imlâ, noktalama ve dil bilgisi çalışmalarıyla desteklenir. Sözcüklerin, sözcük öbeklerinin, tümcelerin, paragrafların anlamlarını ve yapı ilişkilerine hâkim olmak herhangi bir metnin kolaylıkla kavranmasını sağlar. Bu ilişkileri belirginleştiren dil bilgisi, sözcüklerin doğru ve olması gereken hızda okunmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte, “düşüncelerin, duyguların doğru ve tam olarak ifade edilmesi dil bilgisinden yararlanarak mümkündür.” (Sağır, 2002, s. 19). Dil bilgisinin bu öneminden dolayı öğretim programlarında da önemli bir alan olarak değerlendirilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019, s. 8) ortaokul öğrencilerinin kişisel gelişim nitelik ve durumları dikkate alınarak dil bilgisi ve imlâ kurallarıyla ilişkili kazanımların sunulması sınıf düzeyine göre gitgide artarak ve kademeli bir biçimde oluşturulmuştur.

Tablo 1. Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Ortaokul Dil Bileisi Kazanımları

Sınıf	Beceri Alanı	Beceri Alanındaki Toplam Kazanım Sayısı	Dil Bileisi Kazanım Sayısı	Dil Bileisi Kazanım Yüzdesi
5	Okuma (Söz Varlığı)	7	2	% 28.5
5	Yazma	16	1	% 6.25
6	Okuma (Söz Varlığı)	9	6	% 66.66
7	Okuma (Söz Varlığı)	9	4	% 44.44
8	Okuma (Söz Varlığı)	7	1	% 14.29
8	Yazma	20	3	% 15
TOPLAM		68	17	% 25

Tematik yaklaşımla hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (2019) kazanımlar her sınıf düzeyi için “dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma” olarak dört temel dil becerisi altında gruplandırılmıştır (MEB, 2019, s. 19). Tablo 1’de görüldüğü üzere ortaokul Türkçe dersi beceri alanlarındaki toplam 68 kazanımın 17’si (%25) dil bilgisi kazanımlarından oluşmaktadır. Bu kazanımlardan bazıları, beşinci sınıf okuma beceri alanında “Kökleri ve ekleri ayırt eder.”, “Yapım ekinin işlevlerini açıklar.”; yazma beceri alanında “Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.” şeklindedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin yaşamları süresinde yararlanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanıyla ilişkili dilsel ve bilişsel bilgi ve becerileri edinmeleri, bu becerileri hayata geçirerek kişisel ve

toplumsal olarak kendilerini geliştirmeleri, insanlarla daha etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, okuma isteği ve yazma alışkanlığı kazanmalarını ortaya çıkaracak biçimde bilgi, beceri ve değerleri kapsayan bir çerçeve bünyesinde oluşturulmuştur. Dil ile ilgili beceri ve yeterliliklerin artırılması, Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri elde etmenin ilk şartı şeklinde görülmektedir (MEB, 2019, s. 8).

Dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgiler sunan bir çalışma alanı olarak değerlendirilmemelidir. Bu öğretimin amacı öğrencilere bazı ilke, kavram, tanım, genelleme ve kurallar ezberletmek şeklinde de görülmemelidir. Önemli ve doğru olan dil bilgisi öğretimiyle çocuğun ana dilinin canlı yapısını, ifade gücünü ve imkânlarını fark ederek bu öğretimden yazılı ve sözlü anlatımda mümkün olduğunca istifade edebilmelidir (Sağır, 2002, s. 32). Dil bilgisi öğretiminin asıl amacına ulaşabilmesi ve bu sayede dilin işlerlik kazanabilmesi için dil bilgisinin öğrencilerin okuma, anlama, konuşma ve yazma faaliyetleriyle birlikte yapılması gerekmektedir (Göçer ve Arslan, 2018, s. 110). Bu aynı zamanda öğretim programının da öğretmenden beklediği bir durumdur.

Eğer ki dil bilgisi ile ilgili konuların öğretme ve öğrenme sürecinde ilk olarak kavramsal temelli olarak tanım yapılmayla yola çıkılırsa öğrencilerin doğrudan ezber yapmaya teşvik edildiği dikkate alınmalı, bunun sonucunda öğrencilerin tam anlamıyla bir öğrenme yaşantısı geçirmemiş olmaları ortaya çıkacaktır. Buradan hareketle, konuya yönelik örnekler öğrencilere sunulmalı, bunlardan olgu, kavram, ilke ve genellemelere ve gerekliyse tanımlara öğrencilerin kendi başlarına erişmeleri sağlanmalıdır (Güven, 2013, ss. 7-8). Bu olmadığı takdirde öğrenciler kuralları ezberleme yoluna gitmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde dil bilgisi ile ilgili kurallar öğrencilere ezberletilmemeli, onlara bu kuralları hissettirecek türde bir öğretim tasarımı ve planlamasına gidilmelidir. Ayrıca temel dil becerilerinin edinilmesinde dil bilgisi kurallarının araç olarak görülmesi gerekmektedir (Göçer ve Arslan, 2018, s. 108). Türkçe dersinin temel özelliği ifade ve beceriye dayanmasıdır. Bu nedenle bilgiye dayalı bir ders olarak görülmemeli, dersin yürütülmesinde ezberden uzak durulmalıdır (Ergün ve Özdaş, 1997, s. 2). Diğer bir deyişle öğretmenler birtakım kavram ya da kuralları öğrencilere ezberletmekten kaçınmalıdır.

İşcan'a (2007, s. 9) göre de dil bilgisi öğretiminin amacı salt kuralların ezberletilmesi olmamalı, amaç dilin her yer ve zamanda kolaylıkla ve doğru bir şekilde hayata geçirilmesini sağlamaktır. Ancak bu şekilde kişi kullandığı dili tam anlamıyla fark edip anlayabilecek ve bunun sonucunda işlevsel bir şekilde kullanabilecektir. Erdem ve Çelik (2011, s. 1033), dil becerilerinden bağımsız dil bilgisi öğretiminin, öğrencilere ezbere yönlendireceğini ve bu nedenle de beklenen sonuçlara ulaşmanın mümkün olmayacağını belirtmektedir.

Dil bilgisi öğretiminin amacı, öğrencilerin zaman içerisinde, ön bilgilerine dayalı olarak dil gelişimini ve dili kurallarına göre gündelik hayatta kullanabilmesini sağlamaktır. Dilin kullanılmasındaki başarı, çeşitli dil bilgisi yapılarını kullanırken gereksinimini ve farklı iletişim çalışmalarını da iletişim kurduğu bireylere hatasız aktararak elde edilir. Bu nedenle, yalnızca farklı dil bilgisi yapılarının öğrencilere kazandırılıp öğrendiklerini uygulayabilmelerine değil, çeşitli gerçek uygulamalarda dil bilgisi bilgilerine başvurabilmek ve hedefledikleri ifadeyi ortaya koyabilmek için yaptıkları girişimlerinin etkilerini geri bildirim olarak alabilme ihtiyacını duyar (Çoban, 2006, s. 15).

Demirel'e (2002, s. 114) göre, dil bilgisi öğretimi ile ulaşılması planlanan amaçlar özetle üç madde olarak ifade edilmiştir. Buna göre dil bilgisi öğretimi;

1. Öğrencilerin bilinçaltı durumlarını bilinç düzeyine ilerletmeyi ve bunları kullanım sahasına getirmeyi,
2. Öğrencilere dilin çalışma sistemini öğretmeyi,
3. Öğrencilerin dili iletişim metodu şeklinde etkili ve hatasız olarak hayata geçirmelerini amaçlar.

İletişim sürecini, dilin yazıya geçirilmesindeki hatalar olumsuz yönde etkilemektedir. Yazma becerisinin bireylerde istenen düzeyde ve en az hatayla geliştirilmesi aynı zamanda düşüncenin de geliştirilmesini sağlayacaktır. Yazılı anlatım bünyesinde düşüncenin başarı göstererek yansıtılması da anlatım hatalarının azlığıyla sağlanabilir. Yazma becerisinin kişide beklenen seviyede geliştirilmesi, yalnızca

kuramsal bilgilerle değil, yazma çalışmalarıyla sağlanabilir. Öğretmenler bu bilinçle davranırlarsa yazma becerisinden istenen sonuç elde edilebilecektir (Pekaz, 2007, s. 7).

İnsanın toplumsal çevrede yaşayan bir canlı olduğu düşünüldüğünde, çevreyle etkileşiminin de süreklilik göstereceği sonucuna ulaşılır. İnsanı toplumsal yapıdan bağımsız bir şekilde değerlendirmemek, toplum içerisinde var olduğunun farkında olmak gerekir. Bir toplumu oluşturan temel öge veya canlı olan insan, içinde yaşadığı sosyal çevreyle kurduğu iletişimde dilini kullanır. Bu açıdan bakıldığında dil, insan için öneminin ne kadar önemli olduğu da ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler okul hayatına başlayana kadar dilin bazı ağız özelliklerini kullanmaktadır. Bu nedenle dil bilgisi öğretiminin bir amacı da öğrencilerin ağız özelliklerini düzeltmek ve dilin olağan durumlarını öğrenciye aktarmaktır. İnsanlar, dil bilgisi eğitimiyle elde edecekleri bilgi ve becerileri hem yaptıkları iş içerisinde hem de mesleklerinin ne olduğuna bakılmaksızın yaşamlarının her anında kullanacaklardır (Dolunay, 2010, s. 279). Dolayısıyla kullanacakları dilin sağlıklı bir iletişim için doğru ve tutarlı bir şekilde hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Bir çocuk doğuştan itibaren ana dili öğrenimi sürecinde, bir dil anlayış ve işleyişi ile bu işleyişi ortaya çıkaran, hislere dayalı bir dil bilgisine sahiptir. Özümseven bu bilgiyi bilinçlendirme görevi dil bilgisi öğretiminin sorumluluğundadır. Sezgilere dayalı olan dil bilgisini bilinçlendirme sorumluluğunu yerine getirecek dil bilgisi öğretiminin verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi amacıyla esasen sezgisel dil bilgisinin doğru ve tutarlı bir şekilde sunulması gerekmektedir (Özbay, 2007). Dil bilgisinin okullarda öğretiminin amacı öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini elde edip ana dillerini doğru ve etkin bir biçimde kullanmayı öğrenip birbirleri ve yaşadıkları sosyal çevreyle iletişim kurmalarını sağlamaktır. Bir başka deyişle dil bilgisi öğretimi öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde yardım eden ve destek veren bir çalışma alanı şeklinde nitelendirilebilir (Dolunay, 2010, s. 277). Bu durum dil bilgisinin tek bir amaca yönelik olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin Türkçe dersleri sonucunda dinleme, konuşma, okuma, yazma, anlama açısından ilerleme göstermeleri ve becerileri elde etmeleri beklendiğine göre dil bilgisi öğretimi yalnızca bir amaç olarak görülmeyp, hedeflere ulaşabilmek amacıyla faydalanılacak, dille bağlantılı bir etkinlik alanıdır. Öğrenciler okul hayatına

başlayıncaya kadar dilini dinleme ve konuşma yoluyla öğreniyorsa daha sonraki süreçte de benzer biçimde öğrenmelidir. Bu arada dil bilgisinin desteği, öğrencinin bilmeden kullandığı bazı kuralları hissetmesiyle dili kullanmada kendine güven ve konuşma-yazma esnasında kendini kontrol fırsatını elde etmesi biçiminde gerçekleşecektir. Bu sebeple önemli olan kuralların öğrenciler tarafından ezberlenmesi değil öğretmenlerin dil hatalarını gidermesi, dili kullanmaya yönelik beceri ve alışkanlıklar kazandırmadır (Öz, 2011, s. 305). Bunu sağlamanın yolu da uygulamalı olarak eğitim faaliyetlerinin yürütülmesidir.

Öğrencilerin dil ile ilgili bilgi ve becerilerinin oluşturulup ilettilmesinde dil bilgisiyle ilgili konular bir etkinlik sahası şeklinde görülmeli ve dilsel becerilere erişmede araç şeklinde değerlendirilmelidir. Önemli olan dil bilgisi kurallarının metinde bulunması değil, öğrencilerin bunları doğru kullanması, kullanırken dil becerisine kattığı değeri sezmeye, kendi dil yapısını oluştururken bunları başarıyla kullanabilmesidir (Karadüz, 2014). Örneğin; fonetik unsurları içeren ses özellikleri iyice kavratıldığında okunan metnin algılanması ve anlamlandırılmasıyla doğru seslendirilmesi mümkün olacaktır. Yapılan sesli okuma etkinliklerinde ses bilgisi ile ilgili kusurlar, uygulamalı olarak düzeltilmelidir. Bu şekilde çocuk, yöresel ağızdan kaynaklanan ses kusurlarını da düzeltecektir. Ayrıca doğru seslendirmeyle dinlenen metnin anlaşılması da en üst düzeyde olacaktır. Dil bilgisi konularını öğrencilere sevdirmek ve dil bilgisi konularını onlar için yararlı bir hâle dönüştürmek gerekir. Dil bilgisi konuları ile öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları arasında bir ilişki olmalıdır. Türkçe öğretmenleri, dil bilgisini öğretme sebeplerini bilmeli ve öğrenciye dilin kurallarını öğrenmesinin ona ne gibi fayda sağlayacağını açıklamalıdır (Erdem ve Çelik, 2011, s. 1060). Bu durum öğrencilerin dillerini benimsemelerini ve böylece dil ile ilgili sorunların en aza indirilebilmesini sağlar.

İçinde yaşanan yüzyılda dil öğretimi bağlamında hâlen tartışmalı bir konu olarak dil bilgisi öğretiminin olduğu görülmektedir. Ana dilin öğretime yönelik hazırlanmış bilimsel içerikli basılı kaynaklarda, dünya ve Türkiye’de yer alan farklı öğretim programlarında, öğretmen ile öğrenci katılımıyla gerçekleştirilen araştırmalarda da dil bilgisi öğretiminin tartışıldığı görülmektedir (Dolunay, 2010, s. 277). Göğüş’e (1978, s. 339) göre öğretmen ve öğrenciler dil bilgisinden hoşlanmamaktadır ve bu nedenle bazı sınıflarda okutulmamaktadır. Bazı öğretmenler ise geleneksel bir bakışla,

ana dili derslerini dil bilgisi kurallarını araştırma ve ezberlemeye özgü kılmaktadır. Dil bilgisinin önemi, ne amaçla ve ne kadar öğretilmesi gerektiği, çözüm getirilmesi gereken bir problem olarak yer almaktadır.

Bunların yanında dil bilgisinin öğretilmesinde benimsenen yaklaşım, model, yöntem ve tekniklerin neler olması gerektiği ve bunların ne gerekçeyle benimsendiği şeklindeki problemler hâlen gün yüzüne çıkartılmak için irdelenmektedir. Ülkemizde dil bilgisi öğretiminin Türkiye’de derin bir geçmişe sahip olan dil bilgisi öğretimine yönelik öğretim amaçlı hayata geçirilen etkinlik ve çalışmalar neticesinde birtakım yaklaşım ve yöntemlerle karşılaşmaktadır (Güneş, 2013a, s. 89).

Dil Bilgisi Öğretim Yöntemleri

Öğrenmeyi etkileyen faktörler, öğrenenle ilgili bireysel faktörler, öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili faktörler, öğrenilecek konunun karakteristik özellikleriyle ilgili faktörler, öğrenme ortamı veya çevreyle ilgili faktörler ve öğretmenin özellikleriyle ilgili faktörler şeklinde ifade edilebilir.

İnsan beyninin öğrenmesini etkileyen ve ne biçimde ve ne şekilde daha verimli öğrenmenin gerçekleşeceği, bu öğrenme sürecinde benimsenecek model ve yaklaşımların ne olması gerektiği farklı biçimlerde ortaya koyulmuştur. İnsanların uyku düzeni, nasıl beslendiği, gündelik hayattaki strese maruz kalma durumları, kısaca hayat biçimleri insanların beynini ve aynı zamanda onların nasıl öğreneceğini de belirlemektedir. İnsan beynine bir bilgi ulaştığı zaman beyin o bilgi için dikkat ve odaklanmaya ihtiyaç olup olmadığını denetler. Dikkatin gerekli olduğu bir durum varsa beyin kendini hazır hale getirerek odaklanmayı sağlar. Bu bağlamda duygular dikkati sağlayınca dikkat de konuyla ilgili öğrenme ilerleyişini başlatır ve hatırlamayla birlikte problem çözme yeteneğini devreye sokar. Bilgi sunulurken gerek öğrenme ortamı gerekse öğrenen birey rahat olmalıdır. Bir bireyin öğrenme sürecinde kendini rahat hissetmesi, stres, kaygı, depresyon, korku ve baskı hissetmemesi gereklidir. Bunun gibi duygusal değişimler içerisindeki birey, öğrenmeden ayrılabilir ve ilerleyen zamanlarda yaşayacağı öğrenme deneyimlerine de bu durum negatif bir şekilde etki edebilir. Öğretmenin sınıfta öğrencilerini yaparak ve yaşayarak dersteki öğretme ve öğrenme sürecine dâhil etmesi öğrencilere pozitif yönde etki gösterecektir. Bu süreçte insan beyninde derhal kan akışını hız kazandıracak ve öğrenciye dönük dikkat ve odaklanma yoluyla öğrenme aşaması verimli bir şekilde işleyecektir. Öğrencinin yer aldığı okuldaki gergin ortam ve diğer olumsuz çevresel faktörler öğrencinin öğrenmesinin önüne geçerken pozitif bir ortamın hüküm sürdüğü keyifli bir sınıf ortamı

ise öğrencilerin öğrenme süreçlerine pozitif destek sağlayan kimyasal yansımaların ortaya çıkmasına yardımcı olacaktır (Yegen, 2021, s. 36).

Türkçe, basitten karmaşığa, parçadan bütüne, kolaydan zora bir yapı çerçevesinde oluşturulmuş çok yönlü bir dil olduğundan öğretilmesi esnasında belli bir mantık benimsenmeli, bu öğretim de dil bilgisi öğretimi aracılığıyla yerine getirilmelidir. Bu da Türkçe dersi içinde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemini göstermektedir (Kaygusuz, 2006, s. 15). Dilin etkili ve hatasız kullanılabilmesi için kişinin ilk dil eğitimini ailesi ve çevresinden almasından ziyade iyi bir dil eğitimiyle mümkündür. Eğer kişinin ilk olarak ailesi ve çevresinden elde ettiği ana dilinde eksiklikler ya da hatalar varsa bunun sonucunda dilde eksik ya da sorunlu bir yapılanma ortaya çıkabilmektedir. Dil kurallarının sözlü ve yazılı anlatımda yanlışsız kullanılması dilin etkili ve hatasız kullanılması sonucunu ortaya çıkaracaktır (Bıyık, 2016, s. 23). Dolayısıyla öğrencilere verilecek dil bilgisi eğitiminin de kusursuz olması gerekmektedir.

Dil bilgisi öğretimi sayesinde öğrenciler dil bilgisinin oluşum biçimine göre hareket edebilmekte ve öğrencilerin bu durumun anlam hususunda ortaya koyacağı etkiyi görmelerini desteklemektedir. Bir dilin yaşam içerisinde hayata geçirilmesi sürecinde dil bilgisinin bünyesinde barındırdığı kurallar çok önemli bir yere sahiptir. Bu durumun olumlu bir sonucu olarak tümcede sözcükleri hatasız ve tutarlı bir şekilde kullanma, sözcükleri uygun olarak söyleyiş ve yazma, bağlam çerçevesinde sözcük belirleme ve onu kullanma gibi birtakım becerilerin de gelişmesini sağlamaktadır. Kısaca dil bilgisi açısından kazanılacak yeterlilik doğru konuşma ve yazmanın da kazanılması için gereklidir (Kurnaz, 2020, s. 308). Çünkü dil bilgisi çeşitli becerilerin bir arada tutarlı bir şekilde öğretimini gerektirmektedir.

Her eğitim kademesinde dil bilgisi konularının öğretilmeye çalışıldığı düşünüldüğünde dil bilgisiyle ilgili bilgi ve becerilerin öğrenciler tarafından kullanılamaması, dil becerilerine aktarılamaması, eğitim kademelerinde sürekli olarak bu bilgi ve becerilerin yeniden öğrenilmeye çalışılması dil bilgisi öğretim yöntemlerini gözden geçirmeyi gerektirmektedir. Problem bu denli yoğun ve geçmişe dayandığına göre geleneksel bakışın bu problemleri ürettiğini belirtmek mümkün görünmektedir (Erdem ve Çelik, 2011, s. 1060). Nitekim günümüze kadar okullarda yapılan eğitim genellikle geleneksel olarak gerçekleşmiştir.

Günümüzde en fazla sorgulanan problemlerden bir tanesi, ana dili öğretiminde yararlanılacak yöntemlerin hangilerinin olacağıdır. Türkçe öğretiminin farklı safhalarında birbiriyle bütünleşen bir şekilde hangi yöntemlerle başarının elde edileceği ortaya konulması gereken bir problem olarak yer almaktadır. Bunun yanında bu problemle ilgili araştırmalar yapıp uygulamalar yoluyla ortadan kaldırılması gereken bir problemdir. Bunun bir başka ciddi yanı ise, öğrencilere kazanımlara uygun davranışlar kazandırmaya çalışan öğretmenlerin, uygulamalarla denemesi yapıp geliştirilen neticeleri paylaşabilmesi, hayata geçirebilmesi ve bunun sonucunda başarılı bir öğretim süreci oluşturduğunu görebilmesidir. Bu yaklaşımın kabul edilmesi ve kullanılabilmesi için istenilen faydanın görülmediği geleneksel öğretim uygulamalarında birtakım iyileştirmeler ve değişiklikler yapılması veya çağdaş öğretme-öğrenme modellerinin kullanılması gerektirmektedir (Sever, 2015).

Dille anlatımın yollarını inceleyen ve belirleyen, şemalar yapıp örnekler ortaya koyarak dilin birtakım kurallarını ve bunların birbirleriyle olan bağlantılarını gösteren dil bilgisi dilin hızlı ve hatasız bir biçimde anlaşılması ve kullanılmasını sağlamaktadır. Bu şekilde yapılan öğretme ve öğrenme rastgele olmamaktadır. Çünkü kurallara ciddi bir şekilde değinmek isteyen birey, sözcüklerin maddî varlığından yola çıkarak bunların zengin anlatım niteliğine ulaşmaya çalışır. Dil bilgisi öğretimine yönelik çalışmalar, milletin anlayışını, yönelimlerini ve beğenisini yansıtan eserlerin ve sözlü iletişimde kullanılan dilin yönelimlerine dayanır (Özbay, 2007). Bu yönelimler genellikle toplum için önemli bir anlam taşımaktadır.

Dil bilgisi öğretiminde anlam etmeninin yanı sıra dilin sosyal bir olgu olması ve kişinin hayatında becerilere dayalı olarak kullanılıyor olması da önemsenmesi gereken bir diğer konudur. Dilin öncelikle kurallarının öğretilmeye çalışılması ve sonra da bu kuralları öğrencilerin kullanmasının beklenmesi, dilin kurallarının sosyal etkileşim ve iletişim neticesinde ortaya çıktığı göz önüne alındığında mantıklı bir yaklaşım değildir. Çünkü bu, dilin doğal yapısına uymayan bir durumdur (Karadüz, 2009, s. 301). Bu nedenle dil bilgisi öğretiminin yalnızca bir amaç değil, amaca ulaşmak amacıyla faydalanılacak bir çalışma alanı olduğunu ifade eden Göçer (2015) ve Öz (2011) öğrencinin okul hayatı başlayana kadar dilini dinleme ve konuşma ile öğrendiğini ve okul hayatında da aynı şekilde öğrenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Türkçenin yapı, kural ve imkânlarının öğrencilere uygulamalarla kavratılması ve onlarda Türkçeyi doğru kullanma hassasiyeti ve bilincinin oluşturulmasında ana dilinin etkinlikleriyle bütünleşmiş bir dil bilgisi öğretimine ciddi sorumluluklar düşmektedir (Sever, 2015). Modern dil bilimciler, dilde çift eklemliliğin olduğunu belirtmişlerdir. Yani dilin bir şekil, bir de anlam yönü vardır. Türkçe öğretiminde dilin bu özelliği göz ardı edildiği için dile şekil ya da anlam açısından bakılmakta, bu da dil öğretiminde çelişkilere neden olmaktadır. Bütün bunlar Türkçe öğretiminin dil bilimin ortaya koyduğu yeni yöntem ve yaklaşımlarla ele alınması gerektiği sonucunu ifade etmektedir (Özbay, 2007). Bu yöntemlerle dersler çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik tasarlanabilmekte ve öğrenilenler günlük hayata taşınabilmektedir.

Okullarda gerçekleştirilen dil bilgisi konu alanıyla ilgili çalışmalarda, öğrencilerin içselleştirme ve anlamlandırma oluşturabileceği, sözcenin kapsamlı oluşum şemasının kavranmasını sağlayacak somut örneklemelere değinilmelidir (Karadüz, 2009, s. 297). Bu öğretim sürecinde dil bilgisi, metin temelli olarak ve uygulamalara dayalı bir şekilde, öğrenciye kurallar direkt sunulmadan gerçekleştirilmeli, dil bilgisiyle ilgili öğelerin metin içindeki görevlerden yola çıkarak ve hissettirilerek öğrencilerin kurala ulaşması sağlanmalıdır (Göçer, 2021). Bunun başka bir ifadesi de ezberden uzak sezme yoluyla uygulamalı öğretim sürecidir.

Aslan (2017) da bu görüşlerle tutarlı bir şekilde dil bilgisi öğretiminin tekdüze ve kuralları ezberletme temelli değil işlevsel bir biçimde yapılması gerektiğini ifade etmektedir. İşlevsel dil bilgisi, işlev ve anlam bakımında dilde yer alan öğelerin amaca dönük bir metinde ele alınmasını, üstlendiği görevleri belirlemeye çalışmaktadır (İşcan, 2007, s. 2). Bu nedenle dil bilgisi öğretiminde hareket edilecek kritik noktanın, söyleyişteki doğruluk, kelime bilgisi, cümle kurmadaki hassasiyet, noktalama işaretleri ve imlâ kurallarının anlama olan etkisi ile anlatımdaki yararından olması gerekmektedir (Kavcar ve diğerleri, 2005). Tüm bunlar dilin önemli bir ögesi olan dil bilgisinin işlevselliğini ortaya koymaktadır.

Dil bilgisi öğretiminin psikolojik temelleri çözümlendiğinde değişmeyen bazı gerçekler vardır (Şahbaz, 2012, s. 170): Birincisi, dil bilgisi öğretiminde kural ezberletme yerine bu kuralların söz ve metinler içinde öğretilmesi daha etkilidir. İkincisi, somut işlemler dönemindeki çocuklar için dil bilgisinin öğretimi, onlara dilin

de bir kurala bağılı olduğunu sezdirme hedefi kapsamında gerçekleştirilmelidir. Üçüncüsü ise dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi oldukça yüksek bir zihin düzeyi ister.

MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak dil bilgisiyle ilişkili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve kademeli bir şekilde yapılandırılmıştır (MEB, 2019, s. 8). Programda ilkokul düzeyinde dil bilgisi konularına yer verilmemiş, beşinci sınıftan itibaren yer verilmiştir. Çünkü ilkokul öğrencilerinin gelişim özellikleri göz önüne alındığında soyut kavramları algılamakta güçlük yaşayabileceklerdir. Dil bilgisi konuları da soyut kavramlar üzerine kuruludur (Sidekli ve Çetin Altıntaş, 2020, s. 238). Soyut kavramların öğretimi de ciddi bir hazırlık ve planlama gerektirmektedir.

Ortaokul düzeyindeki öğrenciler somut işlemlerden soyut işlemlere geçiş evresindedir (Senemoğlu, 1997). Bu dönemde yer alan öğrencilere, somuttan soyuta geçiş döneminde dil bilgisinin uygun yöntem / teknik ve araç gereçlerle öğretimin yapılması, bu sürecin daha verimli yürütülmesine destek olur. Soyut kavramların somutlaştırılarak (örneklerle, görsellerle, etkinliklerle vb.) öğrencilere gösterilmesi, öğrencilerin soyut kavramları hızlı ve hatasız kavramasına destek olur (Durukan, 2011, s. 42).

Öz'e (2011, s. 306) göre dil bilgisi çalışmalarıyla ilgili olarak, küçük yaştaki öğrencilerin birtakım genelleştirmelere dayanan ve soyut kurallardan bir şey anlayamayacakları için ele alınan kurallar mümkün olduğunca daha anlaşılır bir şekilde işlenmelidir. Bu zorluğun giderilmesi için günlük yaşamda kullanılan dilin içerdiği örneklerle kural ve tanımlardan ziyade konu hissettirilerek yürütülmelidir. Yapılan çalışmalar değersizleştirilmeden pratik olmalı, aynı zamanda eğitici ve öğretici olmalıdır.

Dil bilgisi öğretiminde kullanılacak yöntem ve tekniklerin tespit edilmesinde ve öğretme-öğrenme sürecinin planlanmasında dikkat edilecek yaklaşım ve ciddi bazı konular yer almaktadır. Bunları genel hatlarıyla aşağıdaki şekilde belirtmek mümkündür.

a. Dil bilgisi dersleri kural ezberleten değil, dili kullanarak dilin kurallarını hissettiren, bilinç oluşturan; dilin kurallarını hayata geçirecek deneyimlerle öğrencinin hayatına girmesini sağlayacak bir şekilde tasarlanmalıdır.

b. Dil bilgisi derslerinde öğrenme ortamlarının beceri kazandıracak özellikte hazırlanması gerekir.

c. Dil bilgisi, öğretilen değil öğrenilen ve kazanıma dönüştürülen bir alan olarak tasarlanmalıdır.

d. Eğitim programlarında görülen güncel öğrenme yaklaşımlarının dil bilgisi öğretiminde de kullanılması gerekir.

e. Temelde anlam ögesi olan dilin öğretilmesinde ve öğrenilmesinde dildeki birimlerin görevinin kazandırılması, dil bilgisi öğretiminin temel prensibi olmalıdır.

f. Dil çalışmaları yapılırken dil bilimsel yaklaşımlardan da yararlanmak gerekir.

g. Dil bilgisi öğretimi bireylerin konuşma ve yazma becerilerini destekleyecek nitelikte olmalıdır.

h. Dil bilgisi dersi etkinlikleri öğrencilerin okuma, yazma ve konuşmada oluşturdıkları metinlere dayandırılmalıdır.

i. Türkçe derslerinde metin incelemelerinde kullanılan dil malzemesinden dil bilgisi konuları işlenirken de yararlanmak gerekir (Karadüz, 2014, ss. 294-302).

Bu hususların yanı sıra okul öncesi ve okul çağında çocuklara, okuma zevki ve alışkanlığını kazandırılmalıdır. Bunun için de Türkçe derslerinin oyunlaştırılarak, mümkün olduğunca soyutlamalardan kaçınılarak işlenmesi ve öğretim programlarının da bu anlayışla geliştirilmesi daha yararlı olabilir. Türkçe derslerinde kullanılan geleneksel yöntemlerden kaçınılarak, drama, işbirlikli öğrenme, gösteri gibi duyuşsal yönden motive edici yöntem ve tekniklerin kullanılmasının daha yararlı olabileceği düşünülmektedir (Yapıcı, 2004, s. 40). Ayrıca öğretme-öğrenme süreçleri öğrencilerin yaş ve ilgi durumlarına göre zengin bir ortam haline getirilmelidir.

Her çeşit öğrenmeyi, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alandaki davranışları gerçekleştirecek tek bir yöntem yoktur. Her yöntemin üstün yanlarının yanında eksiklikleri ve sınırlılıkları da vardır. Bu nedenle birkaç yöntemle sınırlı kalmamak, çeşitli yöntemleri işe koşturmak; dolayısıyla bir yöntemin eksikliklerini başka bir yöntemin üstünlükleriyle kapatmak gerekir (Nas, 2003, s. 79). Bunun sağlanması için ise öğretmenlerin dil bilgisini tek bir amaç doğrultusunda ele almayıp dilin farklı boyutlarına göre öğretim tasarımları yapması gerekmektedir.

Bir dilin öğrenilmesi çeşitli öğelerin birleşimiyle gerçekleştiği için Türkçe dersinin öğretiminde izlenecek yolda, temel olarak anlama, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak belirtilen dört dil boyutuna ilişkin becerilerin öğrencilere doğru bir eksiksiz olarak kazandırılmasında çok çeşitli öğretme ve öğrenme yaklaşım, yöntem ve teknikleri uyum içerisinde tutarlı olarak uygulanmalıdır. Öğrencilerin kişisel nitelikleri dikkate alınarak dersle ilgili planlama ve hazırlık işleri yerine getirilmelidir. Öğretimi gerçekleştirmek amacıyla benimsenen öğretme ve öğrenme stratejileri ve öğrenciyi ders sürecinde aktif kılacak etkinlikler öğrencilerin geçmiş öğrenme yaşantılarını beslemeli ve ilerletmeli, eksik ve hatalı öğrendikleri durumları düzeltmeli, onların ilgisini çekerek sınıf içi ve dışında uygulamalı çalışmalar sergilemelerine yönelik motivasyon sağlamalıdır. Öğrencinin aktif şekilde katılabileceği, öğrenme amacıyla kullanılan etkinlikler ve diğer çalışmaların uygulanması esnasında öğrencilerin bulundukları sosyal çevreyle öğrendikleri arasında bağlantı kurmalarına olanak sunan öğretme ve öğrenme süreçleri oluşturulmalıdır. Böyle etkinliklerin öğrenciler için anlamlı ve kalıcı öğrenme sağlarken öğrencilerin derse ve öğretme-öğrenme sürecine yönelik olumlu tutum edinmelerine destek olacaktır (MEB, 2019, s. 8).

Dil bilgisi konularına yönelik uygulamalarda şu üç aşamanın dikkate alınması gerekir (Erdem ve Çelik, 2011, s. 1061):

1. Öğrenciye kuralın örneklerle, cümlelerle ve metinle hissettirilmesi,
2. Kuralı hisseden öğrenciye kural ve tanım hakkında bilgi sunulması,
3. Kuralı öğrenen öğrencinin öğrendiklerini beceriye dönüştürülmesinin sağlanması.

Geleneksel olarak, dil bilgisi öğretiminde bu üç aşamadan sadece ikincisi ele alınmakta ve öğretim buna göre yapılmaktadır. Bu da öğrencilerin dil bilgisi konularını öğrendikleri hâlde beceriye dönüştürememelerine sebep olmaktadır. Oysa dil bilgisi öğretiminde bu, en kolay aşamadır. Çocuk bunları kitaplardan da öğrenebilir. Diğer aşamaların gerçekleşmesi ve öğrenilenlerin beceriye dönüşmesi için öğretmenin rehberliğine ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin meslekî becerileri de burada başlamaktadır. Dil bilgisi pek çok öğretmen tarafından bağımsız bir ders olarak düşünülmekte, bu nedenle de Türkçe dersinde dil bilgisi konularına yer verilmemektedir. Konular genellikle anlatma metoduna göre işlenmekte, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene gidilmemekte, dil bilgisi bir kurallar yığınıymış gibi hareket edilmekte, ezberci bir tutum izlenmekte, uygulamaya yer verilmemektedir. Dil bilgisi konularında öğretmen kural söylememeli, birçok örnekten yararlanarak, çocukların gözleri önünde kuralların oluşum tarzını açıklamalıdır. Kuralı öğrenci kendi bulduktan sonra tanım bir sonuç olarak öğrenciye verilmelidir (Erdem ve Çelik, 2011, ss. 1061-1062). Özetle geleneksel öğretime öğretme-öğrenme sürecinde yer verilmemelidir.

Genellikle anlama ve anlatma etkinliklerinden bağımsız olarak algılanan ve öğretimi yapılan dil bilgisi, okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine yardımcı olan bir bilim dalı şeklinde algılanmaktadır. Ayrıca bu durum dil bilgisi öğretiminin amaçlarıyla tutarlı olmayan bir uygulamadır. Dil bilgisi tek başına değil, okuma ve anlama etkinliğiyle beraber işlenmelidir. Bu dersle ilgili yapılan etkinlikler, öğrencilerin konuşma, anlama ve yazma becerilerini ilerletmeyi amaçlamalıdır. Öğrencilerin konuşma ve yazma esnasında karşılaştıkları hataların doğruları ortaya koyularak onlara yeterli bir şekilde alıştırma fırsatı verilmelidir (Ünal, 2001, s. 141). Dil ve düşünme arasındaki bağlantı göz önüne alındığında verimli ve hatasız bir iletişimin kurulabilmesi için birey ana dildeki işleyiş mantığına tutarlı olarak kavrama ve ifade etme becerilerini uygulamalı olarak sergileyebilmelidir (Kayar, 2019, s. 14). Bu sayede iletişimde ortaya çıkabilecek sorunların önüne geçilmiş olacaktır.

Dil bilgisinin öğretimi doğru düşünme, konuşma ve yazma gibi becerilerin ilerlemesinde ciddi etkiler göstermekte, dil bilgisinin öğretilmesiyle de öğrencilerin, dilin olanaklarını, sınırlarını ve görünmeyen güçlü yönlerini aydınlatması sağlanmaktadır. Ana dili öğretiminde belirlenen hedeflere anlama ve anlatma çalışmalarıyla ulaşılırken bu etkinlikler imlâ, noktalama ve dil bilgisi konularıyla

desteklenir (Sever, 2015). Türkiye’deki dil bilgisi öğretim uygulamaları incelendiğinde çeşitli yaklaşımların olduğu görülmektedir. Bunlar davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlardır. Ayrıca geçen zaman içerisinde dil bilgisi öğretiminde iki asıl akıl yürütme metodunun hayata geçirildiği görülmektedir. Bunlar da tümdengelim ve tümevarım akıl yürütme metotlarıdır (Güneş, 2021; Kansızoğlu, 2021, s. 102; Onan, 2012, s. 72). Bunlar, konu içeriğine ve öğretmenin kullanacağı yaklaşımlara göre farklılık göstermektedir.

Davranışçı yaklaşımla yapılan dil bilgisi öğretiminde öğretmen önce konuyla ilgili kural veya kuralları verir, daha sonra verilen kurallar örneklerle pekiştirilir, ardından konuyla ilgili sorular sorulur ve sorulara verilen yanıtların doğruluk derecesi öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği hususunda öğretmene bilgi verir. Bu süreçte öğretim yöntemi olarak tümdengelim uygulanmaktadır (Onan, 2012, s. 73). Başka bir deyişle, dil bilgisi öğretiminde kullanılan davranışçı yaklaşımda dil bilgisi öğretimi geleneksel olarak yürütülmüştür. Bu yaklaşım, dil bilgisi tanım ve kurallarını, sayılı ve sınırlı örneklerle öğrettiği, bu dersi katı ve sevimsiz hale getirdiği, kuralların “Ali camı kırdı.” gibi hep aynı örneklerle ezberletilmeye çalıştığı yönleriyle eleştirilmiştir (Güneş, 2013a, ss. 89-90).

Davranışçı yaklaşıma göre hazırlanan eski Türkçe programlarındaki amaç ve davranışlara bakıldığında dil bilgisi ve terimlerinin öğretilmesi, öğretilen bu bilgilerin kullanılması amaç ve davranışlarda da ifade edilmiştir. Amaç ve davranışlarda yer alan ifadelerde dilin kullanımının, kuralların öğretimiyle gerçekleştirileceği düşüncesi yer almaktadır. Yani dil bilgisi öğretimi terimlerin öğretimi ve bu terimleri pekiştirecek örneklerin kullanımıyla birlikte düşünülmüş, terim ve kural öğretiminin dili kullanmaya destek sağladığı anlayışına yer verilmiştir. Okullarda öğretmenler dil bilgisi öğretimini kural ve terim öğretimiyle sürdürmekte, öğretilen dil bilgisi, öğrencilerin dil becerilerini destekleyecek nitelik taşımamaktadır. Böylece dil bilgisi ve dilin konuşma ve yazmada kullanımı birbirinden kopuk ayrı çalışma alanları gibi sürüp gitmektedir (Karadüz, 2014, s. 286). Halbuki dilin farklı beceri alanlarına dayalı bir öğretim gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Davranışçı yaklaşımla, dil becerileri yerine davranışlar ön plana çıkmıştır. Önceden belirlenen davranışları uyarı-tepki bağlamında ve şartlandırma yoluyla

öğretmek öğrencilerin dil becerilerinin geliştirileceği düşünülmüştür. Öğretim sürecinde ise öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme üzerinde fazla durulmamıştır. Bu yaklaşım çocukların Türkçeyi bilinçli olarak öğrenmesine ve dil becerilerini geliştirmesine yeterince katkı sağlamamıştır. Ayrıca okuduklarını anlama, kendini ifade etme, zihnindekileri yazıya aktarma, zihinsel sözlüğü zenginleştirme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma gibi becerilerin geliştirilmesinde de fazla etkili olamamıştır (Güneş, 2021, s. 75).

Bilişselci yaklaşım ise özellikle uygulama alanında dil bilgisi öğretimine işlevsel bir açıklama getirememiştir. Uygulama sürecindeki yetersizliği sebebiyle davranışçı yaklaşımın dil öğretimi alanında uzun yıllar etkili olmasına neden olmuştur (Onan, 2012, s. 74). Bu yaklaşımlarda görülen yetersizlikler ülkeleri yeni arayışlara yöneltmiştir.

Bu yaklaşımlarda görülen eksiklikler göz önünde bulundurularak 2005 yılında ilköğretim birinci kademe, 2006'da ise ikinci kademe programları yapılandırmacı yaklaşım temelinde yenilenmiştir (Kansızoğlu, 2021, s. 103; Kurnaz, 2020, s. 311; Salman, 2018, s. 59; Sidekli ve Çetin Altıntaş, 2020, s. 243). 2005 yılında yayınlanan öğretim programının aksine 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme ve öğretim yaklaşımlarına terminolojik olarak yer verilmemiştir. Ancak önceki programlardaki açıklamalarla örtüşen yapısı, hâlihazırdaki programında benzer bir anlayışla oluşturulduğunu ortaya koymaktadır (Kansızoğlu, 2021, ss. 121-122).

Dil Bilgisi Öğretimi Sorunları

Bugünkü dil bilgisi öğretimi belirli tanımları, kuralları, sayılı ve sınırlı örneklerle söz konusu etmekten ileri gidememektedir. Araç olarak dil ve onun kuralları öne çıkarılarak bu eğitimle yeterli ve etkili bir biçimde anlaşmanın amaç olduğu unutulmakta, öğrencilere beceri ve alışkanlığa dönüşmeyen bilgiler ezberletilmektedir (Ertekinoglu, 2003, s. 31). Ezberleme yoluyla öğretme çabası neticesinde birtakım olumsuz sonuçlarla karşılaşmaktadır.

Dil bilgisi kuralları, sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar olarak öğretilmez. Böyle bir öğretim ezberlemeye alıştıırır, uygulama gücü kazandırmaz. Öğretmen verdiği örneklerdeki benzerliklerden yola çıkarak kurallara ulaşır. Böylece öğretimde gözleme

dayanan bir tümevarım yöntemi izlemiş olur. Kuralların öğretiminde öğrenciyi doyuracak, kuralı doğru kullanmaya yetecek derinlikte bilgi verilmelidir. Sorunu açıklayacak, tanıtacak zengin örnekler, değişik durumlar üzerinde çalışılmalıdır (Göğüş 1978, s. 350). Kuralların bu şekilde öğretimi kuralların daha anlamlı bir şekilde benimsenmesini sağlayacaktır.

Dil bilgisi kuralları dil içerisinde önemli bir yere sahiptir. Bu kuralların bireye doğru şekilde aktarılması gerekir. Bireyin bu kuralları günlük hayatında doğru bir şekilde kullanması sağlanmalıdır. Türkçe dersinin özel amaçları içerisinde “Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması”, “Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması” (MEB, 2019, s. 8) ifadeleri yer almaktadır. Dilin doğru, özenli, bilinçli, etkili ve anlaşılır kullanılabilmesi için kaliteli bir dil bilgisi öğretimine ihtiyaç vardır. Bu durum Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi konularında yeterli olmasını gerektirmektedir (Yılmaz, 2019, s. 2). Ayrıca öğretmenler dil bilgisi konularıyla ilgili yeterlilik yanında öğretim becerisi açısından da yeterli olmalıdır.

Dil bilgisi ilkokul sıralarından başlayarak üniversite düzeyinde de sürdürüldüğü halde sonuç bir türlü olumlu çıkmamaktadır. Eğer bir öğrenci dersini ve sınıfını geçiyorsa bunun sebebi Türkçenin dil bilgisini kavraması değil, öğretmenin verdikleri arasından yeteri kadarını anlayıp aradan sıyrılmış olmasıdır. O halde ortada bir kusur varsa bu, öğrencide olamaz. O zaman birinci olasılık Türkçe dil bilgisinin anlaşılma oluşu, ikincisi ise bu bilgilerin öğretmenler tarafından aktarılamayışıdır (Başkan, 1988, s. 412). Başka bir deyişle temel sorun öğrencilerin dil bilgisini öğrenememeleri değil; onlara düzeylerine uygun somuttan soyuta doğru ilerleyen bir kurgu içinde öğretimin nasıl ve hangi aşamada yapılacağını bilmeyen öğretmenlerdir (Yapıcı, 2004, s. 39). Bu da ancak iyi bir öğretim yeterliliği ile mümkün olabilir.

Türkçe dersi çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan, bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması gerektiği doğal ve zorunludur. Oysa günümüzde genel olarak geleneksel ders işleme yöntemlerinin dışındaki birçok yöntem ve tekniğe çok az yer verilmektedir (Ertekinoglu, 2003, s. 32). Öğretmenler dil bilgisi öğretimi sürecinde az sayıda araç-gereç ile materyal ve

geleneksel yöntemleri kullanmaktadır (Akgül, 2010). Altas'a (2009) göre dil bilgisi konuları, yaygın olarak, sadece anlatma yöntemi, sunuş biçimindeki öğretim yaklaşımı ile verilmektedir. İşcan ve Kolukısa'ya (2005, s. 300) göre ise konular genellikle anlatma metoduna göre işlenmekte, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene gidilmemekte, dil bilgisi bir kurallar yığınıymış gibi hareket edilmekte, ezberci bir tutum izlenmekte, uygulamaya yer verilmemektedir.

Her ne kadar dil bilgisi öğretimi dili etkin ve doğru kullanma konusunda hayati öneme sahip ise de dil bilgisi öğretiminin kurallar yumağı olarak algılanmasını sağlayacak çalışmalar yapmak veya henüz temel dil becerilerini tam olarak içselleştirememiş; okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerini geliştirememiş bireylere dil bilgisi kazanımlarını belletmeye çalışmak, sarmal dil eğitiminin ilkelerine ters düşecek ve bireyi kullanamadığı beceriler hakkında kurallar yumağı içine atmak olacaktır (Bıyık, 2016, s. 24). Bunun doğal sonucu olarak öğrenciler dil bilgisi kurallarını ezberlemeye yönlendirileceklerdir.

Türkçe dersinde yer alan dil bilgisinin kuramsal yapısının örnekler üzerinden kavratılması, bütüncü uygulamalarla kavranan bilgilerin kullanılabilirliğinin sağlanmaya çalışılması öğrenenlerin dil yeterlikleri açısından önemlidir. Öğretmenlerin uygulamalarında yer vereceği teknik ve öğrenme stilleri öğrencilerin bilgilere nasıl ulaşacakları, nerede, ne zaman, nasıl kullanacakları konularında bir bakış açısı kazandırmalıdır (Göçer, 2021, s. 271). Dil bilgisi öğretiminde hayatın içinden örnekler alınmalı ve dil bilgisi öğretimi teoriden kurtararak işlevsel hale getirilmelidir (Akgül, 2010, s. 94). Bu sorunla ilgili olarak Kaygusuz (2006), araştırmasında dil bilgisi öğretiminde sıkça başvurulan anlatım yönteminin yanında yaparak yaşayarak veya uygulamalı olarak öğrenmeyi sağlayan diğer yöntemlere de yer verilmesinin öğrenmeyi etkili kılacağı sonucuna ulaşmıştır.

Dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunların başında dil bilgisi konularının sınıf seviyesine uygun olmaması nedeniyle soyut kalması gelmektedir. Ayrıca öğrenen ilgisizliğine bağlı motivasyon eksikliği, kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilmesi yerine kuralların ezberlenmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve anlama durumlarının dikkate alınmaması dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlar arasında yer almaktadır

(Göçer ve Arslan, 2019, s. 320). Öğrenci faktörünün yanında konu içeriğinin özellikleri de sorunların ortadan kaldırılması için dikkate alınmalıdır.

Dil bilgisi öğretim sürecinde içerik belirlenirken öncelikle konuların sınıf seviyesine göre ayarlanması gereklidir. Öğretimi zor olarak değerlendirilen ve soyut kalan konuların üst sınıf seviyelerinde öğretiminin yapılması faydalı olacaktır (Azizoğlu ve Okur, 2020, s. 71). Çünkü öğrenciler dil bilgisiyle ilgili soyut kavramları anlamada güçlük çekmektedir (Salman ve Aydın, 2018, s. 1275). Dil bilgisi konularının öğretiminde öğrencilerin dikkatlerini çekecek hikâyelerden, resimlerden ve materyallerden faydalanılması, özellikle soyut zekâların henüz gelişmesi, beşinci sınıf öğrencileri için daha kalıcı öğrenmelerin sağlanmasında yardımcı olacaktır. Örneğin sıfatlar konusu anlatılırken, sıfatların adların önüne gelmesi özelliğini, tahtaya çizilen bir at resmi ile fare (sıçan) resmi üzerinde göstermek, bunların arasında çok sıkı bir arkadaşlık ilişkisi olduğundan ve nereye giderlerse gitsinler önde sıçan, arkada atın bulunduğu (sıçan+at / sıfat + ad) bahseden bir hikâye anlatmak ve sonrasında sıfat ile ad arasında bir köprü kurarak öğrencilerin dikkatini çekmek ve konunun öğrencilerce daha iyi kavranmasına katkı sağlayacaktır. Bu örnekten anlaşıldığı üzere dil bilgisi öğretiminde başarıya ulaşabilmek için, öğrencilere öğrendikleri konuyu günlük hayatla ilişkilendirmeleri sağlanmalı, bu konuda onlara yardımcı olunmalıdır (Güven, 2013, ss. 7-8).

Dil bilgisi öğretiminde başarıya ulaşamama nedenlerinden birisi de dil bilgisi kazanımlarına ilişkin etkinliklerin yetersizliğidir. Etkinlikler aracılığıyla öğrenciler ders sürecinde aktif olmaktadır (Durukan, 2011, s. 3). Bununla ilgili olarak Oryaşın (2020) araştırmasında öğrencilerin ilgiyle yapmak isteyecekleri, onları düşünmeye ve beceri kazandırmaya yönlendirecek, onlarda dil sevgisi ve duyarlılığı oluşturacak nitelikte ve çeşitlilikte etkinliklerin hazırlanması gerektiğini önermektedir.

Susar Kırmızı ve Akkaya (2009), öğretmenlerin etkinlik hazırlama konusunda deneyim kazanmamış olması nedeniyle ders sürelerini etkili ve verimli kullanamadıklarını belirtmiştir. Bu çalışmaya katılan bazı öğretmenler dersle ilgili etkinliklerin az olduğunu, kendilerinin de yeni etkinlikler hazırlamadıklarını belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenler için hizmet içi eğitim kurslarında etkinlik düzenleme ve uygulamaya yönelik çalışmalar yaptırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Menteşe'nin (2013) Türkçe öğretmenlerinin katılımıyla yaptığı araştırmada çalışma kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz olduğu ve bu yüzden programda belirtilen amaç ve kazanımlara ulaşmada yetersiz kaldığı, dil bilgisi konularında sınıflar arasında konu dağılımında sorunlar olduğu ve dil bilgisi ile ilgili etkinliklerin yeterli olmadığı, dil bilgisi konularında eksikliklerin etkinlik sayısı çoğaltılarak giderilebileceği, öğrenciler duygu ve düşüncelerini ifade edememesinin öz güven eksikliğinden kaynaklandığı ve bu alanında eksiklikleri gidermek için öğrencilerin özgüven kazanabileceği etkinlikler yapılarak giderilebileceği belirtilmektedir.

Karakoç Öztürk'ün (2008) araştırmasına göre ise Türkçe öğretmenleri, bazı amaçlara ulaşmadaki eksikliği nedeniyle halihazırdaki etkinliklerin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştirmediklerini belirtmiştir.

Bunların yanı sıra, yapılandırmacılık temelinde dil bilgisi konularının öğretiminde tümevarım modeliyle kuralları sezdirme yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. Fakat uygulamalarda halen kuralcı yaklaşımın tamamen terk edilmediği ve bazı sorunların devam ettiği görülmektedir (Kerimoğlu ve Aksu Raffard, 2020, s. 288). Davranışçı yaklaşım öğretim programlarında yer almadığı halde birçok öğretmen halen bu geleneksel yaklaşımı kullanmaktadır (Kurnaz, 2020, s. 311).

Yapılandırmacılık ve Etkinlik Temelli Öğretim

Dil öğretimindeki son yıllarda benimsenen yaklaşımlarda dikkatlerin üründen sürece kaydığı görülmektedir. Öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci ve öğrenme merkezli yaklaşımlara geçildiği dikkate alındığında öğretim programı tasarımlarında süreç odaklı yaklaşımların benimsenmesi gerektiği söylenebilir. Süreç odaklı yaklaşımlardaki temel hipotez, her dil davranışının altında, öğrencilerin söylemi anlamak veya üretmek için kullandıkları belirli beceri ve stratejilerin olduğudur (Altas, 2009, s. 64).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme bireyin öğrenme sürecinde bilgiyi nasıl yapılandırıldığını, yapılandırma sürecinde ne tür işlemler yaptığını ve bu süreci etkileyen unsurların neler olduğunu içerir. Başka bir ifadeyle bilgi, bilme ve anlama sürecini açıklar; bilmek nedir ve birey nasıl bilir sorularına ışık tutmaya çalışır. Yapılandırmacı

öğrenme bireyin yeni bilgiyle önceki bilgisi arasında ilişki kurarak kavramları, ilişkileri ve bilgiyi aktif olarak keşfetme ve böylece anlamı yapılandırma sürecidir. Bireyin sahip olduğu yaşantılarını, bilgisini, inancını ve becerisini zihinsel yapısını kullanarak öğrenme sürecine dönüştürülmesiyle oluşur. Önceki öğrenme ve yaşantı, yeni karşılaşılan bilgi ve öğrenmeye hazır olma unsurlarının birleşimiyle birey yeni anlamlar oluşturur. Bu durumda birey yeni fikirlerin hangilerini kabul edeceğine ve bu fikirleri zihinsel yapısına uyumlu hale nasıl getireceğine kendisi karar verir. Bilgi, bireyin nesnelerle ve çevresindeki dünyayla etkileşimi sonucunda aktif olarak oluşturduğu zihinsel yapısı aracılığıyla oluşur. Yeni zihinsel yapının oluşması yeni öğrenmenin oluşması demektir. Bu durumda öğrenme süreci daha önce kazanılmış bilginin ortaya çıkarılma, yeniden anlamlandırma ve bireyin yeni bilgiyle aktif olarak ilişki içinde olmasını sağlayan bir etkinlik olmaktadır (Fer, 2021, s. 499).

Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi ve becerilerin zihinde aktif olarak yapılandırılması bütün çalışmaların ağırlık noktasını oluşturmaktadır. Öğrencinin aktif öğrenmesi için öğrenci merkezli öğrenme anlayışından hareketle çeşitli etkinlikler verilmektedir. Bunlara öğrenme etkinlikleri denilmektedir. Öğrenme etkinliği, bir konuda bilgi veren, dil ve zihinsel becerileri geliştirmeye yardım eden, belirli sürelerde gerçekleştirilen yazılı ve sözlü çalışmalardır. Etkinlikler öğrencilerin bilgileri keşfetme, bütünleştirme, mantığını yakalama, becerileri geliştirme ve başkalarıyla paylaşmalarına yardım etmektedir. Kazanımlara ulaşma amacıyla hazırlanan öğrenme etkinlikleri, kazandırılacak ve ilerleme sağlanacak beceriyle ilgili asıl bilgiler, bilişsel beceriler ve uygulama basamaklarını verimli hâle getirmelidir. Okullarda öğretmenlerin hazırladığı etkinliklere bakıldığında bunların genel olarak bilgi yığını şeklinde tasarlanan ve uygulanan etkinlikler olduğu görülmektedir; çünkü bu tür etkinliklerin hazırlanması öğretmenlere kolay gelmekte ve bu sebeple dil bilgisi öğretimi süreçlerinde sıklıkla ortaya çıkmaktadır. Halbuki bilişsel becerilerin artırılmasına yönelik hazırlanan etkinlikler eğitim durumlarında daha çok tercih edilmeli ve uygulanmalıdır. Kısacası öğretmen, öğrenim hizmeti verdiği öğrencilerinin temel gereksinimlerine hitap edebilecek bir şekilde ve dersin özel amaçlarına da uygun olarak becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli dil bilgisi etkinlikleri hazırlamak, geliştirmek ve derste uygulamak durumundadır (Güneş, 2012, s. 39; 2021, s. 284). Tüm bu etkinliklerin hazırlanması ve tasarlanmasında yapılandırmacı yaklaşım esas alınmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşım dil bilgisi öğretimine gelişimsel ve etkileşimsel olarak bakmaktadır. Dil bilgisi kurallarının ezberletilmesi yerine çeşitli etkinliklerle sezdirilmesi gerektiğini ve dil merkezli iletişim ortamlarında çocuğa yararlı olabilecek şekilde yapılmasını savunmaktadır. Dilin etkileşimsel olarak öğrenildiği düşüncesinden hareketle dil bilgisi öğretiminde işlevselliği ön plana çıkarmaktadır (Onan, 2012, s. 75). Bu sayede bireylerin dil bilgisine yönelik bilgilerinin beceriye dönüşmesine imkân sağlanmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenmede aktif öğrenme ayrıcalıklı önem taşır; çünkü öğrenen fiziksel ve zihinsel etkinliklerle bilgiyi yapılandırır ve aktif olarak öğrenme etkinliklerine katılır. Bu etkinlikler problem çözme, proje hazırlama, yaşantılar, öykü yazma ve anlatma, gazete hazırlama, araştırma, deney yapma, bilmece hazırlama, oyun oynama, canlandırma, kuşku duyma, analiz ve sentez gibi etkinlikler olabilir (Kalem ve Fer, 2003). Başka bir deyişle etkinliklerin çeşitlilik göstermesi gerekmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil eğitiminde öğrencileri düşünmeye, araştırmaya ve öğrenme sürecinde aktif olmaya yönlendiren çeşitli etkinlikler kullanılmalıdır. Öğrencilerin dil bilgisi kurallarını öğrenme ve beceriye dönüştürme sürecinde etkinliklerden yararlanılmalıdır. Etkinlikler öğrencilerin dil bilgisi kurallarını keşfetmeleri, pekiştirmeleri ve öğrendiklerini uygulamaya yönelik olarak tasarlanmalıdır (Kurnaz, 2020, s. 322). Bu sayede öğrenciler ders sürecinde aktif rol alabilecektir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramının öğretmenler için rehber olabilecek ilkeleri içinde gerçek yaşama yakın ve özgün bağlamlar kullanılması, bunların gereksinimlere göre pek çok farklı kaynak ya da yöntem kullanılarak gerçekleştirilmesi, yansıtmayı sağlayan etkinliklerin yapılandırılması ön plana çıkmaktadır. Sınıf ortamı yaşayan bir yer haline getirilmelidir. Öğrenciler bilişsel yapılarını zenginleştirmek için gereksinim duydukları materyalleri sınıf ortamında bulabilmektedir (Altun ve Çolak, 2014, ss. 60-61). Böylece dil bilgisi öğretimi yaşatılan bir öğrenme alanı haline getirilmektedir.

Dil bilgisi öğretiminin yapılandırmacı yaklaşıma göre amacı dil becerileri, anlama, iletişim, etkileşim, işlevsellik, kavramları ve zihinsel becerileri geliştirme biçiminde görülmektedir. Bu anlayışta dil bilgisi öğretimi amaç olarak değil birtakım becerileri geliştirmek için araç olarak değerlendirilmektedir. Bir başka ifadeyle dil

bilgisi öğretimi, anlamak ve anlamı aktarmak amacıyla yapılmalıdır (Güneş, 2021, s. 274). Bunun sonucu olarak öğrencilerin gündelik yaşamlarında dil bilgisini işlevsel olarak kullanabilmeleri sağlanacaktır.

Dil becerilerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için dil bilgisi kurallarını iyi derecede bilmek gerekmektedir. Bireyin alanına hâkim olması Yalnızca dilin kurallarına hâkim olmak kişinin dil bilgisini de bildiği anlamına gelmez. Bu sebeple kişinin aynı zamanda dilin olanaklarının da farkında olması gerekmektedir (Göçer, 2015, s. 235). Dil bilgisi kurallarının kişi tarafından anlaşılma düzeyi iyiye o derecede kişi kendini doğru bir şekilde ifade edebilir. Bu yüzden dil bilgisi öğretiminin amaçlarını Türkçe öğretmenleri içselleştirmeli, benimsemeli ve öğrenciler için derslerde hedeflere yönelik yapılandırıcı dil öğretimi temelinde çalışılmalıdır. Nitekim eğitim alanında dünyada görülen güncel gelişmeler geleneksel yaklaşımların yerini yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımının aldığına işaret etmektedir (Dolunay, 2010, s. 277).

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programlarında program geliştirme öğeleri hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirmeden oluşmaktadır. Buna göre hedefler çıktılardan oluşmakta, içerik öznel, döngüsel ve tematik olmakta, öğretme-öğrenme süreci öğrenen odaklı, anlamı keşfeden aktif öğrenenin olduğu ve öğrenen etkinlikleri odaklı olmaktadır. Değerlendirme ise süreç odaklı yapılmaktadır (Fer, 2021, s. 504). Sınıf içi öğrenme durumlarının öğretmen tarafından anında kontrolü sağlanmaktadır.

Dil bilgisi öğretimi Türkçe dersinin konuları içinde ve becerilerin geliştirilmesi etkinlikleriyle birlikte yürütülmekte, onlarla iç içe işlenmesi gereği göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmektedir. Dil bilgisi öğretimi çalışmalarında öğrenciler bilgiyi hazır bulmamalı, bilgi ve kurallara öğretmenin rehberliğinde, öğrenci merakını canlı tutarak ulaşılmalıdır. İşlevsel dil bilgisi öğretiminde konu ve kurallar somut örneklerle zenginleştirilerek öğrencilerin kuralı sezme, kurala varma, dil bilgisel yapıyı/kuralı kavrama ve en son tanımı oluşturma uygulamalarıyla gerçekleştirilmesi hedeflenmelidir (Göçer, 2021, s. 278). Dil bilgisi konularında gerçekleştirilen etkinlikler, bilgi ve kuralları öğretmeyi amaçlamaz. Dil bilgisi konusunda uygulanan etkinliklerle asıl amaçlanan hatasız, tutarlı ve estetik konuşmayı ve yazmayı, anlama ve anlatmayı doğru bir biçimde sağlayacak işlevsel bir öğretimi ortaya koymaktır (Sever,

2003, s. 33). İşlevsel öğretimin yerine getirilmesi için etkinliklerin dikkatli bir şekilde hazırlanması gerekmektedir.

Eğitim etkinliklerinde hedeflenen noktaya ulaşmak için yapılacak çalışmalara karar verirken göz önünde tutulması gereken birtakım ölçütler vardır. Bu ölçütlere uyarak hareket edilirse hem uygulamalar rahat yürütülür hem de istenilen sonucu almada önemli avantajlar elde edilmiş olur. Bu ölçütlerden birisi bütünlük ilkesidir. Türkçe öğretiminde anlama ve anlatma becerisini geliştirme etkinlikleriyle amaçlar doğrultusunda hareket edilmekte, anlama ve anlatma beceri alanlarının dil bilgisi kurallarından, dil bilgisel yapılarının işlevlerinden yararlanılmaktadır. Bu bakımdan becerilerin gelişimi ile dilin ses, sözcük, cümle gibi alanlarına yönelik kuralları arasında bir örtüşme, bir bütünlük söz konusudur. Önemli olan dil bilgisinin bu alanlarına yönelik işlev ya da kuralları doğrudan ezberletmek yerine anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen etkinlikler içerisinde sezdirmek ve kavratmaktır (Göçer, 2021, ss. 305-306).

Bunun yanında öğretim sürecinin planlanmasında ekonomiklik, hayatilik, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, aktüalite, yakından uzağa, bireye özgü öğretim ilkeleri de göz önüne alınmalıdır. Konuyla ilgili değişik etkinlikler düzenlemek, konuların öğrencilerin kolay anlayabilecekleri ve kavrayabilecekleri şekilde planlanması somuttan soyuta ilkesiyle ilişkilidir. Ders etkinlikleri sırasında güncel olay ve olgulardan yararlanılması, yaşanan canlı olaylardan, karşılaşılan sorunlardan yararlanarak çarpıcı örnekler sunulması ise aktüalite ilkesiyle ilişkilidir. Öğretmenin etkinliklerini planlayıp gerçekleştirirken kullanacakları yöntem ve materyallerle birlikte öğrencilerin bireysel farklılıklarını da göz önünde bulundurması da bireye özgü öğretim ilkesi şeklinde ifade edilmektedir (Göçer, 2021, s. 308). Bireysel farklılıklar öğretim sürecinin planlanmasında ve hedefe ulaşmada önemli bir yönlendiricidir.

Düzeyi, süresi, içeriği ne olursa olsun, bir ders ya da kursla ilgili olarak yapılacak ilk iş onun hedeflerinin belirlenmesidir. Çeşitli eğitim etkinliklerinin seçimi, tespit edilen hedeflere ulaştırmadaki işe yararlılığı bakımından yapılacaktır. Programın etkili olup olmadığı da onun hedeflere ulaşmadaki, yani öğrenci davranışında istenilen değişimleri oluşturmadaki başarı derecesine göre karara bağlanacaktır. Bu sebeple daha öğretim etkinliğinin başında hedeflerin, yani öğrenci davranışlarında oluşturulmak

istenen değişikliklerin belirlenmesi mecburiyeti vardır (Tekin, 1980, s. 75). Bu değişiklikler günümüzde kazanım şeklinde öğretim programlarında belirtilmiştir.

Türkçe dersinde anlama ve anlatma etkinlikleri gerçekleştirilirken, belirlenen hedefler göz önünde bulundurulur. Etkinlikler yazım, noktalama, sözcük bilgisi, cümle bilgisi, doğru söyleyiş özellikleri gibi bilgi ve beceri alanları ile iç içe yürütülür ve bütünlük anlayışı ile tasarlanmış çalışmalarla desteklenir. Dil bilgisi öğretimine yönelik çalışmalar muhakkak okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin etkinlikleri içerisinde birlikte, iç içe, yeri ve zamanı geldikçe bütünlük anlayışı içerisinde yürütülür (Göçer, 2021, s. 274). Böylece Türkçe dersinin çok boyutluluğuna yönelik hareket edilmiş olacak ve buna göre de dersin işlenişinde benimsenecek yöntemin belirlenmesi sağlanacaktır.

Türkçe derslerinde dil bilgisi konu ve kurallarının öğretiminde amaca hizmet edecek yöntemlere başvurularak sürece yön verilmesi büyük önem taşımaktadır. Ancak, dil eğitimi etkinlikleri yürütülürken dil bilgisinin işlevinin düşünülmemesi ve yanlış bir anlayışla hareket edilmesi göz önünde bulundurulmamaktadır. Bunun sonucunda da dil bilgisi öğrenme alanı işlev görececek bir araç olmaktan çıkıp soyut dil alıştırmalarıyla ezberlenmesi amaçlanan bir bilgi alanı hâline dönüşmektedir. Hâlbuki dil bilgisi konu ve kuralları öğrencilere öğretilerek ezberletilecek bir alan değil; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini etkin bir şekilde kullanılmasında başvurulacak bir alandır. Bu şekilde bir amaç ve anlayışla kavratılmaya çalışılan dil bilgisi konu ve kurallarının dil eğitiminde hangi yaklaşım, yöntem ve uygulamalarla yapılacağının önemi büyüktür (Göçer, 2015, s. 236). Çünkü öğretme-öğrenme sürecinde kazanımlara ulaşmayı sağlamada en önemli öge kullanılan yöntemin kazanımlara uygunluğudur.

Günümüzde dilsel birimlerin incelenmesi için uygulamalı bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yaklaşımda dikkat edilmesi gereken iki önemli konu vardır: Birincisi, uygulama sırasında yapılacak her etkinliğin somutlaştırılarak sunulmasıdır. Diğeri ise, bu etkinliklerin öğrencilerin zihinsel ve psiko-sosyal gelişim düzeylerine uygun olarak kavratılmasıdır. Bu şekilde yapılacak uygulamalı çalışmalarla sadece dil bilgisi edinimi sağlanmaz, aynı zamanda öğrenme işleminin nasıl gerçekleştiği de öğrenilir (İşcan, 2007, s. 258). Öğrencilerin Türkçe dersleriyle birlikte dil bilgisi ile ilgili öğrendikleri bilgileri uygulamaya geçirmeleri yani beceriye dönüştürmeleri

hedeflenmelidir. Beceri, dil bilgisi kurallarını bilgi olarak bilmenin ötesinde uygulama yeteneği ve alışkanlığına sahip olmayı ifade eder (Kurnaz, 2020, s. 322). Dil uygulamaya dönük bir yapıdır; çünkü birey her an dilini kullanmaktadır.

Dil bilgisi etkinlikleri doğru anlamayı, doğru konuşmayı sağlama amacını güder. Bu etkinlik, doğru anlama, doğru konuşmada davranış değişikliğini kazandırır. Doğru anlamayı, doğru konuşmayı amaç edinen dil bilgisi etkinliklerinde, kavranılmış okuma parçasındaki örneklerden yararlanılır. Okuma parçasındaki başarılı ve o parçada üstünlük gösteren dil kullanılışları üzerinde sezdirici çalışmalar yaptırılır. Bunlara benzer örnek söyleyişler öğrencilere buldurulur. Böylece, bilgiyi öğrenme, kuralı belleme yerine, doğru anlama, doğru konuşma yeteneği geliştirilmeye çalışılır (Cemiloğlu, 2004, s. 294).

Dil bilgisi alanında kullanılan etkinlikler 4 grup içerisinde incelenebilir:

- Kuralı/yapıyı sezdirme etkinliği
- Kuralı/yapıyı kavratma etkinliği
- Kuralı/yapıyı pekiştirme etkinliği
- Kuralı/yapıyı cümle/metin içerisinde kullandırma etkinliği

Dil bilgisi çalışmalarında öncelikle konuyu sezdirecek ve kavratacak etkinliklere, ardından konuyu pekiştirecek çalışmalara ve son olarak da öğrenilenleri metin içerisinde kullandırmaya yönelik etkinlik örneklerine yer verilmelidir. Herhangi bir dil bilgisi yapısını öğretme sürecinde bu etkinliklerin tamamı kullanılmalıdır. Dil bilgisi çalışmalarında etkinliklerin sıralaması da bu şekilde olmalıdır (Kurnaz, 2020, s. 322). Etkinliklerin hazırlanmasında dikkate alınacak ölçütlerin yanında başarısının sağlanmasında etkisi olan başka hususlar da yer almaktadır. Bunlardan birisi de tutum konusudur.

Dil Bilgisine Yönelik Tutum

Dil bilgisi konularının öğretim sürecinde verilen örnekler ve yapılan alıştırmalarda dil bilgisi konularının terimlerinin kavratılması hedeflenmektedir. Terim ve bunları açıklayan kuralların öğretimi, öğrenciler açısından bir alışkanlık hâlini almıştır. Terim ve kural öğretmeye dayalı dil bilgisi öğretimiyle terimleri temsil eden

kavramların öğretimi geleneksel olarak süregelmiş, bu bağlamda oluşan terim ve kural öğretme anlayışı bir amaç gibi algılanmıştır. Başka bir deyişle, mevcut duruma bakıldığında dil bilgisi öğretiminin kural ve terim öğretiminden ibaret olduğu, bu kural ve terimleri öğrenen öğrencilerin ise bu bilgileri çoktan seçmeli testler dışında kullanamadıkları anlaşılmaktadır. Öğrendikleri bilgileri ancak sınavlarda test çözerek kullanan öğrenciler bir süre sonra da bu bilgileri tekrar unutmaktadır. Dil bilgisine ait terim ve kavramlar ilk, orta ve yüksek öğretimde hep tekrarlanarak sürüp gitmekte, değişkenlik sadece terimlerde görülmektedir. Tekrarlanan bilgiler öğrencilerde dil bilgisine karşı duyarsızlık, bıkkınlık, ilgisizlik gibi olumsuz tutumları oluşturmaktadır (Karadüz, 2014, ss. 286-287). Dolayısıyla öğretim süresinde yapılan hatalar öğrencilerde bilişsel eksikliklerin yanında duyuşsal eksikliklere de yol açmaktadır.

Öğrenciler, genel olarak, dil bilgisi konularını sevmemekte, çalışmalar arasında yer almasını da pek istememektedirler (Altas, 2009, s. 48). Bu nedenle de dil bilgisi öğretimi yıllardan beri gerek ilköğretimde gerekse ortaöğretimde hep sorun olmuştur. Dil bilgisi konularının sevilmemesi, bu konuların öğrencilerce öğrenilmesinde başarısızlıklara yol açmıştır. Bu nedenle öğrenciler, özellikle dil bilgisi konularına karşı olumsuz bir tutum geliştirmiştir (Güven, 2013, s. 1). Nitekim Saraç (2004) araştırmasında dil bilgisinin yoğun olarak terim ve tanımlardan oluşmasının öğrencileri dersten soğutacağı sonucuna ulaşmıştır.

Dil bilgisi bir metni okuma, anlama ve üretmenin en önemli anahtarıdır. Bu nedenle uzun yıllar öğrencilere dil bilgisini iyi öğretmek okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, dilin iyi kullanılması ve dille ilgili sorunların çözülmesi amaçlanmıştır. Ancak uygulamada dil bilgisi, mevcut sorunları çözme yerine yeni sorunları ortaya çıkarmıştır. Okullarda öğrencilere peş peşe bir dizi kural öğretilmiş ve her kural derinlemesine incelenerek ayrıntılarına inilmiştir. Dil bilgisi okuldaki en sıkıcı ders olmuş, öğrenciler çok sayıda kural, tanım ve terim ezberlemek zorunda kalmıştır (Güneş, 2013b, s. 172). Bunun doğal sonucu olarak, sıkıcı görülen derslerde öğrencilerden istenen başarı elde edilememektedir.

Öğrencilerin dil bilgisine yönelik algılarının olumlu ya da olumsuz olmasının belirlenmesi son derece önemli görünmektedir. Çünkü bir kişinin öğrenen olarak dil bilgisine yönelik algılarının olumlu olması durumunda bunun öğrenme ortamlarına da

olumlu yansıyacağı; buna karşın olumsuz olması durumunda da olumsuz yansıyacağı açıktır (Ülper, 2020, s. 201). Başka bir deyişle öğrencilerin sorumlu oldukları dersin içeriğine, nasıl öğrenileceğine, ne kadar öğrenilmesi gerektiğine ilişkin algıları derslerindeki başarı düzeyleri bakımından belirleyici rol oynayabilir (Ülper, 2020, s. 206). Öğrencilerin dil bilgisine yönelik olumsuz algıları dil bilgisinin sıkıcı, zor, karmaşık ve yararsız olduğu yönündedir. Olumlu algıları ise anlama-anlatma becerileri ve iletişim bakımından dil bilgisinden yararlanılabileceği şeklindedir (Ülper, 2020, s. 210). Dil bilgisi öğretiminde başarının elde edilmesi için dil bilgisine yönelik tutum belirleyici bir öge olarak yer almaktadır.

Erdem ve Başaran (2010, s. 337) tarafından dil bilgisi öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşlerini almak için yaptıkları araştırmada öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin giderilmesi için dil bilgisi öğretiminin işleve dayalı olarak, somut örnekler kullanılarak yapılmasını, kuralların sezdirilmesini ve öğrencilerin dil bilgisi dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanmasını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bağcı Ayrancı (2017, s. 162) da Türkçe öğretmenlerinin çoğunun dil bilgisinin uygulamalı öğretilmesi gerektiğini düşündüklerini ifade etmektedir.

Her öğretim basamağında karşılaştıkları bilgileri kullanamayan, unutan ve sonra tekrar karşılaştığı hâlde öğrenemeyen öğrencilerin, dil bilgisine karşı tutumları da olumsuz yönde değiştiğinden, ana dili eğitiminin dil bilgisi öğretimi anlayışını sorgulamak gerekmektedir (Karadüz, 2014, s. 288). Bunun sonucunda dil bilgisi öğretiminin uygulamaya dayalı olarak yapılarak öğrenilenlerin hayata geçirilmesiyle öğrencilerde görülebilecek tutum değişimlerinin izlenmesi gerekmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, işlem ve uygulama, etkinlik temelli ses olayları öğretimi programı ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada beşinci sınıf Türkçe dersinde ses olaylarının etkinlik temelli öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve dil bilgisine yönelik tutumlarına etkisinin incelendiği yarı deneysel bir araştırma deseni kullanılmıştır. Bu araştırma yarı deneysel desenler içerisinde kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel desene uygun bir çalışmadır. Kontrol gruplu ön test - son test yarı deneysel desen iç güvenilirliği güvence altına almak için kullanılan en etkili yarı deneysel desenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek düzeyde bir istatistiksel güç sağlayan, ulaşılan sonuçların neden-sonuç bağlamında değerlendirilmesine imkân veren güçlü bir desen olarak bilinmektedir (Büyüköztürk, 2011; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Cohen, Manion ve Morrison, 2018; Göktaş ve diğerleri, 2012; Güven ve Sülün, 2012; Saran, Seferoğlu ve Çağıltay, 2009; Şimşek ve diğerleri, 2008). Bu desene ilişkin görünüm Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Araştırma Deseni

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test
Deney Grubu	✓ Kişisel Bilgi Formu ✓ Ses Olayları Başarı Testi	Etkinlik Temelli Ses Olayları Öğretimi	✓ Kişisel Bilgi Formu ✓ Ses Olayları Başarı Testi
Kontrol Grubu	✓ Dil Bilgisi Tutum Ölçeği	Ses Olayları Geleneksel Öğretimi	✓ Dil Bilgisi Tutum Ölçeği

Tablo 2’de görüldüğü gibi deney grubundaki ve kontrol grubundaki beşinci sınıf öğrencilerine ses olayları konusu öğretilmeden önce kişisel bilgi formu, ses olayları konusuyla ilgili başarı testi ve dil bilgisi tutum ölçeği uygulanmıştır. Bu desende her iki grubun da ön test puanlarında fark beklenmezken, son test puanlarında konu anlatımından sonra her iki grupta da artış beklenmektedir. Ancak son test puanlarındaki artış deney grubundaki bireylerde kontrol grubundaki bireylerden istatistiksel olarak daha fazla ise bu, etkinliklere dayalı olarak geliştirilen öğretimin ses olayları konusunun

öğretiminde geleneksel öğretimden akademik başarıyı arttırmada ve dil bilgisine yönelik tutumları olumlu hâle getirmede daha etkili olduğunu gösterecektir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Amasya il merkezinde bir ortaokula devam etmekte olan 40 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin seçiminde uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alacak öğrencileri belirleyebilmek amacıyla bu okuldaki tüm beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenim gördüğü şubelere ses olayları başarı testi ve dil bilgisi tutum ölçeği uygulanmıştır. Tüm şubelerin ölçme araçlarından aldıkları puan ortalamaları, cinsiyete göre dağılımları, dördüncü sınıftaki sınıf geçme not ortalamaları ve dördüncü sınıf Türkçe dersi not ortalamaları incelenerek birbirine en yakın olan iki şube deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Deney grubunda 19 ve kontrol grubunda 21 olmak üzere toplam 40 beşinci sınıf öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Deney grubunu oluşturan bireylerin 8'i (%42.1) erkek, 11'i (%57.9) kız olup kontrol grubunu oluşturan bireylerin 12'si (%57.1) erkek, 9'u (%42.9) kızdır. Deney grubunu oluşturan bireylerin yaş aralığı 10 ile 11 arasında değişmekte olup ortalama yaşları 10.43 ($SS = .50$)'tür. Kontrol grubunu oluşturan bireylerin ise yaş aralığı 10 ile 11 arasında değişmekte olup ortalama yaşları 10.32 ($SS = .48$) olup kontrol grubunu oluşturan bireylerin yaş aralığı 10 ile 11 arasında değişmekte olup ortalama yaşları 10.32 ($SS = .48$)'dir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin sosyodemografik özellikleri hakkında bilgi sağlamak amacıyla, Kişisel Bilgi Formu, ses olayları konusundaki başarı düzeylerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Ses Olayları Başarı Testi ve dil bilgisine yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla ise Dil Bilgisi Tutum Ölçeği kullanılmıştır (Ek 1). Aşağıda, “Kişisel Bilgi Formu”nun içeriği, “Ses Olayları Başarı Testi”nin geliştirilmesi ve “Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği”nin psikometrik özellikleri hakkında ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenci numarası, cinsiyeti ve yaşı hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Ses Olayları Başarı Testi

Bu test, ortaokul beşinci sınıf Türkçe dersi ses olayları konusunda öğrencilerin bilgi düzeylerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Testin geliştirilmesinde DeVellis (2012) tarafından önerilen test geliştirme aşamaları takip edilmiştir. Bu amaçla sırasıyla şunlar yapılmıştır:

1. Üç farklı yayınevine ait beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki ses olayları konusu incelenerek beş farklı ses olayının konu kapsamında olduğu görülmüş, konuyla ilgili belirtke tablosu oluşturulmuştur. Böylece hedef-içerik ilişkisi kurulmuş, buna dayalı olarak da her bir konunun kapsamı ve önemi, konu için gerekli zaman, testin hangi davranışları ölçmeye yönelik sorular içermesi gerektiği (Özçelik, 2013) açıkça belirlenmiştir. Belirtke tablosundaki bazı davranışların testte yer almaması veya belirtke tablosunda olmayan davranışların testte yer alması ve soruların davranışlara uygun olmaması kapsam geçerliliğini düşürmektedir (Baykul, 2021, s. 195). Bu nedenle belirtke tablosu hazırlanarak taslak ses olayları başarı testinin kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) ses olayları konusuyla ilgili kazanıma uygun olarak ünsüz sertleşmesi (benzeşmesi) için 17, ünlü düşmesi için 13, ünsüz türemesi için 7, ünsüz yumuşaması için 18 ve ünlü daralması için 15 olmak üzere toplam 70 çoktan seçmeli soru araştırmacı tarafından yazılmıştır. Konular için soru sayısı artırılarak, tesadüfi hataya sebep olmayacak şekilde testin hassasiyeti de artırılmıştır. Çünkü ölçme aracının hassasiyeti, eğitimde kullanılan testlerde yer alan soru sayısı ile ilgilidir ve hassas ölçme araçları ile daha az hatalı ölçümler elde edilmektedir (Akbaş, 2019, ss. 60-61). Testte yer alan her bir soru dört seçeneikli olup bu seçeneklerden yalnız biri doğru, diğer üç tanesi ise çeldirici özelliktedir. Soruların yazımında, çoktan seçmeli soru hazırlamada göz önünde bulundurulması gereken ilkeler (Test Araştırma Birimi, 2018) dikkate alınmıştır.

3. Toplam 70 sorudan oluşan taslak ses olayları başarı testi Türkçe eğitimi alanında iki doçent ve iki doktor öğretim üyesi ile yüksek lisans derecesi almış üç Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Testlerin kapsam geçerliliğinin belirlenmesinde belirtke tablosu hazırlamanın yanında, uzman görüşü almak da sıklıkla yararlanılan yöntemlerdendir (Akbaş, 2019, s. 65). Kapsam geçerliliğinin uzman görüşlerine dayalı olarak belirlenmesinde başvurulacak uzmanların sayısının artması ve konu alanı, ölçme ve değerlendirme, dil ve anlatım olmak üzere farklı donanımlara sahip olması testin kapsamına ilişkin daha zengin ve isabetli bilgi verebilmektedir (Akbaş, 2019, s. 67).

Uzmanlarca yapılan inceleme, sorunun beşinci sınıf öğrencisinin bilişsel gelişim düzeyine uygunluğu "uygundur, emin değilim, uygun değildir" şeklinde, sorunun beşinci sınıf öğrencileri için zorluk düzeyi "çok kolay, kolay, orta, zor, çok zor" şeklinde, soruda değiştirilmesi gereken nokta/noktaların olup olmadığı ve varsa bunların ne olduğunun belirtilmesi şeklinde ve dil-anlatım yönünden yapılmıştır. İncelemeden alınan geri bildirimler sonucunda öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyi için uygun olmayan, çok kolay, kolay, zor ve çok zor sorular kullanım dışı bırakılmış, düzeltilmesi belirtilen sorularda önerilen değişiklikler yapılmış, düzeltilemeyen sorular ise testten çıkarılmıştır. Sonuç olarak, toplam 14 soru testten çıkarılmış; ünsüz sertleşmesi (benzeşmesi) için 12, ünlü düşmesi için 12, ünsüz türemesi için 5, ünsüz yumuşaması için 14 ve ünlü daralması için 13 olmak üzere toplam 56 çoktan seçmeli sorudan oluşan taslak ses olayları başarı testi deneme uygulaması için hazır hâle getirilmiştir.

4. Hazırlanan bir testin geliştirilmesi, o testin güvenirlik ve geçerlik yönlerinden istenen niteliklerde bir test haline getirilmesi anlamına gelmektedir. Bu ise, hazırlanan testin denenmesi ve deneme sonuçlarına göre testte iyileştirmelerin yapılmasıyla mümkün olmaktadır (Özçelik, 2013, s. 128). Bu nedenle, hazırlanan 56 çoktan seçmeli sorudan oluşan taslak ses olayları başarı testinin deneme uygulaması araştırmanın yapıldığı ortaokulun yedi farklı altıncı sınıf şubesindeki toplam 150 öğrenciyle yapılmıştır. Taslak testteki 56 sorunun tek oturumda uygulanmasının öğrencilerde yorgunluk, sıkılma, motivasyon eksikliği gibi durumları ortaya çıkarma olasılığı nedeniyle ilk olarak, ünsüz sertleşmesi, ünlü düşmesi ve ünsüz türemesi konularına ait toplam 29 soruluk test, ikinci olarak da ünsüz yumuşaması ve ünlü daralması konularına ait toplam 27 soruluk test uygulanmıştır. İki uygulama arasında öğrencilerin dinlenmesi

için on dakika zaman aralığı bırakılmıştır. Her bir testin uygulanması yaklaşık 35 dakika sürmüştür.

Bu deneme uygulaması sonucunda, testteki soruları cevaplamayan 15 öğrencinin evrakı sorulara gelişigüzel cevap vermeleri ve soruların tamamını kasıtlı olarak cevaplamamaları nedeniyle değerlendirmeye alınmamış ve toplam 135 öğrenciden test sorularına ilişkin veriler elde edilmiştir. Özçelik'e (2013, s. 129) göre testin deneme uygulamasında kaç kişilik bir gruptan yararlanılacağına kesin ve tek bir cevabı yoktur. Birçok amaç için 120 kişi dolayında bir gruptan yararlanılabilir.

5. Deneme uygulamasında 135 öğrencinin sorulara verdikleri cevaplar bilgisayar ortamına aktarılmış, aktarılan verilerde kayıp ve aykırı değer olup olmadığı kontrol edilmiş, herhangi bir eksiklik olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin her bir doğru cevabına 1 puan, yanlış cevabına ise 0 puan verilmiştir. Testte yer alan 56 sorunun (maddenin) madde güclüğü ve madde ayırt ediciliği analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ses Olayları Başarı Testi Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri

Konu	Madde Numarası	Madde güçlük	Ayırt edicilik
Ünsüz sertleşmesi	1	.63	.29
	2	.48	.34
	3	.93	.40
	4	.71	.60
	5	.82	.49
	6	.74	.39
	7	.67	.52
	8	.50	.38
	9	.55	.44
	10	.55	.34
	11	.45	.27
	12	.64	.35
Ünlü düşmesi	13	.77	.53
	14	.64	.57
	15	.76	.57
	16	.62	.59
	17	.73	.47
	18	.56	.39
	19	.60	.50
	20	.74	.57
	21	.70	.56
	22	.66	.69

Ünsüz türemesi	23	.67	.66
	24	.61	.47
	25	.54	.50
	26	.56	.59
	27	.47	.48
	28	.42	.55
	29	.51	.43
	30	.79	.31
Ünsüz yumuşaması	31	.84	.44
	32	.82	.50
	33	.86	.41
	34	.79	.45
	35	.77	.39
	36	.58	.57
	37	.75	.48
	38	.53	.37
	39	.65	.54
	40	.82	.37
	41	.59	.43
	42	.74	.45
	43	.72	.39
	44	.49	.40
Ünlü daralması	45	.51	.55
	46	.56	.40
	47	.40	.30
	48	.44	.48
	49	.60	.49
	50	.71	.58
	51	.25	.28
	52	.72	.46
	53	.34	.47
	54	.42	.49
	55	.57	.45
	56	.40	.31

Not. Koyu olan maddeler ses olayları başarı testi nihai formunda yer alan maddeleri ifade etmektedir.

Genel olarak, testin uygulandığı gruptaki bireylerin birbirinden en iyi şekilde ayırt edilebilmesi ve yüksek güvenirlik değerlerine ulaşılabilmesi amacıyla testteki maddelerin çoğunluğunun orta güçlükte olması istenmektedir (İlhan, 2019, s. 277). Çünkü orta güçlükteki maddeler testin güvenilirliğine daha fazla katkı getirmektedir (Kilmen, 2019, s. 329). Madde güçlük değerlerinin .30 - .70 aralığında olması maddenin orta güçlükte olduğunu göstermektedir (Meyer, 2014; Nunnally ve Bernstein, 2010). Madde gücüğü maddelerin iyi ya da kötü olduğunu göstermeyip maddenin zorluk ya da kolaylık derecesi ile ilgili bilgi vermektedir (Atılğan, 2019, s. 264; Kilmen, 2019, s.

333). Bu nedenle maddelerin, ölçülen özellik bakımından bireyleri birbirinden ne kadar iyi ayırt edebildiğini belirlemek amacıyla madde ayırt ediciliğine başvurulmalıdır (İlhan, 2019, s. 278; Kilmen, 2019, s. 333).

Ölçülmek istenen özelliğe sahip bireylerin o testteki maddelere doğru yanıt vermesi, sahip olmayanların ise yanlış yanıt vermesi durumunda, maddenin ayırt edici olduğu ya da geçerli olduğu söylenebilir. Negatif madde ayırt ediciliği maddenin ölçmesi beklenen özellik bakımından bireyleri ayırt edemediğini, pozitif madde ayırt ediciliği ise maddenin ölçmesi beklenen özellik bakımından bireyleri ayırt edebildiğini göstermektedir. Madde ayırt ediciliğinin +1'e yakın olması, maddenin testin bütünü ile ölçülen niteliği gösteren ve göstermeyenleri ayırt edebildiğini göstermektedir (Atılğan, 2019, s. 268). Bir maddenin ayırt ediciliğinin .30 ile .70 arasında olması o maddenin ayırt edici olup testte kalabileceğini göstermektedir (İlhan, 2019, s. 279; Kilmen, 2019, s. 333; Meyer, 2014; Nunnally ve Bernstein, 2010).

Buna göre, toplam 135 altıncı sınıf öğrencisinin 56 sorudan oluşan taslak ses olayları başarı testine verdiği cevaplar neticesinde yapılan madde analizi sonucunda Tablo 3'te koyu olarak yazılan maddelerin madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerlerinin .30 ile .70 arasında olması nedeniyle nihai testte yer almasına, Tablo 3'te koyu olarak yazılmayan maddelerin ise nihai testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Taslak testteki 7., 21., 22., 23., 47., 48., 53., 54. ve 56. maddeler, madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri .30 ile .70 arasında olmasına rağmen başarı testi nihai formuna alınmamıştır. Bunun nedeni başarı testinin nihai formunda her bir ses olayı konusunda beş maddenin yer alacak olmasıdır. Madde seçim ölçütünü karşılayan iki madde arasında seçim yapılması gerektiği durumda madde güçlük ve ayırt edicilik değeri .50'ye en yakın olan madde seçilmiştir. Böylece taslak testte yer alan maddeler arasından her bir ses olayları konusu için en iyi beş soru belirlenmiştir.

Sonuç olarak, beşinci sınıf ses olayları konusundaki ünsüz sertleşmesi (benzeşmesi), ünlü düşmesi, ünsüz türemesi, ünsüz yumuşaması ve ünlü daralması konularının her biri için beş soru bulunmaktadır. Ses olayları başarı testi 25 sorudan oluşmaktadır. Katılımcıların ses olayları başarı testinden alabilecekleri puanlar 0 ile 25 arasında değişmekte olup alınan puanların yükselmesi öğrencilerin ses olayları başarı düzeylerinin yüksek olduğu anlamı taşımaktadır. 25 maddeden oluşan nihai başarı

testinin deneme uygulamasında hesaplanan Kuder-Richardson-20 iç tutarlılık katsayısı .82 olup başarı testinin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Yockey, 2011).

Dil Bilgisi Tutum Ölçeği

Öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Er ve Topçuoğlu Ünal (2016) tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Dil Bilgisi Tutum Ölçeği (DBTÖ) kullanılmıştır. DBTÖ 31 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. Ortaokul öğrencileri her bir ölçek maddesinin kendileri için ne düzeyde uygun olduğunu kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (5) arasında değişen seçeneklerden birini işaretleyerek belirtmektedir. DBTÖ dil bilgisine yönelik ilgi ve sevgi ve dil bilgisine yönelik olumsuz tutumlar olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. DBTÖ alt boyutlar bağlamında ya da toplam puan alınarak kullanılabilir. Toplam puan alınarak kullanıldığında dil bilgisine yönelik olumsuz tutumlar boyutundaki tüm maddeler tersten kodlanmaktadır ve sonrasında toplam puan alınmaktadır.

Bu araştırmada öğrencilerin dil bilgisine yönelik genel tutumlarının belirlenmesi amaçlandığından DBTÖ toplam puanı alınarak kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek puanlar 31 ile 155 arasında değişmekte olup ölçekten alınan puanların yüksek olması öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarının olumlu olduğu anlamı taşımaktadır. Ölçeğin faktör yapısı ve güvenilirliği Er ve Topçuoğlu Ünal (2016) tarafından gerçekleştirilmiş ve bu çalışma sonucunda ölçeğin toplam varyansın %40.29'unu açıkladığı ve ölçek maddelerinin tamamının güvenilirliğinin .91 olduğu bulunmuştur.

İşlem ve Uygulama

Araştırmanın uygulama kısmının gerçekleştirilebilmesi için öncelikle Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan, gerekli etik kurul izni alındıktan sonra MEB 2020/2 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri konulu Genelge kapsamında Amasya Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma uygulama izni alınmıştır (Ek 2). Araştırmanın deneysel uygulaması 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Amasya il merkezindeki bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, uygulamaya başlamadan önce araştırmacı tarafından öğrencilere ve Türkçe öğretmenine

araştırmanın genel amacı, gizlilik ve gönüllülük ilkeleri açıklanarak bilgi verilmiştir. Araştırmacı tarafından beş hafta süreyle deney grubundaki öğrencilere etkinliklere dayalı ses olayları öğretimi yapılırken, okulda görevli başka bir Türkçe öğretmeni tarafından kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel öğretim gerçekleştirilmiştir.

Geleneksel öğretim davranışçı öğrenme kuramına dayalı olarak öğrenme ve öğretme sürecinin öğretmenin sorumluluğunda olduğu, öğrencinin ise bu süreçte edilgen ve yalnız olduğu, bilginin hiyerarşik düzende aktarımına dayalı, hedeflere, zaman ve konu çizelgesine sıkı sıkıya bağlı olarak gerçekleştirilen bir öğretim anlayışıdır (Dal ve Tatar, 2017, s. 9). Bu çerçevede Türkçe öğretmeni tarafından kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinden (Çilsalar Sagnak, 2019, s. 210) anlatım yöntemi ve kısmen soru-cevap tekniği işe koşulmuş, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde aktif olarak yer almadığı, yalnızca yazı tahtası, ders kitabı ve defterlerin kullanıldığı geleneksel bir yaklaşım içerisinde ders yapılmıştır.

Etkinlik Temelli Ses Olayları Öğretimi Programı

Etkinlik, öğrencilerin sorumluluklar alarak aktif katılımlarını gerektiren, birtakım materyaller ve kaynaklar yardımıyla gerçekleştirilen eylemleri içeren, belirli kazanım ya da kazanımlara yönelik sonuçta bir ürün ortaya koymayı hedefleyen, ilgi çekici ve merak uyandırıcı eğitsel faaliyetlerdir (Bozkurt, 2012, s. 104). Etkinlik temelli öğretim ise öğrenme hedeflerine göre uyarlanmış veya tasarlanmış, öğrenci merkezli, özgün, öğrencilere çeşitli öğrenme fırsatları sunan planlı faaliyetlerdir (Johnson, Rahn ve Bricker, 2015). Etkinliklerin başarıyla uygulanması için öğretmenlerin, etkinlik tanımı kapsamında dikkat edilmesi gereken noktalara dair iyi bir altyapı ve deneyime sahip olmaları gerekir. Aksi halde etkinliklerin öğrenciler için beklenen etkisi görülemeyebilir (Bozkurt, 2012, s. 112).

Araştırmanın deneysel uygulamasında kullanılacak etkinlik programı, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) beşinci sınıf ses olayları konusunda gerçekleştirilmiştir. Türkçe ders kitabına göre her bir ses olayı bir hafta süreyle işlenmekte olup toplamda en az beş haftalık bir süre öngörülmektedir. Bu nedenle etkinlik temelli öğretim programı beş haftayı kapsayacak bir şekilde hazırlanmıştır. Ses olayları konusuyla ilgili öğretim programındaki kazanım “Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.” şeklinde olup bu kazanımda dikkat edilmesi gereken husus olarak “Ünlü düşmesi, ünlü

daralması, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz türemesi ses olayları üzerinde durulur.” (MEB, 2019, s. 19) şeklinde bir açıklama yer almaktadır. Etkinlik programının genel amacı öğrencilerin Türkçe beşinci sınıf dil bilgisi konularından olan ses olaylarını dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bağlamında doğru kullanabilmelerini sağlamaktır.

Bu amaca yönelik olarak araştırmacı tarafından, deney grubu öğrencilerinde öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan etkinlik temelli öğretim programı yapılandırmacı eğitim yaklaşımına dayalı olarak tasarlanmıştır. Etkinliklerde birden fazla yöntem-teknik, öge ve uygulama örnekleriyle tasarım yapıldığı için eklektik bir yapı (Ulucan, 2022, s. 82) görülmektedir. Buna göre etkinliklerin şu hususlara uygun olmasına dikkat edilmiştir:

- Etkinliklere öğrencinin dikkati çekilerek başlanması,
- Bilginin doğrudan sunulmaması ve aktif öğrenme yönteminin önemli olduğunun benimsenmesi,
- Öğrenenlerin fiziksel ve zihinsel etkinliklerle bilgiyi yapılandırması, aktif olarak öğrenme etkinliklerine katılması, öğrenmenin sosyal bir etkinlik olması,
- Öğretme-öğrenme sürecinin öğrenen odaklı, gereksinimlere göre ve çeşitli yollarla gerçekleştirilmesi,
- Öğrenme etkinliklerinin kendine özgü, çeşitli, yansıtmayı sağlayıcı, öğrencinin olgu, olay ve nesnelere çok yönlü bakmasını sağlayan yapıda olması,
- Gerçek yaşama yakın ve özgün bağlamların kullanılması (öğrenme ortamının gündelik yaşama uygun düzenlenmesi) ve böylece yeni öğrenmelerin öğrencinin önceki anlamlarına dayanmasının sağlanması,
- Düşünmeyi destekleyici soruların hazırlanması,
- Eksik ve yanlış öğrenmelerin anında belirlenerek düzeltilmesi,
- Öğrenme sürecinin sonucu yerine sürece odaklanmasının sağlanması,
- Birbirinden farklı seviyelere sahip sınıflarda kullanılabilir olması,
- Değerlendirmenin öğrenme sonucuna veya ürüne değil, süreç odaklı yapılması (Çetinkaya, 2020; Fer, 2021; Sönmez, 2020).

Bu hususlara göre hazırlanan etkinlik temelli ses olayları öğretimi programı, Türkçe eğitimi alanında iki doçent ve üç doktor öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. İncelemelerden alınan geri bildirimler sonucunda öğrenciler için uygun olmayan hususlar kaldırılmış, düzeltilmesi önerilen kısımlarda değişiklikler yapılmış ve sonuç olarak beş ses olayı konusunun her biri için ikişer etkinlik olmak üzere toplam 10 etkinlikten oluşan programa son şekli verilmiştir. Etkinlik temelli ses olayları öğretimi programında yer alan etkinliklere ilişkin bilgiler şu şekildedir:

1. Konu: Ünlü Düşmesi

Etkinlik Süresi: 40+40 dakika

İşlem: Ünlü düşmesi ses olayının öğretileceği sözcük öğretmen tarafından belirlenir. Belirlenen sözcüğün harf sayısı kadar öğrenci gönüllülük esasına göre tahtaya çıkarılır. Örneğin, ünlü düşmesinin öğretilmesine "omuz" sözcüğü ile başlanır. Bu sözcüğün her bir harfi A4 kâğıdına büyük boyutta yazılır. Bu harflerin her biri tahtaya çıkarılan beş öğrencinin yakasına yapıştırılır. Ünlü düşmesinin kuralı gereği sözcüğe ünlüyle başlayan bir ek (-u) getirilir. Bu amaçla bir başka öğrencinin yakasına büyük boyutta U harfi tutturulur. Gelen ek sonucu sözcüğün ikinci hecesindeki dar ünlüyü temsil eden öğrenci düşer (Şekil 1).

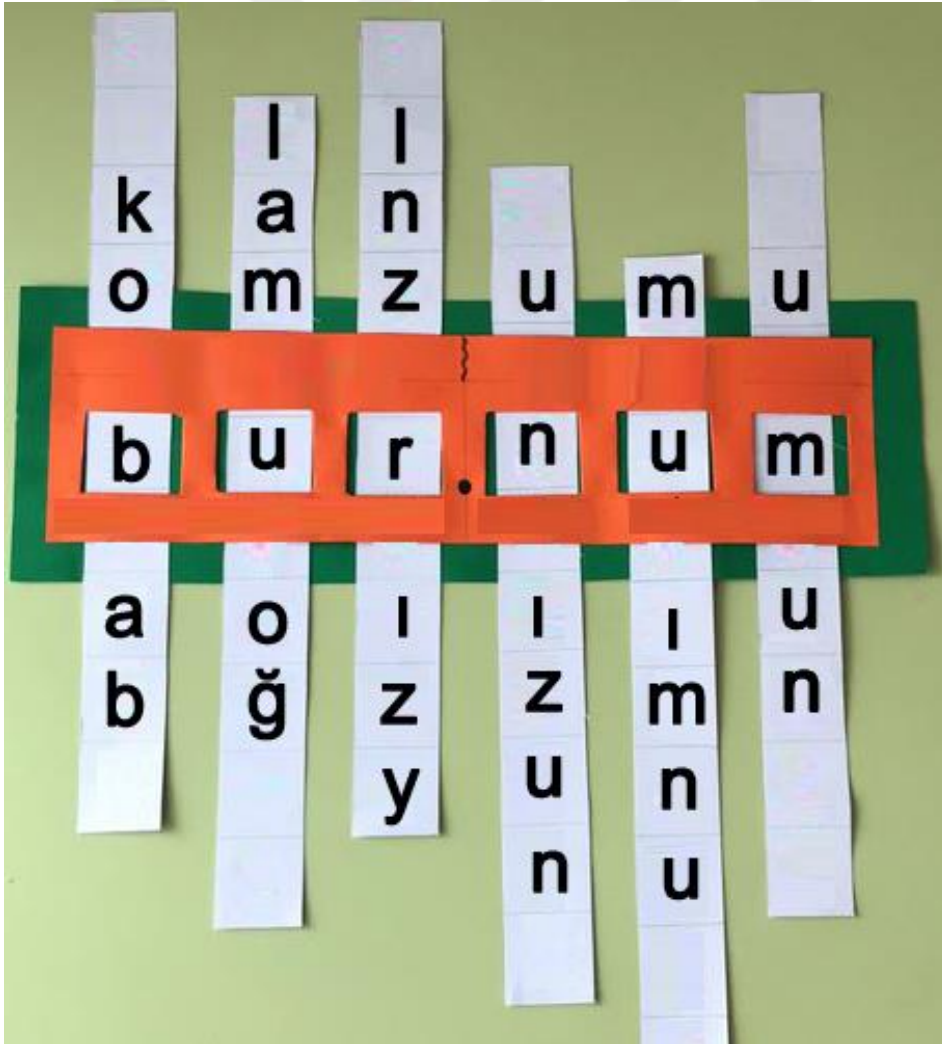


Şekil 1. Ünlü Düşmesi Etkinliği

1. Konu: Ünlü Düşmesi Pekiştirme Çalışması

Etkinlik Süresi: 40+40 dakika

İşlem: Ünlü düşmesiyle ilgili etkinlik bir ders saatinde (40 dakika) tamamlandıktan sonra diğer derste (40 dakika), etkinlikten öğrenilenlerin pekiştirilmesi amacıyla öğretmen tarafından hazırlanan pekiştirme etkinliği uygulanır (Şekil 2). Bu etkinlik öğretmen tarafından ders öncesinde hazırlanır. 70x100 cm boyutunda fon kartonu üzerindeki yukarı-aşağı hareket edebilen şeritler ile ünlü düşmesi olayı öğrencilere uygulamalı olarak tekrar ettirilir. Farklı harflerle yeni sözcükler oluşturularak örnekler çeşitlendirilir. Pekiştirme etkinliğinin ardından her bir öğrenciye ünlü düşmesi çalışma kâğıdı dağıtılır. Öğrencilerin cevaplama için yeterli süre verilir. Soruların doğru cevapları akıllı tahtada sınıfça çözülür.



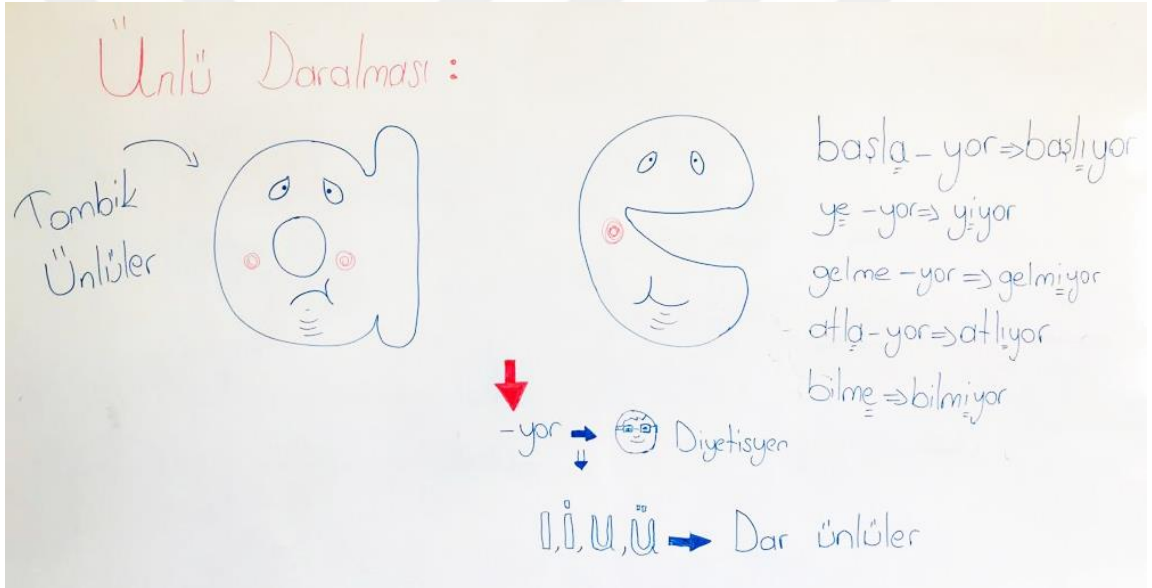
Şekil 2. Ünlü Düşmesi Pekiştirme Etkinliği

2. Konu: Ünlü Daralması

Etkinlik Süresi: 40+40 dakika

İşlem: Öğretmen ders öncesi, konuyla ilgili olarak kullanacağı görseli tahtaya çizer. Tahtaya çizilen şekil (Şekil 3) öğrencilere sunularak ünlü daralması ses olayı için kurgulanan hikâye anlatılır.

Hikâye: Sağlıksız yiyecekler yiyip kötü beslenen "a" harfi kilo almıştır. Sağlığı bozulunca kilo vermek için "-yor" isimli diyetisyene gider. Diyetisyen hazırladığı diyet programı ile "a" harfinin zayıflamasını sağlar. Zayıflayan "a" harfi daha sağlıklı ve neşeli şekilde "ı" harfine dönüşmüştür.



Şekil 3. Ünlü Daralması Etkinliği

2. Konu: Ünlü Daralması Pekiştirme Çalışması

Etkinlik Süresi: 40+40 dakika

İşlem: Ünlü daralmasıyla ilgili etkinlik bir ders saatinde (40 dakika) tamamlandıktan sonra diğer derste (40 dakika), etkinlikten öğrenilenlerin pekiştirilmesi amacıyla öğretmen tarafından hazırlanan pekiştirme etkinliği uygulanır (Şekil 4). Bu etkinlik öğretmen tarafından ders öncesinde hazırlanır. Yuvarlak balonun içine sosis balon koyularak iki balon da şişirilir. Öğrenciler yuvarlak balonu patlatıp sosis balona ulaşır. Yuvarlak balonun üzerinde örnek sözcüğün daralmaya uğramadan önceki hali,

sis balonda ise daralma sonrası hali yazılıdır. Örneklerin zenginleştirilmesi amacıyla farklı renkte balonlara ünlü daralmasını örnekleyen farklı sözcükler kullanılır.



Şekil 4. Ünlü Daralması Pekiştirme Etkinliği

Pekiştirme etkinliğinin ardından her bir öğrenciye ünlü daralması çalışma kâğıdı dağıtılır. Öğrencilerin cevaplaması için yeterli süre verilir. Soruların doğru cevapları akıllı tahtada sınıfça çözülür.

3. Konu: Ünsüz Yumuşaması

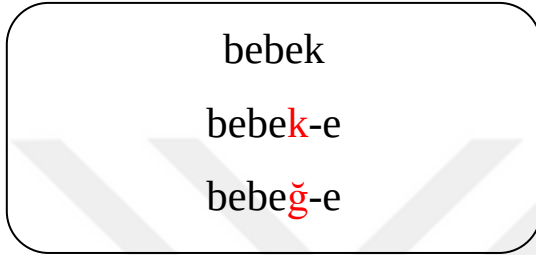
Etkinlik Süresi: 40+40 dakika

İşlem: Tahtaya p-ç-t-k ile biten sözcüklerin yer aldığı cümleler yazılır. Cümlelerdeki p-ç-t-k ile biten sözcüklerin yerine bu sözcüğün görsel karşılığı yerleştirilir. Akıllı tahtada aşağıdaki cümle açılır (Şekil 5). Öğretmen cümledeki ikinci sözcüğü yumuşamaya uğramamış şekilde okur. (Annesi bebek süt verdi.) Okuduğu cümlede bir eksiklik olup olmadığını sınıfa sorar. Cümledeki eksikliği fark eden öğrenciler sözcüğün yumuşamaya uğramış şekliyle sözcüğü düzeltir. (Annesi bebeğe süt verdi.)



Şekil 5. Ünsüz Yumuşaması Etkinliği 1/2

Sözcüğün ses olayına uğramadan önceki ve sonraki halleri tahtada renkli kalemle vurgulanır (Şekil 6). Daha sonra ünsüz yumuşaması kuralı sezdirilir.

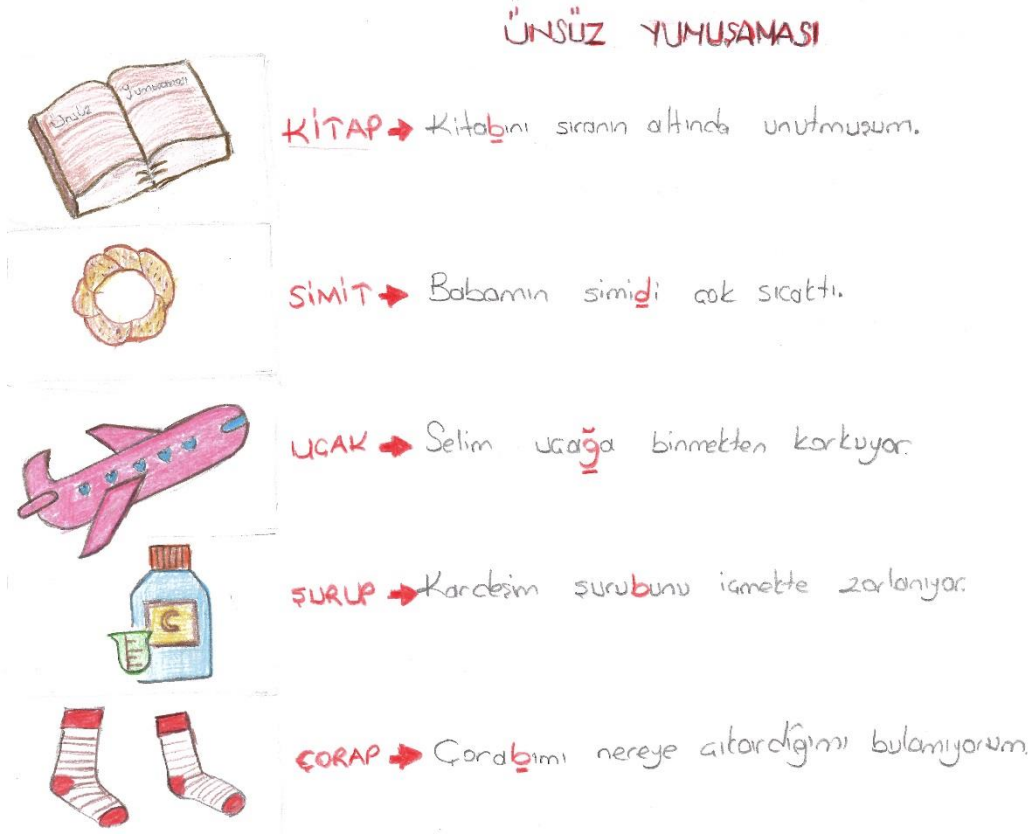


Şekil 6. Ünsüz Yumuşaması Etkinliği 2/2

3. Konu: Ünsüz Yumuşaması Pekiştirme Çalışması

Etkinlik Süresi: 40+40 dakika

İşlem: Ünsüz yumuşamasıyla ilgili etkinlik bir ders saatinde (40 dakika) tamamlandıktan sonra diğer derste (40 dakika), etkinlikten öğrenilenlerin pekiştirilmesi amacıyla öğretmen tarafından hazırlanan pekiştirme amaçlı çalışma kâğıdı etkinliği uygulanır (Şekil 7).



Şekil 7. Ünsüz Yumuşaması Pekiştirme Etkinliği

Beşer kişilik gruplar oluşturularak 20 cümleden oluşan çalışma kâğıtları dağıtılır. Her grubun cümleleri diğer gruplardan farklıdır. Akıllı tahtadan her bir grubun örnekleri sırayla çözülür.

4. Konu: Ünsüz Türemesi

Etkinlik Süresi: 40+40 dakika

İşlem: Öğretmenin ders öncesinde hazırladığı karton kurbağa (Şekil 8) her öğrenciye dağıtılır. Dağıtılan kurbağaların dilinde farklı örnek sözcükler yer alır. (sır, his, af, hak vb.) Öğrencilerden kurbağanın dilini çekmeleri istenir. Öğrencilere sözcükte nasıl bir değişim olduğu sorulur. Sözcüğe ünlüyle başlayan bir ek geldiğinde sondaki ünsüz harfin türediği anlatılır. Her öğrencinin örneğinde yer alan türemiş harfi boyamaları istenir. Ünsüz türemesi ile kurbağanın dilinin uzaması arasında benzetme yapılır.

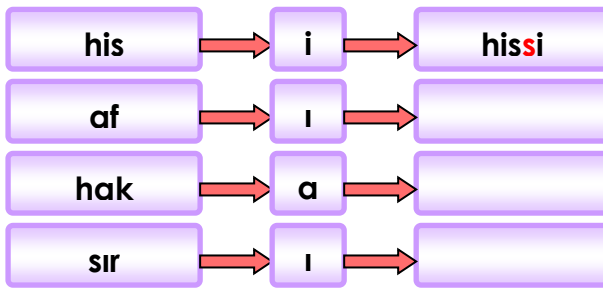


Şekil 8. Ünsüz Türemesi Etkinliği

4. Konu: Ünsüz Türemesi Pekiştirme Çalışması

Etkinlik Süresi: 40+40 dakika

İşlem: Ünsüz türemesiyle ilgili etkinlik bir ders saatinde (40 dakika) tamamlandıktan sonra diğer derste (40 dakika), etkinlikten öğrenilenlerin pekiştirilmesi amacıyla öğretmen tarafından hazırlanan pekiştirme etkinliği uygulanır (Şekil 9). Bu etkinlik öğretmen tarafından ders öncesinde hazırlanır. Her bir öğrenciye ünsüz türemesi çalışma kâğıdı dağıtılır. Öğrencilerin cevaplaması için yeterli süre verilir. Soruların doğru cevapları akıllı tahtada sınıfça çözülür.



Şekil 9. Ünsüz Türemesi Pekiştirme Etkinliği

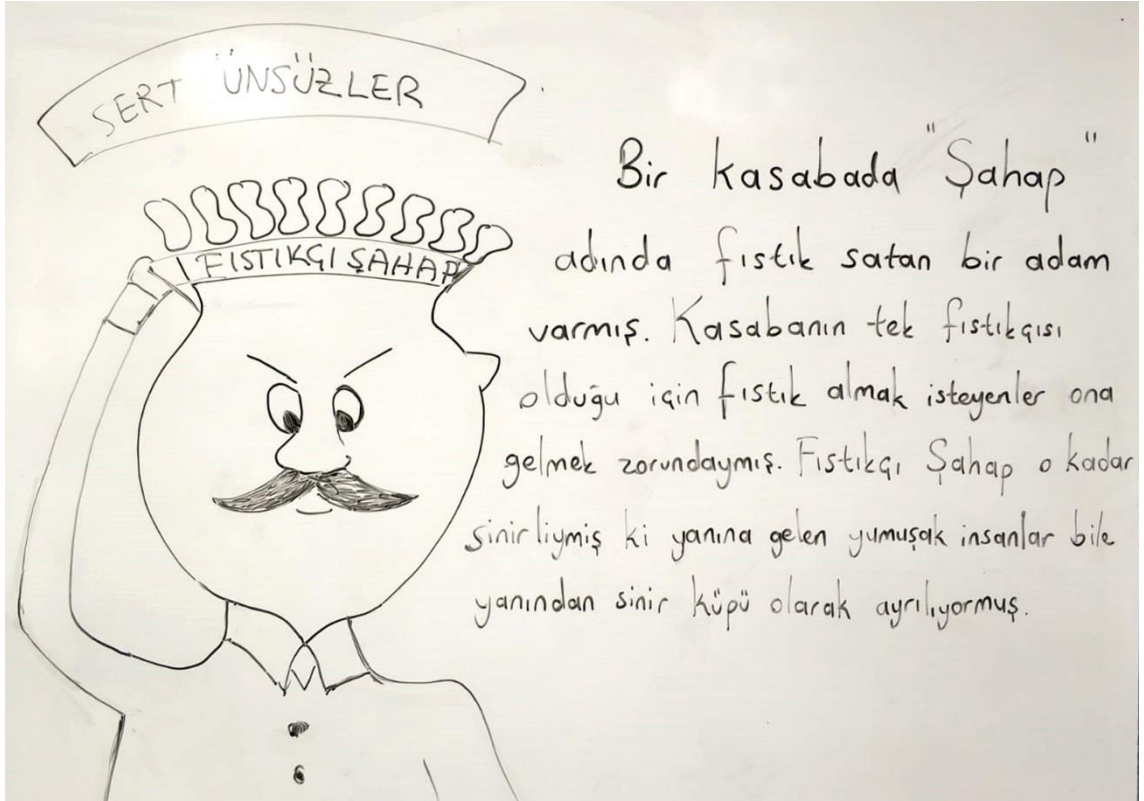
5. Konu: Ünsüz Sertleşmesi

Etkinlik Süresi: 40+40 dakika

İşlem: Öğretmen ders öncesi, konuyla ilgili olarak kullanacağı görseli tahtaya çizer. Derste kullanılacak fıstık, kâğıt, makas ve bant hazır bulundurulur. Tahtaya

Çizilen görsel (ekil 10) ğrencilere sunularak nsz sertleşmesi ses olayı için kurgulanan hikâye anlatılır.

Hikâye: Bir kasabada ahap adında fıstık satan bir adam varmış. Kasabanın tek fıstıkısı olduğu için fıstık almak isteyenler ona gelmek zorundaymış. Fıstıkı ahap o kadar sinirliymiş ki yanına gelen yumuşak insanlar bile yanından sinir küpü olarak ayrılıyormuş.



Şekil 10. nsz Sertleşmesi Etkinliği 1/2

Ardından ğrencilere "fıstıkı şahaptan aldığım fıstıkları getirdim." denilerek sekiz adet fıstık dağıtılır. Öğrencilerden "fıstıkı şahap" ifadesinde geçen sessiz harfleri fıstıklara yazmaları istenir (ekil 11).



Şekil 11. Ünsüz Sertleşmesi Etkinliği 2/2

Ardından öğrencilerden ellerindeki fıstıklarda yazan harflerle biten sözcükler bulmaları istenir. Bir öğrencinin bulduğu sözcükler tahtaya yazılır. Örneğin “dolap, sokak, yogurt” gibi. Bu kelimenin içinde geçtiği bir cümle söylemeleri istenir. Seçilen bir cümle tahtaya şu şekilde yazılır.

Dolapda kalan sebzeler çürümüş.

Sokakdan geçen insanlar çok neşeliydi.

Yogurtcu amcanın minik bir kedisi vardı.

“Örneklere altı çizili kelimelere gelen eklerin yazımı sizce doğru mu?” sorusu öğrencilere yöneltilir. Öğrencilerin fikirleri alınarak eklerin doğru yazımı tahtada belirtilir.

Dolapta kalan sebzeler çürümüş.

Sokaktan geçen insanlar çok neşeliydi.

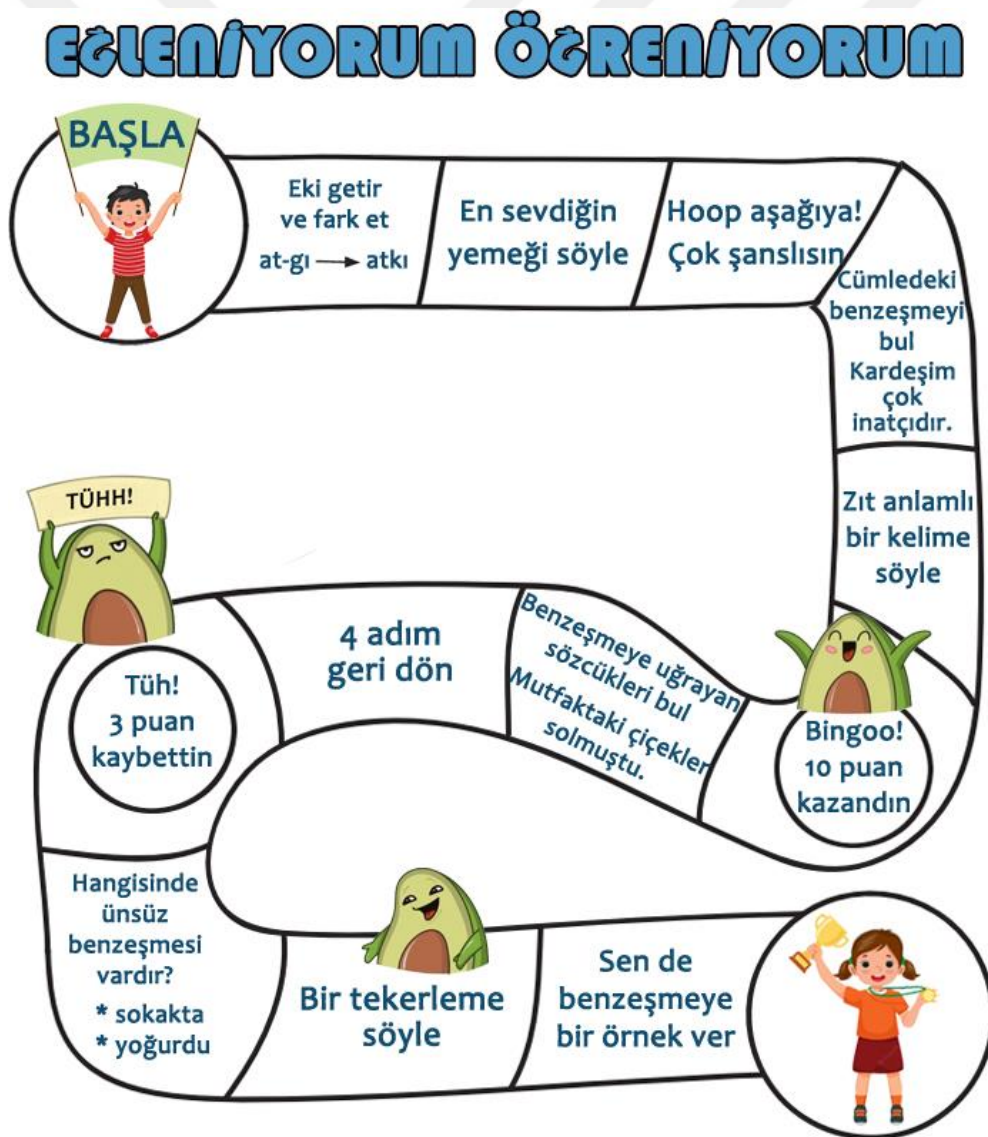
Yogurtçu amcanın minik bir kedisi vardı.

Öğrencilere “Altı çizili kelimeye gelen ektaki ses değişimi nedir?” sorusu yöneltilir. “Fıstıkçı Şahap’ın yanına gelen yumuşak kalpli müşterilerin de sertleştiğini gördünüz mü?” denilerek öğrencilerin ses değişimini fark etmeleri sağlanır.

5. Konu: Ünsüz Sertleşmesi Pekiştirme Etkinliği

Etkinlik Süresi: 40+40 dakika

İşlem: Öğrenciler beş kişilik gruplara ayrılır. Her bir grup sayı torbasından 1, 2 ve 3 sayılarından birisini çekerek çıkan sayı kadar ilerler, ulaştığı kutucuktaki soruyu cevaplar. Her doğru cevap beş puan değerindedir. Parkuru en fazla puan ile tamamlayan grup yarışmayı kazanır (Şekil 12).



Şekil 12. Ünsüz Sertleşmesi Pekiştirme Etkinliği

GENEL TEKRAR

1- Ses Olayı Tombalası



Şekil 13. Ses Olayı Tombalası Etkinliği

2- Yumurtamda Ne Var?

Gruplara ayrılan öğrencilere iki parçaya ayrılmış yumurtalar karışık olarak dağıtılır (Şekil 14). Ses olayları ile örneklerini doğru bir şekilde birleştirmeleri istenir.



Şekil 14. Yumurtamda Ne Var? Etkinliği

3- Ses Olayı Afişleri

Ünlü Daralması Türkçede “a – e” geniş ünlüleri ile biten fillere “-yor” eki getirildiğinde, fiilin sonundaki geniş ünlüler daralarak “ı – i – u – ü” dar ünlülerine dönüşür. Bu olaya ünlü daralması denir. be^kl^ay^e → be^klⁱy^eor ağ^al^ey^eor → ağⁱlⁱy^eor baş^al^ey^eor → başⁱlⁱy^eor özl^ey^eor → özl^üy^eor tar^ay^eor → tar^ıy^eor	Ünsüz Türemesi Sözcüğün aslında olmadığı halde sözcüğe ek getirildiğinde ya da sözcüğün başka bir sözcükle birleşmesi sonucunda bir sesin ortaya çıkmasına ünsüz türemesi denir. his^set- → hisset- red^det- → reddet- af^fet- → affet- zanⁿet- → zannet-
Ünsüz Yumuşaması Türkçede sert ünsüzlerden “p – ç – t – k” biten bir sözcüğe ünlü ile başlayan bir ek getirildiğinde, bu sözcüğün sonundaki ünsüz “b – c – d – g-ğ”ye dönüşür p → b ç → c t → d k → g a → a i → i e → e u → u ı → ı ü → ü ✓ ağaç-ı (ağacı) ✓ kitap-ım (kitabım) ✓ çiçek-e (çiçeğe) ✓ patik-i (patiği)	Ünlü Düşmesi Son hecesinde dar ünlü (ı, i, u, ü) bulunan kelimeler ünlüyle başlayan bir ek aldıklarında son hecedeki dar ünlü düşer. Bu olaya sesli (ünlü) düşmesi denir. burnu (u) + omzu (u) + beyni (i) +

Şekil 15. Ses Olayı Afişleri Etkinliği

4- Karikatür Yorumlama



Şekil 16. Karikatür Yorumlama Etkinliği

Her öğrenme etkinliği ortalama 5 dakika hazırlık, aktif çalışma ve tartışmanın ardından düşünme ve bireysel çalışmalarla devam etmektedir (Güneş, 2012, s. 40).

Çalışma Kâğıdı Örneği

ÜNSÜZ YUMUŞAMASI

"p, ç, t, k" sert ünsüzleriyle biten kelimelere ünlü harf ile başlayan bir ek getirildiğinde bu sert ünsüzler yumuşayarak "b, c, d, g, ğ" harflerine dönüşür. Bu olaya ünsüz yumuşaması denir.

Örnek: renk-i → rengi

ekmek-e → ekmeğe

yurt-u → yurdu

ağaç-ı → ağacı

dolap-a → dolaba



Bazı tek heceli kelimelerde yumuşama olmaz.

Örnek: çöp – ü → çöpü



Yabancı sözcüklerde yumuşama görülmez.

Örnek: devlet – in → devletin



Özel isimlerin sonunda bulunan sert ünsüzler yazarken yumuşamaz, okunurken yumuşar.

Örnek: Doktor, Ahmet'i ve Zeynep'i yanına çağırdı.

(Bu cümledeki özel isimler Ahmed'i ve Zeyneb'i şeklinde okunur.)



ETKİNLİK

Aşağıdaki cümlelerde yer alan ünsüz yumuşamalarını bulunuz.

Akşam akvaryumdaki balığımıza yem verdim.

(.....)

Durağın yanında yeni bir pastane açılmış.

(.....)

Çizgisiz kâğıdı katlayıp bir turna kuşu yaptı.

(.....)

Kardeşim yatağa yatar yatmaz uyudu.

(.....)

Kapının kilidi açılmayınca çilingir çağırdık.

(.....)

Dinlediğimiz sunumda insanlığın gelişimi anlatılıyordu.

(.....)

Şişenin kapağını bir türlü bulamamıştık.

(.....)

Kanadı yaralanan kuş uçmakta zorlanıyordu.

(.....)

Saksıdaki çiçeğe çok fazla su vermişsin.

(.....)

Dün geceki rüzgâr elektrik direğini yıkmıştı.

(.....)

Her ulus bayrağına saygı duyar.

(.....)

Her yerde yüzüğünü arıyordu.

(.....)

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerine yönelik tüm istatistiksel işlemler SPSS 23 istatistik programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların sosyodemografik nitelikleri hakkında bilgi vermek amacıyla frekans, yüzde, ortalama ve standart sapmadan oluşan betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Katılımcıların ses olayları başarı testi ve dil bilgisi tutum ölçeği ön test toplam puan ortalamaları arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla bağımsız örneklem için *t*-testi kullanılmıştır. Katılımcıların ses olayları başarı testi ve dil bilgisi tutum ölçeği puanlarının zaman içindeki değişimini incelemek amacıyla ise bağımlı örneklem için *t*-testi kullanılmıştır. Katılımcıların ön test puanları kontrol edildiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ses olayları başarı testi ve dil bilgisi tutum ölçeği toplam puan ortalamalarındaki farklılıkları incelemek amacıyla tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. ANCOVA sonuçlarının anlamlı olması durumunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarındaki değişimi görsel olarak ifade etmek amacıyla ön test puanları ve düzeltilmiş son test puanları kullanılarak sütun grafikleri oluşturulmuştur.

Tüm çıkarımsal istatistiksel analizler gerçekleştirilmeden önce verilerin doğruluğu, kayıp ve aykırı değerler, kullanılan istatistiksel analizlerin varsayımları incelenmiştir. Ses olayları başarı testi son test puanları, normallik varsayımı ihlal edildiğinden bu değişkenin kullanıldığı bağımsız örneklem için *t*-testi analizi bootstrap *t*-testi analizi aracılığıyla tekrarlanmış ve bağımsız örneklem *t*-testi analizi sonuçlarıyla aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu nedenle parametrik *t*-testi analizi sonuçları rapor edilmiştir. Tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın ana problem cümlesi çerçevesinde yer alan alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Ses Olayları Başarı Testine İlişkin Bulgular

Etkinlik temelli ses olayları öğretimi gerçekleştirilmeden önce deney grubundaki ve geleneksel öğretim gerçekleştirilmeden önce kontrol grubundaki öğrencilerin ses olayları başarı testi ön test puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonucu Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Ses Olayları Başarı Ön Test Puanları Bağımsız Örneklem İçin *t*-Testi Sonucu

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Kontrol grubu	21	4.43	3.57	38	-.87	.389	.28
Deney grubu	19	3.47	3.34				

Not. *d* = Cohen's *d* etki büyüklüğü.

Tablo 4'te görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin ses olayları başarı ön test toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık yoktur ($t(38) = -.87, p > .05, d = .28$).

Tablo 5'te etkinlik temelli ses olayları öğretimi gerçekleştirilmeden önce ve gerçekleştirildikten sonra deney grubundaki öğrencilerin ses olayları başarı ön test - son test puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilen bağımlı örneklem için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 5. Deney Grubundaki Öğrencilerin Ses Olayları Başarı Ön Test ve Son Test Puanları Bağımlı Örneklem İçin *t*-Testi Sonucu

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Ön test	19	3.47	3.34	18	-17.46	.001*	-4.01
Son test	19	18.00	2.05				

Not. *d* = Cohen's *d* etki büyüklüğü, $p < .05^*$.

Tablo 5'te görüldüğü gibi deney grubundaki ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin etkinlik temelli ses olayları öğretimi gerçekleştirilmeden önce ve gerçekleştirildikten sonra ses olayları başarı ön test - son test puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık vardır ($t(18) = -17.46, p < .05, d = -4.01$). Bu farklılık çok yüksek düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Tablo 5'te görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin ses olayları başarı testi puan ortalamaları etkinlik temelli ses olayları öğretiminden sonra anlamlı bir şekilde yükselmiştir.

Tablo 6'da geleneksel öğretim gerçekleştirilmeden önce ve gerçekleştirildikten sonra kontrol grubundaki öğrencilerin ses olayları başarı ön test - son test puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilen bağımlı örneklem için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 6. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ses Olayları Başarı Ön Test ve Son Test Puanları Bağımlı Örneklem İçin *t*-Testi Sonucu

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Ön test	21	4.43	3.57	20	-9.21	,001*	-2.01
Son test	21	12.67	2.82				

Not. *d* = Cohen's *d* etki büyüklüğü, $p < .05^*$.

Tablo 6'da görüldüğü gibi geleneksel öğretim gerçekleştirilen kontrol grubundaki öğrencilerin ses olayları başarı ön test - son test puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık vardır ($t(20) = -9.21, p < .05, d = -2.01$). Bu farklılık yüksek düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Tablo 6'da görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin ses olayları başarı testi puan ortalamaları geleneksel öğretimden sonra anlamlı bir şekilde yükselmiştir.

Tablo 7'de etkinlik temelli ses olayları öğretimi gerçekleştirildikten sonra deney grubundaki ve geleneksel öğretim gerçekleştirildikten sonra kontrol grubundaki öğrencilerin ses olayları başarı testi son test puan ortalamaları ve ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları, Tablo 8'de ise gerçekleştirilen tek yönlü ANCOVA sonuçları görülmektedir.

Tablo 7. Ses Olayları Başarı Testi Son Test ve Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları

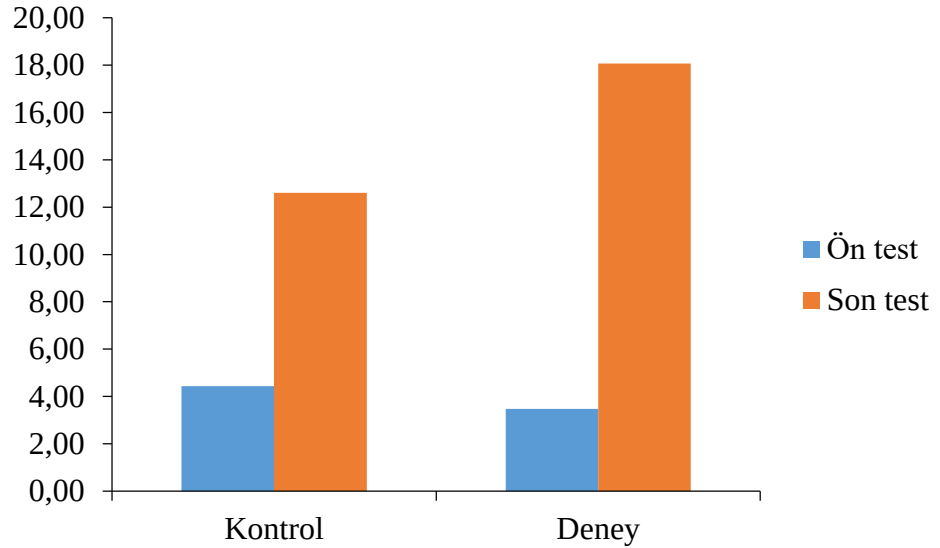
	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>Düzeltilmiş Ort.</i>
Kontrol grubu	21	12.67	2.82	12.61
Deney grubu	19	18.00	2.05	18.07

Tablo 8. Ses Olayları Başarı Testi Son Test Puanları Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları

	K.O.	sd	<i>F</i>	<i>p</i>	Kısmi η^2
Ön test puanları	7.64	1	1.24	.272	.03
Grup	291.23	1	47.46	.001*	.56
Hata	227.03	37			

Not. K.O. = Kareler Ortalaması, $p < .05^*$.

Tablo 8’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları kontrol edildiğinde ses olayları başarı son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F(1, 37) = 47.46$, $p < .05$, Kısmi $\eta^2 = .56$). Bu farklılık yüksek düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Tablo 7’de görüldüğü gibi deney grubundaki ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin ($Ort_{düz} = 18.07$) ses olayları başarı son test puan ortalamaları kontrol grubundaki öğrencilerden ($Ort_{düz} = 12.61$) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ses olayları başarı ön test puan ortalamaları ve düzeltilmiş son test puan ortalamaları kullanılarak oluşturulan gruplar arasında gözlenen bu farklılıklar Şekil 16’da görülmektedir.



Şekil 17. Öğrencilerin Ses Olayları Başarı Testi Toplam Puan Ortalamaları Değişim Grafiği

Dil Bilgisi Tutumuna İlişkin Bulgular

Etkinlik temelli ses olayları öğretimi gerçekleştirilmeden önce deney grubundaki ve geleneksel öğretim gerçekleştirilmeden önce kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi tutum ön test puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler için *t*-testi sonucu Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9. Dil Bilgisi Tutum Ön Test Puanları Bağımsız Örneklemeler İçin *t*-Testi Sonucu

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Kontrol grubu	21	115.52	16.94	38	-.76	.453	.03
Deney grubu	19	111.00	20.77				

Not. *d* = Cohen’s *d* etki büyüklüğü.

Tablo 9’da görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi tutum ön test toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık yoktur ($t(38) = -.76, p > .05, d = .03$).

Tablo 10’da etkinlik temelli ses olayları öğretimi gerçekleştirilmeden önce ve gerçekleştirildikten sonra deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi tutum ön test - son test puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilen bağımlı örneklemeler için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 10. Deney Grubundaki Öğrencilerin Dil Bilgisi Tutum Ön Test ve Son Test Puanları Bağımlı Örneklemeler İçin *t*-Testi Sonucu

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Ön test	19	111.00	20.77	18	-3.32	.004*	-.76
Son test	19	128.37	13.02				

Not. *d* = Cohen’s *d* etki büyüklüğü, $p < .05^*$.

Tablo 10’da görüldüğü gibi deney grubundaki ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin etkinlik temelli ses olayları öğretimi gerçekleştirilmeden önce ve gerçekleştirildikten sonra dil bilgisi tutum ön test - son test puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık vardır ($t(18) = -3.32, p < .05, d = -.76$). Bu farklılık orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Tablo 10’da görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi tutum toplam puan ortalamaları etkinlik temelli ses olayları öğretiminden sonra anlamlı bir şekilde yükselmiştir.

Tablo 11’de geleneksel öğretim gerçekleştirilmeden önce ve gerçekleştirildikten sonra kontrol grubundaki ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi tutum ön test - son test puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilen bağımlı örneklem için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 11. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dil Bilgisi Tutum Ön Test ve Son Test Puanları Bağımlı Örneklem İçin *t*-Testi Sonucu

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Ön test	21	115.52	16.94	20	-.24	.811	-.05
Son test	21	116.90	18.74				

Not. *d* = Cohen’s *d* etki büyüklüğü.

Tablo 11’de görüldüğü gibi geleneksel öğretim gerçekleştirilen kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi tutum ön test - son test puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık yoktur ($t(20) = -.24, p > .05, d = -.05$).

Tablo 12’de etkinlik temelli ses olayları öğretimi gerçekleştirildikten sonra deney grubundaki ve geleneksel öğretim gerçekleştirildikten sonra kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi tutum son test puan ortalamaları ve ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları, Tablo 13’te ise gerçekleştirilen tek yönlü ANCOVA sonuçları görülmektedir.

Tablo 12. Dil Bilgisi Tutum Son Test ve Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>Düzeltilmiş Ort.</i>
Kontrol	21	116.90	18.74	116.86
Deney	19	128.37	13.02	128.42

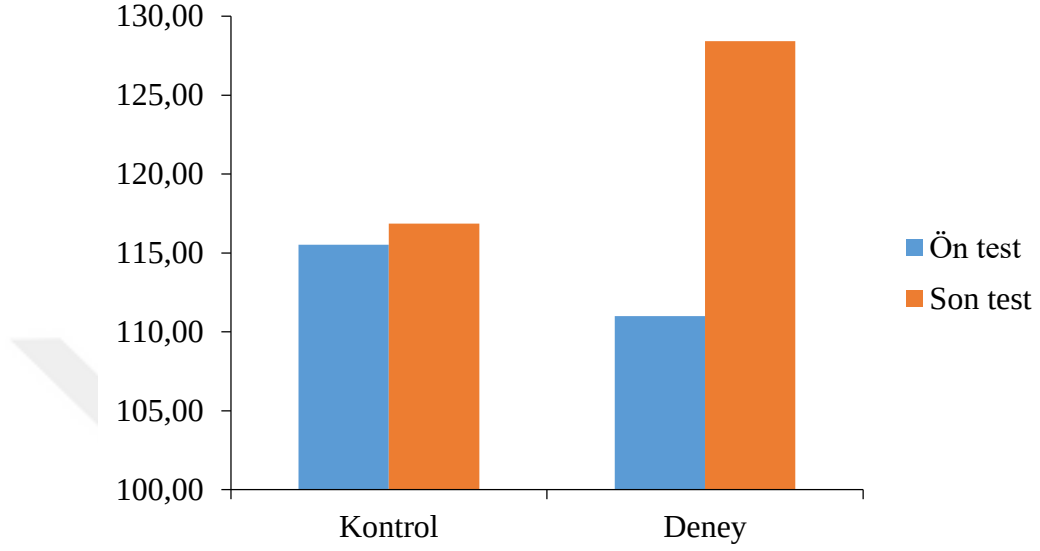
Tablo 13. Dil Bilgisi Tutum Son Test Puanları Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları

	K.O.	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Kısmi η^2
Ön test puanları	6.49	1	.02	.878	.00
Grup	1313.79	1	4.83	.034*	.12
Hata	272.21				

Not. K.O. = Kareler Ortalaması, $p < .05^*$.

Tablo 13’te görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları kontrol edildiğinde dil bilgisi tutum son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F(1, 37) = 4.83, p < .05, \text{Kısmi } \eta^2 = .12$). Bu farklılık orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Tablo 12’de görüldüğü gibi deney grubundaki ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin ($\text{Ort}_{\text{düz}} = 128.42$) dil bilgisi tutum son test puan

ortalamları kontrol grubundaki öğrencilerden ($Ort_{düz} = 116.86$) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi tutum ön test puan ortalamaları ve düzeltilmiş son test puan ortalamaları kullanılarak oluşturulan gruplar arasında gözlenen bu farklılıklar Şekil 17’de görülmektedir.



Şekil 18. Öğrencilerin Dil Bilgisi Tutum Ölçeği Toplam Puan Ortalamaları Değişim Grafiği

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmada etkinlik temelli ses olayları öğretiminin ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve dil bilgisine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine gerçekleştirilen etkinlik temelli ses olayları öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili bir yöntem olduğu ve bu etkinin yüksek düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucu daha önce farklı örneklemelerde gerçekleştirilen ve etkinlik temelli Türkçe öğretiminin ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik başarılarını artırmada etkili bir yöntem olduğunu ortaya koyan farklı araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Örneğin Dorlay (2018) ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine uyguladığı 5E öğrenme modeline uygun yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini artırmada ciddi bir etki gösterdiği tespit edilmiştir. Kırnık (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan etkinliklerin beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi başarısına anlamlı etkisinin olduğu bulunmuştur. İlhan (2016) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada çoklu zekâ kuramına göre hazırlanmış etkinliklerin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcükte anlam özelliklerini kavramalarına anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Akbaba (2015) ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yazma başarısını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada (Daşöz, 2013) dinleme etkinliklerinin, öğrencilerin dinleme başarılarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Yine yedinci sınıf düzeyinde Doğan (2017) strateji temelli etkinliklerle işlenen dersin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Şakiroğlu (2017) ise mizah temelli etkinliklerin öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini anlamlı derecede artırdığını belirlemiştir. Türkyılmaz (2021) etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarının yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Etkinlik temelli öğretime yönelik araştırmaların yapıldığı ortaokul sekizinci sınıf seviyesinde ise Ünlüoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada görsel destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili bir uygulama olduğu görülmüştür. Yiğit (2018) şarkılarla noktalama işareti öğretme etkinliklerinin öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma başarılarına etkisinin anlatım yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada ise Tunagür (2020) üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulamasının ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisinde etkili bir program olduğunu belirlemiştir.

Razgatlıoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada etkinlik temelli okuma etkinliklerinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hatalarını iyileştirdiği ve doğru okuma becerileri düzeyini geliştirdiği; ayrıca öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu bağlamda bu araştırma sonuçları hem önceki araştırma sonuçlarını desteklemekte hem de etkinlik temelli öğretimin Türkçe dersi konularının öğretiminde farklı bir konuda etkililiğini göstermektedir. Bu nedenle araştırma sonuçları etkinlik temelli öğretimin yazılı anlatım becerileri, yazma becerileri, konuşma becerileri gibi farklı becerilerin yanı sıra ses olaylarının öğretiminde de etkili bir yöntem olabileceğini kanıtlamaktadır. Etkinlik temelli öğretimin ses olaylarının öğretiminde etkili bir yöntem olması ve akademik başarıyı artırması etkinlik temelli öğretime özgü bazı niteliklerle ilgili olabilir.

Örneğin, Türkçe öğretiminde etkinlikler aracılığıyla çeşitli kazanımlara ulaşmak esastır. Yapılandırmacı eğitim anlayışının yer aldığı durumları içeren etkinlikler, oluşum bakımından öğrenciyi bilgi ve becerinin aktif keşfedicisi durumuna getirmektedir. Etkinlikler vasıtasıyla sunulan Türkçe öğretimi bilginin kalıcı olmasını ve becerinin de etkin bir şekilde gerçekleşmesine olanak tanır (Çetinkaya, 2020). Nitekim yapılandırmacı yaklaşım ekseninde dil bilgisi öğretimi dilin soyut kurallarını ezberletmeyi amaçlamayıp (Kardaş ve Kardaş, 2022) işlevsel ve bağlama dayalı etkinliklerle dil bilgisinin sezdirilmesini hedeflemektedir (Ünveren, 2022, s. 167). Bu doğrultuda, araştırmada yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak geliştirilen ve öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde aktif olduğu etkinlikler neticesinde deney grubunun ses olayları konusundaki başarısının anlamlı düzeyde arttığı söylenebilir.

Nitekim geleneksel öğretim yapılan kontrol grubuna kıyasla, bu araştırmada kullanılan etkinliklerde ön plana alınan aktif öğrenmenin, Türkçe dersi konularında akademik başarıyı anlamlı düzeyde geliştirdiğine yönelik bazı araştırmaların olduğu görülmektedir. Örneğin Maden (2013), aktif öğrenmenin altıncı sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarına yönelik akademik başarıları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada ise Güney (2011), dil bilgisi konuları arasında yer alan isim-fiil, sıfat-fiil, zarf-fiil, isim, sıfat, fiil ve zarfların öğretiminde aktif öğrenmenin başarıya olumlu bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Oruçoğlu (2004) yedinci sınıf öğrencilerine eylemlerin öğretilmesinde aktif öğrenmenin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın bu temel sonucunun ortaya çıkmasında “etkinliklerin, geliştirilecek kazanım veya beceriyle ilgili temel bilgileri, zihinsel becerileri ve uygulamaları geliştirmeye yönelik olması, etkinliklerde sadece kitap okuma, yazı yazmaya değil tartışma, görüş açıklama, sorgulamaya da yer verilmesi”nin (Güneş, 2012, s. 40) etkili olduğu söylenebilir. Çünkü bu araştırmada uygulanan etkinlik temelli ses olayları öğretim programında sınıftaki her bir öğrencinin öğrenme sürecinde bireysel ya da grup üyesi olarak aktif katılımcı olması sağlanmış, dolayısıyla ders süreci tamamen öğrenen odaklı bir yapıda tasarlanmıştır. Böylece bu araştırmada çocuğa (öğrenciye) görelilik ve etkin katılım ilkesine (Dirik, 2015, s. 108; Karabacak, 2021, s. 166; Turan, 2019, s. 128) uygun hareket edilmiştir.

Bunun yanında, eğitim programları hazırlayanların veya uygulayanların dikkate alması gereken önemli hususlar olarak nitelendirilen (Karabacak, 2021, s. 164) diğer öğretim ilkeleri de bu araştırmadaki etkinliklerde dikkate alınmıştır. Öğretim ilkeleri, öğretim programının amacına ulaşmasında, içeriğin öğrencilere kazandırılmasında, öğretim durumlarının etkili ve verimli işletilmesinde rehber konumunda olup öğretim sürecinde yapılan etkinliklerin bir tür ölçütüdür (Yeşilyurt, 2020, s. 265).

Bu bağlamda, bir ders veya öğretim programına başlayan öğrencinin giriş davranışları ve genel özellikleri hakkında bilgi testleri ve tutum ölçekleri gibi tekniklerden ve öğrencinin öğrenim kayıtlarından yararlanılabilir. Bu sayede öğrencilere yapılacak yardım ve rehberlik de geliştirilebilecektir (Dirik, 2015, s. 108). Bu nedenle bu araştırmada tanıma ve bilinenden bilinmeyene ilkesine uygun olarak öğrencilerin

konuyla ilgili ön başarı ve konuya yönelik ön tutum düzeyleri belirlenmiş, uygulanan etkinlik temelli öğretim programı da bu yönde biçimlendirilmiştir.

Öğretmenler ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması, ünlü düşmesi, ünlü daralması, ünsüz türemesi konularının ilkökul düzeyine uygun olmadığını düşünmektedir (İnan Yıldız ve Benzer, 2022, s. 769). Araştırmanın gerçekleştirildiği beşinci sınıf öğrencilerinin yaş aralığı 10 ile 11 arasında değişmekte olduğundan somut işlemler döneminde oldukları (Bacanlı, 2021, s. 97; Dirik, 2015, s. 111; Fer, 2021, s. 473) söylenebilir. Dil bilgisi öğretiminin soyut bir alan olması nedeniyle öğrenciler daha fazla etkinliğe ihtiyaç duymaktadır (Mete, 2017). Bu nedenle soyut konuların öğretmenler tarafından birtakım olay, öge ve örneklerden faydalanılarak somut hale getirilmesi gerekmektedir (Turan, 2019, s. 136). Ayrıca öğrencilerin günlük alışkanlıkları ve en çok yaptıkları aktiviteler öğretmenler için öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde hareket noktası olmalıdır (Karabacak, 2021, s. 174). Bu nedenle araştırmada geleneksel öğretime kıyasla, çocuğun yakın çevresinden uzak ve bilmediği kelime, nesne ve objelerin kullanılmamasına ve ses olaylarının birtakım olaylar etrafında kurgulanmasına dikkat edilmiş, öğretme-öğrenme sürecinde verilen örnekler doğal yaşamın içinden (Turan, 2019, s. 129,138) seçilmiştir.

Ortaokul dil bilgisi öğretiminde geleneksel olarak öğretmen öncelikle ders kitabındaki etkinliği yapar, kuralı somutlaştırarak sözlü ve yazılı olarak öğrencilere aktarır (Mete, 2017, s. 324; Onan, 2012, s. 90). Türkçe dil bilgisinin yapısı gereği ezberlenerek değil, mantık çerçevesinde öğretilmeli, kuralların öğretmen tarafından açıklanması yerine öğrencilere sezdirilmesi gerekmektedir (Kaygusuz, 2006, s. 190). Nitekim, Kayretli (2014) ezbercilik anlayışıyla yapılan öğrenmenin geçici başarı sağladığı, başarının kısa süreli olduğu için süreç içinde öğrenciye olumsuz etkisi olduğunu; Şahin (2021) ortaokul sekizinci sınıf dil bilgisi öğretiminde kullanılan sezdirme yönteminin düz anlatım yöntemine göre başarıyı sağlamada daha etkili olduğunu belirlemiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği deney grubunda araştırmacı konuyla ilgili sezdirme ve kavratma etkinliğini öğrencilerin aktif katılımıyla yaptırmış, ses olayının ortaya çıkarılmasını sağlayıcı ipucu niteliğinde işaretler ve açıklamalar kullanmış, öğrencinin öğretim sürecinde gösterdiği istendik davranışları ya da verdiği yanıtları güçlendirmeyi ve sürdürmeyi, istenmeyen davranışların ise ortaya çıkmasını engellemeye çalışmıştır.

Ardından ses olayının cümle içerisinde kullanılmasına ve tespit edilmesine yönelik çalışma yaptırmış, bu süreçte öğrenciye öğrenmelerinin yeterli ya da gösterdiği davranışın beklenen davranışa uygun olup olmadığı bildirilmiş, konuyla ilgili pekiştirme etkinliği yaptırılmış, öğrencinin öğrenme eksikleri giderilmiş ve konu değerlendirme soruları ile tekrar çalışması yaptırmıştır. Böylece öğretim sürecinde, öğretim hizmetinin niteliğini artıran değişkenlere (Güven, 2019, s. 13) de yer verilmiştir. Araştırmada kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretimde öğretmen bilgiyi sunmuş, öğrenciler de bu süreçte etkin olmadan dinleme-izlemeye dayalı olarak yer almışlardır. Bu nedenle kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeylerinin deney grubuna oranla anlamlı artış göstermediği söylenebilir.

Geleneksel öğretimde sıklıkla kullanılan Türkçe ders kitaplarında ses olaylarının yeterince yer almadığı, çoğunun sezdirilme düzeyinde kaldığı, bazılarının ise öğretilmeden ölçmeye dahil edildiği görülmektedir (Yenen Avcı, 2014, s. 519). Ses olayları konusu çoğu zaman yüzeysel bilgilerle geçirilmekte, bu nedenle birçok konu eksik ya da hatalı aktarılmakta, özünden saptırılmaktadır (Efendioğlu ve İşcan, 2010, s. 140). Ayrıca Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi konuları örnekten hareketle kural verilerek öğretilmeye çalışılmaktadır (Daloğlu, 2005, s. 120).

Salman ve Aydın (2018, s. 61), Mete (2017, s. 324), Anılan (2014, s. 1911) ve Arıcı'ya (2005, s. 59) göre öğretmenler dil bilgisi etkinliği açısından Türkçe ders kitaplarını yetersiz bulmaktadır. Ses olayları konusunun geneline bakıldığında ders kitaplarında ses olaylarına yeterince yer verilmediği, ele alınan ses olaylarıyla ilgili olarak yapılan tanım ve açıklamalarda ise dil bilimi açısından değer taşımayan anlatımlara yer verildiği görülmektedir. Bunun yanında konuyu açıklamak için verilen örneklerin ise çoğu zaman yetersiz olduğu, bazı örneklerin anlatılan konuyla ilgisi olmadığı, bazılarının ise tanım ve açıklamalarla çeliştiği tespit edilmiştir (Solmaz, 2011, s. 878). Bu araştırmada ses olaylarına yönelik etkinlikler uygulanarak beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan ses olayları konusunun eksiklikleri telafi edilmiştir. Böylece deney grubu öğrencilerinin eksik öğrenmeleri tamamlanmış ve öğrencilerin başarı düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı farklılık göstermiş olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde materyal kullanımı ve öğrenenin birden fazla duyu organının harekete geçirilmesi esastır. Materyal kullanımı ve öğrenenin aktif hale gelmesi öğrenmenin de daha etkin olmasını sağlamaktadır (Bağcı Ayrancı, 2017, s. 170). Bu durumla ilgili olarak Aydın Yılmaz ve Mahiroğlu (2004) tarafından yapılan deneysel çalışmada dil bilgisi öğretiminde öğretim materyallerinin kullanımının geleneksel öğretime kıyasla öğrencilerin öğrenme düzeylerine daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Er (2013) tarafından yapılan çalışmada sekizinci sınıf Türkçe dersinde yazım yanlışları konusunda materyalle öğretimin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada, ses olaylarının öğretimi amacıyla uygulanan etkinliklerde çok çeşitli materyallerin kullanılmış olması deney grubundaki ses olayları başarısının geleneksel öğretim yapılan kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde farklılaşmasına neden olduğu söylenebilir.

Ayrıca bu araştırma sonucunda ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine gerçekleştirilen etkinlik temelli ses olayları öğretiminin öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarını olumlu hale getirmede etkili bir yöntem olduğu ve bu etkinin orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucu daha önce farklı örneklerde gerçekleştirilen ve etkinlik temelli Türkçe öğretiminin ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi tutumlarını artırmada etkili bir yöntem olduğunu gösteren farklı araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Öğrencilerin genelde derse özelde etkinliklere ilgili olabilmesi etkinliğin uygulanabilirliğini ve verimliliğini arttırmaktadır. Dolayısıyla etkinlikleri uygulamaya geçmeden önce öğrencilerin derse ve etkinliğe karşı tutumlarını saptamak önemlidir (Çetinkaya, 2020). Bunun yanı sıra öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarının belirlenmesi, eğitim öğretim sürecindeki eksikliklerin giderilmesine ve öğretim programının öğrencilerin ilgi ve başarılarını arttıracak şekilde düzenlenmesine olanak sağlayacaktır (Toptal, 2020, s. 43). Balcı İyigör (2021) ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumlarını bazı sosyodemografik değişkenlere göre karşılaştırmış ve öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarını geliştirmeye dönük eylem araştırması ve deneysel çalışma gibi farklı araştırma yöntemleri kullanılarak araştırmalar yapılabileceğini belirtmiştir.

2005 yılına kadar geleneksel yöntemlerle öğretim yapılmaktaydı. Ezberci anlayışla yapılan bu öğretim sonucunda öğrenciler, dil bilgisi kazanımlarını istenilen düzeyde edinip kullanamıyorlardı. Bu durum da öğrencilerin, dil bilgisine karşı olumsuz tutum edinmesine neden olmaktaydı. 2005 yılında, geleneksel anlayışa dayandırılan öğretim programlarında köklü bir değişiklik yapılarak öğretim programları yapılandırmacı anlayışa göre yeniden düzenlenmesiyle birlikte yapılan dil bilgisi öğretiminin daha etkili ve kalıcı olduğu, öğrencilerin derse ilgi ve tutumlarının ve öğrenmeye isteklerinin arttığı ülkemizdeki ve dünyadaki bilim insanlarının yaptıkları araştırmalar ile ortaya konmuştur (Salman ve Aydın, 2018, s. 1280).

Ömeroğlu (2021) tarafından yapılan çalışmada altıncı sınıf öğrencilerine VARK Öğrenme Modeline dayalı etkinliklerle yapılan dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği, Şahin (2019) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise altıncı sınıf ses olayları konusunun oyunlarla öğretilmesi için planlanan etkinliklerin derse yönelik ilgi ve motivasyonu arttırdığı, daha istekli öğrenme ortamı sağladığı görülmüştür.

Arıcı'ya (2005, s. 59) göre ortaokul öğrencileri dil bilgisi etkinliklerini orta düzeyde sevmektedir. Fesliken (2019) tarafından yapılan çalışmada uygulanan kitap okuma etkinliklerinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Türkyılmaz (2021) etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarının ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Bir başka çalışmada ise Tunagür (2020) üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulamasının ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarında etkili bir program olduğunu belirlemiştir. Ortaokul yedinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada (Daşöz, 2013) dinleme etkinliklerinin, öğrencilerin dinleme tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Bu araştırmada geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunda ses olaylarına ilişkin kurallar öğretmen tarafından sunularak öğrencilerin bu kuralları ezberlemeleri beklenmiştir. Dil bilgisi öğretiminde sadece kuralların öğretilmesiyle başarı sağlanamaz. Bu kuralların beceri ve alışkanlık haline gelebilmesi için çeşitli etkinlikler

yapılmalıdır (Karagöz, 2013, s. 13). Ezbere dayalı olarak yapılan dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin dil bilgisi konularına yönelik tutumlarını da olumsuz yönde etkilemekte ve başarılı olmalarını engellemektedir (Çeçen, 2007, s. 33).



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada etkinlik temelli ses olayları öğretiminin ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve dil bilgisine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine gerçekleştirilen etkinlik temelli ses olayları öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve dil bilgisine yönelik tutumlarını olumlu hale getirmede etkili bir yöntem olduğu, bu etkinin akademik başarı için yüksek ve dil bilgisine yönelik tutum için ise orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur.

Bu araştırmanın sonuçları ve sınırlılıkları çerçevesinde şu önerilerde bulunulabilir:

1. Etkinliğe dayalı öğretim programının etkililiği ses olayları konusu dışında beşinci sınıfta öğretimi gerçekleştirilen diğer konularda incelenebilir.
2. Bu araştırmada deneysel grupta yer alan öğrencilere araştırmacı tarafından uygulamalar gerçekleştirildiğinden ilerleyen çalışmalarda programın etkililiği araştırmacıdan bağımsız uygulayıcılarla incelenebilir.
3. Bu araştırmada öğrencilerin akademik başarısı yalnızca ses olaylarına yönelik bilgisi değerlendirilerek incelendiğinden ilerleyen araştırmalarda öğrencilerin genel akademik not ortalamasına ve Türkçe dersi yıl sonu başarısına etkisi incelenebilir.
4. Bu araştırmada öz-bildirim tarzı ölçekler kullanıldığından ilerleyen araştırmalarda öğrencilerin akademik başarısı ve dil bilgisine yönelik tutumlarının öğretmenler tarafından yapılandırılmış formlarla incelendiği araştırmalar gerçekleştirilerek araştırma sonuçlarının dış geçerliliği test edilebilir.
5. Bu araştırmada etkinlik temelli öğretim programının öğrencilerin Türkçe dersiyle ilgili konularda akademik başarısını artırmada ve dil bilgisine yönelik olumlu tutumlar oluşturmada faydalı bir yaklaşım olabileceği belirlendiği için öğrencilerin akademik başarısını artırmak, dil bilgisine yönelik tutumlarında olumlu değişimler sağlamak isteyen ve ses olayları konusunun beşinci sınıf düzeyi için soyut olduğunu düşünen Türkçe öğretmenleri etkinlik temelli öğretimi kullanabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, R. S. (2015). *Türkçe dersi kapsamında 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Akbaş, U. (2019). Ölçme araç ve sonuçlarında bulunması gereken nitelikler. B. Çetin (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 45-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akgül, E. (2010). *İlköğretim II. kademedeki yaşanan dil bilgisi öğretimi sorunları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aksan, D. (1979). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim* (C. 3). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Altas, S. (2009). *Türkçe dil bilgisi öğretiminin tarihi ve içerik odaklı dil bilgisi öğretimi ile görev odaklı dil bilgisi öğretiminin uygulamalı karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Altun, S. ve Çolak, E. (2014). Öğrenme kuramları. S. Fer (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımlarına giriş* içinde (ss. 17-65). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altunkaya, H. (2019). Dil bilgisi öğretiminde yaklaşımlar, stratejiler, yöntemler ve teknikler. C. Epçaçan ve E. Akın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* içinde (ss. 159-205). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Anılan, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçe dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1893-1924.
- Anwer, F. (2019). Activity-based teaching, student motivation and academic achievement. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 154-170.

- Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 52-60.
- Arslan, S. (2020). *Türkçe eğitiminde metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimi: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atılgan, H. (2019). Madde ve test istatistikleri. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (ss. 259-280). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın Yılmaz, Z. ve Mahiroğlu, A. (2004). Dil bilgisi öğretiminde yeni geliştirilen öğretim materyallerinin öğrencilerin öğrenme düzeyine etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 109-123.
- Azizoğlu, N. İ. ve Okur, A. (2020). Dil bilgisi öğretiminde içerik ve kapsam. A. Pehlivan ve İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* içinde (ss. 53-74). Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H. (2021). *Eğitim psikolojisi* (28. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bağcı Ayrancı, B. (2017). Sezdirme yöntemi ile dil bilgisi öğretimi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 145-164.
- Balcı İyigör, D. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Banguoğlu, T. (2004). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Başkan, Ö. (1988). *Bildirişim insan-dili ve ötesi*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klâsik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.

- Bıyık, T. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler ve ortaokul Türkçe kitap setindeki dil bilgisi öğrenme alanı için verilen yönerge ve etkinlikler hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Bozkurt, A. (2012). Matematik öğretmenlerinin matematiksel etkinlik kavramına dair algıları. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 101-115.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Aktüel Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Çeçen, M. A. (2007). *Metne dayalı dil bilgisi öğretimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çerçi, A. ve Derman, S. (2016). Türkçe dersi etkinliklerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 461-473.
- Çetinkaya, V. (2020). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin tür ile kazanımlar açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Çiftçi, F. (2019). *Coğrafya 10. sınıf doğal sistemler ünitesinde etkinlik temelli öğretimin öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Çilsalar Sagnak, H. (2019). Öğretim yöntem ve teknikleri. T. Duman ve D. Peker Ünal (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 199-234). Ankara: Pegem Akademi.

- Çoban. (2006). *Görev odaklı dil öğretimi ile dilbilgisi öğretimi ve örnek dilbilgisi konuları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Dal, S. ve Tatar, N. (2017). Temel kavramlar. S. Dal ve M. Köse (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 1-45). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Daloğlu, K. (2005). *İlköğretim okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Daşöz, T. (2013). *Yapılandırılmış dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme tutumlarına, dinleme kaygılarına ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Demir, T. (2013). Türkçe derslerinde dil bilgisi konuları öğrenilirken kullanılan öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 167-206.
- Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 363-382.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications*. New York: Sage Publication.
- Dirik, M. Z. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, B. (2017). *Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 275-284.
- Dorlay, O. (2018). *5E öğrenme modeline uygun yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerisi üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Dursunoğlu, H. (2019). *Türkiye Türkçesi ses bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. sınıfta bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ediskun, H. (1988). *Türk dilbilgisi* (3. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Efendioğlu, S. ve İşcan, A. (2010). Türkçe ses bilgisi öğretiminde ses olaylarının sınıflandırılması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 17(43), 121-143.
- Er, K. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2016). Ortaokul öğrencilerine yönelik dil bilgisi tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 343-356.
- Er, S. (2013). *Yazımı karıştırılan kelimelerin materyalle öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademedeki dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, İ. ve Başaran, M. (2010). Mezun oldukları bölümlerin öğretmenlerin dilbilgisi öğretimine ilişkin görüşleri üzerindeki etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 321-339.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6(1), 1057-1069.
- Ergin, M. (1985). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayıncılık.

- Ergin, M. (1999). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayıncılık.
- Ergin, M. (2002). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Yayıncılık.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- Ertekinoğlu, S. (2003). *Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Eyüp, B. (2013). *Dil bilgisi öğretiminde beyin temelli öğrenmenin akademik başarı, tutum ve kalıcı öğrenme üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Fer, S. (2021). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Feslikan, O. (2019). *Kitap okuma etkinliklerinin okuma alışkanlığına yönelik tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: Bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233-242.
- Göçer, A. (2021). *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. ve Arslan, S. (2018). Türkiye’de dil bilgisi öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 107-122.
- Göçer, A. ve Arslan, S. (2019). Ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 297-326.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. ve Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 177-199.
- Gülen Canlı, M. ve Tepeli, Y. (2019). Dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezlerinin sistematik olarak incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 8(2), 60-87.
- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Turkish Studies*, 7(4), 1961-1977.
- Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 31-42.
- Güneş, F. (2013a). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.
- Güneş, F. (2013b). Yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171-187.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güney, N. (2011). *İlköğretim II. kademede fiilimsilerin öğretiminde aktif öğrenmenin başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Gürbüz, R., Çatlıoğlu, H., Birgin, O. ve Erdem, E. (2010). An investigation of fifth grade students’ conceptual development of probability through activity based instruction: A quasi-experimental study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(2), 1053-1068.
- Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1-10.

- Güven, B. (2019). Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar. Ş. Tan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, G. ve Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8.sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79.
- Işık, H. (2011). Ortaöğretim tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynaklar ile etkinlik temelli ders işlemenin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 6(1), 1323-1337.
- İlhan, E. (2016). *Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanmış etkinliklerin sözcükte anlam özelliklerini kavramaya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- İlhan, M. (2019). Madde analizi ve madde ile test istatistikleri arasındaki ilişki. B. Çetin (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde* (ss. 269-298). Ankara: Anı Yayıncılık.
- İnan Yıldız, F. ve Benzer, A. (2022). Öğretmen ve program değişkenleri bakımından ilkokulda dil bilgisi öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(2), 754-776.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 253-258.
- İşcan, A. ve Kolukısa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.
- Johnson, J., Rahn, N. L. ve Bricker, D. (2015). *An activity-based approach to early intervention* (4. bs.). Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 433-461.

- Kansızoğlu, H. B. (2021). Öğrenme ve öğretim yaklaşımlarının Türkçe öğretimine yansımaları. E. Karagöl (Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (ss. 87-133). Ankara: Pegem Akademi.
- Kapkın, B. (2018). *Etkinlik temelli değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kaplan, M. (1985). *Kültür ve dil* (3. bs.). İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karabacak, K. (2021). Öğretim ilkeleri. S. Güven ve M. A. Özerbaş (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 161-190). Ankara: Pegem Akademi.
- Karadağ, K. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde emir kipinin otantik materyallerle öğretimi: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Karadüz, A. (2014). Dil bilgisi öğretimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (ss. 285-318). Ankara: Pegem Akademi.
- Karagöz, M. (2013). *İlköğretim 6-7-8. sınıflarda Türkçe dil bilgisi öğretiminde fiil*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karakaş Özü, N. ve Şahin, S. (2017). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 324-347.
- Karakoç Öztürk, B. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı okuma alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kardaş, M. N. ve Kardaş, N. (2022). *Dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

- Kaya Şengören, S. (2006). *Optik dersi ışıktaki girişim ve kırınım konularının etkinlik temelli öğretimi: İşbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin araştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kayar, A. (2019). *Ortaöğretim 9. sınıflarda dil bilgisi öğretiminin başarı, tutum ve öğretmen görüşleri bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kaygusuz, T. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kayretli, R. (2014). *Eğitimde ezber yönteminin yeri yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Kerimoğlu, C. ve Aksu Raffard, C. (2020). Dil bilgisini neden öğretemiyoruz? A. Pehlivan ve İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi içinde* (ss. 281-295). Ankara: Pegem Akademi.
- Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2006). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Kırnık, D. (2010). *İlköğretim 5.sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kilmen, S. (2019). Madde analizi, madde seçimi ve yorumlanması. R. N. Çıkrıkcı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde* (ss. 327-348). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koçyiğit Gürbüz, M. (2018). *Yedinci sınıf öğrencilerinin etkinlik temelli öğrenme yaklaşımı altında oran-orantı kavramlarını oluşturma süreçlerinin incelenmesi: APOS teorisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Kurnaz, H. (2020). Dil bilgisi öğretimi. E. G. Özenç ve M. Özenç (Ed.), *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde* (ss. 305-333). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Kutluca, T., Çatlıoğlu, H., Birgin, O., Aydın, M. ve Butakın, V. (2009). Çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen etkinliklere dayalı öğretime ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-16.
- Maden, A. (2013). *Aktif öğrenme tekniklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kuralları başarıları ve derse karşı tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara.
- Menteş Bolat, K. (2004). *İlköğretim II. kademe VI. sınıflarda dil bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yönteminin etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Menteşe, H. (2013). *Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Mete, G. (2017). Ortaokul Türkçe dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 306-328.
- Meyer, J. P. (2014). *Applied measurement with jMetrik*. New York: Routledge/Taylor and Francis Group.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. H. (2010). *Psychometric theory*. McGraw-Hill series in psychology. New Delhi: Tata McGraw-Hill.

- Onan, B. (2012). Dil bilgisi öğretiminde temel ilkeler ve izlenen aşamalar. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi içinde* (ss. 71-103). Ankara: Pegem Akademi.
- Oruçoğlu, Y. (2004). *İlköğretim ikinci kademedeki eylemlerin öğretilmesinde aktif öğrenme yönteminin etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Oryaşın, U. (2020). *Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin bütüncül bir anlayışla incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- 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, Hatay.
- Ömeroğlu, A. F. (2021). *Dil bilgisi öğretiminde VARK Öğrenme Modelinin başarı, tutum ve kalıcı öğrenmeye etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (1997). Test türü imtihanların Türkçe öğretimindeki yeri. *Bilge*, 11, 13-16.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbulur, E. P. (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinlikleri üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Özçelik, D. A. (2013). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özsevgeç, T. (2006). Kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5e modeline göre geliştirilen öğrenci rehber materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 36-48.
- Pekaz, K. (2007). *İlköğretim sekizinci sınıf yazılı anlatımlarındaki ses olayları, noktalama, imlâ hataları ve anlatım bozukluklarının düzeltilmesinde ipucu ve*

geri bildirim teknikleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Razgathlıoğlu, M. (2019). *Etkinlik temelli şiir çalışmalarının akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutumlara etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Salman, B. (2018). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Salman, B. ve Aydın, İ. S. (2018). Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 13(27), 1265-1284.

Saraç, H. (2004). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Saran, M., Seferoğlu, G. ve Çağıltay, K. (2009). Mobile assisted language learning: English pronunciation at learners' fingertips. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 34, 97-114.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim.* Ankara: Ertem Matbaacılık.

Sever, S. (2003). Türkçe öğretiminde yeni yapılanma çalışmaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 27-38.

Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sidekli, S. ve Çetin Altıntaş, E. (2020). Dil bilgisi öğretimi. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi içinde* (ss. 233-265). Ankara: Anı Yayıncılık.

Solmaz, M. (2011). Ortaöğretim dil bilgisi kitaplarındaki ses bilgisi ve ses bilimiyle ilgili konular üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 6(2), 851-880.

- Sönmez, H. (2019). Dil bilgisi eğitimi-öğretimiyle ilgili çalışmaların araştırma kapsamlarının ve yöntemlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 167-188.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 42-54.
- Şahbaz, N. K. (2012). Dil bilgisi öğretiminde materyal geliştirme ve etkinlikler. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi içinde* (ss. 167-195). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, E. K. (2021). *Sezdirme yöntemi ve düz anlatım yöntemi ile yapılan dil bilgisi öğretiminin öğrenci başarısına ve erişisine etkisinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Şahin, F. (2019). *Altıncı sınıf Türkçe dersi ses olayları konusunda geliştirilen eğitsel oyunun akademik başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Şakiroğlu, Y. (2017). *Mizah temelli etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin anlatma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Şeref, İ. (2017). *Etkinliklere dayalı ontolojik metin analizi yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin şiir çözümleme başarılarına ve şiir tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. ve Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 439-458.
- Tekin, H. (1980). *Okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.

- Test Araştırma Birimi. (2018). *Çoktan seçmeli soru hazırlama kılavuzu* (1. bs.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Toptal, G. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Yenisey Dil, Edebiyat ve Eğitim Dergisi*, 1, 42-50.
- Tor Çakır, S. (2019). *7. sınıf Türkçe ders kitabı okuma metinlerindeki birleşik sözcükler ve birleşik sözcüklerin öğretimine yönelik etkinlik önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Tunagür, L. (2020). *Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisi: Karma yöntem çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Turan, M. (2019). Öğrenme-öğretme ilkeleri. A. S. Saracaloğlu ve A. Küçükoğlu (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 125-141). Ankara: Pegem Akademi.
- Türkyılmaz, M. B. (2021). *Etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarının yedinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazma tutumları, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Ulucan, P. (2022). Öğrenen merkezli, etkinlik temelli yöntem ve teknikler. M. K. Yöntem (Ed.), *Uygulama örnekleri ile etkili üniversite eğitimi içinde* (ss. 79-102). İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Uluçay, M. (2016). *Etkinlik temelli kelime öğretiminin ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ülper, H. (2020). Dil bilgisi öğretimine ilişkin algılar. A. Pehlivan ve İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi eğitimi içinde* (ss. 193-213). Ankara: Pegem Akademi.

- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünlüoğlu, C. (2015). *Görsel destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazmaya yönelik görüşlerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Ünveren, D. (2022). Dil bilgisi öğretiminde konular ve öğretimi. M. N. Kardaş ve N. Kardaş (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi içinde* (ss. 165-188). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaman, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu. *İlköğretim Online*, 3(2), 35-41.
- Yegen, Ü. (2021). *Beyin temelli öğrenme ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Astana Yayınları.
- Yenen Avcı, Y. (2014). Türkçe ders kitaplarında ses olayları. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 497-520.
- Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin pusulası: Genel öğretim ilkeleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(83), 263-288.
- Yılmaz, S. (2019). *Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi öz-yeterlik algıları üzerine bir ölçek geliştirme çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yiğit, A. (2018). *Şarkılaştırılmış noktalama işareti etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Yockey, R. D. (2011). *SPSS demystified: A step by step approach* (2. bs.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Higher Education.

EKLER

Ek 1. Veri Toplama Araçları

1. Kişisel Bilgi Formu

Form No: 1

Öğrenci Numarası:

Cinsiyeti:

Yaşı:

2. Ses Olayları Başarı Testi

(Koyu renkli seçenekler doğru cevaptır.)

Ünsüz Sertleşmesi (Benzeşmesi)

1. Numaralanmış cümlelerin hangisinde ünsüz benzeşmesi (sertleşmesi) **yoktur**?

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

2. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ünsüz benzeşmesine uğramış bir sözcük **yoktur**?

- A) Söylediğin kitapçıda aradığımı bulamadım.
 B) Ağaçtan düştü geçen yaz.
 C) Bu dolapta aradığım hiçbir şeyi bulamıyorum.
 D) Okuldan henüz çıkmamış.

3. Aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisinde ünsüz benzeşmesi (sertleşmesi) **vardır**?

- A) Maçın sonunda yine kavga çıkmış.
 B) **Çocukça** bakışları vardı.
 C) Dolabın kapağını açmadı.
 D) Bebeğin ne tatlı burnu vardı.

4. Aşağıdakilerden hangisinde ünsüz sertleşmesine uğrayan bir sözcük vardır?

- A) Çorabını nereye koyduğunu bulamadı.
 B) Babam eve gelirken yoğurtçuya uğramış.
 C) Her gün köyde mercimek ayıklıyor.
 D) Bu gece misafirlerimiz var.

5. Aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisinde diğerlerinden farklı bir ses olayı **vardır**?

- A) Bu soğuğa can dayanmaz.
 B) O da babasının peşinden **gitti**.
 C) Kalbini kırdığım için üzgünüm.
 D) Defterin son yaprağı da bitti.

Ünlü Düşmesi

6. Aşağıdaki tümcelerin hangisinde ünlü düşmesine uğrayan sözcük yoktur?

- A) Severim dağların yeşil göğsünü. B) Elimde poşetler vardı.
C) O gece gönlünce eğlendi. D) Onun fikrine herkes katıldı.

7. Aşağıdakilerden hangisinde ünlü düşmesi yoktur?

- A) Okumak, ufkumuzu genişletir. B) Çocuklar, sevinçten yerinde duramıyordu.
C) Ömrü boyunca karıncayı incitmedi. D) Öğretmen, beni alnımdan öptü.

8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ünlü düşmesi yoktur?

- A) Şu tatlı kedinin ismi nedir?
B) Gerçekten de onu çok özledik.
C) Annemin daha fazla beklemeye sabrı kalmadı.
D) Öğretmenimizin anlattığı her şey aklımdaydı.

9. Son hecesinde dar ünlü (ı, i, u, ü) bulunan kelimeler ünlüyle başlayan bir ek aldıklarında son hecedeki dar ünlü düşer. Bu olaya ünlü düşmesi denir.

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bu kurala uyan bir kullanım vardır?

- A) Son anda uçağa yetişebildik.
B) Biricik oğlunu uzun zamandır görmüyordu.
C) Bebek bugün uslu durmuyor.
D) Soğuk suyu içince boğazı şişti.

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ünlü düşmesine uğramış bir sözcük yoktur?

- A) Boynuna kocaman bir tasma takılmıştı.
B) Burnunun dikine gidiyorsun.
C) Göğüs boşluğumda bir ağrı var.
D) Beynimde uğultular var.

Ünsüz Türemesi

11. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ünsüz türemesine örnek vardır?

- A) Sınav sonucu açıklandınca çok şaşırdı.
B) Bu tür hataların affı olmaz.
C) Çoğu insan sabah erkenden uyanmaz.
D) Televizyona yeni bir popçu çıkmış.

12. Aşağıdakilerin hangisinde ünsüz türemesi vardır?

- A) Onun hakkını savunmak için elinden geleni yaptı.
B) Güneşli havalarda dolaşmayı severim.
C) Ben acılı yiyecekleri pek yiyemiyorum.
D) Teyzemin oğlu bu yıl liseye başlayacak.

13. Aşağıdakilerin altı çizili sözcüklerin hangisinde ünsüz türemesi yoktur?

- A) Seni kırdığımı zannettim.
B) Sepetteki yumurtaları götürebilirsin.
C) Onu tekrar affedeceğim.
D) Karar oy birliği ile reddedildi.

14. Altı çizili sözcüklerin hangisinde ünsüz türemesi vardır?

- A) Sırrı açığa çıkınca ne yapacağını şaşırdı.
B) Bu saatte nereye gidiyorsun diye sordu.
C) Ağacın altında oturup kitap okudum.
D) Sabahçı olduğunu öğrenince üzüldü.

15. Bazı sözcükler “etmek, olmak, eylemek” gibi yardımcı fiillerle birlikte kullanıldıklarında sözcüğün sonundaki ünsüz harfte türeme meydana gelir. Bu olaya ünsüz türemesi denir.

Aşağıdakilerden hangisinde ünsüz türemesi vardır?

- A) Pikniğe gitmek için iki araç kiraladık.
- B) Bankadaki bütün işlerini bugün halletti.**
- C) Çalışmasının karşılığını hemen almıştı.
- D) Adamlar balığı temizleyip ızgaraya koydular.

Ünsüz Yumuşaması

16. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde sert sessiz yumuşaması vardır?

- A) Pırasa B) İlkbaharda C) Odun **D) Kilidi**

17. Aşağıdaki sözcüklerin hangisine sesliyle başlayan bir ek getirildiğinde yumuşama görülmez?

- A) Çok B) Tat C) Güç **D) Kırk**

18. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ünsüz yumuşamasına uğramış bir sözcük yoktur?

- A) Ona çok soğuk davranmışsın.**
- B) İsteddiğimiz sonuca ulaşmak için çok çalışmalıyız.
- C) Çöreği kuşburnu ile yerim.
- D) “Çorabımın söküğünü diker misin?” dedi.

19. “Sözcük sonlarındaki süreksiz sert ünsüzler (p, ç, t, k) ünlülerle karşılaşınca yumuşar.”

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bu açıklamaya uymayan bir kullanım vardır?

- A) Annemin ördüğü kazağı çok seviyordum.
- B) Köyün yolu ırmağın kıyısından geçiyordu.
- C) Ona ceketini giymesini söyleyin.**
- D) Gökyüzünün başka rengi de varmış.

20. Aşağıdaki sözcüklerden hangisinde yumuşama vardır?

- A) topumuz **B) gücümüz** C) sepetimiz D) parkımız

Ünlü Daralması

21. Aşağıdakilerden hangisi ünlü daralmasına örnektir?

- A) sesleniyor B) oturuyor C) bakıyor **D) gelmiyor**

22. Aşağıdaki tümcelerin hangisinde ünlü daralması vardır?

- A) Türkiye'miz yedi bölgeden oluşmaktadır.
- B) Tren bizim köyden geçmiyor.**
- C) Elbisenin rengini pek beğenmedim.
- D) Adam hırsız yakaladı.

23. Aşağıdaki tümcelerin hangisinde ünlü daralması vardır?

- A) Süpürge elektrikle çalışır.
- B) Kar yağışı olunca her taraf kapanır.
- C) Çevremizde temizliğe dikkat edilmiyor.**
- D) Yeni ev ihtiyacımız var.

24. Aşağıdaki tümcelerin hangisinde ünlü daralması vardır?

- A) Mersin Güney illerimizden birisidir.
 B) Ramazan bayramı çok güzel oldu.
 C) **Bu oyuncacı adam yapmıyor.**
 D) Sedat hiç yerinde duramaz.

25. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde daralma söz konusu değildir?

- A) Akşama sizleri eve bekliyorum.
 B) **Bu şöleni düzenleyenleri kutlamak gerek.**
 C) Avukatın nerede oturduğunu bilmiyorum.
 D) Senin verdiğin kitabı masamın gözünde saklıyorum.

3. Dil Bilgisi Tutum Ölçeği (Er ve Topçuoğlu Ünal, 2016)

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Dil bilgisi konuları eğlencelidir.					
2	Derste anlatılacak konu dil bilgisi olduğunda sevinirim.					
3	Dil bilgisi konularını öğrenmek zevklidir.					
4	Dil bilgisi konularını çalışırken keyif alırım.					
5	Derste dil bilgisi konuları anlatılırken mutlu olurum.					
6	Dil bilgisi sorularını çözmek bulmaca çözmek gibi eğlencelidir.					
7	Türkçe dersi içerisinde dil bilgisi konuları zevklidir.					
8	Dil bilgisi sorularını çözmek beni mutlu eder.					
9	Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurmak beni mutlu eder.					
10	Dil bilgisi konularını severim.					
11	Türkçe dersi dil bilgisi sayesinde güzeldir.					
12	Okulda anlatıldıktan sonra dil bilgisi konularını evde tekrar ederim.					
13	Dil bilgisi konuları basittir.					
14	Dil bilgisi konularını dikkatle dinlerim.					
15	Dil bilgisi konuları anlamak için çaba sarf ederim.					
16	Sosyal medyayı (Facebook, Twitter, WhatsApp vb.) kullanırken dil bilgisi kurallarına uyarım.					
17	Dil bilgisi konularını öğrenmek istemem.					
18	Derste dil bilgisi konuları anlatılırken dinlemem.					
19	Dil bilgisi kurallarına uymak benim için önemsizdir.					
20	Dil bilgisi kurallarına uygun yazmak benim için önemli değildir.					

21	Dil bilgisi konularını öğrenmek gereksizdir.					
22	Dil bilgisi konuları sıkıcıdır.					
23	Dil bilgisi konuları ilgimi çekmez.					
24	Dil bilgisi kurallarına uyarak konuşmak beni rahatsız eder.					
25	Dil bilgisi kurallarını bilmek gereksizdir.					
26	Dil bilgisi kurallarına uymaktan hoşlanmam.					
27	Arkadaşlarımla konuşurken dil bilgisi kurallarına uymak bana sıkıcı gelir.					
28	Türkçe dersi dil bilgisi konuları anlatılmadığı zaman güzel geçer.					
29	Dil bilgisi kurallarını anlamakta güçlük çekerim.					
30	Dil bilgisi kurallarına uygun yazmak beni tedirgin eder.					
31	Dil bilgisi kurallarını ezberlemek bana sıkıcı gelir.					

Ek 2. Araştırma Uygulama İzin Belgesi

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı
Kişisel Bilgiler
İletişim Bilgileri
Öğrenim Bilgileri
İş Deneyimi

