

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKULLARDA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE BULUŞ**  
**YOLUYLA ÖĞRETİM STRATEJİSİNİN ÖĞRENCİ**  
**BAŞARISINA VE KALICILIĞA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Osman YAKIŞAN**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**  
**Yrd. Doç. Dr. Murat ATEŞ**

**Konya, 2017**



1

## BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin

Adı Soyadı	Osman YAKIŞAN
Numarası	148303011009
Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi / Türkçe Öğretmenliği
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Tezin Adı	Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretiminde Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Öğrenci Başarısına Ve Kalıcılığa Etkisinin İncelenmesi



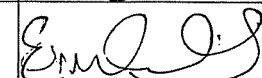
Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

  
Osman YAKIŞAN

T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü  
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Osman YAKIŞAN
	Numarası	148303011009
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi / Türkçe Öğretmenliği
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Murat ATEŞ
	Tezin Adı	Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretiminde Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığa Etkisinin İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretiminde Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığa Etkisinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma ...\...2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ DANIŞMANI VE ÜYELER		
Unvanı/Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Yrd. Doç. Dr. Murat ATEŞ	Tez Danışmanı	
Prof. Dr. Zehra GÖRE	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK	Üye	

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

<b>ÖĞRENCİNİN</b>	Adı Soyadı	Osman YAKIŞAN
	Numarası	148303011009
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi / Türkçe Öğretmenliği
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Murat ATEŞ
	Tezin Adı	Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretiminde Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığa Etkisinin İncelenmesi

**ÖZET**

Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Konya ili, Karatay ilçesi, Kızören Ortaokulunda öğrenim gören 22'si kız 18'i erkek olmak üzere toplam 40 6. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür.

Araştırma sürecinde, belirlenen dil bilgisi konusunun belli bir plân dâhilinde anlatılmasında kontrol grubunda geleneksel sunuş yoluyla öğretim stratejisi, deney grubunda ise buluş yoluyla öğretim stratejisi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları kura yoluyla belirlenmiştir.

Uygulama sürecinin başında bütün gruba ilgili dil bilgisi konusuyla alakalı başarı testi ön test olarak uygulanmış, aynı test uygulamanın sonunda son test olarak bütün gruba yeniden uygulanmıştır. Bu test, ikinci dönemin başında konunun öğrencilerdeki kalıcılık düzeyini ölçmek için yeniden uygulanmıştır. Bu uygulamalar yapılırken çalışma kapsamına alınan dil bilgisi konusu öğrencilere müfredata uygun olarak belli bir plân dâhilinde anlatılmış ve eğitim öğretim süreci kesinlikle aksatılmamıştır.

Deneysel işlem sonucunda uygulanan başarı testleri SPSS 22.0 programıyla analiz edilmiş ve analizler sonucunda buluş yoluyla öğretim stratejisine uygun olarak ders anlatılan deney grubundaki öğrencilerin geleneksel sunuş yoluyla öğretim stratejisine uyularak ders anlatılan kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı bir gelişim kaydettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca buluş yoluyla öğretim stratejisinin uygulandığı deney grubunda geleneksel sunuş yoluyla öğretim stratejisinin uygulandığı kontrol grubuna göre öğrenilen bilgilerin kalıcılık düzeyinde anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

Bu araştırma sürecinde elde edilen verilerden yola çıkılarak dil bilgisi öğretim sürecinde öğrencilerin bilgileri keşfederek öğrenmesini sağlayan buluş yoluyla öğretim stratejisinin diğer geleneksel yöntemlere göre öğrenci başarısında ve bilgilerin kalıcılığında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkılarak da öğrenciyi öğretim sürecinde aktifleştiren buluş yoluyla öğretim stratejisinden dil bilgisi öğretiminde yararlanılabileceği belirtilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Dil Bilgisi, Sunuş, Buluş, Yöntem, Teknik, Strateji, Öğrenci Başarısı, Kalıcılık.

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

<b>ÖĞRENCİNİN</b>	Adı Soyadı	Osman YAKIŞAN
	Numarası	148303011009
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi / Türkçe Öğretmenliği
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Murat ATEŞ
	Tezin Adı	Examine The Effect Of Discovery Learning On Student's Achivament and Retenttion Teaching Gramer in Secondary Schools

**SUMMARY**

This study which aims to investigate the effect of the achievement and permanence of the secondary school students at teaching grammar by discovery learning strategy was conducted among a total of 40 sixth grade students, 22 girls and 18 boys, who were educated in Konya, Karatay, Kızören secondary school in 2016-2017 academic year.

In the research process the strategy of teaching through the traditional presentation was used in the control group in the context of a given plan of language learning and in the experimental group, the strategy of teaching through invention was used. Experimental and control groups were determined by random.

At the beginning of the application period, the whole group was applied as a preliminary test for the related linguistic information and as a final test, the whole group was reapplied at the end of the same test. This test was reapplied at the beginning of the second semester to measure the persistence level of the students in the subject. While these applications were being made, the subject of the linguistic information included in the scope of the study was explained to the students in

accordance with the curriculum within a certain plan and the education and training process was never interrupted.

The results of the experiment were analyzed with the SPSS 22.0 program and it was determined that the students in the experimental group who were taught by discovery learning strategy were significantly improved compared to the students in the control group who were taught by traditional presentation strategy according to the instruction strategy. In addition, it was observed that there was a significant difference in the retention level of information learned according to the control group in which the teaching strategy was applied through the traditional presentation strategy in the experiment group in which the teaching strategy was applied.

By means of the data obtained in this research process, the invention of learning strategy which enables learners to discover and learn the information in the grammar teaching process has been achieved as a result of being more effective in student success and information retention than other traditional methods. From this result, it is stated that discovery learning strategy, which activates the student in the teaching process, will be utilized in the teaching of language knowledge.

**Key Words:** Linguistics, Presentation, Discovery, Method, Technique, Strategy, Student Success, Retention.

## ÖN SÖZ

Dil, bir topluluğu millet yapan ve bir milletin de geleceğe sağlam adımlarla ilerlemesini sağlayan en önemli unsurdur. Dilin bu önemi dil öğretimini de önemli kılmaktadır.

Ülkemizde, Türkçe öğretiminde ortak bir öğretim programı uygulanmaktadır. Bu programla birlikte, eğitim-öğretim sürecinde öğrencinin aktif olmasını isteyen bir eğitim anlayışı uygulanmaya başlanmıştır. Bu yeni öğretim programı Türkçe öğretiminde ya da genel olarak dil öğretiminde yeni soruları ortaya çıkarmıştır. Bu sorulardan bazıları dil ve dil bilgisi öğretiminde hangi yöntem, teknik ve stratejinin daha verimli ve hangisinin amaca daha iyi hizmet ettiği sorularıdır.

Bu sorulardan hareketle bu çalışmada, buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrenci başarısına ve öğrenmedeki kalıcılığa etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmada ilk olarak kaynak taraması yapılarak kuramsal çerçeve oluşturulmuş, ardından araştırma amacına uygun ölçekler geliştirilip plânlandığı gibi 12 haftalık bir alan çalışmasının sonunda veriler toplanmış ve istatistikî ölçümler yapıp yorumlanmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünde, araştırma konusuyla ilgili daha önce yapılmış bilimsel çalışmalar; doktora, yüksek lisans tezleri ve makaleler hakkında bilgiler yayın tarihi sırasıyla verilmiştir.

Üçüncü bölüm; araştırmada kullanılan yöntemin, çalışma grubunun, veri toplama araçlarının ortaya konduğu araştırma sürecini anlatan yöntem bölümünü içermektedir.

Çalışmanın dördüncü bölümünde, araştırma sonunda elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları yer almaktadır.

Beşinci ve son bölümünde ise araştırmada ulaşılan sonuçlara, bu sonuçların diğer araştırmaya sonuçlarıyla karşılaştırılmasını içeren tartışma bölümüne ve ortaya çıkan sonuçlar ışığında çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Tez çalışmam süresince, bana her konuda yardımcı olan ve benden değerli zamanını esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Murat ATEŞ'e; maddi ve manevi varlığını her zaman yanımda hissettiğim kıymetli aileme; bu süreçte her konuda bana destek veren ve beni çalışmam konusunda sürekli teşvik eden değerli eşim Zehra YAKIŞAN'a teşekkür ederim.

Osman YAKIŞAN

KONYA-2017

## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI .....	ii
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU.....	iii
ÖN SÖZ .....	iv
ÖZET .....	vi
SUMMARY.....	viii
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLOLAR LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM .....	1
1. 1. Problem Durumu .....	1
1. 2. Dil, Ana dil ve Ana dili .....	2
1. 3. Dil Bilgisi ve Öğretimi.....	9
1. 4. Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Başlıca Stratejiler .....	16
1. 4. 1. Sunuş Yoluyla Öğretme Stratejisi .....	16
1. 4. 2. Buluş Yoluyla Öğretme Stratejisi.....	18
1. 5. Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	21
1. 5. 1. Anlatım Yöntemi .....	25
1. 5. 2. Soru-Cevap Yöntemi .....	27
1. 5. 3. Gözlem Yöntemi .....	29
1. 5. 5. Tartışma Yöntemi.....	32
1. 5. 6. Drama (Dramatizasyon) Yöntemi .....	33
1. 5. 7. Gösteri Yöntemi .....	36
1. 5. 8. Problem Çözme Yöntemi .....	37
1. 5. 9. Beyin Fırtınası .....	39
1.4. 10. Programlı Öğrenme Yöntemi .....	40
1. 5. 11. Kavram Haritaları Yöntemi .....	41
1. 5. 12. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi .....	43
1. 5. 13. Bilgisayar Destekli Öğretim .....	44
1. 6. Problem Cümlesi.....	46
1. 7. Amaç .....	46

1. 7. 1. Araştırmanın Nicel Boyutta Ölçülmek İstenen Alt Amaçları .....	46
1. 8. Önem .....	47
1. 9. Varsayımlar .....	48
1. 10. Sınırlılıklar .....	48
1. 11. Tanımlar .....	49
İKİNCİ BÖLÜM.....	50
2.1. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	50
2. 1.1. Doktora Tezleri.....	50
2. 1. 2. Yüksek Lisans Tezleri .....	56
2. 1. 3. Makaleler .....	78
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	100
3.1. YÖNTEM.....	100
3. 1. 1. Araştırma Modeli.....	100
3.1. 2. Çalışma Grubu.....	100
3. 1. 3. Veri Toplama Araçları.....	100
3. 1. 4. Verilerin Toplanması ve Analizi .....	103
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....	105
4.1. BULGULAR .....	105
BEŞİNCİ BÖLÜM .....	109
5. 1.Sonuçlar.....	109
5. 2. Öneriler .....	110
5. 3. Tartışma ve Yorum .....	111
KAYNAKÇA.....	114
EKLER.....	129
Ek- 1: Başarı Testi.....	129
Ek- 2: Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisine Uygun Ders Plânı Örneği.....	135
Ek- 3: Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisine Uygun Ders Plânı Örneği .....	138
Ek- 4: Araştırma İzin Yazısı .....	142
ÖZGEÇMİŞ .....	143

## TABLolar LİSTESİ

Tablo- 1: Ölçek Geliştirme Sürecinde Soruların Uygulandığı Okul Adları ve Öğrenci Sayıları .....	101
Tablo- 2: Geliştirilen Ölçekte Sözcük Yapısı Konusuyla İlgili Sorulmuş Soruların Alt Konulara Göre Dağılımı .....	102
Tablo- 3: Çalışma Takvimi .....	103
Tablo- 4: Deney (buluş) ve Kontrol (sunuş) Gruplarının Dil Bilgisi Başarısı Ön Test Sonuçları .....	105
Tablo- 5: Deney (buluş) Grubunun Dil Bilgisi Başarısı Ön Test Puanları İle Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-testi Sonuçları .....	105
Tablo- 6: Kontrol (sunuş) Grubunun Dil Bilgisi Başarısı Ön Test Puanları İle Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-testi Sonuçları .....	106
Tablo- 7: Deney (buluş) ve Kontrol (sunuş) Gruplarının Dil Bilgisi Başarısı Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları .....	106
Tablo- 8: Deney (buluş) Grubunun Dil Bilgisi Başarısı Son Test Puanları İle Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farka İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-testi Sonuçları .....	107
Tablo- 9: Kontrol (sunuş) Grubunun Dil Bilgisi Başarısı Son Test Puanları İle Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farka İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-testi Sonuçları .....	107
Tablo- 10: Deney (buluş) ve Kontrol (sunuş) Gruplarının Dil Bilgisi Başarısı Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları .....	108

**KISALTMALAR**

<b>İHO:</b>	İmam Hatip Ortaokulu
<b>MEB:</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>s.:</b>	sayfa
<b>T.C.:</b>	Türkiye Cumhuriyeti
<b>TDK:</b>	Türk Dil Kurumu
<b>Ü.:</b>	Üniversite
<b>vd.:</b>	ve diğeri

## BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, konusuna, araştırmanın amacı ve alt amaçlarına, araştırmanın önemine, sınırlılıklarına, varsayımlara ve tanımlara yer verilmektedir.

### 1. 1. Problem Durumu

Türkçe öğretiminin etkinlik alanları, Türkçenin dört temel becerisinin öğrencilere kazandırılması ilkesinden hareketle ortaya konulmuştur. Böylece bu temel beceriler olan okuma, dinleme, konuşma, yazma Türkçenin temel becerileri olarak karşımıza çıkar. Türkçe dersinde de öğrencilere bu temel becerileri kazandırmak hedeflenir. Ana dilini öğrenme sürecinde öğrenciler ilk başta okuma ve yazma becerisi kazanırlar. Ardından da diğer temel beceriler öğrencilere süreç içinde kazandırılmaya çalışılır.

Öğrencinin dili kullanma becerisinin gelişmesi, kelime hazinesinin artması dil becerilerini iyi kullanabilmesiyle doğru orantılıdır. Öğrenci dil becerilerini öğrendiği ölçüde dili kullanma yeteneğini geliştirecek ve buna bağlı olarak da kelime hazinesini arttıracaktır. Öğrencilerin dil becerilerini etkili kullanabilmesinin ön koşulu dilin kurallarını ve işleyişini doğru bir şekilde uygulayabilmektir. Türkçe dersinde dilin kurallarının öğrencilere kavratılması için dil bilgisi, Türkçenin temel becerileri olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini destekleyen bir bilgi alanı olarak ön plâna çıkar.

Dil bilgisi konularının öğretimi Türkçe dersinin asıl amacı değildir. Çünkü dil bilgisi yukarıda belirttiğimiz gibi diğer temel becerileri destekleyen bir alandır. Fakat öğretim sürecimiz içinde dil bilgisi öğretim programlarına uygun olmamasına rağmen diğer temel becerilerden bağımsız olarak ele alınmaktadır. Bu durumun temel sebepleri olarak da dil bilgisi konularının daha çok bilgi merkezli oluşu ve uygulanan sınavlarda dil bilgisi konularıyla ilgili doğrudan bilgi ağırlıklı soruların sorulması sayılabilir. Oysaki ana dilini öğrenen bireyler dil bilgisi kurallarını günlük hayat içinde farkında olmadan kullanırlar. İşte bizim dil bilgisi öğretimimizdeki temel aksaklık da buradadır. Öğrencilere dil bilgisi konuları, temel becerilerle bağdaştırarak ve günlük hayatla da ilişkilendirilerek öğretilmediği için dil bilgisi

öğretimi sadece dilin kurallarına bağlı soyut bir alan olarak kalmıştır. Bu durum, dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dili doğru kullanma becerisini artırmak yerine sadece kurallara dayalı yüzeysel bir öğretim olarak kalmasına neden olmaktadır. Böylece, öğrenciler dil bilgisi ile ilgili öğrendiklerini içselleştirememekte ve öğrencilerde dil bilgisine karşı olumsuz bir tutum oluşmaktadır. Örneğin öğrenciler ders sırasında bir kelimeden birçok kelime türetebilmekte ama metin içinde geçen türemiş kelimeleri bulmakta zorlanmaktadır. Bu anlamda dil bilgisi öğretimi soyut ve ezbere dayalı bir öğretim olmaktan çıkmalı, uygulama ve temel becerilere dayalı bir öğretim olarak uygulanmalıdır. Peki, öğrencilere hiç kural ezberletilmemeli midir? Tabii ki de ezberletilmelidir. Ama bu kuralın ne işe yaradığını öğrenci sezmeli ve günlük hayatın içinde bu kuralı birçok yerde kullandığının farkına varmalıdır. Öğrenci zihinsel buluşlar yaparak dil bilgisi kuralının nerelerde kullanıldığını fark edebilmeli ve bunu hayatında uygulayabilmelidir. Sadece kurallara dayalı kuru, soyut bir öğretimin ne kadar kalıcı olacağı şüphelidir. Anlaşılan odur ki dil bilgisi öğretimi ancak o zaman gerçek amacına ulaşmış olacaktır.

Dil bilgisi öğretimi açısından öğrenci başarısına ve öğrenilen bilginin kalıcılığına bakıldığında ise dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve stratejinin öneminden bahsetmek gerekir. Çünkü dil öğretiminde öğretilen konunun uygulama süreci kadar uygulama şekli de önemlidir. İşte bu uygulama şeklini belirleyen strateji, yöntem ve tekniklerdir.

Dil bilgisi öğretimi ve dil bilgisi öğretim yöntemleri ile ilgili genel ilkeleri sunmadan önce dil bilgisi öğretiminin temeli olan dil, ana dil ve ana dili kavramlarına değinmek gerekir.

## **1. 2. Dil, Ana dil ve Ana dili**

İnsan, toplum içinde yaşayan bir varlıktır ve insanı etkin kılacak, diğer insanlarla paylaşımda bulunabilmesini sağlayacak ana etken ise dildir. İnsanlar dilleri sayesinde diğer insanlarla iletişime geçer ve dilleri sayesinde toplumda sosyal bir rol üstlenirler.

Yüzyıllardan beri dilin ne olduğu, nasıl ortaya çıktığı konusunda araştırmacılar birçok açıklamada bulunmuş ve dili farklı şekillerde tanımlamışlardır. Dil konusunda yapılmış tanımlardan bazıları şunlardır:

Dil, Türk Dil Kurumu'nun Türkçe sözlüğünde, “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban (TDK Sözlük, 2011: 664).” olarak tanımlanmıştır. Bu tanım da dilin daha çok bir iletişim aracı olduğu üzerinde durulmuştur.

Banguoğlu (Banguoğlu, 2007: 9)'na göre, “Dil, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli anlaşmalar sistemidir. Elle başla, gözle kaşla işaretler yaparak da bazı duygularımızı, düşünce ve dileklerimiz anlatırız. Fakat en mükemmel anlatma (expression) vasıtamız dilimizdir.” Böylece Banguoğlu, dili insanların duygu ve düşüncelerini aktarmada ve anlatmada en önemli araç saymıştır.

Güneş (Güneş, 2014: 21) 'e göre, “Dil, insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir sistemdir. Bu sistem ses, kelime, cümle, işaret gibi çeşitli öğelerle dile özgü kural, yöntem, beceri ve tekniklerden oluşmaktadır.”. Güneş de Banguoğlu (Banguoğlu, 2007: 9) gibi dili bir anlaşma sistemi olarak ele almıştır.

Aksan (Aksan, 1994: 118) 'a göre, “Dil, tıpkı onu oluşturup işleten beyin gibi, bugün bile birçok noktası aydınlatılamamış bulunan büyülü bir düzendir.” Dil konusunda nasıl oluştuğu, zamanla nasıl değişime uğradığı gibi konularda hâlen kesin bir bulgu yoktur. Aksan, açıklamasında dilin bu karanlık noktasına değinmiştir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe Kılavuzu'na göre dil, “İnsanlar arasında iletişimi sağlayan ve bütün öğrenme faaliyetlerinde anahtar rol oynayan doğal bir araç” tır (Komisyon, 2006: 2). Dil belli bir mekanizmanın ya da buluşun ürünü değildir. Dil süreç içinde insanların anlaşma ihtiyacına bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Bu açıdan dil doğal bir oluşumdur.

Korkmaz (Korkmaz, 2001: 2) 'a göre dil, “Bir toplumu oluşturan kişilerin düşünce ve duygularının o toplumda ses ve anlam bakımından geçerli ortak öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistem.” dir. İlk zamanlar dil kuralların oluşumundan belki de söz edilemezdi ama

zamanla her dilin belli bir dil yapısı oluşmuştur. Bu durum ise dünya üzerinde çeşitli dillerin ve dil ailelerinin oluşumunu sağlamıştır.

Cüceloğlu (Cüceloğlu, 1999: 13) 'na göre dil, “İnsana ait seslerin belli kurallar dâhilinde bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş belli bir yapıya sahip sistem.” dir. Cüceloğlu da dili Korkmaz (Korkmaz, 2001: 2) gibi sistem olarak değerlendirmiştir. Dil, kelimelerin belli kurallarla bir araya gelmesiyle oluştuğuna göre dili bir sistem olarak değerlendirmek doğru bir düşüncedir.

Dil hakkında yapılan tanımlamalardan en geniş kapsamlısını Ergin yapmıştır. Ergin (Ergin, 2000: 3) 'e göre, “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir.”

Yukarıda adı geçen araştırmacıların dil konusunda ortaya koyduğu ortak görüşleri, “dilinin bir iletişim aracı olması, dilin sadece konuşma değil beden dilini de kapsayan bir araç olması, kelimelerin belli kurallarla bir araya gelmesiyle oluşan bir sistem olması, ortaya çıkışı konusunda kesin bilgilerin olmaması” olarak sıralayabiliriz.

“Dilinin ilk vazifesi, insanların duygu ve düşüncelerinin aktarımını sağlamaktır. Duyan, düşünen, üreten ve hissedilen bir varlık olan insan, duygu ve düşünce birikimini paylaşmak zorundadır. Bu aktarım; dille olacaktır (Güney & Aytan, 2013: 1)”. “Dil, duygu ve düşünceyi insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir yığın veya kitle olmaktan kurtararak aralarında ‘duygu ve düşünce birliği’ olan bir cemiyet, yani ‘millet’ hâline getirir (Kaplan, 2002: 35)”. Buna göre dil bir ulusun varlığının simgelerinden biridir, diyebiliriz.

“İnsanı diğer canlılardan ayıran ve onu eşyaya hükmettiren temel unsur dilidir. Dil, aynı zamanda teknolojinin de birinci kaynağıdır. Dil, bir iletişim aracı olmasının yanında geçmişini bugüne, bugünü de yarına taşıyan bir bilgi taşıyıcısıdır (Ünalın, 1999: 1)”. “İlk insandan günümüz insanına kadar, iletişim kurmak için pek çok araç kullanılmış olsa da en etkili iletişim aracı sesli-sözlü insan dilidir. İnsan dili aracılığı ile anlatılamayacak hiçbir kavram yok gibidir. Buna göre, kişinin iletişim yeteneğini,

büyük ölçüde, onun dili kullanabilme becerisinin belirlediği söylenebilir (Yangın, 1999: 1)”. İnsan, dili ne kadar iyi kullanırsa o kadar diğer insanlarla iletişimi güçlü olur. Sonuçta dil, temelinde iletişimin bir unsurudur. Bu açıdan dil eğitimi ve dili kullanma becerisine çocukluk döneminden itibaren gerekli önem verilmelidir. “Çünkü çocuk dil sayesinde zihinsel gelişimini ve sosyal gelişimini tamamlayabilmektedir (Coşkun, 2014: 25)”.

“Dil, insanı insan yapan niteliklerin başında gelir. Dilsiz insan köksüz ve susuz bir ağaca benzetilebilir. Çünkü dil geçmiş ile içinde bulunulan hal ve gelecek arasında bir köprüdür. Geçmişin bilgi ve birikimi geleceğe dille taşınır. İnsanoğlu bilgi ve kültür hazinesini dille korur ve yaşatır. İnsanoğlu bir iletişim aracı olan dile sahip olmasaydı bilgi ve kültür bakımından cılız ve bodur kalırdı (Calp, 2007: 70)”. Dolayısıyla dil ile toplum ve dil ile bilgi arasında çok yakın bir ilişki vardır.

Tarih boyunca dil, toplum ve kültür arasındaki ilişkiye yönelik birçok araştırma yapılmış, görüşler öne sürülmüştür. “Bu görüşlere göre, toplum ve kültürde ne varsa dilde ifadesini bulur. Dilde ne varsa, toplum ve kültürde asılları ve yankıları vardır. Hangisinin önce geldiği tarihçilerin ve idealistlerin çözemediği bir tartışma konusudur. İdealistler, dil ve düşünceye, pozitivistler topluma ve ilişkilere öncelik verirler. İnsanın dille geliştiğini gözlemleyen kültür bilimcilerle tarihçiler, öncelikle çok karşılıklı (işlevsel) ilişkiler üzerinde dururlar. Kültürün gelişmesiyle dil, dilin gelişmesiyle kültür gelişir ve zenginleşir. Kültürü inceleyerek dilin ne büyük bir mucize olduğu, dil mucizesini inceleyerek kültürün insan üzerindeki etkileri ve sonuçları anlaşılabilir (Güvenç, 1997: 58)”. Dolayısıyla genel olarak dil ile kültür ve dil ile toplum birbirini tamamlayan, birbirinin habercisi olan unsurlardır.

“Dil, kültürün, özellikle sözle yaşatılan manevi değerlerin önemli bir taşıyıcısıdır. Onun, gösterge olarak kullanılma gibi bir özelliği dolayısıyla maddi kültür unsurlarını taşıma fonksiyonu da bulunmaktadır. Bu bakımdan, devamlılığı sağlama düşüncesinden yola çıkan her insan, genç kesimlere kültür öğretimini veya gelecek kuşaklara kültür aktarımını plânladığı zaman dili malzeme olarak kullanmayı da düşünmüştür. Bu nedenle dil, yalnız bu güne ait değildir, o hem geçmişe hem bugüne hem de geleceğe ait bir iletişim aracı olarak bilinir ve olağanüstü değerleri bulunan mucizevî bir buluş olarak da değerlendirilir (Cemiloğlu, 2004: 1)”.

Bu dil, kültür ve toplum arasındaki ilişkiye yönelik sıralanan bu görüşler bizi dil öğretimi konusunda şu görüşe götürmektedir: “Dil öğretimi faaliyetlerinde verilen örnekler, hazırlanan çalışma yaprakları kültürel ve toplumsal nitelikler taşımalıdır (Karadüz, 2009: 291)”. Çünkü dili kültürden ve toplumdan bağımsız olarak düşünmek ne kadar yanlışsa dil öğretiminde kültürden ve toplumsal değerlerden yararlanmamak o kadar yanlış olacaktır.

Dil ile kültür arasında olduğu gibi dil ile edebiyat arasında da sıkı bir ilişki vardır. “Edebiyat, muhteva, şekil ve üslubu ile alelâde konuşmadan çok üstün olmakla beraber, günlük konuşmaya, yani dile sıkı sıkıya bağlıdır. Edebiyat dil ile vücuda gelen bir sanattır. Bundan dolayı denilebilir ki, bir milletin dili ne ise edebiyatı da odur (Kaplan, 2002: 162)”. Bu anlamda dil edebiyatın ana kaynağı, malzemesidir. Dil olmadan edebiyattan bahsetmek imkânsızdır. Dilin kaynağı da toplum olduğuna göre edebiyat ile toplum arasında sıkı bir ilişki mevcuttur.

Dil ile edebiyat arasındaki sıkı ilişkiye benzer bir ilişki de dil ile düşünme arasında vardır. “İnsanların sağlıklı ve etkin düşünebilmesi dil yoluyla gelişip olgunlaşmaktadır. Hem düşünce dili, hem de dil düşünceyi etkilemekte ve birbirinin gelişmesine hizmet etmektedir (Calp, 2007: 71)”.

Bu anlamda dil ile düşünme arasında sıkı bir ilişkinin olduğundan yola çıkarak dil öğretiminde bu sıkı ilişkiye dikkat edilmelidir. “Düşünceler ifadesini dilde bulduğuna göre yapılan dil çalışmaları hem öğrencinin düşünce dünyasını yönlendirip ufku genişletmeli hem de dili kullanma becerisi işlerlik kazanmalıdır (Cemiloğlu, 2004: 18)”.

Dil ile düşünce arasındaki ilişki gibi dil ile bilim arasında da sağlam bir ilişki vardır. Toplumların bilimsel anlamda gelişmeleri dile bağlıdır. Dilsiz bilim olmayacağı gibi bilimsiz de dil olmaz. Her toplumun bilimsel çalışmaları kendine özgüdür. “Bir insan ancak kendi dilinde bilim yapabilir (Sinanoğlu, 2000: 294)”. Dolayısıyla dilini iyi kullanan insan toplulukları sağlam bilimsel çalışmaların temelini atmış olur.

Bilimsel çalışmaların temel unsurlarından birinin de dil olduğu belirtilmişti. Ancak dil, dış müdahalelerden çok çabuk etkilenebilen bir yapıdır. Dışarıdan dile

gelebilecek en büyük etki ise bilim ve keşifle gelen yenilikler ve teknolojik buluşlardır. Dolayısıyla bilimsel çalışmalar ve keşifler dilde kullanılan yabancı kelimelerin oranını artırmaktadır. Bu duruma önlem olarak yapılan bilimsel çalışmalara ve keşiflere dilin yettiği ölçüde o dilin dil yapısına uygun karşılıklar bulunabilir.

“Türkçe gerek yapısı gerek anlatım gücü ve çeşitliliğiyle her kavramın karşılanmasına elverişli bir dildir. Dilin yapısına uygun, kavramı kolaylıkla yansıtabilen öğeler türetildiğinde bunların halk tarafından çabucak benimsenebildiği dil devrimi sürecinde ve sonrasında tutunan, yerleşen örneklere bakılınca ortaya çıkacaktır (Aksan, 2002: 202)”. Bu özelliğiyle Türkçe dünyadaki zengin diller arasında yer almaktadır. Ayrıca dünyanın birçok yerinde konuşulan bir dil olması nedeniyle Türkçe uluslar arası bir dil olmayı çoktan başarmıştır. “Türkçe, dünya dilleri arasında Çince, Arapça, Hintçe, İngilizceden sonra yaygın olarak konuşulan beşinci büyük dildir (Güleryüz, 2008: 6)”.

Dil kavramının yanında ana dil ve ana dili kavramlarının ne olduğu hakkında gerekli açıklamalarda bulunmak gerekmektedir. Bu iki kavram her ne kadar aynı kavramlar olarak görülse de aslında birbirinden farklı kavramlardır.

“Ana dil, belli dil grupları içinde toplum ve akraba oldukları kabul edilen dillerin kökeni olan dildir (Püsküllüoğlu, 2005: 63)”. “Ana dili ise, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1982: 81)”. Yani ana dil, dil ailelerini ve yakın kökenden gelen dilleri ifade ederken ana dili ise annemizden, babamızdan, çevremizden öğrendiğimiz ve konuştuğumuz dildir.

“Bireyin ana dili ile tanışması anne karnında başlar. Sesleri duyabilen çocuk, ilk olarak dinleme yetisini kullanır. Bu sırayı konuşma, okulla beraber de okuma ve yazma becerileri takip edecektir. Doğumdan itibaren bireyle etkileşim içinde olan ana dili, hayatı tanıtan, onu hayata hazırlayan ve içinde yaşadığı toplumun normlarını gizil olarak aktaran bir araçtır (Güney & Aytan, 2013: 3)”. Dolayısıyla ana dili bireyi birey yapan ve içinde bulunduğu topluma ait olmasını sağlayan yapıdır.

Ana dilini birey çevresinden, ailesinden tam olarak öğrenir. “Aile ve yakın çevrede başlayan ana dili öğrenme süreci gelişigüzel kültürlenme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürlenme yoluyla ana dili öğretimi dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmaya amaçlamaktadır (Demirel, 2003: 7)”. Bu durum dil ile kültür arasındaki etkileşimi en iyi şekilde göstermektedir.

Çocuk, anne karnında ana dilini öğrenmeye başlar, denilmiştir. Çocuk, doğduktan kısa bir süre sonra da konuşulan dile uyum sağlar. “Çocuklar, 3-4 yaşlarında konuştukları dilin dil bilgisini bilir. Bu bilme, doğru söyleyişi takip etme, yanlış fark edince doğrusuyla değiştirme ve sonunda genellemeler yaparak kuralı çıkarsama şeklinde olur (Aşıcı, 2005: 28)”. Çocuklar, daha küçük yaşlardan itibaren bazı kelimeleri tam telaffuz edemese de konuşmaya başlar. “Bireyler ana diline ait kalıpları okul öncesi dönemde kullanmaya başlar, bunların bilincine varması ise okul çağında dil bilgisine ait kavramları (terim) öğrenmesiyle gerçekleşir (Yaman, 2009: 8)”.

Ancak bireylerde okul çağında tam olarak başlayan ana dili kullanımı beraberinde çeşitli konuşma yanlışlıklarını da getirir. “Ana dilini iyi kullanamamaktan kaynaklanan konuşma yanlışları, çoğunlukla ilk ve ortaöğretim sınıflarında görülmesine rağmen, günümüzde söz konusu yanlışlar yüksek öğretim sıralarına kadar taşınmaktadır (Gündüz, 2009: 32).” Bu anlamda ana dilini kullanmamaktan kaynaklanan konuşma yanlışlıklarını düzeltmek için aile bireylerinin daha bilinçli olması çok önemlidir. Çünkü ana dili kullanımı öncelikle ailede başlar.

Ailede ana dilini kullanmayı iyi öğrenen bireyler ana dillerini etkili kullanırlar. “Ana dilinin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle anlaşmasını hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır. Bireyin ana dilindeki başarısı ile okul başarısı ve çevreye uyumu arasında yakın bir ilişki vardır. Ana dili öğrenimi bütün derslerin temelini oluşturur (Ünalın, 1999: 8)”. Ana dilini etkili kullanabilen bireyler okul hayatlarında da başarılı olacaklardır.

### 1. 3. Dil Bilgisi ve Öğretimi

Yukarıda dil konusunda yapılan açıklamalarda dilin ne zaman ortaya çıktığının bilinmediğine değinilmişti. Dilin ne zaman ortaya çıktığı bilinmez ama her dilin kendine özgü bir yapısı vardır. Kelimeler bir araya gelirken veya basit bir cümleyi dahi kurarken konuşulan dilin kurallarına göre cümlemizi şekillendiririz. İşte dilin kendine özgü bu yapısına o dilin dil bilgisi denir. Araştırmacılar da dil bilgisinin ne olduğu konusunda çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

Zengin & Zengin (Zengin & Zengin, 2012: 30) 'e göre, “dil bilgisi, bir dilin okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür”.

Yangın (Yangın, 1999: 22) 'a göre, “dil bilgisi, bir dili meydana getiren işaretleri, sesleri, sözcükleri, cümleleri yapı, tür, anlam özellikleri, görev ve işleyiş düzeni bakımından inceleyen uğraşı alanıdır”.

Korkmaz (Korkmaz, 2007: 68) 'a göre, “dil bilgisi, çeşitli düzeydeki okullarda, Türkçenin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlenin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerini öğreten bilgi dalıdır”.

Uzun (Uzun, 2004: 16) 'a göre, “dil bilgisi, birbiriyle etkileşim hâlinde bulunan ama ses, anlam, biçim, sözcük dizimi gibi farklı görünümlere ait kurallar sistemidir”.

Demirel (Demirel, 2003: 112) 'e göre, “dil bilgisi, dilin işleyişi, düzeni ve kullanım kurallarını inceleyen bir dil bilim dalıdır.”.

Sağır (Sağır, 2002: 4) 'a göre, “dil bilgisi –okul düzeyinde- dilin sistemini, seslerini, sözcüklerini, cümlelerini ve anlam özelliklerini öğreten, tanıtan bir bilgi dalıdır”.

Görüldüğü gibi yukarıda dil bilgisi ile ilgili yapılmış tanımların hepsinde dil bilgisi dilin çeşitli özelliklerini inceleyen, dil ile ilgili belirli kurallardan oluşan, Türkçenin beceri alanlarını destekleyen bir alan olarak ele alınmıştır.

Dil bilgisi, sesleri, sözcükleri, cümleleri inceler. Daha doğru, daha kusursuz düşünmemize yardımcı olur. Doğru konuşmamızda ve yazmamızda etkili olur. Bu yönleriyle dil bilgisi, herkesi çok yakından ilgilendiriyor. Çünkü dili doğru ve

düzgün kullanma konusunda sık sık yanlışlarla karşılaşılıyor. “İşte, ses bilgisi, biçimbilgisi, sözdizimi gibi konu alanlarından oluşan dil bilgisi, dilin kullanımı açısından büyük önem taşımaktadır (Kavcar, Oğuzkan, & Sever, 1997: 74)”.

Ana dilimizi doğru ve düzgün kullanmak için iyi bir ana dili eğitimi gereklidir. “Dil bilgisi ise ana dili eğitiminin amaçlarından biridir. Dil bilgisi aynı zamanda bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalıdır. Dil becerilerine yardımcı birer veri olarak dil bilgisinin bu unsurları eğitimin de vazgeçilmez bir unsurudur (Erdem, 2014: 234)”. Zira dili oluşturan ana unsurlar ses, sözcük, cümle ve bunların yapısal özellikleridir. Bu unsurlar olmadan uygulanan eğitimin amacına ulaşması mümkün olmayacaktır.

Eğitim alanında dil bilgisi çeşitlilik göstermektedir. “Eğitim alanında iki tür dil bilgisi kullanılmaktadır. Birincisi ilkokuldan üniversiteye kadar öğretilen “okul dil bilgisi”, ikincisi ise inceleme ve araştırma amaçlı ele alınan “bilim dil bilgisi” dir. Dili çeşitli araştırmalarla bilimsel olarak inceleme, kurallarını ve işlevlerini ortaya koyma çalışmaları bilim dil bilgisinin alanına girmektedir. Okul dil bilgisi ise öğrencilere öğretmek için oluşturulmuş özel bir dil bilgisidir (Güneş, 2014: 276)”. Ama iki dil bilgisinin öğretimi de ana dilini kullanmak açısından ve dildeki ilerlemeyi sağlamak açısından önemlidir. Okul dil bilgisiyle ana dile kullanım zenginliği katılabilirken bilim dil bilgisi ile de dilin özellikleri bilimsel açıdan değerlendirilebilir. Her iki durum da dil öğrenme ve dili geliştirme açısından önemlidir.

“Dil öğrenimi beraberinde yeni davranışlar da kazandırır. Çocuğun kişilik kazanmasında, sosyalleşmesinde dil eğitiminin büyük önemi vardır. Dili etkili, güzel ve doğru kullananlar, gerek öğrenim hayatlarında gerekse sosyal hayatlarında başarılı olur, toplum içinde hak ettikleri konuma gelirler (Calp, 2007: 59)”. Bu açıdan sağlam bir dil eğitimi verilmelidir. Ana dili eğitiminin anne karnında başladığını belirtmiştik. Anne karnında başlayan bu eğitim süreci okulda ve toplum içinde sürekli desteklenmelidir. Bu destek yeterli oranda sağlanabildiği durumda dil öğretiminde de istenen seviyeye ulaşılabilecektir.

Ana dili öğretiminin doğal koşullar içinde gerçekleştiğinden bahsedilmişti. İnsanlar dili konuşurlar ama dilin kurallarına çoğu zaman dikkat etmezler. Çünkü “dil her yetkin konuşucusu, dili hakkındaki bilgiyi içselleştirmiştir. Bu tabii ki, doğal konuşucuların dil bilgisinin tüm kurallarının farkında olduğu anlamına gelmez. Dil hakkındaki bilgi onda sezgisel düzeydedir. Dil bilgisi bu sezgisel yapıyı betimler (Uzun, 2000: 4)”. Dil bilgisi öğretimi de bireylerde sezgisel düzeyde duran dil ile ilgili bilgileri ortaya çıkarmayı amaçlar.

Bireyler günlük hayatta cümleler kurarlar, kısa sözcüklerden oluşan yapılar oluştururlar. Bunların hepsini insan olmanın temel gereklerinden biri olan iletişimi sağlamak için yaparlar. Peki, iletişim rastgele mi gerçekleşir? Kelimelerin bir araya gelmesinden tutun da cümle kurgusuna kadar, iletişim rastgele değildir. İletişimi sağlayan en önemli vasıta dil olduğuna göre dil kazanımında kelime dağarcığı kadar bu kelimeleri sistematik hâlde sunmayı ve sonsuz sayıda cümle kurmayı sağlayan dil bilgisine ihtiyaç vardır. “Dinleme ile başlayan dil kazanımında ana dilin dil bilgisi de kazanılmış olunur. Belli bir süre dinlemeyle gerçekleşen dil kazanımında konuşma ile birey kendini ifade etmenin yöntemini de bulmuş olur. Tek kelimedenden metne dönüşen konuşmada en önemli unsur öğrenilen dilin yapısıdır. Dil yapısını tasvir eden de dil bilgisi olduğuna göre dil becerilerinin kazanılmasında dil bilgisinin yeri inkâr edilemez (Erdem, 2014: 233)”.

Dil becerilerini bireylerin etkin olarak geliştirebilmesini sağlamak için iyi bir dil bilgisi öğretimi gereklidir. Ancak bu konuda çeşitli tartışmalar olmuş ve hâlâ bu tartışmalar büyük ölçüde devam etmektedir. Bu tartışmalardan en önemlisi dil bilgisi derslerinin ne zaman ve nasıl verileceği konusudur. Bu konuda en iyi ve yeterli açıklamayı Binbaşoğlu (Binbaşoğlu, 1981: 161) yapmıştır:

“Dil bilgisi dersi büyük ölçüde zihin gelişimine bağlıdır. Bu nedenle ilkökul ikinci döneme kadar bekleme zorunluluğu vardır. Dil bilgisi dersinin bu özelliği dolayısıyla eğitimciler, bu dersin okullarda okutulmaması konusunu tartışırlar. Okutulmaması görüşünü savunanlara göre dil kuralları öğretilmez, yaşayarak ya da kullanılarak öğretilir. Bu düşüncelerle bizde 1936 tarihli ilkökul programında dil bilgisi yer almamıştır. 1948 ve daha sonraki programlarda dil bilgisi dersi Türkçe dersleri içinde yer almıştır. Bugün ise her iki düşünceye de değer verme eğilimi

egemendir. Dil bilgisinin yaşayan ve taklit yoluyla elde edilen dile daha çok egemenlik sağladığı, onu daha bilinçli hâle getirdiği kabul edilmektedir”.

Bu sorunların yanında dil bilgisi öğretiminin günümüzdeki anlayış temelini oluşturan ancak uygulama problemleri yaşanan birtakım başka sorunlar hâlâ mevcuttur. “Dil bilgisi öğretiminin kurula ve ezbere dayalı olmaması; dil bilgisi becerilerinin uygulamaya geçirilmesi; dil bilgisinin soyuttan çok somut biçimde anlatılması; okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere diğer dil becerileri ile de bağlantılı olması gerekliliği bugün hâlâ çözüme tam olarak ulaştırılamamış sorunlar arasındadır (Kurudayıoğlu, 2014: 52)”.

Dil bilgisi öğretiminde öğretim aşamasından ve öğrencinin çeşitli özelliklerinden kaynaklanan sorunların yanında bir de terminoloji sorunu vardır. “Sorunun temel kaynaklarından birini, dil bilgisi terminolojisinin henüz bir istikrara kavuşmamış olması oluşturmaktadır. Aynı terim için birden fazla adlandırmanın yapılması (zamir, adıl; edat, ilgeç; belirtme eki, ismin –i hâli, akuzatif eki vd.) öğrencilerin zihinlerinde kargaşaya yol açmaktadır. Özellikle yüksek öğretim basamaklarına kadar öğrenim görenler, hangi terimin hangi kelime türü için kullanıldığını tamamen karıştırmaktadırlar. Bu karışıklığa cümlenin öğelerinin tasnif edilmesinde de rastlanmaktadır. O hâle gelinmiştir ki, lisans öğretiminde bile Dil Bilgisinin Tartışmalı Konuları adıyla ders açılması normal karşılanacaktır (Çiftçi, 2006: 120-121)”.

Dil bilgisi bütün bu tartışmalara ve sorunlara rağmen dil öğretimi içinde var olmaya devam etmiştir. Çünkü dili, dil yapısından farklı düşünmek doğru bir düşünce olmayacaktır. Dil bilgisi öğretimi birçok noktada gereklidir. Hudson, dil bilgisi öğretiminin gerekliliği üzerinde durmuş ve gerekçelerini şöyle sıralamıştır (Aydın, 1997: 24):

1. Dilsel öz saygıyı, öz güveni oluşturmak,
2. Ölçünlü dil öğretimine yardımcı olmak,
3. Başarıyı (performans) arttırmaya yardımcı olmak,
4. Yabancı dilleri öğrenmeye yardımcı olmak,
5. Dilsel ve kültürel hoşgörüyü arttırmak,

6. Bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğrenmek,
7. Dili kötüye kullananlara karşı korumak,
8. Dil sorunlarını anlamaya yardımcı olmak,
9. Dil hakkındaki genel bilgiyi derinleştirmek.

Yukarıda dil bilgisi öğretiminin gerekliliği ile ilgili sıralanan bütün maddeler dil öğretiminin amacına ulaştığında elde edeceğimiz kazanımları göstermektedir. O zaman dil bilgisini dil öğretiminden ayrı düşünmek yanlış olacaktır.

Ancak günümüzde 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın da etkisiyle dil bilgisi öğretimi tek başına bir ders olmaktan çıkmıştır. “Dil bilgisini ayrı bir ders olarak okutmaktan çok Türkçe öğretimi dersinde belli bir bağlam içinde verilmesi daha uygun görülmektedir (Demirel, 2003: 112)”. Türkçe dersinde konuşma, okuma, yazma ve dinleme çalışmalarıyla beraber yürütülen dil bilgisi öğretimi istenen amaca ulaşacaktır. Bu amaca ulaşmanın en kolay yolu da metne dayalı gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimidir. “Zira metinleri okuma, anlama, metin üretme çalışmaları ana dili ve yabancı dil eğitiminin en temel etkinliklerindedir (Ayata Şenöz, 2005: 58). “Okuma ve yazma çalışmalarıyla birlikte yürütülecek bir dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin doğru cümle kurma ve düşüncelerini daha rahat ifade etme gibi pek çok becerisini de olumlu yönde etkileyecektir (Akyol, 2001: 93-101)”.

Dil bilgisi, Türkçe öğretiminin temel becerilerini destekleyen bir alandır. Ana dili öğretiminin sağlıklı olabilmesi için bu beceri alanlarını bir arada düşünmek gerekmektedir. “Zira ana dili öğretimi, sağlıklı düşünme, tartışma ve etkili iletişim kurma becerisi edindirme sürecidir. Okuma, konuşma, yazma ve dinleme etkinlikleri düşüncenin oluşmasına, gelişmesine ve paylaşılmasına olanak sağlar. Düşünce üretme ve tartışma etkinlikleriyle sürekli beslenen ve çeşitlenen eğitim ortamları, dilin etkili bir iletişim aracı olarak kullanılması için de uygulama alanı yaratır (Sever, 2001: 15)”.

Dil bilgisi öğretimi, dil öğretiminin vazgeçilmez bir alanıdır ancak dil bilgisi öğretiminde belli hususlara dikkat edilmelidir.

Güney ve Aytan (Güney & Aytan, 2013: 64) yaptıkları çalışmanın sonucunda, “dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin beklenti, yetenek ve ilgileri doğrultusunda düzenlenirse başarılı sonuçların ortaya çıkacağı sonucuna ulaşmışlardır”. Dil bilgisi öğretiminde temel kuralı aslında bu çalışma göstermektedir. Çünkü öğrencilerin ilgi, yetenek ve beklentileri doğrultusunda olmayan bir dil bilgisi öğretiminde başarılı sonuçlar alınamayacaktır. Eğitimin en önemli unsurlarından biri de motivasyondur. Dil bilgisi öğretimindeki motivasyonda öğrencinin ilgi ve yeteneğini harekete geçirmekle olur. Bağcı ve Temizkan (Bağcı & Temizkan, 2006: 491)’ın yaptıkları araştırmada ulaştıkları şu sonuçlar öğrencinin motivasyonu konusunda gerekli ipuçlarını verecektir: “İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin %48,8’i dil bilgisi kurallarının nerede ve ne zaman işe yarayacağını bilmeyi her zaman istemekte; %24,2’si genellikle istemekte; %15,8’i bazen istemektedir”. Yani bu çalışmayla öğrencilerimizin dil bilgisini öğrenme konusunda büyük bir oranda istekli olduklarını anlıyoruz. O zaman dil bilgisi öğretimi adına işimiz daha da kolaylaştı demektir.

Dil bilgisi öğretimi bir amaç değil sadece çocuğun dille ilgili belli kuralları kavramasını sağlayan bir araçtır. “Dil bilgisinin yardımı, çocuğun farkında olmadan birtakım kuralları sezmesi yoluyla dili kullanmada güven kazanması; konuşma, yazma sırasında kendi kendisini kontrol imkânı kazanması şeklinde olacaktır. Bunun için bu derste, kural ezberleme yerine dil yanlışlarını düzeltme, dili kullanma ile ilgili alışkanlıklar, beceriler kazandırma önemlidir (Öz, 2011: 259)”. Dil kurallarını ezberlemek öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını engelleyecek, süre içinde unutulacaktır. Oysaki bilgiler sezdirme yoluyla beceri hâline getirildiğinde bilgilerin kalıcılığı sağlanacaktır.

Dil bilgisi kurallarını sezdirerek öğretmek gerekmektedir ancak bunu yaparken teknolojik imkânlardan da yararlanmak faydalı olacaktır. “Dil bilgisi kurallarının sezdirildiği Türkçe öğretimi etkinlikleri gerçekleştirilirken iletişim araçlarının çok geliştiği bir çağda zengin uyarıcıların kullanıldığı bir öğrenme ve öğretme ortamı hazırlanmalıdır. Bu ortamın oluşturulmasında Türkçe dersi, özellikle de onun konu alanı olan dil bilgisinin ilköğretim programında özel bir yeri vardır. Türkçe dersinin amaçlarının gerçekleştirilmesi için Türkçe dil bilgisi konu alanının gerçekleştirilmesi şarttır. Bu bakımdan dil bilgisinin günlük hayatta kullanılır tarzda öğretilmesi,

kavratılması gerekir (Sağır, 2002: 1)”. Yukarıda bahsedilen öğrenilen bilgileri beceri hâline dönüştürmek bu şekilde sağlanacaktır.

Dil bilgisi konularını öğrencinin beceri hâline getirmesi için derste kullanılan materyaller oldukça önemlidir. Bu materyallerden birisi de dil bilgisi etkinlikleridir. “Dil bilgisi etkinlikleri doğru anlamayı, doğru konuşmayı sağlamak amacını güder. Bu etkinlik, doğru anlama, doğru konuşmada davranış değişikliğini kazandırır. Doğru anlamayı, doğru konuşmayı amaç edinen dil bilgisi etkinliklerinde, kavranılmış okuma parçasındaki örneklerden yararlanır. 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: 294)”.

Dil bilgisi konularında kullanılan materyallerin yanında dersi plânlı bir şekilde ve belli ilkelere dikkat ederek işlemek gerekmektedir. Onan (Onan, 2014: 90)’ın ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin nasıl olması gerektiğini anlattığı şu paragraf ders işleniş sürecini doğru bir şekilde anlatmaktadır:

“İkinci kademe dil bilgisi öğretiminde öğretmen öncelikli olarak, ilgili dil bilgisi konusunun sezdirilmesine yönelik ders kitabında yer alan etkinliği yaparak konunun sezdirilmesini sağlar. Sezdirme çalışmasının ardından, kuralı somutlaştırarak sözlü ve yazılı olarak öğrencilere aktarır. Kuralın aktarımından sonra, konuyu kavratmaya yönelik bir etkinlik daha yapar. Kavratma etkinliğinin ardından, ilgili kuralın cümle içinde kullanımı ve tespitine yönelik bir çalışma yapar. Son olarak, pekiştirme çalışmasına yer verir. Öğrenilen konu, farklı metinlerin işleniş sürecinde, konuşma, yazma, okuma ve dinleme çalışmalarında gündeme getirilir”. Bu sırayı takip eden bir dil bilgisi öğretimi istenen hedeflere ulaşmış olacaktır.

Dil bilgisi öğretiminde teknolojiden yararlanmanın, materyal kullanmanın ve plânlı, programlı ders işlemenin yanında derste kullanılan strateji, yöntem ve teknik de önemlidir.

#### **1. 4. Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Başlıca Stratejiler**

Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin yanında bu yöntem ve tekniklerin felsefesini oluşturan stratejiler vardır. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan başlıca stratejiler şunlardır:

##### **1. 4. 1. Sunuş Yoluyla Öğretme Stratejisi**

Uzun yıllardan beri eğitim öğretim sürecinde sunuş yolunun mu yoksa buluş yolunun mu daha etkili olduğu tartışmaları olmuş ve bu tartışmalar her ne kadar eğitim anlayışında değişiklikler olsa da günümüze kadar gelmiştir.

İlk olarak Bruner tarafından buluş yoluyla öğretim yaklaşımı ortaya atılmıştır. “Daha sonra sunuş yoluyla öğretim, Ausubel tarafından buluş yoluyla öğretime alternatif olarak geliştirilmiştir. Ausubel’e göre anlamlı öğrenmede önce var olan bilişsel yapıdan ilgili kavramlar ayıklanır. Sonra yeni öğrenilenlerle öncekiler bütünleştirilir ve son olarak gerek önceki gerekse sonrakiler yeniden yapılandırılır (Ün Açıkgöz, 2003: 76)”. Yani Ausubel öğrenme stratejisini “anlamlı öğrenme” olarak adlandırmıştır ve önceki bilgilerle sonraki bilgilerin bütünleşip yapılanması olarak nitelendirmiştir.

Anlamlı öğrenme, ezbere öğrenme değildir. “Anlamlı ve ezbere öğrenme arasındaki ayırım, bireylerin yeni bilgiyi var olan bilgi çatısıyla ne derece kelimesi kelimesine, isteğe bağlı ve bağımsız olarak yerleştirebildiğinin derecesine bağlıdır (Şahin F. , 2002: 21)”. Eğer bilgiler birbirinden bağımsız olarak ve bire bir aynı olarak yerleştirilmişse o ezbere öğrenme olacaktır. Bilgiler birbiriyle bağlantılı ve isteğe bağlı olarak yerleştirilmişse bu anlamlı öğrenme olacaktır.

Kimi durumlarda sunuş yoluyla öğrenme ezberciliğe kayabilmektedir. Bu noktada sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullanan öğretmene ve dersi dinleyen öğrenciye büyük görevler düşmektedir. “Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin ezberden ziyade anlamlı öğrenmeyi ortaya çıkarması için başlangıçta öğretmenin öğrenilecek bilgileri kendi içinde anlamlı ve organize bir bütün haline getirmesi gerekir. Aynı şekilde öğrencinin de anlamlı öğrenme için hazırlanması gerekir (Sünbül, 2011: 106)”. Bu durum gerçekleşirse sunuş yoluyla öğretim stratejisi gerçek anlamda amacına ulaşır ve dolayısıyla anlamlı öğrenme gerçekleşmiş olur.

Anlamalı öğrenmeyi ezbere öğrenmeden ayırmak için öğretmene ve öğrenciye düşen sorumluluktan bahsedildi. Bunun yanında anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için konuların sırası da önemlidir. Sunuş yoluyla öğrenmede bilgiler karışık bir vaziyette olmamalıdır. Sunuş yoluyla öğrenme belli bir düzene göre gerçekleştirilmelidir. “Sunuş yoluyla öğrenmede bilgilerin düzenlenmiş, sınırlanmış olması gerekmektedir. Öncelikle genel ilke ve kavramlar verilir, bunu ayrıntılı bilgilerin kazandırılması izler (Demirel, 2003: 30)”.

Sunuş yoluyla kavram öğretiminde tümdengelimsel bir sıra izlenir. Önce kavram tanımlanır, sonrasında ise o kavramla ilgili örnekler verilir. “Buna göre, sunuş yoluyla kavram öğretiminde şu yollar izlenir (Çelenk, 2008: 27):

1. Öğretmen, kavramı tanımlar.
2. Öğretmen, bu kavramla diğer kavramların ilişkisini kurar.
3. Olumlu ve olumsuz örneklerle kavramı açıklığa kavuşturur.
4. Öğretmen, kavramla ilgili öğretmenin sunduğu olumlu ve olumsuz örnekleri gerekçe göstererek sınıflandırır.
5. Öğretmen, öğrenciden örnek vermesini ister.”

Öğretmen ve öğrenci arasındaki anlamlı öğrenme süreci bu çizgide devam eder. Bu sıralamada asıl dikkat çeken unsur, olumlu örneklerle beraber olumsuz örneklerin de verilmesidir. Bu durumda öğrenci aynı kavramın hem olumlusunu hem de olumsuzunu göreceği için bilgiyi zihnine yerleştirmesi kolaylaşacaktır. Sunuş yoluyla öğretimin bu sırada uygulanması sürecin sağlıklı bir şekilde işleyişini sağlayacaktır.

Sunuş yoluyla öğrenmede derse giriş ve devamındaki süreç birtakım yararlar getirmektedir. Sunuş yoluyla öğrenme etkinliklerinin başlangıcında, dersin giriş bölümünde bir olgunun, genellemenin tanımının verilmesi, gerekli açıklamaların yapılması, yanlış anlamaları en alt düzeye indirdiğinden öğrenmeyi sağlam temeller üzerine kurmayı kolaylaştırır ve kalıcılığı artırır. Bu durum sunuş yoluyla öğrenmenin yararlarından bazılarıdır. “Bütün bu yararlarına karşın sunuş yolunun sakıncaları ve eksiklikleri de vardır. Bunlardan birisi söz konusu yaklaşımın takrir yöntemiyle eş anlamlı kabul edilmesi ve diğer tekniklerin katkılarından

yararlanılmamasıdır (Bilen, 2002: 82-83)”. Sunuş yolunun en dikkat çekici sorunu takrir yani dersin anlatım yöntemiyle sunuş yoluyla öğretimin aynı şey olduğunun düşünülmesidir. Oysaki sunuş yoluyla öğretim sadece anlatmaya dayanmamalıdır. Yeri geldiğinde diğer yöntemlerden de yararlanılabilmelidir.

“Yukarıda anlatılanlardan da yola çıkarak sunuş yoluyla öğretim stratejisinin temel özellikleri maddeler hâlinde sıralayabiliriz (Demirel, 2004: 70-71):

1. Öğrencilerin etkin katılımını sağlamak için öğretmen ile öğrenciler arasında yoğun bir etkileşim olmalıdır.
2. Sunulan bilgiler, bol örneklerle desteklenmelidir.
3. Sunulan bilgiler genelden özele doğru bir sıra izlemelidir, diğer bir anlatımla tümdengelim yöntemi kullanılmalıdır.
4. Anlamli öğrenmenin olabilmesi için ders sunumunda aşamalılık ilkesi uygulanmalıdır. Derse ön örgütleyicilerle başlanarak yeni bilgiler, ön bilgilerle anlamli hâle getirilmelidir.”

Bu ilkelere uygun olarak gerçekleştirilen bir anlamli öğrenme faaliyeti amacına tam anlamıyla ulaşmış olacaktır.

Türkçe öğretiminde ve buna bağıli olarak da dil bilgisi öğretiminde sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanılabilir. Dersin anlatımı esnasında direkt bilgi aktarılabilecek durumlarda sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullanmak yarar sağlayacaktır. Böylece öğrenciler Türkçenin beceri alanlarıyla ilgili ve dil bilgisi konularıyla ilgili bilgileri anlamli olarak zihninde yapılandırabilecektir.

2005 Türkçe öğretim programının uygulanmaya başlanmasıyla Türkçe ve buna bağıli olarak dil bilgisi öğretiminde sunuş yoluyla öğretim stratejisinin kullanım alanları azalmış olsa da hâlâ bu strateji etkinliğini tamamen yitirmiş değildir. Başta da söylendiğı gibi bu konuyla ilgili görüş ayrılıkları devam etmektedir.

#### **1. 4. 2. Buluş Yoluyla Öğretme Stratejisi**

Buluş yoluyla öğretme stratejisi Bruner tarafından ortaya atılmış ve sistemleştirilmiş bir stratejidir. “Bu yaklaşımda öğrenme, özelden genele doğru düzenlenir ve öğretim sürecinde öğrenciler aktiftir. Öğretmenin temel görevi, öğrencileri yönlendirmektir. Öğrenci elindeki materyallerle uğraşarak, olguları

gözleyerek, elde ettiği bilgiler arasında ilişki kurarak, öğretilmek istenen kavram ya da ilkeyi kendisi keşfeder (Fidan & Erden, 1998: 184)”.

Daha sonraki süreçte Ausubel tarafından Bruner’in buluş yoluyla öğrenme stratejisine karşı olarak sunuş yoluyla öğrenme stratejisi ortaya atılmıştır. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ile buluş yoluyla öğretim stratejisi birçok yönden birbirinden farklı uygulamaları içerir. “Buluş yoluyla öğrenme, sunuş yoluyla öğrenmenin aksine bir tümevarım yolu olup uygulamada daha büyük bir dikkat ve özen ister. Bu yöntemin uygulanmasında öğretmen yönlendirici bir rol oynar. Uygulamada, örnekten genel ilkeye ya da genel önermeye gidilir. Sunuş yolunda, öğretmen öğrenilecek kavram ya da genellemeyi tanımlayarak işleme başlar ve örneklerle durumu açıklarken buluş yolu stratejisinde, örneklerle yola çıkarak öğrenciler kavram ve genellemelere ulaşır. Böyle bir yaklaşım aynı zamanda öğrenciye problem çözme yeteneği de kazandırır. Sunuş ve buluş yolu stratejisi kavram ve genellemelerin öğrenilmesinde ortak bir özelliğe sahip olmakla birlikte, uygulamada birbirinin zıttı olan iki öğrenme yoludur (Çelenk, 2008: 28)”.

Şimdi buluş yoluyla öğrenme stratejisinde öğrencinin merakını harekete geçirmek gerekmektedir. Bunun için öncelikle öğretimi bir problemle başlatmak gerekir. “İnsan doğasında baş edebilme durumu vardır, bu da karşılaşılan problemleri çözebilme özelliğidir. Problem, öğrencinin merakını sürekli tutacak ve başarıya duygusunu doyuracak derecede olmalıdır. Öğrenci keşfetme heyecanını duyabilmelidir. Aslında buradaki keşfetme yeniden bulmadır (Demirel, 2003: 30)”. Öğrenci merakının tetiklediği keşfetme isteğiyle birçok problemi çözecek yollar bulmayı başaracaktır.

Buluş yoluyla öğrenme süreci sadece merakla ilerlemez. Bu noktada Bruner’ in şu görüşlerini dikkate almak gerekir: “Bruner, öğrencinin öğretmenin sunduğu çeşitli örneklerden, sezgi yoluyla genellemeler yaparak ve kurallar geliştirerek kavram öğrenmesinin daha etkili olabileceğine işaret etmektedir. Bruner ayrıca öğrencinin kavramın özelliklerini gruplayarak kodladıktan sonra kaslarını kullanarak sözle mümkünse grafiklerle ifade etmesini, sonuçta öğrencinin haz duyması gerektiğine inanmaktadır. Böylece kavram bireyin düşünce, duygu ve hareket sisteminde bütünleşir. Daha sonraki faaliyetler için içsel motivasyonu oluşturabilir (Ülgen,

1996: 73)”. İçsel motivasyonu oluşturan birey kendisinde yeni kavramlar öğrenmek ve öğretim sürecini daha da ileriye taşımak için güç bulacaktır. Bu motivasyon sayesinde buluş yoluyla öğrenme stratejisinde öğrenci yeni durumlar keşfedebilecektir.

Buluş yoluyla öğrenmede öğrencinin merakını harekete geçirmek ve buna bağlı olarak içsel motivasyonu sağlamak için öğretim sürecinde belli bir sırayı takip etmek gerekir. “Buna göre, buluş yoluyla öğrenme aşamaları şöyle listelenebilir (Senemoğlu vd., 2001: 62):

1. Öğretmenin örnekler sunması,
2. Öğrencilerin örnekleri açıklaması,
3. Öğretmenin ek örnekler vermesi,
4. Öğrencilerin ek örnekleri açıklaması ve örneklerle karşılaştırması,
5. Öğretmenin ek örnekleri ve örnek olmayan durumları sunması,
6. Öğrencilerin zıt örnekleri karşılaştırması,
7. Öğretmenin öğrencilerin teşhis ettiği özellikleri, ilişkileri ya da ilkeleri vurgulaması,
8. Öğrencilerin tanımlamaları, ilişkileri, özellikleri ya da ilkeleri vurgulaması,
9. Öğrencilerin yeni örnekler vermesi.”

Görüldüğü gibi buluş yoluyla öğrenme stratejisinde sunuş yoluyla öğrenme stratejisinden farklı olarak önce örnekler sunulmakta ve ek örneklerle, örnek olmayan durumlarla bilgiye öğrencilerin kendilerinin ulaşması sağlanmaya çalışılmıştır. Görüldüğü gibi buluş yoluyla öğrenme stratejisi sunuş yoluyla öğrenme stratejisinde olduğu gibi tümdengelim yoluyla değil tam aksine tümevarım yoluyla hedeflere ulaşmayı amaçlamıştır.

Türkçe öğretiminde ve buna bağlı olarak dil bilgisi öğretiminde buluş yoluyla öğrenme stratejisi kullanılabilir. Bu noktada buluş yoluyla öğretim stratejisinin kurucusu olan Bruner’in dil ve dil bilgisi öğretimi hakkındaki şu görüşleri önemlidir: “Bruner’e göre, bir şeyler ifade edebilmek için dilin bazı öğelerini ve kurallarını bilmek gerekmektedir. Ancak bu süreçte dil bilgisini öğretmek başlı başına bir amaç olmamalıdır. Dil bilgisi herhangi bir şeyi anlamak, bir anlamı aktarmak ve iletişim

kurmak için kullanılmalıdır. Dil bilgisi anlamlı olmalıdır. Düşünmek, anlamak ve zihinsel becerileri geliştirmek için dil bilgisinden yararlanılmalıdır. (Güneş, 2007: 265)”.

Dil bilgisi öğretimi belli kuralların ve belli yapıların sezdirilmesine dayanmaktadır. “Bu anlamda dil bilgisi öğretiminde kurallar ve kavramlara ilişkin bilgiler, örnek cümlelerden hareketle öğrencilere buluş yoluyla öğretim stratejisi kullanılarak sezdirilebilir. Örnek cümlelerden kural ve kavramlara ait bilgiyi keşfeden öğrenciler, ezbere öğrenmek yerine kavramlar arası ilişkileri görerek bilgi edinmiş olur (Yaman, 2009: 5)”. Bu şekilde gerçekleşen dil bilgisi öğretiminde öğrenci bilgiye kendi ulaştığı ve içsel motivasyonla hareket ettiği için öğrendiği bilgiler daha uzun süre kalıcı olacaktır.

### **1. 5. Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler**

Dil öğretimi yıllardır tartışılan ama üzerinde birçok söz söylenip birçok yazı yazılmasına rağmen kesin bir sonuca ulaşılamayan bir diğer alan da yöntem ve teknik kullanımındır. Ana dilimiz olan Türkçenin öğretimi konusunda tam olarak bir sonuca ulaşılamamıştır. Bu anlamda tarih boyunca Türkçe eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalara değinmek gerekmektedir.

“Türkçenin eğitim kurumlarında, ana dili eğitimi çerçevesinde, bir ders konusu olarak ele alınışı ve bu alanda yöntemlerin tartışılmaya başlanması 19. yüzyılda gerçekleşmiştir. Tanzimat yıllarına kadar Türkçenin eğitimi ile ilgili özel bir programa yer verilmediği görülmektedir (Temizyürek & Balcı, 2006: 2)”. Çünkü o dönemde Arapça ve Farsça daha çok kullanılan dil olmuş ve Türkçe bu dillere göre daha geri planda kalmıştır. 19. yüzyılda Türkçülük hareketinin başlamasıyla beraber Türkçe de hak ettiği ilgiyi görmeye başlamıştır.

Tanzimat’tan sonraki süreçte Maarif-i Umumiye Nizamnamesi yayınlanmıştır. “Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin gerekçe kısmında, ‘Bir milletin eğitimde ilerleme sağlamasını, kendi dilinde eğitim öğretim yapmasında aramak gerekir; bir topluma yabancı dille bilim ve sanatta ilerleme yolunu göstermek zordur.’ denilerek eğitimde ana dilini kullanmanın önemi üzerinde durulmuştur. Bu dönemde, dilin

öğretimdeki öneminin yanında, sadeleşmenin de önemi anlaşılmaya başlanmıştır (Akyüz, 1999: 138)”.

Cumhuriyetten sonraki süreçte de Türkçenin öğretimi ve korunması adına çalışmalar yapılmış hatta birçok konuda başarılı olunmuştur. Ancak bu başarıyla beraber dil öğretimi bir sisteme oturtulamamıştır. 1924, 1961 ve 1981 öğretim programlarında dil öğretimine özen gösterilmiş ancak istenen başarı sağlanamamıştır.

“Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yürütülen çalışmalar sonucunda Türkçe programı 2005 yılında yenilenmiştir. Yeni program hazırlanırken 1981 programından farklı olarak ilköğretim 1. kademe (1-5. sınıflar) ve 2. kademe (6-8. sınıflar) için farklı öğretim programları hazırlanmıştır. 1-5. sınıflar için hazırlanan programın pilot uygulaması 2004- 2005 yılında yapılmış, bu program 2005- 2006 öğretim yılından itibaren tüm okullarda uygulanmaya başlanmıştır. 6- 8. sınıflar için hazırlanan program ise 2005- 2006 öğretim yılında pilot okullarda, 2006-2007 öğretim yılından itibaren tüm okullarda uygulanmaya başlanmıştır (Kırkkılıç vd., 2009: 11)”. Bu program eğitimde yeni atılımların başlangıcı olmakla beraber dil öğretiminde kullanılan yöntem, teknik, strateji tartışmalarına neden olmuştur. Bu tartışmalara rağmen şu veriler, 2005 programının eğitimde ve özellikle dil öğretiminde bir ilerleme sağladığını göstermektedir:

“2005 programıyla öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerinin gelişme durumları PISA, PIRLS gibi uluslararası düzeyde çeşitli araştırmalarla ölçülmektedir. Örneğin PISA 2009 araştırmasında okuma becerilerinde en başarılı ülke Güney Kore ve Finlandiya’dır. Ardından Kanada ve Japonya gelmektedir. Türkiye 24 ülkenin üstünde sonuç almıştır. ABD 17, Almanya 20, Fransa 22, İngiltere 25. sıradadır. Okuma ve anlamada Fransa 496, Türkiye ise 464 puan almıştır. Ülkemizden katılan öğrencilerin okuma becerileri 14 puan artmış ve katılımcı ülkeler içinde en hızlı yükselen Türkiye olmuştur. Bu sonuçlar yeni Türkçe öğretim programının eskilere göre başarılı olduğunu göstermektedir (Güneş, 2014: 78)”.

Dil öğretiminde doğru yöntemin seçilmesi bu başarıyı daha da üst seviyelere yükseltecektir. İşte bu noktada, “hangi yöntem nasıl kullanılmalı, hangi öğrenci grubuna hangi yöntemle ders anlatmak doğrudur” gibi birçok soru akla gelmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde tek bir yöntem kullanmak çok doğru bir hareket olmayacaktır. “Her çeşit öğrenmeyi, her alan (bilişsel, duyuşsal, devinişsel) ve basamaktaki davranışları gerçekleştirecek tek bir yöntem yoktur. Her yöntemin üstünlüklerinin yanı sıra yetersizlikleri, sınırlılıkları da vardır. Onun için bir- iki yöntemle yetinmemek, yöntemleri çeşitlendirmek; dolayısıyla birinin yetersizliklerini, bir başka yöntemin üstün yanlarıyla gidermek gerekir (Nas, 2003: 79)”. Bu şekilde sağlanan yöntem çeşitliliği ile dil bilgisi öğretiminde amaca ulaşma açısından büyük kolaylık sağlanacaktır.

Dil öğretiminde bir yöntemi seçmek ve o yöntem üzerinde ısrar etmek oldukça yanlış bir tutum olacaktır. Bu anlamda öğrenci kitlesine en uygun yöntem neyse onu seçmek daha doğru olacaktır. “En başta seçilen yöntem, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Örneğin, somut işlemler dönemindeki çocuklar hâlâ, işbirliğine dayalı etkinliklere zevkle katılırlar. Öte yandan, rekabet içinde kazanma duyguları da gelişmektedir (Yangın, 1999: 5)”. Öğrencinin gelişim düzeyine uygun olan yöntemi seçmek hem dersi sıkıcı olmaktan kurtaracak hem de eğitimin amaçlarından biri olan “istendik davranışlar” a ulaşmamızı sağlayacaktır.

Yöntem, öğrencinin gelişim düzeyine uygun olmakla beraber yapılandırmacı sistemin temel taşlarından biri olan öğrenciyi öğretim süreci içinde harekete geçirmelidir. “Bilgiyi edinme sürecinde geçirilen yaşantılar, bu bilginin kalıcılığını etkileyen önemli unsurlardan biridir. Öğrenciler için, kendilerinin ortaya çıkardıkları bilgiler, kendilerine doğrudan sunulan bilgilerden daha kalıcıdır. Bunun için, öğrencilerin bilgiyi kendilerinin bulmalarını sağlayan yöntemler tercih edilmelidir (Yangın, 1999: 5)”. Böylece öğrenci, daima eğitim öğretim sürecinin içinde sadece bilgiyi alan değil aynı zamanda bilgiyi üreten olacaktır. Bu şekilde öğretilen bilgilerin beceri hâline dönüşmesi de sağlanmış olacaktır.

Dil öğretiminde öğrenciyi harekete geçirmenin yanında, seçilecek konu ve derste kullanılacak malzeme hem dersin yöntemi hem dersin amaca uygunluğu açısından oldukça önemlidir. “Dil bilgisi öğretiminde, öğrenilecek konunun öğretim ilkelerine göre analiz edilip öğrenilmeye uygun bir yapıya kavuşturulması, konunun en etkili şekilde aktarılabilmesi için uygun materyallerin seçilmesi, derste kullanılan araçların etkililiğini ve öğrencilerin başarı durumlarını ortaya çıkarıp uygun

değerlendirme yöntemlerinin kullanılması amacıyla eğitim teknolojisinden yararlanmak mümkündür (Şengül & Yalçın, 2003: 319-323)”. Derste konuya uygun malzemeler kullanmak ve dersin sonunda derse ve öğrenci seviyesine uygun bir değerlendirme işlemi yapmak dil öğretimi sürecinin başarıyla tamamlanmasını sağlayacaktır.

Tabi dil öğretimi sürecinde seçilen yöntem ve teknikten daha önemlisi bu yöntem ve tekniği uygulayan öğretmenlerdir. “Günümüzün öğretmeni, eğitim teknolojisinin yarattığı tüm olanakları düşünerek ana dili öğretimini daha ilginç, daha etkili, daha verimli bir duruma getirmek için çeşitli araç ve gereçten yararlanmayı bir ilke olarak benimsemelidir (Kavcar vd., 1997: 12)”. Çünkü zamanla eğitim teknolojilerinin kullanımı artmakta ve bilgiler her geçen gün değişebilmektedir. Sürekli kendini yenilemeyen, dünya değişmesine rağmen yerinde sayan öğretmen, derste de klasik yöntemleri uygulamaktan ileri gidemeyecektir.

“Öğretmenin birinci görevi bilgi aktarmak değil, rehberlik etmektir. Rehberlik etmek ise, öğrenciye yol değil yollar göstermektir. Yani öğrenmeyi öğretmektir; bilgiye nasıl ulaşılabileceğini ve bundan nasıl istifade edileceğini öğretmektir. Bilgiçlik taslayan ve ‘her şeyi ben bilirim.’ tavrı içindeki öğretmen fikir üretmeyeceği gibi, bilgiyi paylaşma cesaretini de gösteremez (Ünalın, 1999: 256-257)”. Bu nedenle öğretmen, “her şeyi ben bilirim.” tavrından uzaklaşmalı, sürekli kendini geliştirmek için çabalamalıdır. Ancak o zaman dersinde klasik yöntem ve teknikleri kullanan öğretmen olmaktan uzaklaşacak, sürekli yeni yöntem ve teknikler kullanmak için kendinde cesaret bulacaktır.

Dil öğretimi açısından da eğitim öğretim sürecinde birinci dereceden ilgili olan Türkçe öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeleri, sürekli yeniliklere açık olmaları ve yöntem-teknik seçimi konusunda titiz davranmaları gerekmektedir.

İyi bir Türkçe öğretmenin, derslerinde uygulamayı düşündüğü herhangi bir yöntemi seçerken şu noktaları göz önünde bulundurması gerekecektir (Cemiloğlu, 2004: 109):

1. Genel anlamda dil öğrenimine, özellikle de ana dil öğrenimine uygunluk.

2. Özel anlamda Türkçe dersinin değişik alanlarında (dil bilgisi, noktalama, yazım, metin çözümü, sözcük çalışması gibi) yapılacak çalışmalara yatkınlık.

3. Ana dili ile ilgili becerilerini ve ifade gücünü geliştirme durumunda olan öğrenci düzeyine uygunluk.

4. Belirli bir öğrenim durumu ve kişilik yapısı olan Türkçe öğretmenine uygunluk.

Bu noktalara dikkat eden Türkçe öğretmeni dersine uygun olan yöntemi de seçmiş olacaktır.

Şimdi ise dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri inceleyelim:

### **1. 5. 1. Anlatım Yöntemi**

“Klasik, en eski bir yöntemdir. Eğitim tarihiyle yaşittir. Öğretmen anlatır, öğrenci dinler. Öğretmen merkezlidir (Nas, 2003: 83)”. “Öğretmenlerin en fazla kullandığı ve konuşmaya dayalı bir yöntemdir. Bu yöntem kalabalık sınıflara bilgi vermek, öğrencileri ikna etmek, eğlendirmek ve konulara açıklık getirmek amacıyla kullanılmaktadır. Sadece yalnız başına değil, tüm tekniklerin uygulanması aşamasında, derse dikkati çekmede, öğrencileri güdülemede, konular arasında geçişler yapmada konunun önemli noktalarını ifade etmede ve özet etkinliklerinde bu yöntem kullanılmaktadır. Önemli olan yerinde ve hedef davranışlarla tutarlı olarak bu yöntemin kullanılmasıdır (Sünbül, 2011: 281)”.

Anlatım yöntemine olumsuz bir tavır olmasına rağmen eğitim süreci içinde anlatım yönteminin kullanılması kimi zaman gereklidir. “Örneğin, anlatım yöntemi, derse giriş yaparken, konuyu özetlerken ya da bir konuyla ilgili bilgi aktarırken kullanılabilir. Ayrıca daha çok sunuş yoluyla öğretme yaklaşımında ve bilgi düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır.(Demirel, 2003: 36)”.

“Bunun dışında anlatım yöntemi, özellikle sözel bilgilerin öğrencilere kazandırılmasında; öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda ve bir konunun işlenmesinde öğretim için ayrılan sürenin kısa olduğu durumlarda kullanılır (Yalın, 2003: 60)”. Buna göre, Türkçe dersinin ve bu dersin bir alt alanı olan dil bilgisinin öğretiminde anlatım yönteminin sıklıkla kullanıldığı söylenebilir. Çünkü dil bilgisi alanı öğrenciye bilgi aktarımının yoğun olduğu bir alandır. Tabi dil bilgisi

öğretiminde okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma beceri alanlarının aktif olarak kullanımını da önemlidir. Ancak kimi durumda bazı terimsel kavramların açıklanması gerekebilmektedir.

“Tabi bu yöntem kullanılırken bazı hususlara dikkat etmek gerekmektedir (Taşpınar, 2005: 25):

1. Konuşmalar yeterince kısa, açık ve anlaşılır olmalıdır.
2. Sunu mantıksal bir sıraya göre yapılmalıdır.
3. Ses tonu iyi ayarlanmalı, herkes duyabilmelidir.
4. Zaman zaman ses azaltılıp çoğaltılarak ses hareketliliği sağlanabilmelidir.
5. Öğrenme ortamı, ders araç-gereçleriyle desteklenmelidir.
6. Güncel yaşamdan örnekler verilmelidir.
7. Öğrencilere sorular sormalı, onların soru sormaları teşvik edilmelidir.
8. Zaman zaman espriler, ilgi çekici jest ve mimik hareketleri yapılabilmelidir.
9. Dikkatli dinlemeyi sağlamak için ders sonunda değerlendirme yapılmalıdır.”

Anlatım yöntemi sürekli öğretmenin anlatmasına dayalı bir yöntem olmamalıdır. Zaman zaman öğretmen dersi eğlenceli hâle getirmelidir. “Öğretmen anlatımını ilgi çekici hâle getirmek için derse gülmece (mizah) katmalıdır. Davranışlarla ilgili olmak koşuluyla düzeyli espri, şaka yapabilir, fıkra anlatabilir. Gülmek güldürmek dersin ciddiyetini bozamaz. Tersine derse renk katar, dikkati toplar, anlamayı kolaylaştırır, hem öğrenciyi hem öğretmeni rahatlatır (Nas, 2003: 87)”. Dolayısıyla Türkçe öğretiminde de anlatımın gerekli olduğu yerlerde sıkıcı bir anlatım yöntemi seçmektense mizaha dayalı, eğlenceli bir anlatım yöntemi seçilebilir.

Anlatım yönteminde, öğretmenin anlatım becerisi kadar öğrencilere sorduğu sorular da çok önemlidir. “Öğretmen anlatım sırasında öğrencilere yerinde, uygun sorular sormalıdır. Öğrenci bilgilerini sorgulaması, yeni seçenekler üretmesi, karşı tezler getirmesi için teşvik edilmelidir (Yıldırım, 1998: 156)”. Böylece ders sadece öğretmenin anlatımına dayanmaktan kurtulacak, öğrenciler de derse aktif olarak katılmış olacaktır.

Anlatım yöntemi bazı olumsuz özelliklerine rağmen 2005 yılı öncesinde en çok kullanılan yöntemdi. 2005 yılında eğitim sistemimizdeki değişikliklerle beraber öğretmen merkezli sistemden öğrenci merkezli sisteme geçilmiştir. Böylece anlatım yönteminin eğitim sürecinde kullanımı eskiye göre azalmıştır.

### **1. 5. 2. Soru-Cevap Yöntemi**

“‘Soru’ bugün öğretimde başlıca iletişim araçlarından birisidir. Gerek klâsik öğretimde gerekse modern öğretimde sorular, öğrencileri aktif düşünmeye sevk etme ve öğrencilerin öğrenme çalışmalarını düzenleme bakımından önemli bir yere sahiptir (Hesapçioğlu, 1998: 180)”. “Soruların bir başka fonksiyonu eleştirel düşünmeyi sağlamak anlamında ortaya çıkmaktadır. Bu yol doğrudan doğruya önceki bilgilerle o andaki durumu birleştirmeyi ve yeniden düzenleyip yorumlamayı gündeme getiren ayrı bir tarz anlamı taşımaktadır (Cemiloğlu, 2004: 111-112)”. Bu anlamda soru ders anlatımının ve eğitim öğretim sürecinin vazgeçilmez bir unsurudur.

Soru cevap yöntemi, ders işlenişinde aktif olarak kullanılan bir yöntem olmakla beraber bu yöntem tek başına kullanılmaz. “Dersin amaç ve hedeflerine ulaşması için bu yöntem diğer öğretim yöntemleriyle birlikte kullanılır. Ayrıca soru cevap yöntemi kullanılırken ders araç ve gereçlerinden (tepegöz, resim, harita, dia, film, video vb.) yararlanılmalıdır (Baytekin, 2001: 100)”.

Soru cevap yönteminde diğer yöntemlerden yararlanmak kadar öğretmenle öğrenci arasındaki iletişim de önemlidir. “Soru-cevap yöntemi, soruyu soran öğretmen ile soruları cevaplayan öğrenci arasındaki iletişimin üst seviyede olmasını gerektirir. Zira öğretmen ile öğrenci arasındaki düşük seviyeli bir iletişim bu yöntemin verimli ve etkili olmasını engelleyecektir. Ders ortamında sadece birkaç öğrenci ile gerçekleştirilen soru-cevap yöntemi, sıkıcı olmasının yanı sıra kendisinden beklenen faydayı sağlayamaz (Dolunay, 2014: 112)”.

Soru cevap yönteminde öğrenciyle öğretmen arasındaki iletişimi güçlendirecek en önemli unsur ise soru sorarken belli kriterlere dikkat etmektir. “Soru sorarken dikkat edilmesi gerekenler şunlardır (Güneş, 2014: 318-319):

1. Öğrencilerin cevabı düşünmelerini sağlamak için soru tüm sınıfa yöneltilmelidir.

2. Öğrencilere sorunun cevabını düşünmeleri için yeterli zaman verilmelidir.

3. Özellikle gönüllü öğrencilere cevaplama fırsatı verilmeli, soruların yöneltilmesinde adaletli olunmalıdır.

4. Öğrencilerin konu hakkındaki bilgisini öğrenmeye yönelik sorular yerine açık uçlu, öğrencileri düşünmeye yönlendirebilecek sorular tercih edilmelidir.

Öğrenciye soru sorarken yukarıdaki ölçülere dikkat edildiği zaman öğrenciyi sürecin içine katmak daha kolay olacak ve ders sıkıcılıktan uzaklaşacaktır.

Soru cevap yönteminin süreç içinde birçok faydası vardır. “Soru cevap yöntemi, öğrencilerde derse karşı ilgiyi artırır; topluca düşünme alışkanlığı kazandırır; görgü kurallarına uygun dinleme, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirir. Yalnız bu yöntemin uygulamada geleneksel soru cevap yöntemine, yani öğrencilerin önceden belirlenmiş sorulara kalıplaşmış yanıtlar vermelerine yol açan bir yöneme dönüşmesine engel olunmalıdır (Kavcar vd., 1997: 19)”. “Öğretmenin sorduğu sorular, öğrencilerin bilişsel yeteneklerini kullanmalarına imkân vermelidir (Küçükahmet, 2002: 57)”. Soru cevap yönteminde öğrencinin bilişsel yeteneklerini harekete geçirici sorular sorulduğunda süreç klasik soru cevap yöntemi olmaktan uzaklaşacaktır. Bu şekilde uygulanan eğitimden daha çok verim alınacaktır.

Türkçe dersinde soru cevap yöntemi aktif olarak kullanılmaktadır. “Türkçe dersinde öğrenciye yöneltilen sorular genel olarak okuma metinleri ile ilgili olmaktadır. Bu sorulardan amaç öncelikle anlayıp kavramayı kontrol gibi görünmektedir. Hâlbuki soruların birinci işlevinin dikkat çekmek olması daha doğrudur. Soruların bir başka fonksiyonu eleştirel düşünmeyi sağlamak anlamında ortaya çıkmaktadır. Bu yol doğrudan doğruya önceki bilgilerle o andaki durumu birleştirmeyi ve yeniden düzenleyip yorumlamayı gündeme getiren ayrı bir tarz anlamı taşımaktadır (Cemiloğlu, 2004: 109)”. Bununla beraber soru cevap yöntemi dil bilgisi öğretiminde de kullanılabilir. Dil bilgisi öğretiminde önemli olan kuralları öğretmek değil bu kuralları öğrencinin “sezmesini” sağlamaktır. Bu açıdan öğrencinin dil bilgisi konularını sezmesini sağlamanın en güzel yollarından biri soru cevap yöntemini kullanmaktır.

“Türkçe dersinin tek bir öğretim yöntemi üzerine yapılandırılması öğretimin sağlıklı olarak gerçekleştirilmesini engeller. Başka bir deyişle Türkçe öğretmeni bir derste farklı yöntemleri uygulayarak öğretim ortamını dinamik hâle getirmelidir. Bu açıdan bakıldığında Türkçe dersinde soru-cevap yönteminin tek başına kullanılması düşünülemez. Diğer yöntem ve tekniklerle kullanıldığı takdirde bu yöntem daha etkili olacaktır (Özbay, 2006: 139). Bu anlamda Türkçe öğretiminde soru cevap yönteminin yanında diğer öğretim yöntemleri de kullanılmalıdır. Böylece Türkçe öğretiminde gerekli başarı sağlanmış olacaktır.

### 1. 5. 3. Gözlem Yöntemi

İnsan tarih boyunca birçok şeyi gözleyerek ve taklit ederek öğrenmiştir. Daha kundaktaki bir bebek bile görme yetisini kazanır kazanmaz etrafını gözlemlemeye başlar. Ama bilimsel anlamda gözlem plânlı bir sürecin adıdır. Buna göre, “gözlem, nesnelere ve olayları tabii şartları içerisinde plânlı ve dikkatli bir biçimde kavrama faaliyetleridir (Özbay, 2010: 88)”.

Gözlem, bireylerin zihninde kalıcı olan öğrenme yollarından biridir. Çilenti (Çilenti, 1991: 261)’nin çalışmasında bu bütün açıklığıyla görülmektedir.

“Zaman sabit tutularak yapılan araştırmada da insanlar:

1. Okuduklarının % 10’unu,
2. İşittiklerinin % 20’sini,
3. Gördüklerinin % 30’unu,
4. Hem gördüklerinin hem de duyduklarının % 50’sini,
5. Söylediklerinin % 70’ini,
6. Yapıp söylediklerinin % 90’ını hatırlayabilmektedirler.”

Çalışmada görüldüğü gibi insanlar gördüklerinin %30’unu hatırlayabilmektedir. Yani insanlar gördüklerini işittiklerinden ve okuduklarından daha çok hatırlamaktadırlar. Bu anlamda gözlem yoluyla öğrenme öğretim süreci açısından önemlidir.

Gözlem öğrencinin içinde bulunduğu çevreyi tanıması ve kendi bakış açısını geliştirmesi yönünden etkili bir yöntemdir. “Gözlem ve inceleme çalışmaları sırasında öğrencilerin gördüklerini, duyduklarını tespit etmeleri ve malzeme toplayıp

bunlar üzerinde inceleme yapmaları, bir taraftan doğru ve sağlıklı düşünme yeteneklerinin gelişmesine; diğer taraftan eşya, varlık, olay ve olgular üzerinde yeni yaşantılar elde etmelerine imkân hazırlar. Böylece bu yöntem, öğrencilerin kendilerini ifade etme, tasvir yapma güç ve yeteneklerinin gelişmesine hizmet eder (Calp, 2007: 289)”. “Ayrıca, dinleme ve okuma becerilerinin edinilmesi ve kullanılmasında gözlemden yararlanır. Zira gözlem, kişiye yüzlerce kelime, deyim, mecaz vs. kazandırır (Özbay, 2004: 40-41)”. Bu durumlar Türkçe öğretiminde öğrenciye önemli bir kolaylık sağlayacaktır. Çünkü Türkçe öğretimi konuşma, okuma, dinleme/izleme ve yazma becerileri ile dil bilgisinden oluşur. Dolayısıyla gözlem bu beceri alanlarının hepsini destekleyecektir.

Türkçe öğretiminde ve tabi ki dil bilgisi öğretiminde gözlem yönteminden yararlanılmaktadır. “Gözlem sırasında öğrencilerin gördüklerini ve işittiklerini not etmeleri, belge toplayıp bunlar üzerinde inceleme yapmaları, bazı durumlarda gördüklerini yazılı olarak anlatmaları, tartışmaları ve değerlendirmeleri Türkçeyi kullanma becerisiyle yakından ilişkilidir (Ünalın, 2001: 69)”. “Gözlem gücünün gelişmiş olması, dil bilgisi öğretimi sırasında karşılaşılan güçlüklerin aşılmasında öğretmen ve öğrencilere katkı sağlayan bir husustur (Özbay, 2010: 88)”. Çünkü öğrenci toplumsal dili ve konuşmayı gözlemleyerek dilin yapısını kavrayabilmektedir. Bu da dilin yapısal özelliklerinin daha kolay yoldan öğrenilmesini sağlayacaktır.

#### **1. 5. 4. Proje Yöntemi**

“Proje, öğrencilerin bireysel ya da grup olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla öğretmen rehberliğinde yaptıkları çalışmalardır (Göçer, 2009: 393)”. “Proje yöntemi sınıfta plânlanmakla beraber çoğunlukla sınıf dışı çalışmalarla sonuca ulaşır (Bilen, 1999: 229)”.

Peki niçin öğrencilere proje verilmektedir? “Çünkü projelerin temel amacı, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarına yardım etmek ve onları başkalarıyla işbirliği içerisinde çalışmaya motive etmektir. Proje çalışmalarının başarılı olabilmeleri için, onların belli bir odak noktası etrafında yoğunlaşmaları

gerekir. Bu odak noktası, belli bir kavram, tema veya disiplinler arası bir konu olabilir (Saban, 2005: 128)”.

Projenin öğrenciye birçok faydası vardır: “Proje, motivasyonu artırır ve yeni ilgi alanlarının doğmasına sebep olur, öğrencilere kendi başlarına karar almayı öğretir. Proje başarıyla tamamlandığında öğrencinin kendine güveni artar (Özden, 1999: 163)”. Ayrıca öğrenci, proje konusunu araştırarak bilgiye ulaşmanın yöntemini de öğrenmiş olur.

“Öğrenci bireysel ya da grup hâlinde projenin en başından sonuna kadar yani proje konusunun seçiminden, projenin konusunun araştırılmasına, problemlerin çözümüne ve ulaştığı bilgilerin sınıftaki sunumuna kadar kendi öğrenmesini kendisi gerçekleştirir. Konuyu araştıran ve bir sonuca ulaşan öğrenci veya grup artık o sınıfta konunun uzmanı olarak görülür ve ulaştığı bilgileri arkadaşları, öğretmenleri ve diğerleri ile paylaşır (Sünbül, 2011: 180)”. Bu şekilde hem öğrenci aktif hâle gelmiş olur hem de öğrenci bir şey üretmenin sevincini yaşar.

Projenin öğrenci üzerinde yukarıda sıralanan faydaları sağlaması bekleniyorsa projenin belli bir plân dâhilinde hazırlanması gerekmektedir. “Bu açıdan bir proje çalışması genel olarak şu aşamalardan geçilerek tamamlanır (Bahar vd., 2006: 75):

1. Konunun seçilmesi: Proje çalışması yapılacak konu, öğrencinin tecrübe edebileceği, gözlem yapabileceği, araştırabileceği türden olmalıdır.

2. Amacın belirlenmesi: Her projenin bir amacı vardır. Proje konusunun belirlenmesinden sonra çalışmanın net ve anlaşılır bir biçimde açıklanması ve amacın belirlenmesi gerekir.

3. Bilgi toplama: Konu ve amaç belirlendikten sonra, amaca uygun olarak bilgi toplamak gerekir. Öğretmenin rehberliğinde belirlenen araştırma sırasında bilgi toplamak için kütüphaneler, internet vb. kaynaklar kullanılabilir.

4. Yazım: Araştırma ile elde edilen sözlü veya yazılı tüm verilerin yazılı biçimde düzenlenmesi önemlidir. Verilerin yazılı olarak düzenlenmesinde şu şekilde bir sıra takip edilebilir: Öğrenci ile ilgili kişisel bilgiler, projenin içeriğini yansıtan içindikiler bölümü.

5. Amaç metot ve materyaller. Proje başlığı, elde edilen önemli veriler. Sonuç ve kaynakça bölümü.”

Bu aşamalara dikkat edilerek plânlı bir şekilde yürütülen proje çalışması öğrencinin hedeflenen kazanımlara hedeflenen yolla ulaşmasını sağlayacaktır.

### **1. 5. 5. Tartışma Yöntemi**

“Tartışma yöntemi öğrencilerin bir konunun kavranması amacıyla karşılıklı görüşler, düşünceler üretmek o konu hakkında kapsamlı ve ayrıntılı olarak düşünme, fikir alışverişinde bulunma gibi etkinlikler yapmalarıdır (Çoban, 2008: 228)”.

Tartışma yöntemi eğitim öğretim sürecinde aktif olarak kullanılmalıdır. Ancak bu yöntemin amacına ulaşması için belli bir plânlamanın olması gereklidir. Buna göre, “tartışma şu aşamalı sırayı izlemelidir (Çelenk, 2008: 35):

1. Tartışmanın hedefleri belirlenmelidir: Öğrencilerin tartışma yoluyla hangi kavram ve genellemelere ulaşacakları ve hangi sosyal becerileri kazanacakları önceden bilinmelidir.

2. Tartışma tekniklerine karar verilmelidir: Tartışmada, panel mi ya da sempozyum mu duruma uygundur? Büyük grup ya da küçük grup tekniğinde mi yararlanılmalıdır? Bu sorulara cevap aranmalıdır.

3. Grup tartışması için gereken zaman önceden plânlanmalıdır.

4. Tartışmadan sonra, etkinliklerin özetlenmesi, sonuçların açıklanması yoluna gidilmelidir. Dolayısıyla önceden belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı gözden geçirilmelidir.”

Bu belirtilen sıralamaya uygun tartışma yöntemi istenen davranışlara ulaşılmasını sağlayacaktır ve tartışmanın bir laf kalabalığı olarak kalmasını engelleyecektir.

Tartışma yönteminin faydalarını da şu şekilde sıralanabilir: “Tartışma yoluyla öğrenciler güzel konuşma, düşündüklerini sözel olarak ifade edebilme, fikirlerini belli ölçütlere dayanarak savunma, başkalarının düşüncelerine saygılı olma gibi özelliklerini geliştirebilirler (Fidan & Erden, 1998: 184)”. “Bu teknik dil, anlama ve zihinsel becerileri geliştirmek, aynı zamanda zihinsel etkileşim sağlamak, zihinsel çatışmaları çözmek, sorun çözmek, ikna etmek vb. çeşitli sosyal becerilerin

geliştirilmesine de katkı sağlamaktadır (Güneş, 2014: 314)”. Bu sıralanan yararlarıyla öğrencinin gelişiminde önemli ilerlemeler sağlayabilecek bir yöntemdir. “Ayrıca, uygun şekilde kullanıldığında eleştirel düşünmeyi geliştiren bu yöntem, öğrencilere analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini kazandırır (Akınoğlu, 2010: 270).”

Tartışma yönteminin uygulamasında öğretmene büyük görevler düşmektedir. “Öğretmen, tartışmanın sınırlarını önceden çok iyi belirlemeli ve ders süresinde bu sınırların dışına çıkılmasına engel olmalıdır (Uzunboylu & Hürsen, 2011: 53)”. “Öğretmen sınıf içi etkinlikler sırasında tartışmaların çatışmaya dönüşmesini önlemeli, tartışmaya her öğrencinin katılmasını sağlamalı, uygarca tartışma yollarını öğretmelidir. Böylece öğrenciler hem demokratik ortamda birbirleriyle tartışmayı, karşı düşünceye saygı duymasını öğrenecekler hem de bir düşünceyi, görüşü onaylayan çekingen ve kişiliksiz bir insan olarak yetişmeyeceklerdir (Göğüş, 1978: 181)”.

Tartışma yöntemi uygulanırken öğretmenin yönetim becerisi kadar öğrencilerin oturma düzeni de önemlidir. “Tartışma süresince öğrenciler birbirlerini görmeli, ‘at nalı’ düzeni oluşturulmalıdır (Nas, 2003: 116)”. Bu şekilde öğrenciler birbirlerini görecekler ve tartışma esnasında yüz yüze bir iletişim olacaktır. Bu durum öğrencinin konuşma becerisini, jest ve mimiklerini etkin olarak kullanabilme yeteneğini geliştirecektir.

### **1. 5. 6. Drama (Dramatizasyon) Yöntemi**

“Eski Yunan’da ‘yaşamak’ anlamına gelen drama, zaman içinde anlam genişlemesiyle ‘sahne oyunu, dramatik sanat, hayat olaylarını sahne oyununa dönüştürme’ gibi anlamlar kazanmıştır (Şimşek, 2009: 347)”.

Peki, dramatizasyon nedir? “Hareket, konuşma, taklit gibi öğelerden yararlanarak doğa ve toplum olaylarının hayali bir ortam içinde canlandırılmasına dramatizasyon denir (Ünalın, 1999: 64)”. “Buna göre drama, doğaçlama, canlandırma vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde, öğrencilerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir kavramı ya da bir beceriyi, ön bilgilerini kullanarak yapılandırması, anlamlandırması ve canlandırmasıdır

(Zengin & Zengin, 2012: 40)”. Yani drama ya da dramatisasyon genel olarak canlandırma eylemidir.

“Dramanın genel olarak iki türü vardır (Demirel, 2002: 97):

1. Doğal dramada oyuncular kendilerini diledikleri gibi ifade ederler. Amaç bireylere serbest konuşma alışkanlığı kazandırmak, onların duygu ve düşüncelerini kendi sözcükleriyle istedikleri gibi açıklama yapmalarına imkân sağlamaktadır.

2. Biçimsel drama daha çok yetişkin bireylere yöneliktir. Bunda oyunlar daha ciddi ve plânlıdır. Oynanacak oyun ya da hikâye, oyuncular tarafından paylaşılmış, provası yapılmıştır. Her iki drama türünün pek çok çeşidi vardır. Bunlar arasında serbest oyunlar, hikâyeleri sahneleme, resimlerle hikâye sahneleme, radyo, TV haber ve yayınlarını taklit etme ve gölge oyunları doğal dramaya örnek olabilir. Kuklalar, pandomim ve diğer bazı oyunlar da biçimsel dramaya örnek verilebilir.”

“Dramanın, biçimsel drama türü olarak kabul edilebilecek bir biçimi de yaratıcı dramadır (Taşpınar, 2005: 96)”. “Yaratıcı drama, bilişsel, duyuşsal ve devinsel (psiko-motor) becerileri kazandırmada etkili olabilen, önceden hazırlanmış bir metin olmadan rol alanların kendi yaratıcılık özelliklerini kullanarak oluşturdukları rolleri sundukları bir öğretim yöntemidir (Üstündağ, 2002: 98)”. Bu anlamda yaratıcı drama bir anlamda yeteneğe bağlıdır. Çünkü doğaçlama yapmak herkesin becerebileceği bir durum değildir. Buna rağmen başarılı bir yaratıcı drama etkinliği öğrencilerin yeni şeyler üretme fikrini destekleyecek ve bu fikri geliştirecektir.

Drama genel anlamda öğrenciyi geliştiren bir yöntemdir. “Drama etkinlikleri öğrencilere şu faydaları sağlamaktadır (Şimşek, 2005: 184):

1. Kişilik ve özgüveni geliştirir.
2. Kendini ifade etmeyi, doğru ve güzel konuşmayı öğretir.
3. Düşündüklerini yapabilme ve gösterebilme isteğini kamçılar.
4. Toplu yaşamının gereklerinden olan sorumluluk duygusunu kazandırır.
5. Topluluk karşısında heyecanlarını dizginlemeyi, bedenini denetlemeyi öğretir.
6. Estetik algıyı geliştirir, sanat dallarına ilgiyi artırır.
7. İşbirliği ve dayanışmayı öğretir.

8. Karşı cinsle doğal bir iletişim kurmaya zemin hazırlar.”

Yukarıda dramanın faydaları ile ilgili sayılan özelliklerden hepsi aslında eğitim öğretimin amaçları içinde olan hedeflerdir. Dramanın bu faydaları ne kadar etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

“Drama bu faydalarına bağlı olarak bir metot olarak Türkçe derslerinde kullanılmalı; bazı düşünce, durum ve olaylar öğrencilere gösteri niteliğinde yansıtılmalıdır (Soysal, 1999: 13)”. Bu anlamda Türkçe öğretiminde okuma tiyatrosu çalışmaları önemlidir. “Okuma tiyatrosu alıştırmaları, drama kapsamına girer. Bu tür çalışmalarda amaç, öğrencilere metnin dilini, yapısını, metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini sezdirmektir. Metin okunduktan sonra diyaloglarla tiyatro metnine dönüştürülür. Metnin içeriği ve iletisi değiştirilmez. Diyaloglar olaylardan, konuşma cümlelerinden hareketle oluşturulur. Betimleme bölümleri, olay kahramanının konuşma cümleleriyle verilir. Her öğrenci okuyacağı bölüme hazırlanır. Öğrenciler, okudukları bölümde verilmesi gereken duyguyu, metnin bağlamından hareketle açıklayabilmelidirler (Özbay, 2006: 27)”.

Yukarıda da açıklandığı gibi bir drama olan okuma tiyatrosu öğrencilerin konuşma, düzgün iletişim kurma, yaratıcılık gibi özelliklerini geliştirecektir.

Türkçe öğretiminde okuma tiyatrosunun yanında birçok drama çalışması yaptırılabilir. “Drama etkinliklerinin çocukta kendine güven duygusu yanında konuşma, dinleme, okuma, yazma şeklindeki dört temel dil becerisini kazandırdığı düşünülürse, özellikle Türkçe öğretiminde dramanın son derece yararlı olduğu anlaşılır. Yaratıcı ve eğitici drama çalışmalarlarıyla öğrencilerin söz varlığı ve cümle kurma becerisi geliştirilir. Drama yalnızca bir öğrenme yolu veya eğitim modeli değil, dilin kazanılması, geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi için de önemli bir araçtır (Gönen & Uyar Dalkılıç, 1998: 37-38)”. O zaman dilimizin gelişmesini sağlayan bu yöntemi Türkçe ve tabii ki buna bağlı olarak dil bilgisi öğretiminde sıklıkla kullanmak gerekmektedir. “Zira Türkçe öğretmenlerinin, dil bilgisi öğretimine yönelik faaliyetlerinde drama çalışmalarına mümkün olduğunca fazla yer vermesi gerekmektedir (Dolunay, 2014: 118)”. Çünkü dil bilgisi konuları oldukça soyut konulardır. Bu konuları somutlaştırmak ve dolayısıyla konuların öğrencinin zihninde

kalıcı olmasını sağlamak için drama çok uygun bir yöntemdir. Öğrenci yaptığı canlandırmalarla konuları daha çabuk ve daha kalıcı biçimde kavrayabilecektir.

### 1. 5. 7. Gösteri Yöntemi

“Gösteri, öğretmenin ya da öğrenci gruplarının herhangi bir konuya laboratuvarında ya da sınıfta diğer öğrencilerin önünde deneyerek araç ve gereçler kullanarak açıklaması ya da sunmasıdır. Bu teknikle sadece bir işin nasıl yapılacağı değil aynı zamanda bir ilke ya da kuralın açıklanması da yapılabilir. Bu teknik özellikle göze ve kulağa yöneliktir ve çok etkilidir. Gösteri esnasında tartışma, dramatizasyon gibi yöntemler kullanılabilir, slayt, harita, resim, grafik, model, kara tahta gibi görsel işitsel araçlardan yararlanılabilir (Hesapçioğlu, 1998: 222)”.

“Gösteri yöntemi, öğrencilerin öğrenme konularına karşı güdülenmelerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu yöntem, çalışmaların çeşitlenip renklenmesi ve böylece öğrencilerin eğitim-öğretim etkinliklerine istekle katılmalarının sağlanması bakımından da önemli bir role sahiptir (Calp, 2007: 288)”. Gösteri yöntemi bu açıdan öğrenci motivasyonunu artıran bir yöntemdir. İşin içinde görsellik olduğu için öğrencilerin daha çok ilgisini çekmekte ve öğretim sürecine öğrenciler daha aktif katılmaktadır.

Gösteri yönteminde en önemli olumsuzluklardan biri öğretmenin sözel anlatımıyla görselin uyumsuzluğudur. “Öğretmen gösteri tekniğini kullanırken konunun sözel anlatımıyla gösterideki objenin görsel kısmı birbiriyle tutarsız ise öğrencinin öğrenme oluşumunda karmaşa yaratır. Bu olumsuz durumun ortadan kalkması için öğretmenin iyi yetişmesi/ yetiştirilmesi gerekir (Baytekin, 2001: 110)”. Eğer, öğretmen alanına hâkim ve yaratıcı ise bu olumsuzluğun ortaya çıkmasına izin vermeyecektir. Çünkü böyle bir öğretmen bu şekilde yapacağı bir hatanın öğrencide istenilen davranış değişikliğinin gerçekleşmesine engel olacağını bilir.

Birçok derste olduğu gibi Türkçe dersi de gösteri yöntemi için elverişli bir derstir. Türkçe dersinde okuma, yazma, konuşma, dinleme hatta dil bilgisi gibi alanların hepsinde gösteri yönteminden yararlanmak mümkündür. Peki, Türkçe dersinde hangi gösteri araçları kullanılabilir?

“Türkçe derslerinde gösteri aracı olarak resimler kullanılabilir. Bu uygulamaya resim gösterme yöntemi adı da verilir. Gerçekten, sözcüklerin anlam bakımından açıklanması sırasında tanım ve betimlemenin yetmediği durumlarda resimlerden yararlanmaya çalışmak iyi bir yoldur (Kavcar vd., 1997: 21)”. “Türkçe derslerinde gösteri dersinde gösteri aracı olarak resmin yanında karikatürlerden de yararlanılabilir (Ünalın, 1999: 64)”. Karikatürler son zamanlarda Türkçe öğretiminde önemli bir yer oluşturmuştur. Karikatürlerin o renkli ve eğlenceli dünyası çocukların ilgisini her zaman çekmiştir.

Gösteri yöntemini dil becerilerinin hepsinde kullanabildiğimiz gibi bu beceri alanlarını destekleyen beşinci bir beceri kabul edilen dil bilgisinin öğretimi sırasında da kullanabiliriz. “İyi bir Türkçe öğretmeni gösteri yönteminden dil bilgisi öğretiminde de yararlanabilir. Mesela internette, gazete ve dergilerde, öğrencilerin seviyesine uygun kitaplarda bulunan dil yanlışları öğretmen tarafından tespit edilerek sınıfa getirilir. Bunlar sınıfa gösterilerek hangi dil yanlışlarının yapıldığı, bunların nasıl düzeltileceği üzerinde durulur. Bu yapılırken elbette ilk olarak öğretmenin örnek uygulamalar göstermesi gerekir. Daha sonra benzer uygulamalar öğrencilere yaptırılmalıdır. Böylece öğrencilerin daha önce öğrendikleri dil bilgisi kuralları hatırlatılarak bu kuralların uygulanış şekilleri de gösterilmiş olur (Dolunay, 2014: 125)”.

### **1. 5. 8. Problem Çözme Yöntemi**

“Problem çözme, bir problemin değişik boyutlarıyla ele alınması, formüle edilmesi, problemin çözümü için gerekli verilerin değerlendirilmesi, eldeki imkân ve araçların problemin çözümünde etkili olarak kullanılması gibi süreçleri içeren bir öğretim uygulamasıdır (İşman & Eskicumalı, 2001: 107)”.

“Problem çözme metodu, sınama yanılma yoluyla öğrenmenin geliştirilmiş şeklidir. Okulda kazandırılacak bilgi, beceri ve değerler hayatta karşılaşılan problemler şekline sokularak ele alınıp işlenirse öğrenme daha etkili olur. Bir ders konusu problem çözme şekline sokulduğu zaman öğrenciler kendi bilgileri, bulguları ve çalışmalarını ile doğru düşünme ve başarılı olma yollarını öğrenmiş ve ezbercilikten kurtulmuş olurlar. Bu yöntem öğrencilere yapıcı ve yaratıcı olmayı öğretir.

Öğrencilerin zorlandıklarını gördüğü anda öğretmen yardım etmeli; yardımın ne zaman ve ne şekilde yapılacağını iyi ayarlamalıdır. Yapılan yardımlar, öğrencilerin doğru düşünme, yöntemlerini doğru seçme ve düşüncelerini sistemleştirme gibi hususlarda ağırlık kazanmalıdır (Ünalın, 1999: 65)”. “Ayrıca, problem çözmede, tümevarım, tümdengelim, analogi, diyalektik ve deneme yanılma gibi akıl yürütme yolları ile seminer ve proje teknikleri kullanılabilir. (Sünbül, 2011: 296)”. Yani problem çözme yöntemi bir araştırma ve problemi sonuca ulaştırma yöntemidir. Öğrenciler, tümevarımla, tümdengelimle, deneme yanılmayla ya da analogi ile bir probleme çözüm bulmaya çalışmaktadırlar. Bu durum öğrenciye sorgulama ve yorumlama becerisi kazandıracaktır. “Çeşitli öğretim durumlarının birer problem olarak oluşturulması ve geliştirilmesi aynı zamanda öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanabilecekleri beceriler edinmesini sağlamaktadır (Yaman, 2009: 22)”.

“Problem çözmeye dayalı öğrenme yaklaşımı, bilimsel araştırma yöntemini temel almaktadır. Bu yaklaşımda, zihinsel analiz etme, genelleme ve sentez etme gibi en yüksek bilişsel fonksiyonlar kullanılmaktadır. Bu yaklaşımın özü, John Dewey’in genel problem çözüm yöntemindeki beş aşamaya dayanmaktadır (Küçükahmet, 2001: 81):

1. Problemi tanıma,
2. Geçici hipotezleri formüle etme,
3. Veri toplama, organize etme, değerlendirme ve açıklama,
4. Sonuca ulaşma,
5. Sonuçları test etme.”

Dolayısıyla öncelikle problem tanınmakta, probleme çözmeye yönelik hipotezler ortaya atılmakta ve bu problemle ilgili veriler toplanmaktadır. Toplanan verilerden yola çıkarak bir sonuca ulaşılmaktadır. Elde edilen sonucun sorgulanmasıyla süreç bitmektedir. Eğer son sorgulamada olumsuz bir durum ortaya çıkmazsa problem başarıyla çözüme kavuşmuş demektir.

Problem çözme yöntemi Türkçe öğretiminde ve tabii ki dil bilgisi öğretiminde kullanılabilir. Analiz ve sentez düzeyi beceriler kazandırdığı için dil bilgisi öğretimi

açısından oldukça kıymetli bir uygulama olur. Özellikle akademik seviyedeki dil bilgisi çalışmalarında bu yöntemden etkin olarak yararlanılmaktadır.

### 1. 5. 9. Beyin Fırtınası

“Belirli bir zaman içinde, belli bir konu ya da probleme çözüm bulmak; değerlendirme ya da sınırlandırma olmaksızın konu hakkında mümkün olduğunca çok fikir üretmek için kullanılan yaratıcı grup çalışması tekniğine beyin fırtınası denir (Calp, 2007: 297-298)”. “Beyin fırtınasını aktif şekilde ilk defa uygulamaya koyan Alex Osborn’ dur. Beyin fırtınası, hiçbir tür yargılamanın olmadığı ortamlarda yaratıcı ve özgün fikirlerin doğmasına yardımcı olur (Ünalın, 1999: 260)”.

“Yapılandırıcı yaklaşım öğrenme sürecinde, beyin fırtınası tekniğine büyük ağırlık vermektedir (Güneş, 2014: 316)”. Çünkü beyin fırtınası yapılandırıcı yaklaşımın temel anlayışlarından biri olan öğrenciyi aktif kılma düşüncesine uygundur. Beyin fırtınasında öğrenci üreten, araştıran, sorgulayan varlıktır. Bu durum ise tam da yapılandırmacı anlayışın eğitime bakış açısına uygundur.

“Beyin fırtınası stratejilerinin başarısı için ilgili veya ilgisiz, konuya ilişkin akla ilk gelen bütün fikirlerin dile getirilmesine fırsat tanımak, ortaya atılan fikirleri asla eleştirmemek veya yermemek ve bütün öğrencilerin fikirlerini değerli görmek önemlidir. Ayrıca, beyin fırtınası sonunda ileri sürülen bütün fikirler arasında belli ilişkiler aranarak, aynı veya benzer nitelikteki fikirler ortak bir kategori altında toplanıp değerlendirilmelidir (Saban, 2005: 107)”. “Öğrenciler tüm fikirlerini açıkladıktan sonra, tüm görüş ve öneriler tek tek okunarak tartışılmalı, benzer fikirler birleştirilmeli; açık olamayan fikirler, öneren kişilere açıklatılmalı; ilgisiz fikirler elenmeli ve öneriler öncelik sırasına konulmalıdır (Yalın, 2003: 65)”.

Beyin fırtınasıyla ilgili yukarıda sıraladığımız önemli hususlar şu dört başlık altında toplanabilir (Özden, 1999: 144-145):

1. Eleştiri kapı dışında bırakılır.
2. Sınırsız düşünme esastır.
3. Çok sayıda fikir üretme temel prensiptir.
4. Fikirlerde kombinasyon ve geliştirme aranır.

Beyin fırtınasında önemli olan yaratıcı öneriler geliştirmek ve ortaya atılan bazı sorunlara çözüm yolları bulmaktır. Bu anlamda öğrencinin yaratıcılığını en üst seviyelere çıkartabilecek hem güzel hem de eğlenceli bir tekniktir.

Beyin fırtınası tekniği Türkçe öğretiminde ve buna bağlı olarak da dil bilgisi öğretiminde kullanılabilir. Türkçe dersinde herhangi bir dil bilgisi konusu işlenirken kavram söylenip “Bu kavram sizde ne çağırıyor?” denebilir ve öğrencilerin hızlı bir şekilde söylediği ifadeler sorgulanmadan tahtaya yazılabilir. Ardından da tahtaya yazılan ifadeler hakkında konuşulabilir. Bu şekilde hem öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilecek hem de ders sıkıcı bir anlatım dersi olmaktan uzaklaşacaktır. Ayrıca beyin fırtınası, dil bilgisi öğretiminin uygulama yöntemi olan “sezdirme”nin uygulanması açısından elverişli bir tekniktir.

Beyin fırtınası, dil bilgisinin yanında Türkçenin diğer beceri alanları olan dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarının uygulamalarında aktif olarak kullanılabilir.

#### **1.4. 10. Programlı Öğrenme Yöntemi**

“Programlı öğretim, önceden belirlenmiş hedef davranışlara ulaşmak üzere dikkatlice düzenlenmiş, sıraya konulmuş, kontrollü öğrenme yaşantılarından meydana gelen bir süreçtir (Calp, 2007: 289)”. Adından da anlaşılacağı üzere, belli bir sistematığe dayanan ve her şeyin bir plân dâhilinde gerçekleştirildiği öğretim yöntemidir.

Programlı öğretimin ortaya çıkmasında ve günümüze kadar gelişmesinde birçok bilim adamının etkisi olmuştur: “Programlı öğretim yönteminin psikolojik temellerinin oluşumunda William James, Stanley Hall, Pavlov ‘şartlı refleks’, Thorndike ve Watson’un araştırmaları etkili olmuştur. Yöntemin ortaya çıkmasında ise Pressley, Skinner ve Crowder’in önemli yeri vardır. Crowder ‘dallara ayrılan program’ modelini önerirken, Skinner ‘doğrusal programlamayı’ önermiş ve onun geliştirdiği ‘pekiştirme’ ilkeleri programlı öğretimin temellerini oluşturmuştur (Küçükahmet, 2002: 112)”.

“Skinner’in ‘pekiştirme’ ilkelerine dayanan programlı öğretim etkinlikleri aşağıdaki ilkeler temele alınarak yapılandırılmaktadır (Sünbül, 2011: 342):

1. Küçük adımlar ilkesi
2. Etkin katılım ilkesi
3. Başarı ilkesi
4. Anında düzeltme ilkesi
5. Bireysel hız ilkesi”

Yukarıda sayılan beş ilke programlı öğretimin felsefesini oluşturan ilkelerdir. Bu ilkelere göre öğretim küçük adımlarla başlar. Daha birey eğitim sürecinin içine dâhil olur. Bu süreçte bireye sık sık dönüt ya da düzeltme verildiğinde birey kısa süre sonra istenen bilgiyi öğrenmiş olacaktır. Bu şekilde “bu yöntem öğrencilere kendi öğrenme hızlarına göre öğrenme olanağı sağlar. Bu öğretimin en etkili yönlerinden biri, öğrencinin ne derece doğru öğrendiğinin bilgisinin o anda kendisine verilmesidir. Bu yolla yanlışını hemen düzelterek ilerler, cevabı yanlış ise konuyu öğrenmeye yönlendirilir (Sünbül, 2011: 343)”.

Programlı öğretim yöntemi ilkeleri açısından değerlendirildiğinde eğitim öğretim süreci için oldukça önemlidir. Birey her bilgiyi verilen dönüt ve düzeltmeler sayesinde doğru bir biçimde öğrenebilmektedir. Türkçe öğretiminde programlı öğrenme yöntemi kullanılmaktadır. Öğrenciye ders içinde veya ders dışında yaptığı bir çalışmayla ilgili dönüt verilmesi öğrencinin yolunu aydınlatacak, istenen hedefe daha kısa sürede ulaşmasını sağlayacaktır.

Türkçe öğretiminin bir alt alanı diyebileceğimiz dil bilgisi öğretiminde programlı öğrenme yöntemi kullanılabilir. “Meselâ bir anlatım unsuru olan cümle; cümlelerin tanımı, cümlelerin öğeleri, özne yüklem uyumu, cümle çeşitleri, cümlede uyum ve denge, cümlelerde ortaya çıkan anlatım bozuklukları olarak bölümlenebilir. Bölümlenen bu birimler öğrencilere tam olarak kavratıldıktan sonra bir sonraki bölüm için yeni adımlar atılır (Calp, 2007: 291)”.

### **1. 5. 11. Kavram Haritaları Yöntemi**

“Kavram, olayları, eşyaları, insanları ve düşünceleri benzer özelliklerine göre gruplandırma sonucunda, bu grupta verilen addır (Taşpınar, 2005: 110)”. “Kavram haritası ise, bir kavramın alt kavramları ve kavramlar arasındaki ilişkileri hiyerarşik bir şekilde görmeye yardım eden bir şemadır (Çelenk, 2008: 25)”.

“Kavram haritaları gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin yarattığı bütündür. Bu sebeple aynı konuya ya da kavrama yönelik kavram haritaları yaratıcıların özel görüşlerini yansıttıkları için farklı farklı çizilebilir (Kaptan, 1998: 96)”. “Öğretmen tarafından bir konuyu açıklamak için önceden hazırlanıp sınıfa getirilebileceği gibi; öğrencilere de hazırlatılabilir. Öğrencinin kavram haritası yapması, onun konuyu kavraması açısından son derece etkili bir yol olabilir (Seferoğlu, 2006: 66)”. Öğrenci, kavram haritası hazırladığında öğretim sürecine dâhil olacaktır. Bu durumda bilgilerin kalıcı olmasını ve istenen hedefe ulaşılmasını sağlayacaktır.

“Öğrencilerin çizdikleri kavram haritaları onların kavramı nasıl öğrendiğini yansıttığı için yansıtıcı düşünceyi geliştirici yaklaşımlar, öğretmenlere öğrencinin öğrenmesine kılavuzluk etmesinde ve eğitim programını hazırlamasında yardımcı olur. Buna göre öğretmen, öğrenciye uygun öğrenme yaşantıları plânlayabilir ve öğrenme materyali sunabilir (Ünver, 2003: 17-23)”.

Derste kavram haritası kullanmanın birçok faydası vardır: “Kavram haritaları, bir konunun öğretiminde, öğrenmeyi kolaylaştırmada, öğrenme sürecini kontrol etmede, kavram yanlışlarını ortaya çıkarmada ve değerlendirmede kullanılır (Özbay, 2006: 179)”. Yani derse girişten değerlendirmeye kadar dersin her aşamasında kavram haritalarından yararlanılabilir.

Peki, kavram haritaları nasıl olmalı ve kapsamı ne olmalıdır? “Kavram haritasının ne kadar geniş ya da dar kapsamlı olacağı MEB’in ilgili ders kitabındaki hedef/davranışlara ve ders saatine bağlıdır (Gürdal vd., 2001: 90)”. Dolayısıyla ilgili konunun ağırlığına ve yapısına göre kavram haritalarının kapsamı değişecektir. Ayrıca bir saatte verilmesi gereken kazanımlarla ilgili iki saati alacak bir kavram haritası hazırlamak ya da hazırlatmak doğru bir yöntem kullanımı olmayacaktır.

Kavram haritaları her derste kullanılabilirdiği gibi Türkçe dersinde ve buna bağlı olarak dil bilgisi öğretiminde de aktif olarak kullanılabilir. Dil bilgisinde ilgili konu ile ilgili kavram haritaları hazırlanarak ya da öğrenciye hazırlatılarak konunun öğrenmesini kolaylaştırılabilir, öğrenme süreci kontrol altında tutulabilir, kavram

yanılırları ortaya çıkartılabilir ve kavram yanılırları değerlendirilebilir. Ayrıca ğrencinin dil bilgisi ğretiminde yansıtıcı düşünmesi sağlanabilir.

Akademik anlamda da kavram haritaları ile ilgili bilimsel çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan ikinci bölümde bahsedilecektir.

### **1. 5. 12. İşbirlikli ğrenme Yöntemi**

Eğitim sürecinde bilgiyi paylaşan, paylaşmayı seven, her durumda birlikte hareket edebilen bireyler yetiştirilmeye çalışılmıştır. Bu durum işbirlikli öğrenme yöntemiyle sağlanmaya çalışılmıştır. İşbirlikli ğrenme çok uzun zamanlardan beri eğitim sürecinde istenen ama bir türlü tam anlamıyla gerçekleştirilemeyen bir yöntemdir.

“İşbirlikli ğrenme öğrencilerin düşünmeye motive edilmelerine ve dikkatlerini sürdürmelerine yardım etmektedir. Özellikle düşük yetenekli öğrencilere problem zme ve st düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında etkilidir. Öğrencilerde başkalarının fikirlerine saygılı olma, hoşgrl olma, empati kurma ve tartışmayı öğrenme yetenekleri geliştirmektedir. Demokratik yaşam alışkanlıklarının kazandırıldığı bu yöntemde, eğitim-ğretim ortamı bir eğlence hâline gelmekte ve öğrencilerin hata yapma kaygılarını azaltmaktadır (Taşpınar, 2005: 116)”. Eğlence hâline gelen işbirliğine dayalı ortamda ğrenci diğer öğrencilerle birlikte hareket etmeyi öğrenecek ve hata yapma kaygısı olmadığı için daha rahat ve kalıcı öğrenmeler sağlanabilecektir.

İşbirlikli ğrenme yönteminin uygulanma süreci de önemlidir. “İşbirlikli ğrenme yöntemi uygulanırken öğrenciler kk kümeler içinde çalışırlar, birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederler, böylece öğrenme gerçekleşir. Birbirleriyle tek tek de kmece de yarışmazlar (Nas, 2003: 120)”. Bunun için de işbirlikli öğrenmenin düzgün bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. “İşbirlikli ğrenme öyle düzenlenir ki gruptaki her ye kendi grubundaki diğer arkadaşları başarmadan kendisinin de başaramayacağını bilir ve diğer arkadaşlarının da başarılı olması için elinden gelen gayreti sarf eder. Sonunda elde edilen başarı gruptaki tek tek tüm üyelerin katkısıyla oluşmuş grubun ve gruptaki bireylerin başarisıdır. (Sünbül, 2011: 226)”. Bunun bilincinde olan ye işbirliğini en iyi şekilde devam

ettirmek için çabalayacaktır. Dolayısıyla işbirlikli öğrenmede kümedeki herkesin katılımı gereklidir. “İşbirlikli öğrenme yöntemi kümedeki her bireyin katkısını gerektirdiğinden öğrencilerin özsaygı ve öz yeterlik duygularını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Senemoğlu, 1998: 501)”.

Türkçe öğretiminde ve buna bağlı olarak da dil bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemi etkili bir şekilde kullanılabilir. Dil bilgisi ile ilgili herhangi bir konunun öğretimi sürecinde gruplar oluşturulup takım-turnuva tekniği, öğrenci takımları- başarı grupları tekniği, ayrılıp birleşme tekniği gibi teknikler uygulanarak işbirlikli bir öğretim yöntemi seçilebilir. Bu durum Türkçenin sadece dil bilgisi alanına yönelik değil okuma, konuşma, yazma, dinleme/izleme beceri alanlarına yönelik de uygulanabilir.

### **1. 5. 13. Bilgisayar Destekli Öğretim**

Teknolojinin hızlı gelişimiyle beraber bilgisayarlar, tabletler hatta akıllı tahtalar eğitim araç gereçlerimiz arasına girmeyi başarmıştır. Günümüzde okullarda bilgisayar laboratuvarları kurulmuş, birçok öğrenciye tabletler dağıtılmış ve birçok okula akıllı tahta sistemi kurulmuştur. Bu durum eğitim öğretim sürecinde teknolojiden yararlanmanın kaçınılmaz olduğunu göstermektedir. Teknolojideki bu atılım bilgisayar destekli öğretim (BDE) diye yeni bir yöntemi ortaya çıkarmıştır. “Bilgisayarın gelişmesiyle bilgisayar destekli öğretim, programlanmış öğretimle kaynaşmıştır. Böylece bilgisayar destekli öğretim okul programları ve ders programlarında yerini almıştır (Baytekin, 2004: 29)”.

“Yakın bir zamanda ortaya çıkan bilgisayar destekli eğitim (BDE), bilgisayarın eğitim- öğretim ve okul yönetiminde kullanılmasıdır. Bilgisayar destekli eğitimde öğretmen ikinci plânda kalmaz. Bilgisayar eğitim- öğretimi zenginleştirir, öğretmene yardımcı olur. Bu sayede öğretmen zaman yönetimi ve plânlı ders anlatım noktasında rahatlar, kendisine ve öğrencilerine daha çok zaman ayırır (Şahin & Şahin, 2009: 323)”. Bilgisayar destekli öğretim sanılanın aksine öğretmeni rahatlatmakta ve birçok noktada ona kolaylık sağlamaktadır.

Bilgisayarlar, öğretmenleri birçok noktada rahatlatmakla beraber öğretmene bilgi teknolojilerinde kendini geliştirmesi için sorumluluk yüklemektedir. “Çünkü,

günümüzde bilgisayar donanımlı elektronik teknoloji yalnızca bilginin çok büyük oranda ve çabuk bir şekilde yayılmasını değil, aynı zamanda kontrolünü, analizini, sentezini ve yeni kombinasyonlar oluşturulmasını sağlar. Bu bilgilerin büyük bir kısmı yazılı olarak yer almaktadır. Fakat giderek artan oranlarda başka formlarda da bilgi üretilmektedir. Örneğin; grafikler, fotoğraflar, filmler, kavram haritaları vb. bütün bunlar iletişim kanallarının, dolayısıyla iletişim şeklinin hızla değişmekte olduğunu göstermektedir (Akyol, 2006: 107)”. Bu değişen koşullara öğretmen sürekli kendini geliştirerek ayak uydurabilecektir.

Bilgisayar destekli öğretimde derslerde kullanılan materyaller genellikle yazılımsal materyallerdir. İşte bu noktada derse uygun yazılım seçimi önem kazanmaktadır. “Yazılım seçiminde temel yaklaşım öğretim programlarındaki amaç ve kazanımlara uygunluk olmalıdır. Bir araç olduğu gerçeği unutulmadan, kullanılacak yazılımın hangi amaca hizmet ettiği sorgulanmalıdır (Kırkkılıç & Şahin, 2007: 3-4)”. Uygun amaca hizmet ettiği düşünülen yazılımlar da derslerde kullanılmalıdır. Yoksa sadece bilgisayardan yararlanılsın diye alakasız ve öğrenci üzerinde yeterli etkiyi bırakmayan bir yazılımla yapılacak bir öğretim çalışması boş bir uğraş olmaktan öteye gidemeyecektir.

Bilgisayar destekli öğretimde yazılım seçimi kadar konunun düzenlenmesi önemlidir. “Bilgisayar destekli öğretimin başarılı olabilmesi için, öğretilen konunun en ince ayrıntılarına kadar birimlerine ayrılması ve ayrılan birimlerin değişik zorluk düzeylerinde, öğrencinin bilgi ve yeteneğine uygun bir biçimde bir program olarak yapılaştırılması gerekir (Calp, 2007: 292)”. Yeterince parçalanmış ve zorluk düzeylerine ayrılan konu yazılımla birleşince bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle işlenen ders istenen hedeflere ulaşmış olacaktır.

Bilgisayar destekli öğretim Türkçe öğretiminde ve buna bağlı olarak dil bilgisi öğretiminde rahatlıkla kullanılabilir. “Kullandığı programlar ile eğitimde önemli bir değer kazanan bilgisayarların Türkçe öğretimine katkısını aşağıdaki maddelerle özetleyebiliriz (Topal, 2008: 268-269):

1. Dinleme, okuma, yazma, konuşma ve dil bilgisi alanlarına yönelik hazırlanan çeşitli programlardan yararlanmada,

2. Türkçe öğretimi ile ilgili çeşitli sempozyum, ders, video konferans kayıtlarını depolama ve göstermede,

3. Türkçe ve Türkçe öğretimi ile ilgili zengin bir arşiv oluşturmada, depolamada ve bunları derslerde kullanmada,

4. Farklı teknik aletler için hazırlanan materyallerin depolanması ve kullanılmasında (örneğin tepegöz için hazırlanan slaytların fotolarının saklanması ve derslerde kullanılması),

5. Yazı işlemci ve diğer programlar kullanılarak öğrenciler ve öğretmenler için veriler hazırlamada,

6. Bazı yazı işlemci programlarında bulunan özellikler de önemli öğretici özelliklere sahiptir. Örneğin word programında bulunan eş anlamlılar sözlüğü Türkçe öğretimi açısından son derece yararlıdır.”

Bu maddelerden de anlaşılacağı gibi Türkçe öğretimi ve tabii ki dil bilgisi öğretimi bilgisayar destekli öğretim için oldukça elverişlidir. Türkçe öğretmenleri derslerinde bilgisayar destekli öğretim yöntemini kullanarak dersin kazanımlarını kolayca öğrencilere aktarabileceklerdir. Tabii bunun için de amaca uygun yazılımlar bulmak ya da üretmek gerekmektedir.

### **1. 6. Problem Cümlesi**

Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi var mıdır?

### **1. 7. Amaç**

Bu araştırmanın amacı, ortaokulda dil bilgisi öğretiminde buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisini incelemektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

#### **1. 7. 1. Araştırmanın Nicel Boyutta Ölçülmek İstenen Alt Amaçları**

1. Dil bilgisi konularının öğretimine yönelik yapılan uygulama öncesinde, öğrenci akademik başarısı bakımından kontrol (sunuş) ve deney (buluş) grubundaki öğrenciler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Buluş yoluyla öğretim stratejisi kullanılarak ders anlatılan öğrencilerin (deney grubu) dil bilgisi başarısında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanılarak ders anlatılan öğrencilerin (kontrol grubu) dil bilgisi başarısında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Kontrol (sunuş) ve deney (buluş) grubu öğrencilerinden hangisi analiz sonuçlarına göre daha başarılıdır?

5. Deney (buluş) grubu öğrencilerinin kalıcılık testi başarısı son teste göre anlamlı düzeyde artmış mıdır?

6. Kontrol (sunuş) grubu öğrencilerinin kalıcılık testi başarısı son teste göre anlamlı düzeyde artmış mıdır?

7. Deney (buluş) ve kontrol (sunuş) gruplarında bulunan öğrencilerin son test ve kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde aralarında anlamlı bir fark var mıdır?

### **1. 8. Önem**

Dil, insan hayatının vazgeçilmez bir unsurudur. Belli bir süreçle olgunlaşan dil, eğitim ve öğretimle biçimlenir, kurallarıyla yaşamaya devam eder. Dili tarihsel süreç içinde yok olmaktan kurtaran bu kurallardır. Bu yüzden her dil, kurallarına önem verir ve bunu titizlikle uygulamaya gayret eder.

Dil kurallarına önem vermenin ve bunu en iyi şekilde uygulamanın yolu okullarda verilen sağlam bir dil ve dil bilgisi öğretiminden geçer. Önceden beri dünyada okul sürecinde kural ezberletme ve arkasından da buna bağlı olarak örnekler verme sistemine dayalı bir dil bilgisi öğretimi uygulanmıştır. Bununla beraber programlar araştırma sonuçlarına dayanmadığı için dil bilgisi öğretiminde hangi konunun ne zaman ve nasıl öğretileceği konusunda kesin bir yargıya varılamamıştır.

Eğitim öğretim sürecinde dil bilgisi öğretiminde konunun ne zaman ve nasıl öğretileceği konusu da yeterince aydınlığa kavuşmamıştır. Bu anlamda, 2005 Türkçe Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar) uygulamaya girdiği 2005-2006 eğitim öğretim yılından beri dil bilgisi öğretim anlayışında bazı yeni görüşler getirmiştir. Buna göre, dil bilgisi Türkçe dersi içinde ayrı bir ders olarak ele alınmak yerine Türkçenin

beceri alanları olan okuma, konuşma, dinleme/izleme ve yazma ile birlikte öğretilmeye çalışmıştır. Ancak, ne kadar dil bilgisi bu beceri alanlarıyla birlikte öğretilmeye çalışılsa da dil bilgisi öğretiminde uygulanan yöntem, teknik ve strateji konusunda yeterince görüş birliğine varılamamıştır. Burada Türkçe öğretmenine büyük bir sorumluluk düşmektedir.

Türkçe öğretmenin çalışma alanlarından biri de dil bilgisidir. Dil bilgisi çalışmalarında öğretmen sınıfta doğru yöntemi kullanmaya özen göstermeli ve bu anlamda gerekli çalışmalarda bulunmalıdır. Türkçe öğretmeni dersinde doğru yöntemi seçemezse öğrencilerine gerekli kazanımları ya sınırlı düzeyde kazandıracak ya da hiç kazandıramayacaktır. Son yıllarda gelişen eğitim teknolojileri ve hızla değişen dil bilgisi öğretim yöntem ve tekniklerine Türkçe öğretmenin gerekli şekilde uyum sağlaması gereklidir.

Türkçe öğretmenin dersinde uygun yöntem ve tekniği seçmesi için uygun stratejiyi seçmesi gereklidir. Eğer öğretmen dersin durumuna ve dersin amacına en iyi hizmet etme şartlarına göre uygun stratejiyi seçerse derste hedef davranışlara en kısa yoldan ulaşmış olacaktır. Bu anlamda ders süreci içinde sunuş yoluyla öğretim stratejisinin mi yoksa buluş yoluyla öğretim stratejisinin mi daha etkili olduğu sorusu karşımıza çıkmaktadır.

### **1. 9. Varsayımlar**

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin fiziksel ve zihinsel olarak normal bir gelişim düzeyine sahip oldukları varsayılmıştır.

2. Araştırmaya katılan deneme ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Başarı Testi”ni gerçek başarılarını yansıtabilecek şekilde içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

3. Öğrencilerin akademik başarıları alınırken öğretmenlerin ilgili dersi değerlendirmede ölçme kuralları doğrultusunda hareket ettikleri varsayılmıştır.

### **1. 10. Sınırlılıklar**

Araştırma;

1. Türkçe dil bilgisi öğretim yöntemleriyle,

2. Türkçe dil bilgisi öğretim teknikleriyle,
3. Uygulamada sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve buluş yoluyla öğretim stratejisiyle,
4. 6. sınıf “sözcükte yapı” konusuyla,
5. Konya Karatay Kızören Ortaokulu 6/A ve 6/B sınıfı öğrencileriyle sınırlıdır.

### 1. 11. Tanımlar

**Dil:** Dil, “bir toplumu oluşturan kişilerin düşünce ve duygularının o toplumda ses ve anlam bakımından geçerli ortak öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistem” olarak tanımlanmıştır (Korkmaz, 2001: 2).

**Ana Dili:** “Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1982: 81)”.

**Anadil:** “Belli dil grupları içinde toplum ve akraba oldukları kabul edilen dillerin kökeni olan dildir (Püsküllüoğlu, 2005: 63)”.

**Dil Bilgisi:** “Çeşitli düzeydeki okullarda, Türkçenin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlenin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerini öğreten bilgi dalıdır (Korkmaz, 2007: 68)”.

**Sunuş Yoluyla Öğretim:** “Özellikle kavram, genelleme ve sınıflamaların yani bilgi düzeyindeki hedef davranışların öğretiminde kullanılan bir stratejidir (Sünbül, 2011: 106)”.

**Buluş Yoluyla Öğretim:** “Öğrenci merkezli bir stratejidir. Öğretmenin rehberliğinde bir problem durumunun öğrenciye sunulması ve öğrencinin genellemelere keşfederek ulaşması esastır (Taşpınar, 2005: 7)”.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2.1. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2. 1.1. Doktora Tezleri

**Aşlıoğlu (1993)**, “Ortaokullarda Türkçe Öğretimi” adlı doktora tezinde, ortaokullarda Türkçe dersinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin daha etkin hale getirilmesini amaçlamıştır.

Çalışmada, kaynak taraması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya başlanmadan önce, Türkiye Bibliyografyası ve Türkiye Makaleler Bibliyografyası’ndan yararlanılmıştır. Bu kaynaklardan son on yıllık dönem taranarak bir kaynakça listesi çıkarılmış, daha sonra bu kaynaklara ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışma, altı bölüm ile sonuç ve öneriler bölümünden oluşmuştur.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır:

1. Ortaokullarda Türkçe öğretimini verimli hale getirmek için bu alanda nitelikli öğretmenler yetiştirilmelidir.
2. Türkçenin kullanımında özensizlik ve gelişigüzeğe günlük iletişimde sık rastlanmakta, bu da toplumsal yaşamı olumsuz yönde etkilemektedir.
3. Türkçe bütün öğretim basamaklarında önem verilmesi gereken bir derstir. Çünkü kişinin toplumsal yaşamda başarılı olması, daha çocukluk döneminden başlayarak iyi bir ana dili eğitiminden geçmesine bağlıdır.
4. Ortaokullarda Türkçe öğretimini verimli hale getirmek için, öncelikle ortaokul Türkçe programının geliştirilmesi gerekir.
5. Öğretmenlerin yöntemlerin eksik ve üstün yanlarını iyi bilmesi, konunun ya da ünitenin amacına uygun yöntem seçmesi, öğretimde en önemli başarı etkenidir.
6. Dil öğretiminde kural ezberletmekten çok, kuralı hissettirmeye yönelik bir tutum benimsemek yararlı olur.

**Yaman (2006)**, “İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Derslerinde Kavram Haritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına ve Hatırlamaya Etkisi” adlı doktora tezinde ilköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde kavram haritası tekniği kullanımının öğrenci başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.

Bu amaca ulaşmak için İstanbul ili Üsküdar ilçesinden biri özel biri devlet olmak üzere iki ilköğretim okulu seçilmiş, bu okulların yedinci sınıflarında bir deney grubu ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Örneklemede toplam 95 öğrenci yer almaktadır. Araştırmada, “ön test- son test kontrol gruplu deneme modeli” kullanılmıştır. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerine “Kelime Türleri” konusu deney grubunda kavram haritası tekniğiyle kontrol grubunda geleneksel yöntemle işlenmiştir. Çalışmanın başında ve sonunda tüm gruplara bilgi testi, açık uçlu soru formu ve “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencileriyle mülakat yapılmış, deney grubunun bazı dersleri video kamerayla kaydedilmiştir. Türkçe programındaki(2005) kazanımlara yönelik kavram haritaları çizilmiştir. Araştırmada nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Bilgi testi sonuçları nicel; açık uçlu sorular, mülakat ve video kamera kayıtları nitel değerlendirme teknikleriyle yorumlanmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır:

1. Kavram haritası, geleneksel yönteme göre Türkçe dil bilgisi öğretiminde başarıyı artırmaktadır.
2. Kavram haritalarıyla yapılan Türkçe dil bilgisi öğretimi, öğrencilerdeki kavram yanlışlarını azaltmıştır.
3. Kavram haritası tekniği, öğrencilerin derse güdülenmesine ve katılımlarının artmasına katkı sağlamıştır.
4. Türkçe dil bilgisi öğretiminde kavram haritası kullanımı, öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumunu olumlu yönde etkilemiştir.
5. Özel ilköğretim okulu öğrencileri, devlet ilköğretim okulu öğrencilerine göre Türkçe dil bilgisi kavramlarını öğrenmede daha başarılı bulunmuştur.

**Çeçen (2007)**, “Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi” adlı doktora tezinde, metne dayalı dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin dil bilgisi başarılarını nasıl etkilediğini, bu yöntemle geleneksel öğretim yöntemi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın modeli, “ön test-son teste dayalı deney ve kontrol gruplu deneysel bir çalışma”dır. Araştırmanın evrenini Ankara’da bulunan ilköğretim okulları 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Dil bilgisi başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmayan iki okuldan Etimesgut Sakarya İlköğretim Okulundan 35 öğrenci deney grubu; Gölbaşı TEK İlköğretim Okulundan 34 öğrenci de kontrol grubu olarak alınmıştır.

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

**Erdem (2007)**, “İlköğretim II. Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tezinde, öğretmen görüşlerinden hareketle dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerinde durarak bu sorunlara çözüm önerileri getirmeye çalışmıştır.

Araştırmanın yöntemi, olayları ve olguları doğal koşulları içerisinde incelemeyi hedefleyen alan araştırması yöntemidir. Olay ve olguları betimlemek için anket kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara merkez ilçelerindeki Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, bu ilçelerde görev yapan 257 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

1. Öğretmenler, dil bilgisi öğretiminde en çok ders kitabını kullanmaktadırlar. Daha sonra en sık kullandıkları ders aracı yardımcı dil bilgisi kitaplarıdır. Video ve televizyon öğretmenlerin en az kullandıkları araçlardır.

2. Öğretmenlere göre öğrencilerin öğrenmekte, öğretmenlerin öğretmekte en çok zorlandıkları konular, sırasıyla fiil çatıları, fiilimsiler ve birleşik cümlelerdir. Öğrencilerin en az zorlandıkları konular da sırasıyla kaynaştırma harfleri, ünlü uyumu kuralları ve ünsüzlerle ilgili kurallardır.

3. Araştırmada; öğretmenlerin cinsiyet, mezuniyet, öğretmenlerin mezun oldukları bölüm, öğretmenlerin hizmet yılı değişkenlerine göre, dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan problemlerle ilgili görüşleri üzerinde istatistikî olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

**Derman (2008)**, “Dil Bilgisi Öğretiminde Metinlerin Seçimi Üzerine Bir Araştırma (7. Sınıf)” adlı doktora tezinde ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi konularının öğretimine yönelik olarak araştırmacının seçtiği Türk edebiyatına ait metinleri ve araştırmacının aynı konuların öğretimi için geliştirdiği metinleri kullanan öğrenciler ile ders kitabında yer alan metinleri kullanan öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farkı belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmada “kontrol gruplu ön test ve son test modeli” kullanılmıştır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni ilköğretim 7. sınıf dil bilgisi konularının öğretiminde kullanılan ders metinleri ile işlenen ders programıdır. Bağımlı değişken ise öğrencilerin akademik başarılarıdır.

Dil bilgisi konularının öğretimine yönelik olarak yürütülen derste işlenen dil bilgisi konusuna uygun olduğu düşünülen araştırmacı tarafından belirlenen Türk edebiyatına ait metinler deney 1 grubuna, araştırmacının işlenen dil bilgisi konusu için geliştirdiği metinler deney 2 grubuna uygulanmış, kontrol grubunda ise ders kitabında yer alan metinler kullanılmıştır.

Araştırma 2006-2007 öğretim yılında Konya İli Meram İlçesi’ndeki Karahüyük Ahmet Haşhaş İlköğretim Okulunda öğrenim görmekte olan 7. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu okulun 7. sınıfında öğrenim gören 107 öğrenciye araştırmanın veri toplama aracı, ön test olarak uygulanmıştır. Yapılan ön test uygulamasından sonra araştırma denekleri bu 107 öğrenci arasından seçilmiştir.

Araştırmanın sonucunda ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır:

1. Anlamca kaynaşmış fiiller konusunda başarıyı arttırmada deney 1 grubunda kullanılan metinler kontrol grubunda kullanılan ders metinlerinden daha etkili olmuştur.

2. Kurallı birleşik fiiller konusunda başarıyı arttırmada kullanılan metin türünün etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sıfat çeşitleri konusunda başarıyı arttırmada deney 2 grubunda kullanılan metinlerin kontrol grubunda kullanılan ders metinlerinden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Çekim ekleri konusunda başarıyı arttırmada deney 2 grubunda kullanılan metinlerin kontrol grubunda kullanılan ders metinlerinden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Ses olayları konusunda başarıyı arttırmada deney 2 grubunda kullanılan metinlerin kontrol grubunda kullanılan ders metinlerinden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Akkaya(2011)**, “Karikatürlerle Dil Bilgisi Öğretimi” adlı doktora tezinde, karikatürlerin 6. sınıf dil bilgisi “yapı bilgisi” konusu kazanımlarına ulaşmada, öğrencinin akademik başarısına, derse karşı tutuma ve öğrenilenin kalıcılığına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmada bu amaçla, 6. sınıf dil bilgisi amaçlarından “Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” kazanımlarına yönelik ön bilgileri hatırlatıcı karikatür ve kavram karikatürleri hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma 2010-2011 eğitim ve öğretim yılında Elazığ ili Şehit Piyade Binbaşı Zafer Kılıç İlköğretim Okulu altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada 6/A sınıfından 33 öğrenci deney grubu, 6/B sınıfından 33 öğrenci kontrol grubu olarak uygulamaya katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin başarı düzeylerini ölçmek için Yapı Bilgisi Başarı Testi, öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarını ölçmek için Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma, deneysel bir çalışma olup araştırmada ön test- son test kontrol gruplu

model kullanılmıştır. Deney grubuna 10 hafta boyunca karikatür destekli öğretim, kontrol grubuna ise mevcut öğretim programı uygulanmıştır. Araştırmada nicel yöntemin yanında karikatürlerin Türkçe dersinde kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerini belirleyebilmek için nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme deney grubuna uygulanmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır:

1. Karikatür destekli öğretim yapılan grupta bilgilerin daha kalıcı olduğu görülmüştür.
2. Karikatür destekli öğretim Türkçe dersine ilişkin tutumu olumlu yönde etkilemektedir.
3. Karikatür destekli dil bilgisi öğretimini, yalnızca Türkçe dersi 5. sınıf karne notu etkilemiştir. Beşinci sınıf karne notu 4, 5 olan öğrenciler 2, 3 olan öğrencilere göre daha yüksek puan almıştır.
4. Karikatürlerle dil bilgisi öğretimiyle ilgili hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan öğrencilerin büyük çoğunluğunun daha önce eğitim öğretim ortamlarında karikatürlerle karşılaşmadıkları, karikatürlerin öğrencilerde olumlu duygulan uyandırdığı, dersleri eğlenceli hâle getirdiği, karikatürlerin yerine resimlerinde kullanılabileceği ve diğer derslerde de karikatürlerin kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

**Durukan(2011)**, “İlköğretim 6. Sınıfta Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretiminin Başarı ve Tutuma Etkisi” adlı doktora tezinde, yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, kavram yanlışlarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Uygulama için araştırmacı tarafından yapılandırmacı yaklaşıma ve dil bilgisi öğretimi ilkelerine uygun bir öğretim yazılımı hazırlanmıştır. Yazılımda; isimler, zamirler, hâl ekleri ve iyelik ekleri konuları örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma, Trabzon iline bağlı Yomra Yatılı İlköğretim Bölge Okulunun iki farklı altıncı sınıf şubesindeki 53 öğrenci arasında yürütülmüştür. Araştırmada “ön test- son test kontrol

gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin geleneksel öğretime göre başarıyı ve tutumu daha fazla artırdığı, dil bilgisi kavram yanlışlığına ise azalttığı; öğrencilerin yöntemlere karşı olumlu görüş belirttikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

### 2. 1. 2. Yüksek Lisans Tezleri

**Derman (2002)**, “Anadil (Türkçe) Öğretiminde Masal Metinlerinin Kullanılması” adlı yüksek lisans tezinde Türkçe öğretiminde masal metinlerinin nasıl ve ne şekilde kullanılabileceğini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırma üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde; dil, anadil kavramları açıklanarak ülkemizdeki dil öğretimi ile ilgili resmi program gözden geçirilmiş, masal metinlerini dil öğretiminde kullanmak fikrinin altyapısı olarak mevcut dil öğretimi programı eleştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde, masalların çocuklara uygun metinler olup olmadığı sorusunun cevabı aranmıştır. Bu noktada çocuk edebiyatının ne olduğu, nasıl bir gelişim gösterdiği belirtilmiştir.

Üçüncü bölümde ise masalların yapısal özellikleri genel hatlarıyla anlatılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır:

1. Milletlerin ayakta durabilmeleri için ana dillerine sahip çıkarak çocuklarına sağlam bir dil eğitimi ve şuuru vermeleri gerekir.

2. Ülkemizde yaygın hâle gelen yabancı dil öğretiminin başarılı sonuçlara ulaşabilmesi için Türkçe öğretiminin sağlam bir şekilde yapılması gereklidir.

3. Yapılan araştırmalar çocuğun dil ve zihin gelişiminin büyük kısmını 3.5-9 yaşları arasında tamamladığını ortaya koymaktadır. Bu sebeple anadil öğretimine belirtilen yaş devresinde başlanılmalıdır.

4. Çocuğun dil öğretimi verilirken onun ilgi ve ihtiyaçlarına uygun metinler kullanılmalıdır. Bu noktada masallar çocuğun ilgisini çeken edebiyat ürünleridir.

5. Masallarımızın dil öğretiminde kullanılması özellikle de ders kitaplarında yer alması hem masal mirasımızın ayakta kalarak gerekli ilgiyi toplamasına hem de çocuklarımızın beğenerek okuyacağı masallarla dil becerilerini daha kolay geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

**Ertekinoglu (2003)**, “Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla anket kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Anadolu yakasındaki özel ve resmî kurumlarda görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, Kartal, Pendik, Tuzla ilçelerindeki özel ve resmî kurumlarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşmuştur. Random yöntemiyle tespit edilen 45 özel ve resmî kurumda görev yapan 150 öğretmene ulaşılmış; ancak 130 öğretmenden anketlerin geri dönüşümü sağlamış ve inceleme bunlar üzerinde yapılmıştır. Ayrıca 15 Türkçe öğretmeniyle yüz yüze görüşme yapılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

1. Tecrübeye bağlı olarak dil bilgisine öğretmenlerin bakış açısı ve dersteki uygulamaları değişmektedir. Bu durum da yaşın ilerlemesi ve görev süresinin uzunluğuyla doğru orantılıdır.

2. Devlet okullarında sınıfların kalabalık olması ve gerekli öğretim materyallerinin eksikliği öğretimi olumsuz etkilemektedir. Özel okullarda teknolojiden istifade etme imkânı devlet okullarına nazaran daha fazladır.

3. Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun edebiyat eğitimi ağırlıklı fakültelerden mezun olmaları yapılan eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir.

4. Hâlâ ezberci eğitim devam etmektedir. Yeni öğretim yöntem ve teknikleri yeterince tanınmamakta ve uygulanmamaktadır.

**Bolat (2004)**, “İlköğretim II. Kademe VI. Sınıflarda Dil Bilgisi Öğretiminde Aktif Öğrenme Yönteminin Etkililiği” adlı yüksek lisans tezinde, aktif öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koymayı; eğitim düzeyi daha yüksek, daha nitelikli nesiller yaratmak için neler yapılabileceğinin saptanmasını amaçlamıştır.

Araştırma, gerçek deneme modellerinden “ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli” ne göre yapılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri aktif öğrenme yöntemleri, geleneksel yöntem; bağımlı değişkeni akademik başarıdır. Araştırma, 2002-2003 öğretim yılının ikinci yarısında İzmir ili, Kınık ilçesindeki Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu’nda okuyan 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Aktif öğrenme yöntemi, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarısını arttırmada geleneksel öğretime göre daha etkilidir.
2. Öğrencilerin öğrenme stilini bilerek dersi plânlamak başarıyı arttırmaya yarayan etmenlerden biridir.

**Çakır (2004)**, “1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı ve Bu Programa Göre Yazılan 8. Sınıfların Türkçe Kitaplarında İşlenen Dil Bilgisi Konuları Üzerine Bir İnceleme” adlı yüksek lisans tezinde, 1981 Türkçe Eğitim Programı’na göre hazırlanan 8. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konularını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Belirtilen amaçla Mersin il merkezinde yedi ilköğretim okulunda görev yapan 50 Türkçe öğretmene 20 soruyu kapsayan bir sormaca uygulanmıştır. Sormacada; dil bilgisi konularının Türkçeden ayrı bir derste işlenmesi, bu dersin ayrı bir kitabının olması, Türkçenin haftalık ders saatinin artırılması, bunlara bağlı olarak da programın değiştirilmesi gerektiği görüşleri söylenmiştir. Çalışmada, 20 adet ‘İlköğretim Türkçe 8’ kitabındaki dil bilgisi konuları incelenmiştir. Çalışmanın kuramsal bölümünde; program, program geliştirme, Türkçe Eğitim Programları,

1981 Programı, bu programla 1970 Programı'nın karşılaştırılması, dil bilgisi öğretimi ve dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler hakkında bilgiler verilmiştir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır:

1. 1981 Programı'nın sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimde uygulanmasıyla öğrenci merkezli aktif öğretime geçilmiş; eğitime kalite, verimlilik ve etkililik getirilmiştir.

2. 1981 Programı ile dil bilgisi konularının ayrıntıdan soyutlandığı, doğru söyleyip doğru yazma ilkelerine bağlı kalınarak işlevsel yöntemle işlendiği görülmüş, bu programın istediği amaç doğrultusunda dil bilgisi konularına Türkçe kitaplarında yer verildiği belirlenmiştir.

3. Eğitim programlar durağan değildir. Zamanla bu programlar çağın gereklerinden uzaklaşmakta ve yenilenmesi gerekmektedir. Türkiye'de, 20 yıl aralığıyla yeni programlar uygulamaya konmaktadır.

**Saraç (2004)**, "İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir İnceleme" adlı yüksek lisans tezinde, Millî Eğitim Bakanlığının Türkçe kitabıyla Yıldırım Yayınlarının Türkçe kitabını karşılaştırarak bu kitapların dil bilgisi terimleri birliğinin, dil bilgisi tanımları birliğinin olup olmadığının, her iki kitabın da Türkçe Eğitim Programına, öğretim metotlarına ve Ders Kitapları Yönetmeliğine uygun olup olmadığının belirlenmesini amaçlamıştır.

Araştırmada incelenen kitaplar sadece dil bilgisi öğretimi bakımından incelenerek karşılaştırılmıştır. Araştırmada, ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarından ikisi, tesadüfi örneklem yoluyla onar metin seçilerek incelenmiştir. Çalışmada karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Millî Eğitim Bakanlığının kitabında tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 10 metinle 17 dil bilgisi konusu anlatılırken, Yıldırım Yayınlarının Türkçe ders kitabında aynı yolla seçilen metinlerde 30 dil bilgisi konusu anlatılmaktadır.

2. Millî Eğitim Bakanlığının kitabında cümleyle ve kelimeyle toplam 52 örnek verilirken, Yıldırım Yayınlarının Türkçe ders kitabında toplam 85 örnek verilmektedir.

3. Millî Eğitim Bakanlığının kitabında 17 tanım yapılırken, Yıldırım Yayınlarının Türkçe ders kitabında 30 tanım yapılmaktadır.

4. Millî Eğitim Bakanlığının kitabında toplam verilen uygulama sayısı 26 iken, Yıldırım Yayınlarının Türkçe ders kitabında toplam uygulama sayısı 60'tır.

5. Millî Eğitim Bakanlığının kitabında dil bilgisi ile alâkalı toplam 124 terimin kullanıldığı tespit edilmiştir. Yıldırım Yayınlarının kitabında ise, 139 terim bulunmaktadır. İki kitapta kullanılan ortak terim sayısı 55'tir. İki kitapta kullanılan toplam terim sayısı 263'tür.

**Daloğlu (2005)**, “İlköğretim Okullarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Konuları Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarının fizikî özellikleri ile dil bilgisi konularındaki eksikliklerini ve farklılıklarını tespit ederek konu alanı ile ilgili gerekli düzenlemeler için önerilerde bulunmayı amaçlamıştır.

Araştırma, tarama modeline ve incelemeye dayalı bir çalışmadır. Araştırmada, Türkçe ders kitaplarından rastgele seçilen üç yayınevine ait ders kitapları çalışma evreni olarak ele alınmıştır. Ele alınan ders kitaplarının fizikî özellikleri ve ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları örnekleme oluşturmaktadır. Araştırmada Milli Eğitim Yayınevinin, Koza Yayınevinin ve Yıldırım Yayınevinin 6. 7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitapları incelenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

1. İncelenen ders kitaplarında görsel düzeni oluşturan unsurlardan grafiğe hiç yer verilmediği, tablolar ve kısmen de olsa şemaların kullanıldığı tespit edilmiştir.

2. İncelenen Türkçe kitapları dil bilgisi bölümlerine verilen ağırlıklar bakımından değerlendirildiğinde, geleneksel dil bilgisi anlayışı ile yazıldığı tespit edilmiştir.

3. İncelenen kitaplarda dil bilgisi konuları örnekten hareketle kural verilerek öğretilmeye çalışılmıştır. Bununla beraber kuraldan sonra örneğin verildiği ve örnekle kuralın iç içe verildiği yollar da ders kitaplarında az da olsa tercih edilmiştir.

**Çiçekler (2006)**, “Anadil (Türkçe) Öğretiminde Fıkra Metinlerinin Kullanılması” adlı yüksek lisans tezinde, fıkranın Türkçe öğretiminde kullanımını ele almayı amaçlamıştır.

Çalışma üç bölüm, sonuç ve önerileri ile kaynakçadan oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde dil ve ana dil kavramları açıklanmış; Türkçe öğretimi ile anadil öğretimi ele alınmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde çocuk edebiyatı değerlendirilmiştir. Üçüncü bölümde ise fıkra hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırmada; “Dil bilgisi konularının Türkçe ders kitaplarında yer alan fıkra metinleri aracılığıyla etkin bir şekilde işlenebileceği; çocukların yaş ve seviyesine uygun ve ilgi çekecek fıkralara ders kitaplarında daha fazla yer verilmesi gerektiği; basın kuruluşlarının fıkralarla ilgili programlar yapması ve yayınlaması gerektiği” sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Kaygusuz (2006)**, “İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde, dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunların en aza indirgenmesinde, öğrencilerin dil bilgisini daha kolay kavramasında, uygulamasında ve dil bilgisi öğretiminin okullarda işlevsellik kazanmasında doğru yöntemlerin seçimini tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırma, ilköğretim II. kademedeki kullanılan Türkçe dersi dil bilgisi programıyla sınırlandırılmıştır. Programda kullanılan dil bilgisi konularına uygun; konuların özellikleriyle uyumlu yöntemler kullanılmaya çalışılmıştır. Bu araştırma betimsel bir araştırmaya dayanmaktadır. Çalışmada dil bilgisi öğretimi çeşitli yönleriyle ele alınmış; dil bilgisi konularının bilgi boyutunda kalmayıp uygulamaya geçmesini sağlamak amacıyla değişik öğretim yöntemleriyle hazırlanmış öğrenme ve öğretme süreçleri oluşturulmuştur. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır:

1. Dil bilgisi öğretiminde sıkça başvurulan anlatma yönteminin yanında diğer yöntemlere de başvurulması öğrenmeyi etkili kılacaktır.

2. Dil bilgisi öğretiminde teknolojik yeniliklerden yararlanmak gerekir.

3. Dil bilgisi öğretiminde yaparak yaşayarak, kısacası uygulamalı olarak öğrenmeyi sağlayan drama, gösterip yaptırma gibi yöntemlere yer verilmesi uygun olacaktır.

4. Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin etkin katılımlarının sağlanması için sorulara yer verilmesi, öğrencilerin kendilerini ifade edebileceği ortamların oluşturulması hedeflenmektedir.

**Akbaba (2007)**, “Görsel Araçların İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Bilgisi Öğretimine Katkısı Üzerine Deneysel Bir Çalışma” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim okullarının ikinci basamağındaki Türkçe derslerinin içeriğinde yer alan dil bilgisi öğretiminde görsel araçların kullanımının eğitim ortamına ve öğrencilerin akademik başarılarına katkılarını geleneksel öğretim yöntemleriyle karşılaştırarak ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırmada, dil bilgisi öğretiminde görsel araçların eğitime katkısı ile geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkilerini belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, ilköğretim 6. sınıfta Türkçe dersi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2006-2007 eğitim-öğretim yılının birinci yarı yılında Emin Sağlamer İlköğretim Okulu’ndaki iki farklı şubeden 59 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada; 27 kişilik deney grubunda görsel araç kullanılmış, 32 kişilik kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla 14 soruluk bir başarı testi kullanılmıştır.

Araştırmada; “Dil bilgisi öğretiminde görsel araç kullanılarak yapılan ders işlenişinde öğrenciler, düz anlatım ve soru cevap tekniklerinin kullanıldığı geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.” sonucuna ulaşılmıştır.

**İtmeç (2008)**, “İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın dil bilgisi öğrenme alanını altıncı sınıf Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Araştırma, Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerinin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 6. sınıf Türkçe öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden görüşme ve nicel veri toplama araçlarından anket kullanılmıştır. Araştırma dil bilgisi öğrenme alanını birçok boyutuyla kapsadığından betimsel-genel tarama modelinde bir çalışmadır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır:

1. Araştırmaya katılan öğretmenler dil bilgisine ait kazanımları öğrenci dil gelişimine uygun bulmaktadır.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu Türkçe Öğretim Programı’ndaki dil bilgisi öğrenme alanı için önerilen etkinlikleri aynen (%52,5) kullanmakta ya da çoğunlukla (%34,4) kullanmaktadır.

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisi öğrenme alanı için “Soru-cevap yöntemi” ni en sık tercih etmişlerdir. En az tercih edilen yöntem ise “Karma Yöntem” olmuştur.

4. Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programı’nı dil bilgisi öğretimi için çoğunlukla klasik ders işleme yöntemlerini seçtiği, oyunlaştırma, rol yapma gibi öğrencinin aktif olduğu yöntemler daha az tercih ettikleri görülmektedir.

**Kartallıoğlu (2008)**, “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Kazanımlarına Erişi Düzeyi” adlı yüksek lisans tezinde, 7. sınıf öğrencilerinin kelime türleri, fiillerin yapı özellikleri, fiil kiplerinde zaman ve anlam kayması, ek-fiil, zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleri ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama düzeyini incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırma, betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, Bolu ilinde merkez ilçede bulunan Gazipaşa İlköğretim Okulu, Koç İlköğretim Okulu, Milli Egemenlik İlköğretim Okulu, 100. Yıl İlköğretim Okulu ve 50. Yıl İlköğretim Okulunda okuyan ilköğretim 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Gazipaşa İlköğretim Okulu, 50. Yıl İlköğretim Okulu, 100. Yıl İlköğretim Okulu, Koç İlköğretim Okulu, Milli Egemenlik İlköğretim Okulunda ilköğretim 7. sınıfta okuyan öğrenciler arasından yansız seçilen iki ayrı şubede okuyan elliser kişidir. Araştırmada veri toplamak için kişisel bilgi formu ve ilköğretim 7. sınıf dil bilgisi konularına dayalı test kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

1. Öğrencilerin çalışmanın kapsamına alınan konulardan en başarılı oldukları konunun zarflar konusu olduğu görülmüştür. Zarflar konusunu ise kipler, fiiller ve ek-fiil takip etmektedir.

2. Öğrencilere uygulanan dil bilgisi testinde zarflar, kipler, fiiller ve ek-fiil konularına erişim düzeyinde ve toplam kazanımlara erişim düzeylerine cinsiyete göre bakıldığında, kızların lehine anlamlı bir fark olmuştur.

3. Öğrencilerin dil bilgisi kazanımlarına erişim düzeyi çalışma masasına ve kitaplığa sahip öğrenciler yönünde anlamlı bir fark göstermektedir.

Öğrencilerin ekonomik seviyeleri arttıkça öğrencilerin kazanımlara erişim düzeyleri de artmaktadır.

4. Yılda en az 6-10 kitap ve daha yukarı sayıda kitap okuyanların dil bilgisi kazanımlarına erişim düzeyi, son bir yılda hiç kitap okumayanlar ile son bir yılda 1-5 arasında kitap olduğunu belirten öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu göstermektedir.

5. Anne ve babanın öğrenim seviyelerinin artması öğrencilerin dil bilgisi kazanımlarına erişim düzeyini olumlu etkilemektedir.

**Kılınç (2008)**, “İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersi Uygulamalarında Çoklu Zekâ İle Sunuş Yönteminin Öğrenci Başarısındaki Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde İlköğretim Türkçe Dersi Uygulamalarında Çoklu Zekâ İle Sunuş Yönteminin

Öğrenci Başarısındaki Etkisi öğrencilere kazandırılacak olan öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlar üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırma, deneme modellerinden “kontrollü ön ve son test model” e göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde Şanlıurfa ili Siverek ilçe merkezinde yer alan Siverek İlköğretim Okuluna devam eden 8-A ve 8-E sınıflarındaki öğrenciler katılmıştır. Araştırmada 8-A ve 8-E sınıfı aynen alınmış, deney ve kontrol gruplarının atanmasında, sınıflar arasında kura çekilmiş, çekilen kura sonucunda 8-A sınıfı deney grubu, 8-E sınıfı kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubu olan 8-A sınıfında 22, kontrol grubu olan 8-E sınıfında da aynı şekilde 22 öğrenci bulunmaktadır. Çalışmada, programın amaçları doğrultusunda, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerisiyle ilgili başarı düzeylerini ölçmek amacıyla yirmişer sorudan oluşan dört seçenekli çoktan seçmeli başarı testleri hazırlanmıştır.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

2. İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

3. İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

4. İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin deney işlem süresinde, sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Şentürk (2008)**, “Ana Dil (Türkçe) Öğretiminde Tekerlemelerin Kullanılması” isimli yüksek lisans tezinde anonim halk edebiyatı türlerinden tekerlemelerin ana dil öğretiminde nasıl kullanılacağını incelemiş ve tekerleme türünün ana dil öğretiminde ne gibi faydalar sağlayabileceğini tespit etmeyi amaçlamıştır.

Uygulama kapsamında “Kolay Ulaşılabilir Durum Örneklemesi Yöntemi” kullanılarak altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflardan onar öğrenci olmak üzere toplam otuz öğrenci seçilmiştir. Seçilen öğrencilere hazırlanan etkinliklerle ders işlenmeden önce “Uygulama Öncesi Anketi” verilmiştir. Daha sonra hazırlanan etkinlik örnekleri kullanılarak tekerlemeler yardımıyla dil bilgisi konuları işlenmiştir. Son olarak da öğrencilere “Uygulama Sonrası Anketi” verilmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır:

1. Tekerlemeler, ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde metin olarak kullanılmaya elverişli metinlerdir.
2. Tekerlemeler, sadece okul ortamında değil; aile ve çevrede de kullanıldığı için doğal öğrenme kolaylığı sağlar.
3. Tekerlemeler, dil bilgisi öğretiminde kullanılan yapay örnekler yerine kullanıldığında şaşırtıcı, hoşya giden, dikkate çekici yapılarıyla öğrenmede kolaylık sağlar.
4. Tekerlemeler Türkçe dersinde hedeflenen dört temel dil becerisinin öğretiminde özellikle de konuşma eğitiminde önemli bir araçtır.
5. Öğrencilerin okul öncesi dönemde etkinlikleriyle daha sık karşılaştıkları tekerlemelerden ilköğretimin birinci ve ikinci kademesinde de aynı şekilde faydalanılmalıdır. Özellikle ilköğretimin ikinci kademesinde altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin tekerlemeye olan ilgileri göz önünde bulundurularak tekerlemelerin dersi daha cazip hâle getirmek için kullanılması yoluna gidilmelidir.

**Tan (2008)**, “İlköğretim 7. Sınıf Dil Bilgisi Öğretiminde Zarflar Konusuyla İlgili Yapılandırıcı Yaklaşımaya Göre Hazırlanmış Çalışma Yapraklarının Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, 7. sınıf öğrencileri için bir dil bilgisi

konusu olan zarflarla ilgili yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun çalışma yaprakları hazırlamayı, hazırlanan çalışma yapraklarının öğrenci başarısını ve öğrencilerin öğrenmeye ilişkin görüşlerini nasıl etkilediğini araştırmayı amaçlamıştır.

Araştırmanın evrenini, Erzurum il merkezinde bulunan Mehmetçik İlköğretim Okulu oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2007-2008 eğitim öğretim yılında Erzurum il merkezinde bulunan Mehmetçik İlköğretim Okulunun 7/B ve 7/D sınıflarında öğrenim gören toplam 59 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada verileri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yaprakları, zarf bilgisi başarı testi, öğrenci görüşleri anketi ve iki adet öğrenci görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır:

1. Çalışma yaprakları ile öğretimin, öğrenci başarısını artırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.
2. Çalışma yaprakları öğrencilerde grup olarak çalışma, kendilerini iyi ifade edebilme ve sorumluluk alabilme bilincini geliştirmektedir.
3. Çalışma yaprakları öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sağlamaktadır.
4. Çalışma yaprakları kavram yanlışlarını gidermede etkilidir.
5. Çalışma yapraklarının derslerde sürekli olarak kullanılmaması gerekir. Öğrenme sürecine çeşitlilik katmak amacıyla zaman zaman kullanılmalıdır.

**Altas (2009)**,“Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Tarihi ve İçerik Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi ile Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretiminin Uygulamalı Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde, dil bilgisi öğretim metotlarından, öğretmen temelli yani öğreticinin öğretme işinin tümünü yüklediği daha çok klâsik anlayışa yakın olan görev odaklı öğretim metodu ile metni esas alan özellikle ikinci dil öğretiminde kullanılan içerik odaklı dil bilgisi öğretiminin karşılaştırmasını yapmayı amaçlamıştır.

Araştırmada, “Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Modeli” kullanılmıştır. Çalışmada iki grup oluşturulmuş, gruplardan birine görev odaklı dil bilgisi öğretim yöntemi ile diğer gruba ise metin odaklı dil bilgisi yöntemi ile dil bilgisi konuları verilmiştir. Çalışmada, ölçme işlemi çoktan seçmeli test tekniği ile yapılmıştır. Çalışmanın uygulaması 6 hafta sürmüştür. Çalışma grubu Hakkâri İli Durankaya Beldesi Cumhuriyet Yatılı İlköğretim Bölge Okulu sekizinci sınıf öğrencilerinden seçilmiş; 20 öğrenciden oluşan kontrol grubu, 20 öğrenciden oluşan deney grubu olmak üzere toplam 40 öğrenciden meydana getirilmiştir. Çalışmada veri toplamak amacıyla başarı testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda; dil öğretiminde metni esas alan Metin Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi metodunun daha etkili olduğu; öğretmen temelli bir yaklaşım olan görev odaklı dil bilgisi öğretiminde, dil bilgisi kuralları öğrenciye verilmeden istenilen görevlerin yerine getirilmesinde sıkıntılar yaşandığı tespit edilmiştir.

**Çakmacı (2009)**, “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Kavram Geliştirme Açısından Atasözü ve Deyimler” adlı yüksek lisans tezinde, halk edebiyatı ürünlerinden atasözü ve deyimlerin kavram öğretiminde nasıl kullanılacağını ve bu kullanımın ne gibi faydalar sağlayabileceğinin incelenmesini amaçlamıştır.

Çalışmanın kuramsal kısmında, atasözü, deyim ve bunların Türkçe Öğretim Programı’ndaki yerinden; ana dili kavramı, ana dili öğretiminden ve atasözlerinin dil bilgisi öğretiminde kullanılmasından; kelime serveti ve kelime servetinin geliştirilmesi için kavram kullanımından bahsedilmiştir.

Araştırmada, tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Zonguldak ili Merkez ilçe ilköğretim ikinci kademe öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluştururken araştırmanın örneklemini, Fener İlköğretim Okulu 7/A sınıfındaki 42 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, veri toplamak amacıyla, “Kavram Geliştirmede Atasözleri ve Deyimlerin Kullanılması Anketi (Uygulama Öncesi)” ve “Kavram Geliştirmede Atasözleri ve Deyimlerin Kullanılması Anketi (Uygulama Sonrası)” kullanılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır:

1. Atasözleri ve deyimler, ilköğretim 7. sınıfta derslerde kavram geliştirme ve benzeri amaçları gerçekleştirmekte rahatlıkla kullanılabilirler.
2. Atasözleri ve deyimlerin görünen anlamının ardında saklı olan ikinci anlamları mutlaka açıklanmalıdır. Bazı öğrenciler atasözlerinin ve deyimlerin içerdikleri mecaz anlamı fark edemediklerini, bu nedenle söz konusu Halk edebiyatı ürünlerinin nerelerde kullanıldıklarını öğrenememekten yakınmaktadır.
3. Sadece atasözleri ve deyimler değil; kültürü yansıtmaya, az sözle çok şey anlatma gibi birtakım özellikleri bünyesinde barındıran diğer Halk edebiyatı türleri de kavram geliştirme sürecinde yardımcı metin olarak kullanılabilirler.
4. Öğrenciler kendilerine komik gelen atasözü ve deyimlere daha fazla ilgi göstermektedirler.
5. Öğrencilerin bildikleri atasözü ve deyim sayısı oldukça yetersizdir (Atasözleri için ortalama: 2,8- Deyimler için ortalama: 1,9) Kültürünü tanıyan ve ona sahip çıkan bireyler yetiştirmek istiyorsak, genç kuşakların Halk edebiyatı ürünlerinden ve kültürümüze ait unsurlardan haberdar olmasına daha fazla önem vermeliyiz.

**Süğümlü (2009)**, “Dil Bilgisi Öğretiminde Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği: Kelime Türleri Örneği” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde, senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın uygulaması için İstanbul ili Ataşehir ilçesinde bir ilköğretim okulu seçilmiş ve okulun altıncı sınıf öğrencilerinden bir grup deney, bir diğeri kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Gruplar yirmi üçer kişi olacak şekilde ayarlanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın örneklemini 46 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada “ön test- son test kontrol gruplu deneme modeli” kullanılmıştır. 6. sınıf öğrencilerine kelime türleri konusu; deney grubuna senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımını kullanılarak işlenmiş, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem kullanılarak işlenmiştir. Araştırmanın başlangıcında ve sonunda araştırmacılara bilgi testi

uygulanmıştır. Deney grubuna senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımı ile işlenen dersler video kamerayla kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı tarafından Türkçe Öğretim Programı'na uygun (2006) senaryolar hazırlanmıştır. Araştırmada bilgi testi sonuçları nicel yöntemle değerlendirilirken video kamera kayıtları nitel yöntemle değerlendirilmiştir.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımı, geleneksel yönteme göre Türkçe dil bilgisi öğretiminde başarıyı artırmaktadır.
2. Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımı ile yapılan Türkçe dil bilgisi öğretimi ile dil bilgisine ait kavramların karmaşıklığı azalmıştır.
3. Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin derse güdülenme düzeyleri artmıştır. Buna bağlı olarak derse katılım da aynı oranda artış göstermiştir.
4. Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımı ile ders uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri, geleneksel yöntemle ders anlatımı yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre Türkçe dil bilgisi kavramlarını öğrenmede daha başarılı olmuştur.

**Akgül (2010)**,“İlköğretim II. Kademedeki Yaşanan Dil Bilgisi Öğretimi Sorunları” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretimi sorunlarını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırmada saha araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ise anket kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini, İstanbul ili Eyüp ilçesindeki Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise, İstanbul ili Eyüp ilçesinde görevli 60 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

1. Öğretmenler dil bilgisi öğretiminde en çok ders kitabı kullanmaktadırlar. İkinci olarak ise yardımcı dil bilgisi kitaplarından yararlanmaktadırlar. Öğretmenler, dil bilgisi öğretimi sürecinde az sayıda materyal kullanmaktadırlar.
2. Öğrenciler, dil bilgisi öğretiminde en çok fiil çatılarını öğrenirken zorlanmaktadırlar. Öğrencilerin öğrenirken en az zorlandıkları konu ise kaynaştırma harfleri konusudur.

3. Öğretmenlerin öğretirken en çok zorlandıkları konular fiil çatıları, eylemsiler ve birleşik cümlelerdir. En az zorlandıkları konu ise kaynaştırma harfleridir. Bu durum ise öğretmenlerin öğretirken, öğrencilerin öğrenirken zorlandıkları konuların örtüştüğünü göstermektedir.

4. Öğretmenler lisans eğitimleri sırasındaki dil bilgisi derslerinde en çok morfoloji alanını öğrenmekte zorluk çekiyorlar. Yine öğrencilerine dil bilgisi öğretirken morfoloji alanına ait konularda zorlanıyorlar.

5. Dilbilim verilerinden yararlanmamak dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir. Ders kitaplarında dil bilgisi öğretimine uygun metin sayısı sınırlıdır. Öğretmenler derslerde öğrenciye kural ezberletmektedirler. Öğretmenler derslerde tümdengelim yöntemini kullanmaktadırlar.

**Altunkaya (2010)**, “Eski ve Yeni II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretiminin Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim II. kademe Türkçe dersi eski (1981) programı ve ders kitapları ile 2006-2007 öğretim yılından itibaren ülkemizdeki tüm ilköğretim 6. sınıflarda, 2007-2008 öğretim yılından itibaren de diğer sınıflarda uygulanmaya başlanan Türkçe dersi yeni öğretim programında ve ders kitaplarında dil bilgisi ünite ve konularını karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Araştırmada, betimsel doküman analizi yapılmıştır. Araştırma sırasında verilerin toplanması belgesel tarama yoluyla yapılmıştır. Çalışma için konu ile ilgili literatür taranarak daha önce yapılan çalışmalar, yazılan makale ve eserler gözden geçirilmiş; ilköğretim okulları ile ilgili genelge, yönerge, yönetmelik ve alınan kararlarla birlikte Türkçe Dersi öğretim programları ve ders kitapları incelenmiştir. Araştırmada; 6. sınıf eski ders kitapları için MEB 1999 onaylı “6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”, 7. sınıf eski ders kitapları için MEB 1999 onaylı “7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”, 8. sınıf ders kitapları için MEB 1995 onaylı “8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” incelenmiştir. Araştırmada; 6. sınıf yeni ders kitapları için MEB 2007 onaylı “Türkçe 6 Ders Kitabı”, “Türkçe 6 Çalışma Kitabı” ve “Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı”; 7. sınıf yeni ders kitapları için MEB 2007 onaylı “Türkçe 7 Ders Kitabı”, “Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı” ve “Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı”; 8. sınıf yeni ders

kitapları için MEB 2007 onaylı “Türkçe 8 Ders Kitabı”, “Türkçe 8 Öğrenci Çalışma Kitabı”, “Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı” ele alınmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

1. Eski Türkçe Öğretim Programı’nda dil bilgisi kuralları ezber şeklinde verilirken Yeni Türkçe Öğretim Programı’nda yapılandırıcı sisteme uygun, öğrencilere beceri kazandırmayı hedefleyen bir anlayış benimsenmiştir.

2. Eski Türkçe ders kitabı tek bir kitaptan oluşurken, yeni Türkçe kitapları ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı olmak üzere takım halinde düzenlenmiştir.

3. Eski programda dil bilgisi becerilerini ölçmenin klasik olarak sonuç değerlendirmeye yönelik olduğu, yeni programda dil bilgisi becerilerinin kazanımında sürecin önemli olduğu saptanmıştır.

**Bağcı (2010)**, “İlköğretim Türkçe Dersi 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabının Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Alanı Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı’nın, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’ndaki dil bilgisi alanı kapsamında değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

Araştırma Trabzon/Of ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır. Araştırma tarama modelinde düzenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak anket formu geliştirilmiştir. Anket 41 Türkçe öğretmene uygulanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

1. Dil bilgisi için dilin doğal kullanıldığı ortamlardan hareket etmek gerekir. Bunu ders ortamında sağlayabilecek en basit ve en yaygın malzeme kitaplarda bulunan metinlerdir.

2. Ankete katılan öğretmenlerin %54’ü, Türkçe Öğretim Programı’ndaki dil bilgisine yönelik amaçların ilköğretim 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin dil becerisi düzeylerine uygun olmadığını düşünmüştür.

3. Ankete katılan öğretmenlerin % 59'u Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi etkinlikleriyle Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda verilen etkinlik örneklerinin uyumadığını belirtmiştir.

4. Ankete katılan öğretmenlerin %73,2'si, Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda önerilen etkinlikler için önerilen süre yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

**Özbulur (2011)**, “İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinlikleri Üzerine Bir İnceleme” adlı yüksek lisans tezinde, 6-8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin kazanımlara uygunluğunun belirlenmesini ve farklı yayınevlerinin öğrenci çalışma kitaplarının dil bilgisi etkinlikleri açısından karşılaştırılmasını amaçlamıştır.

Araştırma, tarama modelinde yapılan bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitapları oluşturmaktadır. Araştırmada, çalışma kitapları incelenirken fişleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada MEB, Koza ve Pasifik Yayınlarının çalışma kitapları incelenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

1. Dil bilgisi öğretiminde, somutlaştırma yapmaya, konuların eğlenceli bir şekilde işlenmesine yardımcı olmaya yarayacak etkinlikler düzenlenmelidir.

2. 6, 7 ve 8. sınıf için toplamda en fazla etkinliğe yer veren yayınevi MEB Yayınları'dır. Toplamda en az etkinlik hazırlayan yayınevinin ise Pasifik Yayınları olduğu tespit edilmiştir.

3. Araştırmaya konu olan öğrenci çalışma kitaplarında üç yayınevinin de, Türkçe dersi öğretim programında yer alan 6, 7 ve 8. sınıf kazanımlarına uygun olarak her kazanıma yönelik en az bir etkinliğe yer verdiği belirlenmiştir.

4. Pasifik Yayınları'nın etkinliklerde hiç resim kullanmadığı görülmüştür. MEB Yayınları toplamda en fazla resim kullanan yayınevi olarak belirlenmişse de; 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarının hepsinde resim kullanan yalnızca Koza Yayınları'dır.

5. Öğrenci çalışma kitapları incelenirken Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında dil bilgisi terimlerinin yoğun olarak kullanılmadığı, yalnızca belli başlı terimlerin yer aldığı görülmüştür. Bu durum, öğretmenlere daha fazla iş düşmesine sebep olmaktadır.

**Şahinci (2011)**, “İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Bilgisi Konularının Öğretimine İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırma, 2009- 2010 eğitim-öğretim yılı ve Niğde ve ilçelerinde görev yapan ve ölçeği yanıtlayan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır. Ölçek 120 öğretmene gönderilmiş ancak 100 öğretmenden cevap gelmiştir. Araştırma, tarama (survey) modelinde yapılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

1. Dil bilgisi konularının öğretiminde kazanımlar öğretmenler tarafından yeterince benimsenmemiştir.
2. Türkçe öğretmenleri dil bilgisi konularının öğretilmesi konusunda olumsuz görüşe sahiptirler.
3. Türkçe öğretmenlerinin kıdemlerine, cinsiyetlerine, mezun oldukları bölüme, görev yaptıkları okula göre dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşleri arasında önemli bir fark bulunmamaktadır.

**Kaya (2012)**, “Çağdaş Türkiye Türkçesindeki Fiil Yapım Ekleri, Bunlarla Türemiş Fiiller, Bu Fiillerin Anlam Özellikleri ve Bunların İlköğretim Dil Bilgisi Öğretimine Yansımaları” adlı yüksek lisans tezinde, Çağdaş Türkiye Türkçesindeki fiil yapım ekleri, bunlarla türemiş fiiller, bu fiillerin anlam özellikleri incelenerek; bunların ilköğretim dil bilgisi öğretimine nasıl yansıdığını araştırmayı amaçlamıştır.

Belirtilen amaca ulaşmak için çalışmada “tarama yöntemi” ve “fişleme yöntemi” kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türk Dil Kurumu ve Dil Derneğinin

2005 basımı Türkçe Sözlükleri, Türk Dil Kurumunun 2008 basımı “Yazım Kılavuzu”, ayrıca fiil ve yapım ekleri hakkında bilgi veren dil bilgisi kaynakları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlükteki ve Türk Edebiyatının belirlenen ve kaynakçada yer alan yapıtlarındaki türemiş fiiller meydana getirmektedir. Bu çalışmada yer alan verilere kaynak taraması yoluyla ulaşılmıştır.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Dünya dilleri arasında eklemeli dillerin sondan eklemeli diller kümesine giren Türkçede sözcük türetme, eklerle yapıldığı için Çağdaş Türkiye Türkçesinde çok sayıda yapım eki bulunmaktadır.

2. Yeni bir sözcüğün ortaya çıkışını basit bir kök-ek ortaklığı olarak değerlendirmek doğru değildir. Yaşanan dil deneyimleri, yeni sözcüklerin türetilmesinde anlam bağının da göz önünde tutulması gerektiğini göstermiştir.

3. Dilimizi koruyup geliştirebilmemiz için, toplum olarak dilimizi iyi tanımamız ve dilimizin kurallarını bilmemiz gerekir.

4. Dilimizdeki yabancı dillerden gelen sözcükler, Türkçenin gelişimini olumsuz yönde etkilemekte, dilin yapısını temelinden sarsmaktadır.

**Çarkıt (2013)**, “Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretim Sürecinin Yapılandırıcı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, ortaokullarda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretim sürecinin yapılandırıcı yaklaşım açısından değerlendirilmesini amaçlamıştır.

Araştırmada ortaokullarda gerçekleştirilen mevcut dil bilgisi öğretim sürecinin, yapılandırmacı dil bilgisi öğretim amacına uygunluğu öğretmen görüşleri bağlamında ele alınıp tespit edilerek değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma evreni, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinden seçilen kümedir. Kayseri ili merkez ilçelerinde bulunan 20 ortaokul örneklem olarak seçilmiştir. Örneklem olarak seçilen okullarda görev yapan 100 Türkçe öğretmenine ölçek uygulanmış ve 10 Türkçe öğretmeni ile de

standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yapılmıştır. Dolayısıyla araştırmada karma yöntem uygulanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

1. Ortaokullarda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminde, yapılandırıcı yaklaşım doğrultusunda uygulamaların olduğu ancak geleneksel dil bilgisi öğretiminin de hâlâ kendini gösterdiği ifade edilebilir.
2. Bayan öğretmenler dil bilgisi öğretimini daha uzun bir süreç olarak görmeleri yönüyle erkek öğretmenlerden ayrılmaktadırlar.
3. Çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenler yapılandırmacı sisteme daha uygun ders işlemekte ve yapılandırıcı sisteme uygun değerlendirme yapmaktadırlar.
4. Öğretmenler yapılandırmacı dil bilgisi uygulamalarının yanında, geleneksel dil bilgisi öğretimi uygulamalarını da devam ettirdikleri tespit edilmiştir.

**Hergüner (2013)**, “Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretiminin Değerlendirilmesi: Hâl Ekleri Örneği” adlı yüksek lisans tezinde, 6. sınıf öğrencilerinin hâl ekleri yazılı anlatım becerisi ile hâl ekleri test başarısını karşılaştırmayı amaçlamıştır.

Araştırma 2011- 2012 eğitim- öğretim yılında Hatay ili, Antakya ilçesi merkezinde yer alan ilköğretim okullarının Türkçe öğretmenleri ve bu okullarda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencileri ile “yalın hâl, belirtme hâli, yönelme hâli, bulunma hâli, Eşitlik hâli, vasıta hâli ve tamlayan hâli” olmak üzere toplamda sekiz hâl durumu ile sınırlıdır. Çalışmada hem nicel hem de nitel değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı betimleyici, ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim- öğretim yılında Hatay ili, Antakya ilçesi merkezinde yer alan ilköğretim okullarının Türkçe öğretmenleri ve bu okullarda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemindeki öğrenciler tabakalı tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bunun için Antakya’daki okullar alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyleri göz önüne alınarak sınıflandırılmış ve her düzeyden tesadüfi olarak belirlenen ikişer okulda uygulamalar yapılmıştır. Araştırmanın örnekleminde Antakya merkezinde yer alan altı ilköğretim okulunun 6. sınıflarında öğrenim gören

ikişer sınıf olmak üzere toplam 12 sınıftan 328 öğrenci yer almıştır. Araştırmada verilerin toplanması için Yazılı Anlatım Çalışması, Hâl Ekleri Değerlendirme Testi, Öğretmen Görüşleri Anketi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

1. Öğrencilerin hâl eki kullandıkları 14611 kelimenin hâl durumlarına dağılımına göre öğrenciler, % 55,36'lık bir oranla en çok yalnız hâli kullanmaktadırlar. En az kullanılan hâl eki ise % 0,59 ile eşitlik hâl ekidir.

2. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında hâl eklerinin kullanımıyla ilgili 292 yanılışla karşılaşılmıştır. Buna göre en çok yanılış yapılan hâl eki % 30,14 ile bulunma hâl ekidir. Onu %23,21 ile vasıta hâl eki izlenmektedir.

3. Öğrencilerin hâl ekleri değerlendirme testinde en başarılı oldukları hâl eki % 76, 82 ile ayrılma hâl ekidir. Bunu % 75,69 ile vasıta hâl eki ve % 74,62 ile bulunma hâl eki izlenmektedir. Öğrencilerin hâl ekleri değerlendirme testinde en başarısız oldukları hâl eki %64,48 ile belirtme hâl ekidir.

4. Dershaneye giden öğrenciler gitmeyen öğrencilere göre hâl eki değerlendirme testinde daha başarılı olmuştur.

5. Türkçe öğretmenlerine göre dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan en önemli problem “terim farklılaşması”dır.

**Karagöz (2013)**, “İlköğretim 6-7-8. Sınıflarda Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Fiil” adlı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin fiil öğretiminde güçlük çektikleri ve başarısız oldukları konuların anlatımında görülen eksiklikler veya yanılışlıkların neler olduğunun belirlenip bunların nedenlerinin tespit edilmesini amaçlamıştır.

Araştırmada “betimsel tarama (survey) modeli” kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini; 2005 Türkçe öğretim programı, ikinci kademe (6, 7, 8. sınıflar) Türkçe ders kitapları ve akademik yayınlar oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise; 2005 Türkçe öğretim programında ve ikinci kademe (6, 7, 8. sınıflar) Türkçe ders kitaplarında fiillerle ilgili bölümler, her sınıf düzeyi için seçilmiş ikişer öğrenci

çalışma kitabından konularla ilgili tercihe göre bir örnek etkinlik ve ulaşılabilen akademik yayınlar oluşturmaktadır.

Araştırmada akademik yayınlar, 2005 Türkçe öğretim programı ve 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiş ve bu üç alanda fiiler hakkında çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan bazıları şunlardır:

1. Akademik kaynaklarda Türkçede fiillerde zaman ve kip kavramları birbirine karıştırılmakta, bazen de aynı anlama gelecek şekilde kullanılmaktadır. Bu yanlışlığın en önemli nedenlerinden biri kullanılan eklerin ortaklığıdır.

2. Programda fiillerde kip ve türleriyle ilgili kip ve çekimli fiili kavratma, bildirme kipleriyle dilek kiplerini ayırt etme, bildirme ve dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrama amaç ve kazanımları belirlenmiştir. Akademik yayınlarla doğru orantılı olarak programda da kip türleri bildirme ve dilek kipleri olarak ikiye, dilek kipleri gereklilik, şart, emir, istek olarak dörde, haber kipleri de geçmiş zaman(duyulan geçmiş zaman, görülen geçmiş zaman), şimdiki zaman, gelecek zaman, geçmiş zaman olarak beşe ayrılır. Ancak, kip ve zaman terimlerindeki karmaşanın programa da yansıdığı, bu terimlerin aynı anlama gelecek biçimde kullanıldığı görülür.

3. 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi kazanımları, niteliksel açıdan Türkçe öğretimi amaçlarına uygun özellikler taşımaktadır; ancak etkinlikler sınırlı yöntem ve yaklaşımla hazırlanmıştır ve bu etkinlikler programda özellikle vurgulanan üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesi ilkesini karşılayamamaktadır.

### 2.1.3. Makaleler

**Aydın (1999)**, “Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri” adlı makalesinde, öğretmenlere dil bilgisinin Türkçe dersleri içindeki yerini, dil bilgisinin öğretilme nedenlerini ve öğretmenlerin bu konudaki diğer görüşlerini sormuş ve elde ettiği verileri değerlendirmiştir.

Çalışmanın verileri Ankara ilindeki çeşitli okullarda çalışan Türkçe öğretmenlerine sorular sorarak elde edilmiştir. Çalışmaya 29 öğretmen katılmıştır.

Bu öğretmenler meslek yıllarına göre gruplandırıldığında, 9'u 1-5, 6'sı 6-10, 5'i 11-15, 7'si 16-20, 2'si 20+ çalışmaktadır.

Çalışmada, öğretmenlerin dil bilgisi öğretimini destekledikleri, ancak dil bilgisi öğretimini 'çağdaş' ya da 'uygulamaya yönelik' bulmadıkları; öğretmenlerin dil bilgisine diğer konulara göre daha fazla zaman ayırdıkları gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

**Sağır (2002)**, "İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi" adlı makalesinde, Türkçe öğretiminin sorunlarını ve bu sorunları aşmak için neler yapılabileceğini ortaya koymuştur.

Çalışmada, öğretmenlerin Türkçe derslerinde ders kitabı, ders defteri ve yazı tahtasının dışında herhangi bir görsel, işitsel ya da görsel-işitsel araç kullanmadıkları; derslerde sadece anlatma yöntemini kullandıkları; dil bilgisi konuları ile ilgili sınavları daha çok yazılı yoklama şeklinde yaptıkları; dil bilgisi konularını yeterince sevip istemedikleri belirtilmiştir.

Çalışmada; "Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında ya da Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde öğretmen adaylarına verilen derslerin yetersiz olduğu; Sınıf ya da Türkçe Öğretmenliği bölümlerine gelen öğrencilerin dil bilgisi kazanımlarını kazanmadan yüksek öğrenime geldikleri; yüksek öğrenimde dil bilgisinin önemi ve Türkçe öğretimi içindeki yeri hakkında yeterli bilgi sahibi olunmadığı; Türkçe öğretmenleri dışındaki öğretmenlerin dil konusunda derslerinde kazandırabilecekleri beceriler konusunda bilinçsiz oldukları; bugünkü dil bilgisi öğretiminin kural ve tanım öğretmekten ileri gidemediği; dil bilgisi derslerinde klâsik anlatım yönteminin dışında yöntemlere başvurulmadığı" gibi sorunlara değinilmiştir.

Çalışmada bu sorunlara yönelik; "Eğitim fakültelerinin Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerindeki Türkçe ve dil bilgisi derslerinin gözden geçirilmesi gerektiği; Sınıf ve Türkçe öğretmenlerine yönelik olarak Yüksek Öğretim Kurumu ile Millî Eğitim Bakanlığı eş güdümünde hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi gerektiği; okullarda ders aracı imkânlarının artırılması gerektiği; özellikle Türkçe Öğretmenliği Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı ve Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dallarına alınacak öğrencilerin Türkçe sınavı ile seçilmesi gerektiği; dil bilgisi

öğretiminde dil bilimin de aktif olarak kullanılması gerektiği” gibi çözüm önerileri sıralanmıştır.

**Savran (2002)**, “Türk Dil Bilgisi Öğretiminde Birleşik Fiillerin İşleniş Üzerine” adlı makalesinde, Türk dil bilgisinde, cümle bilgisinin ‘kelime grupları’ bölümünde yer alan ‘birleşik fiiller’ in işlenişini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Çalışmada birleşik fiillerin; bir isim ile bir yardımcı fiilden oluşan birleşik fiiller, bir fiil ile yardımcı fiilden oluşan birleşik fiiller, anlamca kaynaşmış birleşik fiiller olmak üzere üçe ayrıldığı belirtilmiştir. Ayrıca bu birleşik kelimeler açıklanmış ve cümleler üzerinden örnekler verilmiştir.

Çalışmanın sonuç bölümünde ise, bu sınıflamanın yöntem karmaşası oluşturduğu belirtilmiştir. Nedeni de, üçüncü tür olan ‘anlamca kaynaşmış birleşik fiiller’ in, anlam özelliği ve kullanım yönünden anlam bilgisi içinde yer alması gerekirken, şekil bilgisi ve cümle bilgisi içinde yer verilmesi olarak gösterilmiştir. Bu karışıklığın giderilmesinin de Türk dili ile uğraşan kişilerin, Türk dil bilgisini incelerken ve öğretirken yöntem, tanım ve sınıflama konularında birlik sağlamalarına ve buna uymalarına bağlı olduğu söylenmiştir.

**Arıcı (2005)**, “İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri” adlı makalesinde, ilköğretimde dil bilgisi öğretimi konusunda öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Araştırmanın evrenini, Erzurum ili merkez ilçedeki resmî ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, merkez ilçenin 15 eğitim bölgesinden seçilen ikişer Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket formları literatür taraması ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır.

Araştırmada; öğretmenlerin, öğrencilerin dil bilgisi becerisinin yeterli olmadığını; kip, çatı, ek fiil ile noktalama ve imlâ kurallarını kavramakta

zorlandıklarını belirttikleri; ayrıca, Türkçe ders kitaplarını dil bilgisi etkinliği açısından “yetersiz” buldukları ve dil bilgisi etkinliklerine yeterince zaman ayırmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Arıcı (2006)**, “Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler” adlı makalesinde, Türkçe öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikleri araştırmayı amaçlamıştır.

Çalışmada; Türkçe öğretiminde kullanılan yaklaşımlar (stratejiler) içinde sunuş yoluyla öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, araştırma yoluyla öğrenme ve tam öğrenme yaklaşımları (stratejileri); yöntemler içinde çözümlenme, birleşim, sese dayalı harf yöntemi, düz anlatım (takrir) yöntemi, tartışma yöntemi, gösterip yaptırma yöntemi; teknikler içinde ise, soru-cevap tekniği, tümevarım ve tümdengelim tekniği, dramatizasyon (oyunlaştırma) tekniği, küme çalışması tekniği sayılmış ve bu sayılan yöntem, strateji ve tekniklerle ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. Bunun yanında çalışmada, Türkçe öğretiminde kullanılan bu yöntem, teknik ve stratejilerin öneminden bahsedilmiştir.

**Karadüz (2006)**, “İlköğretim Türkçe Dil Bilgisi Kitaplarının ‘Öğreticilik’ Kavramı Bağlamında Eleştirisi” adlı makalesinde, ilköğretim okulları 6. 7. ve 8. sınıfların Türkçe kitaplarının dil bilgisi bölümleriyle Türkçe derslerinde kullanılan dil bilgisi kitaplarını öğreticilik yönüyle incelemiştir.

Araştırma, genel tarama modelinde yapılmıştır. Kayseri ilinde bulunan 67 ilköğretim okulunda görev yapan 302 Türkçe öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise bu evrenden rastgele seçilen 202 öğretmendir. Öğretmenlerin evreni temsil etme oranı %66’dır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Türkçe öğretmenleri için geliştirilmiş anket formu, mülakat, ilköğretim okulları ders kitaplarıyla yardımcı kaynak kitaplar kullanılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır:

1. Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi konuları birbirini tamamlayacak şekilde sıralanmamakta, metinler dil bilgisi konularına yönelik örnekleri yeterince içermemektedir.

2. Kullanılmakta olan ders kitapları daha çok öğretmen merkezli bir anlayışın ürünleri olduğundan, açıklamalar ve tanımlarla bilgiler sunulmaktadır.

3. Türkçe kitaplarının dil bilgisi bölümleriyle dil bilgisi konularını içeren diğer kitaplar, dil bilgisinin tanımları amaç edinerek hazırlanmakta, öğrencilerin dil becerilerini destekleyecek etkinlikler içermemektedir.

**Demir, Yapıcı (2007);** “Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi Ve Sorunları” adlı makalesinde, Türkçe öğretiminin Türkçe bilim alanı ile Eğitimbilim alanındaki kesişme noktasını ele alarak, Türkçe öğretiminin teorik ve uygulamalı sorunlarını tartışmaya çalışmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

1. Ana dili eğitim ve öğretim programı ülke koşullarını dikkate almadan yapılamaz. Ülke koşullarına uygun bir programın sorunlarla örtüşmesi ve bu sorunlara orta ve uzun vadede çözüm getirecek nitelikte olması gerekir.

2. Program yaparken gerek kişisel gerek kurumsal gerekse toplumsal birikimler gözardı edilemez.

3. Toplumsal eğilimler, eğitimciler ve toplumbilimciler tarafından yararlanarak varılan sonuçların okul programlarına yansıtılması gerekir.

4. Türkçe öğretim programı yaparken ana dili öğretiminin sorunlarının göz önünde bulundurulması ve programın bu sorunların çözümüne yönelik hedefler ve etkinlikler içermesi gerekir. Aynı zamanda programı yapanlar kadar uygulayanların da sorunları görmesi ve duyarlı olması gerekir.

5. Eğitim kurumuna gelen çocuğun dili kullanma düzeyi, dilden yararlanma düzeyi, dil gelişimi, bu özelliklerin sebepleri, sebeplerin de sebepleri üzerinde düşünmek gerekir.

**Cem (2008)**, “Dil Bilgisi Öğretiminde Biçim-Anlam-Kullanım Üçlüsü: Ders Malzemesi Hazırlama ve Uygulama Önerisi” adlı makalesinde, dil bilgisi yapılarının öğretiminde Dilbilim bulgularından ve İkinci Dil Edinimi alanındaki çağdaş yaklaşımlardan yararlanarak Türkçe dil bilgisinin yabancılara öğretimi konusunda öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır.

Çalışmada; biçim, anlam, kullanım kavramlarından ve bu üç kavram arasındaki ilişkinin dil bilgisi açısından ortaya konulmasından; bağlam oluşturmadan vs. bahsedilmiştir. Çalışmada, özellikle –Dır ekine odaklanan modelin Türkçenin diğer yapılarını da öğretmeye uyarlanabileceği söylenmiştir.

**Çeçen, Aytaş (2008)**; “Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretiminin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarısına Etkisi” adlı makalesinde, metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın modeli (deseni), “ön test-son teste dayalı deney ve kontrol gruplu deneysel çalışma” dır. Bu araştırmanın deney ve kontrol gruplarını Ankara’da bulunan ilköğretim okulları 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada, Etimesgut Sakarya İlköğretim Okulundan 35 öğrenci deney grubu; Gölbaşı TEK İlköğretim Okulundan 34 öğrenci de kontrol grubu olarak alınmıştır. Araştırmada deney grubundan 26, kontrol grubundan 25 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi kullanılmıştır.

Araştırmada, metne dayalı olarak yapılan dil bilgisi öğretiminin dil bilgisi becerisini geliştirmede daha iyi sonuçlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Balyemez (2009)**, “Dil Bilgisi Öğretiminde Diğer Derslerden Yararlanma” adlı makalesinde, sınıf ortamında denenen ve olumlu sonuç alınan bazı yeni anlatım tekniklerini, eğitim ve bilim dünyasının dikkatine sunmayı amaçlamıştır.

Çalışmada, ortaöğretim Dil ve Anlatım dersi öğretim programında yer alan bazı kazanımlara ulaşmada yine ortaöğretim Matematik, Geometri ve Kimya dersleri ile nasıl ilişki kurulacağı üzerinde durulmuştur. Çalışmada, Dil ve Anlatım dersinin diğer derslerle ilişki kurulacak her bir kazanımı, tablo hâline getirilerek bu tablonun ilk sütununda belirlenen kazanımla ilgili bilimsel bilgilere (konu anlatımına) kısaca değinilmiş ve öğrencilerin öğrenme güçlüğü çektiği noktalar üzerinde durulmuştur. İkinci sütunda ise, Dil ve Anlatım dersinin söz konusu kazanımı ile hangi ders arasında ne şekilde ilişki kurulacağı açıklanmıştır.

Çalışmada; dil bilgisi öğretiminde diğer derslerden yararlanmak gerektiği, sayısal yeteneği gelişmiş öğrencilerin dil bilgisi konularını daha kolay öğrendikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

**Karahan (2009)**, “Dil Bilgisi Öğretiminde Bütün-Parça İlişkisinin Önemi” adlı makalesinde, dil bilgisi öğretiminin parçaya göre mi yoksa bütüne göre mi yapılması gerektiği tartışmasını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Çalışmada, dil bilgisi öğretim programlarında önceliğin “parça”ya verildiği ancak bu durumun gerekçeleri üzerinde durulmadığı belirtilmiştir. Çalışmada; dil bilgisi öğretimine, programlardaki sıraya göre ses bilgisinden başlandığı, bunu kelime ve cümle konusunun takip ettiği ancak hiçbir programda bu sıralanışın sebeplerinden, mantığından, hangi ilkelere dayandığından söz edilmediği ve bunun büyük bir eksiklik olduğu belirtilmiştir. Çalışmada, bilgiyi bütün-parça ilişkisi çerçevesinde öğrenmenin ve öğretmenin eğitimin vazgeçilmez yöntemlerinden biri olduğu söylenmiştir. Çalışmada, insan zihninin önce “bütün”ü algıladığı daha sonra parçaların ve ayrıntıların farkına vardığı vurgulanmıştır. Dolayısıyla parçalar arasında doğru bir ilişki kurmak için bu parçaları birleştirmek ve “bütün”ü bilinçli olarak tanımak gerekir.

Çalışmada, son olarak “hangi seviyede olunursa olunsun dil bilgisi öğretim programlarında konu sırasının dilin mahiyeti gereği bildirim yüklü bütünü kavramaya yönelik olması gerektiği” vurgulanmıştır.

**Aytaş, Çeçen (2010);** “Ana Dili Eğitiminde Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri ve Önemi” adlı makalesinde, ana dili eğitiminde dil bilgisinin nasıl bir yeri ve önemi olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada ana dili, dil bilgisi öğretimi ve ilkeleri konularında bilgiler verilmiştir. Çalışmanın sonuçları şunlardır:

1. Dil kullanımını doğru, düzgün ve sistemli hâle getirmesi, dil bilgisi öğretimini gerekli kılmaktadır.
2. Türkçe dersinin genel amaçlarının gerçekleştirilmesinde dil bilgisinin önemli bir yeri vardır.
3. Dil becerileriyle ilişkisinde dil bilgisinin asıl işlevlerinden biri, zihinde oluşturulan tasarıların doğru bir şekilde ifadelendirilmesidir.
4. Dil bilgisiyle dil becerileri arasında doğrudan bir ilişki olmayabilir. Bu durum, dil bilgisinin önemsiz ya da gereksiz olduğunu göstermez. Dil becerilerinde dil bilgisi dışında bazı değişkenlerin de olduğu göz ardı edilmemelidir.
5. Ana dili öğreticisine eğitim verilirken bilinçsiz olarak yerine getirdiği kuralları tanımasını sağlamak, kurala uyulmaması durumunda iletişimde ne gibi sorunların olabileceğini fark ettirmek gerekir.

**Dolunay (2010),** “Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi” adlı makalesinde, dil bilgisi öğretiminin amaçlarını ve önemini ele almıştır.

Çalışmada; aydın olmanın ilk şartının ana dilini gerekli biçimde bilmek olduğu; insanın dil ile düşündüğü, dil ile anladığı, anlattığı, tasarladığı, ifade ettiği; bütün öğretim alanlarının, bütün derslerin dil temeli üzerine oturduğu; dil eğitiminin kişilerin düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçladığı belirtilmiştir.

Çalışmada; ilköğretim okullarında dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin ana dillerini etkili ve güzel bir şekilde kullanmayı öğrenip anlama ve anlatma becerilerini kazanarak birbirleriyle ve içinde yaşadıkları çevreyle iletişim kurmalarının amaçlandığı söylenmiştir.

Çalışmada; Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminin amaçlarını iyice özümsemesi, derslerinde yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımını temel alması ve dil

bilgisi öğretiminden dört temel dil becerisini kazandırmada yararlanmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Kahraman (2010)**, “Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu ve Sonuçları Üzerine Küçük Bir Araştırma” adlı makalesinde, dil bilgisi öğretiminin durumunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla yapılan araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde yapılmıştır.

Çalışmada, araştırma ve değerlendirmeye konu olan öğrencilerin, yüksek öğretime gelmeden önce geçirdikleri süreçten ve dil bilgisi konularıyla hangi sınıflarda karşılaştıklarından bahsedilmiştir. 2002-2003 öğretim yılının güz döneminde Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünün birinci sınıfında okuyan 142 örgün öğretim öğrencisiyle 109 ikinci öğretim öğrencisine, Türk Dil Bilgisi ara sınavdan önceki derslerde “ses uyumları”nın nasıl verildiği açıklanmıştır. Bu sınavda sorulan “ünsüz yumuşaması” ve “ünsüz sertleşmesi” ile ilgili uygulama sorularına öğrencilerin verdikleri yanıtlar, birleştikleri yönler göz önünde tutularak tiplere ayrılmış, bunların doğru ve yanlış yanları bulunmuştur. Çalışmada; öğrencinin bilgileri eksik öğrendiği, öğrencinin kolaycılığa yöneldiği, anlatım ve yazım kurallarını yeterince uygulayamadığı gibi hususlar vurgulanmıştır. Çalışmada, ilköğretim ve ortaöğretimdeki dil bilgisi öğretiminin durumu ele alınmış, bazı sorunlara değinilmiştir.

Son olarak ise çalışmada, bu sorunları çözmeye yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur:

1. İlköğretim okullarındaki Türkçe derslerinde ve ortaöğretim okullarındaki Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde, incelenen metinlerle ilişkisi koparılmadan, dil bilgisi konuları yoğun olarak işlenmeli; her yazınsal metnin incelenmesinden sonra, en az iki ders saati süresince, o metin dil bilgisi bakımından irdelenmelidir.

2. Eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümleri ile Türk Dili Edebiyatı Anabilim Dallarında Türk Dil Bilgisi derslerinin okutulduktan yarıyıl sayısı ile haftalık ders saati sayısı arttırılmalıdır.

3. Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler enstitülerindeki lisansüstü eğitim izlencelerinde, Türk dili anabilim dalında da, Türk Edebiyatı anabilim dalındaki kadar öğretim elemanı yetiştirilmeye önem verilmelidir.

4. Öğretim üyesi öğrencilerine doğru bilgileri öğretmeli ve onları, bir bilgiye eleştirel gözle bakarak onun eksik yanlarını tülemeye, yanlışlıklarını düzeltmeye yöneltmelidir.

**Maden (2010)**, “Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Gerekliliği” adlı makalesinde drama yönteminin dil öğretiminde kullanımının gerekçeleri ve faydaları üzerinde durmuştur.

Çalışmada; eğitim ve drama arasında insanı merkeze alan bir ilişkinin olduğu, çocuğun bilişsel ve devinişsel gelişiminde dramanın etkili olduğu, dramanın çocuğun özelliklerini ortaya çıkarma amacı taşıdığı, dramanın bireylere özgür ifade imkânı sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca dramanın dil becerisi için; “sözcük dağarcığını geliştirme, konuşmada güven, konuşma ve dinleme becerisinde gelişme, okuma becerisini geliştirme, eleştirel bakabilme ve çözüm üretme” gibi hedefleri sağlamayı amaçladığı söylenmiştir.

Araştırmada; Türkçe öğretiminin ve drama yönteminin anlayabilme, anlatabilme, etkileşim, sorumluluk, özgüven vb. amaçlar etrafında öğretim faaliyetlerini gerçekleştirdiği; bu gerekçelerden hareketle Türkçe derslerinde dil becerilerini kazandırmada dramanın kullanımının faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

**Önkaş (2010)**, “Ana Dili Öğretimine Yeni Yaklaşımlar” adlı makalesinde, ana dilinin öğretiminde ortaya çıkan yeni anlayışları ele almıştır.

Çalışmada, ana dili dersinin tüm derslerin temeli olduğu; ana dili öğretiminin kişilik gelişiminde belirleyici işleve sahip olduğu; dil eğitiminin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileriyle birlikte yürütülmesi gerektiği; üniversitelerdeki ana dili öğretiminin öğrencilerin dili kullanma becerisini, dil bilincini, dil duyarlılığını ve yaratıcılığını ortaya çıkarması gerektiği; ana dilin düşünme yeteneğini geliştirici bir

yöntemle (metin çözümlemesi gibi) öğretilmesinin daha doğru olduğu; dil öğretiminin çağdaşlaşan dünyanın sonucu olarak dinamik, üretken ve yaratıcı olması gerektiği vurgulanmıştır.

Çalışmada; “Ana dili öğretiminin ilköğretimden üniversiteye kadar aşamalı bir yol izleyerek geliştirilmesi gerektiği; üniversitelerin eleştirel, yaratıcı, düşünen, kendilerini ve dünyayı sorgulayan, geliştiren bireyler yetiştirmesi gerektiği; üniversite öğrencilerinin etkili ve işlevsel bir ana dili öğretimi ile, anlama, düşünme, konuşma, yorumlama becerilerini geliştirmeleri gerektiği; üniversitelerin öğretim üye ve elemanlarının da öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda davranmaları gerektiği” sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Yaman, Karaarslan (2010);** “İlköğretim Türkçe Dersi Programının Dil Bilgisi Öğretimindeki Etkililiği: Nitel Bir Araştırma” adlı makalesinde, İlköğretim Türkçe Dersi Programı’nın, dil bilgisi öğretimindeki etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırma, nitel bir araştırmadır ve nitel araştırma desenlerinden ‘olgubilim (fenomenoloji) deseni’ kullanılmıştır. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim okullarının ikinci kademesinde (6-7-8. sınıflar) görev yapan on beş Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak “yarı yapılandırılmış mülakat formu” uygulanmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır:

1. Öğrencilerin ön bilgi eksiklikleri önemli sorunlara yol açmaktadır.
2. Hizmet yılı 1-5 olan Türkçe öğretmenleri, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşım konusunda bilgi sahibi iken hizmet yılı çok olan Türkçe öğretmenlerinin söz konusu yaklaşım hakkındaki bilgileri azdır.
3. Türkçe öğretmenleri dil bilgisinin, bir dilin doğru olarak konuşulup yazılabilmesi için gerekli olduğunu düşünmektedir.

**Çeçen, Mete (2011);** “6-8. Sınıflarda Dil Bilgisi Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı makalesinde, Türkçe çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerini Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak değerlendirmeyi amaçlamışlardır.

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay incelemesi kullanılmıştır. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Elazığ’da bulunan faklı ilköğretim okullarında çalışan 20 Türkçe öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Çalışmada, öğretmenler hizmet yıllarına göre önceki programı kullanıp kullanmadıklarını tespit etmek amacıyla 1-5 ve +5 şeklinde gruplandırılmıştır. Araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle gruplandırılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır:

1. 6. sınıf dil bilgisi etkinlikleri sınıf düzeyine uygun değildir. Konular bu sınıfta çok yoğundur ve dengeli dağıtılmamıştır.
2. Kitaplar merkezi sisteme göre hazırlandığı için özellikle kırsal bölgede çalışan öğretmenler sıkıntı yaşamaktadır.
3. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, öğretmenlerin etkinliklere bakış açıları, okulun materyal eksikliği gibi etmenler, dil bilgisi kazanımlarına ulaşmayı olumsuz yönde etkilemektedir.
4. Dil bilgisi etkinliklerinin öğrenciler tarafından kolay anlaşıldığını düşünen öğretmenler, konuyu önce anlatan, soru olarak da etkinlikleri kullanan öğretmenlerdir.
5. Geleneksel sistemle eğitim vermeye devam eden öğretmenler en fazla anlatım, açıklama ve soru-cevap tekniğini kullanmıştır. En az kullanılan yöntem dramatizasyondur.

**Derman (2011),** “Dil Bilgisi Öğretiminde Metin Seçimi” adlı makalesinde, ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi konularının öğretimine yönelik olarak seçtiği Türk edebiyatına ait metinleri ve araştırmacının aynı konuların öğretimi için

geliştirdiği metinleri kullanan öğrenciler ile ders kitabında yer alan metinleri kullanan öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farkı belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmada, bu amaca ulaşmak için, üç farklı sınıfta üç farklı metinle dil bilgisi konusu öğretilmiştir. Araştırma, “kontrol gruplu ön test ve son test modele” dayalı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın deneklerini 7. sınıfa devam eden 107 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılında, Karahüyük Ahmet Haşhaş İlköğretim Okulu 7. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, veri toplamak amacıyla “Başarı Testi” kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

1. Anlamca kaynaşmış fiiller konusunda fark puanları ortalamaları dikkate alındığında deney 1 grubundaki öğrencilerin anlamca kaynaşmış fiiller konusundaki fark puan ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin fark puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Kurallı birleşik fiiller konusuna ilişkin fark puanları ortalamaları incelendiğinde ortaya çıkan farkların anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu durumun işlenen dil bilgisi sonucundan kaynaklanmış olabileceği ileri sürülmüştür.

3. Yeterli örneklerle yapılan öğretim ders kitaplarıyla yapılan mevcut öğretime göre daha başarılıdır.

4. Zamirlerde yapı konusunda öğrencilere kavratılması gereken temel esas belirlenen zamirlerin basit ya da birleşik yapıda olup olmadıklarıdır. Zamirde yapı konusu da metne gerek kalmadan çeşitli örnekler yoluyla işlenerek öğrenciye kavratılabilir.

**Erdem, Çelik (2011);** “Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler” adlı makalesinde, dil bilgisini ve dil bilgisi öğretim yöntemlerini değerlendirmiştir. Çalışmada; dil bilgisi, ana dili ile dil bilgisi ilişkisi, dil bilgisi ve dil becerileri, dil bilgisinin amacı, dil bilgisi öğretim yöntemleri hakkında bilgi verilmiştir.

Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Dil bilgisi öğretimi ana dili eğitiminde önemli bir etkiye sahiptir. Bu gerçeğe rağmen uygun yöntemle yapılmayan dil bilgisi etkinlikleri çocuğun dil bilgisi becerilerine bir katkı sağlamayacaktır.

2. Dil bilgisi öğretim yöntemindeki en önemli hususlardan biri de dil bilgisinin metinlerden en azından cümlelerden hareketle öğretilmesidir.

3. Dil bilgisi işlevsel olarak verilmeli, kurallardan tanımlara gidilerek sonunda da öğrenci, özellikle anlatım becerilerinde dil yapılarını kullanacak düzeye getirilerek dil bilgisi öğretimi ezbercilikten uzaklaştırılarak kavranma sağlanmalıdır.

4. Dil bilgisi öğretim yöntemi ile ilgili alanda yeterli yayın ve araştırma yoktur. Özellikle, dil bilim dil bilgisi öğretiminde yaygın olarak kullanılan bir alan olmalıdır.

**Ünal, Şahinci (2011);** “Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Konularının Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı makalesinde, ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Araştırmanın evrenini, Niğde merkez il ve ilçelerindeki tüm Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu il ve ilçelerde görev yapan 100 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Dil Bilgisine İlişkin Görüş Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi konularının öğretilmesi konusunda olumsuz görüşe sahip oldukları, öğretmenlerin kıdemlerine göre dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmadığı, cinsiyetlerine göre dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmadığı, öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmadığı ve görev yaptıkları okula göre dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Akçay, Şahin (2012);** “Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Bir Web Macerası Tasarımı” adlı makalesinde, Türkçe eğitiminde sıfatlar konusunun kavranması, isim

ve fiiller konularının pekiştirilmesine yönelik tasarlanan bir web macerasını tanıtmayı amaçlamıştır.

Çalışmada, web macerası sitesinin 2007 yılında Türkiye Bilimsel Araştırma ve Teknik Kurumunun desteğiyle Yasemin Gülbahar koordinatörlüğünde “Web Macerası Projesi” olarak hayata geçirildiği; bu çalışmanın 2008-2009 öğretim yılının ikinci yarıyılında yer alan konuların incelenerek ve Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarına uygun ders planlarına göre etkinlikler göz önüne alınarak bu site üzerinde hazırlandığı; web macerasının sıfatların kavranmasına, isim ve fiillerin pekiştirilmesine yönelik olduğu; web macerasının, her hafta 1 saat olmak üzere, bilgisayarla toplam 5 saat ders işlenecek şekilde tasarlandığı söylenmiştir. Ayrıca, çalışmada web macerasının içeriği tanıtılmış ve öğrencilerin web macerasını nasıl kullanacağı anlatılmıştır.

Çalışmada; web macerasının öğrencinin üst düzey düşünme becerisine katkı sağladığı, bu nedenle de yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş eğitim programlarında kullanılabileceği, bu anlamda web macerasının Türkçe öğretiminde etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Dolunay (2012)**, “Türkçe ve Dil Bilgisi Öğretiminde Sıklık Çalışmalarının Yeri” adlı makalesinde, sıklık çalışmalarının Türkçe ve dil bilgisi öğretimindeki yeri üzerinde durmayı amaçlamıştır.

Çalışmanın giriş bölümünde, “sıklık” teriminin tanımı yapılmış, daha sonra da art zamanlı ve eş zamanlı sıklık çalışmalarının ne olduğu hakkında bilgi verilmiştir. Bunun ardından Türkçe ve dil bilgisi öğretimindeki sıklık çalışmalarından bahsedilmiştir.

Çalışmada, Türkçe ve dil bilgisi öğretimi için şu konularda sıklık çalışmalarının yapılması gerektiği belirtilmiştir:

1. Ana dili Türkçe olanlar için: Kelime öğretimi, seviyeye uygun sözlük hazırlama, dil bilgisi öğretimi, Türkçe ders kitabı hazırlama.
2. Yabancılarla Türkçe öğretimi için: Kelime öğretimi, seviyeye uygun sözlük hazırlama, dil bilgisi öğretimi, Türkçe ders kitabı ve okuma kitapları hazırlama.

3. İki dillilere Türkçe öğretimi için: Kelime öğretimi, seviyeye uygun sözlük hazırlama, dil bilgisi öğretimi, Türkçe ders kitabı ve okuma kitapları hazırlama.

4. Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi için: Kelime öğretimi, seviyeye uygun sözlük hazırlama, dil bilgisi öğretimi, Türkçe ders kitabı ve okuma kitapları hazırlama.

5. Çocuk edebiyatına yönelik eserler hazırlama.

Çalışmada; Türkçe ve dil bilgisi öğretiminde göz ardı edilmemesi gereken çalışma konularından birinin de sıklık araştırmaları olduğu, bu araştırmadan verilerinden yararlanmak için Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir komisyon kurulması ve bu komisyonun her yaş grubu için kelime listeleri oluşturması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Durukan (2012)**, “Öğretim Yazılımlarının Farklı Aşamalarda Kullanımının Başarıya Etkisi: Dil Bilgisi Öğretimi Örneği” adlı makalesinde, öğretim yazılımının dil bilgisi öğretiminde dersin tamamında kullanımının ve yalnız değerlendirme/alıştırma amaçlı kullanımının başarı üzerindeki etkisini ve öğrenci görüşlerini karşılaştırmayı amaçlamıştır.

Belirtilen amaca ulaşmak adına, araştırmacı tarafından, öğretilecek dil bilgisi konusunun (isimler) tüm aşamalarını (zihinsel hazırlık, konu anlatımı, etkinlikler, değerlendirme) kapsayan bir öğretim yazılımı hazırlanmıştır. Araştırmada, ‘ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen’ kullanılmıştır.

Çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulunun iki farklı 7. sınıf şubesinde öğrenim gören öğrencilerden 7-A deney grubunu, 7-B kontrol grubunu oluşturmuştur. Dolayısıyla, araştırmada klâsik deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın uygulaması plâna uygun olarak 4 hafta sürmüştür. Çalışmada; kontrol grubunda araştırma geleneksel yöntemle işlendikten sonra alıştırma/değerlendirme aşamasında öğretim yazılımı kullanılmış, deney grubunda ise zihinsel hazırlıktan değerlendirmeye kadar bütün süreçte araştırmacı tarafından hazırlanan öğretim yazılımından yararlanılmıştır. Araştırmada, çalışma grubunu Giresun il merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunun 7. sınıfında öğrenim

gören 49 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, Dil Bilgisi Başarı Testi ve Öğrenci Görüşme Formu kullanılmıştır.

Araştırmada, dil bilgisi öğretiminde dersin tüm aşamalarında (zihinsel hazırlık, konu anlatımı, etkinlikler, değerlendirme) öğretim yazılımı kullanımının başarı üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Karatay, Kartallıoğlu, Coşkun (2012);** “İlköğretim Öğrencilerinin Dil Bilgisi Konularını Öğrenme Düzeyleri” adlı makalesinde, kelime türleri (fiil-zarf), fiillerin yapı özellikleri, fiillerde zaman ve anlam kayması, ek-fiil, zaman ve kip çekimlerinde birleşik yapıların özellikleri gibi konuların ilköğretim 7. sınıf öğrencileri tarafından öğrenilip öğrenilmediğini incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmada, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi kazanımlarını öğrenme düzeyleri incelenmiştir. Araştırma, ön test ve son test (kontrol grupsuz) yarı deneysel modelde desenlenmiştir. Araştırmanın örnekleme yöntemi “seçkisiz örnekleme” dir. Araştırmanın 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Güneydoğu Anadolu, İç Anadolu ve Batı Karadeniz’de bulunan altı ilköğretim okulunun birer 7. sınıf şubesinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Çalışmada 2010 güz döneminin başından 2011 bahar döneminin sonuna kadar, 32 haftalık öğretim sürecinin sonunda, öğrencilerin dil bilgisi konularını öğrenme yeterlilikleri, düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kartallıoğlu’nun geliştirdiği “Dil Bilgisi Testi” kullanılmıştır. Çalışmada, veriler analiz edilirken frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, tekrarlı ölçümler t testi kullanılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır:

1. Araştırma sonunda öğrencilerin fiiller konusu ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerine bakıldığında genel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.
2. İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi konularından kipler konusu ile ilgili bütün kazanımlara ulaşmada sorunsuz oldukları söylenebilir.
3. Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak anlamlı ilerleme ilkelerinin gözetildiği bir eğitim süreci izlenmelidir.

4. Öğrenme düzeyi yetersiz veya anlamlı ilerleme sağlanamayan fiilde iş, türemiş fiiller, görülen geçmiş zaman kipi ve ek fiil gibi konularda Türkçe dersi öğretim araçlarının yetersizliği veya bazı konuların öğrenci düzeyine uygun olmaması ile açıklanabilir.

**Onan (2012)**, “Dil Bilgisi ve Okuma Öğrenme Alanları Arasındaki Etkileşim Üzerine Bir Analiz Çalışması” adlı makalesinde, 2006 yılı İlköğretim Türkçe (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda dil bilgisi öğrenme alanında yapılandırılmış kazanımların okuma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde ne derece işlevsel olduklarıyla ilgili analizlere yer vermiştir.

Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

1. Okuma öğrenme alanında etkili olan 37 dil bilgisi kazanımının dâhil olduğu dört temel dil yapısı, yine okuma öğrenme alanındaki işlevselliklerine göre bir sıralamaya tâbî tutulduğunda, anlam>söz dizimi>morfoloji>fonetik gibi yapısal bir hiyerarşi ortaya çıkmaktadır. Buna rağmen, yeni yapılandırılan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı’nda birer dönem yer alan ses bilgisi, şekil bilgisi, kelime bilgisi ve cümle bilgisi derslerine, en az bir dönemde verilmek üzere anlam bilimi dersinin de eklenmesi uygun olacaktır.

2. Ana dili öğretim programlarının yapılandırılması sürecinde dil bilgisi öğretiminin gerekliliğini sorgulamadan önce, dillerin sahip olduğu yapısal ayrımların göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamak gerekiyor. Bir dilin yapısal özellikleri ise, ancak o dil üzerine yapılmış dil bilimsel araştırmalarla tespit edilebilir. Bu araştırmalar, dil bilgisi öğretiminin temel gerekçesini oluşturacaktır.

**Tekşan (2012)**, “Atasözlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılabilirliği” adlı makalesinde, atasözlerinin dil bilgisi öğretiminde örnek metin olarak kullanılabilirliğini göstermeyi amaçlamıştır.

Çalışmada, atasözlerinden hareketle dil bilgisi öğretiminin öğrencilere kendi kültür değerlerini farkına varmadan kendi kendilerine öğrenebilecekleri vurgulanmıştır. Çalışmada, atasözleri hakkında bilgiler verilmiş ve atasözlerinin

tarihi gelişimi ele alınmıştır. Çalışmada, dil bilgisinin üç bölüme (sesbilgisi, yapıbilgisi ve cümle bilgisi) ayrıldığı ifade edilmiş ve bu bölümlerin atasözleriyle öğretilmesinin daha somut ve daha etkili bir öğretim sağlayabileceği söylenmiştir. Bununla beraber atasözlerinin çeşitli dil bilgisi konularıyla kullanımına örnekler verilmiştir.

Araştırmada, atasözlerinin dil bilgisi konularında etkin olarak kullanılabileceği ve bu durumun öğrencilerde kültürel bilincin artmasını da sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

**Güneş (2013)**, “Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar” adlı makalesinde, dil bilgisi öğretiminde yapılandırmacı eğitim sistemiyle gelen yeni yaklaşımları değerlendirmeye çalışmıştır. Çalışmanın giriş bölümünde “Dil bilgisi nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bununla bağlantılı olarak dil bilgisi türleri hakkında açıklamalarda bulunulmuştur. Bu bölümde “yeni dil bilgisi” başlığı altında ülkemizde 2005’ten beri uygulanmaya başlanan yeni programla uygulanmaya başlanan dil bilgisi öğretimi anlayışından bahsedilmiştir.

Daha sonra çalışmada, dil bilgisi öğretimi hakkında bilgiler verilmiştir. Bunun ardından ise dil bilgisi öğretim yaklaşımları, dil bilgisi öğretim modelleri ve dil bilgisi öğretim yöntemleri ele alınmıştır. Çalışmada genel olarak, dil bilgisi öğretiminin çağdaş yaklaşımlar ışığında yapılması gerektiği ve bu konuda öğretmenlerin bilinçli olması gerektiği belirtilmiştir.

**Güven (2013)**, “Dil Bilgisi Konularının Öğretim Sorunları” adlı makalesinde, öncelikle dil bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan temel problemleri belirlemiş, ardından dil bilgisi konularının öğretilmesiyle ilgili daha önce bu alanda öne sürülmüş fikirleri ortaya koymuştur. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır:

1. Türkçede sözdizimi konularının öğretiminde sistematik bir sıranın takip edilmelidir.

2. Dil bilgisi konularının öğretiminde geleneksel yöntem ve tekniklerden ziyade daha nitelikli ve daha kalıcı öğrenmelerin sağlanabileceği yeni yöntem ve teknikleri kullanmak gereklidir.

3. Eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği bölümündeki dil bilgisi derslerinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri gözden geçirilerek güncellenmelidir.

4. Dil bilgisi öğretimi Türkçe dersi içinde ayrı bir dal olarak düşünülmemeli, diğer alanlar olan konuşma, yazma, dinleme, anlama ve görsel okuma becerileriyle birlikte ele alınmalıdır.

5. Dil bilgisi konularının öğretiminde tüm öğrencilere ortak bir metin verilmeli ve konular bu metin üzerinden işlenmelidir.

6. Dil bilgisi öğretiminde başarıya ulaşabilmek için, öğrencilere öğrendikleri konuyu günlük hayatla ilişkilendirmeleri sağlanmalı, bu konuda onlara yardımcı olunmalıdır.

**Sağlam (2013)**, “Oyunların Dil Bilgisi Öğretiminde ve Kelime Serveti Etkinliklerindeki Yeri (Yenilenen İlköğretim 5. Sınıf Ders Kitapları Örneği)” adlı makalesinde, oyunların dil bilgisi öğretimindeki ve öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmedeki yerini İlköğretim 5. Sınıf Ders Kitabını inceleyerek belirlemeyi amaçlamıştır.

Çalışmada, betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersi etkinlik kitapları oluştururken çalışmanın örneklemini ise, Talim Terbiye Kurulu’nun 2011-2012 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kullanılmasına izin verilen Ada Yayınları’nın hazırladığı 5. Sınıf Türkçe Etkinlik Kitabı ve 2013-2014 öğretim yılında kullanılan MEB Devlet Kitapları 5. Sınıf Türkçe Dersi Etkinlik Kitabı oluşturmaktadır.

Çalışmada, oyunla öğretimin soyut kavramları öğrencinin zihninde somutlaştırdığı, öğrencinin günlük hayatla güçlü bir bağ kurmasını sağladığı; buna

bağlı olarak da oyunla öğretim çalışmalarının yaygınlaştırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Kardaş (2014)**, “İş Birlikli Ve Geleneksel Grup Çalışmasının Dil Bilgisi Öğretiminde Akademik Başarıya Etkisi” adlı makalesinde, iş birlikli grup çalışması ve geleneksel öğrenme metodunda uygulanan geleneksel grup (küme) çalışmasının öğretmen adaylarının dil bilgisi başarılarına etkisini belirlemeyi ve iş birlikli grup çalışmasının uygulandığı gruptaki adayların uygulamalara ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır.

Araştırmada, karma (nitel ve nicel) bir yöntem izlenmiştir. Araştırmanın nicel kısmında ön test- son test ölçümlerine dayanan kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada nicel boyutun analizinde t testi, nitel boyutun analizinde ise betimsel ve tematik analiz kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nde öğrenim gören 60 sınıf öğretmeni adayını oluşturmaktadır. Çalışmada, öğretmen adaylarının dil bilgisi başarılarını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen dil bilgisi değerlendirme testi kullanılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının dil bilgisi akademik başarılarının artırılmasında hem iş birlikli hem de geleneksel grup çalışmasının başarıyı önemli düzeyde artırdığı belirlenmiştir.

2. Her iki yöntemle elde edilen başarı birbiriyle karşılaştırıldığında, birlikte öğrenme tekniği ilkelerine göre düzenlenmiş iş birlikli grup çalışmasının dil bilgisi başarısında geleneksel grup çalışmasına göre düzenlenmiş iş birlikli grup çalışmasının dil bilgisi başarısında geleneksel grup çalışmasına göre daha başarılı sonuçlar verdiği tespit edilmiştir.

3. Öğretmen adaylarının iş birlikli grup etkinlikleriyle dil bilgisi öğrenimi/öğretiminin etkililiği ve etkinliklere yönelik güduları incelendiğinde adayların büyük çoğunluğunun (%80-84) olumlu güdü ve bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir.

**Madan, Eğilmez (2014)**, “Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Bir Soluk: Fiilimsi Hazine Avcıları Etkinliği” adlı makalesinde, “Fiilimsi Hazine Avcıları” adlı etkinliğin öğrencilerin konuyu öğrenme düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.

Çalışma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Muğla Kavaklıdere Atatürk Ortaokulu 8/C şubesinde öğrenim gören 16 öğrenci ile yapılmıştır. Bu etkinlik için okul bahçesine dört adet sıra konur. Önceden okulda çeşitli yerlere içinde çalışma kâğıtlarının bulunduğu kutular konur. Daha sonra dörder kişilik heterojen gruplar oluşturulur. Etkinlik üç aşamadan oluşur. İlk aşamada öğretmen öğrencilere içinde isim-fiillerin olduğu çalışma yaprağını verir. Burada üç isim fiili bulan grup yeni çalışma kâğıdını bulmak için harekete geçer. Etkinlik bu şekilde devam eder.

Araştırmada, “Fiilimsi Hazine Avcıları” etkinliğinin öğrencilerin konuyu anlama düzeylerini geliştirdiği ve başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Polatcan (2014)**, “Kavram Haritalarının Türkçe Dersinin Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisiyle İlgili Öğrenci Görüşleri” adlı makalesinde, ana dili öğretiminde çağdaş öğretim yöntemlerinden biri olan ve öğrenciyi eğitim ortamında aktifleştirmeyi amaçlayan kavram haritaları yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkilerini araştırarak araştırmanın bu alana katkı sağlamasını amaçlamıştır.

Araştırma, tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini Erzurum Pasinler ilçesindeki 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Erzurum İbrahim Hakkı Ortaokulu 6/B şubesinde öğrenim gören 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Kavram Haritalarına İlişkin Görüş Belirleme Anketi ve Başarı Testi kullanılmıştır.

Araştırmada, kavram haritalarının öğrenci başarısını artırdığı ve öğrencilerin de kavram haritaları hakkında genel olarak olumlu görüşler belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3.1. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesinde kullanılan teknikler ve araştırmada izlenen sürece yer verilmiştir.

#### 3.1.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, Ön-Test Son-Test Kontrol Gruplu deneysel modelde yürütülmüştür. “Bu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak bulunur. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2011:97)”.

#### 3.1.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu Konya ili, Karatay ilçesi, Kızören Ortaokulu altıncı sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Uygulanan ön-test sonunda birbirlerine denk olduğu görülen bu gruplardan, çekilen kura sonucu, 6/A sınıfı deney grubu, 6/B sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu 20 öğrenciden oluşan kontrol grubu ve 20 öğrenciden oluşan deney grubu olmak üzere toplam 40 öğrenciden meydana getirilmiştir.

Araştırmanın amacına ulaşması için araştırma kapsamına giren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisi olmamasına ve iyi seviyede okuma yazma bilmesine dikkat edilmiştir.

#### 3.1.3. Veri Toplama Araçları

##### 3.1.3.1. Başarı Testi

Araştırmada ele alınan dil bilgisi öğretim stratejilerinin etkililiğine ilişkin verilerin toplanabilmesi amacıyla “Sözcük Yapısı Testi” adıyla başarı testi hazırlanmış, geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırma deneme işleminde kullanılan materyalle ilişkili olarak 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı altıncı sınıf amaç ve kazanımlarının sözcük yapısı bölümleri belirlenmiştir. Bu şekilde toplam 30 tane çoktan seçmeli madde, 40 boşluk doldurulmalı madde, 50

doğru-yanlış sorusundan oluşan madde, 17 eşleştirmeli madde hazırlanmıştır. Bu aşamada olçme değerlendirme ve konu alanı uzmanlarına danışılmıştır. Soruların güçlük ve ayırt edicilik indekslerini belirlemek amacıyla hazırlanan bu sorular aşağıdaki tabloda belirtildiği gibi adı geçen okullardaki öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamaya ilişkin tablo aşağıdaki gibidir:

**Tablo- 1: Ölçek Geliştirme Sürecinde Soruların Uygulandığı Okul Adları ve Öğrenci Sayıları**

Okul Adı	Çoktan Seçmeli	Doğru Yanlış	Boşluk Doldurma	Eşleştirme
Kızören Ortaokulu	42	37	32	35
Kızören Somuncu Baba İHO	23	20	17	20
İnlince Ortaokulu	11	14	15	13
Dedeler İHO	22	19	22	24
Günyüzü Ortaokulu	30	31	30	28
Toplam	128	121	116	120

Yukarıdaki tablodan anlaşıldığı şekilde belli sayıda öğrenciye uygulanan maddelerin tek tek madde analizi yapılmış ve madde analizleri sonucunda madde güçlüğü (pj) 0,40 ile 0,60 ve ayırıcılık gücü (rpb) 0,30'un üzerinde olan maddeler olduğu gibi standart başarı testine alınmıştır. Madde güçlükleri 0,25-0,79 civarında olan maddeler uzman görüşlerine başvurularak düzeltilmiş ve başarı testine öyle dâhil edilmiştir.

Hazırlanan test, ön-test olarak uygulanmadan önce araştırmanın yapıldığı gruba denk iki sınıfa uygulanmıştır. Uygulama sonuçları alındıktan sonra her bir soru maddesi üzerinde tek tek madde analizi yapılmış. Madde analizleri sonucu madde güçlüğü (pj) 0,40 ile 0,60 ve ayırıcılık gücü katsayısı (rpb) 0,30'un üzerinde olan maddeler olduğu gibi standart başarı testine alınmıştır. Madde güçlükleri 0,25-0,79 civarında olan maddeler ise seçenek analizi ve uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilerek araştırmada kullanılan başarı testine alınmıştır. Bu şekilde madde güçlüğü orta düzeyde ve ayırıcılık gücü yüksek on çoktan seçmeli, on doğru-yanlış, on boşluk doldurma, beş eşleştirme sorusundan oluşan sözcük yapısı konusunu kapsayan standart bir başarı testi elde edilmiştir. Oluşturulan başarı testinde sözcük yapısı konusunun alt konu dağılımları şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

**Tablo- 2: Geliştirilen Ölçekte Sözcük Yapısı Konusuyla İlgili Sorulmuş Soruların Alt Konulara Göre Dağılımı**

Soru Türleri	Ek	Kök	Yapım Eki	Çekim Eki	Basit Kelime	Türemiş Kelime	Birleşik Kelime	Toplam
Çoktan Seçmeli		2	3	2	1	1	1	10
Doğru Yanlış	2	2	2	1	1	1	1	10
Boşluk Doldurma	1	3	2	1	1	1	1	10
Eşleştirme			4	1				5
Toplam	3	7	11	5	3	3	3	35

Hazırlanan test daha sonra KR20 güvenilirliği hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısı 0.64 bulunmuştur. Hazırlanan erişim testi, deney ve kontrol gruplarına ön test, son test ve kalıcılık olmak üzere üç kez uygulanmıştır.

Bu test hazırlanırken Millî Eğitim Bakanlığı'nın okutulmak üzere onay verdiği kitapların sözcük yapısı konusu ile ilgili soruları gözden geçirilmiştir. Konunun uzmanlarına danışılarak da sorulara son şekli verilmiştir. Başarı testinde yer alan sorular hazırlanırken Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük esas alınmıştır. Bu sorular Türkçe dersinin amaç ve kazanımlarına uygun olarak ve Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca 2006 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendikten sonra hazırlanmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecini gösteren çalışma takvimi şu şekildedir:

**Tablo- 3: Çalışma Takvimi**

ÖN TESTLER	ÖĞRETİM SÜRECİ	SON TESTLER	KALICILIK TESTİ
26 Eylül 2016	3 Ekim 2016-24 Aralık 2017 (12 Hafta)	26 Aralık 2017	17 Şubat 2017

Araştırmada ön test ve son testten birine dâhil olmayan öğrenci, araştırma verilerinin dışında tutulmuştur. Sınavlarda öğrencilere soruları cevaplandırmaları için 40 dakika verilmiştir.

### 3. 1. 4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Uygulama öncesinde uygulanan ön test sonucuna göre birbirine yakın gruplar oluşturulmuştur. Oluşturulan gruplardan birine kontrol grubu, diğerine ise deney grubu denmiştir. Kontrol ve deney gruplarını belirlemek amacıyla kura çekilmiştir. Kura çekilişi sonucunda 6/A sınıfına deney grubu, 6/B sınıfına ise kontrol grubu denmiştir.

Araştırma kapsamında oluşturulan çalışma grubuna “sözcükte yapı” konusu Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği akışa ve hazırlanan ders plânına uygun olarak anlatılmıştır. Bu uygulama süreci esnasında deney grubunda buluş yoluyla öğretim

stratejisine, kontrol grubunda ise sunuş yoluyla öğretim stratejisine uygun olarak uygulama süreci tamamlanmıştır.

Yapılan ölçme işleminde, sınıf içinde öğretmeni temele alan sunuş yoluyla öğretim stratejisi ile daha çok öğrencinin bilgiyi keşfetmesini esas alan buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrenci başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Bu ölçme işlemi sırasında çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme ve boşluk doldurma sorularından oluşan test tekniği kullanılmıştır.

Bu öğretim süreci 12 hafta sürmüştür. Ön test uygulandıktan sonra öğrenci seviyelerinin durumuna bakılmış, daha sonra asıl uygulama yapıldıktan sonra son test uygulanarak öğretim stratejilerinin dil bilgisi konusundaki etkililiği karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Çalışma takvimine uygun olarak 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında kalıcılık testi uygulanmış ve kalıcılık düzeyleri yönünden grupların başarıları karşılaştırılmıştır.

Araştırmada belirlenmiş problemin sınılanması için veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme ve boşluk doldurma sorularından oluşan testten elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS22.00 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4.1. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo- 4:Deney (buluş) ve Kontrol (sunuş) Gruplarının Dil Bilgisi Başarısı Ön Test Sonuçları**

<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Deney	20	12.50	5.30	-.403	.69
Kontrol	20	13.15	4.89		

Tablo 4'te henüz dil bilgisi öğretimi uygulanmadan önce her iki gruba da yapılan ön testten elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bu bulgulara göre deney grubunun dil bilgisi puan ortalaması 12.50 ve kontrol grubunun dil bilgisi puan ortalaması 13.15'tir. Elde edilen bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının anlaşılması amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Tablo 4 incelendiğinde grupların dil bilgisi başarısı bakımından ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ( $t = -.403$ ,  $p > .05$ ). Bu sonuç işlem öncesinde grupların birbirine denk olduğunu göstermektedir.

**Tablo- 5: Deney (buluş) Grubunun Dil Bilgisi Başarısı Ön Test Puanları İle Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-testi Sonuçları**

<b>Deney Grubu</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Ön Test	20	12.50	5.30	-3.958	.001
Son Test	20	22.15	7.84		

Tablo 5 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Öğrencilerin ön test puan ortalamaları 12.50 iken son test ortalamaları 22.15'tir. Bu sonuç, buluş yöntemi kullanılarak ders anlatılan öğrencilerin dil bilgisi başarısında anlamlı düzeyde artış olduğunu göstermektedir.

**Tablo- 6:Kontrol (sunuş) Grubunun Dil Bilgisi Başarısı Ön Test Puanları İle Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-testi Sonuçları**

Kontrol Grubu	N	X	ss	t	p
Ön Test	20	13.15	4.89	-2.932	.009
Son Test	20	15.75	3.86		

Tablo 6 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dil bilgisi başarısı ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Öğrencilerin ön test puan ortalamaları 13.15 iken son test ortalamaları 15.75'tir. Elde edilen bu bulgu, sunuş yöntemi kullanılarak ders anlatılan öğrencilerin başarısında anlamlı düzeyde artış olduğunu göstermektedir.

**Tablo- 7:Deney (buluş) ve Kontrol (sunuş) Gruplarının Dil Bilgisi Başarısı SonTest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları**

Grup	N	X	ss	t	p
Deney	20	22.15	7.83	3.200	.003
Kontrol	20	15.75	3.86		

Tablo 7'de görüldüğü üzere sunuş yöntemi kullanılarak ders anlatımı gerçekleştirilen öğrencilerin (Kontrol Grubu) son test ortalamaları 15.75 iken, buluş yöntemi ile (Deney Grubu) ders anlatımı gerçekleştirilen öğrencilerin son test ortalamaları 22.15'dir. Öğrencilerin, son test ortalamalarındaki farklılık dikkat

çekmektedir. Elde edilen analiz sonucuna göre sunuş yöntemi kullanılarak ders anlatımı gerçekleştirilen öğrencilerin (Kontrol Grubu) son test puanları ile buluş yöntemi kullanılarak ders anlatımı gerçekleştirilen öğrencilerin (Deney Grubu) son test puanları arasında anlamlı fark vardır ( $p < .05$ ). Bu sonuca göre deney Grubu öğrencilerinin ( $X = 22.15$ ), kontrol grubu öğrencilerine ( $X = 15.75$ ) göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

**Tablo- 8:Deney (buluş) Grubunun Dil Bilgisi Başarısı Son Test Puanları İle Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farka İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-testi Sonuçları**

<b>Deney Grubu</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Son Test	20	22.15	7.84	2.510	.021
Kalıcılık Testi	20	19.05	5.62		

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin dil bilgisi başarısı son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Öğrencilerin son test puan ortalamaları 22.15 iken kalıcılık testi ortalamaları 19.05'tir. Elde edilen bu bulgu, öğrencilerin kalıcılık testi başarısının son teste göre düştüğünü göstermektedir.

**Tablo- 9:Kontrol (sunuş) Grubunun Dil Bilgisi Başarısı Son Test Puanları İle Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farka İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-testi Sonuçları**

<b>Deney Grubu</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Son Test	20	15.75	7.84	3.114	.006
Kalıcılık Testi	20	12.95	5.62		

Tablo 9 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dil bilgisi başarısı son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Öğrencilerin son test puan ortalamaları 15.75 iken kalıcılık

test ortalamaları 12.95'tir. Elde edilen bu bulgu, öğrencilerin kalıcılık testi başarısının son teste göre düştüğünü göstermektedir.

**Tablo- 10:Deney (buluş) ve Kontrol (sunuş) Gruplarının Dil Bilgisi Başarısı Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları**

<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Deney	20	19.05	5.62	3.259	.002
Kontrol	20	12.95	5.60		

Tablo 10'da görüldüğü üzere sunuş yöntemi kullanılarak ders anlatımı gerçekleştirilen öğrencilerin (Kontrol Grubu) dil bilgisi kalıcılık ölçeği son test ortalamaları 12.95 iken, buluş yöntemi ile ders anlatımı gerçekleştirilen öğrencilerin (Deney Grubu) dil bilgisi kalıcılık ölçeği son test ortalamaları 19.05'tir. Elde edilen analiz sonucuna göre kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi kalıcılık ölçeği son test puanları ile deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi kalıcılık ölçeği son test puanları arasında anlamlı fark vardır ( $p < .05$ ). Bu sonuca göre buluş yöntemi ile dil bilgisi anlatımının kalıcılığa olan etkisi ( $X=19.05$ ), sunuş yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen anlatımın kalıcılığa olan etkisine ( $X =12.95$ ) göre anlamlı düzeyde yüksektir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. 1.Sonuçlar

Bu bölümde ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları özetlenmektedir. Buna göre araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Dil bilgisi konularının öğretimine yönelik olarak yapılan uygulama öncesinde, belirlenen dil bilgisi konusuyla ilgili öğrenci akademik başarı bakımından kontrol grubundaki öğrenciler ile deney gruplarındaki öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

2. Son test sonuçlarına bakıldığında deney grubunda akademik başarıda önemli bir artış olduğu görülmektedir. Bu durum, buluş yoluyla öğretim stratejisi kullanılarak ders anlatılan grubun dil bilgisi başarısında anlamlı düzeyde artış olduğunu göstermektedir.

3. Son test sonuçlarına göre kontrol grubuna (sunuş) bakıldığında, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dilbilgisi başarısı ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu durum sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanılarak dil bilgisi konusu anlatılan sınıfın başarısının anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir.

4. Kontrol (sunuş) ve deney (buluş) gruplarının son test sonuçlarıyla ön test sonuçları karşılaştırıldığında ortalamalarda önemli bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen analiz sonucuna göre deney grubu (buluş) öğrencilerinin kontrol grubu (sunuş) öğrencilerine göre daha başarılı oldukları görülmektedir.

5. Deney grubunda yer alan öğrencilerin son test ve kalıcılık testi başarıları incelendiğinde öğrencilerin kalıcılık testi başarılarının son teste göre düştüğü görülür.

6. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test ve kalıcılık testi başarıları incelendiğinde öğrencilerin kalıcılık testi başarılarının son teste göre düştüğü görülür.

7. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin son test ve kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılık olduğu görülür. Bu sonuca göre buluş yoluyla öğretim stratejisiyle gerçekleştirilen dil bilgisi anlatımının kalıcılığa olan etkisi ( $X=19.05$ ), sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanılarak gerçekleştirilen anlatımın kalıcılığa olan etkisine ( $X=12.95$ ) göre anlamlı düzeyde yüksektir.

## 5. 2. Öneriler

Araştırma sırasında elde edilen veriler ve araştırma sürecinde araştırmacı tarafından edinilen bilgi ve tecrübeler ışığında şu önerilere yer verilebilir:

1. Dil bilgisi öğretiminin en önemli temsilcileri olan öğretmenlerin dil bilgisi konularında hangi yöntem, teknik, stratejileri kullandığı ve bu konudaki tutumları ile ilgili nitel ya da nicel bir çalışma yapılabilir.

2. Buluş yoluyla öğretim stratejisiyle sunuş yoluyla öğretim stratejisinin dil bilgisi öğretiminde kullanılması ile ilgili Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine hizmet içi eğitim verilebilir. Bu amaçla üniversitelerin eğitim fakülteleriyle de işbirliği yapılabilir.

3. Bu çalışma ortaokullardaki dil bilgisi konularının öğretimine yönelik olarak belirlenen tek konuyu (sözcük yapısı) kapsamaktadır. Uygulamaya dayalı benzer çalışmaların diğer dil bilgisi konularına ait sonuçlarını belirlemeye yönelik farklı çalışmalar yapılabilir. Aynı zamanda dil bilgisi öğretiminde diğer yöntem, teknik ve stratejilerin etkisini tespit etmek için çalışmalar yapılabilir.

4. Dil bilgisi konularının öğretimi sürecinde öğrenciyi öğretim süreci içinde daha çok etkin kılmak için materyaller tasarlanabilir ve bu materyallerin dil bilgisi öğretimindeki etkisini araştırmak için çalışmalar yapılabilir.

5. Öğretmenler, dil bilgisi öğretim sürecinde, bu çalışmanın sonucundan da anlaşılacağı gibi öğrenciyi süreç içinde aktif kılan buluş yoluyla öğretim stratejisini etkin olarak kullanabilirler.

### 5. 3. Tartışma ve Yorum

Bu çalışmada, ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın doğru sonuçları vermesi adına 2005 yılında uygulamaya giren programın önerdiği şekilde dil bilgisi konuları Türkçe dersinin temel beceri alanları olan dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarıyla bir arada verilmiştir. Aynı zamanda dil bilgisi konuları ilgili haftada ele alınan metinle beraber bütünleştirilerek anlatılmış ve bu şekilde konunun hangi strateji kullanılırsa kullanılsın öğrencinin zihninde belli ölçüde somutlaşması sağlanmıştır. Çeçen (2007) de, “Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi” adlı doktora tezinde, metne bağlı gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin öğrencinin akademik başarısını arttırdığını tespit etmiş ve bir yol göstermiştir. Aynı şekilde Altas (2009), “Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Tarihi ve İçerik Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi ile Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretiminin Uygulamalı Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde, dil öğretiminde metni esas alan metin odaklı dil bilgisi öğretimi metodunun daha etkili olduğunu; öğretmen temelli bir yaklaşım olan görev odaklı dil bilgisi öğretiminde, dil bilgisi kuralları öğrenciye verilmeden istenilen görevlerin yerine getirilmesinde sıkıntılar yaşandığını tespit etmiştir.

Bu şekilde gerçekleştirilen uygulamanın sonucunda, buluş yoluyla öğretim stratejisine uygun olarak ders anlatılan deney grubundaki (6/A) öğrencilerin araştırma öncesinde akademik başarı yönünden geleneksel sunuş yoluyla öğretim stratejisine uygun olarak ders anlatılan kontrol grubundaki (6/B) öğrencilerden farklı olmadığı görülmüştür. Aynı zamanda son testlere de bakıldığında iki grupta da anlamlı düzeyde bir artışın olduğu ancak buluş yoluyla öğretim stratejisine uygun olarak ders anlatılan deney grubundaki artışın geleneksel sunuş yoluyla öğretim stratejisine uygun olarak ders anlatılan kontrol grubuna göre daha anlamlı olduğu anlaşılmıştır.

Kapsamlı bir kaynak taraması yaptığımızda aynı stratejilerle ilgili ölçümlerin farklı alanlarda da gerçekleştirildiğini görmekteyiz. Akar (2006), “Buluş Yoluyla Öğrenmenin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersinde Öğrencilerin Akademik

Başarılarına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, buluş yoluyla öğretim stratejisine uygun olarak ders anlatılan grubun geleneksel sunuş yoluyla öğretim stratejisine uygun olarak ders anlatılan gruba göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Üredi (1999), “İlköğretimde Buluş Yolu İle Fen Eğitimi” adlı yüksek lisans tezinde, Buluş Yoluyla Öğretimin, Fen Eğitiminde geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları bizim araştırmamızla aynı doğrultuda bir sonuç ortaya koymuştur.

Araştırmada, alt amaçlara uygun olarak deney ve kontrol gruplarında öğrenmenin kalıcılığını tespit etmek amacıyla son testlerle ikinci dönemin başında uygulanan kalıcılık testleri karşılaştırılmış ve iki grupta da öğrenmenin kalıcılık düzeyinin azaldığı ancak buluş yoluyla öğretim stratejisine uygun olarak ders anlatılan deney grubunda (6/A) geleneksel sunuş yoluyla öğretim stratejisine uygun olarak ders anlatılan (6/B) kontrol grubuna göre öğrenmenin kalıcılığının daha anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Öğrenmenin daha uzun süre kalıcı olmasını sağlayan temel etken de üst düzey düşünme becerisine sahip olmaktır. Şenyıl (2009), “İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrencilerin üst düzey düşünme (analiz, sentez, değerlendirme) becerilerini artırdığı, buluş yoluyla öğretimin geleneksel yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucu yapılan araştırma sonucunu desteklemektedir.

Buluş yoluyla öğretim stratejisi geleneksel sunuş yoluyla öğretim stratejisine göre öğrencinin akademik başarısını arttırmada ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamada daha etkili olduğu söylendi. Buradan anlatma yönteminin dil bilgisi öğretiminde tek başına etkili olamayacağını söyleyebiliriz. Aynı zamanda buluş yoluyla öğretim stratejisinin desteklediği soru cevap yönteminin öğrencinin bilgiyi özümsemesi ve bilgiyi sorgulayarak öğrenmesini sağladığı için etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Kaygusuz (2006)’un, “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde ulaştığı, “dil bilgisi öğretiminde sıkça başvurulan anlatma yönteminin yanında diğer yöntemlere de başvurulması öğrenmeyi etkili kılacaktır; dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin etkin katılımlarının

sağlanması için sorulara yer verilmesi, öğrencilerin kendilerini ifade edebileceği ortamların oluşturulması hedeflenmektedir.” sonuçları bizim görüşümüzü destekleyen sonuçlardır. Aynı zamanda İtmeç (2008), “İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun dil bilgisi öğrenme alanı için “Soru-cevap yöntemi” ni en sık tercih ettiklerini tespit etmiştir. Bu durum buluş yoluyla öğretim stratejisinden çok kullanılan yöntem olan “Soru-cevap yöntemi” nin aslında öğretmenler tarafından ne kadar çok kullanıldığının kanıtıdır.

Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerde yeterli gelişim sağlanabilmesinin ilk şartı belirlenen strateji, yöntem ve tekniği doğru biçimde uygulayabilecek öğretmenlerin yetişmesidir. Çünkü sürecin uygulayıcıları ve geleceğin mimarları onlardır. Oysaki Akgül (2010), “İlköğretim II. Kademedeki Yaşanan Dil Bilgisi Öğretimi Sorunları” adlı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin derslerde öğrenciye kural ezberlettikleri, öğretmenlerin derslerde tümdengelim yöntemini kullandıklarını tespit etmiştir. Bu durum dil bilgisi öğretiminin başarısı için öğretmenlerin doğru strateji, yöntem ve teknikleri kullanma yönünde eğitilmesinin ve bu konuda teşvik edilmesinin önemini göstermektedir.

## KAYNAKÇA

- Açık Önkaş, N. (2010). Ana Dili Öğretimine Yeni Yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)* (24), 121-128.
- Akbaba, N. (2007). *Görsel Araçların İlköğretim İkinci Kademedede Dil Bilgisi Öğretimine Katkısı Üzerine Deneysel Bir Çalışma*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Akçay, A., & Şahin, A. (2012). Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Bir Web Macerası Tasarımı. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi* .
- Akgül, E. (2010). *İlköğretim II. Kademedede Yaşanan Dil Bilgisi Öğretimi Sorunları*. -: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Akinoğlu, O. (2010). Öğretim Kuram ve Modelleri. Ş. Tan içinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 270). Ankara: Pegem Akademi.
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle Dil Bilgisi Öğretimi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Doktora Tezi).
- Aksan, D. (2002). *Anadilimizin Söz Denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (1994). Anlambilim, İlgili Alanlar ve Türkçe. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi, Doğan Aksan Özel Sayısı* (15), 118-124.
- Aksan, D. (1982). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksoy, F. (2006). *Beş Şehir'in Söz Dizimi ve Bunun Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Bazı Teklifler*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Akyol, H. (2001). Dil Bilgisi ve İmlâ. L. Küçükahmet içinde, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* (s. 93-101). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a)*. İstanbul: Alfa Yayınları.

- Altas, S. (2009). *Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Tarihi ve İçerik Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi İle Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretiminin Uygulamalı Karşılaştırılması*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Altunkaya, H. (2010). *Eski ve Yeni II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretiminin Karşılaştırılması*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (12), 52-60.
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji- Yöntem ve Teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* .
- Arıcı, A. F. (?). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 299-307.
- Aşıcı, M. (2005). *Okul Çağında Dil Etkinlikleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aşılıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe Öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Doktora Tezi).
- Ayata Şenöz, C. (2005). *9-Metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Aydın, Ö. (1997). Anadil Eğitimi, Yabancı Dil Öğretimi ve Evrensel Dil Bilgisi. *Dil Dergisi* , 24.
- Aydın, Ö. (1999). Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Dil Dergisi* (81), 23-29.
- Aytaş, G., & Çeçen, M. Â. (2010). Ana Dili Eğitiminde Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri ve Önemi. *TÜBAR-XXVII-* , 77-89.
- Bağcı, A. B. (2010). *İlköğretim Türkçe Dersi 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabının Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Alanı Açısından İncelenmesi*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Bağcı, H., & Temizkan, M. (2006). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Öğretmenlerinden Beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 491.

- Bahar, M. A. (2010). *Türkçe Öğretiminde Şiir*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2006). *Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2014). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Dil Bilgisi Öğretimi. M. Özbay içinde, *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 2). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balyemez, S. (2009). Dil Bilgisi Öğretiminde Diğer Derslerden Yararlanma. *Çağdaş Eğitim Dergisi* (365), 32-38.
- Banarlı, N. S. (2007). *Türkçenin Sırları*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Baş, B. (2014). Okuma Ve Dinleme Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi. M. Özbay içinde, *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 197). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Başkan, Ö. (2003). *Bildirişim, İnsan Dili ve Ötesi*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Baytekin, Ç. (2001). *Ne Niçin ve Neden Öğreniyoruz ve Öğretiyoruz? (Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme)*. Ankara: Anı Yayınları.
- Baytekin, Ç. (2004). *Öğrenme Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilen, M. (1999). *Plândan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1981). *Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Calp, M. (2007). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cem, A. (2008). Dil Bilgisi Öğretiminde Biçim-Anlam-Kullanım Üçlüsü: Ders Malzemesi Hazırlama ve Uygulama Önerisi. *TÖMER Dil Dergisi* (128), 7-22.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Aktüel Yayınları.

- Coşkun, İ. (2014). Dil Öğretimi. M. Yılmaz içinde, *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi* (s. 3). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, S. (2004). *1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı ve Bu Programa Göre Yazılan 8. Sınıfların Türkçe Kitaplarında İşlenen Dil Bilgisi Konuları Üzerine Bir İnceleme*. Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Çakmakçı, C. C. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Kavram Geliştirme Açısından Atasözü ve Deyimler*. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Çarkıt, C. (2013). *Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretim Sürecinin Yapılandırıcı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Çeçen, M. Â. (2007). *Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Doktora Tezi).
- Çeçen, M. Â., & Aytaş, G. (2008). Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretiminin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarısına Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V (1), 133-149.
- Çeçen, M. A., & Mete, G. (2011). 6-8. Sınıflarda Dil Bilgisi Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (5), 47-62.
- Çelenk, S. (2008). Türkçe Öğretiminde Yararlanılabilecek Öğretim Yöntem ve Teknikleri. A. Tazebay, & S. Çelenk içinde, *Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem-Teknikler* (s. 35). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Çelenk, S. (2008). Türkçe Öğretiminde Yararlanılabilecek Öğretim Yöntem ve Teknikleri. A. Tazebay, & S. Çelenk içinde, *Türkçe Öğretimi İlke- Yöntem- Teknikler* (s. 25). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Çiçekler, S. (2006). *Anadil (Türkçe) Öğretiminde Fıkra Metinlerinin Kullanılması*. SEÇUK.

- Çiçekler, S. (2006). *Anadil (Türkçe) Öğretiminde Fıkra Metinlerinin Kullanılması*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Çiftçi, M. (2006). Türkçenin Çağdaş Sorunları. G. Gülsevin, & E. Boz içinde, *Türkçenin Çağdaş Sorunları* (s. 120-121). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çilenti, K. (1991). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çoban, A. (2008). Yöntem ve Teknikler. G. Ocak içinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 228). Ankara: Pegem Akademi.
- Daloğlu, K. (2005). *İlköğretim Okullarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Konuları Üzerine Bir Araştırma*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi, IX (2)*, 177-192.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Plânlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002). *Plândan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Derman, S. (2002). *Anadil (Türkçe) Öğretiminde Masal Metinlerinin Kullanılması*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Derman, S. (2002). *Anadil (Türkçe) Öğretiminde Masal Metinlerinin Kullanılması*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Derman, S. (2011). Dil Bilgisi Öğretiminde Metin Seçimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (31)*, 297-319.
- Derman, S. (2008). *Dil Bilgisi Öğretiminde Metinlerin Seçimi Üzerine Bir Araştırma (7. Sınıf)*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Doktora Tezi).

- Dilidüzgün, S. (2004). *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dolunay, S. K. (2014). Dil Bilgisi Öğretiminde Temel Yaklaşımlar, Yöntemler ve Teknikler. M. Özbay içinde, *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 125). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi. *TÜBAR XXVII*, 275-284.
- Dolunay, S. K. (2012). Türkçe ve Dil Bilgisi Öğretiminde Sıklık Çalışmalarının Yeri. *Gazi Türkiyat* (10), 81-89.
- Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. Sınıfta Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretiminin Başarı ve Tutuma Etkisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Durukan, E. (2012). Öğretim Yazılımlarının Farklı Aşamalarda Kullanımının Başarıya Etkisi: Dil Bilgisi Öğretimi Örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* (1/4), 134-150.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Doktora Tezi).
- Erdem, İ. (2014). Konuşma Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi. M. Özbay içinde, *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 234). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erdem, İ., & Çelik, M. (2011). Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature an History of Turkish or Turkic* (6/1), 1030-1041.
- Ergin, M. (2000). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ertekinoglu, S. (2003). *Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Fidan, N., & Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.

- Göçer, A. (2009). Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. A. Kırkılıç, & H. Akyol içinde, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (s. 393). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazım Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gönen, M., & Uyar Dalkılıç, N. (1998). *Çocuk Eğitiminde Drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2008). Dil ve Anadil. A. Tazebay, & S. Çelenk içinde, *Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem-Teknikler* (s. 312). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Güleryüz, H. (2008). Türk Dili. A. Tazebay, & S. Çelenk içinde, *Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem-Teknikler* (s. 6). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Gündüz, O. (2009). Konuşma Eğitimi. A. Kırkılıç, & H. Akyol içinde, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (s. 105). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Dergisi* (2 (7)), 71-92.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güney, N., & Aytan, T. (2013). *Aktif Öğrenme Teknikleriyle Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gürdal, A., Şahin, F., & Çağlar, A. (2001). *Fen Eğitimi, İlkeler, Stratejiler ve Yöntemler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Güven, A. Z. (2013). Dil Bilgisi Konularının Öğretim Sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi* (2(6)), 1-10.
- Güvenç, B. (1997). *Kültürün ABC'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Havva, Y., & Karaarslan, F. (2010). İlköğretim Türkçe Dersi Programının Dil Bilgisi Öğretimindeki Etkililiği: Nitel Bir Araştırma. *TSA* (1), 251-269.

- Hergüner, E. (2013). *Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretiminin Değerlendirilmesi: Hâl Ekleri Örneği*. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri-Eğitim Programları ve Öğretim-*. İstanbul: Beta Yayınları.
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. (2009). Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- İşman, A., & Eskicumalı, A. (2001). *Eğitimde Plânlama ve Değerlendirme*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- İtmeç, F. (2008). *İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Kahraman, T. (2010). Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu ve Sonuçları Üzerine Küçük Bir Araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* , 5-13.
- Kaplan, M. (2002). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaptan, F. (1998). Fen Öğretiminde Kavram Haritası Yönteminin Kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 96.
- Karadüz, A. (2009). Dil Bilgisi Öğretimi. A. Kırkkılıç, & H. Akyol içinde, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (s. 285). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Karadüz, A. (2006). İlköğretim Türkçe Dil Bilgisi Kitaplarının 'Öğreticilik' Kavramı Bağlamında Eleştirisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (21), 13-31.
- Karagöz, M. (2013). *İlköğretim 6-7-8. Sınıflarda Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Fil*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Karahan, L. (2009). Dil Bilgisi Öğretiminde Bütün-Parça İlişkisinin Önemi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* , 23-30.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Karatay, H., Kartallıoğlu, N., & Coşkun, S. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Dil Bilgisi Konularını Öğrenme Düzeyleri. *TÜBAR-XXXII- , 199-219.*
- Kardaş, M. N. (2014). İş Birlikli Ve Geleneksel Grup Çalışmasının Dil Bilgisi Öğretiminde Akademik Başarıya Etkisi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic (9/8), 603-622.*
- Kartallıoğlu, N. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Kazanımlarına Erişİ Düzeyi.* Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi (Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin).* Ankara: Engin Yayınları.
- Kaya, B. (2012). *Çağdaş Türkiye Türkçesindeki Fiil Yapım Ekleri, Bunlarla Türemiş Fiiller, Bu Fiillerin Anlam Özellikleri ve Bunların İlköğretim Dil Bilgisi Öğretimine Yansıması.* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Kaygusuz, T. (2006). *İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma.* Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Kılınç, S. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersi Uygulamalarında Çoklu Zekâ İle Sunuş Yönteminin Öğrenci Başarısındaki Etkisi (Yüksek Lisans Tezi).* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırkılıç, A., & Şahin, A. (2007). Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Eğitim Teknolojilerinin Kullanımı. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (ICANAS38) (s. 3-4).* Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Kırkılıç, Ahmet, Akyol Hayati vd. (2009). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi.* Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Komisyon. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe Kılavuzu.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Korkmaz, Z. (2001). Dil Nedir? Z. Korkmaz, & A. B. Ercilasun içinde, *Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri (s. 2).* Ankara: Yargı Yayınevi.

- Korkmaz, Z. (2007). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2001). *Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Korkmaz, Z. (2001). *Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Kurudayıoğlu, M. (2014). Dünyada ve Türkiye'de Dil Bilgisi Öğretiminin Temel Problemleri. M. Özbay içinde, *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 52). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde Plânlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Madan, D., & İpek Eğilmez, N. (2014). Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Bir Soluk: Fiilimsi Hazine Avcıları Etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)* (4(1)), 45-57.
- Maden, S. (2010). Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Gerekliliği. *TÜBAR-XXVII-*, 503-519.
- Menteş Bolat, K. (2004). *İlköğretim II. Kademe VI. Sınıflarda Dil Bilgisi Öğretiminde Aktif Öğrenme Yönteminin Etkililiği*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Nas, R. (2003). *Eğitim Fakültesi Öğrencileri ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Nas, R. (2003). *Eğitim Fakültesi Öğrencileri ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Onan, B. (2014). Dil Bilgisi Öğretiminde Temel İlkeler ve İzlenen Aşamalar. M. Özbay içinde, *Türkçe Eğitimi Açısından Dilbilgisi Öğretimi* (s. 75). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Onan, B. (2012). Dil Bilgisi ve Okuma Öğrenme Alanları Arasındaki Etkileşim Üzerine Bir Analiz Çalışması. *İdil*, 1 (3).
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Özby, M. (2004). Dil Becerilerinin Kazanılmasında Gözlem'in Yeri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 40-41.
- Özby, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özby, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özby, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitapları.
- Özbulur, E. P. (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinlikleri Üzerine Bir İnceleme*. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Püsküllüoğlu, A. (2005). *Arkadaş Türkçe Sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Saban, A. (2005). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sağır, M. (2002). İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi. *Türk Dili* , 601.
- Saraç, H. (2004). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir İnceleme*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Savran, H. (2002). Türk Dil Bilgisi Öğretiminde Birleşik Fiillerin İşlenişi Üzerine. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 107-113.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Kendi Yayını.
- Senemoğlu, N., Gömleksiz, M., & Üstündağ, T. (2001). *Öğrenmenin Oluşumu Öğretme Model Strateji ve Teknikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- Sever, S. (2008). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Sever, S. (2001). Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* , 15.
- Sinanoğlu, O. (2000). *"Bye Bye" Türkçe*. İstanbul: Otopsi Yayınevi.
- Solak Sağlam, M. (2013). Oyunların Dil Bilgisi Öğretiminde ve Kelime Serveti Etkinliklerindeki Yeri (Yenilenen İlköğretim 5. Sınıf Ders Kitapları Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* (2/4), 274-285.
- Soysal, M. O. (1999). *Türk Dili ve Edebiyatı İle Türkçe Öğretiminin El Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Süğümlü, Ü. (2009). *Dil Bilgisi Öğretiminde Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şahbaz, N. K. (2014). Dil Bilgisi Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Etkinlikler. M. Özbay içinde, *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 167). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şahin, A., & Şahin, E. (2009). Türkçe Öğretiminde Teknoloji ve Materyal Kullanımı. A. Kırkılıç, & H. Akyol içinde, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (s. 323). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şahin, F. (2002). Kavram Haritalarının Değerlendirme Aracı Olarak Kullanılması İle İlgili Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 21.
- Şahinci, C. (2011). *İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Bilgisi Konularının Öğretimine İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri*. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Şengül, M., & Yalçın, S. K. (2003). Eğitim Teknolojileri Işığında Türkçe Öğretimi. 3. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu Bildirileri* (s. 319). Gazimagosa: Doğu Akdeniz Üniversitesi Yayınları.
- Şentürk, H. (2008). *Ana Dil (Türkçe) Öğretiminde Tekerlemelerin Kullanılması*. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi).

- Şimşek, T. (2005). *Çocuk Edebiyatı*. Konya: Suna Yayınları.
- Şimşek, T. (2009). Türkçe Eğitiminde Drama. A. Kırkkılıç, & H. Akyol içinde, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (s. 347). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tan, E. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Dil Bilgisi Öğretiminde Zarflar Konusuyla İlgili Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Çalışma Yapraklarının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*. Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- TDK Sözlük. (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekşan, K. (2012). Atasözlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılabilirliği. *TÜBAR-XXXI-* , 301-322.
- Temizkan, M. (2014). Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretimi ve Uygulamaları. M. Özbay içinde, *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 130). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Temizyürek, F. (2002). Türkçe Öğretiminde Dramatizasyon Çalışmalarının Önemi. *Türk Dili-Dil Bayramının 70. Yılı Özel Sayısı* , 591.
- Temizyürek, F., & Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları (1923-2004)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Topal, Y. (2008). Türkçe Öğretiminde Teknolojik Araç Gereçler ve Materyal Tasarımı. A. Tazebay, & S. Çelenk içinde, *Türkçe Öğretimi İlke- Yöntem ve Teknikler* (s. 268-269). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Uzun, N. E. (2000). *Ana Çizgileriyle Evrensel Dil Bilgisi ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Uzun, N. E. (2004). *Dil Bilgisinin Temel Kavramları, Türk Dili Araştırmaları Dizisi: 39*. İstanbul: Kebikeç Yayınları.
- Uzunoğlu, H., & Hürsen, Ç. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ülgen, G. (1996). *Kavram Geliştirme -Kuram ve Uygulamalar-*. Ankara: Setma Ofset.
- Ün Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

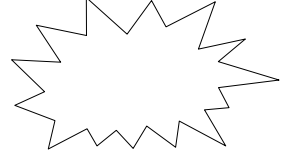
- Ünal, E., & Şahinci, C. (2011). Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Konularının Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* (6/1), 1849-1862.
- Ünal, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ünal, Ş. (1999). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Çanakkale: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (2002). Yaratıcı Drama. Ö. Demirel içinde, *Plândan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı* (s. 98). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Üstünova, K. (2010). *Dil Bilgisi Sorunları*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yaman, H. (2009). *İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıflar İçin Kavram Haritalarıyla Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yaman, H. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Derslerinde Kavram Haritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına ve Hatırlamaya Etkisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Doktora Tezi).
- Yaman, H., & Karaaslan, F. (2010). İlköğretim Türkçe Dersi Programının Dil Bilgisi Öğretimindeki Etkililiği: Nitel Bir Araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar* .
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme El Kitabı Modül 4-İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Yıldırım, R. (1998). *Öğrenmeyi Öğrenmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 41). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Zengin, A. Y., & Zengin, N. (2012). *Özel Öğretim Yöntemleri I-II*. Kastamonu: Töre Baskı Merkezi.

Zorbaz, K. Z. (2014). Yazma Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi. M. Özbay içinde, *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 263). Ankara: PegemA Yayıncılık.

## EKLER

## Ek- 1: Başarı Testi

ADI:	SINIFI:
SOYADI:	OKUL NO:



## A) Aşağıdaki çoktan seçmeli soruları cevaplayınız.

1. Aşağıdaki kelimelerden hangisinin kökü, türü yönüyle diğerlerinden farklıdır?

- A) Çıkıntı                      B) Bakıcı  
C) Yükseldi                    D) Koşucu

2.	<b><u>Kök</u></b>	<b><u>Gövde</u></b>
	Kanepe	Etkili
	Görüşme	Görücü
	Masa	Defter
	Pencere	Seçim

“Bir öğrenci Türkçe defterini ikiye ayırmış ve defterinin bir yarısına kök hâlindeki kelimeleri diğer yarısına da gövde durumundaki kelimeleri yazmıştır.”

Defterde yazılanların doğru olması için hangi iki sözcüğün yer değiştirmesi gerekir?

- A) Kanepe – Görücü  
B) Masa – Seçim  
C) Görüşme – Defter  
D) Pencere – Etkili

3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde çekim eki almış bir sözcük **yoktur**?

- A) Kardeşim bugün okulda hastalanmış.  
B) Yarın akşam halı saha kapalı.  
C) Okulumun tatil olmasını istemiyorum.  
D) Öğretmenim bugün sınav yaptı.

**4. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemi ötekilerden daha çok yapım eki almıştır?**

- A) Çikolataları herkese eşit paylaştırdı.
- B) Türkçe kitabını güzelce ciltlemişti.
- C) Sınıfın duvarlarını iyice temizledi.
- D) Şair, yazdığı son şiiri de yayınladı.

**5. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisi hem yapım hem de çekim eki almıştır?**

- A) Merdivenden hızlıca aşağı indi.
- B) Güneşten gözlerini açamıyordu.
- C) Gözlüğünü daha yeni değiştirmişti.
- D) Sınıftan sinirlenerek dışarı çıktı.

**6. Aşağıdaki dizili sözcüklerden hangisi sadece yapım eki almıştır?**

- A) kulaklık, şekersiz, gülüş
- B) koşucu, lastikçi, sıralar
- C) yakıcı, pencerede, duvarın
- D) örtüden, kâğıdın, telefoncu

**7. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimelerden hangisi ötekilerden farklı bir yapım eki almıştır?**

- A) Salgın hastalık yüzünde onlarca insan zarar gördü.
- B) Dün akşamki törenle evlenmişti.
- C) Onun utangaç olduğunu herkes biliyordu.
- D) Arkadaşından sevgi görmesine şaşırılmıştı.

8. “İlkbahar yaz mevsim mevsim

Birkaç mektup birkaç resim

Yıllar geçse de bir isim

Unutulmaz unutulmaz”

**Yukarıdaki dizelerde aşağıdakilerden hangisi yoktur?**

- A) Birleşik sözcük    B) Basit sözcük  
C) Türemiş sözcük    D) Hâl eki

**9. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemi türemiş isim değildir?**

- A) Şair, şehirde büyümüştür.  
B) Bu konu herkes için çok önemlidir.  
C) Yazar, zamanın nasıl geçtiğinden habersizdir.  
D) Bu saatte Zafer Caddesi çok canlıdır.

**10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bileşik sözcük kullanılmıştır?**

- A) Birdenbire okulun duvarından atladı.  
B) Her taraftan kuşların hoş cıvıltıları gelirdi.  
C) Kıyıdaki humuslu toprakta taşlar vardı.  
D) Dar ve sapa sokaklarda yürüyorduk.

**B) Aşağıdaki cümlelerden doğru olanlarının başındaki boş yay ayraçlar içine D, yanlış olanların başındaki boş yay ayraçlar içine Y yazınız.**

1. ( ) “İnsanların temel hak ve hürriyetleri anayasada belirtilmiştir.” cümlesinde birleşik kelimeye örnek vardır.
2. ( ) “Suladı” kelimesi yapısına göre basittir.
3. ( ) “Son satışımızı da bugün yaptık.” cümlesinde fiilden fiil yapan eke örnek vardır.
4. ( ) “Yorgunluktan bayılmak üzereydi.” cümlesinde birden fazla yapım eki almış kelime yoktur.
5. ( ) “Esinti” kelimesinin kökü bir iş, oluş, hareket bildirir.
6. ( ) “Eldivenlerimiz” kelimesi eklendiği kelimenin anlamını değiştiren bir ek almıştır.
7. ( ) “Şaşkınlık” kelimesi “şaşkın-lık” şeklinde ekine ve köküne ayrılmalıdır.
8. ( ) “Sebzeciler” kelimesinde birden fazla ek vardır.
9. ( ) “Okuldaki kitaplık yeni alındı.” cümlesinde gövde durumunda kelime vardır.
10. ( ) “Bu saatte etrafa hanımeli yayılır.” cümlesinde altı çizili kelime yapısı yönüyle türemiştir.

**C) Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere kutu içindeki kelimelerden uygun olanlarını yazınız.**

**Basit Kelime, Türemiş Kelime, Birleşik Kelime, Yapım Eki, Çekim Eki, Kök, Fiil Kökü, İsim Kökü, Ek, İsimden İsim Yapma Eki, İsimden Fiil Yapma Eki, Fiilden İsim Yapma Eki, İsimden İsim Yapma Eki, Gövde, Ortak Kök, İsim, Fiil, Delici, Yüzleş-, Kaydol-**

1. Aralarında anlam ilgisi bulunan, hem isim hem de fiil olarak kullanılabilen köklere .....denir.
2. Bir kelimenin anlamlı en küçük parçasına .....denir.
3. Hareket, iş ve oluş bildiren kelime köklerine .....denir.
4. “Kelebekler” kelimesi yapısı yönünden .....dir.
5. “Kurdeleli” kelimesi yapısı yönünden .....dir.
6. “Görüntü” kelimesinde “-tü” eki isim ya da fiil oluşturan ekler yönünden .....eki almıştır.
7. “Mutluluk” kelimesinde “-luk” eki isim ya da fiil oluşturan ekler yönünden .....ekidir.
8. “Gözlerin” kelimesinin kökü türü yönüyle .....dir.
9. “Masa-lar-dan” kelimesi birden fazla .....almıştır.
10. ....kelimesi ünlü (hece) düşmesine uğramış bir birleşik kelimedir.

**D) Aşağıdaki ifadeleri karşısında bulunan doğru kelimelerle eşleştiriniz.**

- a) Ek ( ) Kelimelerin çekimlenerek değişik yerlerde ve görevlerde kullanılmasını sağlayan eklerdir.
- b) Kök
- c) Yapım Eki ( ) “Sevil-“ kelimesinde “-il” eki isim ya da fiil oluşturan ekler yönünden .....ekidir.
- d) Çekim Eki
- e) Ortak Kök ( ) “Yaptı” kelimesinde “-ıt” eki isim ya da fiil oluşturan ekler yönünden .....ekidir.
- f) Gövde
- g) İsim İsim Yapma Eki ( ) “Garipse-“ kelimesinde “-se” eki isim ya da fiil oluşturan ekler yönünden .....ekidir.
- h) Fiilden İsim Yapma Eki
- k) İsimden Fiil Yapma Eki ( ) “Vatandaş” kelimesinde “-daş” eki isim ya da fiil oluşturan ekler yönünden .....ekidir.
- l) Fiilden Fiil Yapma Eki

**Ek- 2: Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisine Uygun Ders Plânı Örneği**

**TÜRKÇE DERS PLÂNI**

**BÖLÜM 1**

<b>Dersin adı</b>	TÜRKÇE
<b>Sınıf</b>	6/ A (Deney Grubu)
<b>Konu</b>	Canım Kitap (Deneme)
<b>Önerilen Süre</b>	2 ders saati
<b>Tarih</b>	12 Ekim 2016 (1. ve 2. Ders Saati)

**BÖLÜM 2**

<b>Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar</b>	1.3. Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.
<b>Ünite Kavramları ve Sembolleri / Davranış Örüntüsü</b>	Deneme, ek, kök, yapım eki, çekim eki
<b>Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri</b>	Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi, Soru – Cevap yöntemi, Tümevarım Yöntemi.
<b>Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça</b> *Öğretmen *Öğrenci	Ders kitabı, Canım Kitap (Deneme) s. 18 Türkçe 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı

<b>Dersin İşlenişi</b>	<p>Tahtaya iki kelime “kalemlik”, “gözlük”, “masanın”, “defterler” kelimeleri yazılır ve öğrencilerden bu kelimeleri köküne ve ekine ayırmaları istenir.</p> <p>Öğrencilerin kelimeleri köküne ekine ayırmalarından sonra hangi kelimeye gelen eklerin kelimenin anlamını değiştirdiği sorulur.</p> <p>Öğrencilerden cevapları alındıktan sonra örnek olarak tahtaya “biçki”, “çiçekçi”, “duvarda”, “kaleme” kelimeleri yazılır ve öğrencilerden bu kelimeleri de köküne ve ekine ayırmaları istenir.</p> <p>Öğrenciler kelimeleri köküne ve ekine ayırdıktan sonra ise tekrar hangi kelimelere gelen eklerin sözcüğün anlamını değiştirdiğini, hangi kelimeye gelen eklerin ise sözcüğün anlamını değiştirmedikleri sorulur.</p> <p>Öğrencilerin cevapları alındıktan sonra ise “kitaplık” örneği verilir ve bu kelimedeki kelime köküne gelen ek kelimenin anlamını değiştirmedikleri ancak “sınıftan” kelimesinde kelime köküne gelen ek kelimenin anlamını değiştirdiği ifade edilir. Öğrencilere bu konuda ne düşündükleri sorulur ve ilgili cevaplar alınır.</p> <p>Öğrencilerin ilgili örnekleri açıklamasından sonra ise öğretmen kelimeye gelerek onun anlamını değiştiren eklerin <b>yapım ekleri</b> olduğunu; tam tersi şekilde kelimeye gelerek onun anlamında bir değişim oluşturmayan eklerin ise <b>çekim ekleri</b> olduğunu söyler.</p> <p>Öğrencilerin bu tanıma katılıp katılmadıklarını nedenleriyle açıklamaları istenir.</p> <p>Ders anlatımının sonunda da öğrencilerden bu konuyla ilgili ek örnekler sunmaları istenir.</p> <p>Öğrencilerin sunduğu ek örnekler değerlendirildikten sonra ise 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı'nın (MEB Yayınları) 25 ve 26. sayfalarındaki 4, 5, 6, 7. etkinlikler yapılır.</p> <p>Bu etkinlikler tamamlanarak ve gerekli açıklamalarda bulunarak ders bitirilir.</p>
------------------------	--

**Özet:** İki ders saati boyunca öğrencinin yapım eki ve çekim eki konusunu kavramasına yönelik çalışma yürütülür. Bu amaç için de öğrenciyi aktif kılmak gereklidir. Bu nedenle ders anlatımında buluş yoluyla öğretim stratejisinin adımları takip edilmiş ve en sonunda eğitim öğretim sürecinin aksamaması için de öğrenci çalışma kitabındaki ilgili etkinlikler yaptırılmıştır.

### **BÖLÜM 3**

<b>Ölçme-Değerlendirme</b>	Ders içinde etkinlikler yapılırken dersten öğrencilerin öğrendiklerinin seviyesi tespit edilecek ve eksiklerini tamamlama yönünde öğrenciler teşvik edilecektir.
----------------------------	--

### **BÖLÜM 4**

<b>Plânın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar</b>	Plânı doğru bir şekilde uygulamak için ilk saat yukarıda verilen buluş yoluyla öğretim stratejisine uygun olarak anlatım gerçekleştirilecek. İkinci ders saatinde ise öğrenci çalışma kitabında bulunan ilgili etkinlikler yapılacaktır.
---	--

12 / 10 /2016

**Osman YAKIŞAN**

Türkçe Öğretmeni

**Ek- 3: Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisine Uygun Ders Plânı Örneği**

**TÜRKÇE DERS PLÂNI**

**BÖLÜM 1**

<b>Dersin adı</b>	TÜRKÇE
<b>Sınıf</b>	6/ B (Kontrol Grubu)
<b>Konu</b>	Canım Kitap (Deneme)
<b>Önerilen Süre</b>	2 ders saati
<b>Tarih</b>	12 Ekim 2016 (1. ve 2. Ders Saati)

**BÖLÜM 2**

<b>Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar</b>	1.3. Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.
<b>Ünite Kavramları ve Sembolleri / Davranış Örüntüsü</b>	Deneme, ek, kök, yapım eki, çekim eki
<b>Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri</b>	Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi, Anlatım Yöntemi, Not Alma Yöntemi, Tümdengelim Yöntemi.
<b>Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça *Öğretmen *Öğrenci</b>	Ders kitabı, Canım Kitap (Deneme) s. 18 Türkçe 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı

<b>Dersin İşlenişi</b>	<b>Giriş (Ön Organize Edicinin Sunulması)</b>	<p><b>İlgi Çekme:</b> Öğretmen, tahtaya Göktürk kitabelerinden alınmış “Üze kök tengri asra yagızyirkılındukta ikin ara kişioğlı kılınmış.” cümlesini yazar ve bu cümlenin hangi dilde olduğunu tahmin etmelerini ister. Öğrencilerin cevapları alındıktan sonra bu cümlenin Türkçe olduğu belirtilir. Cümlede geçen “kılınmış” kelimesini öğretmen ekine köküne ayırır.</p> <p><b>Hedeften Haberdar Etme:</b> Öğretmen gerekli açıklamaları yaptıktan sonra bu dersin Türkçede tarih boyunca kelimelere gelen eklerin ne işe yaradığını, kelimeye bir farklılık katıp katmadığını öğreneceklerini söyler. Öğretmen zaman zaman çocukların defterlerine önemli görülen yerlerin not edileceğini belirtir.</p> <p><b>Güdüleme:</b> Bu dersin gelecek konuların öğrenilmesi için çok önemli olduğu, bu nedenle iyi dinlemeleri gerektiği söylenir.</p>
------------------------	---	--

	<p style="text-align: center;"><b>Kavram, İlke, Bilgi Birikiminin ya da Soyutlamanın Sunulması</b></p>	<p>Öğretmen bu derste Türkçedeki kelimelere gelen ekleri ikiye ayırdığımızı söyler ve bunların adının çekim eki ve yapım eki olduğunu belirtir.</p> <p>Çekim ekinin kelimelere gelerek onların anlamlarını değiştirmeyen ekler olduğunu belirtir ve bununla ilgili örnekler sunarak gerekli açıklamalarda bulunur.</p> <p>Yapım ekinin ise kelimelere gelerek onların anlamlarını değiştiren ekler olduğunu belirtir ve bununla ilgili örnekler sunarak konuyu açıklar.</p> <p>Daha sonra yapılan bu açıklamalar kısa notlar şeklinde öğrenciye yazdırılır ve bununla ilgili tahtaya örnekler yazılarak değerlendirmeler yapılır.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Bilişsel Yapının Güçlendirilmesi</b></p>	<p>Öğrencilerin konuyla ilgili bilişsel düzeyini ölçmek için konuyla alakalı sorular sorulur ve öğrencilerden benzer örnekler vermeleri istenir.</p> <p>Öğrencilerin verdiği örnekler tahtaya yazılarak öğrencilerin bu kelimeleri ekine ve köküne ayırmaları sağlamaya çalışılır. Öğrencilerin hangi kelimedeki gelen ekin kelimenin anlamını değiştirdiği, hangi kelimedeki gelen ekin ise kelimenin anlamını değiştirmedini tespit etmeleri sağlanır.</p> <p>Daha sonra 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı (MEB Yayınları)'nın 25 ve 26. sayfasında bulunan 4, 5, 6, ve 7. etkinlikler cevaplandırılır.</p>
<p><b>Özet:</b> Dersin ilk saatinde yukarıda verilen plâna göre sunuş yoluyla öğretim stratejisine uygun olarak ders anlatımı yapılacaktır. İkinci ders saatinde ise 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı (MEB Yayınları)'ndaki ilgili etkinlikler cevaplandırılacaktır.</p>		

**BÖLÜM 3**

<b>Ölçme Değerlendirme</b>	6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı (MEB Yayınları)'nın 25 ve 26. sayfasında bulunan 4, 5, 6, ve 7. etkinlikler cevaplandırılarak öğrencilerin eksik olduğu yönler tespit edilecek ve eksikler giderilecektir.
----------------------------	--

**BÖLÜM 4**

<b>Plânın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar</b>	Plânı doğru bir şekilde uygulamak için ilk saat yukarıda verilen sunuş yoluyla öğretim stratejisine uygun olarak anlatım gerçekleştirilecek. İkinci ders saatinde ise öğrenci çalışma kitabında bulunan ilgili etkinlikler yapılacaktır.
---	--

12 / 10 /2016

**Osman YAKIŞAN**  
Türkçe Öğretmeni

## Ek- 4: Araştırma İzin Yazısı



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 83688308-605.99-E.11764141  
Konu : Araştırma İzni

21.10.2016

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
( ğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 06.10.2016 tarihli ve 48178250-300-E.6980 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı  ğrencisi Osman YAKIŞAN'ın "Ortaokullarda Dil Bilgisi  ğretiminde Buluş Yoluyla  ğretim Stratejisinin  ğrenci Başarısına ve Kalıcılığına Etkisi" konulu araştirmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın, Karatay Kızdren Ortaokulunda  ğrenim gören öğrencilere eğitim  ğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup; sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Anket Formu (3 Sayfa)

Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
AkıŐepte Mah. Gazi Caddesi No: 4 Konya/KONYA  
Elektronik Ađ: www.konya.meb.gov.tr  
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme Őube Müdürlüğü  
Ayrıntılı bilgi için: F.G RES (V.H.K.L.)  
Tel: (0 332) 353 50 50 - 1250  
Faks: (0 332) 351 59 40

Bu evrak görseniz elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrak.konya.meb.gov.tr> adresinden 5350-6502-3089-6095-2006 kodu ile teyit edilebilir.

## ÖZGEÇMİŞ

<b>Adı Soyadı:</b>	Osman YAKIŞAN	<b>İmza:</b>	
<b>Doğum Yeri:</b>	Sarayönü		
<b>Doğum Tarihi:</b>	20/08/1991		
<b>Medeni Durumu:</b>	Evli		

### Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
<b>İlköğretim</b>	Çeşmelisebil İlköğretim	İlköğretim	Sarayönü	2002
<b>Ortaöğretim</b>	Çeşmelisebil İlköğretim	İlköğretim	Sarayönü	2005
<b>Lise</b>	Çeşmelisebil Lisesi	Lise	Sarayönü	2009
<b>Lisans</b>	Necmettin Erbakan Üniv.	Üniversite	Konya	2013
<b>Yüksek Lisans</b>	Necmettin Erbakan Üniv.	Y. Lisans	Konya	2017

<b>İlgi Alanları:</b>	Kitap okumak, seyahat etmek, müzik dinlemek
-----------------------	---

<b>İş Deneyimi:</b>	Millî Eğitim Bakanlığı (Öğretmen)
---------------------	-----------------------------------

<b>Aldığı Ödüller:</b>	Başarı Belgesi (Millî Eğitim Bakanlığı)
------------------------	---

<b>Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:</b>	Yrd. Doç. Dr. Murat ATEŞ
---	--------------------------

<b>Tel:</b>	05313112767
-------------	-------------

<b>Adres:</b>	Bosna Hersek Mah. Büyük Hizmet Sit. 2. Blok, B Giriş, No: 23 Selçuklu/KONYA
---------------	--