T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE VARK ÖĞRENME MODELİNİN BAŞARI, TUTUM VE KALICI ÖĞRENMEYE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

Ali Ferhat ÖMEROĞLU

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Bilginer ONAN

Hatay-2021

T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE VARK ÖĞRENME MODELİNİN BAŞARI, TUTUM VE KALICI ÖĞRENMEYE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

Ali Ferhat ÖMEROĞLU

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Bilginer ONAN

Hatay-2021

ONAY

ALİ FERHAT ÖMEROĞLU tarafından hazırlanan "***DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE VARK ÖĞRENME MODELİNİN BAŞARI, TUTUM VE KALICI ÖĞRENMEYE ETKİSİ"*** adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile ***TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALINDA DOKTORA TEZİ*** olarak kabul edilmiştir.

26/01/2021

Jüri Üyeleri	**İmza**
Prof. Dr. Bilginer ONAN (Tez Danışmanı - Başkan)	
Prof. Dr. Jale ÖZTÜRK (Üye)	
Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ (Üye)	
Doç. Dr. Ahmet BALCI (Üye)	
Dr. Öğr. Üyesi İdris KAYA (Üye)	

Ali Ferhat Ömeroğlu tarafından hazırlanan ***"Dil Bilgisi Öğretiminde VARK Öğrenme Modelinin Başarı, Tutum ve Kalıcı Öğrenmeye Etkisi"*** adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini **onaylarım.**

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

Enstitü Müdürü

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezde yer alan bilgilerin tamamının akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Söz konusu kural ve ilkelerin gereği olarak tezde yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir şekilde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (26/01/2021)

Ali Ferhat ÖMEROĞLU

ÖN SÖZ

Türkiye'de ana dili eğitiminin araştırma alanları içerisinde yer alan dil bilgisi öğretimiyle ilgili yazılan bilimsel yayınlar incelendiğinde strateji, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı sınırlı sayıda çalışmayla karşılaşılmaktadır. Bu nedenle dil bilgisi öğretimine farklı ve disiplinler arası bir bakış açısı kazandırmak amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan VARK Öğrenme Modeli; visual (V), aural (A), read-write (R) ve kinesthetic (K) öğrenme tercihlerinin baş harflerinin birleşiminden meydana gelmiş olup modelin dil bilgisi öğretiminde başarı ve tutuma etkisi incelenmiştir. Bu yönüyle araştırma 5 bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, temel kavramlar ve ilgili araştırmalar başlıklarına yer verilmiştir.

İkinci bölümde, dil bilgisi öğretimi ile VARK Öğrenme Modeline yönelik kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Sonrasında uygulanan model ile dil bilgisi öğretimi arasındaki ilişki değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Üçüncü bölümde; yöntemi içeren araştırmanın modeli, çalışma grubu, deneysel uygulama süreci, veri toplama araçları, VARK öğrenme materyalinin hazırlanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Dördüncü bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Araştırmanın problem durumundan hareketle akademik başarı testi, tutum ölçeği, kalıcılık testi ve görüşme formuna ait veriler analiz edilmiştir.

Beşinci bölüm; araştırmanın sonuç ve önerilerini içermektedir. Bu bölümde bulgulardan elde edilen sonuçlar, çalışmayı ilgilendiren literatürden hareketle değerlendirilmiş; yapılan uygulamalara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın ekler bölümünde; çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına, öğrenme materyallerine ve uygulama izinlerine yer verilmiştir.

Yoğun mesaisine rağmen bu çalışmanın her aşamasıyla yakından ilgilenerek akademik açıdan bilgi ve tecrübeleriyle yoluma ışık tutan değerli danışman hocam Prof. Dr. Bilginer ONAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez izleme komitemde bulunarak çalışmamın şekillenmesine katkıda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Jale ÖZTÜRK ve Doç. Dr. Ahmet BALCI'ya çok teşekkür ederim. Araştırmamda kıymetli görüş ve önerilerini benimle paylaşan Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN, Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ, Doç. Dr. Mustafa Onur KAN ve Dr. Öğr. Üyesi İdris KAYA'ya yardımlarından dolayı teşekkür eder, doktora eğitimim boyunca ders aldığım değerli hocalarıma saygılarımı sunarım. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan çalışma arkadaşlarıma, uygulamalarda yardımlarını esirgemeyen okul yöneticilerine ve Türkçe öğretmenlerine teşekkür ederim. Ayrıca çalışmamda beni destekleyerek her zaman yanımda olan aileme şükranlarımı sunarım.

Ali Ferhat ÖMEROĞLU

DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE VARK ÖĞRENME MODELİNİN BAŞARI, TUTUM VE KALICI ÖĞRENMEYE ETKİSİ

Ali Ferhat ÖMEROĞLU
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi, 2021
Danışman: Prof. Dr. Bilginer ONAN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, dil bilgisine karşı tutumlarına ve kalıcı öğrenme düzeylerine etkisini belirlemektir. Araştırmanın amacına uygun olarak "ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen" kullanılmıştır. Çalışmanın uygulama grubunu; 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Hatay il merkezinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunun iki farklı 6. sınıf şubesinde öğrenim gören öğrenciler (n=57) oluşturmaktadır. Şubeler; biri deney grubu (n=27), diğeri kontrol grubu (n=30) olmak üzere seçkisiz (yansız) atama yöntemiyle belirlenmiştir.

Araştırmanın deneysel uygulaması; Türkçe dersinde işlenen hâl eki, iyelik eki, isim ve sıfat konuları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu konular, deney grubunda VARK Öğrenme Modeline dayalı öğretim etkinlikleriyle; kontrol grubunda ise Türkçe ders kitaplarında yer alan öğretim etkinlikleriyle işlenmiştir. Toplam 11 hafta süren uygulamada veri toplama aracı olarak "Öğrenci Bilgi Formu", "Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeği", "Türkçe Dil Bilgisi Başarı Testi" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler, SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar için t testi, bağımlı gruplar için t testi, tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi, karışık veya tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi (ANOVA) gibi teknikler kullanılmıştır. Nitel verilerde ise deney grubu öğrencilerinin görüşme formuna verdikleri yanıtlar; frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılarak içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda grup içi ön test ve son test başarı puanı ortalamaları karşılaştırıldığında hem deney grubunda hem de kontrol grubunda akademik başarının arttığı ve son test lehine anlamlı bir farklılığın çıktığı tespit edilmiştir. Araştırma için esas öneme sahip olan gruplar arası son test başarı puanı ortalamaları karşılaştırıldığında ise deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığın çıktığı belirlenmiştir. Yine grup içi ön test ve son test tutum puanı ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunun tutum puanlarında son test lehine anlamlı bir farklılık çıkmasına rağmen kontrol grubunun tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Gruplar arası son test tutum puanı ortalamaları karşılaştırıldığında ise deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığın çıktığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının grup içi ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında her iki grupta da bilgilerin kalıcılığını sağlamada anlamlı bir farklılık görülürken gruplar arası ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise sonuçların deney grubunun lehine olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle VARK Öğrenme Modeline dayalı uygulamaların Türkçe ders kitaplarına dayalı uygulamalara göre başarıyı artırmada, olumlu tutum sergilemede ve bilgilerin kalıcılığını sağlamada daha etkili olduğu görülmüştür. VARK Öğrenme Modelinin uygulandığı deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin dersin işlenişini eğlenceli bulması, etkinliklerin akılda kalıcı olması ve ilgi çekici olması, dil bilgisi konularının daha iyi anlaşılması gibi görüşler bildirdiği belirlenmiştir. Genel değerlendirmeler doğrultusunda dil bilgisi öğretiminde VARK Öğrenme Modeline dayalı öğretim uygulamalarından yararlanılabileceği ve bu uygulamaların Türkçe ders kitaplarına yansıtılabileceği önerilmiştir.

ANAHTAR KELİMELER

Dil Bilgisi Öğretimi, Dil Bilgisi Konuları, VARK Öğrenme Modeli,
Türkçe Ders Kitapları

THE EFFECT OF VARK LEARNING MODEL ON ACHIEVEMENT, ATTITUDE AND PERMANENT LEARNING IN GRAMMAR TEACHING

Ali Ferhat ÖMEROĞLU

The Department of Turkish and Social Sciences Education, Doctoral Dissertation, 2021

Supervisor: Prof. Dr. Bilginer ONAN

ABSTRACT

The purpose of this study is to reveal the effect of grammar teaching through the VARK Learning Model on academic achievement, attitudes toward grammar and permanent learning levels of sixth grade secondary school students. In parallel with the purpose of the study, "the quasi-experimental design with pre-test and post-test control group" was employed. The sampling group was composed of students (n=57) studying in two different sixth grade classes from one of the state schools affiliated to Ministry of National Education in the city center of Hatay during the autumn semester of 2019-2020 academic years. The classes, one of which was the experimental group (n=27) and the other one was the control group (n=30), were determined via random sampling.

The experimental intervention of the study revolved around the subjects of case suffixes, possessive suffixes, nouns and adjectives covered in Turkish lessons. These subjects were taught through teaching activities based on the VARK Learning Model in the experimental group whereas the control group was taught with the teaching activities in Turkish textbooks. In the intervention lasting for 11 weeks in total, "The Student Information Form", "The Scale of Attitude toward Turkish Grammar", "The Achievement Test of Turkish Grammar" and "The Semi-Structured Interview Form" were utilized as data collection tools. The data obtained through the data collection tools were analyzed using SPSS package program. For the analyses of quantitative data, such techniques as frequency, mean, standard variation, independent samples t-test, paired samples t-test, one-way repeated measures analysis of variance, two-way

analysis of variance for mixed or repeated measures (ANOVA) were used. Regarding the qualitative data, responses of students in the experimental group to the interview form were evaluated by using frequency and percentage calculations depending on the content analysis method.

The results of the study indicated that academic achievement of both the experimental and control group increased and a significant difference was found in favor of the posttest when the in-group achievement pretest and posttest mean scores were compared. Based on the comparisons of between-groups achievement posttest mean scores, which are of vital importance for the study, a significant difference was identified in favor of the experimental group. The comparisons of in-group attitude pretest and posttest mean scores showed that there was a significant difference in the attitude scores of the experimental group in favor of the posttest. However, no significant difference was observed between the attitude scores of the control group. When the between-groups attitude posttest mean scores were compared, a significant difference was detected in favor of the experimental group. Whereas there was a significant difference in ensuring the permanence of knowledge for both groups when the in-group pretest, posttest and retention test mean scores of the control and experimental groups were compared, the results were found to be in favor of the experimental group when the between-groups pretest, posttest and retention test mean scores were compared. Thus, the practices based on the VARK Learning Model, compared to the activities in Turkish textbooks, were found to be more effective in terms of increasing achievement, taking a positive attitude, ensuring the permanence of knowledge. As a result of the interviews with students in the experimental group where the VARK Learning Model was applied, it is unraveled that students found the way of teaching the lesson fun and understood grammar subjects better; activities were memorable and attractive. In line with the general evaluations, it is suggested that teaching practices based on the VARK Learning Model can be beneficial in grammar teaching and those practices can be given place in Turkish textbooks.

KEY WORDS

Grammar Teaching, Grammar Subjects, VARK Learning Model,
Turkish Textbooks

İÇİNDEKİLER

ÖZET i
ABSTRACT iii
TABLOLAR LİSTESİ x
ŞEKİLLER LİSTESİ xii
GRAFİKLER LİSTESİ xiii
KISALTMALAR LİSTESİ xiv
BİRİNCİ BÖLÜM 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Problem Cümlesi 4
1.2.1. Alt Problemler 5
1.3. Araştırmanın Amacı 6
1.4. Araştırmanın Önemi 7
1.5. Varsayımlar 8
1.6. Sınırlılıklar 8
1.7. Temel Kavramlar 8
1.8. İlgili Araştırmalar 9
1.8.1. Öğrenme Tercihleriyle İlgili Araştırmalar 9
1.8.2. Dil Bilgisi Öğretimiyle İlgili Araştırmalar 14
İKİNCİ BÖLÜM 22
KAVRAMSAL ÇERÇEVE 22
2.1. Dil Bilgisi: Tanımı ve Türleri 22
2.2. Dil Bilgisi Öğretimi 25
2.3. Dil Bilgisi Öğretiminin Temel İlkeleri 25
2.4. Dil Bilgisi Öğretiminin Önemi ve Amacı 28
2.5. Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Temel Yaklaşımlar 31
2.5.1. Davranışçı Yaklaşım ve Dil Bilgisi Öğretimi 31
2.5.2. Bilişsel Yaklaşım ve Dil Bilgisi Öğretimi 33
2.5.3. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Dil Bilgisi Öğretimi 35
2.6. Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler 37
2.6.1. Yöntemler 38

2.6.1.1. Anlatım Yöntemi 38
2.6.1.2. Soru-Cevap Yöntemi 39
2.6.1.3. Tümevarım ve Tümdengelim Yöntemleri 40
2.6.1.4. Çözümleme ve Birleşim Yöntemleri 42
2.6.1.5. Rol Oynama Yöntemi 43
2.6.1.6. Tartışma Yöntemi 44
2.6.1.7. Gösteri (Demonstrasyon) Yöntemi 46
2.6.2. Teknikler 47
2.6.2.1. Benzeşim (Analoji) Tekniği 47
2.6.2.2. Kavram Haritası Tekniği 49
2.6.2.3. Kavram Karikatürü Tekniği 50
2.7. VARK Öğrenme Modeli 52
2.7.1. VARK Öğrenme Modelinin Diğer Sistemlerle Bağlantıları 53
2.7.1.1. Bilişsel Stilin İki Boyutu 53
2.7.1.2. Öğrenme Döngüleri 56
2.7.1.3. Nöro-Linguistik Programlama (NLP) 64
2.7.1.4. Sağ Beyin ve Sol Beyin Araştırmaları 67
2.7.1.5. Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stili Modeli 70
2.7.1.6. Çoklu Zekâ Kuramı 74
2.7.2. VARK Öğrenme Tercihleri 79
2.7.2.1. (V) Görsel Tercih 80
2.7.2.2. (A) İşitsel Tercih 82
2.7.2.3. (R) Okuma-Yazma Tercihi 84
2.7.2.4. (K) Kinestetik Tercih 87
2.7.2.5. Çok Yönlü Tercihler 89
2.8. VARK Öğrenme Modelinin Dil Bilgisi Öğretimi ile İlişkisi 89
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 94
YÖNTEM 94
3.1. Araştırmanın Modeli 94
3.2. Çalışma Grubu 96
3.3. Deneysel Uygulama Süreci 97
3.3.1. Uygulama Öncesi Süreç 97
3.3.2. Uygulama Süreci 98
3.3.3. Uygulama Sonrası Süreç 99

3.4. Veri Toplama Araçları 99
3.4.1. Öğrenci Bilgi Formu (ÖBF) 99
3.4.2. Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeği (TDTÖ) 100
3.4.2.1. Madde Havuzu Oluşturma Aşaması 100
3.4.2.2. Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması 100
3.4.2.3. Pilot Uygulama Aşaması 101
3.4.2.4. Yapı Geçerliği 101
3.4.2.5. Faktör Analizi Aşaması 101
3.4.2.5.1. Açımlayıcı Faktör Analizi 102
3.4.2.5.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi 107
3.4.2.6. Güvenirlik ile İlgili Bulgular 110
3.4.3. Türkçe Dil Bilgisi Başarı Testi (TDBT) 110
3.4.3.1. Soru Havuzu Oluşturma Aşaması 110
3.4.3.2. Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması 111
3.4.3.3. Pilot Uygulama Aşaması 111
3.4.3.4. Madde Analizi (Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksi) Aşaması 111
3.4.3.5. Geçerlik ve Güvenirlik Aşaması 113
3.4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF) 114
3.5. VARK Öğrenme Materyalinin Hazırlanması 116
3.6. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler 116
3.6.1. Nicel Veri Analizi 116
3.6.2. Nitel Veri Analizi 120
3.7. Araştırmada Etik 120
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 121
BULGULAR 121
4.1. Akademik Başarı Testiyle İlgili Bulgular 121
4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının TDBT'den Aldıkları Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması 121
4.1.2. Deney Grubunun TDBT'den Aldığı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 123
4.1.3. Kontrol Grubunun TDBT'den Aldığı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 123
4.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının TDBT'den Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 124

4.2. Tutum Ölçeğiyle İlgili Bulgular 126
4.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının TDTÖ'den Aldıkları Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması 126
4.2.2. Deney Grubunun TDTÖ'den Aldığı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 127
4.2.3. Kontrol Grubunun TDTÖ'den Aldığı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 128
4.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının TDTÖ'den Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 128
4.3. Kalıcılık Testiyle İlgili Bulgular 130
4.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının TDBT'den Aldıkları Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması 131
4.3.2. Deney Grubunun TDBT'den Aldığı Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması 133
4.3.3. Kontrol Grubunun TDBT'den Aldığı Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması 134
4.4. Görüşmeyle İlgili Bulgular 135
4.4.1. Deney Grubunun VARK Öğrenme Modeline Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerine Yönelik Görüşleri 135
BEŞİNCİ BÖLÜM 142
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 142
5.1. Sonuç ve Tartışma 142
5.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test Akademik Başarı Testi Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma 142
5.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma 146
5.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma 149
5.1.4. Deney Grubunun VARK Öğrenme Modeline Dayalı Dil Bilgisi Öğretimiyle İlgili Görüşlerine Ait Sonuç ve Tartışma 151
5.2. Öneriler 152
KAYNAKÇA 154
EKLER 180
Ek-1: Veli Onay Formu 180

Ek-2: Öğrenci Bilgi Formu 181
Ek-3: Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeği 182
Ek-4: Türkçe Dil Bilgisi Başarı Testi..... 183
Ek-5: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 185
Ek-6: Deney Grubu Uygulama Etkinlikleri 186
Ek-7: Deney Grubu Uygulama Fotoğrafları 228
Ek-8: Kontrol Grubu Uygulama Etkinlikleri 229
Ek-9: Araştırma İzni Valilik Olurları..... 246
Ek-10: Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Kararı 248

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Bütünsel-Analitik Stilin Özellikleri 54
Tablo 2. Zekâ Anlayışındaki Farklılaşmalar 76
Tablo 3. Görsel Tercihin Bilgiyi Alma Yolları 81
Tablo 4. İşitsel Tercihin Bilgiyi Alma Yolları 83
Tablo 5. Okuma-Yazma Tercihinin Bilgiyi Alma Yolları 85
Tablo 6. Kinestetik Tercihin Bilgiyi Alma Yolları 87
Tablo 7. Ön Test- Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen 94
Tablo 8. Deneysel Çalışmanın Uygulama Süreci 95
Tablo 9. Çalışma Grubunun Özellikleri 96
Tablo 10. Deneysel Uygulama Süreci Takvimi 98
Tablo 11. Açımlayıcı Faktör Analizine Ait Örneklem Grubu 102
Tablo 12. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları 105
Tablo 13. Faktörlerin Varyans Yüzdeleri ve Toplam Varyansları 106
Tablo 14. Faktörlere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları 106
Tablo 15. Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Örneklem Grubu 107
Tablo 16. TDTÖ'nün Uyum İndeksleri 108
Tablo 17. Faktörlerin Güvenirlik Hesaplamaları 110
Tablo 18. TDBT'nin Örneklem Grubu 111
Tablo 19. Madde Ayırt Edicilik İndeksi Aralıkları 113
Tablo 20. Dil Bilgisi Konularının Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksi 113
Tablo 21. TDBT ve TDTÖ'ye Ait Çarpıklık, Basıklık ve Standart Hata Değerleri. 117
Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDBT Ön Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 122
Tablo 23. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDBT Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t- Testi 122
Tablo 24. Deney Grubu Öğrencilerinin TDBT Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t- Testi 123
Tablo 25. Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDBT Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t- Testi 124
Tablo 26. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDBT Son Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 124

Tablo 27. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDBT Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t- Testi 125
Tablo 28. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDTÖ Ön Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 126
Tablo 29. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDTÖ Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t- Testi 127
Tablo 30. Deney Grubu Öğrencilerinin TDTÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t- Testi 127
Tablo 31. Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDTÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t- Testi 128
Tablo 32. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDTÖ Son Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 129
Tablo 33. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDTÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t- Testi 129
Tablo 34. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDBT Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi 131
Tablo 35. Deney Grubu Öğrencilerinin TDBT Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 133
Tablo 36. Deney Grubu Öğrencilerinin TDBT Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi 133
Tablo 37. Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDBT Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 134
Tablo 38. Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDBT Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi 135
Tablo 39. Deney Grubu Öğrencilerinin Birinci Soruya Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri 136
Tablo 40. Deney Grubu Öğrencilerinin İkinci Soruya Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri 138
Tablo 41. Deney Grubu Öğrencilerinin Üçüncü Soruya Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri 140

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Üç Boyutlu Dil Bilgisi Çerçevesi 30
Şekil 2. Sözcük Oluşturma Etkinliği 48
Şekil 3. Bilişsel Stilin İki Boyutu 55
Şekil 4. Kolb'un Öğrenme Döngüsü 57
Şekil 5. Honey ve Mumford'un Öğrenme Döngüsü 60
Şekil 6. Bütünsel Beyin Modeli Düşünme Süreçleri 69
Şekil 7. Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stili 71
Şekil 8. VARK Öğrenme Tercihlerine Ait Yöntem ve Teknikler 90
Şekil 9. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı 109
Şekil 10. Araştırmanın Bulgularında Gerçekleştirilen Aşamalar 121

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. TDTÖ'nün Çizgi Grafiği 104
Grafik 2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDBT Ön Test-Son Test Puanları 125
Grafik 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDTÖ Ön Test-Son Test Puanları 130
Grafik 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testine İlişkin Başarı Puanları 132

KISALTMALAR LİSTESİ

α: Cronba Alpha

akt. : aktaran

ANOVA: Analysis of Variance (Varyans Analizi)

çev.: çeviren

d: Cohen standardize edilmiş etki büyüklüğü indeksi

ed.: editör

f: frekans

F: varyans analizi testi

KR-20: Kuder-Richardson 20 Güvenirlik Formülü

LISREL: Linear Structural Relations (Doğrusal Yapısal İlişkiler)

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

n: kişi sayısı

ÖBF: Öğrenci Bilgi Formu

p: anlamlılık düzeyi

P_j: madde güçlüğü indeksi

r: korelasyon katsayısı

r_{jx}: madde ayırt edicilik indeksi

s.: sayfa

Sd: serbestlik derecesi

SS: standart sapma

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı)

t: t testi

TDBT: Türkçe Dil Bilgisi Başarı Testi

TDTÖ: Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeği

$\bar{X}$: ortalama

χ^2: ki-kare

vb.: ve bunun gibi

vd.: ve diğerleri

YYGF: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

%: yüzde

η_p^2: kısmî eta kare

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, temel kavramlar ve ilgili araştırmalar başlıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğretim ortamlarında öğrenci merkezli eğitim anlayışına yönelik uygulamalar, bireylere öğrenme sürecinde çeşitli sorumluluklar yüklemektedir. Neyi öğrenmesi gerektiğini bilmekle birlikte daha çok nasıl öğrenmesi gerektiğini bilen bireylere ihtiyaç vardır. Değişen yaşam koşulları, kültürler arası etkileşimler, bilginin sınırsız bir şekilde yer kapladığı dünyamızda öğrenilecek bilgilerde de değişikliğe gidilmesine neden olmuştur. Bu duruma yönelik değişiklikler, eğitim ve öğretim programlarına yansımış; bilimi ve teknolojiyi takip eden, öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine sahip bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Ancak hangi alanda olursa olsun bireylerin günlük hayatında veya çalışma hayatında bilgiyi kullanabilmesi için ana dilinde yetkinliğe ulaşması gerekmektedir.

Ana dili, öğrencinin seçtiği bilim dalında inceleyip öğrenmesine, toplum içinde yaşayıp çalışmasına yardım edecek bir araçtır (Marshall, 1974: 8). İnsanlar; yaşamı boyunca öğreneceği bilgi ve becerileri doğru ve yerinde kullanabilmek için düzenli bir dil eğitimine ihtiyaç duyarlar. Bu dil eğitimi sürecinde karşımıza anlama ve anlatma adını verdiğimiz iki beceri türü çıkmaktadır. Anlama becerilerine yönelik verilen eğitimde, bireylerin okuduklarını ve dinlediklerini doğru bir şekilde anlayıp anlam kurması istenirken, anlatma becerileri ile ilgili verilen eğitimde bireylerin konuşurken ve yazarken belirli kurallara bağlı kalarak doğru ve anlaşılır bir şekilde kendisini ifade edebilmesi amaçlanmıştır. Dilin mekanizmasını oluşturan dil bilgisi ise içinde barındırdığı kurallar ölçüsünde bu becerilerin doğru bir şekilde kullanılmasını sağlayan bilgilerin toplandığı bütünleşik bir öğrenme alanı olarak görülebilir. Göğüş (1979: 338), dilde doğru veya yanlış kavramını kullanabilmek için dil bilgisinin belirlediği kuralların gerekli olduğunu; yanlışların öğrencilere gösterilmesi veya öğrencilerin kendi yanlışlarını düzeltebilmesinin ancak bu kuralların ışığında gerçekleşebileceğini ifade eder. İşlevine uygun bir dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin

günlük hayatlarında dili daha bilinçli bir şekilde kullanabilmelerini sağlar. Özbay (2011: 142-141), dil bilgisi öğretiminde çağdaş bir düzeye ulaşılabilmesi için ders kitaplarının ve öğretim programlarının yanı sıra Türkçe öğretmenlerine de önemli görevler düştüğünü, her şeyden önce Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisini öğretme nedenlerini bilmesi ve öğrenciye nasıl yarar sağlayacağını açıklaması gerektiğini ifade eder. Bu nedenle kullanılan yaklaşımın da dikkatli bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Geçmişte geleneksel yaklaşıma dayalı olarak yapılan dil bilgisi öğretimi, yerini günümüz öğretim programlarında daha yenilikçi ve öğrenci merkezli yaklaşımlara bırakmıştır. Göçer (2019: 314), Türkçe derslerinde kullanılacak strateji, yöntem ve tekniklerin belirlenmesindeki en önemli ölçütün öğrenenlerin özellikleri olduğunu belirtir. Bu görüş dikkate alındığında dil bilgisi konularının daha iyi anlaşılması için çeşitli uygulamaların yapılması ve bu uygulamalardan hareketle kurallara gidilmesi, öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlayacaktır.

"Bireyler; genel beceri ve tutumları, bilgiyi edinme süreçleri, onunla anlam kurma ve onu yeni durumlara uygulamak için tercihlerinde farklılıklara sahiptirler" (Jonassen & Grabowski, 2011: 3). Öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli unsurlardan biri olan bu farklılıklar; kalıtım ve sosyal çevrenin etkisiyle şekillenmektedir. Bu nedenle öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıklarından hareketle eğitim-öğretim sürecinin planlanması önemlidir. Reiff (1992: 5), çocukların bireysel farklılıklarını daha iyi anlamak için öğretmenlerin öğrenme stillerini dikkate almaları gerektiğini belirtir. Öğrenciler belirli bir olgunluğa geldiklerinde kendi öğrenme stillerinin farkına varırlar. "Öğrenme stillerinin güçlü yönlerine cevap veren yöntem ve yaklaşımlarla öğrenciler, hemen hemen her konuyu öğrenebilirler. Öğretmenler ise öğrencilerin doğuştan gelen eğilimlerinden hareketle öğrenme stillerini tanımayı, kabul etmeyi ve bunlara saygı göstermeyi öğrenmelidir" (Dunn, 1990: 15; Lorenzo & Lorenzo, 2013: 596). Öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların olması nedeniyle hazırlanacak etkinliklerin birden fazla öğrenme yöntemini içermesi doğal bir süreçtir.

Öğrenme stilleri, bilgiyi algılama tercihine göre bütünsel ve analitik; bilgiyi işleme tercihine göre derin ve yüzeysel; bilgiyi alma tercihine göre görsel, işitsel, kinestetik ve bunun gibi farklı gruplara ayrılabilmektedir (Erden ve Altun, 2006: 29-59). Bu çalışma; görsel, işitsel, okuma-yazma ve kinestetik (Fleming & Mills, 1992;

Fleming, 1995; Fleming, 2012a) olmak üzere dört başlıkta gruplandırılan ve öğrenme stilinin önemli bileşenlerini içeren VARK Modelinden hareketle gerçekleştirilmiştir. Bu öğretime dayalı tercihler, dil bilgisi öğretimi ile ilişkilendirilmiştir. Çünkü bu tarz araştırmalar; "öğrenenlerin uygulama ve öğrenme bağlamlarını oluşturmak açısından büyük bir öneme sahip olduğu için bu anlayışlar tasarım sürecine getirilebilir" (McLoughlin, 1999: 227). VARK Öğrenme Modeline göre bireyler, kendilerine özgü öğrenme tercihlerini kullanabilirler.

Görsel öğrenenler, öğretim ortamı için hazırlanmış çeşitli görsel araçlarla öğrenmeyi tercih ederler (Fleming, 2012a: 52). Dil bilgisi konularının öğretiminde çeşitli görsellerden yararlanmak mümkündür. Öğrenciler bir resimde bulunan nesnelere, kişilere veya olaya yönelik özelliklerden hareketle konuları öğrenebilir. Dil bilgisi konularında bütün-parça ilişkisini görmek, benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarmak için haritalar, şemalar ve grafikler kullanılabilir.

İşitsel öğrenenler, herhangi bir konuyu duyarak veya konuşarak öğrenmeyi tercih ederler (Fleming, 2012a: 60). Bu öğrenme tercihinde konuşma ve dinleme becerileri ön plana çıktığı için öğrenciler dil bilgisinin günlük hayatta kullanıldığı durumları görebilirler. Videolardaki sözlü anlatımlardan, filmlerdeki diyaloglardan hareketle kullanılan dil yapılarının öğrencilere fark ettirilmesi mümkündür.

Okuma-yazma yoluyla öğrenenler, bir konuyu okuyarak veya yazarak öğrenmeyi tercih ederler (Fleming, 2012a: 64). Bu öğrenme tercihinde okuma ve yazma becerileri ön plana çıkmaktadır. Dil bilgisi öğretimi, metin destekli öğretimle yürütüldüğünde daha işlevsel bir yaklaşım söz konusudur. Bu nedenle öğrenciler okudukları metin üzerinde dil bilgisi kurallarını daha rahat bir şekilde kavrayabilirler. Yazma sürecinde ise öğrencilerin yazdıkları metinler üzerinde dil yapılarını doğru kullanıp kullanmadıklarına yönelik düzeltme çalışmalarına yer verilebilir. Dil bilgisi ile dil becerileri arasındaki bağlantının kurulması için bu tür etkinlikler, öğrencilere yaptırılabilir.

Kinestetik öğrenenler, öğretim ortamında herhangi bir bilgiye ulaşmak için bedensel olarak yapabileceği aktif deneyimlerle öğrenmeyi tercih ederler (Fleming, 2012a: 68). Dil bilgisi öğretiminde kullanılacak etkinlik temelli yöntem ve tekniklerle soyut olan konuların daha kolay bir şekilde öğrencilere öğretilmesi sağlanabilir.

Dil bilgisinin VARK Öğrenme Modeline göre öğretilmesinin amaçlanmasında belirli gerekçeler söz konusudur. Bu gerekçeler, şu şekildedir:

Görsel, işitsel, okuma-yazma ve kinestetik öğrenme tercihlerine dayalı dil bilgisi öğretimi uygulamalarıyla, temel dil becerilerini kullanarak farklı etkinlikler oluşturulabilir. Öğrenme tercihlerine yönelik uygulamalar; dil bilgisinin kelime, cümle ve metin düzeyinde hazırlanmasını sağlar. Öğrenciler, bazen bir metinle ya da metin dışı örneklerle kuralları kavrar. Bu nedenle dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden hareketle işlevsel bir dil bilgisi öğretimine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenme tercihlerine yönelik uygulamalarla dil bilgisinin günlük hayatta kullanıldığı alanlar arasındaki ilişki, öğrencilere fark ettirilebilir. "Anlamlı bir şekilde öğrenilen bilgi, anlamsız olarak öğrenilen bilgiden daha kolay getirilebilir, daha kalıcıdır ve genellenebilir özelliğe sahiptir" (Senemoğlu, 2018: 382). Bu yönüyle etkinliklerin anlamlı öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlenmesine yoğunlaşılmaktadır.

Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin ders ortamında geliştirilmesi önemlidir. Öğrenme tercihlerine yönelik dil bilgisi etkinlikleri, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmelerini ve var olan bilgilerden hareketle yeni bilgiye ulaşmalarını sağlar. Dil bilgisi öğretilirken bilinenden bilinmeyene, örnekten kurala doğru gidilmesi gerekmektedir. Bu düşüncelerden hareketle VARK Modelinde görsel, işitsel, okuma-yazma ve kinestetik öğrenme tercihlerine dayalı etkinlikler geliştirilerek dil bilgisi konularının öğretiminde bütün öğrenme tercihleri dikkate alınmıştır. Literatürde dil bilgisi öğretiminin sorunlarını konu edinen makale ve tez çalışmalarının haricinde dil bilgisi öğretimine farklı bakış açıları kazandırmak gerekir. Bu araştırmanın gerçekleştirilmesini sağlayan düşüncelerden biri de dil bilgisi konularının Türkçe ders kitaplarına yansıtılma şekillerinden kaynaklanmıştır. Kullanılan yöntem ve teknikler dikkate alındığında Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin birbirine benzer bir şekilde hazırlandığı görülmüştür. Bu nedenle öğrencilere kendi ilgi ve ihtiyaçlarını merkeze alan dil bilgisi etkinliklerinin uygulanarak öğrenmenin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem durumunda tasarlanan dil bilgisi öğretiminden hareketle problem cümlesi şu şekildedir:

Ortaokul 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde VARK Öğrenme Modeline dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı, dil bilgisine karşı tutum ve bilgilerin kalıcılığı açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2.1. Alt Problemler

1. VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

9. VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

11. Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

12. Deney grubu öğrencilerinin VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ortaokul 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde VARK Öğrenme Modeline dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı, dil bilgisine karşı tutum ve kalıcı öğrenme düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır. Ön test ve son test karşılaştırmalarının yer aldığı çalışma, bu yönüyle deneysel nitelikli olup uygulamaların başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkilerinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Önce, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test başarı puanları incelenmiştir. Bu doğrultuda, hangi uygulamanın daha başarılı olduğuna yönelik anlamlılık düzeylerinin kontrolü için deney ve kontrol grupları üzerinde karşılaştırmalı bir çalışma yapılmıştır. Sonra, yapılan uygulamalarla öğrencilerin dil bilgisi tutumlarında herhangi bir değişiklik olup olmadığı ve aynı zamanda grupların öğrenmelerinde kalıcılığın sağlanıp sağlanmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Türkiye'de dil bilgisi öğretimi alanında kurama dayalı çalışmaların sayısı çok olmamakla birlikte, dil eğitimine farklı bakış açıları kazandıran çalışmalara rastlamak mümkündür (Yağcı, 2002; Menteş Bolat, 2004; Yaman, 2006; Akbaba, 2007; Tan, 2008; Süğümlü, 2009; Akkaya, 2011; Durukan, 2011; Eyüp, 2013; Polatcan, 2013; Bayram, 2015; Yakışan, 2017). Bu çalışmada ise VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi öğretiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Yapılan literatür taramaları sonucunda alanda geliştirilmiş görsel, işitsel, okuma-yazma ve kinestetik öğrenme tercihlerine dayalı dil bilgisi öğretimi yaklaşımlarının bulunmamasından[1] dolayı böyle bir çalışmanın gerekli olduğu düşünülmüştür. Öğrenme tercihlerine dayalı eğitimin temel amacı; eğitim-öğretim ortamının öğrencilere göre düzenlenmesini sağlamak ve mevcut koşullar içerisinde öğrencilere öğrenme süreçlerini nasıl yönetecekleri öğretmektir. Dil bilgisi konularının öğretiminde öğrenme tercihlerinin kullanılmasıyla öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek mümkündür.

"Günümüzde dil bilgisi, bireyin iyi anlaması, iletişim kurması, zihinsel becerilerini geliştirmesi amacıyla öğretilmektedir" (Güneş, 2014: 281). Öğrenme tercihlerine dayalı dil bilgisi etkinlikleriyle okul çağına gelmiş çocuklarda dil farkındalığı oluşturulabilir. Öğrenme sürecinde dil bilgisine yönelik farklı uygulamaların yapılması zihinsel becerilerin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. "Öğrenciler arasında öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri zihinsel etkinlikler açısından farklılıkların olması öğretmenler tarafından en zor fark edilen, çoğunlukla da fark edilemeyen özelliklerdir" (Erden ve Altun, 2006: 13). Öğrencilerin öğrenmedeki farklılıklarının dikkate alınmaması durumunda istenmeyen şekilde davranışlar geliştirebileceklerinin anlaşılması gerekir (Boydak, 2001: 8). Dil bilgisi kavramlarındaki soyutluk, öğrencilerin konuları öğrenirken zorlanmalarına neden olabilir. Dil bilgisi öğretilirken kuralların ezberletilmesinden ziyade yaşama yakınlık ilkesine bağlı kalınmalıdır. Bu nedenle öğrenme tercihlerine dayalı işlevsel bir dil bilgisi yaklaşımı, konuların daha kolay bir şekilde öğrenilmesini ön görmektedir.

1 Araştırma öncesinde elektronik veri tabanlarına anahtar kelime olarak "öğrenme tercihleri", "öğrenme stili", "dil bilgisi", "VARK", "learning preferences", "learning style" ve "grammar" ifadeleri girilerek tarama yapılmış, taramaya uygun herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.5. Varsayımlar

1. Uygulamaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına içtenlikle ve doğru bir şekilde yanıt verdikleri kabul edilmektedir.

2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sırasındaki dış etkenlerden eşit düzeyde etkilendikleri kabul edilmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Deneysel süreçte gerçekleştirilen tüm uygulamalar; uygulama okulundaki grupların dersine giren öğretmenlerin farklı olması nedeniyle araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

2. VARK anketinin kullanımının 12 yaş ve altındaki öğrenciler için çok sınırlılık arz ettiğini belirten Fleming (2012a: 10), bu yaşlardaki çocukların hâlâ öğrenme tercihlerini oluşturduklarını ve yazılı anketlerin bu yaştaki çocuklar için uygun olmadığını ifade eder. Bu nedenle anket devre dışı bırakılarak soyut düşünme becerisini yeni kazanmaya başlayan deney grubu öğrencilerinin ders saatine göre hazırlanan görsel, işitsel, okuma-yazma ve kinestetik tercihe dayalı bütün dil bilgisi etkinliklerine katılmaları sağlanmıştır.

1.7. Temel Kavramlar

Ana Dili: "İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir" (Vardar, Güz, Huber, Senemoğlu ve Öztokat, 2002: 17). İnsanlar, duygularını ve düşüncelerini büyük ölçüde bu dille ifade ederler.

Dil Bilgisi: "Dilsel yapıyı belirleyen kuralların toplanması ile oluşmuş bilgilerin tümüdür" (Başkan, 1988: 415). İnsanlar arasında anlaşmanın sağlanabilmesi için dil bilgisi kurallarının uygulanması gereklidir.

VARK Öğrenme Modeli: 1987 yılında Neil Fleming tarafından bireylerin öğrenme tercihleri dikkate alınarak geliştirilen bir model olup İngilizcede visual (görsel), aural (işitsel), read-write (okuma-yazma) ve kinesthetic (kinestetik) sözcüklerinin baş harflerinin birleşiminden oluşmaktadır.

Tutum: Bireyin dünyasında yer alan bazı sembol, nesne veya görüşleri olumlu veya olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimidir (Katz, 1960: 168). Tutumlar, doğuştan gelmeyip yaşantılar yoluyla öğrenilirler; geçici olmayıp belirli bir süre devamlılık gösterirler. Olumlu veya olumsuz bir tutumun oluşması, karşılaştırmalar sonucunda mümkün olup kişisel ve toplumsal tutumlardan bahsedilebilir (Tavşancıl, 2006: 71-72). Bu yönüyle bireylerin davranışlarını yönlendirici bir etkiye sahiptirler.

1.8. İlgili Araştırmalar

Literatürde görsel, işitsel, okuma-yazma ve kinestetik öğrenme tercihlerini içeren ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. Dil bilgisi öğretimine ait bir araştırma konusu üzerinde çalışıldığı için ilgili araştırmalar başlığı, bu öğrenme tercihlerinin uygulandığı dil eğitimi çalışmaları ile dil bilgisi öğretimi çalışmalarını içermektedir.

1.8.1. Öğrenme Tercihleriyle İlgili Araştırmalar

Güven (2007) tarafından hazırlanan doktora tezinde görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme tercihlerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, deney (21) ve kontrol (21) grubu olmak üzere Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfında öğrenim gören 42 öğrenci oluşturmuştur. Haftada üç ders saati olmak üzere, altı hafta boyunca deney grubu öğrencilerine Fleming'in öğrenme modeline dayalı dinleme etkinlikleri uygulanırken kontrol grubuna geleneksel öğretim yaklaşımı uygulanmıştır. Her iki grupta da öğretim, araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin ön test (6,29), son test (12,71) ve kalıcılık testi (12,57) başarı puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test (7,48), son test (8,43) ve kalıcılık testi (7,57) başarı puanları arasındaki farklar karşılaştırılmıştır. Aynı şekilde deney grubunun ön test (83,52) ve son test (98,19) tutum puanları ile kontrol grubunun ön test (78,29) ve son test (73,43) tutum puanları da karşılaştırılmıştır. Deneysel işlem sonunda başarı, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığı konusunda kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı ve yüksek düzeyde bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Demirkol (2009) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde, Türk üniversitelerindeki hazırlık sınıfı öğrencilerinin algısal öğrenme tercihleri ve öğrencilerin algısal öğrenme tercihleriyle yabancı dilde dinleme problemleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Çalışma; orta altı, orta ve ileri seviyelerde olan 295 üniversite öğrencisiyle yapılmıştır. Öğrencilere, veri toplama aracı olarak her biri 30 maddeden oluşan iki anket uygulanmıştır. Türkiye'deki İngilizce öğrencilerinin en sık karşılaştığı dinleme problemlerinin dinleyicilerin kendileriyle ilgili olduğu, en az karşılaştıkları problemlerin de dinleme etkinlikleriyle ilgili olduğu tespit edilmiştir. İleri seviyedeki öğrenciler, diğer iki seviyedeki öğrencilerden daha fazla dinleme problemi yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin algısal öğrenme tercihlerinin öncelikle görsel, daha sonra işitsel, daha sonra da kinestetik öğrenme tercihlerine sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte görsel öğrenme tercihini, diğer algısal öğrenme tercihinden daha çok tercih eden öğrencilerin dinleyici ve konuşmacıdan kaynaklı dinleme problemlerini daha fazla yaşadıkları tespit edilmiştir.

Balcı (2013) tarafından hazırlanan doktora tezinde görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme tercihlerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, deney ve kontrol grubu olmak üzere üniversite birinci sınıfta öğrenim gören 78 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubu öğrencilerine öğrenme tercihlerine dayalı okuma etkinlikleri uygulanırken kontrol grubuna geleneksel öğretim yaklaşımı uygulanmıştır. Her iki grupta da öğretim, araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarına son test olarak İngilizce Okuduğunu Anlama Testi uygulanmış ve kontrol grubu düzeltilmiş son test puan ortalaması (=19.08) ile deney grubu düzeltilmiş son test puan ortalaması (=22.00) karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme tercihlerini dikkate alan uygulamaların geleneksel uygulamalara kıyasla daha başarılı sonuçlar verdiği görülmüştür. Bununla birlikte deney grubunda yer alan 12 öğrenciye standartlaştırılmış açık uçlu görüşme uygulanarak sekiz haftalık İngilizce derslerinin önceki derslere kıyasla daha eğlenceli ve ilgi çekici olması şeklinde öğrencilerin genelde olumlu düşüncelere sahip olduğu belirlenmiştir.

Karakuş Tayşi (2014) tarafından hazırlanan doktora tezinde görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme tercihlerine dayalı etkinliklerin Türkçe dersinde öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, deney (16) ve kontrol (15) grubu olmak üzere 2011-2012 eğitim-öğretim yılında ortaokul yedinci sınıfta öğrenim gören 31 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubu öğrencilerine öğrenme tercihlerine dayalı dinleme etkinlikleri uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine Türkçe Dersi Öğretim Programına göre dinleme etkinlikleri uygulanmıştır. Her iki grupta da öğretim, dersin öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarına son test olarak Öyküleyici ve Bilgilendirici Metin Başarı Testi ile Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Başarı testleri ve dinlemeye yönelik geliştirilen tutum ölçeğinin 4 faktörüne yönelik deney ve kontrol grubunun aldıkları puanlar karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrenme tercihlerine uygun olarak yapılan eğitimin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerini ve dinlemeye yönelik tutumlarını geliştirdiği görülmüştür.

Kansızoğlu (2014) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde algısal öğrenme tercihlerine dayalı sözcük ve kalıp söz öğretiminin ortaokul beşinci sınıf Türkçe derslerinde uygulanabilirliğinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırmada yöntem olarak eylem araştırması modeli kullanılmıştır. 5/B sınıfında öğrenim gören 18'i erkek, 16'sı kız olmak üzere toplam 34 öğrenci, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Algısal öğrenme tercihlerine göre gruplara ayrılan öğrencilere altı hafta boyunca kendi öğrenme tercihlerine uygun sözcük ve kalıp öğretimi uygulanmıştır. Uygulama sonucunda yapılan nicel veri analizinden elde edilen bulgularda öğrenme tercihlerine göre yapılan öğretimin, öğrencilerin sözcük ve kalıp söz bilgisini geliştirmede önemli etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin sözcük ve kalıp söz bilgi düzeylerinin artırılmasında, bir öğrenme tercihinin diğerine üstünlüğünün olmadığı görülmüştür. Nitel verilerin analizinden elde edilen bulgularda ise öğrenme tercihlerine dayalı sözcük ve kalıp söz öğretiminin uygulanabilir olduğu ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenme tercihlerine göre yapılan sözcük öğretiminin hatırlamaya, anlama-anlatma becerilerini geliştirmeye ve farkındalığı artırmaya katkı sağladığıyla ilgili öğrenciler görüş bildirmişlerdir.

Moayyeri (2015) tarafından yapılan çalışmada amaç; görsel, işitsel, okuma-yazma ve kinestetik öğrenme tercihlerinin lisans öğrencilerinin dil başarılarına etkisini incelemektir. İlk başta beşerî bilimler, temel bilimler, mühendislik ve yaşam bilimlerinde öğrenim gören 360 öğrenci seçilmiş ve sonrasında tesadüfî örnekleme yoluyla beşerî bilimler, temel bilimler, mühendislik olmak üzere üç çalışma alanı belirlenmiştir. Daha sonra her çalışma alanından 30 lisans öğrencisi, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla seçilmiştir. En sonunda uygulamaya katılan 197 katılımcıya uygulanan öğrenme tercihleri anketi, ki-kare; standart yeterlik testi puanları ise tek yönlü ANOVA testiyle analiz edilmiştir. Testin sonuçlarında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı öğrenciler arasında okuma tercihlerinin baskın olduğu ve bu tercihe sahip öğrencilerin en yüksek dil başarısına sahip olduğu; görsel tercihe sahip olan öğrencilerin ise en düşük dil başarısına sahip olduğu görülmüştür.

Litta, Atmowardoyo ve Salija (2015); çalışmalarında görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme tercihlerinin öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede önemli etkileri olup olmadığını ve öğrencilerin İngilizce yazma çalışmalarında bir teknik olarak bu öğrenme modeline ilgilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Desen olarak yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 akademik yılında öğrenim gören on birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklem alınırken deney ve kontrol grubunun her birinde 30 öğrenci olup toplam 60 öğrencinin seçiminde tesadüfî küme örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Veriler, yazma testi ve anket kullanılarak toplanmıştır. Bulgular, uygulamadan sonra öğrencilerin yazma becerilerinde bir gelişme olduğunu göstermiştir. Son testte deney grubunun ortalama puanı 73,2 iken kontrol grubunun ortalama puanı 58,1 olup t testi yapıldığında p anlamlılık düzeyinin 0.05'ten küçük ve deney grubunun lehine anlamlı sonuçların olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerine uygulanan ankette 91,63 ortalama puanla öğrencilerin görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme tercihlerine göre hazırlanan İngilizce yazma etkinliklerine güçlü ilgilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Mayarnimar ve Taufina (2017); çalışmalarında ilköğretim 1. sınıf öğrencileri için VARK Öğrenme Modelini kullanarak temel okuma ve yazma dersi planı ve öğrenme materyalleri üretmeyi amaçlamışlardır. Materyallerin geliştirilmesinde öğrencilerin temel okuma ve yazma becerilerinin düşük olduğu varsayılmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak geliştirilen materyallere

yönelik kullanıcıların yeterlilik standardı, temel yeterlilik, göstergeler ve öğrenme kazanımlarını içeren bir taslak oluşturulmuştur. Tasarlama sürecinde öğretim programı, öğrenme kaynaklarının seçimi, materyallerin organizasyonu, materyallerin ayrılan zamana uygunluğu, materyallerin okunabilirliği ve materyallerin sunumu gibi ölçütlere dikkat edilmiştir. Geliştirilen öğretim materyalleri; geçerlik, uygulanabilirlik ve etkililik testleri açısından uzmanlar tarafından incelenirken bu öğretim materyallerine ilişkin uzmanların yanıtlarını görmek için anket kullanılmıştır. Veriler tanımlayıcı nicel ve nitel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizi süreci; verilerin azaltılması, verilerin sunulması ve çizim gibi çeşitli faaliyetleri içermiştir. Doğrulamanın sonuçları, üretilen öğrenme materyallerinin geçerlilik puanının %3,64 veya %90,91 (çok geçerli) şeklinde olduğunu göstermiştir.

Rafida, Ag, Hum, Ramadhan ve Nst (2018); görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme tercihlerinin öğrencilerin kısa öykü metni yazma başarısı üzerinde önemli bir etkisi olup olmadığını tespit etmek amacıyla deneysel bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, ikinci kademe olarak 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmada 21 öğrenci deney grubu, 34 öğrenci kontrol grubu olmak üzere toplam 55 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Veri toplama aracı olarak test kullanılmış ve bulguların analizinde t testi uygulanmıştır. Deney grubunun son test puanı 74, kontrol grubunun ise 60,94 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak araştırmacılar; görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme tercihlerini kullanmanın öğrencilerin kısa öykü metni yazmadaki başarılarını önemli ölçüde etkilediğini ve anlamlılığın deney grubunun lehine olduğunu bulmuşlardır.

Hardiana ve Suyata (2018); özet yazmanın öğrenilmesinde görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme modelinin etkisini incelemek amacıyla deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada yarı deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen deney (30) ve kontrol (29) grubu, 8. sınıfta öğrenim gören 59 öğrenciden oluşmuştur. Deney grubunda öğrenme modeline uygun yazma etkinlikleri gerçekleştirilirken kontrol grubunda herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Veri analizinde ön test ve son test için t testi kullanılmıştır. Grupların kendi içlerinde ön test ve son test arasındaki puan farkları karşılaştırıldığında deney grubunda anlamlı bir farklılık söz konusuyken kontrol grubunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca gruplar arası puan farkları

incelendiğinde ise deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Witari ve Wahyuningsih (2019); görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme tercihlerinin öğrencilerin metin yazma becerilerine etkisi olup olmadığını tespit etmek amacıyla deneysel bir çalışma planlamışlardır. Araştırmada tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 9. sınıf olarak deney grubu ve kontrol grubunun her biri, 30 öğrenciden oluşmuştur. Veri toplamak için ön test ve son test kullanılmış; araştırmanın veri analizinde t-testi uygulanmıştır. Ön testte deney grubu 41,7 puana, kontrol grubu ise 40,1 puana sahiptir. Modelin uygulanmasıyla birlikte son testte deney grubunun ortalama puanı 78,7'ye çıkarken kontrol grubunun ortalama puanı 38,5'e düşmüştür. Araştırma sonucunda öğrenme tercihlerinin uygulanmasıyla metin yazma üzerinde deney grubunun lehine anlamlı etkinin olduğu belirlenmiştir.

1.8.2. Dil Bilgisi Öğretimiyle İlgili Araştırmalar

Menteş Bolat (2004) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dil bilgisi başarısı üzerinde aktif öğrenme yöntemi ve geleneksel öğretimin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, deney (28) ve kontrol (28) grubu olmak üzere 2002-2003 eğitim-öğretim yılında ortaokul altıncı sınıfta öğrenim gören 56 öğrenci oluşturmuştur. Sekiz hafta boyunca deney grubu öğrencilerine aktif öğrenme tekniklerine dayalı dil bilgisi etkinlikleri uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine geleneksel öğretime dayalı dil bilgisi etkinlikleri uygulanmıştır. Yöntem olarak ön test-son test araştırma deseni kullanılmıştır. Her iki grupta da öğretim, araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Öğretim sonrasında deney ve kontrol gruplarına son test olarak başarı testi uygulanmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin ön test (17,67) ve son test (20,07) başarı puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test (17,60) ve son test (17,10) başarı puanları arasındaki farklar karşılaştırılmıştır. Deneysel işlem sonunda gruplar arası ve grup içi başarı puanı açısından deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aktif öğrenme tekniklerine uygun olarak yapılan eğitimin ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi başarılarını artırdığı gözlenmiştir.

Yaman (2006) tarafından hazırlanan doktora tezinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dil bilgisi başarısı üzerinde kavram haritası tekniğinin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, hem devlet okulu hem de özel okul olmak üzere 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ortaokul yedinci sınıfta öğrenim gören 95 öğrenci oluşturmuştur. On hafta boyunca deney grubu öğrencilerine kavram haritası tekniğine dayalı dil bilgisi etkinlikleri uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine geleneksel öğretime dayalı dil bilgisi etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmada yöntem olarak ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarına son test olarak başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada özel okuldaki deney grubu öğrencilerinin ön test (24,28) ve son test (71,83) başarı puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test (24,40) ve son test (40,55) başarı puanları arasındaki farklar karşılaştırılmıştır. Aynı şekilde devlet okulundaki deney grubu öğrencilerinin ön test (22,67) ve son test (52,30) başarı puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test (24,63) ve son test (30,70) başarı puanları arasındaki farklar karşılaştırılmıştır. Devlet okulu ve özel okulda yapılan uygulamalar sonucunda başarı açısından deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık söz konusuyken kontrol grubunda anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Bununla birlikte devlet okulunda ve özel okulda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiği görülmüştür. Sonuç olarak kavram haritası tekniğine uygun olarak yapılan eğitimin ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi başarılarını artırdığı tespit edilmiştir.

Akbaba (2007) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dil bilgisi başarısı üzerinde görsel araç kullanımının etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, deney (27) ve kontrol (32) grubu olmak üzere 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ortaokul altıncı sınıfta öğrenim gören 59 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubu öğrencilerine görsel araçlara dayalı dil bilgisi etkinlikleri uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine geleneksel öğretime dayalı dil bilgisi etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmada yöntem olarak ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Her iki grupta da öğretim, araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin ön test (7,74) ve son test (10,22) puan ortalaması ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test (7,50) ve son test (7,96) puan ortalaması arasındaki farklar karşılaştırılmıştır. Deneysel işlem sonunda gruplar arası ve grup içi başarı puanı açısından deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir

farklılığın olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Çeçen (2007) tarafından hazırlanan doktora tezinde metne dayalı dil bilgisi öğretiminin ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi başarılarını nasıl etkilediğinin, bu yöntemle geleneksel öğretim yöntemi arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, deney (26) ve kontrol (25) grubu olmak üzere 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ortaokul sekizinci sınıfta öğrenim gören 51 öğrenci oluşturmuştur. Altı hafta boyunca deney grubu öğrencilerine metne dayalı dil bilgisi etkinlikleri uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine geleneksel öğretime dayalı dil bilgisi etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmada yöntem olarak ön test-son test araştırma deseni kullanılmıştır. Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarına son test olarak başarı testi uygulanmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin ön test (47,40) ve son test (58,94) başarı puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test (47,90) ve son test (54,40) başarı puanları arasındaki farklar karşılaştırılmıştır. Deneysel işlem sonunda gruplar arası ve grup içi başarı puanı açısından deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu; kontrol grubunun ise sadece grup içi başarı puanının anlamlı olduğu görülmüştür.

Derman (2008) tarafından hazırlanan doktora tezinde dil bilgisi konularının öğretimi için araştırmacının seçtiği Türk edebiyatı metinlerini ve araştırmacının geliştirdiği metinleri kullanan öğrenciler ile ders kitabında yer alan metinleri kullanan öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farkın belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, deney 1 grubu (35), deney 2 grubu (36) ve kontrol grubu (36) olmak üzere 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ortaokul yedinci sınıfta öğrenim gören 107 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada yöntem olarak ön test-son test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Sonrasında deney ve kontrol gruplarına son test olarak başarı testi uygulanmıştır. Araştırma, ders kitabındaki metinlerden daha fazla örnek içeren metinlerle işlenen dil bilgisi konularının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Süğümlü (2009) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dil bilgisi başarısı üzerinde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, deney (23) ve kontrol (23) grubu olmak üzere 2009-2010 eğitim-öğretim yılında ortaokul altıncı

sınıfta öğrenim gören 46 öğrenci oluşturmuştur. Üç hafta boyunca deney grubu öğrencilerine senaryo tabanlı dil bilgisi etkinlikleri uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine geleneksel öğretime dayalı dil bilgisi etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmada yöntem olarak ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Her iki grupta da öğretim, araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarına son test olarak başarı testi uygulanmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin ön test (24,39) ve son test (28,85) sıra ortalaması ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test (22,61) ve son test (18,15) sıra ortalaması arasındaki farklar karşılaştırılmıştır. Deneysel işlem sonunda gruplar arası ve grup içi başarı puanı açısından deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına uygun olarak yapılan eğitimin ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi başarılarını artırdığı tespit edilmiştir.

Akkaya (2011) tarafından hazırlanan doktora tezinde kavram karikatürlerine dayalı dil bilgisi etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına, Türkçe dersine karşı tutumuna ve öğrenilenin kalıcılığına etkisi belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, deney (33) ve kontrol (33) grubu olmak üzere 2010-2011 eğitim-öğretim yılında ortaokul altıncı sınıfta öğrenim gören 66 öğrenci oluşturmuştur. On hafta boyunca deney grubu öğrencilerine karikatüre dayalı dil bilgisi etkinlikleri uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine öğretim programına dayalı dil bilgisi etkinlikleri uygulanmıştır. Her iki grupta da öğretim, araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulama sonrasında son test olarak başarı testi, tutum ölçeği ve kalıcılık testi kullanılmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin ön test (11,36) ve son test (81,06) sıra ortalaması ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test (11,06) ve son test (72,72) sıra ortalaması arasındaki farklar karşılaştırılmıştır. Deneysel işlem sonunda başarı puanı ve tutum puanı açısından deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubu öğrencileri, yapılan uygulama hakkında olumlu yönde görüş bildirmiştir. Karikatürlere dayalı etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi başarılarını artırdığı tespit edilmiştir.

Durukan (2011) tarafından hazırlanan doktora tezinde bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına ve Türkçe dersine karşı tutumuna etkisi belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, deney (26) ve

kontrol (27) grubu olmak üzere ortaokul altıncı sınıfta öğrenim gören 53 öğrenci oluşturmuştur. On iki hafta boyunca deney grubu öğrencilerine bilgisayar destekli dil bilgisi etkinlikleri uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine geleneksel öğretime dayalı dil bilgisi etkinlikleri uygulanmıştır. Her iki grupta da öğretim, öğretmen tarafından yürütülmüştür. Uygulama sonrasında son test olarak başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada başarı testi açısından deney grubu öğrencilerinin ön test (27,28) ve son test (37,85) sıra ortalaması ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test (26,71) ve son test (16,56) sıra ortalaması arasındaki farklar karşılaştırılmıştır. Bununla birlikte tutum ölçeği açısından deney grubu öğrencilerinin ön test (30,56) ve son test (31,88) sıra ortalaması ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test (23,57) ve son test (22,30) sıra ortalaması arasındaki farklar karşılaştırılmıştır. Deneysel işlem sonunda başarı puanı ve tutum puanı açısından deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubu öğrencileri, yapılan uygulamalar hakkında olumlu ve olumsuz yönde görüş bildirmiştir. Bilgisayar destekli etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi başarılarını artırdığı tespit edilmiştir.

Polatcan (2013) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dil bilgisi başarısı üzerinde kavram haritası tekniğinin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, deney grubu (20) ve kontrol grubu (20) olmak üzere ortaokul altıncı sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada yöntem olarak ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. On hafta boyunca deney grubu öğrencilerine kavram haritası destekli dil bilgisi etkinlikleri uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine geleneksel öğretime dayalı dil bilgisi etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama sonrasında son test olarak başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada başarı testi açısından deney grubu öğrencilerinin ön test (20,35) ve son test (25,93) sıra ortalaması ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test (20,65) ve son test (15,08) sıra ortalaması arasındaki farklar karşılaştırılmıştır. Deneysel işlem sonunda başarı puanı açısından deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Eyüp (2013) tarafından hazırlanan doktora tezinde beyin temelli öğrenmeye dayalı dil bilgisi etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına, Türkçe dersine karşı tutumuna ve öğrenilenin kalıcılığına etkisi belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, deney (34) ve kontrol (32) grubu olmak üzere 2011-2012 eğitim-

öğretim yılında ortaokul altıncı sınıfta öğrenim gören 66 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubu öğrencilerine beyin temelli dil bilgisi etkinlikleri uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine geleneksel öğretime dayalı dil bilgisi etkinlikleri uygulanmıştır. Her iki grupta da öğretim, öğretmen tarafından yürütülmüştür. Uygulama sonrasında başarı testi, tutum ölçeği, kalıcılık testi ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada başarı testi açısından deney grubu öğrencilerinin ön test (9,82) ve son test (21,70) ortalaması ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test (10,53) ve son test (16,56) ortalaması arasındaki farklar karşılaştırılmıştır. Aynı şekilde tutum ölçeği açısından deney grubu öğrencilerinin ön test (77,05) ve son test (87,23) ortalaması ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test (76,43) ve son test (77,53) ortalaması arasındaki farklar karşılaştırılmıştır. Deneysel işlem sonunda, gruplar arası ve grup içi başarı ve tutum puanı açısından deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanlarında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca deney grubu öğrencileri, yapılan uygulama hakkında olumlu yönde görüş bildirmiştir. Beyin temelli etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi başarılarını artırdığı tespit edilmiştir.

Bayram (2015) tarafından hazırlanan doktora tezinde 5E modeline dayalı dil bilgisi etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına, akademik motivasyonuna ve öğrenilenin kalıcılığına etkisi belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, deney (21) ve kontrol (18) grubu olmak üzere 2014-2015 eğitim-öğretim yılında ortaokul altıncı sınıfta öğrenim gören 39 öğrenci oluşturmuştur. Dört hafta boyunca deney grubu öğrencilerine 5E modeline dayalı dil bilgisi etkinlikleri uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine öğretim programına dayalı dil bilgisi etkinlikleri uygulanmıştır. Her iki grupta da öğretim, araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulama sonrasında başarı testi, akademik motivasyon ölçeği, kalıcılık testi ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada başarı testi açısından deney grubu öğrencilerinin ön test (40,76) ve son test (68,57) ortalaması ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test (36,22) ve son test (49,33) ortalaması arasındaki farklar karşılaştırılmıştır. Deneysel işlem sonunda gruplar arası ve grup içi başarı ve akademik motivasyon puanı açısından deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubu öğrencileri, yapılan uygulama hakkında olumlu yönde görüş bildirmiştir. 5E modeline dayalı etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi başarılarını artırdığı tespit edilmiştir.

Yakışan (2017) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde buluş yoluyla öğretim stratejisine dayalı dil bilgisi etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına ve öğrenilenin kalıcılığına etkisi belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, deney (20) ve kontrol (20) grubu olmak üzere 2016-2017 eğitim-öğretim yılında ortaokul altıncı sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci oluşturmuştur. On iki hafta boyunca deney grubu öğrencilerine buluş yoluyla öğretim stratejisine dayalı dil bilgisi etkinlikleri uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine sunuş yoluyla öğretim stratejisine dayalı dil bilgisi etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama sonrasında başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada başarı testi açısından deney grubu öğrencilerinin ön test (12,50) ve son test (22,15) ortalaması ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test (13,15) ve son test (15,75) ortalaması arasındaki farklar karşılaştırılmıştır. Deneysel işlem sonunda, gruplar arası ve grup içi başarı ve kalıcılık puanı açısından deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Buluş yoluyla öğretim stratejisine dayalı etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi başarılarını artırdığı tespit edilmiştir.

Aykaç (2019) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde 5E modeline dayalı dil bilgisi etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, deney (20) ve kontrol (20) grubu olmak üzere 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ortaokul yedinci sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubu öğrencilerine 5E modeline dayalı dil bilgisi etkinlikleri uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine geleneksel öğretime dayalı dil bilgisi etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama sonrasında başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada başarı testi açısından deney grubu öğrencilerinin ön test (7,10) ve son test (17,95) ortalaması ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test (7,00) ve son test (14,00) ortalaması arasındaki farklar karşılaştırılmıştır. Deneysel işlem sonunda gruplar arası ve grup içi başarı puanı açısından deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun ise sadece grup içi başarı puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 5E modeline dayalı etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi başarılarını artırdığı tespit edilmiştir.

Arslan (2020) tarafından hazırlanan doktora tezinde metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimi üzerine bir eylem araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ortaokul altıncı sınıfta öğrenim

gören 33 öğrenci oluşturmuştur. Sekiz hafta boyunca öğrencilere metin temelli dil bilgisi etkinlikleri uygulanmıştır. Çalışma grubunda öğretim, araştırmacı öğretmen tarafından yürütülmüştür. Uygulama sürecinde veri toplama aracı olarak dokümanlar, gözlemler, görüşmeler, araştırma günlükleri ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin dil bilgisi konularını kavramalarını kolaylaştırmada ve temel dil becerilerinin gelişimini desteklemede metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimine yönelik hazırlanan ders planlarının etkili olduğu fark edilmiştir. Ayrıca bu uygulamalarda metinlerin niteliği ve dil bilgisi konusunun özelliği ile birlikte, kullanılan yöntem ve tekniklerin de sürece etki ettiği belirlenmiştir.

İlgili araştırmalar başlığı altında ulusal ve uluslararası çalışmalar incelendiğinde öğrenme tercihlerinin dinleme, okuma, yazma ve sözcük öğretimi alanlarıyla ilişkilendirildiği görülmüştür. Literatürde Fleming'in öğrenme tercihlerini içeren ulusal ve uluslararası çalışmaların özellikle sağlık, turizm ve ekonomi gibi alanlarda öğrencilerin öğrenme tercihlerini tanılamaya yönelik gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Ancak bu çalışma, eğitim alanına ait bir içeriğe sahip olduğu için ilgili araştırmalar başlığında bu alana ait benzer çalışmalara yer verilmiştir. Bununla birlikte VARK Öğrenme Modeli, dil bilgisi öğretimi çalışma alanıyla ilişkilendirildiği için model, yöntem ve tekniklerin uygulandığı önceki dil bilgisi öğretimi çalışmaları da dikkate alınmıştır. Öğrenme tercihleri ve dil bilgisi öğretimi üzerine yapılan çalışmaların sonuçlarıyla bu araştırmanın sonuçları karşılaştırılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil Bilgisi: Tanımı ve Türleri

İnsanlar; duygularını, düşüncelerini ve isteklerini ifade edebilmek için anlama ve anlatma becerilerini kullanmaktadırlar. Ancak bu becerilerin doğru kullanılabilmesi için dile ait kuralların bilinmesi gerekir. Bu kuralları ayrıntısıyla inceleyen bilim dalına dil bilgisi denir. Yunancada yazı anlamına gelen ve 'gramma' köküne dayanan (Dilaçar, 1971: 83) dil bilgisinin çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan tanımları şu şekildedir:

- ✓ Dil bilgisi; dilin kullanılışında yerleşmiş kurallara göre, dili meydana getiren sesleri, şekilleri, sözcükleri, yapı ve dizi işlem yollarını, yöntemlerini, sözcük sınıflarını, çekimlerini, cümledeki görev ve bağıntılarını düzenli olarak inceleyen bilimdir (Dilaçar, 1971: 83).

- ✓ Dil bilgisi; bir dilin seslerini, kelime yapılarını, kelime anlamlarını, kelime kökenlerini, cümle kuruluşlarını ve bütün bunlarla ilgili kuralları inceleyen bir bilimdir (Ediskun, 1999: 65).

- ✓ Dil bilgisi; dillerin doğuş, gelişme, yapılış özellikleri gibi türlü niteliklerini konu edinen; doğru, düzgün kullanış yollarını gösteren bilgilerin tümüdür. Ses, şekil, köken, anlam ve cümle olmak üzere bir dili bütün cepheleriyle inceleyen bilgi koludur (Gencan, 1979: 9; Ergin, 2019: 47).

- ✓ Dil bilgisi; bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli ögeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilimdir (Korkmaz, 2017: 113).

- ✓ Dil bilgisi; bir dilin daha uzun anlam birlikleri oluşturmak için kelimeleri (veya kelime parçalarını) yönettiği ve birleştirdiği yol olarak tanımlanabilir. Cümle oluşturmak için kuralların tanımlanmasıdır (Ur, 2007: 4; Thornbury, 1999: 13).

- ✓ Dil bilgisi, belirli pragmatik kısıtlamalarla yönetilen anlamlı yapı ve modellerden oluşan bir sistemdir (Larsen-Freeman, 2009: 521).

Yapılan tanımlarda dil bilgisinin kural, işleyiş ve konu alanları açısından açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Francis (1954: 299), "gramer" kelimesini "bir dilin kelimelerinin daha büyük anlamları iletmek için düzenlediği biçimsel kalıplar kümesi", "biçimsel dil kalıplarının tanımı, analizi ve formüle edilmesiyle ilgilenen dil bilimi dalı", iyi gramer ve kötü gramer ifadelerinden hareketle "dilsel görgü kuralları" olarak üç biçimde tanımlamıştır. Nitekim Kavcar (2005: 74) da dil bilgisini doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanı olarak ifade etmiştir. Çünkü dil bilgisi; ses, biçim, sözcük ve cümle gibi dilde var olan mevcut yapıların ötesinde anlama varmayı sağlayan sistemli bir bütündür. Töz durumunda olan seslerden cümleye doğru gidildiğinde dilin kendisine özgü karakteristik özelliği çizilmiş olur. Bu özellik, diller arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları da ortaya çıkarır.

Geçmişten günümüze yapılan dil araştırmalarından hareketle dil bilgisi kendi içinde türlere ayrılabilir:

Kuralcı (prescriptive) dil bilgisi: "Dilin nasıl ve ne zaman kullanılması gerektiğine ilişkin kuralları ele alır. Standart dil bilgisine ve söz dizimsel yapılara odaklanır" (Hinkel, 2018: 2). "Yazı dilini esas alır ve yazı dilinin kurallarını ortaya koyar" (Eker, 2013: 21). Var olan mevcut bilgilerin dışına çıkılmaz.

Betimlemeli (descriptive) dil bilgisi: "Kuralcı dil bilgisi gibi kurallar koymak yerine dilin belli bir zamandaki durumunu herhangi bir yargılamaya başvurmadan ele alır" (Eker, 2013: 21). "Bir dildeki sözlü ya da yazılı verilerin betimlemesine dayanır" (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011: 90). Dilde kullanılan yapıları, doğruluğuna veya yanlışlığına bakmadan inceler.

Tarihsel (historical) dil bilgisi: "Bir dilin bilinen en eski dönemlerinden başlayarak gelişim aşamalarını, zaman içerisinde geçirmiş olduğu değişiklikleri inceler" (Demir ve Yılmaz, 2005: 31). Dil yapıları üzerinde art zamanlı çalışmalar yürütülür.

Geleneksel (traditional) dil bilgisi: "Yunan ve Latin dilleri tarafından ortaya konan ve varsayılan türden dil bilgisi sistemini içerir. Bu tür dil bilgisi, geleneksel olarak diğer dillerin dil bilgisi tarafından oldukça yakından takip edilip fonoloji, morfoloji ve sentaks olmak üzere üç bölümde incelenmektedir" (Frede, 1977: 51).

Karşılaştırmalı (comparative) dil bilgisi: “Bir ana dilden kaynaklanan dilleri ve lehçeleri bir arada ele alır; karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaya çalışır. Karşılaştırma, yapı bakımından farklı diller arasında da olabilir” (Demir ve Yılmaz, 2005: 31). Ses, yapı, sözcük ve söz dizimine yönelik karşılaştırmalar yapılır.

Evrensel (universal) dil bilgisi: Aynı kapasite ve yetenekteki zihinlerin ürünü olduğu düşünülen dillerin paylaştığı ortaklıklara dayanır (Uzun, 2000: 3-4). “Bu görüşü benimseyen Chomsky; dil yetisinin doğuştan ve diğer bilişsel yetilerden bağımsız olduğunu savunmaktadır. Evrensel dil bilgisi, dillere ait özel dil bilgilerinin uyması gereken bir şema sağlayarak olası kurallar ve yapılar konusunda getirdiği kısıtlamalarla çocuğu doğru varsayımlara ulaştırır” (Uygun, 2006: 275-276). Bu dil bilgisine göre ortak yapılara dikkat edildiğinde evrensel dil bilgisinin oluşturulması mümkün olup dilin edinilmesi söz konusudur. Evrensel dil bilgisi kurallarından hareketle hedef dili konuşmanın mümkün olduğu düşünülmektedir.

Öğretici dil bilgisi: Okullarda kullanılan, dilin kurallarını anlatan, doğruyu öğreten, yanlışı gösteren, öğrenciye alıştırma ödevleri veren dil bilgisi olarak tanımlanabilir (Dilaçar, 1971: 89). Dil bilgisi konularının sınırları, dil eğitimi uzmanları tarafından belirlenir. Öğrencilerin düzeyine uygun bir şekilde dile ait kuralların hangi yöntem ve tekniklerle öğretileceğine odaklanır.

Pedagojik (pedagogical) dil bilgisi: Yabancı dil öğrenenler için geliştirilmiş bir dil bilgisi olarak tanımlanabilir (Newby, 2004: 459). “Öğrenme süreçlerini teşvik etmek ve yönlendirmek amacıyla, yabancı dil kuralının herhangi bir öğrenci veya öğretmen odaklı açıklanması veya sunumudur” (Dirven, 1990: 1). “Dil bilgisi çalışması, sadece yapı bilgisi ve söz diziminin bir tanımını değil, aynı zamanda yazının tanımını ve kullanım durumunu içerir” (Keck & Kim, 2014: 49). Uygulamaya yönelik çalışmaları içermekte olup dilin kullanım alanlarını merkeze alır.

Dil bilgisinin türleri incelendiğinde bu türlerin belirli amaçlar doğrultusunda oluşturulduğu görülmektedir. Dilin kendisine özgü kurallarını belirlemek, bu kuralların geçmişteki ve günümüzdeki şekillerini görmek, dillerin işleyiş özelliklerini karşılaştırmak, dilin gerek ana dili gerek yabancı dil olarak nasıl öğretilebileceğini incelemek, bu amaçlar arasında yer almaktadır. Dil bilgisinin çeşitli konu alanlarını içermesi, bu konu alanlarına göre bir uzmanlaşmayı gerekli kılmaktadır.

2.2. Dil Bilgisi Öğretimi

Ana dili ve yabancı dil eğitimi içerisinde yer alan dil bilgisi öğretimi, dil bilgisi konularının belirli sınıf düzeylerine nasıl kazandırılacağını hedefe alan bir araştırma alanıdır. Aydın (1999: 23) eğitimimizde önemi tartışmasız kabul edilen dil bilgisi öğretiminin bu öneme yakışmayan uygulamalarla geçiştirildiğini ve dil bilgisinin niçin öğretilmesi gerektiği sorusuyla başlamak gerektiğini ifade etmiştir. Her şeyden önce dil bilgisi öğretiminin eğitimle ilgili bir kavram olduğu ve bireylerde dil farkındalığı ve dil bilincinin oluşturulmasında gerekli olan bir araştırma alanı olarak görüldüğü bilinmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında gerek ayrı bir öğrenme alanı gerekse okuma ve yazma öğrenme alanları altında sarmal bir yaklaşımla değerlendirilen dil bilgisi öğretiminin dil eğitiminin bir parçasını oluşturduğu söylenebilir. Ülkelerin dil öğretim programlarında yer alan dil bilgisi öğretimi, Türkçe Dersi Öğretim Programında da ağırlıklı olarak okuma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmiş ve belirli konu sıralamalarıyla sınıf düzeylerine aktarılmıştır. Dil bilgisinin ne zaman, nasıl ve hangi sınıf düzeylerine hangi konu sıralamasıyla öğretilmesi gerektiği, bu çalışma alanının inceleme konuları olarak karşımıza çıkar.

2.3. Dil Bilgisi Öğretiminin Temel İlkeleri

İlke; tartışma götürmeyen temel düşünce veya inanış (TDK, 2011: 1177) olarak tanımlanabilir. Her alanda olduğu gibi dil bilgisi öğretiminin de kendine özgü temel ilkeleri söz konusudur. Bu ilkeler, şu şekilde sıralanabilir:

1. Dil bilgisi öğretimi; anlama (dinleme/okuma) ve anlatma (konuşma/yazma) becerilerinden hareketle yürütülmelidir. Bireyler; dinleme ve okuma sürecinde göndericiden gelen iletide kullanılan dil kurallarını fark edebilmeli, konuşma ve yazma sürecinde aktaracağı iletideyse kendi dil kurallarını kullanabilmelidir.

2. Dil bilgisi; "anlama ve anlatmanın tam, kusursuz olmasını sağlamak için bir araç olarak kullanılmalıdır. Dil bilgisi çalışmaları, Türkçe öğretiminde bir amaç hâline getirilmemelidir" (Onan, 2014: 77). Konuşma, okuma veya yazma becerilerine ait bir çalışma sırasında dil bilgisine ait bir konunun öğretilmesi, bu becerilere ait çalışmaların yarım kalmasına sebep olabilir. Bu nedenle dil bilgisi; dil becerileriyle ilgili çalışmalar tamamlandıktan sonra, ayrı bir ders saatinde, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirici çalışmalarla öğretilmelidir.

3. “Dil bilgisi konuları ile öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları arasında bir ilişki olmalıdır. Öğrenciler, kendi ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren çalışmalarla dil bilgisini sever ve dil bilgisi konularını kendileri için daha yararlı hâle getirebilirler” (Sağır, 2002: 26). Bu nedenle dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin bilmediği konular tespit edilerek ders konuları bu doğrultuda belirlenmeli; yapılacak olan çalışmalarla öğrencilerin bilmediği konulara yönelik gereksinimlerine karşılık verilmelidir (Göğüş, 1978: 351). Öğrencilere konuşmalarında ve yazılarında yaptıkları dil bilgisi hataları üzerine geri bildirim sağlanmalı; bir konuyu doğru ve açık bir şekilde ifade edebilme becerisi kazandırılmalıdır.

4. “Dil bilgisi konularının öğretiminde hedef kitlenin zihinsel gelişim özellikleri göz önüne alınmalıdır” (Onan, 2014: 79). İlgili kazanımlar; aşamalı ve dengeli bir şekilde sınıf düzeylerine aktarılmalıdır. Sonrasında bu kazanımların işlevine uygun dil becerileriyle ilişkilendirilmesi sağlanmalıdır. Dil bilgisi konularının öğretimi, tek bir sınıf düzeyiyle sınırlandırılmamalı; konular, öğrencilerin mevcut dil bilgisi hatalarında yeri geldikçe tekrarlanmalıdır.

5. Dil bilgisi konuları arasındaki ilişkiye dikkat edilerek konu sıralaması, birbirini tamamlayıcı ve destekleyici şekilde düzenlenmelidir. Örneğin, sıfat konusunun öğrenilebilmesi için isim konusunu ya da fiilimsi konusunun öğrenilebilmesi için fiil konusunu öncesinde bilmek gerekir. Bu nedenle dil bilgisi konularının öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde sıralanması gereklidir.

6. “Dil bilgisi kavram ve kuralları soyuttur. Çocuğun bunları anlaması belli bir olgunluğa erişmesini gerektirir. Bundan dolayı, ilk üç sınıfta kurallar sezdirilmeli; tanımlara yer verilmemelidir. Dördüncü sınıftan itibaren, tanımlar verilmeye başlanabilir” (Yangın, 2002: 22). İlkokul düzeyindeki konularda ayrıntıya girmeden daha genel kavram öğretimine yer verilmelidir. Örneğin; ad, sıfat, zamir gibi kavramlar, çeşitlerine girilmeden öğretilebilir. Ancak ortaokul düzeyindeki konularda yer alan özel kavramlar, işlevleri ile birlikte ele alınarak öğretilmelidir.

7. “Dil bilgisi kurallarının öğretimi kendi başına yeterli değildir. Bunların öğrencide birer beceri ve alışkanlık durumuna gelmesi için etkinlikler yaptırılmalıdır” (Göğüş, 1978: 349). Öğrencilerin art alan bilgisine hitap edebilecek işlevsel dil bilgisi etkinlikleri üzerinde çalışılmalıdır.

8. Dil bilgisi öğretiminde anlatılacak konuların özelliklerine dikkat edilerek kelime, cümle ve metin örnekleri üzerinde gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilerin konuyu öğrenirken bu örneklerle karşılaşmaları sağlanmalıdır. Bu nedenle öğretmenler, konuya uygun örnekleri önceden seçebilmelidir.

9. "Dil bilgisi etkinlikleri, yapay örnekler üzerinde yaptırılmamalıdır. İncelenecek örnekler, yazarlardan seçilmelidir. Konuşmalarda geçen sözler de örnek alınabilir. Çünkü yapay ve bağımsız örnekler, öğrencilerin anlamalarını güçleştirebilir" (Göğüş, 1978: 351; Yangın, 2002: 22). Sınıf içinde öğrencilere yaptırılan konuşma ve yazma etkinlikleri sonucunda ortaya çıkan sözlü ve yazılı ürünler üzerinde dil bilgisi çalışmalarına yer verilmelidir.

10. Dil bilgisi öğretiminde bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, örnekten kurala doğru gidilmelidir. "Hazır soyut bilgilerden kaçınılmalı, bilgiler öğrencilerin yaşantılarından hareketle somutlaştırılmalıdır" (Özbay, 2011: 153). Dil bilgisine ait teknik bilgiler öğrencilere ezberletilmemeli; sezdirme yoluyla dil becerileri içerisinde kullanıma hazır hâle getirilerek pratik bilgiye dönüştürülmelidir.

11. Dil bilgisi öğretiminde konuya uygun strateji, yöntem ve tekniklere yer verilmelidir. Öğrenciler, kalıplaşmış anlatımlar karşısında dil bilgisine karşı olumsuz tutum geliştirebilirler. Bu nedenle dil bilgisi konuları işlenirken öğrencilerin ilgisini çeken, eğlenirken aynı zamanda öğreten farklı uygulamaların öğretmen tarafından sınıf ortamında gerçekleştirilmesi önemlidir.

12. "Dil bilgisi öğretiminde tümevarım yöntemi uygulanmalıdır. Öğretmenler, öğreteceği konuyu belirledikten sonra konuya yönelik örnekleri konuşmalardan, okuma parçalarından, dil bilgisi kitaplarından seçebilir; bu örnekleri öğrencilere inceleterek benzerliklerin öğrencilerle birlikte fark edilmesini sağlar" (Göğüş, 1978: 349). Buradaki amaç; hedefe uygun örneklerden hareketle kurala varmaktır. Tümevarım yöntemi, bu yönüyle öğrencilerin kuralı daha iyi kavramasını sağlar.

13. Dil bilgisi öğretiminde materyal kullanımına yer verilmelidir. Öğretmenler; konuya dikkat çeken ve konunun somutlaştırılarak daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlayan dil bilgisi materyallerini sınıf ortamında öğrencilerle uygulayabilirler. Bu durum, aynı zamanda öğretmen ve öğrenci arasında güçlü bir etkileşimin ortaya çıkmasını sağlar.

14. “Dil bilgisi ile ilgili etkinliklerin hazırlanmasında, dil biliminin verilerinden yararlanılmalıdır” (Onan, 2014: 78). Geleneksel yaklaşımların biçime önem veren anlayışından uzaklaşan dil bilimi; anlamı ön plana çıkararak biçim ve anlam arasındaki dengeyi korumaktadır. Böylece dile farklı bakış açıları kazandıran yaklaşımlarla bir dil kuralının tanımlanmasında, işlevsel özelliklerin ortaya çıkarılmasında dil bilgisine katkı sağlamaktadır.

15. “Okul öncesi dönemde ana diline ait örtük bilgiler, okul döneminde açık bilgiye dönüşmektedir. Bu bilgilerin okul döneminde tekrar örtük hâle getirilmesiyle çocukta bir dil duyarlılığı ve bilincinin oluşması sağlanır. Buradan hareketle dil bilgisi öğretiminde öğrencilere öğretilen açık bilgilerin kullanılabilmesi için tekrar örtük bilgi durumuna gelmesi gerekmektedir” (Onan, 2014: 77). Öğrenilen dil bilgisi konularının öğrenciler tarafından yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanılması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır (Erdem, 2007: 24). Bu nedenle hem örtük bilginin hem de açık bilginin dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynadığı unutulmamalıdır.

Dil bilgisi öğretimi, yukarıda sıralanan temel ilkeler dikkate alınarak gerçekleştirilmeli ve bu ilkeler, öğretim programlarına yansıtılmalıdır.

2.4. Dil Bilgisi Öğretiminin Önemi ve Amacı

Geçmişten günümüze ana dili ve yabancı dil öğretimine yönelik yapılan çalışmalarla dil bilgisi öğretiminin gerekliliği üzerine çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Bir dili öğrenmede genel çerçeveler belirlenmeye çalışılırken dil bilgisinin ait olduğu konumu tespit etmekte bir hayli zorlanan araştırmacılar, savundukları görüşlerle dil bilgisi öğretimi üzerine çalışmalarını devam ettirmişlerdir. Dil bilgisini dil sanatının en tartışmalı alanı olarak gören Tompkins (1998: 511), eğitim alanında dil bilgisinin hangi içerikle, nasıl ve ne zaman öğretileceği konusunda uzlaşıma varılamadığını dile getirmiştir. Göğüş ise (1978: 339) ülkemizde de dil bilgisi öğretimine yönelik tartışmaların mevcut olduğunu, kimi öğretmenlerin geleneksel bir anlayışla dil bilgisi kurallarını ezberlemeye özgü kılmaları nedeniyle aynı sorunların karşımıza çıktığını belirtmiştir. Bu sorunların ortaya çıkmasındaki düşüncelerin incelenmesi önemlidir. Nitekim Mulroy (2004: 54)’a göre dil bilgisi ihmal edilen bir alan olmuş ve aynı zamanda öğrencilere, dil bilgisine ihtiyaç duymadıkları öğretilmiştir. Bu öğrenciler, karmaşık anlamın nasıl analiz edileceğinden habersiz olup yetkin ve hatta mükemmel

okuyucular olduklarına inanmışlardır. Bu yanlış inanç, bir dil öğretmeninin temel dil bilgisini açıklamaya çalışırken karşılaştığı düşmanlığı açıklamaya yardımcı olmaktadır. Oysa dil becerilerinin öğretilememesinde dil bilgisini suçlu görmek, atılabilecek en kolay adımdır. Larsen-Freeman (1997: 1)'a göre dil bilgisi, dil öğretimi alanında sıklıkla yanlış anlaşılmakta olup kavram yanılgısı, dil bilgisinin dilde statik yapılar hakkında keyfî kuralların bir toplamı olduğu görüşündedir. Yazara göre daha da ileri sürülebilir iddialar, yapıların öğretilmesi gerekmediği, öğrenenlerin kendi başlarına kazanacakları veya yapıların öğretildiği takdirde, ortaya çıkan derslerin sıkıcı olacağıdır. Bu yanlış iddialara karşı dil bilgisine yönelik şu görüşler ifade edilebilir (Larsen-Freeman; 1997: 1-7; Zhang, 2009: 184-186):

- ✓ Dil bilgisinin öğretilmesi gereklidir.
- ✓ Dil bilgisi basit bir şey değildir.
- ✓ Dil bilgisi anlamlı yapıların toplamıdır.
- ✓ Dil bilgisi keyfî kurallardan oluşmaz.
- ✓ Dil bilgisi sıkıcı değildir.
- ✓ Dil bilgisi sadece cümle düzeyinde yapılmak zorunda değildir.
- ✓ Dil bilgisi, düzenleyicidir.

Dil bilgisinin doğal olarak edinildiği ve öğretilmesine ihtiyaç olmadığı da bir görüş olarak karşımıza çıkmıştır. İlk bakışta bu görüş mantıklı gelebilir. Çünkü ana dilini edinen bireylerin dil bilgisini edinmeleri doğal bir şekilde gerçekleşmektedir. Ancak bireyin ana dilinde yetkinliğe sahip olması için dil yapılarını anlaması gerekmektedir. Bireyler; sözcükleri kullanabilme ve cümle kurabilme sürecinde dil bilgisinin temel kurallarını bilinçli bir şekilde öğrenmelidir.

Dil bilgisi kuralları, her ne kadar sözlü veya yazılı bir metnin kontrolünü sağlasa da bu kontrol, anlama varma sürecini etkileyen önemli bir güçtür. Cullen (2008: 221-222), dil bilgisinin anlama varma sürecindeki gücünü, "köpek, yemek, et" sözcüklerini örnek vererek ifade eder. Bu sözcüklerle bireyler, anlatmak istediği bilgiyi vermek için dil bilgisini şu şekilde kullanabilir:

1) Köpek, eti yiyor.
2) Köpek, eti yemiş olmalı.
3) Köpek, eti yer.

Bu örneklerden hareketle Cullen (2008: 222), anlamları yorumlama ve ifade etme gibi görevlerde sözcüksel ve bağlamsal ipuçlarına bağımlılıktan kurtarıp iletişim kurmamızı sağlayan dil bilgisinin bu anlamda "özgürleştirici bir güç" olduğunu dile getirmiştir. Çünkü dil bilgisi, cümlede anlatılmak istenenle sınırlı kalmayıp, cümlenin ötesinde herhangi bir durumun gidişatını değiştirebilir. Dil bilgisinin özgürleştirici güç olmasında yapı ve anlam değişikliklerini yönetmesi söz konusudur. Bu nedenle dil bilgisini sadece mekanik bir unsur olarak görmek yanlış bir düşüncedir.

Dil bilgisi, bir dilin matematiğidir. İletişim sürecinde düşünceyi anlamlı kılan bilgi alanıdır. Bu bilgi alanı; keyfî kurallardan uzak, yapılandırılmış bir nitelik taşır. Seslerin birleşimi, sözcük türetme, cümle ve metin oluşturma sürecinde dil bilgisi kurallarına göre hareket edilir. Her dilin kendisine özgü dil bilgisi olduğu için bireyler bu dil bilgisine bağlı olarak iletişim kurarlar.

Larsen-Freeman'a göre dil bilgisi, her ne kadar yapıyla ilgili olsa da yapıdan çok daha fazlasıdır. Amaç; dil bilgisi ve iletişim arasında daha iyi bir uyum sağlamak olduğu için, dil bilgisini anlamsız, bağlamsallaştırılmamış, statik yapıların ayrı bir kümesi olarak düşünmek yararlı değildir. Bu nedenle yapı, anlam ve kullanım olmak üzere üç boyutlu bir dil bilgisi çerçevesi söz konusudur (Larsen-Freeman, 2001: 252):

Şekil 1. Üç Boyutlu Dil Bilgisi Çerçevesi



Larsen-Freeman (2001: 252)'dan Türkçeye uyarlanmıştır.

Üç boyutlu dil bilgisine göre gerek ana dili gerek yabancı dil eğitiminde sadece yapıların öğretilmesi yetmemektedir. Dil bilgisi kurallarının nasıl oluştuğuyla birlikte hangi anlamı içereceği, bağlam içinde ne zaman ve neden kullanılacağının

belirlenmesi gerekir. Örneğin "Akşam yemeğine Ahmet de katıldı." cümlesinde kullanılan "de" bağlacı; bir yapının ötesinde anlamı ve kullanımı doğrudan etkilemektedir. Ahmet'in akşam yemeğine geldiğinin anlaşılması dışında cümlede kullanılan "de" bağlacı, akşam yemeğine Ahmet dışında başka insanların da katıldığı bilgisini bizlere vermektedir. Yapıdaki dil bilgisi değişiklikleri; anlamı ve kullanımı etkilemektedir. Bu nedenle yapıyla birlikte anlam ve kullanım açısından üç boyutlu bir dil bilgisinin gerekli olduğu söylenebilir. Dolunay (2010: 278), dil bilgisi öğretiminin dil becerilerinin geliştirilmesinde yardımcı ve destekleyici bir alan olarak karşımıza çıktığını ifade eder. Özellikle, metin okuma ve metin oluşturma çalışmalarında dil bilgisinden yararlanılmaktadır. Aytaş ve Çeçen (2010: 80), dilin doğru ve güzel kullanımına uygun metinler seçildiğinde etkili bir öğretimin gerçekleştirileceğini dile getirir. Temizkan da (2014: 135), dil bilgisi öğretiminde dilin uygulama sahası olan metinlerden hareket edilmesinin dil kurallarının ortaya çıkış sistematiğine uygun bir yaklaşımla öğretim yapılması anlamına geldiğini belirtir. Öğrencilerin bu aşamada sözlü ve yazılı metinleri doğru bir şekilde oluşturabilmeleri amaçlanır. Dil bilgisi ile yazma çalışmaları birleştirilerek soyut dil bilgisi kurallarının somutlaştırılması sağlanır (D'Eloia, 1977: 9). İzole edilmiş dil bilgisi çalışmalarından ziyade, kullanımdaki doğruluğa dikkat edilerek bu çalışmalar yazma becerisiyle etkili bir şekilde öğretilebilir (Petruzzela, 1996: 72). Böylece dilin kullanımını hedefe alan işlevsel bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılır.

2.5. Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Temel Yaklaşımlar

Dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar; Bailly'nin 1998 yılında temel görüş, ilke ve alandaki uygulamaları dikkate alarak yapmış olduğu sınıflamaya göre davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı olmak üzere üç başlık altında değerlendirilebilir (Güneş, 2014: 44). Psikolojinin ve kısmen dil biliminin inceleme alanı olan, ancak sonrasında eğitim alanında da karşımıza çıkan bu yaklaşımların ne olduğu ve dil bilgisi öğretiminde nasıl kullanıldığıyla ilgili görüşler mevcuttur. Yapılan sınıflamadan hareketle bu görüşler şu şekildedir:

2.5.1. Davranışçı Yaklaşım ve Dil Bilgisi Öğretimi

Davranışçılık, Türkiye'de dil eğitimi çalışmalarında uzun süre kullanılan yaklaşımlardan biridir. Skinner (1963: 951), davranışçılığı psikolojinin konusu ve

yöntemleriyle ilgili bir bilim felsefesi olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşımın temsilcileri içinde Pavlov, Thorndike, Watson ve Skinner gibi bilim adamlarını görebilmek mümkündür. 20. yüzyılda, hem yapısalcılığa hem de işlevselciliğe şiddetle karşı çıkan Watson; psikolojinin meşru bir doğa bilimi olarak yerini alması ve bu konularda deneysel gözleme güvenilmesi gerektiğini ifade eder (Moore, 2011: 450-451). Bu yönüyle var olanın incelenmesine odaklanan davranışçılık; "öğrenmeyi, gözlemlenebilir performansın biçiminde veya sıklığındaki değişiklerle eşitler. Öğrenme, uyarıcı-tepki ilişkiyle gerçekleşir. Öğrenenler, çevreyi keşfetmede aktif bir rol üstlenmek yerine çevredeki koşullara tepki gösteren kişiler olarak karakterize edilirler" (Ertmer & Newby, 1993: 55). Uyarıcı-tepki ilişkisi ve davranış değişikliğiyle ilgili yapılan çalışmalarda farklılıkların yaşanabileceği dikkate alınır. Moore (2011: 451), Watson'un katkılarına rağmen bazı tepkilerin gerçekleştirilmesinde uyarıcıya ihtiyaç duyulmadığını ve kimi davranışların değişken olduğunu gözlemleyen davranışçıların uyarıcı-tepki ilişkisine organizmayı da ekleyerek uyarıcı-organizma-tepki şeklinde değişikliğe gittiklerini ifade eder. "Bir davranışı değiştirmek, düzeltmek ya da öğretmek için bir teknik kullanmayan davranışçılar, yeni bir davranış kazandırma, var olan bir davranışı değiştirme ya da düzeltme için sırasıyla şu aşamalara yer verirler" (Şafak, 2013: 27):

- Şu anda var olan davranış örüntülerini gözlemleme, ölçümle değerlendirme
- Hedef davranışla ilişkili davranış öncesi ve sonrası çevresel etmenleri tanımlama
- Yeni davranışsal amaçlar oluşturma

Bu aşamalara bakıldığında davranışçı yaklaşımın günümüzde benimsenen yapılandırmacı anlayıştan farklılaştığı görülebilir. Watson tarafından ortaya atılan bir psikoloji türü olarak davranışçılar, yapılandırmacıların aksine, psikolojinin bilinç denen zihinsel bir varlıkla ya da iç gözlem olarak bilinen yöntemle ilgisinin olmadığına inanırlar ve zihinsel durumlar hakkındaki tartışmayı tamamen reddederler. Daha ziyade, davranışçılığın odak noktası, dışarıdan gözlemlenebilir uyaranlardır (Spence, 1948: 67; Freiberg, 1999'dan akt: Boghossian, 2006: 715). Bu özellikler, öğrenme süreci açısından önemlidir. "Öğrenmeyi açıklarken öğrencinin zihinsel etkinliklerine pek yer vermeyen, buna gerekçe olarak da zihinsel etkinliklerin dışarıdan yeterince gözlemlenemiyor olmasını gösteren davranışçı kuram, bilginin nasıl kazanıldığı

üzerine değil, davranışların nasıl kullanıldığı üzerinde odaklanmıştır" (Barut, 2014: 12-13). Bu yaklaşım, 20. yüzyılda birçok araştırma alanını etkilediği gibi dil eğitimini de etkilemiştir.

Davranışçılığa göre hazır bir şekilde var olan, üzerinde düşünülmeden alınan bilginin öğrenilmesi söz konusudur. "Dil eğitiminde ve özellikle dil bilgisi öğretiminde uzun yıllar Skinner'ın davranışçı yaklaşımı etkili olmuştur" (Onan, 2014: 73). Bu yaklaşım "dil bilgisi kurallarını çoğu zaman ezberletmesi, kullanılan dilin bir kısmını öğretmesi, anlamayı geri planda bırakması nedeniyle eleştirilmiş ve bilişselciler, davranışçıların dil bilgisini iyi öğretemediklerini iddia etmişlerdir" (Güneş, 2014: 284). Dilin öğretilmesinde uyarıcı-tepki ilişkisini merkeze alan davranışçılar, dile ait kuralların ezberletilmesi ve yeri geldiğinde kullanılması gerektiğine inanırlar. Oysa dil bilgisinde kuralların ezberletilmesi, öğrencilerin günlük hayatında bu kuralları kullanabilecekleri anlamına gelmemektedir. Önemli olan şey, bu kuralların dil becerileri içindeki kullanımlarının birer alışkanlık hâline dönüşebilmesidir. Onan (2014: 73), davranışçı yaklaşıma göre yapılan dil bilgisi öğretiminde öğretmenlerin sırasıyla konuyla ilgili kuralları verme, kuralları örneklerle pekiştirme, soru sorma ve soruların doğruluk derecesini belirleme işlemlerini gerçekleştirdiklerini ve bu süreçte tümdengelim yöntemini uyguladıklarını belirtmiştir. Dilin kullanım boyutunu dışarıda bırakan davranışçılık kuramı, öğrenilen dil bilgisi kurallarının zamanla unutulmasına neden olmuştur. Bilginin kalıcı hâle gelene kadar tekrar edilmesi gerektiğine inanan davranışçılar, öğrenme sürecinde öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek zihinsel işlemleri geri planda bırakmışlardır. Bu durum, dil bilgisinin neden ve hangi amaçla öğretildiği sorusunu gündeme getirmiştir.

2.5.2. Bilişsel Yaklaşım ve Dil Bilgisi Öğretimi

Davranışçı yaklaşım, gözlemlenebilir davranışları incelerken bilişsel yaklaşım, insan zihninin işleyişine önem vermekte ve gözlemlenemeyen davranışları da dikkate değer bulmaktadır. Tomic (1993: 39), Amerikalı psikologların 19. yüzyılda gözlemlenebilir davranışları inceleyerek davranışçı yaklaşımı geliştirmelerine rağmen davranışçılığın insan davranışları için sınırlı açıklamalar sunduğunu, dil edinimi ve bireylerin dil öğrenme oranıyla ilgili tatmin edici bir açıklama yapamadığını, bu nedenle bilişsel yaklaşımcılara göre kara kutuya bakmak, başka deyişle insan beyninde

meydana gelen süreçlerle ilgili varsayımları formüle etmek gerektiğini ifade eder. Bilişsel yaklaşım, organizmanın zihinsel işlemlerini önemsemektedir. "1950'lerin sonlarında davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma doğru bir geçiş başlamış, psikologlar ve eğitimciler; açık, gözlemlenebilir davranışlar yerine düşünme, problem çözme, dil, kavram oluşturma ve bilgi işleme gibi karmaşık bilişsel süreçlere yönelmişlerdir" (Snelbecker, 1983'ten akt: Ertmer & Newby, 1993: 57). Çünkü bilişselcilere göre insanla ilgili yapılan araştırmalarda dış gözlem yeterli değildir. Davranışçılıkla bilişselciliğin aynı olmadığını belirten Schnaitter (1987: 1)'a göre bilişsel yaklaşım, içsel mekanizmanın tasarımını amaçlamaktadır. Zihin tarafından bilginin alınması, düzenlenmesi, saklanması ve geri getirilmesi konularını ele alır ve öğrenci, öğrenmede çok aktif bir katılımcı olarak görülür (Ertmer & Newby, 1993: 58). Bu yaklaşım, dil öğrenmede davranışçı yaklaşıma göre daha farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Küçük çocukların dili çok hızlı öğrenmesini ve sınırlı sayıda dil kurallarıyla neredeyse sonsuz sayıda doğru dil bilimsel sözlerin üretilmesini davranışçılıkla açıklamak yetersiz olup bu eleştirileri ilk ifade eden kişinin dil bilimci Chomsky olduğunu dile getiren Tomic (1993: 44), Chomsky'nin beynin dil hakkında ön bilgileri depolayan özel bir sisteme sahip olması gerektiğine ve dil bilgisinin biz konuşmayı öğrenmeden çok önce genetik olarak inşa edilecek şekilde organize edildiğine inandığını belirtir. Davranışçı yaklaşımın dil öğretimini mekanik hâle getirdiğine yönelik sert eleştirileriyle dil öğretiminde yeni arayışları hızlandıran, dilin öğrenilmeyip edinildiğini savunan Chomsky'nin bilişsel yaklaşımın en önemli temsilcisi olduğunu açıklayan Güneş (2014: 48-49) sonrasında her bireyde doğuştan gelen dil edinme yapısıyla ana dilinin edinildiği, ikinci dilin ise bireyin kendi çabalarıyla öğrenildiği görüşüyle Krashen'in bu yaklaşımı takip ettiğini ifade eder. Dil eğitimine davranışçılardan farklı bakan bilişsel yaklaşıma göre çocuk, içinde bulunduğu sosyal çevrenin dili sayesinde kendi dilini edinmekte, dil yetisindeki yapıyı deneme ve geliştirme fırsatı bulmaktadır (Dolunay, 2014: 106). Sosyal çevreden edinilen dil, bireyin onu kullanmasıyla edime dönüşmektedir. Ancak "bilişsel yaklaşım, özellikle uygulama alanında dil öğretimi ve dil bilgisi öğretimine işlevsel bir açıklama getirememiştir. Uygulama sürecindeki yetersizliği sebebiyle davranışçı yaklaşımın dil öğretimi alanında uzun yıllar etkili olmasına neden olmuştur" (Onan, 2014: 74). Davranışçı yaklaşımda dil bilgisi öğretime yönelik geleneksel yöntemler, zamanla yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır.

2.5.3. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Dil Bilgisi Öğretimi

Eğitim alanında, insanlar için tasarlanan öğretim sürecine yönelik değişikliklerle davranışçılıktan bilişselciliğe ve sonrasında yapılandırmacılığa doğru bir geçiş söz konusu olmuştur (Cooper, 1993: 12-18). Yapılandırmacılığın "en önemli temsilcileri John Dewey, Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Jerome Bruner ve E. von Glasersfeld'dir" (Akınoğlu, 2014: 430). Yapılandırmacılığı diğer bilişsel kuramlardan ayıran temel fikir, yaklaşık 60 yıl önce Jean Piaget tarafından ileri sürülmüştür (von Glasersfeld, 1996: 3). Bu yaklaşıma bağlı olarak Amerika'da 1960'lı yıllarda Bruner'in buluş yoluyla öğrenmenin temellerini attığı bilinmesine rağmen Türkiye'deki bu uygulamaların Amerika'daki uygulamalardan tam 50 yıl öncesine gittiği, Satı Bey'in çalışmalarında usul-i tekşif adıyla ifade edildiği görülmüştür (Şahbaz, 2012: 8-13). Yapılandırmacılık hem bilme hem de öğrenme teorisini tanımlasa da bazı alanlar daha dikkatli bir şekilde "bilmeye" (örneğin felsefe ve sosyoloji) odaklanırken, bazıları daha çok "öğrenmeye" (örneğin, psikoloji ve eğitim) odaklanır (Lowenthal & Muth, 2008: 178). Bu yaklaşım zamanla bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılık olmak üzere üç aşamada incelenmiştir. "Davranışçı yaklaşıma tepki olarak gelişen bilişsel yapılandırmacılık, genetik epistemolojiyle ilgilenen Piaget'in çalışmalarından hareketle gelişmiştir. Bu süreçte öğrenme, bireyin önceki deneyimlerini ve bilgisini kullanarak anlam oluşturmasıdır. Sosyal yapılandırmacılık ise kültürel ve sosyal çevreyi kullanıp bilgi oluşturmayla ilgilenerek Vygotsky'nin çalışmalarından hareketle geliştirilmiştir" (Lowenthal & Muth, 2008: 178). Aynı zamanda bireyin öznel bilgisini dikkate alan anlayışlardan biri de radikal yapılandırmacılıktır. Bu anlayış Glasersfeld tarafından geliştirilmiştir. "Radikal yapılandırmacılık, bilgi nasıl tanımlanırsa tanımlansın düşünen organizma, kendi yaşantısına dayalı olarak bildiği şeyleri yapılandırmaktan başka seçeneği yoktur sayıltısıyla başlar" (Senemoğlu, 2018: 584). Bilgi dışarıda var olan gerçeklikten farklıdır. "Öznelliği, gerçekliğin reddedilmesi ile eş anlamlı görmüşler, özellikle üstündeki vurguyu en uç nokta olan dış dünyadaki gerçekleri reddedip, 'dış dünya bireyin kafasında oluşturduğu algılardan başka bir şey değildir' anlayışıyla eş değer olarak almışlardır. Çünkü gerçekler ne olursa olsun bireyin onları yapılandırmada özgür olduğunu düşünmektedirler" (Senemoğlu, 2018: 584). Genel açıdan değerlendirildiğinde bilgi, bireyin zihninde meydana gelen değişiklikler sonucunda oluşmaktadır. "Bilginin öğretmenin zihninden

öğrencinin zihnine bozulmadan aktarılabileceğini savunan görüşlere karşı olarak gelişen yapılandırmacı yaklaşım, öğretme ve öğrenme kavramlarının eş anlamlı olmadığını ve bilginin araştırmacının zihninde inşa edildiğini savunmaktadır" (Bodner, 1986: 873). Bu yaklaşım, öğrenme kavramının öğrencinin aktif çabası sonucunda gerçekleşebileceği düşüncesini benimser. "Piaget, bilginin düşünce şemaları ışığında düzenlenebilir ve yapılandırılabilir olduğuna inanmaktadır. Bilgiler, şemalara aktarılırken özümseme gerçekleştirilmektedir. Deneyimlerle fikirler uyuşmadığında ise şemalar, algıladığımız duyusal verilere uyacak şekilde düzenlenerek dengeleme gerçekleştirilir ve bu süreç uyum olarak bilinir" (Bodner, 1986: 874-875). Yapılandırmacılıkta öğrenmenin inşa edildikten sonra aynı zamanda bir destekleme sürecini barındırdığı görüşü de yer almaktadır (Duffy & Cunningham, 1996: 171). Bu yönüyle bilginin aktarılması değil, yapılandırılması söz konusudur. Yapılandırmacılık; çocukların öğrenme sürecine aktif olarak katılması, ezberden ziyade düşünme ve anlamaya yönelik olması, bilgilerin gerçek hayata aktarılmasını sağlaması, iş birliğini destekleyerek sosyal becerileri geliştirmesi ve öğrenme etkinliklerinin gerçeklere dayanarak özgün bir şekilde gerçekleştirilmesi açısından yararlı bir yaklaşımdır (Bada, 2015: 68). Bu yaklaşımda öğrenciler, sürecin merkezinde olup verilen görevlerin üstesinden gelmeye çalışırlar. "Bilgi öğrenen tarafından yapılandırılır. Bu sebeple bilgi kişiye aittir. Öğrenen, gerçeği (bilgiyi) kendi yaşantılarına ve çevreyle etkileşimine dayalı olarak oluşturur" (Bıyıklı, Veznedaroğlu, Öztepe ve Onur, 2008: 12). Daha önceki yaklaşımlardan farklı görüşleri ortaya koyan yapılandırmacı yaklaşım; eğitim alanında öğrenci, öğretmen, sınıf ortamı, kullanılan materyaller vb. pek çok değişkene ait özelliklerde değişikliğe gidilmesine neden olmuştur. Bu yönüyle bu yaklaşımın temel ilkeleri şöyle ifade edilebilir (Alesandrini & Larson, 2002: 118-119):

- ✓ Öğrenme, keşfetme ve araştırmanın bir sonucudur. Bilgiler öğrencinin daha önceki deneyimlerine göre inşa edilir ve yapılandırılır. Öğretmen, bilgiyi aktaran değil, bilgiye ulaşmada öğrenciye adım adım rehberlik eden kişidir. Yapılandırılmış etkinlikler yerine yapılandırılmamış etkinlikler verilerek öğrencinin kendi yollarını bulması sağlanır.
- ✓ Öğrenme sürecinde iş birliğine yönelik öğretim stratejilerinin kullanılması hedeflenmiştir. İşbirlikçi tartışmalarla öğrenme sürecine katılan her üyenin farklı bakış açılarını görebilmesi sağlanır.

- ✓ Öğrenme sürecinde öğrencilerin yapmış olduğu ürünlerin geleneksel değerlendirmelerle değil, öz değerlendirmelerle gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanır.
- ✓ Öğrenme, özgün etkinliklere katılımla gerçekleşir. Etkinlikler, öğrencilerin gerçek dünyada karşılaşabilecekleri sorunlara dayanmalıdır. Bu nedenle geleneksel sınıflardaki etkinliklerden farklı olarak öğrencinin işine yarayacak etkinliklere ihtiyaç duyulur.
- ✓ Yapılandırmacı etkinliklerin çıktıları benzersiz ve çeşitlidir. Birbirine benzeyen alışılmış ürünlerin tersine öğrencilerin önceki deneyimlerini kullanarak özgün ürünler ortaya koymaları amaçlanmıştır.

Her alanda olduğu gibi ana dili eğitiminde de bir yaklaşım olarak kullanılmaya başlayan yapılandırmacı yaklaşımın dil bilgisi öğretimine yansımalarına bakılabilir. "Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi amaç olarak değil, çeşitli becerileri geliştirmek için araç olarak ele alınmaktadır" (Güneş, 2014: 287). Önemli olan, dil bilgisi kurallarının günlük dilde doğru bir şekilde kullanılmasıdır. Bu yaklaşım, "dil bilgisi öğretimine gelişimsel ve etkileşimsel olarak bakmaktadır. Dil bilgisi kurallarının ezberletilmesi yerine çeşitli etkinliklerle sezdirilmesi gerektiğini ve dil merkezli iletişim ortamlarında çocuğa yararlı olabilecek şekilde yapılmasını savunmaktadır" (Onan, 2014: 75). Yani dil bilgisi etkinlikleri, kalıp kurallardan uzak bir şekilde öğrencilerin anlama ve ifade etme becerilerini geliştirecek şekilde uygulanmalıdır. "Yapılandırmacı yaklaşımda yeni dil bilgisi benimsendiğinden dil eğitimi uzmanları ve eğitimciler tarafından tanımlanan dil bilgisi öğretilmektedir. Bu süreçte öğrencinin ihtiyacına uygun, dil becerilerini geliştirici tanımlar ve kurallar ele alınmakta, dilin kullanım boyutuna ağırlık verilmektedir" (Güneş, 2013: 82). Dil bilgisi etkinlikleri, uygulamaya yönelik hazırlanmalı ve öğrencilerin bu etkinliklere aktif bir şekilde katılabilmeleri sağlanmalıdır. Bu yönüyle yapılandırmacı yaklaşıma uygun dil bilgisi öğretiminde kuralların günlük dilde kullanılabilecek şekilde hazırlanan etkinliklerle ders kitaplarına yansıtılması amaçlanmıştır.

2.6. Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Bilgiye ulaşabilmek için öğrenme ortamlarında öğretmenin ve öğrencinin kullandıkları yöntem ve tekniklerin planlanması önemlidir. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler şu şekilde sıralanabilir:

2.6.1. Yöntemler

2.6.1.1. Anlatım Yöntemi

Geçmişten günümüze en eski ve en çok kullanılan öğretim yöntemlerinden biridir. “Ders konularının öğretmen tarafından açıklanması ve anlatılması temeline dayanır. Bu yöntem sınıf içinde daha çok öğretmenin etkin olmasını gerektirir. Bu nedenle, öğrencileri güdülemek, ilgilerini konuya çekmek ve onları etkin bir duruma getirmek büyük ölçüde öğretmene düşer” (Oğuzkan, 2005: 18). Sınıf ortamında anlatım yöntemi dışındaki öğretim yöntemlerine de yer verilmelidir.

Öğretmenlerin sıklıkla tercih ettikleri anlatım yönteminin olumlu yanları şu şekilde sıralanabilir (Gözütok, 2017: 212; Küçükahmet, 2014: 64):

- Dersin istenilen hızda düzenlenmesi
- Aynı zamanda çok sayıda öğrenciye ulaşılabilmesi
- Uygulamanın kolay ve ekonomik olması
- Öğrencilerin dinleme ve not alma becerilerini geliştirmesi

Yukarıdaki özellikler ders anlatımında zaman faktörü, öğrenci sayısı, uygulanabilirlik açısından değerlendirilmiştir. Bu yöntemin kullanılmasıyla oluşacak sınırlılıklar ise şöyle açıklanabilir (Sünbül, 2007: 329; Ün Açıkgöz, 2003: 329):

- Öğretmen merkezli olması
- Öğrencilerin edilgen bir şekilde dersi dinlemesi
- Ders dışı etkinliklerin yeterince yapılamaması
- Tek yönlü bilgi aktarımının ağırlıklı olarak kullanılması

Anlatım yönteminin dil bilgisi öğretiminde ne zaman ve nasıl kullanılacağıyla ilgili soruların sorulması gerekir. Bu yöntem; “yeni bir konuya giriş yaparken, dersin bitiminde özetleme yaparken, derse ya da konuya ilgi çekmek istendiğinde kullanılabilir” (Gözütok, 2017: 212). Dil bilgisi öğretimine başlamadan önce ilgili konuların nasıl ve ne amaçla öğretileceğini öğrencilere açıklamayı sağlar. Böylece derse hazırlık aşamasında öğrencilerin güdülenmesi sağlanmış olur. Bu noktada öğrencilerde var olan mevcut dil bilgisi eksikliklerinden hareket edilebilir.

“Anlatım yöntemi, öğrencilere bilgi düzeyindeki hedef ve davranışları

kazandırmada etkilidir" (Sünbül, 2007: 33). Bu nedenle yöntemin sürekli kullanılması dil bilgisi konularıyla dil becerileri arasındaki ilişkinin kurulmasını engelleyebilir. Örneğin, "eylemde çatı" konusunun öğretiminde yazmayla ilişkilendirilmeyen dil bilgisi konusu, bilgi düzeyinde kalır.

Küçükahmet (2014: 64), uzun ve sık sık tekrar edilen bir anlatımın kolayca sıkıcı hâle geleceğini ifade eder. Dil bilgisi öğretiminde anlatım yönteminin öğretmenler tarafından sıklıkla kullanıldığı bilinmektedir. Bazı konuların öğretiminde olumlu yönlerinin olduğu bilinse de dil bilgisi konularının soyut olduğu unutulmamalı ve bu yöntem uygulanırken bilgileri somutlaştıracak çeşitli görsel ve işitsel araç-gereçlere yer verilmelidir.

Okur ve Yılmaz (2010: 296), anlatım yöntemiyle az zamanda çok konuyu anlatma imkânı verilse de pek de faydalı sonuçların alınmadığını, çünkü insanın duyduğunu beyninde çok daha az süre içinde unutabileceğini ifade etmişlerdir. Dil bilgisinde sürekli anlatım yönteminin kullanılması, bilgilerin öğrenciler tarafından ezberlenmesine sebep olur ve öğrenciler, öğrenmiş oldukları bilgileri kalıcı hâle getiremezler. Bu nedenle dil bilgisi öğretiminde anlatım yönteminin ne zaman uygulanacağı iyi planlanmalıdır.

2.6.1.2. Soru-Cevap Yöntemi

Anlatım yöntemiyle birlikte kullanılan öğretim yöntemlerinden biridir. "Önceden hazırlanmış bir dizi sorunun sınıfta öğrenciler tarafından cevaplandırılması, açıklanması temeline dayanır" (Sağır, 2002: 87). Bu yöntemle öğretmenler, öğrencilerde var olan ön bilgileri harekete geçirmeye çalışırlar. Güneş (2014: 317), sınıflarda genellikle 'evet' ya da 'hayır' şeklinde öğrencilerin uzun uzun düşünmelerini sağlamayan dolaysız soruların sorulduğunu, bu sorular yerine öğrencilerin düşünmelerini sağlayacak ve daha fazla bilgiyi açığa çıkaracak olan dolaylı açık uçlu soruların sorulması gerektiğini ifade eder. Soruların sadece öğretmenden öğrenciye sorulacak şekilde tek yönlü olmamasına dikkat edilmelidir. Öğrenciden öğretmene veya öğrenciden öğrenciye de soruların sorulması, konuların kavranması açısından gereklidir. "Sorular öğrencinin düşünme ve yorumlama yeteneğini kullanabilmesine izin verecek şekilde hazırlanmalıdır. Önceden hazırlanmış soruların dışında dersin akışına uygun yeni soruların oluşturulması,

öğrencilerin vereceği cevapların standartlaşmasını önleyecektir" (Özbay, 2008: 139).

Soru-cevap yönteminin olumlu yanları şu şekilde sıralanabilir (Hesapçıoğlu, 1998: 181; Küçükahmet, 2014: 66-67; Oğuzkan, 2005: 19):

- Yaratıcı düşünmeyi teşvik etme
- Öğrenci güçlüklerini tanılama
- Düşünmeye özel bir yön verme
- Öğrenciye tarafsız bakış açısı kazandırma
- Topluca düşünme alışkanlığı kazandırma
- Görgü kurallarına uygun dinleme
- Konuşma ve tartışma becerilerini geliştirme

Öğretmen, bu yöntemi derslerinde düşünceyi geliştirme, öğrencideki kavram yanılgılarını ortaya çıkarma, kurallara uygun hareket edebilme amacıyla kullanabilir. Bu yöntemle oluşacak sınırlılıklar ise şu şekildedir (Küçükahmet, 2014: 67):

- Bilgi vermede anlatım yöntemine göre daha yavaş olması
- Belirli tip öğrenmeler için soru hazırlamanın güç olması
- Yanlış cevaplar çok sık olursa zaman kaybına neden olabilmesi
- Sorulara tam ve doğru cevap verilmediğinde öğrencinin kendisine güveninin azalması

Sadece bilgi ve kavrama düzeyinde kalmayıp öğrencilerin uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmelerini sağlayacak uygun soruların hazırlanması önemlidir. "Öğretmenlerin basit bir bilginin hatırlatılmasından ziyade çocuklarda yüksek düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik kullandıkları öğretme ortamının uyaranları olan sorular, sınıf içi tartışma ortamının destekleyicisi olmasının yanında eleştirel düşünebilme yeteneğinin de altyapısını hazırlarlar" (Ensar, 2003: 272). Aynı zamanda Özbay (2008: 139), Türkçe derslerinde soru-cevap yönteminin tek başına kullanılmaması gerektiğini ve diğer yöntemlerle birlikte kullanıldığında daha etkili olacağını belirtir.

2.6.1.3. Tümevarım ve Tümdengelim Yöntemleri

Tümeravım; "örneklerden, sorunlardan, olaylardan ve özel durumlardan

hareket ederek genel sonuçlara ya da kanıtlara varmak için yapılan bir araştırma yöntemidir" (Özbay, 2008: 154). Özelden genele, parçadan bütüne doğru gidilerek öğrenme gerçekleştirilir. Arıcı (2006: 305), tümevarım yönteminin tüm ilköğretim öğrencileri için uygun olduğunu ve öğrencilerin algılamalarını kolaylaştırdığını ifade eder. Diğer derslerde olduğu gibi dil bilgisi derslerinde de çok kullanılan bu yöntem, "çocuklarda 7-8 yaşlarından sonra görülmeye başlar" (Binbaşıoğlu, 1973: 167). Sınıf ortamında tümevarım yönteminin kullanılmasında izlenen aşamalar şu şekilde açıklanabilir:

1) Örneklerle sezdirme çalışmalarının yapılması
2) Örneklerle konu arasındaki bağın kurulması
3) Konuya ait etkinliklerin yapılması
4) Öğrenilen bilgilerin ortaya çıkarılması

Tümevarım yöntemiyle öğrencilerin örneklerden hareketle kurala ulaşmaları amaçlanır. Bu süreçte karşımıza "sezdirme" kavramı çıkar. Öğretmenin verdiği örneklerle kural arasında bağlantının olması, öğrencilerin konuları daha kalıcı bir şekilde öğrenmesini sağlar. Tümevarım, dil bilgisi konularının öğretiminde de karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, sıfat konusunun öğretiminde öğrencilerin çevresindeki varlıklara ait durum, biçim, renk, sayı vb. özellikleri fark edebilmeleri ve bu özellikler olmadığında ne tür durumlarla karşılaşacaklarını sezmeleri sağlandıktan sonra varlıklara ait bu özelliklere "sıfat" dendiğinin öğrencilere söylenmesi, örneklerden hareketle kurala varmayı sağlar. Yine "bir okuma parçası içinde varlıkların adlarını bildiren sözcüklere öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi, sonunda bu sözcüklerin işlevleri üzerinde öğrencilerin bir genelleme yaparak adın tanımını sezmeye başlamaları bu yöntemin kullanılışına bir örnek olarak gösterilebilir" (Oğuzkan, 2005: 18). Dil bilgisi öğretimine elverişli bir yöntem olan tümevarım yönteminin kullanılmasında bireylerin ön bilgilerinden hareket edilir. Öğrenciler, bilgileriyle karşılaştıkları örnekler arasında bağ kurarak yeni bilgiler edinirler. Bu süreçte öğretmenlerin verecekleri örnekleri iyi seçmeleri, öğrencilerin konuyu kavramalarını sağlayacaktır.

Tümdengelim, "zihnin genel bir gerçekten içinde bulunulan özel veya daha az genel gerçeklere doğru indiği bir yöntemdir" (Calp ve Calp, 2016b: 118). Genelden özele, bütünden parçaya doğru gidilerek öğrenme gerçekleşir. Binbaşıoğlu (1973:

167), bu yöntemin ilkokulun ikinci kademe sınıflarından itibaren görülmeye başladığını ifade eder. Sınıf ortamında tümdengelim yönteminin kullanılmasında izlenen aşamalar şu şekilde açıklanabilir:

1) Öğretmenin öğrencilere konuyu anlatması
2) Konuyla ilgili örneklerin verilmesi
3) Konuya ait etkinliklerin yapılması
4) Öğrenilen bilgilerin doğrulanması

Tümdengelim yönteminde öğrencilerin kurallardan hareketle örneğe doğru ulaşmaları sağlanır. Dil bilgisi öğretiminde kullanılabilir. Ancak konuların öğrenilmesinde tümevarım yönteminin tümdengelim yöntemine göre öğrenciyi daha etkin kılması, iki yöntem arasındaki temel farktır. Öğretmen, ders esnasında konunun içeriğine uygun yöntemi seçebilmeli ve gerektiğinde bu iki yöntemi dil bilgisi öğretiminde kullanabilmelidir.

2.6.1.4. Çözümleme ve Birleşim Yöntemleri

Çözümleme (analiz) yöntemi, "zihnin herhangi bir konuyu veya problemi anlayabilmek, bunların ögelerini ve ögeler arasındaki ilişkileri kavrayabilmek için, konuyu veya problemi parçalarına ayırma eylemidir" (Binbaşıoğlu, 1973: 168). Bu yöntem; "çocukları, inceleme ve araştırma yapmaya yöneltirken birleşim yöntemi çocuklara, açıklama ve yorum yapma güçlerini artırmada yardımcı olur" (Oğuzkan, 2005: 17). Dil bilgisi konularının anlatımı, bütünden parçaya doğru olacak şekilde tasarlanabilir. Göçer (2019: 350), dil bilgisi öğretiminde çözümle yönteminin sıklıkla kullanıldığını, cümlelerin önce ögelerine ayrılması, cümle çeşitlerinin bulunması, cümlede her sözcüğün türünün bulunması, yapısı bakımından sözcüklerin kök ve eklerine ayrılması gibi incelemelerin çözümleme çalışmaları olduğunu ifade eder. Bu yöntem, cümle bilgisi ve sözcük bilgisinin öğretiminde sıklıkla kullanılmaktadır. Karahan (2009: 27), "parçalar arasında doğru bir ilişki kurmak, bu parçaları birleştirmek için 'bütün'ü bilinçli olarak tanımak" gerektiğinden bahseder. Bu nedenle cümle düzeyindeki çalışmalarda bütünü kavramak önemlidir.

Birleşim (sentez) yöntemi "birbiriyle münasebeti olan unsurların, parçaların, nesnelerin, görüşlerin, olayların bütüne varmak için birleştirilmesi işlemidir" (Özbay, 2008: 150). Dil bilgisinde parçadan bütüne gitme etkinlikleri; ses bilgisi ve yapı bilgisi

konu alanlarının öğretiminde karşımıza çıkar. Seslerin birleştirilmesi, kök ve ekleri kullanarak sözcük oluşturma aşamasında birleşim yöntemi sıklıkla kullanılmaktadır. Binbaşıoğlu (1973: 169), çözümleme ve birleşim yönteminin aslında iki ayrı yöntem olmaktan çok tümevarım ve tümdengelimin gerçekleşmesini sağlayan birer eylem olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenler, dil bilgisi öğretiminde konuların özelliklerini dikkate alarak çözümleme ve birleşim yönteminden herhangi birini tercih edebilirler.

2.6.1.5. Rol Oynama Yöntemi

Rol oynama, "öğrencilerin başkalarının kimliğine bürünerek onların nasıl düşündüklerini, neler hissettiklerini ve nasıl davrandıklarını anlamalarına fırsat veren bir yöntemdir" (Güneş, 2014: 322). Bu yöntemde "bir fikir, durum, sorun ya da olay bir grup önünde dramatize edilir. Grubun üyeleri yalnızca dinlemek ya da tartışmak yerine olayın nasıl oluştuğunu izlerler ve konunun ayrıntısına inerler" (Küçükahmet, 2014: 78). Amaç "bir kavramı öğretmek ya da bir beceriyi, bir yetiyi geliştirmektir" (Gözütok, 2017: 278). Öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini rahatlıkla ifade edebilmelerini sağlayan rol oynama, Türkçe derslerinde de kullanılmaya elverişli olan bir yöntem olarak karşımıza çıkar.

Joyce ve Weil (2003: 94), Shafteller'in rol oynama etkinliğinde sırasıyla 'grubu ısındırma', 'katılımcıları seçme', 'sahneyi hazırlama', 'gözlemcileri hazırlama', 'canlandırma', 'tartışma ve değerlendirme', 'yeniden canlandırma', 'tartışma ve değerlendirme', 'deneyimleri paylaşma ve genelleme yapma' olmak üzere dokuz adım önerdiğini ifade eder. Bu adımların gerçekleştirilmesinde öğretmen öğrencilere rehberlik eder. Rol oynama yönteminin dramadan farkı, belirli bir metne bağlı kalınarak gerçekleştirilmesidir. Türkçe derslerinde özellikle öyküleyici metinlerin canlandırılmasında kullanılabilir. Metnin ana düşüncesine varmada ve metinde yer alan şahısların yerine geçerek empati kurmada vazgeçilmez bir yöntemdir. Bu yöntemle sadece canlı bir varlığın değil, aynı zamanda cansız varlıkların, kavramların da canlandırılması söz konusudur. Önemli olan, canlandırma sürecinde rolün doğru bir şekilde gerçekleştirilebilmesidir. "Rol oynamanın özü, katılımcıların ve gözlemcilerin gerçek bir sorun durumunda yer alması ve bu katılımın yol açtığı çözüm ve anlayış arzusudur. Rol yapma süreci, öğrencilere aşağıdaki davranış örneklerini sağlar" (Joyce & Weil, 2003: 92):

- Duygularını keşfetmek
- Tutumları, değerleri ve algıları hakkında bilgi edinmek
- Problem çözme becerilerini ve tutumları geliştirmek
- Konuyu çeşitli şekillerde araştırmak

Öğrencilerin verilen rolleri iyi araştırması, verilmek istenen iletinin doğru anlaşılmasını sağlar. Bununla birlikte bu yöntemin sınırlılıkları ise şu şekilde açıklanabilir (Ün Açıkgöz, 2003: 368; Küçükahmet, 2014: 80):

- Uygulama sürecinin zaman alması
- Uygulamada küçük grup gerektirmesi
- Dersle ilgi kurulmadığında işe yaramaması
- İyi hazırlanılmadığında amacına ulaşmaması

Dil bilgisi öğretiminde kavramların birer şahıs olarak canlandırılması, öğrencilerin ilgisini çeker. Öğretilecek kavramı canlandıracak öğrencilerin kavramın işlevini fark edebilmesi önemlidir. Bu süreçte metinler, öğretmen tarafından hazırlanabildiği gibi öğrencilerin iş birliğiyle de hazırlanabilir. Örneğin, 6. sınıfta "isim" ve "sıfat" konularını öğrenmiş olan 7. sınıf öğrencileri; "fiil" ve "zarf" konularını öğrenecekleri zaman bu konulara ait kavramları karşılaştırmaya gidebilirler. Böylece öğrenciler, öğrenecekleri kavramlarla beraber daha önce öğrenmiş oldukları kavramları da tekrar etmiş olurlar. Önemli olan, dil bilgisi kavramlarıyla metinde işlenen olaylar arasındaki bağlantının doğru bir şekilde kurulabilmesidir.

2.6.1.6. Tartışma Yöntemi

Tartışma; sınıf ortamında öğrencilerin bilgileri yorumlamasına, analiz etmesine, değiştirmesine ve ezberlenmiş bilgiler yerine aktif katılımcılar olarak düşüncelerini açıklamasına imkân veren bir yöntemdir (Larson, 2000: 662). Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla birlikte katıldığı tartışmalarda farklı düşüncelere ulaşabilmesini sağlayan bu yöntemin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için Göçer (2019: 336); sorulacak soruların önceden hazırlanması, tartışmanın yeri ve zamanının ayarlanması, yönetici tarafından yürütülmesi, genel değerlendirmelerin yapılması gibi süreçlerin iyi planlanması gerektiğini ifade eder. Öğretmenler, tartışmada öncelikle

işlenecek konunun özelliklerini içeren, dikkat çekici ve yaşama yakınlık ilkesine uygun sorular hazırlayabilmelidir. Bunlara uyulduğunda tartışma yönteminin olumlu yanları şu şekilde sıralanabilir (Sünbül, 2007: 365-366; Göğüş, 1978: 204; Özbay, 2008: 147):

- Uygun ve olumlu iletişim becerileri kazandırma
- Okunulan ve öğrenilen konu üzerinde düşündürme
- Kişilerin ön bilgilerini harekete geçirme
- İlgili konuya yönelik aktif katılımın sağlanması
- Öğretim etkinliklerinde dönütlere yer verilmesi
- Görüşlere saygı duymayı öğrenme
- Kalıplaşmış ön yargılardan kurtulma

Bu yöntem uygulanırken öğretmenin gerekli planlamayı yapması, öğrencileri tartışma öncesinde bir araştırma yapmaya teşvik etmesi gerekmektedir. Özbay (2008: 148), hazırlıksız yapılan bir tartışmada öğretmenin tartışmayı yönlendirme konusunda sıkıntıya düşeceğini, öğrencilerin ise konuyla ilgili ön bilgileri olmadığı için tartışmaya yeterince dahil olamayacaklarını ifade eder. Bununla birlikte tartışma yönteminin sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir (Sünbül, 2007: 367; Küçükahmet, 2014: 91):

- Kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olması
- Konuşmaların kolayca amacından uzaklaşabilmesi
- Bireysel değerlendirmelerin zor olması
- Bazı öğrencilerin tartışmaya katılmak istememesi
- Sınıf yönetimini sağlamanın zorlaşması

Türkçe derslerinde metin işleme sürecinde sıklıkla başvurulabilecek bir yöntem olarak karşımıza çıkar. Öğrenciler, bir okuma veya dinleme parçasında yer alan olay veya durum hakkında ön bilgilerinden hareketle düşüncelerini belirtirler. Bunun dışında dil bilgisi konularının öğretimine de elverişli olan bir yöntemdir. Ancak tartışmaya katılacak öğrencilerin tartışma öncesinde öğrenilecek dil bilgisi konusuyla ilgili araştırma yapması önemlidir. Örneğin "hâl ekleri" konusunun öğretimine uygun olarak şöyle bir uygulama yaptırılabilir:

"İş…. giderken bilgisayar…. ev…. unuttuğumu fark ettim. Geri dönüp bilgisayarımı ev…. aldım."

Yukarıda kelimelerin yan yana gelerek cümle özelliği taşıyabilmesi için öğrencilerden bazı kelimelere uygun ekleri getirmeleri istenir. Öğrenciler daha önceki bilgilerinden hareketle doğru ekleri getirirler. Getirilen ekler belirlendikten sonra öğretmen, bu eklerin gelmemesi durumunda nelerin olacağını öğrencilere sorar. Öğrencilerin tartışma sürecinde hâl eklerinin söz dizimi oluşturmada önemli olduğunu, bazı anlatımlarda bu ekler gelmeden cümleden ziyade bir kelime yığınıyla karşılaşıldığını, bu eklerin özellikle fiilin özelliğine bağlı olarak gerçekleştiğini ve eklendikleri isimlere belirtme, yönelme, bulunma ve ayrılma gibi çeşitli ifadeler kazandırdığını fark edebilmeleri sağlanabilir. Onan (2017: 2632), dile ait kuralların bu tür etkinliklerde yer almasını, dil bilgisi öğretiminde ontolojik farkındalık aşaması ya da hazırlık aşaması olarak değerlendirmektedir. Kuralların ne işe yaradığını ve hangi amaçla öğretildiğini belirlemek amacıyla bu aşamaya yer verilmesi gerekmektedir.

2.6.1.7. Gösteri (Demonstrasyon) Yöntemi

Gösteri, "belli olgu veya olaylara ilişkin ilkeleri belirtmek, birtakım becerileri ve uygulama yollarını öğretmek amacıyla bir şeyi başkalarının önünde yaparak açıklama işidir" (Oğuzkan, 2005: 21). Anlatım yönteminden daha etkili bir yöntemdir. "Zihinsel bir işlem yaparken veya bir işlemin aşamalarını gerçekleştirirken kullanılır" (Güneş, 2013: 324). "Gösteri esnasında slayt, harita, resim, grafik, model, kara tahta gibi görsel-işitsel araçlardan yararlanılabilir" (Hesapçıoğlu, 1998: 222). Ders anlatımında duyu organlarına hitap eden araçlarla öğrenme sürecine katkıda bulunan bu yöntemin olumlu yanları şu şekilde sıralanabilir (Gözütok, 2017: 216; Sünbül, 2007: 351):

- Duyu organlarının kullanılmasıyla etkin katılımın sağlanması
- Farklı materyallerin öğretim ortamlarında kullanılması
- Psikomotor becerilerin etkili olarak kullanılabilmesi
- Dikkat ve motivasyon düzeyini olumlu etkilemesi
- İşlem bitiminde özetlemelere uygun olması

Türkçe derslerinde dil becerilerinin uygulanma aşamasında ve dil bilgisi öğretiminde kullanılabilecek bir yöntemdir. Öğretim ortamlarında kullanılması

tasarlanan materyallerle öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlamak gerekir. Bununla birlikte gösteri yönteminin sınırlılıkları ise şu şekilde sıralanabilir (Küçükahmet, 2014: 73; Sünbül, 2007: 353):

- Çok fazla planlama ve hazırlık gerektirmesi
- Kalabalık sınıflarda uygulandığında verimsiz olması
- Pek çok gösterinin çok zaman alabilmesi
- Anlama olmaksızın taklit etmeye dayanabilmesi

Gösteri yönteminin etkili olabilmesi için öğretmenler tarafından gerçekleştirilen işlemleri öğrencilerin de gerçekleştirmesi önemlidir. Bu da gösteri yönteminin bir üst aşaması olan gösterip yaptırma yönteminin kullanılmasını gerektirmektedir. Dil bilgisi öğretiminde bu yöntem daha çok zihinsel işlem gerektiren konuların öğretiminde kullanılabilir. Örneğin, cümleyi ögelerine ayırma işleminde öğretmenin yapması gereken işlem basamaklarını (cümleyi okuma, sözcük gruplarını fark etme, yüklemi ve diğer ögeleri bulma) öğrencilere göstermesi gerekir. Yapılan bu çözümlemelerden hareketle öğrencilerin farklı cümleler üzerinde çözümleme yapmaları istenir. Bu süreçte öğretmen, işlem basamaklarının yaptırılmasında öğrencilere rehberlik eder.

2.6.2. Teknikler

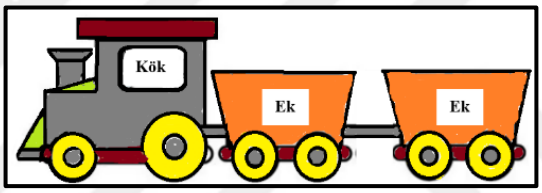
2.6.2.1. Benzeşim (Analoji) Tekniği

Analoji; "insanların çıkarım yapmak ve yeni soyutlamaları öğrenmek için kullandıkları güçlü bir bilişsel mekanizmadır. Anlama süreci, bilinen durumla bilinmeyen durum arasındaki benzerlikler yoluyla gerçekleşir" (Gentner & Holyoak, 1997: 32). Ögelerin kendileri, iki durum arasında farklılık gösterse de kurucu unsurları arasında ortak bir ilişki örüntüsünü paylaşıyorlarsa iki durum benzerdir. Birçok durumla karşılaşıldığında benzer durumlar hatırlanır ve eşleştirilir. Birçok düşünme analoji yoluyla yapılır (Holyoak, 2005: 117; Winston, 1980: 689). Bilgilerin hatırlanmasında ve kullanılmasında kolaylık sağlayan bir teknik olarak karşımıza çıkar. Thagard (1992: 538-540); alan içi ve alanlar arası olmak üzere iki analoji türünden bahsetmektedir. Yeni problemlerin nasıl çözüleceğini anlamak isteyen öğrenciler, bazen ders kitaplarındaki örnekleri kullanarak alan içi analoji tekniğine başvurabilirler. Buna karşılık, öğrencilerin kendileri için yeni olan bir alanı

anlamalarını isteyen öğretmenler ise genellikle alanlar arası analoji tekniğini kullanırlar. Yazara göre iyi öğretmenler, öğrencilerin aşina oldukları konularda benzetmeler kullanmanın pragmatik öneminin farkındadırlar.

Türkçe derslerinde dil bilgisi konularının öğretimine uygun olan benzeşim tekniği ile daha önce bilinen bir bilginin yeni öğrenilecek bilgilere transfer edilmesi sağlanmaya çalışılır. Özellikle soyut olan dil bilgisi terimlerinin işlevleriyle canlı veya cansız bir varlığın işlevleri arasındaki benzerlikten hareket edilerek transfer edilen bilgilerin görsellerle birlikte verilmesi öğrencilerde daha somut öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlar. Örneğin, öğretmen 'kök' ve 'ek' terimlerini öğretmek istediğinde bu terimlere ait işlevleri, doğada ve gündelik yaşamda var olan bir varlıkla ilişkilendirebilir.

Şekil 2.
Sözcük Oluşturma Etkinliği



Yukarıda verilen görselde dil bilgisi terimlerinin benzeşim tekniğine bağlı olarak öğretilmesi amaçlanmıştır. Trende vagonları çeken 'lokomotif' ile 'kök' terimi arasında benzerlik kurulmuştur. Nasıl ki lokomotif, elektrikle çalışan ve vagonları çeken bir makine özelliğine sahipse kök de sözcüklerin anlamlı ve parçalanamayan yapısı olup ekleri üzerine alan bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Lokomotif olmadan trenin hareket edebilmesi mümkün değilken kök olmadan da anlamlı bir yapının olması mümkün değildir. Lokomotifin çalışma sistemiyle kökün çalışma sistemi birbirine benzetilmiştir. Nasıl ki vagonlar, lokomotife bağlı olarak yük ve yolcu taşıyan araçlarsa ekler de köke bağlı olarak anlamı ve cümle oluşturmayı sağlayan görevli terimlerdir. Lokomotif, vagonların hareketini sağlarken kök de eklerin hareketini sağlamaktadır. Vagonlar, lokomotiften sonra gelen araçlar olduğu gibi ekler de kökten sonra gelen birimlerdir. Görüldüğü gibi bir bilgi alanı olan dil bilgisine ait terimlerin öğretiminde benzeşim tekniğinden yararlanılması somut öğrenmelerin gerçekleşmesi için önemlidir. Benzeşim tekniğiyle benzerlikleri söz konusu olan yapıların arasında sayı, öncelik ve sonralık, çalışma sistemi vb. özellikler açısından ilişkinin kurulabilmesi mümkündür.

2.6.2.2. Kavram Haritası Tekniği

Kavram haritaları, "önermeler şeklinde kavramlar arasındaki anlamlı ilişkileri temsil etmeyi amaçlayan şematik araçlardır. Öğrencileri anlamlı bir şekilde öğrenmeye ve bilgiyi korumaya teşvik eden bir tekniktir" (Novak & Gowin, 1984: 15; Hill, 2005: 7). 1972'de Novak'ın Cornell Üniversitesindeki araştırma programı sırasında, çocukların fen bilgisindeki değişiklikleri takip etmeye ve anlamaya çalıştığı sırada geliştirilmiştir (Novak ve Musonda, 1991'den akt. Novak & Cañas, 2007: 29). Bu teknik, "David Ausubel'in öğrenme psikolojisine dayanır. Ausubel'in bilişsel psikolojisindeki temel fikir; öğrenmenin, öğrenen tarafından tutulan mevcut kavram ve öneri çerçevelerine yeni kavram ve önerilerin eklenerek özümsenmesi yoluyla gerçekleşmesidir. Bir öğrenci tarafından tutulan bu bilgi yapısına, bireyin bilişsel yapısı da denir" (Novak & Cañas, 2008: 3). Öğrenciler, bilişsel yapılarını kullanarak ilgili alana özgü kavramlarla kendi kavram haritalarını oluşturmaya çalışırlar.

Türkçe eğitiminde temel dil becerilerinin öğretiminde kullanılan bir teknik olarak karşımıza çıkan kavram haritaları, metin çözümleme ve metin oluşturma süreçlerine katkı sağlar. Bir bilgi alanı olarak özellikle dil bilgisi öğretiminde son derece kullanışlı görsel araçlardır. Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin bilgilerini kavram haritaları üzerinde genelden özele doğru hiyerarşik biçimde düzenleyebilmesi mümkündür. "Muhtemelen kavram haritalarının kullanılmasındaki en önemli amaç, öğrencileri ezbercilikten uzaklaşmaya teşvik etmektir" (Novak, 1995: 86). "Genellikle bir çember veya kutu içine alınmış kavramları ve iki kavramı birbirine bağlayan bir bağlantı çizgisi ile gösterilen kavramlar arasındaki ilişkileri içerir" (Novak & Cañas, 2008: 1). Kavramlar arasındaki ilişkiden hareketle bilgilerin anlamlandırılması sağlanır. Öğrencilerin dil bilgisi konularına dikkatlerini çekmede ve onları derse karşı güdülemede yararlı olan kavram haritaları, aynı zamanda öğretilen konuya özgü kavram yanılgılarını da ortadan kaldırır (Öztürk ve Ömeroğlu, 2015: 77-78). Bununla birlikte öğretmenlerin öğretim ve öğrenme stratejilerini ortaya çıkarmasını ve somutlaştırmasını sağlar (Watson, 1989: 267). Kavram haritaları elle veya çeşitli yazılım programlarıyla oluşturulabilir ve öğretmen tarafından derste kullanılmaya hazır hâle getirilebilir. Aynı zamanda öğrencilerden sınıf ortamında kendi kavram haritalarını oluşturmaları istenebilir. Dil bilgisi konularının öğretiminde öğrencilerin kendi kavram haritalarını oluşturabilmeleri için öğretmen tarafından bu haritalarda olması gereken kavramların belirlenmesi gerekir. Örneğin, cümlenin ögeleri konusunu

işleyen bir öğretmen; oluşturulması tasarlanan kavram haritalarında özne, nesne, yer tamlayıcısı ve zarf tümleci gibi genel kavramlara yer verebileceği gibi sadece genel bir kavram olarak nesnenin altında yer alan belirtili nesne ve belirtisiz nesne gibi özel kavramlara da yer verebilir. Onan (2020: 137), kavram haritalarında en genel, kapsayıcı kavramın üst kısımda ve ortada yer aldığını, yaklaşık olarak aynı seviyeye ait kavramların ise aynı seviyede bulunduğunu ifade eder. Dil bilgisinin yapılandırılmış bir bilgi alanı olduğu düşünüldüğünde kavram haritaları, bu bilgi alanındaki konulara ait başlıklar arasında parça-bütün ilişkisini oluşturan hiyerarşik bir düzene sahiptir. Bu durum, bilgilerin hatırlanması ve belleğin çalışma düzeni açısından da önemlidir. Kalaycı ve Çakmak (2000: 578)'a göre kavram haritaları, öğrencilerin uzun süreli belleğinde bulunan bilgileri kısa süreli belleğe çağırmasını kolaylaştırdığı gibi kısa süreli belleğindeki bilgileri uzun süreli belleklerine göndererek anlamlı kodlamalar yapmasını da sağlamaktadır.

Kavram haritalarının kullanılması; not alma becerisinin geliştirilmesinde, anlatılan konuların özetlenmesinde hem öğretmene hem de öğrenciye yarar sağlayacaktır. Bu nedenle derse hazırlık aşamasında, dersin işlenişinde veya dersin sonunda kullanılabilecek olan bu tekniğe uygun zamanlarda başvurulması, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini destekleyecektir.

2.6.2.3. Kavram Karikatürü Tekniği

Kavram karikatürleri, "bilimde öğrenme üzerine yapılandırmacı görüşleri dikkate alan yenilikçi bir öğretme ve öğrenme stratejisi geliştirmek amacıyla oluşturulmuş araçlardır. 1992'de ortaya çıkan bu araçlar; öğretmenlerin inançları ve uygulamaları üzerinde etkili olup aynı zamanda öğrencilerin bilimsel kavramları anlamalarına yönelik geliştirilmiştir" (Keogh & Naylor, 1999: 431). Eğitimde bilimsel bilgilerin öğretiminde verilen karakterlerin diyaloglar hâlinde konuşturulmasına dayanan bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır. Kabapınar (2005: 136), kavram karikatürünün öğretiminde, bilimsel bir olguya ilişkin bilimsel olarak kabul edilebilir alternatif fikirlerin, karikatür tarzı çizim şeklinde sunulduğunu ifade eder. Öğrencilerin derse güdülenmeleri ve görsel okuryazarlık becerilerini geliştirebilmeleri açısından önemli teknikler içerisinde yer almaktadır.

Naylor ve Keogh (2013: 3)'a göre kavram karikatürlerini oluşturmanın amacı;

öğrencilerin fikirlerini ortaya çıkarmak, düşüncelerini sorgulamak ve anlayışlarını geliştirmelerine destek olmaktır. Görsel kullanımlarının dikkat çekici olması sebebiyle karikatürde konuşan karakterler arasındaki konunun öğretmen ve öğrenciler arasında tartışmaya açık bir şekilde yürütülmesi, verilen bilgilerin doğrudan kabul edilmeyip sorgulanmasını sağlamaktadır.

Genellikle, kavram karikatürlerini içeren bir ders, aşağıdaki özelliklere dayanır (Keogh & Naylor, 1999: 433):

- Etkinliğe kısa bir giriş;
- Öğrencileri kavram karikatürleri üzerinde düşünmeye, onların ne düşündüklerini ve nedenlerini gruplar hâlinde tartışmaya davet;
- Öğretim sırasında öğretmen tarafından uygun şekilde etkileşim ve müdahale;
- Öğrencilerin fikirlerini gerektiği şekilde takip etmek, gerektiğinde öğretmen tarafından cesaretlendirilmesi ve desteklenmesi için uygulamalı araştırma veya araştırmaya dayalı etkinlik;
- Fikirleri paylaşmak ve onlara meydan okumak için sınıf toplantısı.

Kavram karikatürleri; karar verme, tartışma, konu bilgisini denetleme, bilişsel çatışma oluşturma, biçimlendirici değerlendirme, üst düzey düşünme becerisi, informal öğrenme oluşturma, dil becerileri, kavram yanılgılarını ortadan kaldırma, güdülenme, sorumluluk ve problem çözme gibi durumlarda öğrencileri geliştirir (Naylor & Keogh, 2013: 5-7). Dil öğretimi açısından düşünüldüğünde Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimine elverişli olan bu teknik, derslerin daha verimli ve eğlenceli geçmesini sağlar. Akkaya (2011: 69) karikatüre dayalı etkinliklerin hazırlanmasının dil bilgisi öğretimini ilgi çekici bir hâle dönüştürebileceğini ifade etmiştir. Ancak, dil bilgisi öğretiminde seçilecek kavramların sınıf düzeyine uygun olması ve karikatürlerde öğrencilerin var olan bilgilerini kullanabilmeleri gereklidir. Daha önceki işlenen kavramlarla işlenmesi tasarlanan kavramlar, aynı kavram karikatüründe yer alabilir. Böylece öğrenciler, daha önce öğrenmiş olduğu dil bilgisi konularını da tekrar etmiş olurlar. Önemli olan, kavramlar arasındaki bağlantının doğru kurulabilmesidir. Dil bilgisindeki herhangi bir kavramın işlevi üzerine düşündüren ve sorgulayan kavram karikatürlerinin oluşturulması, öğrencilerin anlatılanların dildeki kullanım alanlarını görebilmelerini sağlayacaktır.

2.7. VARK Öğrenme Modeli

Bireylerin günlük hayatlarında veya öğrenme süreçlerinde bilinçli ya da bilinç dışı kullandıkları algısal tercihler, öğrenme stilinin önemli bileşenlerindendir. VARK Öğrenme Modeli; "visual (görsel), aural (işitsel), read-write (okuma-yazma) ve kinesthetic (kinestetik) sözcüklerinin baş harflerinin bir kısaltmasıdır. Bu model, 1987 yılında Yeni Zelandalı eğitimci Neil Fleming tarafından geliştirilmiştir" (Fleming, 2012a: IV). Öğrenme stilleri içerisinde önceden beri var olan bu algısal tercihlerin odak noktası olmasında özellikle öğretmen-öğrenci ilişkisi ile birlikte öğretim uygulamalarının içeriği göz önüne alınmıştır. Fleming ve Mills (1992: 137-138); öğrencileri sorgulayarak, birçok öğrencinin öğrenmede yaşadığı güçlükleri, ders materyalinin sunulduğu forma bağladıklarını tespit etmiştir. Yazarlara göre bazı öğrenciler, ders materyalinin sadece sözlü olarak sunulduğu durumlarda öğrenme güçlükleriyle karşılaşırken, bazıları ise materyalin öncelikli olarak yazılı formda olduğu durumlarda benzer zorluklar yaşadıklarını bulmuştur. Buna rağmen diğer öğrenciler, grafikte sunulan veya herhangi bir somut deneyime sahip olmayan fikirlerde de zorluk yaşamışlardır. VARK Öğrenme Modeli, her yaş düzeyinde mevcut öğrenme tercihlerine bağlı olarak uygulanabilmektedir. Modelde görsel (V), işitsel (A), okuma-yazma (R) ve kinestetik (K) olmak üzere dört öğrenme tercihine yer verilmekte ve bu tercihlerin birleşimine dayalı olarak geliştirilen çok yönlü tercihler de etkinlik geliştirmede kullanılmaktadır. Fleming (1995: 1), öğrenme sürecinde bazı öğrencilerin zorluk çektiğini gözlemlemiş, öğrenmenin tek bir yolunun olmadığını belirterek modelin, öğrenme süreçlerinde kullanılması gereken yöntem ve tekniklere odaklandığını dile getirmiştir. Aynı zamanda Fleming (2012b), adlandırdığı modelin teknik olarak bir öğrenme stili olmadığını, öğrenme stilinin daha geniş bir terim olduğunu ifade ederek öğrenme tercihlerinin insanların öğrenmesiyle ilgilendiğini belirtmiştir. Modele özgü algısal tercihlerin öğretim ortamında uygulanabilmesi için öğretmen-öğrenci iş birliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretim ortamı, tek bir öğrenme tercihiyle sınırlandırılamaz. Bu nedenle öğretmenler, her öğrencinin anlayabileceği şekilde farklı öğrenme tercihlerine yönelik etkinlikler geliştirmelidir. Öğrenme tercihlerinin tespit edilmesinde çeşitli ölçme araçları kullanılabileceği gibi öğretmenlerin de sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda öğrencilerini gözlemlemesi gerekmektedir. Bu yönüyle VARK Öğrenme Modeli, öğrenme sürecinde bireyin bilgiyi alma ve kullanma tercihlerine dikkati çekmektedir.

2.7.1. VARK Öğrenme Modelinin Diğer Sistemlerle Bağlantıları

Bilişsel Stilin İki Boyutu, Öğrenme Döngüleri, Nöro-Linguistik Programlama, Sağ ve Sol Beyin Araştırmaları, Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stili Modeli ve Çoklu Zekâ Kuramı, VARK Öğrenme Modelinin bağlantılı olduğu sistemler içerisinde yer alır (Fleming, 2012a: 46-50). Bu sistemler şu şekilde açıklanabilir:

2.7.1.1. Bilişsel Stilin İki Boyutu

Bilgiyi alma ve düzenlemede zihindeki işlemler önemli bir yer tutmaktadır. Bu işlemler 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bilişsel stil adı altında incelenmiştir. Tennant (2006: 79), bilişsel stili "bilginin düzenlenmesi ve işlenmesine yönelik bireyin karakteristik ve tutarlı yaklaşımı" olarak tanımlamıştır. "Mevcut bağlamda, bilişsel stil, bireyin oldukça sabit bir özelliği olarak kabul edilirken, bilişsel stratejiler durumlarla ve görevlerle başa çıkmak için kullanılabilecek yollardır. Stratejiler zaman zaman değişebilir ve öğrenilip geliştirilebilir. Stiller, bunun aksine, statiktir ve bireyin nispeten yerleşik özellikleridir" (Riding, 1997: 30; Riding & Pearson, 1994: 414; Riding & Douglas, 1993: 297). Bireylerin bilişsel stili; problem çözme veya bir görevi yerine getirmede kullandıkları kendilerine özgü tercihlerden oluşmaktadır. Literatürde yer alan öğrenme stili kavramıyla bilişsel stil kavramı arasında farklılıklar söz konusudur. Riding ve Cheema (1991: 194)'ya göre bilişsel stil ile öğrenme stili arasındaki temel farklardan biri, dikkate alınan stil unsurlarının sayısı olup bilişsel stil iki kutuplu bir boyut iken, öğrenme stili birçok unsuru içerir. Yazarlara göre öğrenme stili, 1970'lerde bilişsel stilin yerine geçen bir terim veya daha yaygın bir terim olarak ortaya çıkmış gibi görünmekte; nitekim bu durum, öğrenme stili çatısı altında çalışanların bilişsel stili dikkate almalarına rağmen öğrenme stilinin daha pratik, eğitici, eylem odaklı ve eğitim uygulamalarıyla ilgili olması izleniminden kaynaklanmaktaydı (Riding & Cheema, 1991: 194). Ancak bu farklılıklara rağmen bilişsel stilde çalışmalara devam edilmiş ve özellikle bilişsel stilin bireyin davranışları üzerindeki etkilerine bakılmıştır. Riding ve Cheema (1991) çeşitli etiketleri araştırarak tanımları, korelasyonları, değerlendirme yöntemlerini ve davranış üzerindeki etkiyi gözden geçirdikten sonra, bunların bütünsel-analitik ve sözel-imgesel olmak üzere iki temel bilişsel stile ayrılabilecekleri sonucuna varmıştır. Bilişsel stilin birbirinden bağımsız olan iki temel boyutu şu şekilde özetlenebilir (Riding & Douglas, 1993: 297; Riding, 1997: 30):

(1) Bir bireyin bilgiyi bütün olarak mı yoksa parça parça mı işleme eğiliminde olduğuna dair *Bütünsel-Analitik Stil*.

(2) Bir bireyin sözlü olarak veya zihinsel resimlerle düşünürken bilgiyi temsil etmeye eğilimli olup olmadığına dair *Sözel-İmgesel Stil*.

Bu stiller, bir görevi yerine getirirken veya öğrenme sürecinde karşımıza çıkabilmektedir. Bütünsel ve analitik stilin özellikleri şu şekilde karşılaştırılabilir:

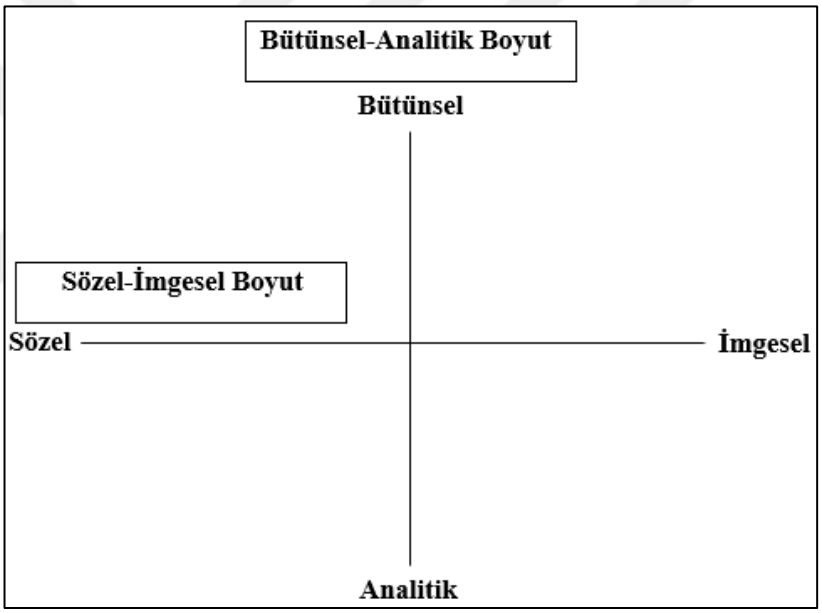
Tablo 1.
Bütünsel-Analitik Stilin Özellikleri (Riding & Cheema, 1991: 205; Riding & Pearson, 1994: 415)

Bütünsel	**Analitik**
Alan bağımlılığı	Alan bağımsızlığı
Tepkisel	Yansıtıcı
Bilgiyi bütün olarak görme	Bilgiyi parça olarak görme
Genel bir bakış açısına sahip olma	Özel bir bakış açısına sahip olma

Tablo 1 incelendiğinde bütünsel veya analitik düşünen bireylerin bilgiyi alma ve işleme özelliklerine yer verildiği görülmektedir. Bütünsel stile sahip bireyler "alan bağımlı" olarak adlandırılırken analitik stile sahip bireyler "alan bağımsız" olarak adlandırılmaktadır. Alan bağımlı bireylerin sosyal içerikli öğrenmeyi tercih ettikleri, alan bağımsız bireylerin ise içsel ve bireysel öğrenmeyi tercih ettikleri bilinmektedir (Witkin, Moore, Goodenough & Cox, 1977: 16-28). Bütünsel stile sahip bireyler, verilen görevi yerine getirirken "tepkisel" bir öğrenme tercihinde bulunurken analitik stile sahip bireyler, göreve başlamadan önce bilgi edinerek "yansıtıcı" bir öğrenme tercihinde bulunurlar. Riding ve Pearson (1994: 415)'a göre bütünsel-analitik stilin olumlu ve olumsuz özellikleri söz konusudur. Bütünsel düşünen bireyler; bilgiyi veya durumu değerlendirirken tüm resmi gördükleri için onların dengeli bir görüşe ve tutuma sahip olma olasılıkları daha fazla olup genellemeler yapabilirler. Ancak bir durumu parçalara ayırmakta güçlük çekerler. Analitik düşünen bireyler ise bilgiyi parçalar hâlinde analiz edebildikleri için bir problemin merkezine hızla inmeleri daha kolay olup benzerlikleri ve farklılıkları tespit etmekte iyidirler; ayrıntıya odaklanırlar ve özel durumlar üzerinde düşünürler. Ancak bütünün dengeli görünümünü elde edemeyebilirler.

Bilişsel stilin sözel-imgesel boyutu ise düşünme sırasında hafızadaki bilginin alışılmış temsilini yansıtır (Riding & Sadler-Smith, 1997: 200-201). Bu yönüyle sözel veya imgesel düşünen bireylerin bilgiyi alma ve işleme özelliklerinde farklılıklar söz konusudur. "Sözel düşünen bireyler; okudukları, gördükleri veya dinledikleri bilgileri kelimelerle veya sözlü çağrışımlarla anlamlandırmayı tercih ederken, imgesel düşünen bireyler; okudukları ve dinledikleri bilgiyi zihinde görselleştirerek anlamlandırmayı tercih ederler" (Riding & Pearson, 1994: 416). Bunlar dışında her iki stili de kullanan bireyler olabilir. Nitekim Riding ve Pearson (1994: 416), hem sözel hem de imgesel stili tercih eden çift yöntemli tercihlerin olduğunu ve bilinçli seçim yapıldığında tüm grupların her iki temsil yöntemini kullanabileceklerini belirtir.

Şekil 3.
Bilişsel Stilin İki Boyutu



Riding & Cheema (1991: 211)'dan Türkçeye uyarlanmıştır.

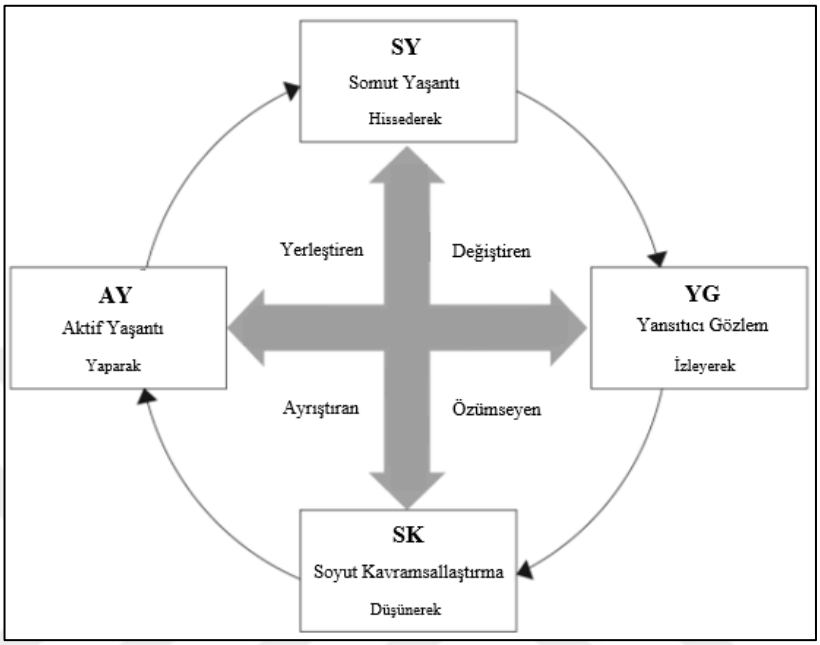
Şekil 3'te yatay eksende sözel-imgesel boyut; dikey eksende bütünsel-analitik boyut olmak üzere bilişsel stilin iki boyutuna yer verilmiştir. Sözel-imgesel boyut, öğrenme materyallerinin sunumuyla ilgili tercihleri içermekte olup özellikle algısal tercihleri bu boyut içerisinde değerlendirmek mümkündür. Price (2004: 682), sözel-imgesel boyutun algısal yapıları içerdiğini belirtir. Fleming de (2012a: 46) sözel-imgesel boyutun VARK Öğrenme Modelinin algısal öğrenme tercihleriyle benzerliğe sahip olduğunu düşünmektedir. Sözel düşünen bireylerin okuma-yazma öğrenme tercihini, imgesel düşünen bireylerin ise görsel öğrenme tercihini kullanma ihtimali yüksektir.

2.7.1.2. Öğrenme Döngüleri

Bireylerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını dikkate almak ve bu ihtiyaçlara uygun etkinliklerin geliştirilmesini sağlamak, eğitim alanında gerekli görülen bir düşünce olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyler arasındaki farklılıklara ait özellikleri sınıflandıran çeşitli çalışmalara rastlanmakta ve bu çalışmalar, literatürde "öğrenme döngüleri" adıyla yer almaktadır. Öğrenme döngüleriyle ilgili en önemli çalışmalardan birini Amerikalı eğitim kuramcısı David Allen Kolb gerçekleştirmiştir. 1984 yılında yazmış olduğu "Experiantial Learning: Experience As The Source Of Learning And Development" adlı kitabıyla karşımıza çıkan Kolb, "yaşantısal öğrenme" veya "deneyimsel öğrenme" olarak ifade edilen kuramı geliştirmiştir. Kolb (2014: XVII) 21. yüzyılın öğrenme ve eğitim sorunlarını ele alacak sistematik bir çerçeve geliştirdiğini, araştırmasını William James, Kurt Lewin, John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Carl Jung, Carl Rogers, Paulo Freire ve Marry Parker Follett gibi kişilerin çalışmalarına dayanarak başlattığını ifade etmiştir. "Kolb'un modelindeki 'somut-soyut' alan, Jung'un modelindeki 'algısal-sezgisel' alana benzemekte; 'aktif-yansıtıcı' alan ise iki modelde de aynı şekilde yer almaktadır" (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 9). Böylece daha önce yapılmış sınıflandırmalardan hareketle benzerlik ve farklılık gösteren yeni bir sınıflandırma gerçekleştirilmiştir. Kolb (2014: 31), deneyimsel öğrenmeyi, "deneyimi, bilişi ve davranışı birleştiren öğrenmeye ilişkin bütüncül bir bakış açısı" olarak tanımlamıştır. Deneyimsel öğrenme; "öz yeterliğe ve eğitim sürecinde kişisel deneyimin önemine dayanır. Bireyler sınırsız miktarda bilgiye sahip olabilirler, ancak bu konuda hiçbir deneyime sahip olmadıklarında bu bilgilerin verimli bir şekilde kullanılması güçleşmektedir" (Manolis, Burns, Assudani & Chinta, 2013: 45). Bu durumda öğrenilen bilgilerin bireyin yaşantısında yer edinmesi beklenir. "Kolb, yapmış olduğu öğrenme stilleri sınıflamasıyla bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini belirterek, en uygun öğrenme şartları hakkında bilgiler vermektedir" (Evin Gencel, 2008: 404). Kolb'un modeli, "insanların nasıl öğrendiğini anlamaya yönelik yararlı bir yaklaşım sunmanın yanı sıra, bir mesleğe üyelik ile öğrenme stilleri arasında önemli bir ilişki olduğunu da varsayar. Böylece, mesleklerin öğrenme yeterlikleri, o meslek mensuplarının öğrenme stillerini şekillendirebilir" (Cavanagh, Hogan & Ramgopal, 1995: 178). Meslek seçimi öncesinde okulda uygulanan öğretim yaklaşımları da öğrenme döngüsünün geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Deneyimsel Öğrenme Teorisi; "öğretmen merkezli öğrenmeye daha az vurgu yaparak

öğrenciye, öğrenme sürecine ve süreçte deneyim kullanımına daha fazla odaklanırken aynı zamanda eğitimcilerin öğrencilere rehberlik etmesini sağlar" (Sewchuk, 2005: 1313). Bu teoriye ait öğrenme biçimlerinin yer aldığı döngü, Şekil 4'te belirtilmiştir:

Şekil 4.
Kolb'un Öğrenme Döngüsü



Kolb (2014: 51), Stokes-Elley (2007: 26), Sheehan ve Kearns (1995: 10)'ten Türkçeye uyarlanmıştır.

Deneyimsel Öğrenme Teorisi; bilgiyi alma ve işleme sürecinde somut-soyut veya aktif-yansıtıcı tercihleri dikkate alan bir döngü oluşturur. Bu döngüde somut yaşantı, soyut kavramsallaştırma, aktif yaşantı ve yansıtıcı gözlem olmak üzere dört öğrenme biçimine yer verilmiştir. Kolb'un öğrenme biçimlerinin özellikleri şu şekilde açıklanabilir:

Somut Yaşantı (SY): Öğrenme döngüsündeki ilk öğrenme aşamasıdır. Öğrenciler; en uygun öğrenme için ön yargılı olmadan yeni deneyimlere açık hareket ederler. Dersler; uygulanabilirlik ve açık fikirlilik yoluyla gerçekleştirilir (DeVuyst, 2006: 33-34; Akella, 2010: 102). Bu aşamada hissederek öğrenme tercih edilir.

Yansıtıcı Gözlem (YG): Öğrenme döngüsündeki ikinci öğrenme aşamasıdır. Öğrenciler; deneyimlerini düşünür, gözlemler ve eleştirel bir şekilde inceler. Aynı zamanda deneyimlerinin niçin ve nasıl meydana geldiğini açıklayarak öğrenirler. Derslerde günlük tutmak, bazı öğrenciler için yararlı bir araç olarak görülür (DeVuyst, 2006: 33-34; Akella, 2010: 102). Bu aşamada izleyerek öğrenme tercih edilir.

Soyut Kavramsallaştırma (SK): Öğrenme döngüsündeki üçüncü öğrenme aşamasıdır. Mantık ve düşünceler, öğrencilerin durumları ve sorunları anlamaları için duygulardan çok daha önemli bir yere sahiptir. Önceki derslerde öğrenilen teorik bilgilerden yararlanarak öğrenciler gözlemlerini işleyebilirler. Kitaplardan veya diğer kaynaklardan daha fazla okumak ve bilgi toplamak, deneyimlerin sağlam bir kurama dayanmasına yardımcı olur (DeVuyst, 2006: 33-34; Akella, 2010: 102; Mutlu ve Aydoğdu, 2003: 22-23). Bu aşamada düşünerek öğrenme tercih edilir.

Aktif Yaşantı (AY): Öğrenme döngüsündeki dördüncü ve son öğrenme aşamasıdır. Problem çözme ve karar verme, artık aktif yaşantılarla eyleme geçirilen deneyimler, gözlemler ve teorilerden doğar. Öğrenciler aktif olarak kendi sonuçlarına varırlar ve öğrenme süreci deney ve analizlerle ilerler. Bu, öğrenme döngüsünün son aşaması olsa da öğrenme durmaz. Yeniden öğrenme süreci, aktif yaşantılar yoluyla alınan kararların daha sonra yeni bir somut deneyim üzerinde test edilmesiyle tekrar başlar (DeVuyst, 2006: 33-34; Peker ve Aydın, 2003: 168). Bu aşamada yaparak öğrenme tercih edilir.

Sugarman (1985) dört parçadan oluşan bu öğrenme aşamalarına ait özellikleri şu şekilde özetlemiştir:

> *"Döngünün her aşaması, öğrenicilere farklı talepler getirir. İçinde somut yaşantı (SY) aşamasında, kendilerini tamamen, açık bir şekilde ve ön yargısız yeni deneyimlere dahil etmelidirler. Ardından, yansıtıcı gözlem (YG) aşamasında, bir adım geri çekilmeli ve deneyim üzerine düşünmelidirler. Soyut kavramsallaştırma (SK) aşamasında, bu gözlemleri anlamalı ve bunları mantıksal olarak sağlam teorilere entegre etmelidirler. Son olarak, aktif yaşantı (AY) aşamasında, bu teorileri test etmeli ve bunları karar verme ve problem çözme için temel olarak kullanmalıdırlar. Çok az insan tüm bu süreçlerde eşit derecede etkili ve rahattır. İnsanlar tercih ettikleri ve alışkanlık edinen öğrenme yöntemlerine sahiptir. Kolb, modelini öğrenme stillerinin dört aşamalı bir taksonomisinin temeli olarak kullanıyor"* (Sugarman, 1985: 265).

Öğrenme biçimleri arasında değiştiren, özümseyen, ayrıştıran ve yerleştiren olmak üzere dört öğrenme stiline ait özellikler şu şekilde tanımlanabilir:

Değiştiren: Öğrenme sürecinde somut yaşantı (SY) ve yansıtıcı gözlem (YG) aşamalarının kullanıldığı öğrenme stilidir. Bu öğrenme stiline sahip kişiler; somut durumları birçok açıdan en iyi şekilde görürler, geniş kültürel ilgi alanlarına sahiptirler, bilgi toplamayı severler ve sanatta uzmanlaşma eğilimindedirler. İnsanlarla ilgilenmeyi, yaratıcı ve duygusal olup gruplar hâlinde çalışmayı ve kişiselleştirilmiş geri bildirim almayı tercih ederler. Öğrenme durumunda sabırlı ve nesnel olup dikkatli

yargılarda bulunurlar. Yaratıcı fikirlerin üretilmesini gerektiren durumlarda beyin fırtınası gibi teknikleri kullanarak daha iyi performans gösterirler (Kolb & Kolb, 2005: 196; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 39).

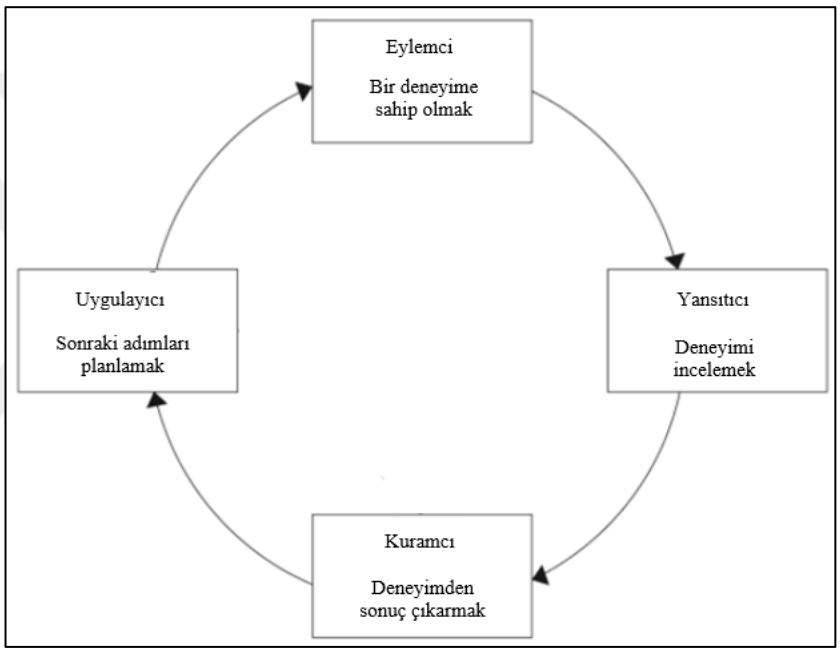
Özümseyen: Öğrenme sürecinde soyut kavramsallaştırma (SK) ve yansıtıcı gözlem (YG) aşamalarının kullanıldığı öğrenme stilidir. Bu öğrenme stiline sahip kişiler; geniş bir bilgi yelpazesini anlamakta, bunları özlü ve mantıklı bir hâle getirmekte en iyisidir. İnsanlara daha az odaklanıp fikirlere ve soyut kavramlara daha çok ilgi duyarlar. Bir teorinin mantıklı sağlamlığa sahip olmasının pratik değerden daha önemli olduğunu düşünürler. Bu stil; bilgi ve bilim kariyerlerinde önemlidir. Öğrenme durumunda okumayı, tümevarımlı akıl yürütmeyi ve bir şeyleri derinlemesine düşünmek için zamana sahip olmayı tercih ederler (Raschick, Maypole & Day, 1998: 33; Kolb & Kolb, 2005: 196-197; Holley & Jenkins, 1993: 303).

Ayrıştıran: Öğrenme sürecinde soyut kavramsallaştırma (SK) ve aktif yaşantı (AY) aşamalarının kullanıldığı öğrenme stilidir. Bu öğrenme stiline sahip kişiler; teknik görevlere ve pratik çözümlere yönelirler. Sorunları çözme, karar alma ve planlama becerisine sahiptirler. Sosyal ve kişiler arası konulardan çok, teknik görevler ve sorunlarla uğraşmayı tercih ederler. Bu öğrenme becerileri, uzmanlık ve teknoloji kariyerlerinde etkinlik için önemlidir. Yeni fikirleri, simülasyonları, laboratuvar ödevlerini ve pratik uygulamaları denemeyi tercih ederler. Yaparak öğrenme önemlidir (Akella, 2010: 102; Holley & Jenkins, 1993: 303; Kolb & Kolb, 2005: 197; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 39).

Yerleştiren: Öğrenme sürecinde somut yaşantı (SY) ve aktif yaşantı (AY) aşamalarının kullanıldığı öğrenme stilidir. Bu öğrenme stiline sahip kişiler, öncelikle "uygulamalı" deneyimlerden öğrenme yeteneğine sahiptir. Plan yapmaktan ve kendilerini yeni ve zorlu deneyimlere dâhil etmekten hoşlanırlar. Mantıksal analiz yerine deneme yanılma yoluyla öğrenme eğilimindedirler. Sorunları çözmede uzlaşmacı olup bilgi için diğer insanlara güvenirler. Ödevlerin yapılması, hedefler belirlemek, saha çalışması yapmak, bir projeyi tamamlamak ve farklı yaklaşımları test etmek için başkalarıyla birlikte çalışmayı tercih ederler. Yaparak ve hissederek öğrenme önemlidir (Kolb & Kolb, 2005: 197; Sugarman, 1985: 265; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 39).

Öğrenme stilleri içinde yer alan modellerden biri de Peter Honey ve Alan Mumford tarafından geliştirilen öğrenme döngüsüdür. Bu çalışma, David Kolb'un deneyimsel öğrenme teorisinden hareketle geliştirilmiştir. Öğrenme Stilleri El Kitabının yazarları olan Honey ve Mumford, 1986 ve 1992 yıllarındaki güncellemelerle birlikte Kolb'un öğrenme modeline benzer bir şekilde dört aşamalı bir döngünün var olduğunu belirtmişlerdir. Bu döngü; hatırlamayı kolaylaştırarak, geniş çapta anlaşılır, kabul edilir ve öğrenciler tarafından kullanılabilir bir özelliğe sahiptir (Mumford & Honey, 1992: 10-11).

Şekil 5.
Honey ve Mumford'un Öğrenme Döngüsü



Mumford ve Honey (1992: 10)'den Türkçeye uyarlanmıştır.

Şekil 5'te görüldüğü gibi Honey ve Mumford'un modeli; eylemci, yansıtıcı, kuramcı ve uygulayıcı olmak üzere dört aşamalı bir döngüden oluşmakta olup Kolb'un öğrenme döngüsünden etkilenilerek geliştirilmiştir. Somut yaşantı yerine eylemci, soyut kavramsallaştırma yerine kuramcı, yansıtıcı gözlem yerine yansıtıcı, aktif yaşantı yerine uygulayıcı öğrenme stilleriyle karşılaşılmakta ve bu aşamaların benzer özellikleri taşıdığı görülmektedir. Honey ve Mumford'un döngüsünde yer alan öğrenme stillerinin karakteristik özellikleri şu şekilde tanımlanabilir:

Eylemci: Bu öğrenme stiline sahip bireyler; yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi tercih ederler. Yeni deneyimlere tamamen ve ön yargısız olarak dâhil olurlar. Açık fikirli ve esnektirler. Şüpheci olmayıp yeni bir deneyime sahip olmada heveslidirler.

“Her şeyi bir kez deneyeceğim.” felsefesine sahiptirler. Önce hareket etme ve daha sonra sonuçlarını düşünme eğilimindedirler. Beyin fırtınası yaparak sorunları çözerler. Bir faaliyetin heyecanı azaldığında, bir sonrakini aramakla meşgul olurlar. Yeni deneyimlerin yarattığı zorlukların üstesinden gelmeye çalışırlar (Oral ve Avanoğlu, 2014: 266; Penger & Tekavčič, 2009: 7; Kusters, Batjes, Wigboldus, Brouwers & Baguma 2017: 60).

Yansıtıcı: Bu öğrenme stiline sahip bireyler; gözlem yaparak öğrenmeyi tercih ederler. Deneyimleri düşünmek ve onları birçok farklı bakış açısıyla gözlemlemek için geride durmayı severler. Herhangi bir sonuca varmadan önce veri toplamak ve bunları analiz etmek isterler. Bu nedenle, kesin sonuçlara ulaşmayı mümkün olduğu kadar uzun süre erteleme eğilimindedirler. Herhangi bir konuda önlem alarak bir işi gerçekleştirme felsefesine sahip oldukları için risk almayı sevmezler. Bir hamle yapmadan önce tüm olası açıları ve sonuçları düşünmeyi seven insanlardır (Sangvigit, Mungsing & Theeraroungchaisri, 2012: 1313-1314; Mumford, 1995: 5; Penger & Tekavčič, 2009: 7).

Kuramcı: Bu öğrenme stiline sahip bireyler; her zaman teoriler ve kurallar doğrultusunda düşünerek hareket etmeyi tercih ederler. Bir duruma yönelik nedenleri, kavramları ve ilişkileri anlamak isterler. “Mantıklıysa, iyidir.” felsefesine sahiptirler. Temel varsayımlara, teorilere ve modellere meraklıdırlar. Sunulan modelin veya teorinin parçası olduğu etkinliklerden öğrenirler. Analiz etmeyi ve sentezlemeyi severler. Belirsizliğin yüksek olduğu yapılandırılmamış etkinliklere katıldıklarında daha az öğrenirler. İşler düzelene ve rasyonel bir şemaya uyana kadar kolay dinlenmeyecek mükemmeliyetçiler olma eğilimindedirler (Sangvigit, Mungsing & Theeraroungchaisri, 2012: 1313-1314; Kusters, Batjes, Wigboldus, Brouwers & Baguma 2017: 60; Mumford, 1987: 20; Penger & Tekavčič, 2009: 7).

Uygulayıcı: Bu öğrenme stiline sahip bireyler; fikirleri, teorileri ve tekniklerin pratikte işe yarayıp yaramadığını deneyerek öğrenmeyi tercih ederler. Olumlu bir şekilde yeni fikirleri araştırırlar ve uygulamaları denemek için ilk fırsatı kullanırlar. İşleri sürdürmeyi ve onları cezbeden fikirler üzerinde hızlı ve kendinden emin bir şekilde hareket etmeyi severler. Uygulamaya yönelik kararlar vermeyi ve problem çözmeyi seven mütevazı insanlardır (Mumford, 1987: 20; Mumford, 1995: 5; Penger & Tekavčič, 2009: 7).

Yapma yönelimi eylemci ve uygulamacı öğrenme stiliyle örtüşürken düşünme eğilimi yansıtıcı ve kuramcı öğrenme stiliyle örtüşmektedir. Bununla birlikte beyin yarım küreleriyle ilgili çalışmalar incelendiğinde sağ beyin eylemci ve uygulamacı öğrenme stiliyle, sol beyin ise yansıtıcı ve kuramcı öğrenme stiliyle örtüşme eğilimindedir (Mumford & Honey, 1992: 11).

Dört parçalı öğrenme sistemi içerisinde yer alan çalışmalardan biri de Anthony Gregorc'a aittir. Gregorc'un öğrenme stilinde bilgiyi alma ve işleme süreci; somut-soyut ve ardışık-dağınık olmak üzere iki açıdan ele alınmıştır. Somut ardışık, somut dağınık, soyut ardışık ve soyut dağınık olmak üzere dört öğrenme tipine yer verilmiştir. Bu öğrenme tiplerinin özellikleri şu şekilde tanımlanabilir:

Somut ardışık öğrenenler: Yaparak yaşayarak öğrenmeyi severler. Bilgiyi doğrudan, uygulamalı deneyimler yoluyla veya görerek elde ederler. Materyallerin sunumunda düzene ve mantıksal sıraya değer verirler. Somut materyallere dokunmayı ve sessiz bir sınıf ortamında bağımsız, uygulamalı çalışmaları tercih ederler. Beş duyu organları son derece gelişmiştir. Sıralı, adım adım verilen yönergelerle düzenli ve kurallara uyarak çalışmaları, ayrıntıları hatırlamakta olan bu öğrencilere yardımcı olur. Bununla birlikte, soyut konularla ilgili zorluk yaşarlar. Çalışma kitapları, bilgisayar destekli öğretim ve iyi organize edilmiş saha gezileri bu tür öğrenciler için uygun stratejilerdir (Ekici, 2002: 44; Watson & Thompson, 2001: 13; Claxton & Murrell, 1987: 34; Terry, 2002: 160).

Somut dağınık öğrenenler: Bu bireylerin problem çözme konusunda üstün yetenekleri vardır. Problem çözerken bilgilerin sistematik bir düzen içinde verilmesine ihtiyaç duymazlar ve sıralı yönergeleri sevmezler. Öğrenmeye deneysel, deneme-yanılma tutumuyla yaklaşırlar. Duygusal olma eğilimindedirler ve yaratıcı hayal güçleri vardır. Sürekli olarak yeni fikirler düşünür ve iyi bir grup lideri olurlar. Değişimi seven, sezgisel, kendi kendine rekabet eden ve risk alan kişilerdir. Oyunlar, simülasyonlar, bağımsız çalışma projeleri, beyin fırtınası ve isteğe bağlı okuma ödevleri bu tür öğrenciler için uygun stratejilerdir (Ekici, 2002: 44; Terry, 2002: 160; Watson & Thompson, 2001: 13-14; Claxton & Murrell, 1987: 34).

Soyut ardışık öğrenenler: Bu bireylerin yazılı ve sözlü sembollerle çalışma konusunda güçlü becerileri olup aynı zamanda mükemmel bir kod çözme yetenekleri

vardır. Bir sembol, yüzlerce kelimeden değerlidir. Fikirlere ve kavramlara önem verir, kavramları mantıksal olarak düzenlerler. Okuyarak ve dinleyerek öğrenmeyi tercih ederler. Sıralı ve mantıksal sunumları severler. Sessiz bir ortamda yalnız çalışmayı tercih eden bireyler olup grup çalışması ve uygulamalı ödevlerde zorluk yaşarlar. Bilgileri bir otoriteden veya tecrübeli bir kişiden öğrenmeyi tercih etmektedirler. Bu öğrenciler; araştırmayı düzenleme ve analiz etmede, fikirleri tartışmada mükemmeldir (Claxton & Murrell, 1987: 34; Watson & Thompson, 2001: 14; Ekici, 2002: 44; Terry, 2002: 160).

Soyut dağınık öğrenenler: Sosyal bir yapıya sahip olan bu bireyler, aynı zamanda duygusal ve yaratıcıdırlar. Bütünsel olarak öğrenip seçenekleri keşfetmeyi severler. Bilgileri yapılandırılmamış bir şekilde almayı tercih ederler. Yaratıcı yazma ve diğer sanatsal ifade biçimlerinde mükemmeldirler. Aynı anda birden fazla projeye konsantre olabilirler. Öğrenilecek bilgilerde düzenin olmasına ihtiyaç duymazlar. Grup çalışmasından ve sınıf tartışmalarından hoşlanırlar (Watson & Thompson, 2001: 14; Terry, 2002: 160; Ekici, 2002: 44; Claxton & Murrell, 1987: 34).

Dört parçadan oluşan öğrenme döngülerinin bilgiyi alma ve işleme sürecindeki özellikleri incelendiğinde bu döngülerde yer alan her parçanın VARK stratejileriyle oldukça uyumlu olduğunu gören Fleming, modeller arasındaki karşılaştırmayı şu şekilde ifade etmiştir (Fleming, 2012a: 47):

Somut ardışık öğrenenler; akış şemaları, bilgisayar programları, kılavuzlar, grafikler, haritalar ve diyagramlarla ilgili tercihlere sahip oldukları için VARK'ın görsel öğrenme tercihiyle uyum sağlayabilir.

Somut dağınık öğrenenler; insan yapımı eşyalar, durumları keşfetme, oyunlar, simülasyonlar, sanat materyalleri, araştırma araç gereçleriyle ilgili tercihlere sahip oldukları için VARK'ın kinestetik öğrenme tercihiyle uyum sağlayabilir.

Soyut ardışık öğrenenler; metinler, kaynaklar, yayınlar, özetlerle ilgili tercihlere sahip oldukları için VARK'ın okuma-yazma öğrenme tercihiyle uyum sağlayabilir.

Soyut dağınık öğrenenler; tartışmalar ve müziklerle ilgili tercihlere sahip oldukları için VARK'ın işitsel öğrenme tercihiyle uyum sağlayabilir.

2.7.1.3. Nöro-Linguistik Programlama (NLP)

NLP, "1970'lerin başında Kaliforniya'da Santa Cruz Üniversitesinde yüksek lisans düzeyinde bilgi bilimleri ve matematik öğrencisi olan Richard Bandler ve dil bilimi profesörü olan Dr. John Grinder'ın çalışmalarıyla başlamıştır. Bu çalışmalar; mükemmel iletişimciler olarak gördükleri ve müşterilerinin değişmesine yardımcı olan insanlar üzerinde gerçekleştirilmiştir" (Ready & Burton, 2010: 11). Dünyada bilinçli olarak daha etkili olmanın bir yolu olan ve her yaşta bir öğrenci olarak öğrenmenin olumlu görünümünü sunan NLP (Craft, 2001: 125-126), "iletişim ve kişisel gelişim için bir yöntem olarak yaygın bir popülerlik kazanmış olup İngiltere'de de tanınan bir psikoterapi yöntemidir. Eğitimde yaygın olarak kullanılmasına rağmen akademik dünyanın neredeyse sessiz olduğu bir konudur. Bu nedenle, NLP hakkında bilinçli bir görüş elde etmek zor olabilir" (Tosey & Mathison, 2003: 371; Tosey & Mathison, 2010: 317). NLP, günlük hayatta iletişimi sağlamada yararlı bir sistem olarak görülmekte, aynı zamanda eğitimde öğretmen-öğrenci etkileşimi açısından da incelemeye değer bir konumdadır. Nöro-Linguistik Programlama adı, bir araya getirdiği üç alandan oluşmaktadır (O'Connor, 2001: 1; O'Connor & McDermott, 2003: XIII; M. Kan, 2017: 9):

N Nöro: Zihinle ve düşündüklerimizi nasıl düzenlendiğimizle ilgilidir. Görme, işitme, koklama, tatma, dokunma gibi duyusal nörolojik süreçleri ifade eder. Beyin ve duyu organlarına bağlı olarak dünyanın nasıl algılandığıyla ilgilenir.

L Linguistik: Dili nasıl kullandığımız ve dilin bizi nasıl etkilediği hakkındadır. Dünyayı algılayışımızın sözcüklerle nasıl şekillendirildiğini konu alır ve dilin, deneyimlerimize anlam kazandırmak ve bu deneyimleri kendimize ya da başkalarına iletmek için nasıl kullanıldığıyla ilgilenir.

P Programlama: Hedeflerimize ulaşmak için nasıl hareket ettiğimizi açıklar. Davranışlar üzerinde arzu edilen değişiklikleri gerçekleştirmek için düşünceleri organize edebilmektir.

"Öznel deneyimimizin yapısının incelenmesi şeklinde resmî bir tanıma sahip olan NLP, çeşitli şekillerde ifade edilebilir. Tanımlanması zor olan NLP'nin ne olduğu sorusunu yanıtlamanın birkaç yolu şu şekildedir" (Ready & Burton, 2010: 11):

- İletişim sanatı ve bilimi
- Öğrenmenin anahtarı
- Sizi ve diğer insanları neyin işaretlediğini anlamanın yolu
- Hayatınızın her alanında istediğiniz sonuçları alma yolu
- Başkalarını dürüstçe etkilemenin yolu
- Beyniniz için kılavuz
- Başarılı insanların sırrı
- Kendi geleceğinizi oluşturma yöntemi
- İnsanların gerçekliklerini anlamasına yardımcı olmanın yolu
- Kişisel ve örgütsel değişim için araç seti

Bu tanımlamalardan hareketle NLP'nin, bireyin kendisini yönetmesi ve öğrenme tercihlerini dikkate alması için önemli bir alan olduğu görülebilir. Ancak iletişim kurmada ve başarıya ulaşmada bireylerden beklenen bazı ilkelerin yerine getirilmesi gerekir. Bu ilkeleri gerçekleştiren bireyler, çevresinde var olan durumlar hakkında bilgi sahibi olabilir. O'Connor (2001: 3-4), NLP'yi destekleyen altı temel ilkeyi şu şekilde açıklamaktadır:

1) Siz (duygusal durumunuz ve beceri seviyeniz): Başarı, bireyin ne kadar becerikli ve yetenekli olduğuna bağlıdır. Birey, uyumlu olursa, daha başarılı olur.

2) Ön varsayımlar (NLP ilkeleri): NLP'nin ön varsayımları yol gösterici ilkeleridir, öngörüldüğü, yani kabul edildiği ve üzerinde hareket edildiği düşünülen fikir ve inançlardır.

3) Uyum (ilişkinin kalitesi): Uyum; karşılıklı güven ve yanıt verme ile sonuçlanan ilişkinin kalitesidir. Birey, başka bir kişinin dünyayı nasıl gördüğünü anlayarak ve saygı duyarak uyum kazanır. Onların dilini konuşmak gibidir. Uyum, iyi iletişim için şarttır, anında oluşturulabilir ve zamanla güvene dönüşür.

4) Sonuç (ne istediğinizi bilmek): NLP'nin temel becerisi, bireyin ne istediği konusunda net olmasıdır. NLP, her zaman ve her durumda sonuçları düşünmeye dayanır. Bu nedenle kişi, her zaman amaçlı bir şekilde hareket eder. Sonuç, kişinin istediği şeydir; görev, bunu başarmak için yaptığı şeydir. Sonuç düşüncesinin temel üç unsuru vardır:

- Şu anki durumunuzu bilin- şu anda bulunduğunuz yer.
- İstediğiniz durumu bilin- nerede olmak istediğiniz.
- Stratejinizi planlayın- sahip olduğunuz kaynakları kullanarak veya yenilerini oluşturarak birinden diğerine nasıl geçeceğiniz.

5) Geri bildirim (Ne istediğini nasıl bileceksin?): Çoğu zaman bu, gerçekte neler olup bittiğine bakmak, dinlemek, hissetmek ve duyulara dikkat etmek anlamına gelir. Doğrudan geri bildirim almanın tek yolu duyulardır. Dünyayı algılamak için sadece duyular vardır. Duyulardan alınan bilgiler, kişinin hedefe uygun olup olmadığını bilmesini sağlar.

6) Esneklik (Yaptığınız şey çalışmıyorsa, başka bir şey yapın.): Ne istediğini ne elde ettiğini bilen ve sonuca ulaşmak için çeşitli stratejilere sahip olan kişinin başarı şansı artar. Duygusal durum, iletişim tarzı ve perspektif - ne kadar çok seçenek olursa, sonuçlar o kadar iyi olur. NLP, uyum ve farkındalık ilişkisinde amaçla yönetilen seçimi teşvik eder.

Bu ilkeler uygulandığında bireylerin yöneldiği işlerde başarılı olması için bir adım atılmış olur. Harman ve O'Neill (1981: 453) NLP'nin danışmanlık alanına kesinlikle katkıda bulunduğuna inandıklarını; NLP öğrenmekle ilgilenen danışmanların, müşterilerle iletişim kurma ve müşteri davranışlarını değiştirmeye yönelik birçok değerli yeni yöntemler elde edebileceklerini ifade ederler. Childers ise (1985: 32) NLP'yi, öğretmenlerin iletişim becerilerini artırmaları ve bir öğrencinin duyusal yöntemine uyan öğretim tekniklerini kullanma yollarından biri olarak görür. Öğretim ortamlarında öğretmen ve öğrenci etkileşimini sağlamada bu yöntemin kullanılmasıyla ilgili görüşler dikkate alındığında NLP'nin görsel, işitsel ve kinestetik duyulara önem verdiği görülmektedir. Nitekim Bandler ve Grinder (1979: 14), Nöro-Linguistik Programlama alanında nöroloji ve dil arasındaki bağlantı üzerine yapılan çalışmalarla birlikte "farklı insanların farklı düşündüğü ve bu farklılıkların görsel, işitsel ve hissetme olarak adlandırılan kinestetik üç temel duyuya karşılık geldiği"nin anlaşıldığını ifade etmişlerdir. Fleming (2012a: 48), Collin Rose'un "Hızlandırılmış Öğrenme" adlı kitabında görsel, işitsel ve kinestetik yöntemlerin kullanıldığında öğrenmenin daha kolay ve daha etkili olacağına değindiğini belirtir. İşte temel duyularla ilgili bu düşünceler, VARK Öğrenme Modelinin geliştirilmesinde önemli rol oynamıştır.

2.7.1.4. Sağ Beyin ve Sol Beyin Araştırmaları

Beyinle ilgili çalışmalardan hareketle insanların bireysel farklılıklarının incelendiği ve eğitim alanında beynin işleyişine uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmaya çalışıldığı bilinmektedir. Ornstein (2004: 14); beyni inceleme açısından Roger Sperry ve meslektaşlarının insan beyninin iki yarım küresi arasındaki 300 milyon sinir lifini birbirine bağlayan geniş ağı, yani korpus kallosumu keserek çalışmalara başladıklarını ifade etmiş ve Sperry (1975: 30), 1961'de bir insanın bölünmüş beynini inceleme fırsatı yakalamıştır. Bu çalışmalar, ileride beyin yarım kürelerinin nasıl çalıştığıyla ilgili verilere ulaşılması için önemliydi. Ross (1982), bölünmüş beynin incelenmesini sağlayan durumu şu şekilde ifade etmiştir:

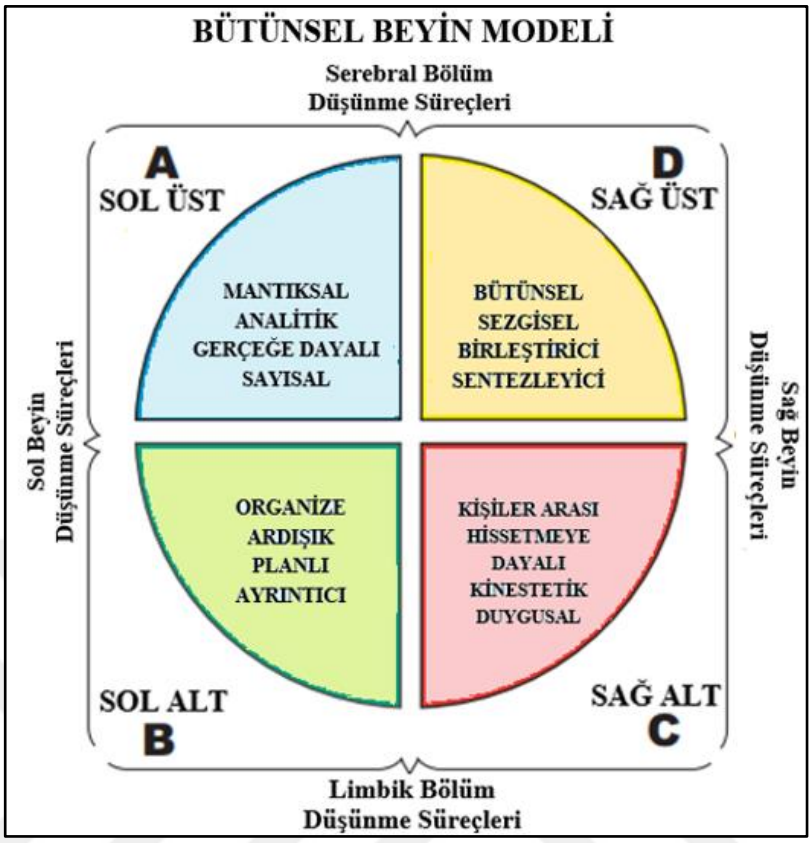
> *"Sperry'nin çalışması epileptik nöbetlerin bir sonucu olarak başladı. Bu nöbetler beyindeki elektrik fırtınaları gibidir. Bir yarım kürede başlarlar ve kalın bir sinir lifleri bandında (corpus callosum) diğerine geçerler. Bu lifleri kesmek ve nöbeti vücudun bir tarafına yerleştirmek için cesur bir operasyon gerçekleştirildi. Sonuçlar o kadar iyiydi ki operasyon onlarca hastaya uygulandı. Bu noktada bazı şaşırtıcı sonuçlar ortaya çıktı. Sperry, beyin yarım küreleri korpus kallosumu keserek izole edilen hastaları incelerken, her bir yarım kürenin ayrı bir düşünme tarzına sahip olduğunu keşfetti, her biri dünyayı tamamen farklı bir şekilde algıladı ve algılarını diğer tarafa korpus kallosum aracılığıyla iletti. Sperry'nin deneylerinin bir sonucu olarak beynin çalışmalarını nasıl böldüğünün bir resmi ortaya çıktı"* (Ross, 1982: 2).

Beynin sol ve sağ yarım küresi arasında bağlantı kuran korpus kallosumun kesilmesiyle her iki yarım kürenin çalışma sistemi incelenmiştir. Sperry (1975: 30), her birinin ayrı bir isim hak eden bağımsız kapasitelere ve zihinsel özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir. "İlerleyen çalışmalar sonucunda ilk olarak insan beyninin iki yarım küreden oluştuğunu öne süren Sağ ve Sol Beyin Modeli; Robert Ornstein ve Roger Sperry tarafından geliştirilmiştir. Bu, dışarıdan çıplak gözle bakıldığında görülebilecek bir ayrım olmayıp araştırmalar ve deneyler sonucunda ulaşılmış bir gerçektir" (Sezik, 2003: 26). Beyin görüntüleme cihazlarının kullanılmasıyla birlikte beyinde var olan değişiklikler üzerine çeşitli görüşler öne sürülmüştür. Beynin hem sol yarım küresi hem de sağ yarım küresinin kendi özel akıl biçimlerine sahip oldukları bulunmuş olup sol yarım küre; son derece sözel ve matematiksel, ardışık, analitik, sembolik, bilgisayar benzeri bir yapıyla çalışmakta, sağ yarım küre ise; aksine, sezgisel, bütünsel, yaratıcı, sentezci, bilgisayar tarafından taklit edilemeyen uzamsal-algısal bir bilgi işleme yöntemiyle çalışmaktaydı (Sperry, 1975: 31; Caine & Caine, 2002: 36; Alder, 2000: 22-23). Sol yarım küre planlamayı ve problem çözmeyi sağlayan analizci bir yaklaşımla hareket ederken sağ yarım küre yaratıcı, özgün ve

sentezci bir yaklaşımla hareket etmekteydi. Nitekim Boydak da (2004: 21-52), sol beyin yarım küresinin ben bilincine sahip, yeniliklere karşı, sınırlayıcı, utangaçlığın merkezi; sağ beyin yarım küresinin ise yaratıcılığın merkezi olduğunu belirtmektedir. Ancak beyin yarım kürelerindeki işlevleri sınırlandırmak kolay değildir. Cüceloğlu (2000: 82) birçok psikoloğun bu yarım kürelerdeki işlevleri tanımlamasına rağmen bu genellemenin beyin gibi son derece karmaşık işlevleri olan bir yapı için oldukça yetersiz olduğunu ve bir yarım kürenin tek bir işlemi yüklendiğini söylemenin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Erduran Avcı ve Yağbasan da (2008: 3), beyin yarım kürelerinin farklı işlevlerin merkezi olmasına rağmen beynin işlevleri yerine getirmesinde birbirlerine katkı sağladıklarını ve çok sayıda bölgesinin birbirleriyle uyum içinde çalıştığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte beynin işleyişinden hareketle sol yarım kürenin genel olarak vücudun sağ tarafındaki hareketleri yönettiği ve sağ yarım küre için de tersinin geçerli olduğu bilinmektedir (Alder, 2000: 23; Schunk, 2011: 375). Bu bulgular, yapılan deneyler sonucunda tespit edilmiştir.

Ornstein ve Sperry tarafından geliştirilen ilk modelin ardından 1970'lerde Paul MacLean tarafından Üçlü Beyin Kuramı geliştirilmiştir (Onan ve Akgül, 2012: 114-115). Bu kuramda sol yarım küre ve sağ yarım kürenin yanında korteks adı verilen beyin kabuğuyla da karşılaşılmaktadır. MacLean'e göre "üçüncü kısım yani korteks sadece insanda vardır ve düşünme işlemlerinin yapıldığı yerdir" (Sezik, 2003: 26). "Üçlü Beyin Kuramı (The Triune Brain Theory) eğitimciler için büyük önem taşımaktadır, çünkü bu kuram, davranışı farklı ve işe yarar bir şekilde ele almamızı sağlayıp ilgili psikolojik ve sosyolojik kuramlarla uyumludur ve değişiklik yaratmaya götürecek bazı tutarlı yönlendirmelerde bulunur" (Caine & Caine, 2002: 55-56). Beyinle ilgili yapılan çalışmaların devamında Sperry ve MacLean'in modelleri temel alınarak bu modellerden daha kapsamlı ve ayrıntılı olan Bütünsel Beyin Modeli, Ned Herrmann tarafından geliştirilmiştir (Onan ve Akgül, 2012: 115). Bütünsel Beyin Modeli (The Whole Brain Model) sol üst (A), sol alt (B), sağ alt (C) ve sağ üst (D) olmak üzere dört çeyrekten oluşan bir model olarak bilinmektedir. Sol üst (A) çeyrek; mantıksal, analitik, gerçeğe dayalı, sayısal bir yapıya sahipken sol alt (B) çeyrek; organize, ardışık, planlı, ayrıntıcı bir yapıya sahiptir. Sağ alt çeyrek (C) kişiler arası, hissetmeye dayalı, kinestetik, duygusal bir yapıya sahipken sağ üst çeyrek (D) bütünsel, sezgisel, birleştirici ve sentezleyici bir yapıya sahiptir (Herrmann, 2000: 2). Modelde yer alan dört çeyreğin düşünme süreçleri, şu şekilde görselleştirilmiştir:

Şekil 6.
Bütünsel Beyin Modeli Düşünme Süreçleri



Herrmann (2000: 2)'dan Türkçeye uyarlanmıştır.

Bütünsel Beyin Modelinde bireylerin baskın beyin bölgelerini keşfedebilmek amacıyla Ned Herrmann tarafından geliştirilen Herrmann Beyin Baskınlık Ölçeği (The Herrmann Brain Dominance Instrument) kullanılmakta ve genel baskınlık profillerine ulaşılmaktadır. Yalçın (2012: 22), bireylerin ergenlik çağına kadar sağ yarım küresinin baskınken ergenlikten sonra sol yarım küresinin baskın olduğunu ve bununla birlikte erkeklerde genellikle sol yarım kürenin, kadınlarda ise genellikle sağ yarım kürenin baskın olduğunu belirtir. Özden (1999: 57-58) ise, insan beyniyle ilgili yeni araştırmalarda beynin hâlâ bir sır küpü, çok karmaşık bir yapıya sahip ve bilinenin dışında birçok yönü olması nedeniyle Bütünsel Beyin Modelinin gözlemlenen insan davranışları üzerine oturtulmuş mecazî bir model olarak kabul edildiğini, ancak sağ ve sol yarım küre sınıflandırmasından daha tutarlı ve yararlı olduğunu belirtmiştir. Bu modellerin tıp ve psikoloji alanı dışında eğitim bilimleri için de önemli olduğu ve buna yönelik çalışmaların gerçekleştirildiği bilinmektedir. Duman (2007: 50), 1990'lı yıllardan sonraki on yıl, beyin yılı ilan edildikten sonra, eğitim ve öğretim alanında bütünleştirilmiş, disiplinler arası yeni bir paradigma olarak öğrenme üzerine beyin

bilimi kavramının ön plana çıktığını belirtir. Bu durum beyin temelli öğrenme çalışmalarının gelişmesini sağlamıştır.

Fleming (2012a: 48-49)'e göre VARK Öğrenme Modeli, 1970'lerde ve 1980'lerde sağ ve sol beyin araştırma bulgularından etkilenmiştir. David Lewis'in "Mind Skills" adlı kitabında sağ ve sol beyin işlevlerinin listesiyle VARK stratejilerinin listeleri arasında benzerlikler vardır. Lewis'in listesinde sol beynin kelimelerle açıklama, dili kullanma ve sağ beynin görsellerle çalışma, görüntüleri kullanma gibi işlevleri yer almaktadır. Öğrenme tercihlerine uygun etkinliklerin geliştirilmesinde beyin yarım kürelerinin işleyiş özelliklerini görebilmek mümkündür. Sol beynin okuma-yazma yoluyla öğrenme ve gramer bilgisi işlevleri; sağ beynin ise kinestetik öğrenme, görsel araçlarla öğrenme ve müzik yeteneği işlevleri (Boydak, 2004: 19; Yalçın, 2012: 22; Çökelez ve Harman, 2016: 248) dikkate değerdir. Buradan hareketle görsel, işitsel, okuma-yazma ve kinestetik öğrenme tercihlerine uygun etkinliklerin, bireylerin sağ ve sol beyinlerini geliştirdiği söylenebilir.

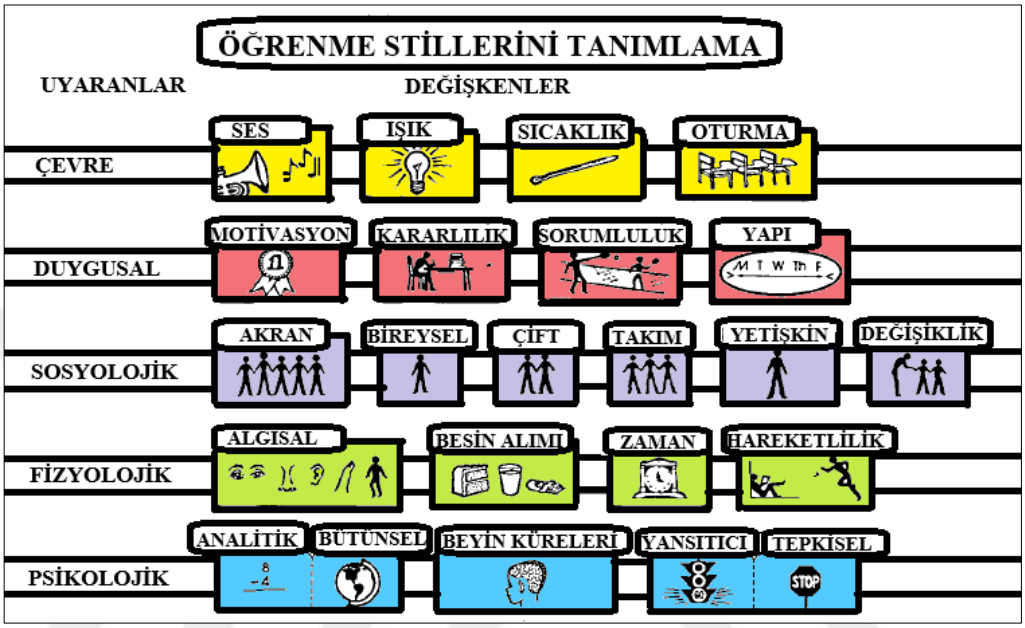
2.7.1.5. Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stili Modeli

Rita ve Kenneth Dunn; "insanların nasıl öğrendiği ile ilgili eğitim araştırmalarını incelemişler; öğrencilerin her biri; yeni ve zor bilgilere odaklanmaya, bunları işlemeye, özümsemeye ve tutmaya başladıklarında aralarındaki bireysel farklılıkları doğrulayan araştırmalar bulmuşlardır" (Dunn, Rundle & Burke, 2007: 3). Bu araştırmalar, bireylerin öğrenme sürecinde de farklılıklar yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Dunn, Beaudry ve Klavas (2002: 75)'a göre öğrencilerin bir imza gibi bireysel olan öğrenme stillerini bilerek sessiz veya gürültülü, parlak veya mat aydınlatma, sıcak veya soğuk oda, oturma düzenleri, hareketlilik veya gruplama tercihleri için bireysel ihtiyaçlarına cevap vermek üzere sınıflar düzenlenebilir. Bunlar, öğrencilerin daha rahat öğrenebilmeleri için oluşturulabilecek değişkenlerdir. "Dunn ve Dunn, 1972'de öğrenciler arasında önemli ölçüde farklılaşan 12 değişkeni tanımladıktan sonra 1979'da sol ve sağ yarım küre tercihleri ve bütünsel-analitik eğilimlere ek olarak 18 değişken belirlemişlerdir" (Dunn, Rundle & Burke, 2007: 3). 1967'den beri yapılan gözlemler, görüşmeler ve deneysel çalışmalara dayanarak bireylerin yaşlarına, sosyoekonomik durumlarına veya başarı düzeylerine bakılmaksızın kendi iç

ortamlarına benzersiz şekilde tepki verdikleri ortaya çıkmış olup 20. yüzyılın ikinci yarısında güncellenmiş hâliyle modelde 21 değişkene yer verilmiştir (Dunn & Dunn, 1979: 239; Dunn & Honigsfeld, 2013: 227). Bu değişkenler ve ait oldukları uyaranlar, Şekil 7'de sınıflandırılmıştır:

Şekil 7.
Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stili



Dunn (1984: 11)'dan Türkçeye uyarlanmıştır.

Öğrenme stilinin 5 uyaranına ait toplam 21 değişken hakkında şu bilgiler yer almaktadır (Dunn & Dunn, 1975: 46-49; Dunn & Dunn, 1979: 239-240; Dunn, Beaudry & Klavas, 2002: 77)[2]:

Çevresel Uyaranlar

Ses: Öğrenme sürecinde bireyin sesli veya sessiz bir ortamı tercih etme durumlarını içermektedir. Sesli bir ortamda çalışmaktan olumsuz yönde etkilenen bireyler, nispeten veya tamamen sessiz bir ortam tercihinde bulunabilirler.

Işık: Öğrenme sürecinde aydınlık veya loş bir ortamın tercih edilme durumlarını içermektedir. Aydınlatma doğru olmadıkça ortamda etkili bir şekilde çalışılamaz.

[2] Belirtilen kaynaklarda yer alan çevresel uyaranlar, duygusal uyaranlar, sosyolojik uyaranlar, fizyolojik uyaranlar ve psikolojik uyaranlara ait bilgiler, sayfa 71 ile 74 arasını içermektedir.

Sıcaklık: Öğrenme sürecinde sıcak veya soğuk bir ortamın tercih edilme durumlarını içermektedir. Sıcak ve soğuğun göreceli olduğu ve farklı tepkilere yol açtığı görülebilir.

Oturma Düzeni: Öğrenme sürecinde yumuşak bir koltuk, sandalye, yatak gibi yapılandırılmamış alanların veya kütüphane, mutfak benzeri bir masa, sert bir sandalye gibi yapılandırılmış alanların tercih edilme durumlarını içermektedir.

Duygusal Uyaranlar

Motivasyon: Öğrenme sürecinde bireyin motive olmaması durumunda kendisi veya bir başkası tarafından motive olabilme durumlarını içermektedir. Uygun ödüller veya etkinliklerle sınırlı bir süre için öğrencilerin motivasyonu sağlanabilir.

Kararlılık: Bireyin verilen görevi yerine getirmedeki kararlılığıyla ilgili tercihini içermektedir.

Sorumluluk: Bireyin verilen görevi yerine getirmede sorumluluğu üstlenip üstlenmemeyle ilgili tercihini içermektedir.

Yapı: Bireyin verilen görevi yerine getirmede denetime ve rehberliğe ihtiyacı olup olmadığıyla ilgili tercihini içermektedir. Kimi öğrenciler bağımsız bir çalışma isterken kimileri akran veya öğretmen yardımına ihtiyaç duyarlar.

Sosyolojik Uyaranlar

Bireysel: Bazı bireyler tek başına en iyi şekilde çalışır ve öğrenirler. Başkalarının varlığı, hareketleri veya sesleriyle dikkatleri dağılır.

Çift: Bazı bireyler tek başına veya takımla öğrenmeyi değil de, bir arkadaşıyla ikili bir grup oluşturacak şekilde öğrenmeyi tercih ederler.

Akran: Bazı bireyler kendi yaşıtlarıyla bir grup hâlinde öğrenmeyi tercih ederler. Küçük grup tekniklerini kullanarak öğrenmeyi kolaylaştırma eğilimindedirler.

Takım: Bazı bireyler takımla çalışarak öğrenmeyi tercih ederler. Paylaşımcılığı ve kendi takımının sorumluluklarını üstlenmeyi öğrenirler.

Yetişkin: Bazı bireyler bir yetişkin kontrolünde daha iyi öğrenebilirler. Yetişkin

bir kişiyi bilgelik, güç ve otorite kaynağı olarak görürler ve yalnızca bu kişiyle etkileşime girmek isterler.

Değişiklik: Bazı bireyler; istediklerinde tek başlarına, takımla veya yetişkin kontrolünde farklı yollar ve teknikleri kullanarak öğrenmeyi tercih ederler.

Fizyolojik Uyaranlar

Algısal Güçler: Bireylerin görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme tercihlerini kullanma durumlarını içermektedir. İnsanların nasıl öğrendiği kısmen fiziksel benliklerinin bir işlevidir ve bazı insanlar birkaç duyu yoluyla öğrenebilse de materyaller en güçlü algısal duyularıyla tanıtılmalı ve tamamlayıcı olanlarla desteklenmelidir.

Yeme-İçme: Bireyin bir görevi yerine getirme durumlarında besin alımıyla ilgili tercihlerini içermektedir. Kimi bireyler görevi gerçekleştirirken enerjilerinin yenilenmesine ihtiyaç duyarak besin alımı gerçekleştirirken kimileri görevini tamamladıktan sonra besin almayı tercih ederler. İyi bir eğitim ortamının oluşması için öğrenme sürecinin bir parçası olarak besin alımı önemlidir.

Zaman: Öğrenme sürecinde bireyin geç saatte veya sabah erken saatlerde çalışmayı tercih etme durumlarını içermektedir. Her öğrenci için en iyi öğrenme zamanının ne olduğu öğrenilmeli ve buna göre planlama yapılmalıdır.

Hareketlilik: Bireyin hareket etmeden veya ara sıra hareket ederek çalışma tercihlerini içermektedir. Bazı öğrenciler ve yetişkinler çok fazla hareketliliğe ihtiyaç duyarken bazıları nispeten uzun bir süre boyunca tek bir fiziksel pozisyondayken görevi tamamlayabilirler. Hareketlilik arzusu; kişinin fiziksel, duygusal ve çevresel tepkilerinin kümelenmiş bir işlevidir, ancak çoğu öğrenci öğrenirken hareket etme ihtiyacını kolayca kontrol edemez.

Psikolojik Uyaranlar

Beyin Yarım Küreleri: Sağ ve sol beyin yarım kürelerinin çalışma sistemiyle bireylerin öğrenme stilleri arasındaki bağlantıları içermektedir. Bazı bireyler sol beyin yarım kürelerini baskın bir şekilde kullanırken bazıları sağ beyin yarım kürelerini baskın bir şekilde kullanmaktadır.

Bütünsel/Analitik: Öğrenme sürecinde bütünden hareket ederek öğrenmeyi tercih eden bireyler öncelikle geniş bir kavramdan anlam elde ederler, sonrasında ayrıntılara odaklanırlar. Analitik bir yaklaşımla hareket ederek öğrenmeyi tercih eden bireyler ise öncelikle parçadan başlayarak küçük adımları yerine getirirler, sonrasında bütüne ulaşırlar.

Tepkisel/Yansıtıcı: Verilen görevin yerine getirilmesinde bireyin tepkisel veya yansıtıcı bir öğrenme tercihini kullanmasıdır. Tepkisel öğrenme tercihini kullanan bireyler, doğrudan göreve başlar ve görevi yaparken öğrenir. Yansıtıcı öğrenme tercihini kullanan bireyler ise göreve başlamadan önce düşünür ve zihinsel bir model oluşturduktan sonra görevi yerine getirir.

Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stili Modelinde yer alan bu değişkenlere yönelik planlamaların sınıf ortamında yapılması önemlidir. Bu modelin VARK Öğrenme Modeliyle benzer ve farklı yönleri hakkında Fleming'in düşünceleri şu şekildedir:

> *"VARK, hiçbir zaman öğrenme stili olduğunu iddia etmemiştir. Algısal tercihler; bir öğrenme stilini oluşturan karmaşık özellikler kümesinin kuşkusuz güçlü ve pragmatik bir bileşenidir. Kişilik stilleri daha büyük bir kategoridir. Pragmatik kelimesi yukarıdaki cümlede yer almaktadır. Çünkü sıcaklık, ışık, besin alımı, oturma düzeni ve akran ilişkisinden farklı olarak, öğrenciler ve öğretmenler algısal tercihlerini bildiklerinde öğrenme hakkında bir şeyler yapabilirler. Diğer değişkenlerin çoğu, öğrencileri yardımsız bırakmaktadır (...)"* (Fleming, 2012a: 32).

VARK Öğrenme Modeline göre Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilindeki diğer değişkenlerin öğretmen tarafından kontrol altına alınması oldukça zordur. Örneğin, öğrencilerin motivasyonu veya besin alımı günden güne değişebilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin ışık ve sıcaklık tercihlerine göre sınıf ortamının ayarlanması güçtür. Algısal öğrenme tercihleri ise öğrencilerde zaman içerisinde şekillenmekte olup bu tercihlere uygun planlamaların öğretmen tarafından yapılması daha kolaydır.

2.7.1.6. Çoklu Zekâ Kuramı

Çoklu Zekâ Kuramı, Amerika Birleşik Devletleri'nde bir gelişim psikoloğu olan Howard Gardner tarafından geliştirilmiştir. Gardner'ın Multiple Intelligence (MI) olarak ifade ettiği bu kuramın temelinde, 1983 yılında yazmış olduğu Frames of Mind (Zihin Çerçeveleri) adlı eseri yer almaktadır. Bu eserde zekâ türlerine yönelik ayrıntılı bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Gardner (2011: IX-XVII), Zihin Çerçeveleri adlı eserinin başında Çoklu Zekâ: İlk Otuz Yıl adlı bir bölüme yer vermiştir. Bu başlık

altında, sanata olan ilgisiyle birlikte yardımcı yöneticiliğini yaptığı Project Zero'dan bahsetmiş ve geliştirmiş olduğu Çoklu Zekâ Kuramına psikologlardan çok eğitimcilerin ilgi gösterdiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, daha çok dil zekâsı ve matematik zekâsı üzerinde durulmasına rağmen tüm insanların tek bir zekâya sahip olmayıp farklı zekâ türlerine sahip oldukları savını ileri sürmüştür. İlk başlarda dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müzikal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, içsel zekâ ve kişiler arası zekâ olmak üzere 7 zekâ türünün olduğuyla ilgili çalışmalara 1994-1995 yıllarında doğacı zekâ ve varoluşsal zekâ adıyla iki farklı zekâ türü daha eklenmiş; öncelikle ABD'de ilgi gören bu kuram, zamanla diğer ülkelerde de ilgi görmeye başlamıştır (Gardner, 2011: IX-XVII).

Çoklu Zekâ Kuramının geliştirilmesinde Gardner'ın tepki gösterdiği şey, zekânın ölçülmesi ve bundan hareketle insanlara zekâ testi uygulanarak genel bir değerlendirmeye varılmasıydı. Oysa insanın kapasitesi, uygulanan zekâ testlerinden çok daha öncelikli olmalıydı. Armstrong (2018: 1-2), 1900'lü yıllarda Fransız psikolog Alfred Binet ve meslektaşlarının ilkokul öğrencilerinin başarısızlıklarını belirlemeye yönelik ölçme araçlarına yöneldiklerini ve sonrasında zekâ testi geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptıklarını belirtir. Bu çalışmalarda zekâ testleriyle öğrencilerin zekâ düzeyi olarak ifade edilen IQ puanlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu durum zekânın testlerle ölçülüp ölçülemeyeceği konusunda da farklı görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Gardner, insan zekâsının bir testle sınırlandırılamayacağını düşünüyordu. Bu nedenle zekâ terimi için üç farklı kullanım önermiştir (Gardner, 2011: XV):

1. Tüm insanlarda ortak olan bir özellik (Hepimiz bu 8 veya 9 zekâ türüne sahibizdir.).

2. İnsanların birbirinden farklı olduğu boyut (Hiçbir iki insan, hatta tek yumurta ikizleri bile, tamamen aynı zekâ profiline sahip değildir.).

3. Kişinin hedefleri doğrultusunda bir görevi yerine getirme şekli (Joe, çok yüksek müzik becerisine sahip olabilir, ancak onun Bach partita hakkındaki yorumu çok az zekâ yansıtabilir.).

Zekâ teriminin ölçme araçlarından çok daha fazla içeriğe sahip olduğunu savunan Gardner, insanların bireysel farklılıklara sahip olduklarını ve insanlarda bu

zekâ türlerinin var olduğunu belirtmektedir. Zekânın sadece dil zekâsı ve matematiksel zekâ olarak algılanması, genellikle toplumlarda yaygın bir kanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu zekâ türleri baskın olmayan bireylerin farklı zekâ türlerinde başarılı olup olmayacağı düşünülmemekte ve bu da bireylerin yeteneklerinin ortaya çıkarılmasını engellemektedir. Bu nedenle zekâ anlayışındaki farklılaşmalar şu şekilde ifade edilebilir:

Tablo 2.
Zekâ Anlayışındaki Farklılaşmalar (Bümen, 2007: 3)

Niceliksel Anlayış **ZB (Zekâ Bölümü)**	**Niteliksel Anlayış** **ÇZ (Çoklu Zekâ)**
• Tekil-bütüncül yaklaşım	• Çoğulcu yaklaşım
• Gerçek yaşamdan soyutlama	• Gerçek yaşam faaliyetlerini temele alma
• Sayısallaştırma	• Zekâ profilini çıkarma
• Ölçme	• Yorumlama, betimleme
• Doğuştan gelme ve sabitlik	• Değişme ve gelişme
• Bireyleri sınıflandırma	• Bireyleri tanıma ve keşfetme

Tablo 2 incelendiğinde Çoklu Zekâ Kuramına göre bireylerin zekâlarında gelişmeler yaşanabilir. Bireylerin tanınması ve buna yönelik çalışmaların yapılması gerekir. Armstrong (2009: 29); zekânın gelişimini önleyen veya destekleyen çevresel etkenleri şöyle sıralamaktadır:

1. Kaynaklara veya danışmanlara ulaşım imkânı: Aile; keman, piyano veya başka bir enstrümanı temin edemeyecek durumdaysa müzikal zekânın gelişmesi zorlaşabilir.

2. Tarihsel-kültürel faktörler: Matematik ve fen programlarının yüksek oranda sağlandığı bir zamanda matematikte "eğilimler" gösteren bir öğrencinin bu zekâsının gelişmesi muhtemeldir.

3. Coğrafi faktörler: Köyde yetişen çocuklar, apartmanda yetişen çocuklara kıyasla doğacı zekâlarının belirli yönlerini daha çok geliştirebilirler.

4. Ailesel faktörler: Ressam olmak isteyen birinin ailesi, onun avukat olmasını istiyorsa uzamsal zekâ yerine dilsel zekânın desteklenmesi gerekecektir.

5. Durumsal faktörler: Geniş bir aileye bakmak zorunda olan veya geniş bir

ailede büyümüş bireylerin doğalarında sosyallik olmasa da istenilen alanlarda gelişmeleri için çok daha az zamana sahip oldukları söylenebilir.

Bu çevresel etkenlerin geliştirilmesine yönelik okulda verilen eğitimin gözden geçirilmesi önemlidir. Campbell (1992: 197), pek çok öğretmenin öğrenci öğrenimini iyileştirme yollarını öneren yenilikçi eğitim teorileriyle ilgilenmesine rağmen teoriden pratiğe geçişi genellikle zor bulduklarını ve bu durumda Çoklu Zekâ Kuramının sınıf uygulamaları için ilgi çekici olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin zekâ türlerine uygun etkinliklerle daha başarılı olmaları için öğretmenlerin bu konuya ilgi duymaları beklenir. Öğrenme ortamı ve öğretim materyallerindeki değişiklikler önemlidir. Berger ve Pollman (1996: 249), pek çok eğitimcinin bu kurama ve fikirlerine coşkuyla yanıt verdiklerini, çünkü kuramın önerdiği gibi çocukların çeşitli şekillerde öğrendiklerini ve mutlaka tanınmayan çeşitli güç ve yeteneklere sahip olduklarını kabul ettiklerini ifade etmişlerdir. Saban da (2009: 10-11), çoklu zekâ çalışmalarıyla her insanın kendi zekâsını geliştirme yeteneğine ve gelişmişlik düzeylerindeki farklılıklara rağmen bu zekâ alanlarının tümüne sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu zekâ alanları şu şekilde tanımlanabilir:

1. Dilsel Zekâ: Dili etkili bir şekilde kullanma yeteneğidir. Kelimelerin seslerine, ritimlerine ve anlamlarına duyarlılık söz konusudur. Şairler, dilsel zekâ konusunda uzmanlaşmışlardır. Bunun dışında yazarlar, konuşmacılar, avukatlar da dilsel zekâya sahiptirler (Brualdi, 1996: 1; Gardner & Hatch, 1989: 6; Gardner'dan akt: Checkley, 1997: 9). Bu zekâda dil becerilerini ve gramer kurallarını etkin bir şekilde kullanma söz konusudur.

2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ: Sayıları etkili bir şekilde kullanma ve iyi muhakeme etme yeteneğidir. Kategorilere ayırma, sınıflandırma, çıkarım, genelleme, hesaplama ve hipotez testleri üzerinde çalışılır. Kişinin nesnelerle ve soyutlamalarla yüzleşip bunları değerlendirme, bunların ilişkilerini ve altında yatan ilkeleri anlama becerisiyle ilgilidir. İstatistiksel, olgusal girdiden hoşlanırlar ve genellikle yeni girdileri öğrendikleriyle ilişkilendirirler. Sıralama veya analitik görevlerden hoşlanırlar (Armstrong, 2009: 2; Phillips, 2010: 5; Green & Tanner, 2005: 313). Matematikçiler, mühendisler, istatistikçiler ve muhasebeciler bu zekâya sahiptirler.

3. Müzikal Zekâ: Sesi mümkün olan en geniş ölçüde kullanma yeteneğidir.

Müzik zekâsına sahip olan bireyler; perde, ritim ve tını konusunda sağlam bir anlayışa sahiptir. İlk yıllar, bir çocuğun müzikal duyusunun gelişmesinde çok önemlidir (Nolen, 2003: 116; Berger & Pollman, 1996: 249). Enstrüman çalma, ritim tutma, şarkı söyleme, beste yapma gibi müzikal yetenekleri ile birlikte şarkıcılar, bestekârlar ve herhangi bir enstrümanda uzmanlaşanlar bu zekâya sahiptirler.

4. Görsel-Uzamsal Zekâ: Dünyayı doğru bir şekilde algılama ve bu algılar üzerinde dönüşümler gerçekleştirme yeteneğidir. Renk, çizgi, şekil, mekân, derinlik, boyut ve bu unsurlar arasında var olan ilişkilere duyarlılık söz konusudur. Dolayısıyla, bu zekâsı güçlü olan kişiler; varlıkları, olayları veya olguları görselleştirerek ya da resimlerle, çizgilerle ve renklerle çalışarak en iyi şekilde öğrenirler (Gardner & Hatch, 1989: 6; Armstrong, 2009: 2; Bümen, 2007: 7; Saban, 2009: 13). Ressamlar, heykeltıraşlar, mimarlar bu zekâya sahiptirler.

5. Bedensel-Kinestetik Zekâ: Bir problemi çözmek, bir şey yapmak veya bir çeşit üretim yapmak için tüm vücudu veya vücudun bölümlerini kullanma yeteneğidir. Bu zekâ türü; dansçılar, koreograflar, sporcular, pandomimciler, cerrahlar, zanaatkârlar, elleriyle ve bedenleriyle problem çözmeye çalışan insanlar tarafından kullanılır. En belirgin örnekler; atletizm veya performans sanatları, özellikle dans veya oyunculuk alanlarındaki insanlardır (Gardner, 1987: 28-29; Gardner'dan akt: Checkley, 1997: 9). Yaparak yaşayarak öğrenen bireyler, bu zekâyı baskın bir şekilde kullanırlar.

6. Kişiler Arası Zekâ: Bir insanın diğer insanlardaki yüz ifadelerine, seslere, mimiklere olan duyarlılığı ve diğer insanlardaki değişik özelliklerin farkına vararak onları en iyi şekilde analiz etme, yorumlama, değerlendirme yeteneğidir. Bu zekâya sahip olanlar, başkalarının duygu ve niyetlerini anlayabilirler (Saban, 2009: 16; Brualdi, 1996: 2). Başkalarıyla iletişime geçmede ve empati kurmada başarılıdırlar. Grupla çalışmayı ve tartışarak öğrenmeyi tercih eden bireyler, öğretmenler, sosyologlar, politikacılar bu zekâyı baskın bir şekilde kullanırlar.

7. İçsel Zekâ: Kişinin dışarıdan bir gözlemci gibi geri adım atıp kendisini izleyebilme yeteneğidir. Bu zekâyı kullananlar, kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini görebilirler. Duygular, motivasyonlar, istekler, ihtiyaçlar, korkular ve beceriler hakkında farkındalık söz konusudur. İçsel zekâ, diğer zekâlarımızın bilgisini içerir ve

bu çok önemlidir. (Lazear, 1992: 17; Armstrong, 2009: 7; Gardner & Hatch, 1989: 6; Brualdi, 1996: 2; Gardner, 1987: 29). Psikologlar, sanatçılar, felsefeciler bu zekâyı baskın bir şekilde kullanırlar.

8. Doğacı Zekâ: Gözlem ve deneyimden yararlanarak doğanın sembollerini anlama, yaşamaya devam etmemizi sağlayan hassas dengeye saygı gösterme yeteneğidir. Bu zekâ, insanın canlıları (bitkiler, hayvanlar) ayırt etmesinin yanı sıra doğal dünyanın diğer özelliklerine (bulutlar, dağlar, kayalar vb.) duyarlılığı gösterir (Nolen, 2003: 118; Armstrong, 2009: 7; Gardner'dan akt: Checkley, 1997: 9). Biyologlar, coğrafyacılar, veterinerler, zoologlar, ziraat mühendisleri, çevre mühendisleri bu zekâyı baskın bir şekilde kullanırlar.

Zekâ türleri hakkındaki bilgiler bu şekildedir. Bununla birlikte kimi zaman Gardner'ın kuramının öğrenme stilleriyle karıştırıldığı görülmektedir. Oysa çoklu zekâ ile öğrenme stillerine yönelik çalışmalar arasında farklılıklar söz konusudur. Gardner'ın zekâ türlerine yönelik adlandırdığı çoklu zekâ, psikolojik bir kuram olarak geliştirilmiştir. Öğrenme stillerine yönelik çalışmalarda ise eğitim alanına yönelik oluşturulmuş modellerle karşılaşılmaktadır. Denig (2004: 106), çoklu zekânın öğrencilerin yeteneklerine bağlı olarak öğretimde değişikliğe gitme ihtiyacıyla öğretileni (ürünü) ele aldığını, öğrenme stillerinin ise nasıl öğretileceğini (süreci) ele aldığını ifade eder. Fleming ise (2012a: 50), VARK Modelinin bağlantılı olduğu sistemler içinde yer alan çoklu zekâ kuramıyla ilgi olarak Gardner'ın beyindeki bilgiyi işlemede kara kutuyu araştırdığını, bu araştırmanın çok daha karmaşık olduğunu ve çoklu zekâya kıyasla VARK Modelinin bilgi alışverişinde algısal öğrenme tercihlerine odaklandığını belirtir. Bu yönleriyle her iki modelin de amaçlarında farklılıkların olduğu söylenebilir.

2.7.2. VARK Öğrenme Tercihleri

Bireyler, bilgiyi alma sürecinde farklı yöntem ve teknikler kullanabilmektedir. Bu yöntem ve teknikler, aslında bireylerin duyu organlarını aktif bir şekilde kullanmasıyla gerçekleştirilmektedir. Amaç, öğrenme sürecini verimli hâle getirebilmek ve bilginin nasıl alınması gerektiğiyle ilgili bireyleri yönlendirmektir. Gerek öğretmenlerin gerek öğrencilerin öğretim ortamlarını düzenleyebilmelerini sağlayan algısal öğrenme tercihleri; görsel, işitsel, okuma-yazma ve kinestetik olmak

üzere dörde ayrılmakta olup bu tercihlere ait özellikler şu şekildedir:

2.7.2.1. (V) Görsel Tercih

Öğrenme tercihleri içerisinde VARK Öğrenme Modelinin ilk bileşeni, görsel tercihtir. Görsel öğrenenler; çevrelerinde var olan görsel uyaranlar yoluyla bilgileri edinirler. Renklere ve şekillere karşı duyarlıdırlar. Fleming (2012a: 53)'e göre "görsel tercihe sahip olan bireyler, güçlü bir mekânsal duyuya sahip olup genellikle çevrelerinin, özellikle de odaların, evlerin veya açık alanların düzeninin farkındadırlar. Güçlü bir renk, konum, yerleştirme, negatif alan hissine sahiptirler. Haritalar ve sembolik olan her şeyle çalışmaktan hoşlanırlar." Görsellerin kullanıldığı materyaller dikkatlerini çeker ve bu materyallerle ilgilenerek bilgiye daha kolay bir şekilde ulaşırlar.

Günümüzde geleneksel okuryazarlıkla birlikte görsel okuryazarlık olarak adlandırılan bir okuryazarlık türünün var olduğu bilinmektedir. 1969'da ilk defa John Debes tarafından ifade edilen bu terim, Görsel Okuryazarlık Ulusal Kongresi üyelerinin anlaşması sonucunda "İnsanoğlunun, görerek ve aynı zamanda diğer duyusal deneyimleri edinerek ve birleştirerek geliştirebildiği bir grup görsel yeterlilik" olarak tanımlanmıştır (Fransecky & Debes, 1972: 7). Bu yeterlilikler, var olan görsellerden hareketle gönderici ve alıcı arasında iletişim kurulmasını sağlar. Öğretmenlerin öğretim ortamlarını görsel öğrenenlerin anlayabileceği yöntem ve tekniklerle düzenlemesi önemli olup öğrencilerin görseller üzerinde yorumlama, analiz etme ve değerlendirme yapmaları sağlanır. Görsel araçların oluşturulması ise öğrenciler için biraz zaman alabilir ve belli bir zihinsel olgunluk gerektirebilir. Bu olgunluğa ulaşabilmek için öncelikle görseller üzerinde yorum yapılmalıdır. "Görsel okuma etkinlikleriyle bakışları eğitmek, gözlem yapmayı öğrenmek, görülenleri tanımlamayı ve sözelleştirmeyi öğrenmek, duyguları ifade etmek, hayal etmek ve yaratıcılık gibi çeşitli beceriler geliştirilmektedir. Bu durum giderek etkili iletişim kurma, anlama, öğrenme ve kendini geliştirme çabalarını kolaylaştırmaktadır" (Güneş, 2014: 198). Görsellerde herkes tarafından açık bir şekilde anlaşılacak uzlaşımsal nitelikte olan ön varsayım bilgileri varken, kapalı ve kişiden kişiye değişebilecek sezdirime dayalı bilgilere de yer verilebilmektedir. Görsel tercihe sahip öğrencilerin bilgiyi alma yolları şu şekildedir:

Tablo 3.
Görsel Tercihin Bilgiyi Alma Yolları

Haritalar	Farklı renkler
Grafikler	Diyagramlı ders kitapları
Semboller	Posterlerin, slaytların düzeni ve tasarımı
Diyagramlar	Sözcüklerle betimleme
Broşürler	Sayfadaki farklı mekânsal düzenlemeler
İfadelerin altını çizme, vurgulayıcılar	Resimsi bir dille jestlerini kullanan öğretmenleri dinlemek
Akış şeması	Metin ve diyagramların etrafındaki boş alanları kullanmak

Fleming (2012a: 51)'den Türkçeye uyarlanmıştır.

Görsel öğrenenler; haritalar, grafikler, semboller, diyagramlar, akış şemaları, renkli araç gereçler vb. tekniklerle daha iyi öğrenirler (Fleming, 2012a: 52; Marcy, 2001: 118). Fikirler arasındaki uzamsal ilişkiler açısından bilgiyi organize eden bu bireylerin amacı; kavramlar, süreçler ve olaylar arasındaki mantıksal, kronolojik veya mekanik bağlantıları yansıtan iki boyutlu mekânsal ilişkilerde bilgiyi tasvir etmektir (Nilson, 2010: 233). Öğretmenler, öğretim sürecinde görsel tercihe sahip öğrencilerin daha iyi bir şekilde öğrenebilmesi için sınıfta kullanacağı görselleri önceden planlarlar. Öğrenciler, bilgileri alırken sözlü veya yazılı olarak sunulan bilgilerden ziyade görsel üzerinde verilen bilgileri tercih ederler. Arthurs (2007: 5)'a göre görsel öğrenenler, ders sırasında ve çalışırken verilen bilgilerin altını çizmekten faydalanırlar. Onların çalışma stratejileri; içerikten tablo ya da çizelge oluşturmayı ve kelimeler için semboller oluşturmayı içerir. Bilgilerin organize edilerek sunulmasını sağlayan çeşitli görsel araçların sınıf ortamında kullanılmasıyla öğrenciler arasında görsel okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi sağlanır. Drago ve Wagner da (2004: 3) görsel öğrenenlerin düşüncelerini düzenlemek için listeleri kullanmaktan hoşlandıklarını ifade eder. Öğrencilerin sınıf içinde öğreneceği bilgiye odaklanabilmesi için kendi görsellerini oluşturmaları sağlanır. Böylece kendi oluşturdukları görseller aracılığıyla bilgileri daha kolay bir şekilde hatırlayabilirler. Fleming (2012a: 52), görsel öğrenenlerin; metinlerden, öğretmenlerinden, arkadaşlarından ve internet sayfalarından aldıkları notları kısaltmak için anlamlı olan resimler kullanmaları gerektiğini; bütün görsel öğrencilerin notlarını aynı şekilde almayıp bazılarının hem ortak hem de karmaşık fikirleri temsil edecek şekilde kısa yol gösteren şemalar ve formlar geliştirdiklerini dile getirmiştir. Görsellerin vazgeçilmez olduğu düşünüldüğünde okuma araştırmalarında da farklı metinlerin geliştirildiği bilinmektedir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (PISA) yapılan

okuma araştırmalarında sürekli, süreksiz ve karma olmak üzere üç tür metin formatına yer verilmiştir (OECD, 2016: 23-24):

a) Sürekli metinler: Paragraflar hâlinde düzenlenmiş cümlelerden oluşur. Sürekli metin formatında e-kitap okuyucuları da dâhil olmak üzere gazete haberleri, denemeler, romanlar, kısa öyküler, eleştiriler ve mektuplar bulunmaktadır.

b) Süreksiz metinler: Metin nesnelerinin örnekleri; listeler, tablolar, grafikler, diyagramlar, reklamlar, çizelgeler, kataloglar, indeksler ve formlardan oluşmaktadır.

c) Karma metinler: Hem sürekli hem de süreksiz metinler olarak tanımlanır. Örneğin, grafik veya tablo içeren bir düzyazı çalışması olabilir.

Öğretim programlarında, öğrenci ders kitaplarında bu tür süreksiz ve karma metinlere yer verilerek öğrenciler daha kolay bir şekilde öğrenebilirler. Görsel öğrenenler, var olan bilgileri zihninde yapılandırırken görsel araçlara ihtiyaç duyarlar. Bilgiyi hatırlama ve yeniden yapılandırma sürecinde bu tür öğrenciler, kendi not alma tarzını edinirler. Bu nedenle öğretmenlerin, öğretim ortamında görsel etkinliklere yer vermesi, görsel tercihe sahip öğrenciler için önemlidir.

2.7.2.2. (A) İşitsel Tercih

Öğrenme tercihleri içerisinde VARK Öğrenme Modelinin ikinci bileşeni, işitsel tercihtir. İşitsel öğrenenler; çevrelerinde var olan işitsel uyaranlar yoluyla bilgileri edinirler. Sese karşı duyarlıdırlar. "Konuşmalardan ve sözlü açıklamalardan zevk alırlar. Rol oynama ve benzer etkinliklerde sınıf etkileşimleri ile heyecanlanırlar. Bununla birlikte, bazen, yazılı çalışmalarda zorluk çekebilirler" (Oxford, 2003: 4). Öğretmenin ne söylediğini tüm dikkatiyle dinlemeleri gerektiği için bazı işitsel öğrenenler, not alamazlar (LeFever, 2004: 102). Çünkü not alma becerisinde öğrencilerin dinleme esnasında gerekli olan yerleri özetleyebilmesi önemlidir. Fleming (2012a: 60)'e göre "bu tür öğrenciler, ders sonrası kendilerine yardımcı olacak notlar almayı unutabilirler. Dersten birkaç hafta sonra anlatılan konuyla ilgili ayrıntıları hatırlamalarını sağlayacak notları olmayabilir. Bu nedenle, sıra seçiminde ayrıntılı bir şekilde not alan okuma-yazma tercihi olan öğrencilerin yanına oturmaları gerekmektedir." Böylece not alma sürecindeki eksiklerini gidermiş olurlar.

İşitsel tercihe sahip bireyler, işlenmiş bilgiyi en iyi şekilde dinleyerek bulması

hâlinde okuyarak öğrenmenin kendileri için de yararlı olduğunu hissedemeyebilir (Marcy, 2001: 118). Çünkü onlar, bir dizi insanla ilgili durumlar ve fikirler hakkında konuşma ve dinleme becerilerini, okuma ve yazma becerilerine tercih ederler (Robertson, Smellie, Wilson & Cox, 2011: 37; Klement, 2014: 387). Geleneksel öğretimde öğretmenlerin en çok başvurdukları öğretim yöntemlerinden biri düz anlatım olduğu için işitsel tercihe sahip öğrenciler, bu tarz öğretime sahip sınıflarda diğer öğrencilere göre avantajlı konumdadır. Öğretmenlerin derslerindeki sözlü sunumları, onların öğrenmesini son derece kolaylaştırır. Ancak yeni öğretim yaklaşımlarının uygulandığı okullarda işitsel öğrenenlerin diğer öğrenme tercihleriyle ilgili de deneyime sahip olması gerekir. Dinleme becerilerini; dersin gerektirdiği okuma ve yazma çalışmaları, görseli yorumlama ya da yaparak öğrenme süreciyle bir arada kullanabilmelidir. İşitsel tercihe sahip öğrencilerin bilgiyi alma yolları şu şekildedir:

Tablo 4.
İşitsel Tercihin Bilgiyi Alma Yolları

Başkalarına yeni fikirleri açıklama
Konuları diğer öğrencilerle tartışma
Konuları öğretmenle tartışma
Tekrar tekrar dinleyebilmek için ses kaydı oluşturma
Mümkün olduğu kadar çok derse katılma
Ders notlarında daha sonra hatırlamak ve doldurmak için boşluk bırakma
Başkalarıyla fikirlerini paylaşmak için tartışma gruplarına katılma

Fleming (2012a: 60)'den Türkçeye uyarlanmıştır.

İşitsel öğrenenler; ses kaydetme, tartışma, grup çalışmaları, soru-cevap, diyalog, şarkı dinleme/söyleme vb. tekniklerle daha iyi öğrenirler. "Eğitmenler, öğrencilere dersi kaydetmelerini önerebilir. Sınıfta kullanılan öyküler, espriler, vaka çalışmaları ve anımsatıcı cihazlar da işitsel geri çağırma bilgilerine yardımcı olacaktır. Çalışma önerileri; notları veya metni yüksek sesle okumayı, diğerlerine konuları açıklamayı ve anımsatıcı cihazlar oluşturmayı içerir" (Arthurs, 2007: 5-6). Böylece işitsel öğrenenlerin ayrıca not tutmasına gerek kalmayacağı için bu tür öğrenciler, herhangi bir konu alanına yönelik hazırlanmış ses kayıtlarını veya videoları dinleyerek daha kolay öğrenecektir. Sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalarda öğrencilerin öğrenmesini geliştirecek ses kaydetme etkinlikleri, işitsel öğrenenlerin başarısını artırmada kullanılabilir. Bu tür etkinliklerde öğrenciler, kendi konuşmalarını ya da başkalarının konuşmalarını kaydedebilirler.

Bilgiyi öğrenmede kullanılan bir diğer yöntem tartışmadır. Bu yöntemle öğrenciler arasında bilgiye yönelik farklı bakış açıları görülmüş olur. İşitsel öğrenciler; yeni fikirleri başkalarına açıklamak, sınıf arkadaşlarıyla öğretilen konuları açıklığa kavuşturmak veya sınıf arkadaşlarının konuya bakış açılarını öğrenmek amacıyla tartışmalara katılabilirler. Öğrendiklerini ya da anlamadıklarını sormak için bir şansa sahip olmak isterler (Hawk & Shah, 2007: 7; Othman & Amiruddin, 2010: 656; Fatt, 1993: 21). Öğretmenler ise tartışma sürecinde öğrencilerin konuya yönelik kavram yanılgılarını görmüş olacağı için soru-cevap yöntemini kullanabilir. Böylece öğrencinin soruya vereceği cevapların doğruluğu veya yanlışlığı görülmüş olur.

Grup çalışmaları, öğrenciler arasındaki etkileşimi güçlendirmektedir. İşitsel öğrenenler; yüz yüze etkileşimin olduğu ortamlarda bilgi alışverişinde bulunmayı severler. Grup içerisinde kendi sorumluluklarıyla birlikte bağlı olduğu gruptaki arkadaşlarıyla konuşarak bilgi edinmeyi isterler. Bu nedenle öğrenme ortamındaki etkinliklerin yapılma aşamasında, işitsel tercihe sahip öğrencilere yönelik açıklamaların öğretmen tarafından eksiksiz bir şekilde verilmesi gerekmektedir.

Öğrenilecek konuyla ilgili olarak hazırlanan şarkı dinleme ve söyleme etkinlikleri; öğrencilerin dikkatlerini çekmek ve onları derse karşı güdülemek için kullanılabilir. Sese ve ritme karşı duyarlı olan işitsel öğrenenler için bu tür etkinlikler vazgeçilmezdir. Ancak şarkı seçiminde özellikle anlatılmak istenen konuyla ilgi kurulmalıdır.

İşitsel öğrenenler, ortamdaki gürültüden rahatsız olurlar. Çünkü konuşma ve dinleme becerilerini etkin bir şekilde kullanmak isterler. Öğretmenler; öğrenme sürecindeki olumsuzlukların önüne geçmek için işitsel öğrenmeyi geliştirecek etkinlikler hazırlayarak bu etkinlikleri öğrenme ortamında işitsel tercihe sahip öğrencilerin başarısını artırmada kullanmalıdır.

2.7.2.3. (R) Okuma-Yazma Tercihi

Öğrenme tercihleri içerisinde VARK Öğrenme Modelinin üçüncü bileşeni, okuma-yazma tercihidir. Bu öğrenme tercihi ile öğrenenler; bilgileri okuyarak ve yazarak edinmeye çalışırlar. Kelimelere karşı duyarlıdırlar. Fleming (2012a: 30), 1980'lerde hâkim olan bilgi akışları hakkındaki fikirlerin çoğunun görsel, işitsel ve kinestetik (V, A, K) olmak üzere üç bölümlük duyusal bir yaklaşım önerdiğini; bu

fikirlerde görsel tercihin de kendi içinde metin ve ikon açısından ikiye ayrıldığının farkında olduğunu dile getirmiştir. Yine, sembol ve ikon arasında farklılık olduğunu ve öğrencilerin bir konuyu öğrenirken bu farklılıkları dikkate alarak öğrenme tercihi geliştirdiğini tespit etmiştir. Yazara göre işte tüm bu süreçte VARK Modelinin kilit noktası olan okuma-yazma tercihi ortaya çıkmış, böylece duyusal deneyimler genişletilerek daha işlevsel bir model geliştirilmiştir.

Okuma-yazma tercihlerine sahip bireyler, metinle öğrenmeyi tercih ederler (Lujan & DiCarlo, 2006: 13; Dobson, 2009: 308). Bu öğrenme aracı, sadece okuma-yazma tercihine sahip bireyler için değil, aynı zamanda diğer öğrenme tercihlerine sahip bireylerin de ders ortamında en sık kullandıkları materyallerdendir. Bu nedenle öğrenme sürecinde metne yönelik etkinliklerin öğrenme tercihlerine yönelik düzenlenmesi önemlidir. Metni anlama, anlam kurma ve söz varlığını geliştirme çalışmalarıyla öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanırken yazma becerisiyle öğrencilerin okudukları metinlerden hareketle kendi deneyimlerini kullanarak metin oluşturması amaçlanmaktadır. Okuma-yazma tercihi güçlü bireyler; bu dil becerilerini kullanırken söz varlıkları gelişmiş olduğu için bilgiyi anlamada veya anlatmada zorluk yaşamazlar. Okuma-yazma tercihine sahip öğrencilerin bilgiyi alma yolları şu şekildedir:

Tablo 5.
Okuma-Yazma Tercihinin Bilgiyi Alma Yolları

Listeler	Sözlükler.
Notlar	Tanımlar
Denemeler	Alıntılar
Raporlar	Kütüphaneler
Sözleşmeler	Web siteleri ve web sayfaları.
Ders kitapları	Ders notları almak (kelimesi kelimesine)

Fleming (2012a: 64)'den Türkçeye uyarlanmıştır.

Okuma-yazma tercihi yoluyla öğrenenler; metin okuma, metin oluşturma, not alma, sözlük kullanma, listeleme vb. tekniklerle bilgileri edinirler. "Ders notlarını özetlemeyi, sınıf notlarını yorumlamayı tercih ederler. Bu öğrenciler dilde hassasiyete önem verirler. Alıntılar, listeler, metinler, kitaplar ve el kitapları kullanmaya isteklidirler. Kelimelere güçlü bir saygıları vardır" (Murphy, Gray, Straja & Bogert, 2004: 860; Fleming, 2012a: 1). Metin okuma etkinliklerinde anahtar kelimelerle

çalışmayı severler. Anahtar kelimeler, öğrencilerin metinde anlatılanları tahmin etmesini kolaylaştırır. Öğretmenlerin işlemek istediği konuya yönelik bir okuma parçası seçebilmesi, okuma-yazma tercihine sahip öğrencilerin dikkatini çekebilmek için gereklidir.

Metin oluşturma, okuma-yazma tercihine sahip öğrencilerin sevdiği etkinliklerdendir. Bu öğrenciler, yazarken planlama yapmayı severler. Bu aşamada "okuduklarını özetlemesi, anahtar fikirleri ve kavramları kendi kelimeleriyle yazmayı denemesi" gerekmektedir (Arthurs, 2007: 6). Görsel tercihe sahip öğrencilerde bilgilerin kavram ya da zihin haritaları yoluyla öğrenilmesi söz konusuyken okuma-yazma tercihine sahip öğrenciler, metin oluşturma sürecinde bu haritaları planlama aşamasında kullanabilmektedir.

Okuma ve dinleme sırasında alınan notlar; okuma-yazma tercihine sahip öğrencilerin sınav öncesi gerekli olan yerlere çalışabilmesini sağlamaktadır. Bu öğrenciler, bilgiyi öğrenirken not almayı tercih ederler. Ders esnasında öğretmen tarafından aktarılan önemli bilgileri not aldıkları için sonrasında bu bilgileri hatırlama konusunda işitsel tercihe sahip bireye göre daha avantajlı konumdadırlar. Ancak dinlerken alacağı notlar, okuma-yazma tercihine sahip öğrencilerin işitsel tercihi de kullanmak zorunda olduğunu göstermektedir. Ders ortamında alınan notlar, bu öğrencilerin dikkatinin dağılmasını önlemektedir.

Sözlük kullanma; söz varlığını geliştirmek amacıyla kullanılan etkinliklerden biridir. Bu etkinlik, öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlayabilmesi ve yazdıklarını doğru bir şekilde ifade edebilmesi için gerekli olup ders sürecinde bir alışkanlık hâlini almalıdır. Okuma-yazma tercihine sahip öğrenciler, bilgileri öğrenirken sözlüklerden yararlanmayı tercih ederler. Kelimelere yönelik açıklamaların olduğu sözlükleri kullanmak isterler. Öğretmenler, bilinmeyen kelimelerin öğretiminde sözlük çalışmalarına yer vermeli ve yeni öğrenilen kelimeleri okuma ve yazma sürecinde öğrencilere kullandırmalıdır. Okuma-yazma tercihi, öğrenciler için olmasa da öğretmenlerin en baskın tek VARK tercihi olup bu eşitsizlik, diğer tercihlerin göz ardı edilmesine neden olabilir (Fleming, 2012a: 68). Bu nedenle öğretmenlerin öğrenme sürecindeki bireysel farklılıkları görerek diğer öğrenme tercihlerini de kapsayan çalışmalara yer vermeleri gerekmektedir.

2.7.2.4. (K) Kinestetik Tercih

Öğrenme tercihleri içerisinde VARK Öğrenme Modelinin dördüncü bileşeni, kinestetik tercihtir. Kinestetik öğrenenler, öğretim ortamında herhangi bir bilgiye ulaşmak için bedensel olarak yapabileceği aktif öğrenme uygulamalarıyla öğrenmeyi tercih ederler. Hareketlere duyarlıdırlar. El-göz koordinasyonları gelişmiştir. Çevredeki varlıkları dokunarak keşfetmeye çalışırlar. "Dokunma, duyma, koku alma, tat alma ve görme gibi tüm duyularını kullanarak öğrenmeyi severler" (Fleming, 1995: 2). Bu öğrenme tercihine sahip olanların "not alma sürecinde çoğu zaman notları eksik ve düzensizdir. Genellikle öğretimin sonunda ortaya çıkan gerçekliği bekledikleri için notlarını 'geriye' oluşturmaları gerekir. Her konunun başında boş bir kâğıt bırakarak bunu yapabilir ve daha sonra bu boş kâğıdı doldurulabilirler. Sayfada, öğretmenin genellikle derste geç kullandığı örnekleri, durumları ve sorunları yakalayıp sonrasında bu boşluğu doldurmaları gerekmektedir" (Fleming, 2012a: 70). Böylece soyut olan kavramları öğrenirken bu kavramları somutlaştıracak deneyimlerden yararlanarak notlarını daha iyi tutabilirler. Kinestetik ve dokunma (tactile) sözcükleri, Dunn'ın öğrenme stilinde farklı tercihler olarak yer almaktadır. Kinestetik öğrenmede tüm vücudun kullanılması söz konusuyken dokunarak öğrenmede elle ilgili yapılması gereken işler ele alınmaktadır (Fleming, 2012a: 30; Shaughnessy, 1998: 144). Bu nedenle kinestetik sözcüğü, dokunma (tactile) sözcüğüne göre daha kapsayıcı bir niteliğe sahiptir. Kinestetik tercihe sahip öğrencilerin bilgiyi alma yolları şu şekildedir:

Tablo 6.
Kinestetik Tercihin Bilgiyi Alma Yolları

Videolar	Başkalarına öğretme
Okul gezileri	Uygulamalı fırsatları kullanma
Deneme ve yanılma	Laboratuvar çalışmaları
Gösteriler	Gerçek hayattan örnekler

Fleming (2012a: 68-69)'den Türkçeye uyarlanmıştır.

Kinestetik öğrenenler; drama, rol oynama, gösterip yaptırma, benzeşim (analoji), saha gezileri, laboratuvar çalışmaları vb. uygulamaya dayalı tekniklerle daha iyi öğrenirler. "Gerçekle bağlantıya sahip olan bilgileri öğrenmeyi tercih ederler" (Marcy, 2001: 118). Öğrenme sürecinde kendilerini ifade edebilecekleri öğretim materyalleri üzerinde çalışma yapmalıdırlar. Kinestetik öğrenciler, oturdukları sırada hareketsiz kalmayı sevmezler. Onların ilgilerini çekecek araç-gereçlerin öğrenilecek

konuyla ilgisi kurulduğunda sınıf ortamındaki düzen sağlanmış olur.

Rol oynama ve drama uygulamaları, bu öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandıkları etkinliklerdendir. Bu etkinliklerin sınıfta uygulanabilmesi için ortamın oluşturulması, sahnenin hazırlanması, öğrencilerin seçilmesi, rolün canlandırılması ve olayın tartışılması yönlendirici olabilir (Peacock, 2001: 6; Demirel ve Şahinel, 2006: 41-42). Kinestetik öğrenciler, bu tür etkinliklere katılarak dersin konusuyla ilgili bilgileri daha rahat öğrenirler. Öğretmenler, kavram öğretiminde bu tür etkinliklerden yararlanırken seçeceği kavramın özelliklerinden hareketle bir oyun geliştirebilir.

Gösterip yaptırmada "hedef davranışlar, devinişsel ya da bilişsel alanın en az uygulama düzeyinde olup bu teknikte önce yapılacak iş, öğretilecek davranış, çözülecek sorun sınıfa sunulmalıdır" (Sönmez, 2015: 247). Kinestetik öğrenciler, hedef davranışlarla ilgili işlem basamaklarını takip etmeyi sevdikleri için gösterip yaptırma etkinliklerinde konuya daha dikkatli bir şekilde yaklaşırlar. Onların dikkatini çekecek bu tarz etkinlikler için öğretim ortamının ders öncesi düzenlenmesi, zaman kaybının önlenmesini sağlar.

Analoji (benzeşim); "bilimsel ilerleme için vazgeçilmez ve kaçınılmaz bir araçtır. Yapılar arasında özel bir benzerlik söz konusudur" (Oppenheimer, 1956: 129). Öğrenmelerinde somut, çoklu duyusal deneyimleri tercih eden kinestetik öğrenciler; soyut materyalleri uygun analojiler, gerçek hayat örnekleri veya metaforlar aracılığıyla kolaylıkla öğrenebilirler (Fleming, 1995: 2). Konulara yönelik kavramların öğretiminde doğada var olan nesnelerin özellikleri ile ilişki kurulduğunda somut bir öğretim gerçekleştirilmiş olur.

Kinestetik öğrenenler; saha gezilerine katılmayı severler. Bu saha gezileri, herhangi bir konunun öğreniminde gerçeklerle yüzleşebilmeleri için önemlidir. Öğrenciler, bedensel aktivitelerle bulunduğu ortamları daha rahat keşfedebilmektedir. Herhangi bir problemi çözebilmek, öğrenme sürecindeki başarı olarak adlandırılabilir. Uygulama çalışmalarındaki deneme yanılmalarla kinestetik öğrenciler doğruyu bulmaya çalışacaklardır. Bu nedenle öğretmenlerin bu konuda hoşgörüye sahip olması önemlidir.

Fleming (2012a: 72)'e göre kinestetik tercih, öğrenciler için baskın tek VARK tercihidir. Uzun bir süreç olsa bile, yaparak öğrenmeye inanırlar. Bu tercihe sahip olan

kişiler, soyut fikirleri sıklıkla kendi gerçeklik algılarına çevirebilirler. Yazara göre bu süreç, genellikle zor ve yavaştır. Öğrenciler, yalnızca kelimelerle ve metinle daha kolay çalışanlara göre dezavantajlıdırlar. Güçlü bir kinestetik tercihi olan öğrenciler, yüksek öğretim değerlendirme yöntemlerinin çoğunun yazılı olması nedeniyle, okuma-yazma moduna geri dönüş yapmaları gerekir (Fleming, 2012a: 72). Bu nedenle okul öncesi dönemden üniversite sürecine kadar bu tercihe sahip öğrencilerin öğrenim tarzlarının ihmal edilmemesi önemlidir.

2.7.2.5. Çok Yönlü Tercihler

VARK Öğrenme Modeli; görsel, işitsel, okuma-yazma ve kinestetik tercihlerin birlikte kullanıldığı çok yönlü tercihleri içermektedir. Tek baskın öğrenme tercihine sahip bireyler dışında aynı zamanda birden çok tercihe sahip bireylerle de karşılaşılmaktadır.

Çok yönlü tercihler; görsel/işitsel (VA), görsel/okuma-yazma (VR), görsel/kinestetik (VK), işitsel/okuma-yazma (AR), işitsel/kinestetik (AK), okuma-yazma/kinestetik (RK), görsel/işitsel/okuma-yazma (VAR), görsel/işitsel/kinestetik (VAK), görsel/okuma-yazma/kinestetik (VRK), işitsel/okuma-yazma/kinestetik (ARK) ve görsel/işitsel/okuma-yazma/kinestetik (VARK) olmak üzere 11 farklı öğrenme tercihini kapsamaktadır (Fleming (2012a: 73). Gerek tek baskın öğrenme tercihi gerek çok yönlü öğrenme tercihine sahip bireylerin belirlenmesinde modele ait anket kullanılmaktadır. Ancak bu anket, ortaokul öğrencilerinin öğrenme tercihi analizini gerçekleştiremeyebilir. Çünkü bu yaştaki öğrencilerin öğrenme tercihleri, lise düzeyinde şekillenmektedir. Bu nedenle sınıfın heterojen bir öğrenme yapısına sahip olduğu göz önüne alındığında ortaokul öğrencilerine uygulanacak olan etkinliklerde bütün algısal öğrenme tercihlerini dikkate almak gereklidir.

2.8. VARK Öğrenme Modelinin Dil Bilgisi Öğretimi ile İlişkisi

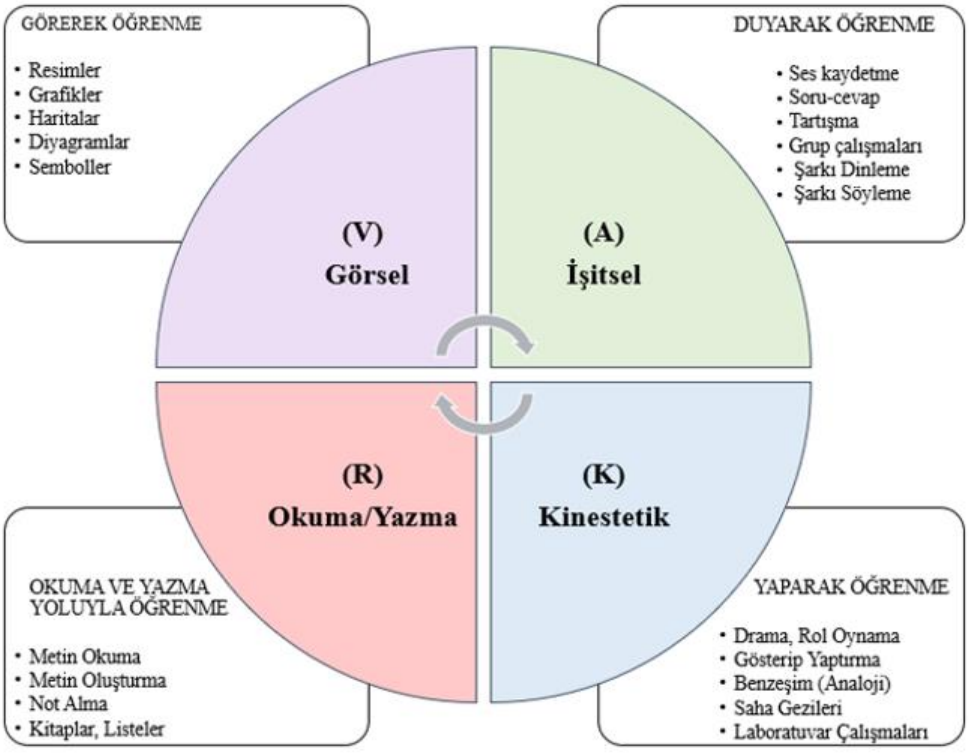
Öğrenme farklılıklarını dikkate alan VARK Öğrenme Modeli, algısal tercihlerin öğretimde kullanılması amacıyla geliştirilmiştir. Bireylerin çevresel ve duygusal uyaranlara yönelik tercihlerini dikkate almak önemli olsa da öğretmenin sınıf ortamında bu uyaranlara yönelik bireysel farklılıklardan dolayı planlama yapması güçtür. Bu modelin sadece algısal tercihlere odaklanmasının sebebi, öğrencilerin bu tercihlerinin daha kolay gözlemlenebilir ve kontrol edilebilir özelliklere sahip

olmasıdır. Aynı zamanda modelin farklı çalışma alanlarına uyarlanabilmesi de mümkündür. Bu öğrenme modelinin ilgili çalışma alanıyla ilişkisi kurulmadan önce araştırmacının tespitlerini dikkate almak gerekir. Bu tespitler şu şekilde verilebilir:

- ✓ İlgili çalışma alanının kendi içinde oluşturduğu bütünlük
- ✓ VARK Modeline ait öğrenme tercihlerinin özellikleri
- ✓ Çalışma alanı ve öğrenme modeli arasındaki bağlantı
- ✓ Bu bağlantıdan hareketle geliştirilen öğretim planı

Dil bilgisi kurallarının soyut olması nedeniyle bu kurallara ait konuların somutlaştırılarak öğretilmesi ve günlük dilde kullanımlarının merkeze alınması önemlidir. Erdem ve Çelik (2011: 1060), dil bilgisi konularını öğrencilere sevdirmek ve onlar için yararlı bir hâle dönüştürmek gerektiğini ifade eder. Bu nedenle konuların öğretimi, öğrencilerin daha kolay anlamalarını sağlayacak yöntem ve tekniklerle planlanmalıdır. VARK Modeli; dil bilgisi konularının öğretilmesine elverişli yöntem ve tekniklerle kurgulanmıştır. Bu yönüyle konuların uygulama sürecine çekilmesi mümkün olup VARK öğrenme tercihlerine ait yöntem ve teknikler şu şekilde görselleştirilebilir:

Şekil 8.
VARK Öğrenme Tercihlerine Ait Yöntem ve Teknikler



Fleming (2012a)'in öğrenme tercihlerinden hareketle tasarlanmıştır.

VARK Modelinin ilk bileşeni, görsel tercihtir. Görsel tercihe sahip öğrencilere uygulanacak dil bilgisi öğretiminde resim, şekil, harita, karikatür ve bunun gibi görsel araçlardan yararlanmak mümkündür. Bu süreçte dile ait kuralların bir bütün olarak görülmesi sağlanmış olur. Ausburn ve Ausburn (1978: 291), görsellerin de kendi içinde kelime dağarcığı ve dil bilgisine sahip olduğunu ifade eder. Görseller, bir kavramın somutlaştırılmasında önemlidir. Yaman ve Karaarslan (2010: 267), soyut birtakım kural ve kavramların aktarılmasına dayanan dil bilgisi öğretimini somutlaştırmak için çeşitli öğretim tekniklerinden ve görsel birtakım materyallerden yararlanılabileceğini belirtmiştir.

Öğrenciler, günlük hayatlarında ana dillerinin kurallarını farkında olmadan kullansa da işlevine uygun resimler üzerinde dil bilgisini öğrenerek dil farkındalıklarını geliştirebilirler. Resimler, aynı zamanda öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmede etkilidir. Konunun içeriğine uygun resimler seçilerek öğrencilerin bu resimleri yorumlamaları istenebilir. Örneğin, isim ve sıfat konusu öğretilirken resimde yer alan varlıkların ne olduğu ve bu varlıkların hangi özelliklere sahip olduğuyla ilgili açıklamalara yer verilebilir. Yine, dil bilgisi kavramları ile kullanılabilecek farklı geometrik şekiller arasında bir eşleştirme çalışması, görsel tercihe ait etkinlikler içerisinde bulunmaktadır. Örneğin, üçgen, daire, kare ve dikdörtgen gibi farklı şekiller kullanılarak hâl eklerinin her biri, bu şekillerle eşleştirilebilir. Sonrasında her kelimenin aldığı eke göre şekiller sıralanabilir ve bu şekiller üzerinde renklendirme çalışmaları gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte dil bilgisi konularının öğretiminde kavram haritalarından yararlanmak gerekir. Bu haritalar, bilginin somutlaştırılmasını sağlayan iki boyutlu şemalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda kavram yanılgılarını ortadan kaldırmak amacıyla kullanılabilmektedir. Örneğin, basit, türemiş ve birleşik kelimelerin ayırt edilmesi için derslerde kavram haritalarına yer verilebilir. Bu haritalar, öğretmenler ve öğrenciler tarafından tasarlanabilir. Böylece, görsel tercihe uygun yöntem ve tekniklerle öğrencilerin dil bilgisi konularına dikkatlerini çekebilmek mümkündür.

VARK Modelinin ikinci bileşeni, işitsel tercihtir. İşitsel tercihe sahip öğrencilere uygulanacak dil bilgisi öğretiminde soru-cevap, tartışma, grup çalışması, şarkı dinleme ve söyleme gibi yöntem ve tekniklerden yararlanmak mümkündür. Dil bilgisinde soru-cevap yöntemi kullanılarak öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmediği

belirlenmeye çalışılır. Nitekim soru-cevap yöntemi, sınıf ortamında öğretmenler tarafından çok tercih edilen yöntemlerden biridir. Örneğin, zamirlerin dildeki önemine dikkat çekmek isteyen bir öğretmen, bu sözcük türünün olmaması durumunda insanların ne gibi zorluklarla karşılaşabileceğini öğrencilere sorabilir. Aynı şekilde tartışma yöntemi kullanılarak öğrencilerin derste işlenen konunun özelliklerine uygun sorulara görüş bildirmesi istenebilir. Grup çalışmalarıyla uygulamaya yönelik etkinliklerin yapılması ya da konuşma ve dinlemeye yönelik diyalog çalışmalarıyla kuralların öğretilmesi sağlanabilir. Dilin kurallarına uygun şarkıların dinletilmesi ve seslendirilmesiyle dil bilgisi kurallarının öğretilmesi amaçlanabilir. Hancock (2013: 7), müziğin motivasyonu sağladığını; şarkıların dil bilgisi, kelime ve telaffuz gibi dil yapılarına odaklanmak amacıyla kullanılabileceğini ifade eder. Örneğin, sıfat konusu işlenirken bu konuya uygun bir şarkıda geçen sıfatların öğrenciler tarafından tespit edilmesi istenebilir. Böylece öğretilecek dil bilgisi konularını içeren şarkılar, etkinlik hâline getirilmiş olur.

VARK Modelinin üçüncü bileşeni, okuma-yazma tercihidir. Bu tercihe sahip öğrencilere uygulanacak dil bilgisi öğretiminde sözlük kullanma, not alma, metin okuma ve metin oluşturma çalışmalarından yararlanılabilir. Sözlükler, dil bilgisi yapılarını içeren önemli materyallerden biridir. Baskın (2018: 39), sözlüklerde dil bilgisine ait yapıların kullanım şekillerine yer verildiğini, sadece kitaplarda ve sınıfta anlatılan dil bilgisiyle yetinilmemesi gerektiğini belirterek sözlüklerin dil bilgisi öğretiminde önemli bir yeri olduğunu vurgulamıştır. Not alma tekniği açısından incelendiğinde öğrencilerin dinlerken veya okurken önemli gördükleri yerleri kendi cümleleriyle özetlemesi istenebilir. Bu tür etkinliklerde dil bilgisine uygun yazma becerisi kazandırılmaya çalışılır. Dil bilgisi ile ilgili yapılarda boşluk bırakılarak bu boşlukların öğrenciler tarafından doldurulması istenebilir. Aynı zamanda metinle ilgili çalışmalar, okuma-yazma öğrenme tercihine sahip bireyler için vazgeçilmezdir. Türkçe ders kitaplarında yer alan dil bilgisi uygulamalarının işlenen metinle bağlantısının kurulması önemlidir. Bazen temaya uygun metinlerin işlenen dil bilgisi konusuna yönelik içeriğe sahip olmadığı görüldüğünde bu eksiği gidermeye yönelik kısa metinler üzerinde de uygulamalar yürütülmektedir. Metin düzeyinde uygulamalarla öğrencilerin metinde yer alan dil bilgisi kurallarını fark edebilmesi istenir. Temizkan (2014: 135), dil bilgisi kurallarının en fazla dilin kullanım alanı olan yazılı ve sözlü metinlerde kendisini gösterdiğini, sezdirmeyi esas alan metne dayalı dil

bilgisi çalışmalarıyla dil becerilerinin gelişiminin amaçlandığını belirtir. Metinler yoluyla gerçekleşen dil bilgisi çalışmalarında metin okumayla birlikte metin oluşturma çalışmalarına da yer verilmelidir. Metin oluşturma, doğru cümle kurabilmek için ilgili dil bilgisi kurallarını aktif bir şekilde kullanmayı gerektirir. Örneğin, fiilimsi konusu anlatılırken birbiriyle ilgili olan ve art arda sıralanan cümlelerde anlatılmak istenen düşünceleri tek bir cümle içinde ifade edebilmenin mümkün olduğu etkinlikler, öğrencilere yaptırılabilir. Bu şekilde okuma-yazma tercihine sahip öğrencilerin öğretilmek istenen konuya ilgilerini çekebilmek mümkündür.

VARK Modelinin dördüncü bileşeni kinestetik tercihtir. Hareket etmeyi ve fiziksel aktiviteleri tercihe eden öğrencilere uygulanacak dil bilgisi etkinlikleri, soyut konuların somutlaştırılarak öğretilmesini sağlar. Öğretmenlerin kinestetik tercihe yönelik hazırladığı etkinliklerde öğrencilere sorumluluk vermesi, sınıf yönetimini sağlamalarına yardımcı olur. Bir ders boyunca sırada oturmayı sevmeyen öğrencilerin işlenen dil bilgisi konularına ilgilerinin çekilmesi ve motive olmaları için kinestetik tercihe uygun etkinlikler hazırlanabilir. Dil bilgisi konularında yer alan terimlerin işlevlerini öğretmede rol oynama çalışmaları yaptırılabilir. Yine dil bilgisi terimleri ile gerçek hayatta var olan bir nesne arasında benzerlik kurularak bilgilerin somutlaştırılması sağlanabilir. Yetişkinliğe geçene kadar kinestetik tercih, bireyler tarafından baskın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu nedenle diğer öğrenme tercihleriyle birlikte kinestetik öğrenme tercihlerine uygun etkinliklerin de ihmal edilmemesi gerekir. Aynı zamanda sınıf ortamı, kinestetik tercihe uygun etkinlikler için düzenlenmeli; yaparak öğrenmeyi tercih eden öğrenciler için bu uygulamalar gerçekleştirilmelidir.

Yukarıda verilen bu öğrenme tercihleri, dil bilgisi konularının öğretilmesine elverişlidir. Türkçe ders kitaplarının bu öğrenme tercihlerinin özelliklerine dikkat edilerek hazırlanması, öğrenme sürecinin daha verimli geçmesi için önemlidir. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin öğrenme tercihlerini geliştirdikleri düşünüldüğünde sınıf ortamına aktarılacak materyaller; görsel, işitsel, okuma-yazma ve kinestetik olmak üzere bütün tercihleri kapsamalıdır. Bu yaş düzeyindeki öğrenciler için VARK Öğrenme Modeline uygun dil bilgisi etkinliklerinin yararlı olacağı düşünülmekte olup modelin dil bilgisi öğretimine entegre edilmesi amaçlanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, deneysel uygulama süreci, uygulama materyalinin hazırlanması, veri toplama araçları, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi öğretimi ile Türkçe ders kitaplarına dayalı dil bilgisi öğretimi karşılaştırılarak hangi öğretimin daha etkili olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma bu yönüyle deneysel niteliklidir. Deneysel yöntem, "etkisi ölçülecek etkenin belirli kurallar ve koşullar altında deneklere uygulanması, deneklerin etkene verdiği yanıtların ölçümü ve elde edilen sonuçların karşılaştırılarak karara varılması işlemlerini içeren bir araştırma türüdür" (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2004: 93).

Araştırmada, yarı deneysel desenlerden 'ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen' kullanılmıştır. "Bu tasarımları kullanan araştırmacılar, iç geçerliliğe yönelik tehditleri kontrol etmek (veya en azından azaltmak) için diğer tekniklere dayanırlar" (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012: 275). "Yarı deneysel desenlerde yansız atama kullanılmaz. Desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanırlar. Ancak eşleştirme, çalışmaya dâhil edilen grupların denk olduğunun güvencesini vermez. Bu ciddi bir sınırlamadır, ancak yansız atamanın yapılamayacağı durumlarda ciddi bir alternatif desendir" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 208). İlgili desen Tablo 7'de gösterilmiştir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012: 275):

Tablo 7.
Ön Test- Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen

Deney Grubu	M	O	X	O
Kontrol Grubu	M	O	C	O

M: Eşleştirme

O: ön test ve son testler

X: deney grubu uygulama eğitimi

C: kontrol grubu uygulama eğitimi

Deney ve kontrol grubunda yer alan deneklere uygulama öncesinde geliştirilen veri toplama araçları ön test olarak uygulanır. Grupların ön test ortalamalarının birbirine yakın olmasına dikkat edilerek gruplar eşleştirilir. Bu süreçte seçkisiz atama kullanılmaz. Eşleştirme sonrasında hangi grubun deney veya kontrol grubu olacağında ise seçkisiz atama kullanılır. Deney sürecinde iki gruba da farklı yöntemler uygulanır. Sonrasında kullanılan yöntemler arasındaki etkiyi ölçmek amacıyla aynı veri toplama araçları son test olarak uygulanır. Buradaki amaç; deney öncesi veya sonrasında kullanılan modelin etkisini sınamaktır.

Araştırmada veriler hem nicel hem nitel tekniklerle toplanmıştır. Araştırmanın deneysel desenine ilişkin görünüm şöyledir:

Tablo 8.
Deneysel Çalışmanın Uygulama Süreci

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test	Kalıcılık Testi
Deney	1. Dil Bilgisi Başarı Testi 2. Dil Bilgisi Tutum Ölçeği	**VARK Öğrenme Modeline Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi**	1. Dil Bilgisi Başarı Testi 2. Dil Bilgisi Tutum Ölçeği 3. Görüşme Formu	Dil Bilgisi Başarı Testi
Kontrol	1. Dil Bilgisi Başarı Testi 2. Dil Bilgisi Tutum Ölçeği	**Türkçe Ders Kitaplarına Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi**	1. Dil Bilgisi Başarı Testi 2. Dil Bilgisi Tutum Ölçeği	Dil Bilgisi Başarı Testi

Karasar (2017: 121), deneme modeli ile yapılan her araştırmada, mutlaka bir karşılaştırmanın olduğunu ifade eder. Bu araştırmada deney grubuna VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi öğretimi, kontrol grubuna ise Türkçe ders kitaplarına dayalı dil bilgisi öğretimi uygulanmıştır. VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi öğretimi ve Türkçe ders kitaplarına dayalı dil bilgisi öğretimi "bağımsız değişken"; öğrencilerin dil bilgisi başarıları ve dil bilgisine yönelik tutumları ise "bağımlı değişken" durumundadır. Çalışmada puan ortalamaları açısından eşleştirilen deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasındaki puan ortalamaları arasındaki farka bakılmıştır. Bu süreçte veri toplama araçları olarak başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca uygulama sonrasında VARK Öğrenme Modeline göre hazırlanan dil bilgisi etkinlikleriyle ilgili deney grubu öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Hatay il merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı İnönü Ortaokulunun iki farklı 6. sınıf şubesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çalışmanın deney ve kontrol grubu, yansız atama yöntemiyle oluşturulmuştur. Araştırmada 6/C sınıfı deney grubu, 6/A sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiş olup 27 öğrenci deney grubunda, 30 öğrenci ise kontrol grubunda olmak üzere toplam 57 öğrenci üzerinde çalışma yürütülmüştür. Çalışma grubunun özellikleri şöyledir:

Tablo 9.
Çalışma Grubunun Özellikleri

	Deney Grubu	**Kontrol Grubu**
Cinsiyet		
Kız	14	11
Erkek	13	19
Annenin Eğitim Durumu		
İlkokul	10	5
Ortaokul	4	11
Lise	10	8
Üniversite	3	6
Babanın Eğitim Durumu		
İlkokul	3	3
Ortaokul	6	7
Lise	12	11
Üniversite	6	9
Çalışma Odası		
Evet	20	29
Hayır	7	1
Toplam	27	30

Tablo 9'da yer alan çalışma gruplarının özelliklerini belirlemede Öğrenci Bilgi Formu kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan formda cinsiyet, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu ve çalışma odası gibi değişkenlerle ilgili öğrencilerin bilgisine ulaşılmıştır.

3.3. Deneysel Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama basamakları; uyguma öncesi süreç, uygulama süreci ve uygulama sonrası süreç şeklinde belirlenmiştir.

3.3.1. Uygulama Öncesi Süreç

1. Araştırmanın 6. sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grubunu belirlemek amacıyla İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Uygulama Hatay il merkezinde bulunan İnönü Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir.

2. Araştırmanın yapılacağı okuldaki tüm 6. sınıf şubelerine (6 şube) 23.09.2019 tarihinde ön test olarak Türkçe Dil Bilgisi Başarı Testi (TDBT) uygulanmıştır. Uygulama sonucunda aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı 6/A ve 6/C sınıflarının çalışma grubu olarak alınmasına karar verilmiştir.

3. Türkçe Dil Bilgisi Başarı Testi (TDBT), deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanmıştır. 6/C sınıfı öğrencilerinin başarı puanlarının ortalaması (X=43,33) ile 6/A sınıfı öğrencilerinin başarı puanlarının ortalaması (X=43,00) karşılaştırıldığında her iki grubun puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (t_{55}=.072, p>0.05).

4. Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeğinin (TDTÖ) ön test olarak uygulanması sonucunda ise 6/C sınıfı öğrencilerinin tutum puanlarının ortalaması (X=88,74) ile 6/A sınıfı öğrencilerinin tutum puanlarının ortalaması (X=84,60) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür (t_{55}=1.054, p>0.05).

5. Deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine yapılacak çalışmalarla ilgili bilgi verilmiştir. VARK Öğrenme Modeline uygun etkinliklerin araştırmacı tarafından nasıl uygulanacağı hakkında dersin öğretmeniyle görüşülmüş ve derse yönelik gerekli hazırlıklar yapılmıştır.

6. VARK Öğrenme Modeline dayalı uygulamaların gerçekleştirileceği deney grubu için dil bilgisi konularını içeren kazanımlar incelenmiş ve ders planları hazırlanmıştır. Ders planlarının hazırlanma sürecinde öğrenme farklılıklarına dikkat edilmiş ve öğrencilerin öğrenme tercihlerini içeren etkinlikler oluşturulmuştur.

3.3.2. Uygulama Süreci

1. Uygulama okulunda 6. sınıftaki tüm şubelere farklı Türkçe öğretmenleri girdiği için deney ve kontrol grubuna uygulanan etkinlikler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programına göre belirlenen konular, deney grubunda VARK öğrenme etkinlikleriyle işlenirken kontrol grubunda ise Ekoyay Yayıncılık, Eksen Yayıncılık ve MEB Yayınları olmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylı 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerle işlenmiştir. Araştırmanın uygulama takvimi Tablo 10'da gösterilmiştir:

Tablo 10.
Deneysel Uygulama Süreci Takvimi

Takvim	**Deney Grubu**	**Takvim**	**Kontrol Grubu**
23.09.2019	Ön Test	23.09.2019	Ön Test
30.09.2019	VARK Öğrenme Modeline göre ders işlendi.	01.10.2019	Türkçe ders kitaplarına göre ders işlendi.
07.10.2019	VARK Öğrenme Modeline göre ders işlendi.	08.10.2019	Türkçe ders kitaplarına göre ders işlendi.
14.10.2019	VARK Öğrenme Modeline göre ders işlendi.	15.10.2019	Türkçe ders kitaplarına göre ders işlendi.
21.10.2019	VARK Öğrenme Modeline göre ders işlendi.	22.10.2019	Türkçe ders kitaplarına göre ders işlendi.
28.10.2019	VARK Öğrenme Modeline göre ders işlendi.	28.10.2019	Türkçe ders kitaplarına göre ders işlendi.
04.11.2019	VARK Öğrenme Modeline göre ders işlendi.	05.11.2019	Türkçe ders kitaplarına göre ders işlendi.
11.11.2019	VARK Öğrenme Modeline göre ders işlendi.	12.11.2019	Türkçe ders kitaplarına göre ders işlendi.
13.11.2019	Son Test	13.11.2019	Son Test
26.11.2019	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu uygulandı.	----------	----------
10.12.2019	Kalıcılık testi uygulandı.	10.12.2019	Kalıcılık testi uygulandı.

2. Deneysel uygulama sürecine 30.09.2019 tarihinde başlanmıştır. Etkinlikler; Türkçe dersi içerisinde sırasıyla hâl eki, iyelik eki, isim ve sıfat konuları işlenirken gerçekleştirilmiştir. 6. sınıf düzeyinde bulunan bu konuların seçiminde öğretim programındaki kazanım sırası, dersin işleniş süresi ve söz dizimi oluşturmadaki hedefi dikkate alınmıştır.

3. Uygulama öncesi ve sonrası süreç dikkate alındığında 11 haftalık bir çalışma planı oluşturulmuştur. Ancak uygulama süreci; hâl eki, iyelik eki ve sıfat konuları ikişer hafta, isim konusu bir hafta olmak üzere toplam 7 hafta boyunca sürmüş olup 12.11.2019 tarihinde tamamlanmıştır.

3.3.3. Uygulama Sonrası Süreç

1. Ders etkinlikleri sonrasında deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin başarılarında anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit etmek amacıyla Türkçe Dil Bilgisi Başarı Testi ve Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde öğrencilere geri bildirim verilmiştir.

2. VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi öğretimi hakkında deney grubundan gönüllü olarak seçilen 12 öğrenciyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar değerlendirilmiş ve bu yanıtlara bağlı kalınarak kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir.

3. Uygulama sürecinden 27 gün sonra 10.12.2019 tarihinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere kalıcılık testi uygulanmıştır. Erkuş (2017: 172) genellikle çoğu psikolojik özellik için 10-15 günlük zaman aralığının uygun olacağını belirtmiştir.

4. Uygulama sonrasında elde edilen nicel veriler, SPSS istatistik programına aktarılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler için içerik analizi yapılmış olup elde edilen bulgular raporlaştırılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Öğrenci Bilgi Formu" (ÖBF), "Türkçe Dil Bilgisi Başarı Testi" (TDBT), "Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeği" (TDTÖ) ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" (YYGF) kullanılmıştır.

3.4.1. Öğrenci Bilgi Formu (ÖBF)

Çalışmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Öğrenci Bilgi Formu hazırlanmıştır. Uzman görüşü olarak Türkçe eğitimi alanında çalışan dört öğretim

üyesi ile iki Türkçe öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Düzeltmeler sonucunda 4 sorudan oluşan Öğrenci Bilgi Formu çalışma gruplarına uygulanmıştır. Bu formun kullanılmasındaki amaç; uygulama süreci sırasında deney ve kontrol grubu öğrencileri hakkında genel bilgiye sahip olmaktır.

3.4.2. Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeği (TDTÖ)

Ölçek geliştirmede madde havuzu oluşturma, uzman görüşüne başvurma, pilot uygulama, faktör analizi ve güvenirlik analizi aşamalarına yer verilmiştir:

3.4.2.1. Madde Havuzu Oluşturma Aşaması

Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeğinin geliştirilmesinde hedef kitle ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Yazılan maddelerin öncelikle bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ifadeleri içermesine dikkat edilmiştir. Madde yazımına başlamadan önce Türkçe dil bilgisi ile ilgili literatür taraması yapılmış ve Türkçe eğitimi alanında geliştirilmiş tutum ölçekleri incelenmiştir (Acat, 2000; Gömleksiz, 2003; MEB, 2006; Kuşdemir Kayıran, 2007; Özbay ve Uyar, 2009; İşeri ve Ünal, 2010; Ünal ve Köse, 2014; Çerçi ve Derman, 2016; Er ve Ünal, 2016; Özkaya ve Coşkun, 2018). Tutum maddeleri oluşturulurken, olumlu ve olumsuz ifadeleri içeren gözlenebilir ve ölçülebilir özelliklere dikkat edilmiştir. Ölçek maddelerinin anlaşılır olmasına, farklı anlamalara yol açmamasına, birden fazla yargı ve düşünceyi içermemesine dikkat edilmiştir. Tutum ölçeği; "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" ifadelerini içeren beşli likert tipinde geliştirilmiştir. Tezbaşaran (2008: 5)'a göre "likert ölçekleme modeli, diğer modellere oranla sezgilere daha çok dayanır. Likert tipi ya da 'dereceleme toplamları' tekniğine uygun bir ölçekten alınan puan, genel olarak, kapsamındaki maddelere gösterilen tepkilere verilen ağırlıkların toplamından ya da teknik deyişle puanların toplamından oluşur. Böylesi bir ölçekten elde edilen ölçümlere 'doğrusal bileşke' (linear composite) denir."

3.4.2.2. Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması

Literatür taramasından sonra dil bilgisiyle ilgili toplam 48 madde yazılmıştır. Bu maddeler; Türkçe eğitimi alanında çalışma yapan dört öğretim üyesinin, ölçme ve değerlendirme alanı ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında çalışan iki öğretim üyesinin görüş ve önerileri doğrultusunda gözden geçirilmiştir. Yazılan ilgili

maddelerde düzeltmeler yapılmış ve alan uzmanlarının ortak görüşü sonucunda ölçek formundan 7 madde çıkarılmıştır. Dil bilgisiyle ilgili 41 tutum cümlesi içeren ölçek formu, pilot uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Yazılan maddelerin 20 tanesi olumlu, 21 tanesi olumsuz ifade içermektedir. Maddeler, ölçek formu içerisinde rastgele sıralanmıştır. Daha sonra ölçeğin cevaplanmasını kolaylaştıracak bir yönerge hazırlanmıştır.

3.4.2.3. Pilot Uygulama Aşaması

Bu aşamada ölçek formundaki maddelerin ortaokul öğrencileri tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmiştir. Her sınıf düzeyinden iki öğrenciyle görüşülmüş ve öğrencilerin maddelerde ne anlatıldığını ifade etmeleri istenmiştir. Öğrenciler tarafından anlaşılmayan maddeler ile sınıf düzeyleri arasında farklı anlaşılan maddelerin uzman görüşleriyle uyumlu olduğu görülmüş ve bu maddeler ölçek formundan çıkarılmıştır. 41 maddelik ölçek formu, uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

3.4.2.4. Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği, "testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir. Bireyin tutum, güdü, performans, yetenek gibi psikolojik özelliklerini ölçmek amacıyla çok sayıda ölçülebilir, gözlenebilir sorular oluşturulur. Hazırlanan bu soruların belirtilen özellikleri ne derece doğru ölçtüğü sorunu, yapı geçerliğiyle ilgilidir" (Büyüköztürk, 2017: 180). Ölçeğin yapı geçerliğini sağlayabilmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır.

3.4.2.5. Faktör Analizi Aşaması

Faktör analizi, "birbiriyle ilişkili çok sayıdaki değişkeni az sayıda, anlamlı ve birbirinden bağımsız faktörler hâline getiren ve yaygın olarak kullanılan çok değişkenli istatistik tekniklerinden biridir" (Kleinbaum, Kupper, Miller, 1998: 601'den akt: Kalaycı, 2018: 321). Faktör analizinde aralarında yüksek olan değişkenler setinin bir araya getirilmesi suretiyle faktör adı verilen genel değişkenlerin (faktörler) oluşturulduğunu belirten Kalaycı (2018: 321) buradaki amacın değişken sayısını azaltmak, değişkenler arası ilişkilerdeki yapıyı ortaya çıkarmak, değişkenleri sınıflandırmak olduğunu ifade eder. Bu doğrultuda ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

3.4.2.5.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Araştırmanın ilk aşamalarında bir dizi değişken arasındaki ilişki hakkında bilgi toplamak (keşfetmek) için sıklıkla kullanılır (Pallant, 2007: 179). Açımlayıcı faktör analizinin çalışma grubunu; 2018-2019 eğitim-öğretim dönemi bahar yarıyılında Hatay ili Merkez ilçesindeki üç devlet ortaokulunun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 574 öğrenci oluşturmaktadır. Bu verilere ilişkin bilgiler şöyledir:

Tablo 11.
Açımlayıcı Faktör Analizine Ait Örneklem Grubu

		f
Okul Adı	Beyhan Gençay Ortaokulu	**211**
	Ayşe Fitnat Ortaokulu	**204**
	Cemalettin Tınaz Tepe Ortaokulu	**159**
Sınıf Adı	5. sınıf	**148**
	6. sınıf	**133**
	7. sınıf	**150**
	8. sınıf	**143**
Cinsiyet	Kız	**292**
	Erkek	**282**
	Toplam	**574**

Tablo 11'de belirtilen üç okul ve bu okula ait sınıf şubeleri, tesadüfî örneklem yoluyla seçilmiştir. Uygulamanın yapıldığı okullarda her sınıf düzeyi için iki şube örnekleme alınmıştır. Toplanan 703 verinin 129'u; öğrencilerin ölçek formunda maddeleri boş bırakması, maddelerde sistematik işaretlemeler yapması, maddeleri rastgele doldurması nedeniyle örneklemden çıkarılmıştır. Beyhan Gençay Ortaokulunda 211, Ayşe Fitnat Ortaokulunda 204 ve Cemalettin Tınaztepe Ortaokulunda 159 olmak üzere toplam 574 öğrencinin ölçek çalışması sırasında 41 maddeye verdikleri cevapların verileri SPSS paket programına girilmiştir. Tavşancıl (2006: 51)'a göre örneklem büyüklüğü, değişken, yani madde sayısının en az beş katı, hatta 10 katı olmalıdır. Tabachnick ve Fidell (2013: 657) ise faktör analizi yapabilmek için 300 ve üzerindeki sayıların iyi bir örneklem büyüklüğü olduğunu ifade eder. Sınıf düzeylerine göre 5. sınıflarda 148, 6. sınıflarda 133, 7. sınıflarda 150 ve 8. sınıflarda 143 öğrencinin maddelere verdiği cevaplar incelenmiştir. Yine cinsiyet faktörü dikkate alındığında 292 öğrencinin kız, 282 öğrencinin erkek olduğu tespit edilmiştir. Geliştirilen likert tipi tutum ölçeğinde 574 öğrencinin 41 maddeye verdiği

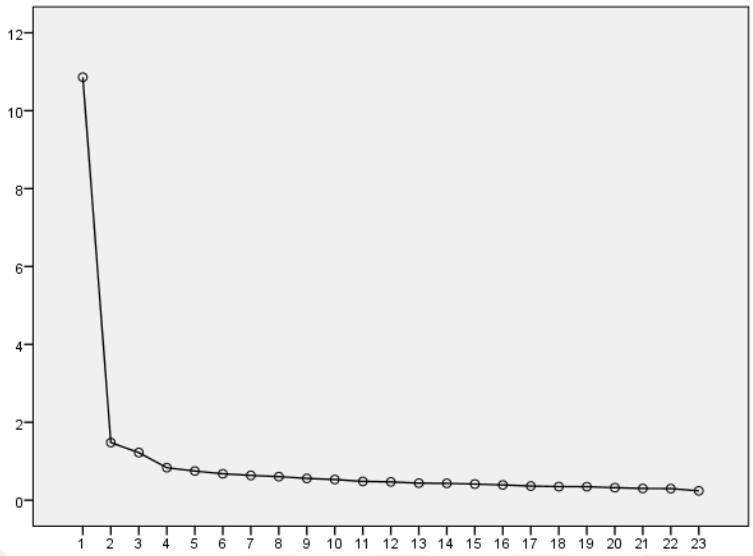
cevaplar, derecelerin toplamıyla hesaplanmıştır. Olumsuz maddelerin 1, 2, 3, 4, 5 puana dönüştürülmesinde SPSS programının aynı değişkeni yeniden kodlama (recode into same variable) seçeneği kullanılmıştır. Bu özelliğin kullanılmasıyla birlikte ölçek formu, temel bileşenler analizi yöntemine dayanan açımlayıcı faktör analizi yapmaya uygun hâle getirilmiştir. Normallik varsayımı için Skewness (-,523) ve Kurtosis (-,538) değerleri incelenmiş ve bu değerlerin (-1 ile +1 arasında olma) normalliği karşıladığı görülmüştür (Leech, Barrett & Morgan, 2005: 28). Açımlayıcı faktör analizinde örneklemin yeterli olup olmadığını test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ile korelasyon matrisindeki ilişkilerin anlamlı bir düzeyde olup olmadığını belirlemek amacıyla Barlett Küresellik Testi yapılmıştır. Field (2009: 641)'e göre Kaiser'in ölçütü, örneklem büyüklüğü 250'yi aştığında ve ortalama toplulukta 0,6'dan büyük veya ona eşit olduğunda doğru olabilir. Elde edilen değerler incelendiğinde (Kaiser-Meyer-Olkin=.969; Bartlett's Test of Sphericity= 12839,806, df=820, p= .000) verilerin faktör analizi yapmak için yeterli olduğu görülmüştür.

Faktör analizi yapılırken "amaç değişken sayısını azaltarak en az maddeyle en fazla bilgiyi toplayacak bir ölçme aracı geliştirmek olduğu için Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır" (Can, 2017: 323). TDTÖ'nün faktör sayısının belirlenmesinde kullanılan ölçütler şu şekildedir:

1) Öz değere bakarak karar verme: "Faktör belirlemede en yaygın kullanılan tekniklerden biri Kaiser'in kriteri veya öz değer kuralı olarak bilinir. Bu kuralı kullanarak, daha fazla araştırma yapmak için yalnızca öz değerleri 1.0 veya daha fazla olan faktörler korunur" (Field, 2009: 640).

2) Çizgi grafiğine bakarak karar verme: "Catell'in scree plot testine göre faktörlerin her bir öz değerini çizmeyi ve şekildeki eğrinin yön değiştirdiği ve yatay hâle geldiği bir noktayı bulmak için grafiği incelemeyi içerir" (Pallant, 2007: 182). "Çizgi grafiğinde dikey eksen öz değer miktarlarını, yatay eksen ise faktörleri gösterir. Grafik, faktörlerin öz değerleriyle eşleştirilmesi sonucunda bulunan noktaların birleştirilmesiyle elde edilir. Grafikte yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör, önemli faktör sayısını verir. Burada yatay çizgiler, faktörlerin getirdikleri ek varyansların katkılarının birbirine yakın olduğunu gösterir. Bu da o faktörlerden birinin alınması durumunda diğerlerinin de alınmasını gerektirir. Çünkü varyansa getirilen katkı hemen hemen aynıdır" (Büyüköztürk, 2017: 135-136).

Grafik 1.
TDTÖ'nün Çizgi Grafiği



Grafik 1'de TDTÖ'ye ait öz değer grafiğinin üçüncü faktörden sonra yatay hâle geldiği görülmekte olup elde edilen analizler, üç faktörle sınırlandırılarak yapılmıştır.

3) Faktörlerin açıkladığı ek varyansın yüzdelerine bakarak karar verme: "Her ek faktör, toplam varyansın açıklanmasına belli oranda katkı getirir. Ancak ek faktör sayısı arttıkça bu katkının yüzdesi de düşer. Faktörlerin toplam varyansın açıklanmasına getirdiği katkı %5'in altına düştüğü anda bir önceki faktörün son faktör olduğuna ve en fazla faktör sayısına ulaşıldığına karar verilir" (Can, 2017: 318).

4) Faktör yük değerine karar verme: Tabachnick ve Fidell (2013: 654)'e göre temel bir kural olarak her bir değişkenin yük değerinin 0.32 ve daha üzerinde değerlendirilmesi gerekir. Analiz yapılmadan önce faktör yük değerlerinin .45 olması istenmiştir.

5) Ölçüt yükleri arasındaki fark: "Bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın en az .10 olmasına karar verilmiştir" (Büyüköztürk, 2017: 135).

Döndürülmüş faktör analizinde Varimax yöntemi kullanılmıştır. Yapılan döndürülmemiş faktör analizinde .45'in altında bulunan ve faktörler arası binişiklik oluşturan taslak formundaki maddeler (t15, t23, t33, t35, t36, t37, t38, t39) ölçekten atılmıştır. Döndürme sonrasında üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Kuramsal olarak ilgili faktörle ilişkilendirilemeyen taslak formundaki maddelerle (t2, t8, t16, t20, t40) uygulama sırasında 5 ve 6. sınıf öğrencileri tarafından anlaşılmadığı ifade edilen iki

maddenin (t31, t32) uzman görüşü alınarak ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Sonrasında .45'in altında bulunan ve faktörler arası binişiklik oluşturan taslak formundaki maddeler (t22, t24, t27) ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan son döndürülmüş faktör analizi sonrasında 41 maddeden 18 madde atılarak geriye 23 maddeden oluşan, öz değeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın %58,96'sını açıklayan 3 faktörlü bir yapı tespit edilmiştir. Bu yapı, Tablo 12'de gösterilmiştir:

Tablo 12.
Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek Taslak Formu Madde No.	Ölçek Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
		Sevgi ve İlgi			
t17	m13	,800			,787
t19	m15	,800			,666
t6	m5	,730			,682
t21	m16	,702			,700
t29	m20	,668			,611
t10	m8	,647			,736
t3	m2	,646			,726
t4	m3	,645			,689
t25	m17	,629			,761
t1	m1	,627			,726
t9	m7	,623			,740
t41	m23	,597			,673
t12	m10	,576			,642
			Gereklilik		
t11	m9		,744		,454
t7	m6		,715		,631
t14	m12		,647		,550
t5	m4		603		,570
t18	m14		,598		,656
				Kaygı	
t13	m11			,706	,521
t26	m18			,681	,587
t30	m21			,660	,558
t28	m19			,649	,652
t34	m22			,642	,546

Tablo 12 incelendiğinde ölçekte yer alan 23 maddenin faktör yükleri ,800 ile ,576 arasında değişmektedir. Aşağıda faktörlere ait varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri verilmiştir:

Tablo 13.
Faktörlerin Varyans Yüzdeleri ve Toplam Varyansları

Faktörler	Varyans Yüzdesi (%)	Toplam Varyans (%)
Faktör 1: Sevgi ve İlgi	28,935	28,935
Faktör 2: Gereklilik	15,834	44,769
Faktör 3: Kaygı	14,194	58,963

Tablo 13'te görüldüğü gibi ölçeğin tümü, toplam varyansın %58,963'ünü karşılamaktadır. "Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlandığından, açıklanan varyansı artırmak için önemli faktör sayısı artırılabilir ya da açıklanan madde seçiminde daha yüksek faktör yük değerleri aranabilir" (Büyüköztürk, 2017: 135).

Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeğinin ilk boyutu olan "Sevgi ve İlgi" boyutunda 13 madde yer almakta ve maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri ,800 ile ,576 arasında değişmektedir. Bu faktörün açıkladığı varyans oranı ise %28,93'tür.

Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeğinin ikinci boyutu olan "Gereklilik" boyutunda 5 madde yer almakta ve maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri ,744 ile ,598 arasında değişmektedir. Bu faktörün açıkladığı varyans oranı ise %15,83'tür.

Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeğinin üçüncü boyutu olan "Kaygı" boyutunda 5 madde yer almakta ve maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri ,706 ile ,642 arasında değişmektedir. Bu faktörün açıkladığı varyans oranı ise %14,19'dur. Faktörlerin Pearson Korelasyon Katsayıları şöyledir:

Tablo 14.
Faktörlere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları

	Faktör 1	**Faktör 2**	**Faktör 3**	**Toplam**
Faktör 1	1	,688**	,680**	,964**
Faktör 2	,688 **	1	,603**	,808**
Faktör 3	,680**	,603**	1	,818**
Toplam	,964**	,808**	,818**	1

** p<0.01

Tablo 14'te ölçeğin alt boyutlarının birbiriyle ve toplam puanıyla ilişkisi incelenmiş olup yapı geçerliğine ek kanıt sağlamak amacıyla Pearson Korelasyon Katsayıları (r) hesaplanmıştır. "Korelasyon katsayısının, mutlak değeri 0.70-1.00

arasında yüksek; 0.69-0.30 arasında orta; 0.29-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir" (Büyüköztürk, 2017: 32). TDTÖ'deki alt boyutların ölçeğin geneli ile olan korelasyon değerleri incelendiğinde sırasıyla birinci faktör (r=.96), üçüncü faktör (r=.82) ve ikinci faktör (r=.81) olmak üzere her alt boyutla yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

3.4.2.5.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Yapılan "açımlayıcı faktör analizinde, veriler üzerinde kesin bir modeli uygulamaya koymadan karakteristik özellikleri ve ilginç ilişkileri keşfetmek ve tespit etmek amaçlanırken doğrulayıcı faktör analizinde ise, bilinen deneysel koşullar veya önceki çalışmalardan elde edilen bilgilerden yola çıkılarak önceden tanımlanmış bir bilginin sınanması söz konusudur" (Jöroskog & Sörbom, 1993: 22). Doğrulayıcı faktör analizinde açımlayıcı faktör analizi sonucu belirlenen üç boyutlu yapının doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonrasında dil bilgisi öğretimine yönelik "sevgi ve ilgi", "gereklilik" ve "kaygı"ya yönelik tutumları içeren 23 madde; 2018-2019 eğitim-öğretim dönemi bahar yarıyılında Hatay ili Merkez ilçesindeki üç devlet ortaokulunun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 342 öğrenciye uygulanmıştır. Bu verilere ilişkin bilgiler şöyledir:

Tablo 15.
Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Örneklem Grubu

		f
Okul Adı	Hüseyin Özbuğday Ortaokulu	**121**
	İnönü Ortaokulu	**116**
	Mustafa Gençay Ortaokulu	**105**
Sınıf Adı	5. sınıf	**88**
	6. sınıf	**90**
	7. sınıf	**94**
	8. sınıf	**70**
Cinsiyet	Kız	**179**
	Erkek	**163**
	Toplam	**342**

Tablo 15'te belirtilen üç okul ve bu okula ait sınıf şubeleri, tesadüfî örneklem yoluyla seçilmiştir. Uygulamanın yapıldığı okullarda her sınıf düzeyi için bir şube örnekleme alınmıştır. Hüseyin Özbuğday Ortaokulunda 121, İnönü Ortaokulunda 116 ve Mustafa Gençay Ortaokulunda 105 olmak üzere toplam 342 öğrencinin ölçek

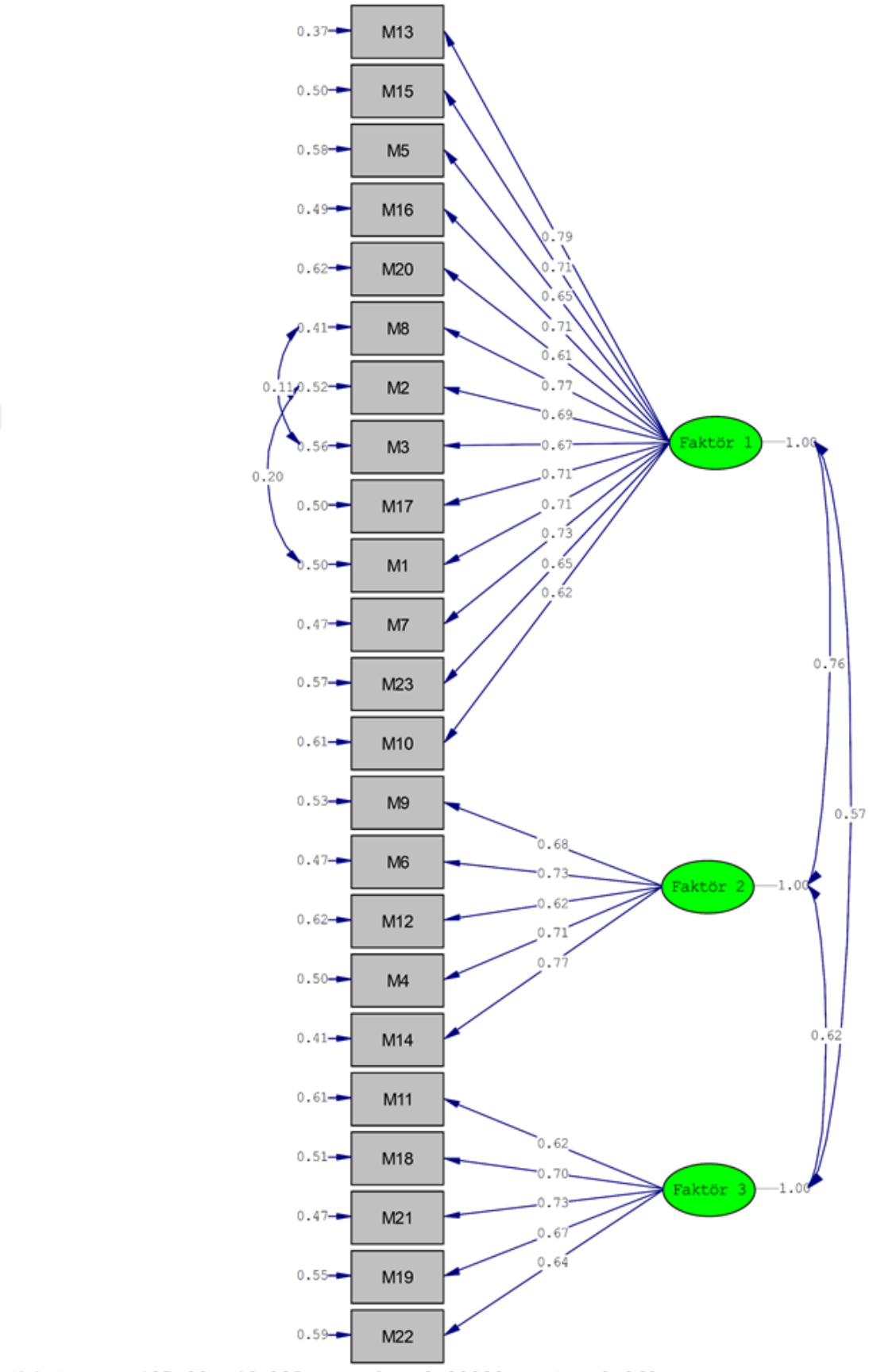
çalışması sırasında 23 maddeye verdikleri cevapların verileri SPSS paket programına girilmiştir. Sınıf düzeylerine göre 5. sınıflarda 88, 6. sınıflarda 90, 7. sınıflarda 94 ve 8. sınıflarda 70 öğrencinin maddelere verdiği cevaplar incelenmiştir. Yine cinsiyet faktörü dikkate alındığında 179 öğrencinin kız, 163 öğrencinin erkek olduğu tespit edilmiştir. 342 öğrencinin 23 maddeye verdiği cevaplar incelenmiş, olumsuz maddelerin 1, 2, 3, 4, 5 puana dönüştürülmesinde SPSS programının aynı değişkeni yeniden kodlama seçeneği kullanılmıştır. Kodlanan veriler, LİSREL paket programına aktarılarak uyum indeksleri tespit edilmiştir:

Tablo 16.
TDTÖ'nün Uyum İndeksleri

Model	χ^2/sd	RMSEA	CFI	NNFI	NFI	GFI	SRMR
	497,88/225=2,21	.06	.98	.98	.97	.89	.05

Yapılan analizde uyum indeksleri incelenmiş ve aynı faktörde bulunan 1 ve 2. maddelerin, 3 ve 8. maddelerin hata varyansları birbiri ile ilişkilendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde yapının uygunluğu χ^2/sd, RMSEA, CFI, NNFI, GFI ve SRMR model uyum indeksleri ile test edilmiştir. İncelenen uyum indeksleri; χ^2=497,88, sd=225, χ^2/sd=2,21, RMSEA=0,060, CFI=0,98, NFI=0.97, NNFI=0,98, GFI=0,89, SRMR=0,055 olarak bulunmuştur. "Ki-karenin serbestlik derecesine oranının (χ^2/sd) 3'ten küçük olması, ki-karenin anlamlı dahi olsa modelin genel uyumunun kabul edilebilir olduğu sonucunu vermektedir" (Meydan ve Şeşen, 2011: 32). Browne ve Cudeck (1992: 239), 0.05 veya daha düşük bir RMSEA değerinin modelin serbestlik derecesine göre yakın bir uyumunu göstereceğini; 0.08 veya daha düşük bir değerin ise makul yakınlık hatalarını temsil edebileceğini ifade etmektedir. Kline (2011: 208), CFI (Comparative Fit Index) değerinin .95 ve üzerinde olması; SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) değerinin ise .08 ve altında olmasının iyi uyuma işaret ettiğini belirtmektedir. GFI (Goodness of Fit Index) uyum indeksi incelendiğinde, Cole (1987: 586) bu değerin 0.8 ve üzerinde olmasının genellikle iyi bir uyum olduğunu ifade ederken, Anderson ve Gerbing (1984: 166) ise bu değerin 0,85'in üzerinde olmasının kabul edilebilir olduğunu belirtirler. Maddelerin birlikte bulundukları faktördeki t değerlerinin 11,67 ile 17,24 arasında değiştiği ve ölçekteki maddelerin modele anlamlı olarak katkı sağladığı tespit edilmiştir ($p<0.05$). Şekil 9'da TDTÖ'nün birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi diyagramına yer verilmiştir:

Şekil 9.
Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı



3.4.2.6. Güvenirlik ile İlgili Bulgular

Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.933 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları ise Tablo 17'de belirtilmiştir:

Tablo 17.
Faktörlerin Güvenirlik Hesaplamaları

	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Kat Sayısı
Faktör 1: Sevgi ve İlgi	α= 0.925
Faktör 2: Gereklilik	α= 0.817
Faktör 3: Kaygı	α= 0.806

Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeğinin iç tutarlılık katsayıları; birinci boyut olan "Sevgi ve İlgi" boyutu için 0.925, ikinci boyut olan "Gereklilik" boyutu için 0.817 ve üçüncü boyut olan "Kaygı" boyutu için 0.806'dır. Bu hesaplamalar sonucunda ölçeği oluşturan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğu ve ölçmek istediği tutumu yansıttığı söylenebilir.

3.4.3. Türkçe Dil Bilgisi Başarı Testi (TDBT)

Çalışma gruplarına uygulanacak olan başarı testinin geliştirilme aşamasında 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelenmiş ve 6. sınıf dil bilgisi konularını içeren kazanımlar belirlenmiştir. Bu kazanımlar şu şekildedir (MEB, 2018: 41):

T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.
İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.
T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

Yukarıda verilen kazanımlardan hareketle seçilen dil bilgisi konularıyla *(hâl ekleri, iyelik ekleri, isimler, sıfatlar)* ilgili başarıyı ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından Türkçe Dil Bilgisi Başarı Testi (TDBT) geliştirilmiştir. TDBT'nin geliştirilmesinde şu aşamalar izlenmiştir:

3.4.3.1. Soru Havuzu Oluşturma Aşaması

Başarı testinin geliştirilmesinde Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı (PYBS), Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS) gibi sınavlarda çıkan soru tipleri incelenmiş ve bu soru tiplerinden hareketle toplam 42 soru yazılmıştır. 6. sınıf öğrencileri için oluşturulan sorularda dört seçenek yer almaktadır.

3.4.3.2. Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması

Yazılan soruların değerlendirilmesinde Türkçe Eğitimi alanında çalışan 4 öğretim üyesi ile 2 Türkçe öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler sonucunda sorularda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

3.4.3.3. Pilot Uygulama Aşaması

Soru havuzunda yer alan 42 sorudan kapsam geçerliğine dikkat edilerek toplam 31 soru seçilmiştir. Madde analizine geçmeden önce başarı testinde yer alan sorulara 6. sınıf öğrencileri tarafından verilecek tepkilerin belirlenebilmesi amaçlanmış ve 6. sınıfların yer aldığı bir sınıfta pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonrasında 31 sorudan oluşan başarı testi formu, uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

3.4.3.4. Madde Analizi (Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksi) Aşaması

Başarı testinin çalışma grubunu; 2018-2019 eğitim-öğretim dönemi bahar yarıyılında Hatay ili Merkez ilçesindeki üç devlet ortaokulunun 6. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan toplam 239 öğrenci oluşturmaktadır. Bu verilere ilişkin bilgiler şöyledir:

Tablo 18.
TDBT'nin Örneklem Grubu

6. Sınıf		**f**
Okul Adı	Beyhan Gençay Ortaokulu	**82**
	İnönü Ortaokulu	**86**
	Mustafa Gençay Ortaokulu	**71**
Cinsiyet	Kız	**125**
	Erkek	**114**
	Toplam	**239**

Tablo 18'de belirtilen okullara ait sınıf şubeleri, tesadüfî örneklem yoluyla seçilmiştir. Uygulamanın yapıldığı okullarda her sınıf düzeyi için üç şube örnekleme alınmıştır. Beyhan Gençay Ortaokulunda 82, İnönü Ortaokulunda 86 ve Mustafa Gençay Ortaokulunda 71 olmak üzere toplam 239 öğrencinin verileri incelenmiştir. "Madde özelliklerini incelemeye yönelik analizlere kısaca madde analizi denilmektedir. Madde analizlerinde sıklıkla kullanılan iki istatistik, madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliğidir" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 123). Bu analizler; deneysel uygulamadan bir dönem önce, konuyu bilen farklı bir çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Madde analizinde %27'lik alt-üst grup yöntemi kullanılmıştır. 239 öğrenciye uygulanan taslak testin sonucunda bütün öğrencilerin cevap kâğıtları puanlanmıştır. Öğrencilerin cevap kâğıtları en yüksek puanlıdan başlanarak en düşük puanlıya doğru sıralanmıştır. Sıralama sonunda toplam öğrenci sayısında en yüksek puan alan %27'lik kısımla en düşük puan alan %27'lik kısım değerlendirmeye alınmıştır. %27'si üst grup (n=64) ve %27'si alt grup (n=64) olmak üzere toplam 128 öğrencinin cevap kâğıdı dikkate alınmıştır. Taslak formda sorulan bütün soruların "madde güçlük indeksi (P_j)" ile "madde ayırt edicilik indeksi (r_{jx})" hesaplanmıştır.

Bir testin madde güçlük indeksi (P_j), "testin uygulandığı grupta o maddeye doğru cevap verenlerin yüzdesidir. Bir maddenin güçlük derecesi indeksi, 0 ile +1 arasında değişir. Üst ve alt gruplarda hiç kimsenin doğru cevaplayamadığı bir maddenin güçlük indeksi sıfır; üst ve alt gruplardaki bütün öğrencilerin doğru cevaplandırdığı bir maddenin güçlük derecesi ise +1 olur" (Tekin, 2000: 247). Madde güçlük indeksi (P_j) hesaplanma formülü aşağıdaki gibidir:

$$P_j = \frac{n_{dü} + n_{da}}{N}$$

"$n_{dü}$ = maddeyi üst grupta doğru cevaplayan birey sayısı

n_{da} = maddeyi alt grupta doğru cevaplayan birey sayısı

N = alt ve üst grupta yer alan toplam birey sayısı" (A. Kan, 2017: 259).

"Bir testteki maddelerin, madde ile ölçmesi beklenilen özelliğe sahip olan ve olmayanları birbirinden ayırt edebilmesi istenir. Maddelerin bu özelliğine madde ayırt edicilik gücü indeksi adı verilir. Aynı zamanda, maddenin bu özelliği maddenin ölçme amacını yansıttığından madde geçerlik katsayısı olarak da adlandırılır" (Atılgan, 2019: 267). "Ayırt etme indeksi, -1 ile +1 değerleri arasında değişir. Bu değer, bir maddeye üst grupta doğru cevap verenlerin yüzdesi ile alt grupta doğru cevap verenlerin yüzdesi arasındaki farktır" (Tekin, 2000: 248-249). Madde ayırıcılık gücü indeksi (r_{jx}) hesaplanma formülü şu şekildedir:

$$r_{jx} = \frac{n_{dü} - n_{da}}{n}$$

"$n_{dü}$ = maddeyi üst grupta doğru cevaplayan birey sayısı

n_{da} = maddeyi alt grupta doğru cevaplayan birey sayısı

n = alt ya da üst grupta yer alan toplam birey sayısı" (A. Kan, 2017: 258).

"Ayırt etme indeksi 0,40 ve daha büyük olan maddeler, ayırt etme gücü yüksek olan maddelerdir. 0,20-0,39 arasında ayırt etme indeksine sahip maddelerin ayırt etme gücü orta, ayırt etme indeksi 0,19 ve daha küçük olan maddelerin ayırt etme gücü ise düşüktür" (Tekin, 2000: 249). Bu aralıklar Tablo 19'da şöyle gösterilmiştir:

Tablo 19.
Madde Ayırt Edicilik İndeksi Aralıkları (Tekin, 2000: 249)

Maddenin Ayırt Etme İndeksi	**Maddenin Değerlendirilmesi**
0,40 ve daha büyük	Çok iyi bir madde
0,30-0,39	Oldukça iyi bir madde. Yine de geliştirmek için üzerinde düşünülebilir.
0,20-0,29	Bu durumdaki maddeler, genel olarak düzeltilmeye ve geliştirilmeye muhtaçtır.
0,19 ve daha küçük	Çok zayıf maddeler. Böyle maddeler, eğer düzeltmelerle geliştirilemiyorsa testten kesinlikle çıkarılmalıdır.

TDBT'nin ortalama madde güçlük indeksi (P_j) 0,54; ortalama madde ayırt edicilik indeksi (r_{jx}) ise 0,53 olarak bulunmuştur.

Tablo 20.
Dil Bilgisi Konularının Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksi

Soru	**Konu**	**P_j**	**r_{jx}**	**Soru**	**Konu**	**P_j**	**r_{jx}**
1	isimler	0,67	0,54	**11**	sıfatlar	0,63	0,57
2	iyelik ekleri	0,32	0,42	**12**	iyelik ekleri	0,62	0,34
3	isimler ve sıfatlar	0,42	0,54	**13**	hâl ekleri	0,48	0,53
4	iyelik ve hâl ekleri	0,45	0,46	**14**	isimler	0,65	0,62
5	sıfatlar	0,62	0,46	**15**	sıfatlar	0,55	0,60
6	iyelik ve hâl ekleri	0,47	0,60	**16**	sıfatlar	0,49	0,57
7	iyelik ekleri	0,53	0,46	**17**	iyelik ve hâl ekleri	0,51	0,65
8	isimler	0,60	0,57	**18**	iyelik ekleri	0,42	0,53
9	hâl ekleri	0,60	0,62	**19**	hâl ekleri	0,51	0,43
10	sıfatlar	0,74	0,48	**20**	sıfatlar	0,60	0,71

Tablo 20 incelendiğinde TDBT'nin madde güçlük indeksi (P_j) 0,67-0,32 arasında; madde ayırt edicilik indeksi (r_{jx}) 0,71-0,34 arasında hesaplanmıştır.

3.4.3.5. Geçerlik ve Güvenirlik Aşaması

Geçerlik, "testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğüdür. Bir başka anlatımla ölçme sonuçlarının

geçerliği, amaçlanan ölçmenin gerçekleştirilebilme derecesidir" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 116). Veri toplama aracı hazırlarken veya seçerken göz önünde bulundurulması gereken en önemli fikirdir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012: 147). Kapsam geçerliği, "bir bütün olarak testin ve testteki her bir maddenin maksada ne derece hizmet ettiğidir. Bir testin kapsam geçerliği, o testteki maddelerin ölçülecek davranışları ve konu içeriğini örnekleme derecesine ve testteki her maddenin ölçmek istediği davranışı ne derece iyi ölçtüğüne bağlıdır" (Tekin, 2000: 45). TDBT'nin geliştirilme aşamasında taslak formdaki 31 sorudan ayırt edicilik indeksi 0.30'un altında olan 6 soru atılmıştır. Geriye kalan 25 sorudan "hâl ekleri, iyelik ekleri, isimler ve sıfatlar" konusunu kapsayıcı 20 soru seçilerek başarı testine son şekli verilmiştir.

Güvenirlik; "yapılan ölçmenin tesadüfî yanılgılardan arınık olmasıdır. Güvenirlik, şu ya da bu şekilde hesaplanmış bir korelasyon katsayısı (r) ile belirlenir ve sıfır ile bir arasında değişen değerler alır. Değer bire (1.00) yaklaştıkça güvenirliğin yüksek olduğu kabul edilir" (Karasar, 2017: 190). TDBT'nin güvenirlik hesaplamalarında Kuder-Richardson 20 formülü kullanılmıştır. "KR-20, doğru yanıta 1 ve yanlış yanıta 0 puan vermek suretiyle, iki kategorili puanlanabilen maddelerden oluşan testin güvenirliğini hesaplamak için kullanılabilen bir yöntemdir. KR-20 iç tutarlılık güvenirliği testte yer alan her bir maddenin madde güçlük indekslerinin bilinmesi ya da hesaplanması durumunda kullanılabilir. KR-20 eşitliği aşağıdaki gibidir" (A. Kan, 2019: 66-67):

$$KR_{20} = \frac{K}{K-1}\left[1 - \frac{\sum pq}{S_x^2}\right]$$

K: Testte bulunan madde sayısı q: 1-p

p: Madde güçlük indeksi S^2_x: Test puanları dağılımı varyansı

Türkçe Dil Bilgisi Başarı Testinin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur.

3.4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF)

Nitel açıdan araştırmaya katkıda bulunan görüşme, "genellikle görüşenin ve görüşmecinin olduğu yüz yüze yapılan bir veri toplama yöntemidir" (Erkuş, 2017: 157). "Görüşmenin asıl amacı; iletişim kurulan bireyin araştırılan konu hakkında

duygu, düşünce ve inançlarının neler olduğunu ortaya çıkarmaktır" (Çepni, 2005: 68). Sınıf ortamında uygulanan öğrenme modeli hakkında öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla araştırmacı birtakım sorular hazırlar. Bu sorular, model hakkında duygu ve düşüncelerin ortaya çıkarılması amacıyla yapılır. Erkuş (2017: 158)'a göre "her şeyin planlandığı deneysel çalışmalarda bile (özellikle insanla çalışıldığında) açık uçlu tepkilere gereksinim olabilir." Yapılan çalışmalarda puan ortalamalarına dikkat edildiği gibi başarıyla birlikte öğrencilerin duyuşsal açıdan kendilerini nasıl hissettiklerini ortaya çıkarmak önemlidir.

Bu araştırmada görüşme türleri içerisinde "yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi" kullanılmıştır. "Yarı yapılandırılmış görüşme, nitel sosyal araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan görüşme türüdür. Bu tür görüşmelerde, araştırmacı yaptığı görüşmeyi diğer görüşmelerde elde edilen bilgi ile karşılaştırmak istemektedir. Bunu yapmak için, aynı soruların her bir görüşmede sorulması gerekmektedir. Ancak araştırmacı başka önemli bilginin ortaya çıkması ihtimaline karşın görüşmenin esnek olarak kalmasını da istemektedir" (Dawson, 2016: 28). Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken öğrencilerin düşüncelerini açık uçlu sorulardan hareketle ifade etmesi istenir. "Araştırmacı, görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmî esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir" (Ekiz, 2003: 62). Buradaki amaç, araştırma için önemli olan düşünceleri sınırlandırmamaktır.

YYGF'nin oluşturulmasında literatür taraması yapılmış ve dil bilgisi öğretimi alanında daha önce geliştirilmiş görüşme formları incelenmiştir (Yaman, 2006; Akkaya, 2011; Durukan, 2011; Eyüp, 2013; Bayram, 2015; Arslan, 2020). VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi etkinlikleriyle ilgili deney grubu öğrencilerinin görüşlerini almak amacıyla 3 sorudan oluşan görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Uzman görüşü olarak Türkçe eğitimi alanında çalışan dört öğretim üyesi ile iki Türkçe öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Uygulama süreci bittikten sonra deney grubu öğrencilerinden görüşmeye gönüllü olarak katılan 12 öğrenciyle ders saatleri içerisinde ve çok amaçlı salonda görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında salonda araştırmacı ve katılımcı dışında başka bireyler yer almamıştır. Görüşme bittikten sonra verilerin doğru bir şekilde kodlanabilmesi için katılımcılardan düşüncelerini yazılı bir şekilde ifade etmeleri istenmiştir.

3.5. VARK Öğrenme Materyalinin Hazırlanması

Deneysel uygulama sürecinde deney grubu için hazırlanan öğrenme materyallerinin geliştirilmesinde Fleming'in VARK Öğrenme Modeliyle ilgili literatür taraması yapılmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalar incelenmiş ve öğrenme tercihlerine sahip bireylerin özellikleri hakkında bilgi edinilmiştir. Öğrenme tercihlerine özgü yöntem ve teknikler araştırılmıştır. Dil bilgisi konularının seçilmesiyle birlikte bu konulara ait etkinliklerde VARK Modelinin görsel, işitsel, okuma-yazma ve kinestetik öğrenme tercihleri dikkate alınmıştır. Dil bilgisi konuları hâl eki, iyelik eki, isim ve sıfat konularından oluşmakta olup bu konulara uygun öğrenme tercihi etkinlikleri hazırlanmıştır. Derse giriş aşamasında gerekli süre kayıplarının önüne geçebilmek amacıyla 7 hafta boyunca süren çalışmalar, her iki çalışma grubu için 40+15 ve 40+40 dakika olacak şekilde planlanmıştır. Öğrencilerin bu süre içerisinde tüm öğrenme tercihlerine katılabilmeleri amaçlandığı için bir öğrenme tercihine ait etkinliğin yapılma süresi ortalama 10-15 dakika olacak şekilde belirlenmiştir. Etkinlik tasarlanırken dil bilgisi konularının öğretiminde kolaylıkla uygulanabilecek VARK Modeline ait yöntem ve tekniklerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen etkinliklerle ilgili Türkçe eğitiminde 4 alan uzmanının görüşlerine başvurulmuş ve gerekli düzeltmeler sonrasında etkinliklere son şekli verilmiştir. Öğrenme tercihlerinin nasıl uygulanacağıyla ilgili bir yönerge oluşturulmuştur. Bir ders esnasında öğrenme tercihlerine ait etkinliklerin sıralamasında basitten karmaşığa (kolaydan zora) öğretim ilkesi göz önünde bulundurulmuştur. Özellikle bilinen durumlardan bilinmeyene doğru giderek öğrencilerin derse dikkatlerinin çekilmesi ve motive olması amaçlanmıştır. Her öğrenci için çalışma kâğıdı hazırlanarak etkinlikler uygulanmış ve yapılan etkinliklerle ilgili öğrencilerden dönüt alınmıştır.

3.6. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Araştırmaya ait verilerin çözümlenmesinde hem nicel hem de nitel veri çözümleme teknikleri kullanılmıştır. Bu çalışmada ÖBF, TDBT ve TDTÖ'ye ait veriler SPSS istatistik programına aktarılarak analiz edilmiştir.

3.6.1. Nicel Veri Analizi

ÖBF'nin Analizi: Uygulama öncesinde cinsiyet, anne-baba eğitim durumu,

çalışma odalarının olup olmamasıyla ilgili öğrencilere ait kişisel bilgiler, frekans (f) yoluyla belirlenmiştir.

TDBT ve TDTÖ'nün Analizi: Deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testi ve tutum ölçeğinde verilerin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek amacıyla normallik testi uygulanmıştır. Normalliğin sınanmasında çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin kontrolü sağlanmıştır. Başarı testi ve tutum ölçeğine ait çarpıklık ve basıklık değerleri şöyledir:

Tablo 21.
TDBT ve TDTÖ'ye Ait Çarpıklık, Basıklık ve Standart Hata Değerleri

	Çarpıklık / Standart Hata		**Basıklık / Standart Hata**	
Başarı Testi	**Deney**	**Kontrol**	**Deney**	**Kontrol**
Ön Test	-,265 / ,448	,436 / ,427	,209 / ,872	-,448 / ,833
Son Test	-,897 / ,448	,153 / ,427	,100 / ,872	-1,098 / ,883
Kalıcılık Testi	-,721 / ,448	153 / ,427	-,139 / ,872	-1,399 / ,883
	Çarpıklık / Standart Hata		**Basıklık / Standart Hata**	
Tutum Ölçeği	**Deney**	**Kontrol**	**Deney**	**Kontrol**
Ön Test	-,646 / ,448	-,913 / ,427	-,596 / ,872	-,398 / ,833
Son Test	-,821 / ,448	-,930 / ,427	,182 / ,872	-,161 / ,883

Leech, Barrett ve Morgan (2005: 28) SPSS'nin çarpıklığı standart hatasıyla bölmeyi önerdiğini, sonuç 2,5'tan azsa (yaklaşık p=.01 seviyesidir), çarpıklığın normalden önemli ölçüde farklı olmadığını, daha basit bir kural olarak çarpıklık (skewness) değerleri -1 ile +1 arasında olduğunda normalliğin karşılandığını, bununla birlikte, t (iki kuyruklu) ve ANOVA'nın normallik ihlallerine karşı oldukça sağlam olduğunun unutulmaması gerektiğini ifade eder. George ve Mallery de (2016: 114-115) -1 ile +1 arasındaki basıklık ve çarpıklık değerinin çoğu psikometrik amaç için mükemmel olarak kabul edildiğini, ancak -2 ile +2 arasındaki bir değerin de belirli uygulamaya bağlı olarak çoğu durumda kabul edilebileceğini belirtir. Araştırmadaki çarpıklık ve basıklık değerleri bu görüşler dikkate alınarak incelendiğinde analize başlamadan önce TDBT ve TDTÖ'ye ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin dağılımının normallik varsayımını karşıladığı görülmekte olup parametrik testler kullanılmıştır. "Sayı ile ifade edilebilen özellikleri olan varlıkların bu özelliklerine ilişkin, ortalama,

standart sapma, varyans (değişke) gibi bazı değerler hesaplanabilir. Eğer bu değerler, değişkenlerin tümünü içeren (sınırlı) bir evren için hesaplanabilirse, bunlara parametre (evrendeğer) denir. Ancak, çoğu kez uygulamalarda, parametre, değeri tam olarak bilinmeyen ve evrenden seçilen bir örneklemden elde edilen istatistiksel değerler aracılığı ile kestirilmeye çalışılan bir değer olarak karşımıza çıkar" (Can, 2017: 31). Araştırmanın bulgular kısmında uygulanan modelden hareketle deney ve kontrol gruplarına ait değerlerin karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan t testi ve ANOVA kullanılmış ve p anlamlılık düzeyi incelenmiştir. "Herhangi bir hipotez kurulduktan sonra bu hipotezin sonuçlarının istatistiksel olarak yorumlanmasında hipotezin doğruluğu ya da yanlışlığının hangi düzeyde geçerli olabileceğini, başka bir deyişle hangi sınırlılıkta anlam kazanacağını belirten sayıya anlamlılık düzeyi denir. Eğitim çalışmalarında anlamlılık düzeyi genellikle 0.05 veya 0.001 olarak seçilir" (Çepni, 2005: 150).

TDBT'nin geliştirilmesinde madde analizi ve Kuder-Richardson 20 (KR-20) güvenirlik analizi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test başarı testi puan ortalamalarının karşılaştırılmasında 'bağımsız gruplar t testi'; grupların kendi içlerinde ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında 'bağımlı gruplar t testi' uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi arasındaki puan ortalamalarının karşılaştırılmasında 'karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi (ANOVA)' kullanılmıştır. Karışık ölçümün yapılabilme koşulları dikkate alınırken 'Box Kovaryans Matrislerinin Eşitliği Testi' ile grupların kovaryansları arasında anlamlı farkın olmamasına dikkat edilmiştir. Grupların kendi içlerinde ön test, son test ve kalıcılık testi arasındaki puan ortalamalarının karşılaştırılmasında 'tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA)' kullanılmış olup bu analizin yapılabilme koşullarından olan 'Mauchly's Test of Sphericity' varsayımının sağlandığı kontrol edilmiştir.

TDTÖ'nün geliştirilmesinde açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu iki analizin yapılma sürecinde sırasıyla SPSS ve LISREL paket programları kullanılmıştır. Ölçeğin boyutları ve genel toplam puanı arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon katsayıları (r) ile hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test tutum puanı ortalamalarının karşılaştırılmasında 'bağımsız gruplar t

testi'; grupların kendi içlerinde ön test ve son test tutum puanı ortalamalarının karşılaştırılmasında 'bağımlı gruplar t testi' uygulanmıştır.

"İstatistiksel olarak anlamlı bir sonuç, sonucun gücü veya büyüklüğü hakkında bilgi vermez. Bu nedenle, istatistiksel anlamlılık hakkındaki bilgilere ek olarak, etkinin boyutunu bilmek önemlidir. Etki büyüklüğü, bağımsız değişken ve bağımlı değişken arasındaki ilişkinin gücü ve/veya bağımsız değişkenin bağımlı değişkene göre seviyeleri arasındaki farkın büyüklüğü olarak tanımlanır" (Leech, Barrett & Morgan, 2005: 55). Çalışmada t testi analizlerinden alınan bulgulardan hareketle etki büyüklüğünün hesaplanmasında Cohen standardize edilmiş etki büyüklüğü indeksi (d) kullanılmıştır. Bağımsız ve bağımlı gruplar t testinin etki büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılan formüller aşağıdaki gibidir (Cohen, 1988: 67; Büyüköztürk, 2017: 69; Can, 2017: 226):

$$d = t\sqrt{\frac{n_A + n_B}{n_A \times n_B}}$$

bağımsız gruplar t testi

$$d = \frac{t}{\sqrt{N}}$$

bağımlı gruplar t testi

Cohen etki büyüklüğünün hesaplanmasında işaretin eksi veya artı olduğuna bakılmaksızın .2, .5 ve .8 gibi d değerleri; sırasıyla küçük, orta ve büyük etkiye sahip olarak değerlendirilir (Cohen, 1988: 25-27; Green ve Salkind, 2005: 169; Leech, Barrett ve Morgan, 2005: 56). ANOVA testinin analizinde η_p^2 (kısmî eta kare) etki büyüklüğü kullanılmıştır. Tek yönlü ANOVA testinin etki büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılan formül aşağıdaki gibidir (Green & Salkind, 2005: 210; Tabachnic & Fidell, 2013: 54; Can, 2017: 226):

$$\eta^2 \text{ (kısmî)} = \frac{\text{Kareler_Toplamı}}{\text{Kareler_Toplamı (Ölçüm)} + \text{Kareler_Toplamı (Hata)}}$$

"Kısmi eta kareli etki boyutu istatistikleri, bağımsız değişken tarafından açıklanan bağımlı değişkenin varyans oranını gösterir. Değerler 0 ile 1 arasında değişebilir" (Pallant, 2007: 208). Analiz yapılırken çalışmaya ait bulgulardan hareketle kısmî eta kare formülü kullanılmıştır. Green ve Salkind (2005: 210) eta karenin etki büyüklüğünün geleneksel kesitlerde .01 (küçük), .06 (orta) ve .14 (büyük) olarak hesaplandığını ifade ederken kısmî eta karede küçük, orta ve büyük değerlerin belirsiz

olduğunu, çıkan değerin bağımlı değişkenin varyans oranı olarak yorumlanabileceğini ifade eder.

3.6.2. Nitel Veri Analizi

VARK Öğrenme Modeline göre hazırlanan uygulamalar hakkında öğrencilerin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla deney grubu öğrencileriyle görüşme yapılmıştır. Görüşmede sorulan üç soru, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun bir şekilde hazırlanmış olup görüşme sonrasında öğrenciler dile getirdikleri düşüncelerini görüşme formuna aktarmışlardır. Görüşme formunda yer alan sorulara verilen yanıtlar içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi; kelimelerin eğilimlerini, örüntülerini, sıklıklarını, ilişkilerini, iletişim yapılarını, söylemlerini belirlemek ve metinlerden kopyalanabilir geçerli çıkarımlar yapmak için kullanılan sistematik bir kodlama ve kategorileştirme yaklaşımıdır (Grbich, 2007: 112; Krippendorff, 2018: 24). Öğrencilerin görüşme formuna yazdıkları görüşlerin içerikleri incelenmiş ve bu içerikler için kodlama yapılmıştır. Kodlama sürecinde verilerden hareketle öğrencilerin yanıtları dikkate alınmış olup toplam 18 kod oluşturulmuştur. Bu kodlamaya ait görüşlerin ifade edilme sıklığına ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamaları belirtilmiştir. Kodlama sonrasında araştırmacı dışında Türkçe eğitiminde bir alan uzmanı tarafından da kontrol kodlaması yapılmıştır.

Araştırmada kontrol kodlamasının sadece tanımlayıcı netliğe yardımcı olmakla kalmayıp aynı zamanda iyi bir güvenirlik kontrolü olduğunu belirten Miles ve Huberman (1994: 64)'ın "güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı" güvenirlik formülü kullanılmıştır. Miles ve Huberman'ın formülünden hareketle araştırmanın güvenirliği 18 / (18+1): 0,94 olarak hesaplanmıştır.

3.7. Araştırmada Etik

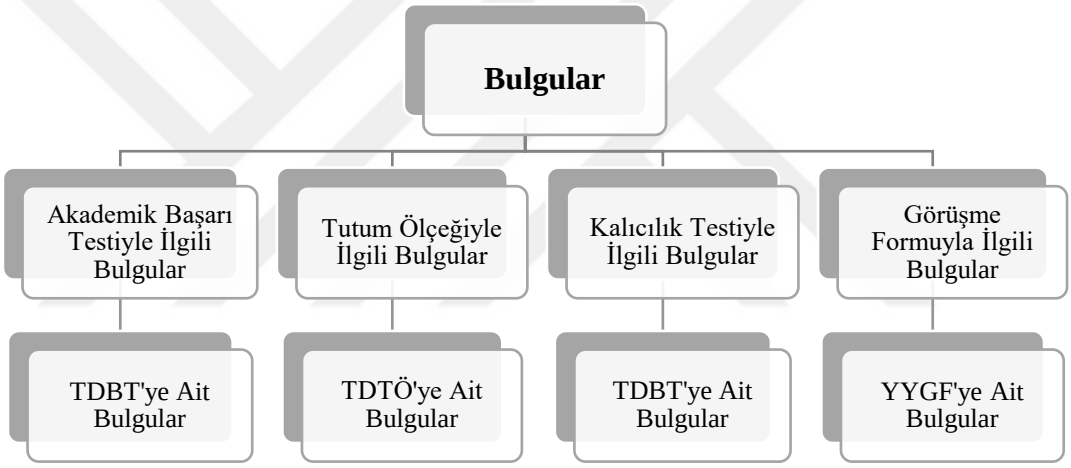
Bu araştırmadaki uygulamaların gerçekleştirilebilmesi için Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Uygulama öncesinde Veli Onay Formu hazır hâle getirilmiştir. Deneysel uygulamanın çalışma grubu, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinden seçilmiş olup bu yaş düzeyindeki öğrencilerin uygulamalara katılabilmeleri için veli onayı alınmıştır. Aynı zamanda öğrencilere, bu uygulamalara gönüllü olmak koşuluyla katılabilecekleri belirtilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde deney grubunda VARK Öğrenme Modeline göre uygulanan öğretim etkinlikleri ile kontrol grubunda Türkçe ders kitaplarına göre uygulanan öğretim etkinliklerinin dil bilgisi öğretiminde başarı, tutum ve bilgilerin kalıcılığına etkisinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki verilerden hareketle ulaşılan sonuçlarda anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılarak sonuçlar değerlendirilmiştir. Verilerin analizinden hareketle araştırmanın bulguları üzerinde gerçekleştirilen aşamalar Şekil 10'da gösterilmiştir:

Şekil 10.
Araştırmanın Bulgularında Gerçekleştirilen Aşamalar



4.1. Akademik Başarı Testiyle İlgili Bulgular

Bu başlıkta, öğretim etkinliklerinin yapıldığı deney ve kontrol gruplarının Türkçe Dil Bilgisi Başarı Testinden (TDBT) aldıkları ön test ve son test başarı puanları karşılaştırılmıştır. Sonrasında deney ve kontrol grupları arasındaki başarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık arz edip etmediği değerlendirilmiştir.

4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının TDBT'den Aldıkları Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

VARK Öğrenme Modeline dayalı öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencileriyle Türkçe ders kitaplarına göre öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde TDBT'den aldıkları ön test puanları incelenmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin TDBT'den aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 22'de gösterilmiştir:

Tablo 22.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDBT Ön Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	n	$\bar{X}$	SS
Deney	27	43,33	14,87
Kontrol	30	43,00	19,59

Tablo 22 incelendiğinde, deney grubunun TDBT'den elde ettikleri ön test puan ortalaması 43,33 iken; kontrol grubunun ön test puan ortalaması 43,00 olarak tespit edilmiştir. Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 23'te gösterilmiştir:

Tablo 23.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDBT Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t- Testi

Gruplar	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p	Cohen's d
Deney	27	43,33	14,87	55	,072	0.943*	0,02
Kontrol	30	43,00	19,59				

*p>0.05

Tablo 23'e göre Türkçe derslerinde deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan TDBT'den elde edilen veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması ($\bar{X}$=43,33) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması ($\bar{X}$=43,00) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(55)}$=0,072; p>0.05]. Çalışma gruplarının deneysel uygulama süreci öncesinde işlenecek dil bilgisi konularına yönelik seviyeleri arasında farkın olmaması öğrenme süreci açısından önemlidir. Bu bilgilerden hareketle uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testten elde ettikleri puanlar karşılaştırıldığında akademik başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca uygulama öncesi gruplar arasındaki Cohen's d etki büyüklüğü indeksi 0,02 olarak hesaplanmış olup bu sonuç, küçük bir etki büyüklüğü anlamına gelmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle deneysel uygulama aşamasına geçilmiştir.

4.1.2. Deney Grubunun TDBT'den Aldığı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin TDBT'den aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son testten elde etmiş oldukları başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımlı gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 24'te gösterilmiştir:

Tablo 24.
Deney Grubu Öğrencilerinin TDBT Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t- Testi

Deney	n	X̄	SS	Sd	t	p	Cohen's d
Ön Test	27	43,33	14,87	26	-11,546	0.000*	-2,22
Son Test	27	73,89	21,98				

*p<0.05

Tablo 24'e göre TDBT'den elde edilen veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması ($\bar{X}$=43,33) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}$=73,89) arasında son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [$t_{(26)}$=-11,546; p<0.05]. VARK Öğrenme Modeline göre hazırlanan dil bilgisi öğretimi uygulamalarının akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı gözlenmiştir. Bu bulgular, VARK Öğrenme Modelinin dil bilgisi başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca deney grubunun Cohen's d etki büyüklüğü indeksi -2,22 olarak hesaplanmış olup bu sonuç, büyük bir etki büyüklüğü anlamına gelmektedir.

4.1.3. Kontrol Grubunun TDBT'den Aldığı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin TDBT'den aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son testten elde etmiş oldukları başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımlı gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 25'te gösterilmiştir:

Tablo 25.
Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDBT Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t- Testi

Kontrol	n	X̄	SS	Sd	t	p	Cohen's d
Ön Test	30	43,00	19,59	29	-4,636	0.000*	-0.84
Son Test	30	55,00	24,46				

*p<0.05

Tablo 25'e göre TDBT'den elde edilen veriler incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması ($\bar{X}$=43,00) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}$=55,00) arasında son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [$t_{(29)}$= -4,636; p<0.05]. Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi öğretimi etkinliklerinin akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı gözlenmiştir. Ayrıca kontrol grubunun Cohen's d etki büyüklüğü indeksi -0,84 olarak hesaplanmış olup bu sonuç, büyük bir etki büyüklüğü anlamına gelmektedir.

4.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının TDBT'den Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ortaokul 6. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama süreci sonunda TDBT'den aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 26'da gösterilmiştir:

Tablo 26.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDBT Son Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	n	X̄	SS
Deney	27	73,89	21,98
Kontrol	30	55,00	24,46

Tablo 26 incelendiğinde, deney grubunun TDBT'den elde ettikleri son test puan ortalaması 73,89 iken; kontrol grubunun son test puan ortalaması 55,00 olarak tespit edilmiştir. Son testte deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Uygulamaya katılan çalışma gruplarının puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test puanları arasında 18,89 puanlık bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık arz edip etmediğini tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 27'de gösterilmiştir:

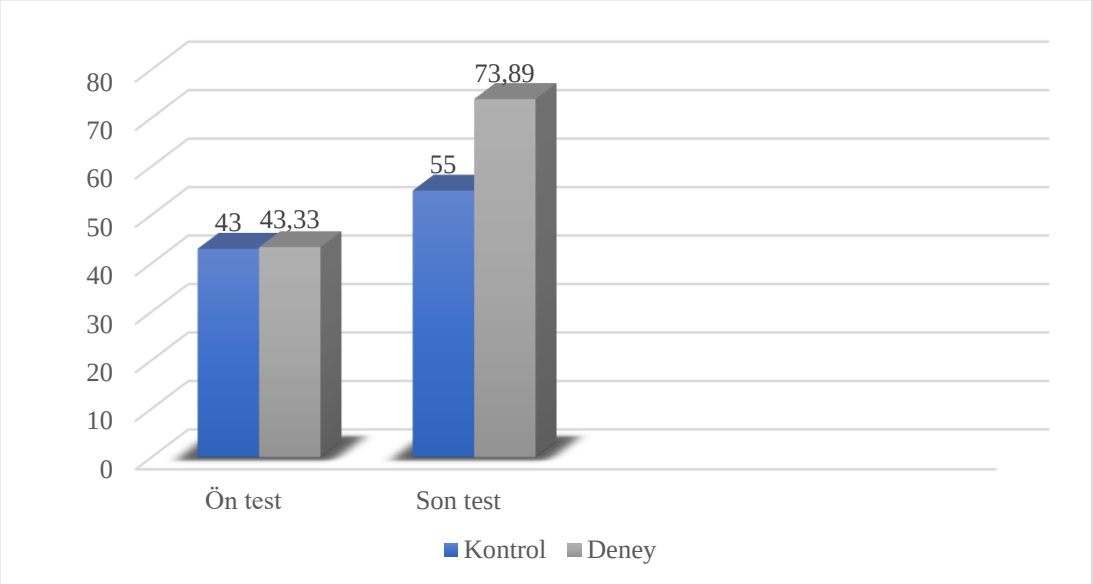
Tablo 27.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDBT Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t- Testi

Gruplar	n	X̄	SS	Sd	t	p	Cohen's d
Deney	27	73,89	21,98	55	3,053	0.003*	0,81
Kontrol	30	55,00	24,46				

*p<0.05

Tablo 27'ye göre Türkçe derslerinde deneysel çalışma sonrasında deney ve kontrol gruplarına uygulanan TDBT'den elde edilen veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalaması ($\bar{X}$=73,89) ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalaması ($\bar{X}$=55,00) arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür [$t_{(55)}$=3,053; p<0.05]. Bu durumdan hareketle VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi etkinliklerinin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerine göre öğrenci başarısını artırmada daha etkili olduğu söylenebilir. Uygulama sonrası gruplar arasındaki karşılaştırmadan hareketle Cohen's d etki büyüklüğü indeksi 0,81 olarak hesaplanmış olup bu sonuç, büyük bir etki büyüklüğü anlamına gelmektedir. Grupların puanları Grafik 2'de gösterilmiştir:

Grafik 2.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDBT Ön Test-Son Test Puanları



Grafik 2 incelendiğinde, TDBT'ye giren deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülürken son test başarı puanları arasında önemli ölçüde bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön testten elde ettikleri aritmetik ortalama 43,00 iken deney grubu öğrencilerinin ön testten elde ettikleri aritmetik ortalama 43,33 olarak belirlenmiştir.

Uygulama sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin son testten elde ettikleri aritmetik ortalama 55,00'e yükselirken deney grubu öğrencilerinin son testten elde ettikleri aritmetik ortalama 73,89'a yükselmiştir. Her iki çalışma grubunun da test puanlarında artış gözlenmesine rağmen bu artışın deney grubunda kontrol grubunun puanlarına oranla daha fazla arttığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda VARK Öğrenme Modeline göre hazırlanan dil bilgisi etkinliklerinin Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerine göre başarıyı daha fazla artırdığı söylenebilir.

4.2. Tutum Ölçeğiyle İlgili Bulgular

Bu bölümde, öğretim etkinliklerinin yapıldığı deney ve kontrol gruplarının Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeğinden (TDTÖ) aldıkları ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı değerlendirilmeye çalışılmıştır.

4.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının TDTÖ'den Aldıkları Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

VARK Öğrenme Modeline dayalı öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencileriyle Türkçe ders kitaplarına göre öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde TDTÖ'den aldıkları ön test puanları incelenmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin TDTÖ'den aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 28'de gösterilmiştir:

Tablo 28.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDTÖ Ön Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	**n**	**X̄**	**SS**
Deney	27	88,74	12,23
Kontrol	30	84,60	16,78

Tablo 28 incelendiğinde, deney grubunun TDTÖ'den elde ettikleri ön test puan ortalaması 88,74 iken; kontrol grubunun ön test puan ortalaması 84,60 olarak tespit edilmiştir. Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 29'da gösterilmiştir:

Tablo 29.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDTÖ Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t- Testi

Gruplar	n	X̄	SS	Sd	t	p	Cohen's d
Deney	27	88,74	12,23	55	1,054	0.296*	0,28
Kontrol	30	84,60	16,78				

*p>0.05

Tablo 29'a göre Türkçe derslerinde deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan TDTÖ'den elde edilen veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması (X̄=88,74) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması (X̄=84,60) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(55)}$=1,054; p>0.05]. Bu bilgilerden hareketle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi tutum düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Ayrıca gruplar arasındaki Cohen's d etki büyüklüğü indeksi 0,28 olarak hesaplanmış olup bu sonuç, küçük bir etki büyüklüğü anlamına gelmektedir.

4.2.2. Deney Grubunun TDTÖ'den Aldığı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin TDTÖ'den aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son testten elde etmiş oldukları tutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımlı gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 30'da gösterilmiştir:

Tablo 30.
Deney Grubu Öğrencilerinin TDTÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t- Testi

Deney	n	X̄	SS	Sd	t	p	Cohen's d
Ön test	27	88,74	12,23	26	-4,002	0.000*	-0,77
Son test	27	95,70	13,40				

*p<0.05

Tablo 30'a göre TDTÖ'den elde edilen veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması (X̄=88,74) ile son test puan ortalaması (X̄=95,70) arasında son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [$t_{(26)}$= -4,002; p<0.05]. VARK Öğrenme Modeline göre hazırlanan dil bilgisi öğretimi uygulamaları; deney grubu öğrencilerinin tutum puanlarını istatistiksel olarak anlamlı

düzeyde artırmıştır. Dil bilgisine yönelik olumlu tutum sergilemede bu modelin başarılı olduğu söylenebilir. Ayrıca deney grubunun Cohen's d etki büyüklüğü indeksi -0,77 olarak hesaplanmış olup bu sonuç, orta bir etki büyüklüğü anlamına gelmektedir.

4.2.3. Kontrol Grubunun TDTÖ'den Aldığı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin TDTÖ'den aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son testten elde etmiş oldukları tutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımlı gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 31'de gösterilmiştir:

Tablo 31.
Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDTÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t- Testi

Kontrol	n	X̄	SS	Sd	t	p	Cohen's d
Ön test	30	84,60	16,78	29	0,383	0.704*	0,07
Son test	30	83,77	18,82				

*p>0.05

Tablo 31'e göre TDTÖ'den elde edilen veriler incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması ($\bar{X}$=84,60) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}$=83,77) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(29)}$=0,383; p>0.05]. Bu bilgilerden hareketle deneysel çalışma sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubunda dil bilgisine yönelik tutum puanı ortalamalarının genel anlamda iyi olmasına rağmen son testte çok az oranda düştüğü tespit edilmiştir. Ayrıca kontrol grubunun Cohen's d etki büyüklüğü indeksi 0,07 olarak hesaplanmış olup bu sonuç, küçük bir etki büyüklüğü anlamına gelmektedir.

4.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının TDTÖ'den Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ortaokul 6. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama süreci sonunda TDTÖ'den aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 32'de gösterilmiştir:

Tablo 32.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDTÖ Son Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	n	$\bar{X}$	SS
Deney	27	95,70	13,40
Kontrol	30	83,77	18,82

Tablo 32 incelendiğinde, deney grubunun TDTÖ'den elde ettikleri son test puan ortalaması 95,70 iken; kontrol grubunun son test puan ortalaması 83,77 olarak tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencileri, son testte kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek puan ortalaması elde etmiştir. Araştırmaya katılan çalışma gruplarının puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test puan ortalamaları arasında 11,93 puanlık bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık arz edip etmediğini tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Bu teste ait sonuçlar, Tablo 33'te gösterilmiştir:

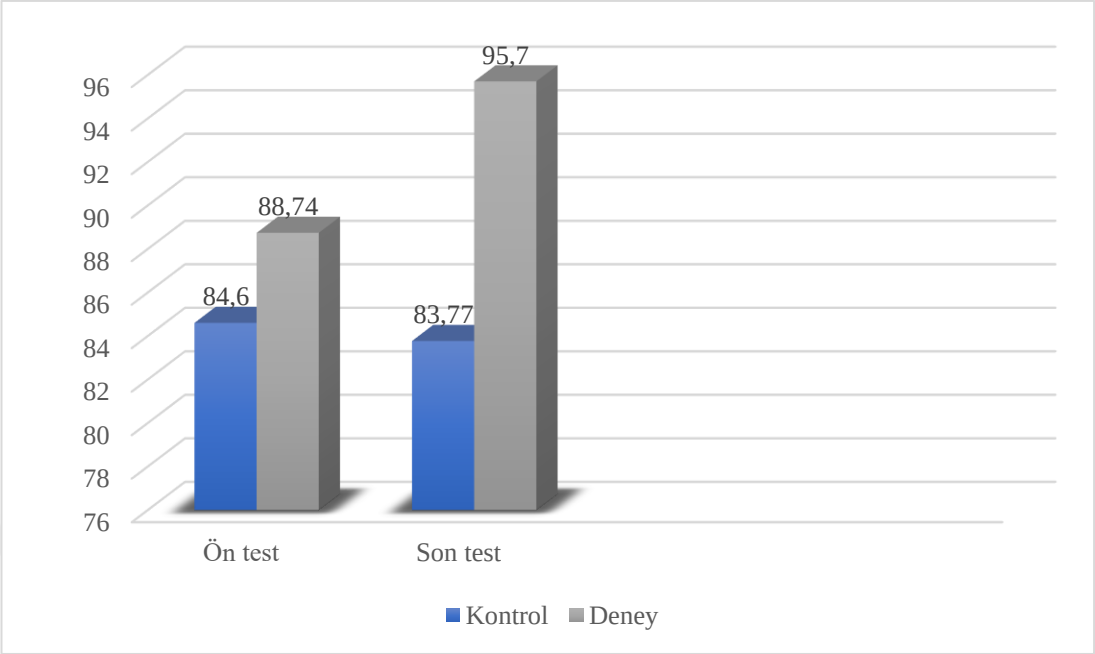
Tablo 33.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDTÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t- Testi

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p	Cohen's d
Deney	27	95,70	13,40	55	2,730	0.008*	0,72
Kontrol	30	83,77	18,82				

*$p<0.05$

Tablo 33'e göre Türkçe derslerinde deneysel çalışma sonrasında deney ve kontrol gruplarına uygulanan TDTÖ'den elde edilen veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalaması ($\bar{X}$=95,70) ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalaması ($\bar{X}$=83,77) arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür [$t_{(55)}$=2,730; $p<0.05$]. Bu durumdan hareketle VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi etkinliklerinin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerine göre öğrencilerin tutum puanlarını olumlu yönde artırmada daha etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca uygulama sonrasında gruplar arasındaki Cohen's d etki büyüklüğü indeksi 0,72 olarak hesaplanmış olup bu sonuç, orta bir etki büyüklüğü anlamına gelmektedir. Deney ve kontrol grubunun TDTÖ ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırılmış, grupların puanları Grafik 3'te gösterilmiştir:

Grafik 3.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDTÖ Ön Test-Son Test Puanları



Grafik 3 incelendiğinde TDTÖ'nün uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülürken son test puan ortalamaları arasında önemli ölçüde bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön testten elde ettikleri aritmetik ortalama 84,60 iken deney grubu öğrencilerinin ön testten elde ettikleri aritmetik ortalama 88,74 olarak belirlenmiştir.

Uygulama sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin son testten elde ettikleri aritmetik ortalama 83,77'ye düşerken deney grubu öğrencilerinin son testten elde ettikleri aritmetik ortalama 95,70'e yükselmiştir. Deney grubunun tutum puanlarında artış gözlenmesine rağmen kontrol grubunun tutum puanlarında çok az bir düşüş olduğu gözlenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda VARK Öğrenme Modeline göre hazırlanan dil bilgisi etkinliklerinin Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerine göre olumlu tutum sergilemede daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

4.3. Kalıcılık Testiyle İlgili Bulgular

Bu bölümde, öğretim etkinliklerinin yapıldığı deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testinden (Türkçe Dil Bilgisi Başarı Testi) elde etmiş oldukları puanlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının TDBT'den Aldıkları Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Uygulama sonrasında VARK Öğrenme Modeline göre öğretim etkinliklerinin yapıldığı deney grubu öğrencileriyle Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testinden elde ettikleri puanlar incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Çalışma gruplarına uygulanan ön test, son test ve kalıcılık testi sonrasında denekler arasında ve denekler içindeki istatistikleri tespit eden karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizine ait bulgular Tablo 34'te gösterilmiştir:

Tablo 34.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDBT Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi

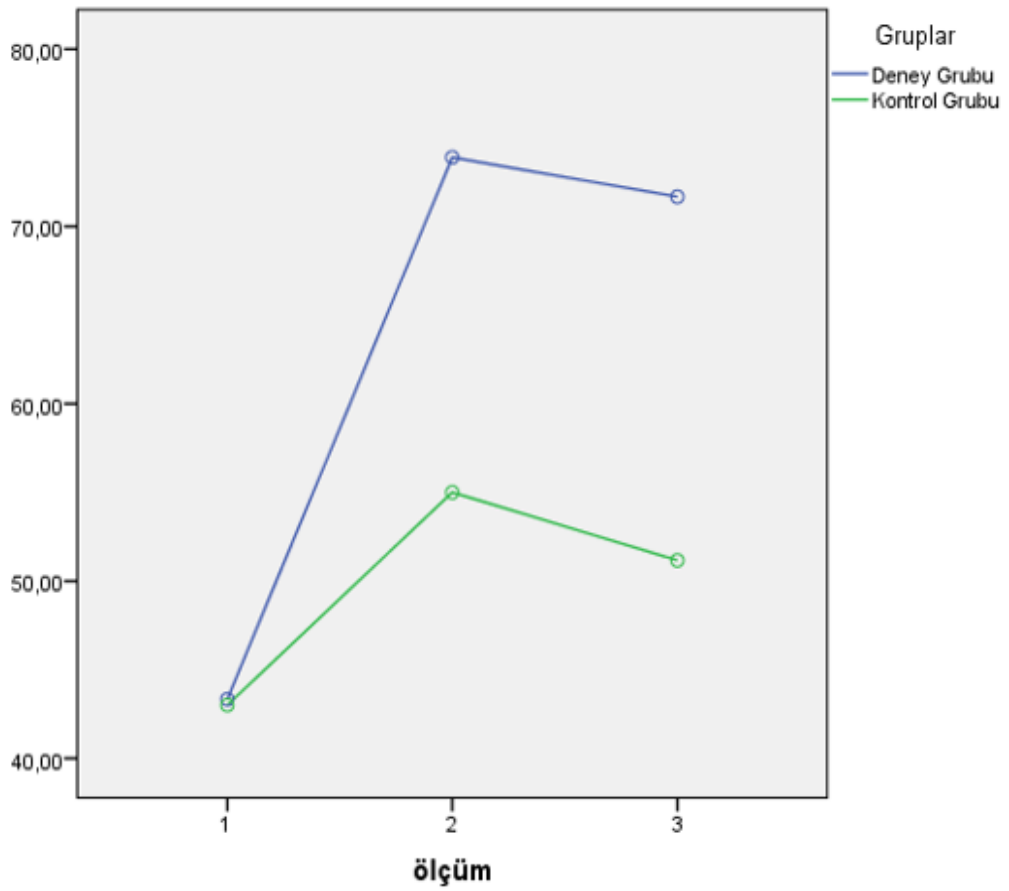
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η_p^2
Denekler arası	72930,994	56				
Grup (D/K)	7474,050	1	7474,050	6,280	0.015*	0,102
Hata	65456,944	55	1190,126			
Denekler içi	28256,228	114				
Ölçüm (öntest-sontest)	15062,661	2	7531,330	86,082	0.000*	0,610
Grup*Ölçüm	**3569,678**	**2**	**1784,839**	**20,401**	**0.000***	**0,271**
Hata	9623,889	110	87,490			

*p<0.05

Yapılan analiz sonucunda Tablo 34'te deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi toplam puanları ile kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$F_{(1-55)}$=6.280; p<0.05; η_p^2=0.102]. Yine grup ayrımı yapılmaksızın deney ve kontrol gruplarındaki 57 kişi, bütünüyle bir grup olarak ele alındığında bu büyük grubun ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$F_{(2-110)}$=86.082; p<0.05; η_p^2= 0.610]. Araştırmanın hipotezi için esas önemli olan grup*ölçüm ortak etkisi incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencileri için tekrarlı ölçüm faktörlerinin akademik başarı ve kalıcılık üzerindeki etkilerinin anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür [$F_{(2-110)}$=20,40; p<0.05; η_p^2=0.271].

Bu bulgulardan hareketle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanlarının farklılaştığı ve başarının deney grubunun lehine sonuçlandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca grup*ölçüm ortak etkisinde η_p^2 (kısmî eta kare) 0,271 olarak hesaplanmıştır. Grup puanlarının karşılaştırılması Grafik 4'te gösterilmiştir:

Grafik 4.
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testine İlişkin Başarı Puanları



Grafik 4 incelendiğinde uygulama öncesinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülürken uygulama sonrasında kontrol grubuna kıyasla deney grubunun son test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Son test sonrasında zaman değişkeni dikkate alınmış ve her iki gruba da kalıcılık testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamalarında az da olsa bir düşüş yaşanmıştır. Yapılan tekrarlı ölçümlerin sonucunda ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırılmış ve sonuçların deney grubunun lehine olduğu tespit edilmiştir. VARK Öğrenme Modeline dayalı öğretimin Türkçe ders kitaplarına dayalı öğretime göre kalıcılığı sağlama konusunda daha başarılı olduğu görülmüştür.

4.3.2. Deney Grubunun TDBT'den Aldığı Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Deneysel işlemler bittikten sonra VARK Öğrenme Modeline göre hazırlanan dil bilgisi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testinden elde ettikleri puanlar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda uygulanan testler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testi başarı puanlarına ait aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 35'te gösterilmiştir:

Tablo 35.
Deney Grubu Öğrencilerinin TDBT Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Testler	**n**	**X̄**	**SS**
Ön Test	27	43,33	14,87
Son Test	27	73,89	21,98
Kalıcılık Testi	27	71,67	21,57

Tablo 35'e göre deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları 43,33 iken son test puan ortalamaları 73,89 ve kalıcılık testi puan ortalamaları 71,67 olmuştur. Deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizine ait bulgular Tablo 36'da gösterilmiştir:

Tablo 36.
Deney Grubu Öğrencilerinin TDBT Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**η_p^2**	**Anlamlı Fark**
Denekler arası	25205,556	26	969,444				
Ölçüm (öntest-sontest)	**15672,222**	**2**	**7836,111**	**78,194**	**0.000***	**0,750**	**1-2**
Hata	5211,111	52	100,214				**1-3**
Toplam	46088,889	80					

*$p<0.05$

Tablo 36'ya göre yapılan analiz sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı

düzeyde bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin son test ortalamalarının ($\bar{X}$=73,89) ön test ortalamaları ($\bar{X}$=43,33) ile kalıcılık testi ortalamalarından ($\bar{X}$=71,67) daha yüksek olduğu görülmüştür. Ön test ve son test ortalamaları karşılaştırıldığında son test lehine; ön test ile kalıcılık testi ortalamaları karşılaştırıldığında kalıcılık testi lehine; son test ortalamaları ile kalıcılık testi ortalamaları karşılaştırıldığında ise son test lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı belirlenmiştir [$F_{(2-52)}$=78,194; $p<0.05$; η_p^2= 0,750]. Bu bulgulardan hareketle VARK Öğrenme Modeline göre gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve bilgilerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçüm etkisinde η_p^2 (kısmî eta kare) 0,75 olarak hesaplanmıştır.

4.3.3. Kontrol Grubunun TDBT'den Aldığı Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Uygulama sonrasında Türkçe ders kitabındaki dil bilgisi etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testinden elde ettikleri puanlar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda uygulanan testler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testi başarı puanlarına ait aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 37'de gösterilmiştir:

Tablo 37.
Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDBT Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Testler	**n**	**$\bar{X}$**	**SS**
Ön Test	30	43,00	19,59
Son Test	30	55,00	24,46
Kalıcılık Testi	30	51,17	23,62

Tablo 37'ye göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları 43,00 iken son test puan ortalamaları 55,00 ve kalıcılık testi puan ortalamaları 51,17'dir. Kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizine ait bulgular Tablo 38'de gösterilmiştir:

Tablo 38.
Kontrol Grubu Öğrencilerinin TDBT Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η_p^2	Anlamlı Fark
Denekler arası	40251,389	29	1387,979				
Ölçüm (öntest-sontest)	**2253,889**	**2**	**1126,944**	**14,812**	**0.000***	**0,338**	**1-2**
Hata	4412,778	58	76,082				**1-3**
Toplam	46918,056	89					

*p<0.05

Tablo 38'e göre yapılan analiz sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalamalarının ($\bar{X}$=55,00) ön test ortalamaları ($\bar{X}$=43,00) ile kalıcılık testi ortalamalarından ($\bar{X}$=51,17) daha yüksek olduğu görülmüştür. Ön test ve son test ortalamaları karşılaştırıldığında son test lehine; ön test ile kalıcılık testi ortalamaları karşılaştırıldığında kalıcılık testi lehine; son test ortalamaları ile kalıcılık testi ortalamaları karşılaştırıldığında ise son test lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı belirlenmiştir [$F_{(2-58)}$=14,812; p<0.05; η_p^2= 0,338]. Bu bulgulardan hareketle Türkçe ders kitaplarına göre gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve bilgilerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçüm etkisinde η_p^2 (kısmî eta kare) 0,34 olarak hesaplanmıştır.

4.4. Görüşmeyle İlgili Bulgular

Bu bölümde VARK Öğrenme Modeline göre hazırlanan dil bilgisi uygulamalarıyla ilgili deney grubu öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.4.1. Deney Grubunun VARK Öğrenme Modeline Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerine Yönelik Görüşleri

VARK Öğrenme Modeline göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanmasıyla ilgili görüşleri almak amacıyla 3 sorudan oluşan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF) hazırlanmıştır. Deney grubu öğrencileri içerisinde uygulama hakkındaki görüşlerini bildirmek için gönüllü

olarak katılan 12 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda belirtilmiştir:

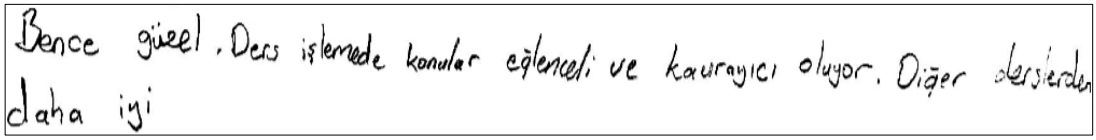
Soru 1: Uygulama sürecinde sizlere farklı dil bilgisi etkinlikleri sunulmuştur. Dersin bu şekilde işlenmesiyle ilgili ne düşünüyorsunuz?

Deney grubu öğrencilerinin birinci soruya verdikleri yanıtlar incelenmiş ve bu yanıtların içeriği analiz edilerek görüşlerle ilgili frekans ve yüzde değerleri Tablo 39'da verilmiştir:

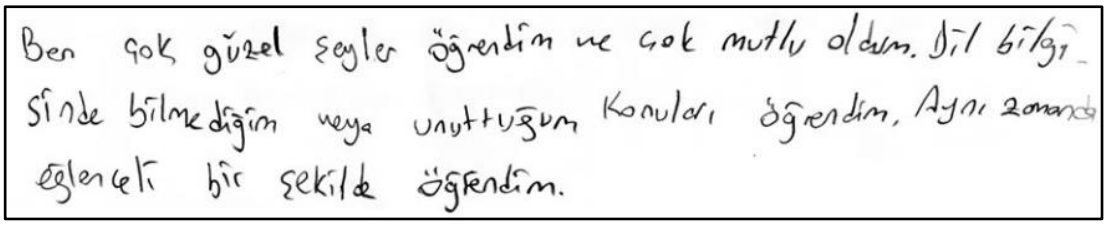
Tablo 39.
Deney Grubu Öğrencilerinin Birinci Soruya Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğrenci Görüşleri	**f**	**%**
Dersin işlenişi eğlenceliydi.	**7**	**58,33**
Dil bilgisi konularını daha iyi anlamaya başladım.	**3**	**25**
Dil bilgisi etkinlikleri dersi sevmemizi sağlıyor.	**2**	**16,66**
Dersin işlenişi daha eğlenceliydi.	**2**	**16,66**
Etkinliklerle işlemek daha iyi öğrenmemi sağladı.	**1**	**8,33**
Dersin işlenişi daha farklı ve yaratıcıydı.	**1**	**8,33**

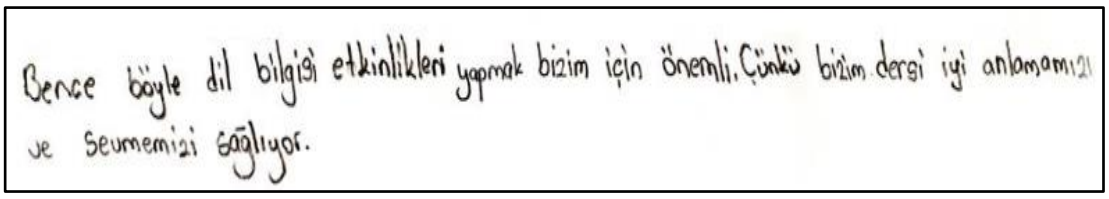
Tablo 39'a göre birinci soruya verilen yanıtlar incelendiğinde görüşmeye katılan öğrencilerin %58,33'ü (f=7) dersin işlenişinin eğlenceli geçtiğini, %25'i (f=3) dil bilgisi konularını daha iyi anlamaya başladıklarını ifade etmişlerdir. %16,66'sı (f=2) dil bilgisi etkinliklerinin dersi sevmelerini sağladıklarını, %16,66'sı (f=2) dersin işlenişinin daha eğlenceli olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerden %8,33'ü (f=1) etkinliklerle işlemenin daha iyi öğrenmeyi sağladığını, bir diğer %8,33'ü (f=1) ise dersin işlenişinin daha farklı ve yaratıcı olduğunu belirtmiştir. Görüşleri alınan öğrenciler, VARK Öğrenme Modelinin uygulandığı derslerin eğlenceli geçtiğini daha çok ifade etmişlerdir. Bu görüşleri; konuları daha iyi anlama, etkinliklerle dersi sevme gibi boyutlar takip etmiştir. Aşağıda dersin işlenişi ile ilgili bazı öğrencilerin görüşleri alıntılanmıştır:



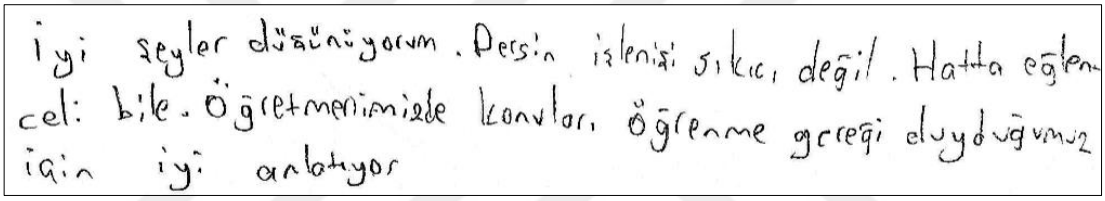
Deney grubu 3 numaralı öğrencinin görüşü


Ben çok güzel şeyler öğrendim ve çok mutlu oldum. Dil bilgisinde bilmediğim veya unuttuğum konuları öğrendim, Aynı zamanda eğlenceli bir şekilde öğrendim.

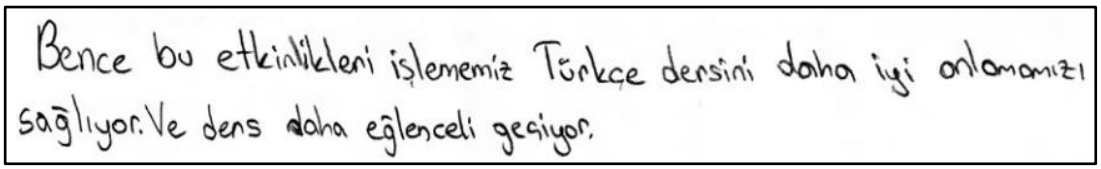
Deney grubu 7 numaralı öğrencinin görüşü


Bence böyle dil bilgisi etkinlikleri yapmak bizim için önemli. Çünkü bizim dersi iyi anlamamızı ve seumemizi sağlıyor.

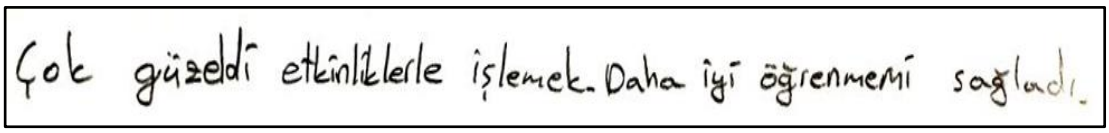
Deney grubu 1 numaralı öğrencinin görüşü


İyi şeyler düşünüyorum. Dersin işlenişi sıkıcı değil. Hatta eğlencel: bile. Öğretmenimizde konuları öğrenme gereği duyduğumuz için iyi anlatıyor

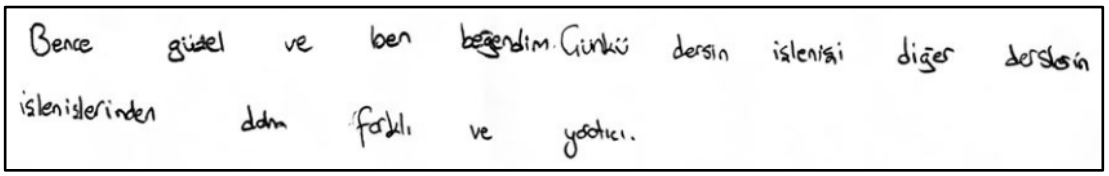
Deney grubu 10 numaralı öğrencinin görüşü


Bence bu etkinlikleri işlememiz Türkçe dersini daha iyi anlamamızı sağlıyor. Ve ders daha eğlenceli geçiyor.

Deney grubu 11 numaralı öğrencinin görüşü


Çok güzeldi etkinliklerle işlemek. Daha iyi öğrenmemi sağladı.

Deney grubu 9 numaralı öğrencinin görüşü


Bence güzel ve ben beğendim. Çünkü dersin işlenişi diğer derslerin işlenişlerinden daha farklı ve yaratıcı.

Deney grubu 12 numaralı öğrencinin görüşü

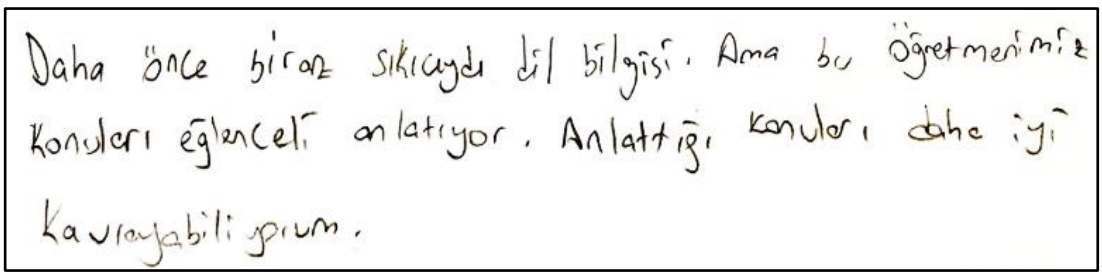
Soru 2: Daha önceleri işlediğiniz dil bilgisi dersleriyle uygulama süresi boyunca işlediğiniz dil bilgisi derslerini karşılaştırabilir misiniz?

Deney grubu öğrencilerinin ikinci soruya verdikleri yanıtlar incelenmiş ve bu yanıtların içeriği analiz edilerek görüşlerle ilgili frekans ve yüzde değerleri Tablo 40'ta verilmiştir:

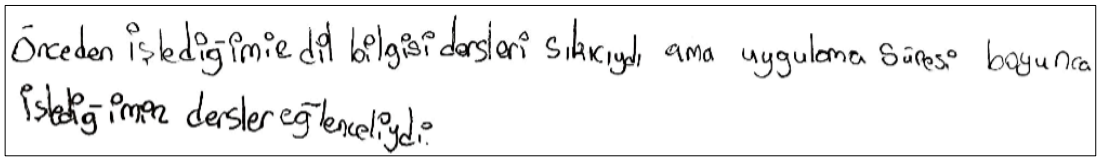
Tablo 40.
Deney Grubu Öğrencilerinin İkinci Soruya Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğrenci Görüşleri	**f**	**%**
Dil bilgisi dersleri daha eğlenceli.	**10**	**83,33**
Dil bilgisi dersleri etkinliklerle yapılıyor.	**5**	**41,66**
Dil bilgisi dersinde daha çok şey öğrendim.	**1**	**8,33**
Dil bilgisi dersleri ilgimi çekmeye başladı.	**1**	**8,33**
Dil bilgisi dersinde daha iyi öğrendim.	**1**	**8,33**

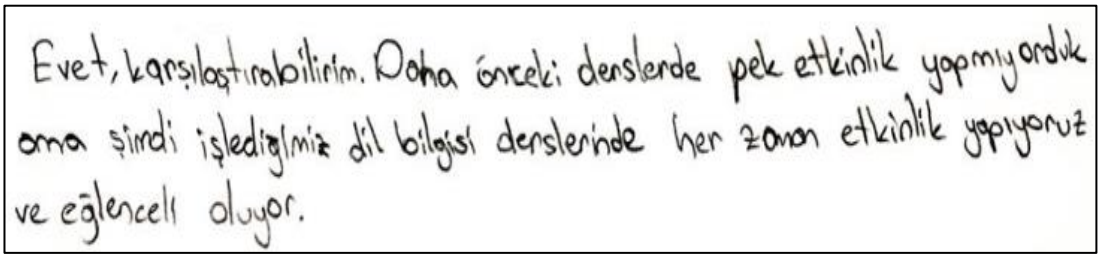
Tablo 40'a göre ikinci soruya verilen yanıtlar incelendiğinde görüşmeye katılan öğrencilerin %83,33'ü (f=10) dil bilgisi derslerinin önceki işlenen derslere göre daha eğlenceli geçtiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %41,66'sı (f=5) dil bilgisinin etkinliklerle yapıldığını dile getirmişlerdir. Bunların dışında öğrenciler, dil bilgisi derslerinde önceki derslere göre daha çok şey öğrendiğini (%8,33, f=1), önceki derslere göre dil bilgisi dersinin ilgisini çekmeye başladığını (%8,33, f=1) ve önceki dil bilgisi derslerine göre daha iyi öğrendiğini (%8,33, f=1) belirtmişlerdir. Öğrenciler, VARK Öğrenme Modelinin uygulandığı dil bilgisi derslerinin daha eğlenceli geçtiği üzerine daha fazla görüş bildirmişlerdir. Bu görüşleri dil bilgisi derslerinin etkinliklerle yapılması, daha çok şey öğrenme ve ilgi çekme gibi boyutlar takip etmiştir. Aşağıda dersin işlenişi ile ilgili bazı öğrencilerin görüşleri alıntılanmıştır:


Daha önce biraz sıkıcıydı dil bilgisi. Ama bu öğretmenimiz konuları eğlenceli anlatıyor. Anlattığı konuları daha iyi kavrayabiliyorum.

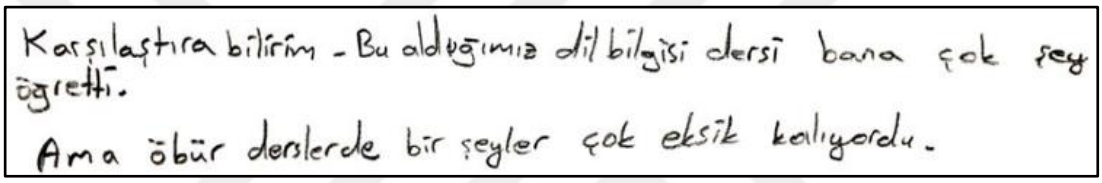
Deney grubu 7 numaralı öğrencinin görüşü


Önceden işlediğimiz dil bilgisi dersleri sıkıcıydı ama uygulama süresi boyunca işlediğimiz dersler eğlenceliydi.

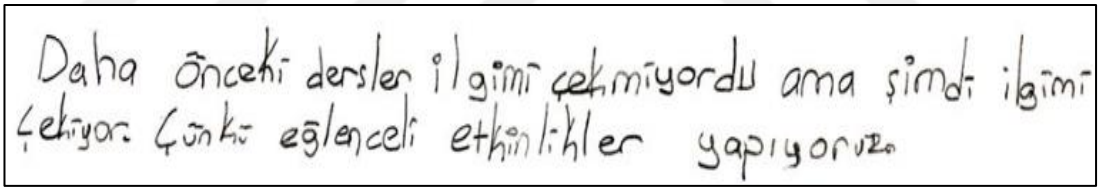
Deney grubu 4 numaralı öğrencinin görüşü


Evet, karşılaştırabilirim. Daha önceki derslerde pek etkinlik yapmıyorduk ama şimdi işlediğimiz dil bilgisi derslerinde her zaman etkinlik yapıyoruz ve eğlenceli oluyor.

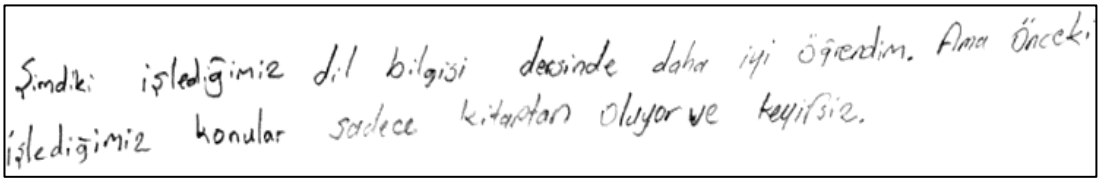
Deney grubu 11 numaralı öğrencinin görüşü


Karşılaştıra bilirim - Bu aldığımız dil bilgisi dersi bana çok şey öğretti.
Ama öbür derslerde bir şeyler çok eksik kalıyordu.

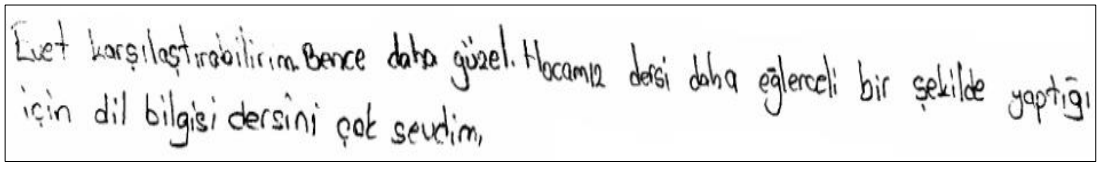
Deney grubu 9 numaralı öğrencinin görüşü


Daha önceki dersler ilgimi çekmiyordu ama şimdi ilgimi çekiyor. Çünkü eğlenceli etkinlikler yapıyoruz.

Deney grubu 2 numaralı öğrencinin görüşü


Şimdiki işlediğimiz dil bilgisi dersinde daha iyi öğrendim. Ama önceki işlediğimiz konular sadece kitaptan oluyor ve keyifsiz.

Deney grubu 3 numaralı öğrencinin görüşü


Evet karşılaştırabilirim. Bence daha güzel. Hocamız dersi daha eğlenceli bir şekilde yaptığı için dil bilgisi dersini çok sevdim.

Deney grubu 1 numaralı öğrencinin görüşü

Soru 3: Türkçe dersinde uygulanan dil bilgisi etkinlikleri sonraki konularda da uygulanırsa dil bilgisinde başarılı olacağınıza inanıyor musunuz? Neden?

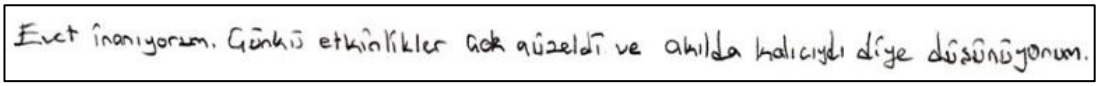
Deney grubu öğrencilerinin üçüncü soruya verdikleri yanıtlar incelenmiş ve bu yanıtların içeriği analiz edilerek görüşlerle ilgili frekans ve yüzde değerleri Tablo 41'de verilmiştir:

Tablo 41.
Deney Grubu Öğrencilerinin Üçüncü Soruya Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

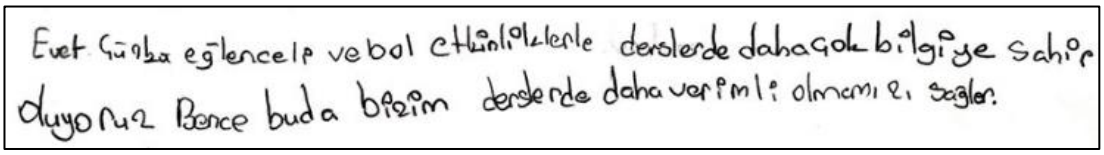
Öğrenci Görüşleri	**f**	**%**
Dersler eğlenceli olduğu için başarılı olacağıma inanıyorum.	**5**	**41,66**
Etkinlikler akılda kalıcı olduğu için başarılı olacağıma inanıyorum.	**3**	**25**
Konuları anladığım için başarılı olacağıma inanıyorum.	**2**	**16,66**
Etkinliklere katılımım arttığı için başarılı olacağıma inanıyorum.	**1**	**8,33**
Türkçe dersini sevdiğim için ve bu dersin fayda sağladığını düşündüğüm için başarılı olacağıma inanıyorum.	**1**	**8,33**
Etkinlikler dikkat çekici. Bu nedenle başarılı olacağıma inanıyorum.	**1**	**8,33**
Etkinlikler Türkçemizi geliştireceği için başarılı olacağıma inanıyorum.	**1**	**8,33**

Öğrencilere Türkçe dersinde uygulanan dil bilgisi etkinlikleri sonraki konularda da uygulanırsa dil bilgisinde başarılı olup olmayacakları sorulmuş ve öğrencilerin üçüncü soruya verdikleri yanıtlar Tablo 41'de incelenmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerin %41,66'sı (f=5) dil bilgisi derslerinin eğlenceli olması, %25'i (f=3) dil bilgisi etkinliklerinin akılda kalıcı olması, %16,66'sı (f=2) konuları anlaması sebebiyle başarılı olacaklarına inanmaktadırlar. Bunların dışında öğrenciler, etkinliklere katılımının artması (%8,33, f=1), Türkçe dersini sevmesi ve bu dersin fayda sağladığını düşünmesi (%8,33, f=1), etkinliklerin dikkat çekici olması (%8,33, f=1) ve etkinliklerin Türkçemizi geliştireceğini düşünmesi (%8,33, f=1) sebebiyle başarılı olacaklarına inandıklarını ifade etmişlerdir. Görüşleri alınan öğrenciler, VARK Öğrenme Modelinin uygulandığı derslerin eğlenceli geçtiği için başarılı olacaklarına inandıklarını daha çok ifade etmişlerdir. Bu görüşleri; etkinliklerin akılda kalıcı olması, konuları anlama, etkinliklere katılımın artması, Türkçe dersini sevme ve

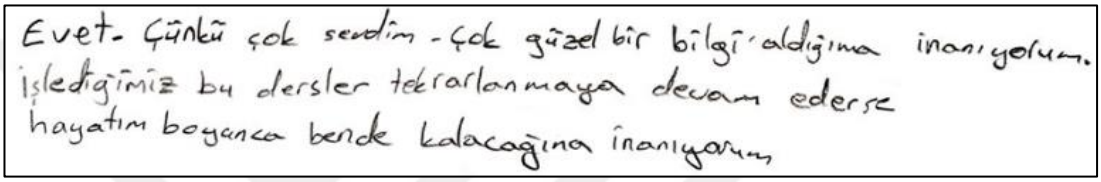
fayda sağladığını düşünme, etkinliklerin dikkat çekici olması ve etkinliklerin Türkçemizi geliştirmesi gibi boyutlar takip etmiştir. Aşağıda dersin işlenişi ile ilgili bazı öğrencilerin görüşleri alıntılanmıştır:



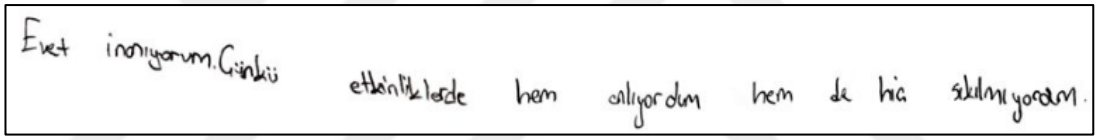
Deney grubu 4 numaralı öğrencinin görüşü



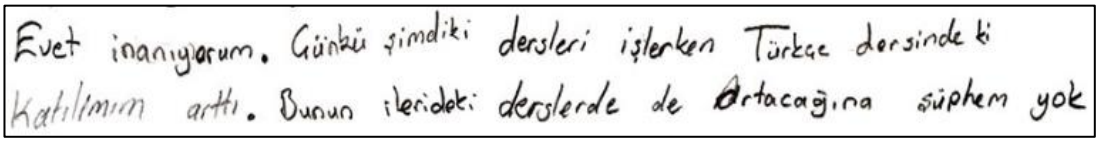
Deney grubu 8 numaralı öğrencinin görüşü



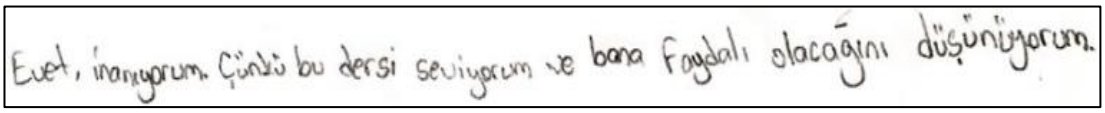
Deney grubu 9 numaralı öğrencinin görüşü



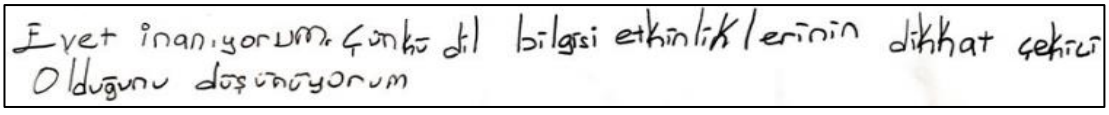
Deney grubu 12 numaralı öğrencinin görüşü



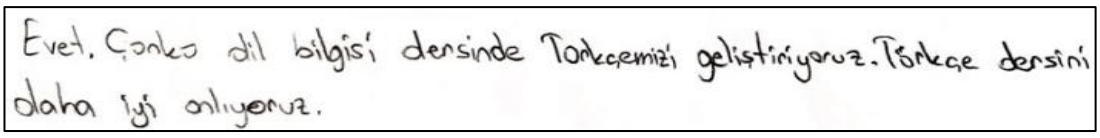
Deney grubu 3 numaralı öğrencinin görüşü



Deney grubu 1 numaralı öğrencinin görüşü



Deney grubu 2 numaralı öğrencinin görüşü



Deney grubu 11 numaralı öğrencinin görüşü

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, dil bilgisine karşı tutumları ve bilgilerinin kalıcılığı üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan araştırmanın sonuç, tartışma ve önerilerine yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulgularından hareketle elde edilen sonuçlar, alt problemler doğrultusunda dört başlık altında değerlendirilmiştir. Birinci başlıkta deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları (TDBT) ile ilgili sonuçlara; ikinci başlıkta deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi tutumları (TDTÖ) ile ilgili sonuçlara; üçüncü başlıkta deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgilerinin kalıcılığı ile ilgili sonuçlara; dördüncü başlıkta VARK Öğrenme Modeline dayalı öğretimle ilgili deney grubu öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test Akademik Başarı Testi Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

VARK Öğrenme Modeline dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile Türkçe ders kitaplarına dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarını tespit etmek amacıyla 20 sorudan oluşan Türkçe Dil Bilgisi Başarı Testi (TDBT) araştırmacı tarafından geliştirilerek öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Akademik başarı testiyle ilgili sonuçlar şu şekildedir:

1. Uygulama öncesi deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması 43,33 iken kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması 43,00 olarak bulunmuştur. Buna göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır.

2. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin TDBT ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit

edilmiştir [$t_{(55)}$= 0,072; p>0.05]. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının başarıları arasında anlamlı bir farkın olmaması deneysel çalışmanın gerçekleştirilmesi için gerekli görülmektedir.

3. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ön test puan ortalaması 43,33 iken uygulama sonrası son test puan ortalaması 73,89 olarak bulunmuştur. Buna göre deney grubu öğrencilerinin puan ortalamasında 30,56 puanlık bir artış gözlenmiştir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi analizi yapılmıştır.

4. Deney grubu öğrencilerinin TDBT'den aldıkları ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında istatistiksel açıdan son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [$t_{(26)}$=-11,546; p<0.05]. Uygulama sonrasında VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi öğretiminin akademik başarıyı artırdığı belirlenmiştir.

5. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ön test puan ortalaması 43,00 iken uygulama sonrası son test puan ortalaması 55,00 olarak bulunmuştur. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamasında 12,00 puanlık bir artış gözlenmiştir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi analizi yapılmıştır.

6. Kontrol grubu öğrencilerinin TDBT'den aldıkları ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında istatistiksel açıdan son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [$t_{(29)}$=-4,636; p<0.05]. Uygulama sonrasında Türkçe ders kitaplarına dayalı dil bilgisi öğretiminin akademik başarıyı artırdığı belirlenmiştir.

7. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası son test puan ortalaması 73,89 iken kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası son test puan ortalaması 55,00 olarak bulunmuştur. Buna göre deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında kontrol grubu öğrencilerine göre 18,89 puan daha fazla aldığı görülmüştür. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır.

8. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin TDBT son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığın

olduğu tespit edilmiştir [$t_{(55)}$= 3,053; p<0.05]. Uygulama sonrasında VARK Öğrenme Modeline dayalı öğretimin Türkçe ders kitaplarına dayalı öğretimden daha başarılı olduğu görülmüştür.

Literatürde algıya dayalı görsel, işitsel, okuma-yazma ve kinestetik öğrenme tercihlerinin kullanımına yönelik araştırmalarda akademik başarının artmasıyla ilgili sonuçların bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir (Güven, 2007; Balcı, 2013; Karakuş Tayşi, 2014; Litta, Atmowardoyo ve Salija, 2015; Rafida, Ag, Hum, Ramadhan & Nst, 2018; Hardiana & Suyata, 2018; Witari & Wahyuningsih, 2019).

Güven (2007) tarafından hazırlanan doktora tezinde Fleming'in öğrenme modeli kullanılmıştır. Bu modele dayalı etkinliklerin üniversite öğrencilerinin dinleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplu çalışmada görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme tercihlerinde öğrenim gören öğrencilerin dinleme becerisindeki başarılarında deney grubunun lehine anlamlı farkın çıktığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Balcı (2013) tarafından hazırlanan doktora tezinde görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme tercihlerine dayalı etkinliklerin üniversite birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersinde okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplu çalışmada sonuç olarak okuduğunu anlama becerisinde deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı farkın çıktığı belirlenmiştir. Yine Karakuş Tayşi (2014) tarafından hazırlanan doktora tezinde görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme tercihlerine dayalı etkinliklerin Türkçe dersinde ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Başarı testlerinin sonucunda öğrenme tercihlerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin dinlediğini anlamada kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Litta, Atmowardoyo ve Salija (2015); çalışmalarında görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme tercihlerinin öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede önemli etkileri olup olmadığını incelemişlerdir. Deney ve kontrol gruplu çalışmada öğrencilerin yazma becerilerinde bir gelişme olduğu görülmüş ve son testin puan ortalamalarında öğrenme tercihlerine dayalı öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farkın çıktığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Rafida ve diğerleri (2018); görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme tercihlerinin öğrencilerin kısa öykü metni yazma başarısı üzerinde önemli etkisi olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır.

Bu amaç doğrultusunda görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme tercihlerini kullanmanın öğrencilerin kısa öykü metni yazmadaki başarılarını artırdığı ve anlamlılığın deney grubunun lehine olduğu tespit edilmiştir. Hardiana ve Suyata (2018); görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme tercihlerine dayalı öğretimin öğrencilerin özet yazmayı öğrenmelerinde etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Yazarlar; gruplar arası puan farklarını karşılaştırmışlar ve deney grubunun lehine anlamlı bir farkın çıktığını belirlemişlerdir. Yine Witari ve Wahyuningsih (2019); görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme tercihlerinin öğrencilerin metin yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Sonuç olarak öğrenme tercihlerinin uygulanmasıyla metin yazma üzerinde deney grubunun lehine anlamlı etkinin olduğu belirlenmiştir.

Yapılan dil eğitimi çalışmalarında öğrenme tercihlerine dayalı öğretimin öğrencilerin dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesiyle ilgili sonuçlara bakıldığında uygulama sonrasında başarının artması, araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ön test-son test kontrol gruplu desenin kullanıldığı bu araştırmada da ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarılarında artış gerçekleşmiştir. Deney grubuna uygulanan öğretimin kontrol grubuna uygulanan öğretimden daha başarılı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte her iki gruba uygulanan öğretimin de kendi grupları içinde başarıyı artırdığı belirlenmiştir.

Türkiye'de dil bilgisi öğretimiyle ilgili akademik başarıyı artırmaya yönelik deneysel çalışmaların yapıldığı bilinmektedir. Canlı ve Tepeli (2019: 82), dil bilgisi öğretimiyle ilgili hazırlanan doktora tezlerini incelemiş ve alana katkı sağlayacak çalışmalarla eksikliklerin giderilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Sönmez de (2019: 176), dil bilgisi öğretimiyle ilgili 51 çalışma içinde sadece 14 çalışmanın deneysel yöntemle gerçekleştirildiğini belirterek bu alandaki temel eksikliği vurgulamış; farklı yaklaşım, yöntem, teknik ve stratejilerin sınandığı deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Kansızoğlu ve Sulak da (2019: 960), eğitim anlayışında bireysel farklılıkların önemsenmesine bağlı olarak dil bilgisi yöntem ve tekniklerinin yenilenmesi ihtiyacını doğurduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden hareketle öğrenme tercihlerine dayalı dil bilgisi etkinliklerini kullanarak ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi başarılarını artırabilmek mümkündür.

5.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

VARK Öğrenme Modeline dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile Türkçe ders kitaplarına dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarını tespit etmek amacıyla 23 maddeden oluşan Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeği (TDTÖ) araştırmacı tarafından geliştirilerek öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Dil bilgisine yönelik tutumla ilgili sonuçlar şu şekildedir:

1. Uygulama öncesi deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması 88,74 iken kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması 84,60 olarak bulunmuştur. Buna göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır.

2. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin TDTÖ ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(55)}$=1,054; p>0.05].

3. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ön test puan ortalaması 88,74 iken uygulama sonrası son test puan ortalaması 95,70 olarak bulunmuştur. Buna göre deney grubu öğrencilerinin TDTÖ'den aldığı puan ortalamasında 6,96 puanlık bir artış gözlenmiştir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi analizi yapılmıştır.

4. Deney grubu öğrencilerinin TDTÖ'den aldıkları ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında istatistiksel açıdan son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [$t_{(26)}$=-4,002; p<0.05]. Uygulama sonrasında VARK Öğrenme Modeline dayalı öğretimin deney grubu öğrencilerinin Türkçe dil bilgisine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği belirlenmiştir.

5. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ön test puan ortalaması 84,60 iken uygulama sonrası son test puan ortalaması 83,77 olarak bulunmuştur. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin TDTÖ'den aldıkları puan ortalamasında 0,83 puanlık bir

düşüş gözlenmiştir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi analizi yapılmıştır.

6. Kontrol grubu öğrencilerinin TDTÖ'den aldıkları ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(29)}$=0,383; p>0.05]. Uygulama sonrasında Türkçe ders kitaplarına dayalı öğretimin kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dil bilgisine yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

7. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası ön test puan ortalaması 95,70 iken kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası son test puan ortalaması 83,77 olarak bulunmuştur. Buna göre deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında kontrol grubu öğrencilerine göre TDTÖ'den 11,93 puan daha fazla aldığı görülmüştür. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır.

8. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin TDTÖ son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [$t_{(55)}$=2,730; p<0.05]. Uygulama sonrasında öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarını geliştirmede VARK Öğrenme Modeline dayalı öğretimin Türkçe ders kitaplarına dayalı öğretimden daha başarılı olduğu görülmüştür.

Algısal öğrenme tercihlerine dayalı öğretimin kullanıldığı araştırmalarda (Güven, 2007; Karakuş Tayşi, 2014) öğrencilerin tutumlarıyla ilgili sonuçların bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşıdığı görülmektedir. Güven (2007) tarafından yapılan çalışmada öğrenme tercihlerine dayalı öğretim uygulanmış ve İngilizce dersine yönelik tutum konusunda kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farkın çıktığı tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamasına göre son test puan ortalamasının uygulama sonrasında arttığı, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ise son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasına göre düştüğü gözlenmiştir. Karakuş Tayşi (2014) tarafından yapılan çalışmada ise öğrenme tercihlerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları konusunda kullanılan ölçeğe ait dört faktörün deney grubunun lehine sonuçlandığı belirlenmiştir.

Öğrenme tercihleri dışında öğrencilerin tutumlarını araştıran deneysel nitelikli dil bilgisi öğretimi tezleri (Yaman, 2006; Akkaya, 2011; Durukan, 2011; Eyüp, 2013) incelenmiştir. Bu araştırmalardaki uygulamaların öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisine bakılmıştır. Yaman (2006) tarafından hazırlanan doktora tezinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin gruplar arası ön test-son test tutum puanı ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunun lehine anlamlı farkın çıktığı; bununla birlikte grup içi ön test-son test tutum puanı ortalamaları karşılaştırıldığında her iki grupta da anlamlı farkın çıktığı görülmüştür. Akkaya (2011) tarafından hazırlanan doktora tezinde de gruplar arası ön test-son test tutum puanı ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı farkın çıktığı belirlenmiştir. Durukan (2011) ve Eyüp (2013)'e ait doktora tezleri incelendiğinde ise deney ve kontrol grubunun gruplar arası ön test-son test tutum puanı ortalamaları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark çıkarken grup içi ön test-son test tutum puanı ortalamalarında sadece deney grubu lehine anlamlı farkın çıktığı tespit edilmiştir.

Bugüne kadar dil bilgisi öğretimiyle ilgili hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinde kullanılan uygulamaların öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarıyla ilgili sonuçları içeren herhangi bir araştırmayla karşılaşılmamıştır. Bu çalışmada ise VARK Öğrenme Modeline dayalı öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile Türkçe ders kitaplarına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dil bilgisine yönelik ön test-son test tutum puanı ortalamaları karşılaştırılmıştır. Gruplar arası ön test-son test tutum puanı ortalamalarında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Grup içinde ise deney grubunun ön test-son test tutum puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülürken kontrol grubunun ön test ile son test tutum puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamış ve çok az da olsa puan ortalamalarında bir düşüş gerçekleşmiştir.

Sonuç olarak VARK Öğrenme Modeline dayalı öğretimin Türkçe ders kitaplarına dayalı öğretime kıyasla dil bilgisine yönelik olumlu tutum sergilemede daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

5.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

VARK Öğrenme Modeline dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile Türkçe ders kitaplarına dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamalarını tespit etmek amacıyla Türkçe Dil Bilgisi Başarı Testi (TDBT) araştırmacı tarafından tekrar kullanılmış ve uygulama sonrası öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığıyla ilgili gruplar arası ve grup içi bir karşılaştırma yapılmıştır. Başarı testiyle ilgili sonuçlar şu şekildedir:

1. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin ön test (43,33), son test (73,89) ve kalıcılık testi (71,67) puan ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test (43,00), son test (55,00) ve kalıcılık testi (51,17) puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin TDBT ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [$F_{(1-55)}$=6,280, $p<0.05$, η_p^2=0.102]. Deney ve kontrol grubu; bütünüyle bir grup olarak değerlendirildiğinde bu büyük grubun ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılığın olduğu bulunmuştur [$F_{(2-110)}$=86,082, $p<0.05$, η_p^2=0,610]. Araştırma için esas önemli olan grup*ölçüm ortak etkisi incelendiğinde tekrarlı ölçümün başarı üzerindeki etkisinin anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür [$F_{(2-110)}$=20,401, $p<0.05$, η_p^2=0,271]. Bu karşılaştırmalar sonucunda kalıcılık testindeki başarının deney grubu öğrencilerinin lehine gerçekleştiği, VARK Öğrenme Modeline dayalı öğretimin Türkçe ders kitaplarına dayalı öğretime göre bilgilerin kalıcılığını sağlamada daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

3. Deney grubu öğrencilerinin ön test (43,33), son test (73,89) ve kalıcılık testi (71,67) puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

4. Deney grubu öğrencilerinin TDBT ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [$F_{(2-52)}$=78,194, $p<0.05$, η_p^2=0,750]. Uygulamada ön test-son test ortalamalarında son

test lehine, ön test-kalıcılık testi ortalamalarında kalıcılık testi lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle VARK Öğrenme Modeline göre gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve bilgilerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu tespit edilmiştir.

5. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test (43,00), son test (55,00) ve kalıcılık testi (51,17) puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

6. Kontrol grubu öğrencilerinin TDBT ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir [$F_{(2-58)}$=14,812, $p<0.05$, η_p^2=0,338]. Uygulamada ön test-son test ortalamalarında son test lehine, ön test-kalıcılık testi ortalamalarında kalıcılık testi lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle Türkçe ders kitaplarına göre gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve bilgilerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu tespit edilmiştir.

Dil bilgisi öğretimiyle ilgili araştırmalarda (Eyüp, 2013; Bayram, 2015; Yakışan, 2017) öğrenilenlerin kalıcılığıyla ilgili sonuçların bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşıdığı görülmüştür. Yapılan çalışmalarda deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi toplam puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testi toplam puanları karşılaştırılmış ve bu karşılaştırmalarda deney grubunun lehine anlamlı farklılığın çıktığı tespit edilmiştir. Deney grubu ile kontrol grubunun kendi içlerinde ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki karşılaştırmada da anlamlı farklılığın çıktığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak bu araştırmada zamana bağlı değişkenlerin etkisinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Bu sebeple öğrencilere kalıcılık testi uygulanmıştır. Grupların son test puan ortalamalarına kıyasla kalıcılık testi puan ortalamalarında az da olsa bir düşüş yaşanmıştır. Ön test ile kalıcılık testi arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. VARK Öğrenme Modeline dayalı öğretimin Türkçe ders kitaplarına dayalı öğretime kıyasla bilgilerin kalıcılığında daha başarılı olduğu görülmüştür. Buradan hareketle her iki uygulamanın da zamana bağlı değişken dikkate alındığında bilgilerin kalıcılığını sağlamada başarılı olduğu söylenebilir.

5.1.4. Deney Grubunun VARK Öğrenme Modeline Dayalı Dil Bilgisi Öğretimiyle İlgili Görüşlerine Ait Sonuç ve Tartışma

VARK Öğrenme Modeline dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama hakkında görüşlerini almak amacıyla 12 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Görüşmede var olan düşünceleri tespit edebilmek için 3 sorudan oluşan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF) geliştirilmiştir. Uygulamalara ilişkin görüşlerle ilgili sonuçlar şu şekildedir:

1. Birinci soruda öğrencilere uygulama sürecinde farklı dil bilgisi etkinliklerinin sunulduğu ifade edilmiş ve dersin bu şekilde işlenmesiyle ilgili ne düşündükleri sorulmuştur. Yapılan görüşmelerde dersin işlenişinin eğlenceli olması (f=7, %58,33), dil bilgisi konularının daha iyi anlaşılması (f=3, %25), dil bilgisi etkinliklerinin dersi sevdirmesi (f=2, %16,66), dersin işlenişinin daha eğlenceli olması (f=2, %16,66), etkinliklerle işlemenin daha iyi öğrenmeyi sağlaması (f=1, %8,33), dersin işlenişinin daha farklı ve yaratıcı olması (f=1, %8,33) gibi düşüncelerle karşılaşılmıştır.

2. İkinci soruda öğrencilerden daha önce işledikleri dil bilgisi dersleriyle uygulama süresi boyunca işledikleri dil bilgisi derslerini karşılaştırmaları istenmiştir. Yapılan görüşmelerde dil bilgisi derslerine yönelik daha eğlenceli olma (f=10, %83,33), etkinliklerle yapılma (f=5, %41,66), daha çok şey öğrenme (f=1, %8,33), ilgi çekici olma (f=1, %8,33) ve daha iyi öğrenme (f=1, %8,33) gibi düşüncelerle karşılaşılmıştır.

3. Üçüncü soruda öğrencilerden Türkçe dersinde uygulanan dil bilgisi etkinliklerinin sonraki konularda da uygulanırsa dil bilgisinde başarılı olacaklarına inanıp inanmadıklarını ve bu düşüncelerinin nedenini ifade etmeleri istenmiştir. Yapılan görüşmelerde; dersin eğlenceli olması (f=5, %41,66), etkinliklerin akılda kalıcı olması (f=3, %25), konuların anlaşılması (f=2, %16,66), etkinliklere katılımının artması (f=1, %8,33), Türkçe dersini sevmesi ve bu dersin fayda sağlayacağını düşünmesi (f=1, %8,33), etkinliklerin dikkat çekici olması (f=1, %8,33) ve etkinliklerin Türkçemizi geliştirmesi (f=1, %8,33) gibi düşüncelerden dolayı öğrenciler, dil bilgisinde başarılı olacaklarına inandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenme tercihlerine dayalı öğretimin yapıldığı çalışmalarda (Güven, 2007;

Kansızoğlu, 2014) uygulamalar hakkında öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmelerdeki sonuçların bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlikleri görülmüştür. Güven (2007) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler; etkinlikleri çok faydalı bulduklarına ve İngilizcelerini geliştirdiklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Yine Kansızoğlu (2014) tarafından yapılan araştırmada da görüşme yapılan öğrenciler; uygulama sürecinin verimli ve yararlı geçtiğini, aynı zamanda öğretimin etkili, eğlenceli, anlama ve anlatma becerilerini geliştirici, kelime bilgisini geliştirici, hatırlatmayı kolaylaştırıcı olduğuna yönelik görüş bildirmişlerdir. Öğrenme tercihleri dışında dil bilgisi öğretimiyle ilgili tezlerde (Akkaya, 2011; Durukan, 2011; Eyüp, 2013; Bayram, 2015) kullanılan yöntem ve tekniğe ilişkin öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda derslerin eğlenceli olması, derse katılımın artması, dil bilgisi konularının daha iyi anlaşılması ve daha iyi öğrenilmesine yönelik görüşlerle karşılaşılmıştır. Sonuç olarak VARK Öğrenme Modeline dayalı öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin yapılan uygulamalara yönelik olumlu görüş bildirdikleri ve bu görüşlerin tutum puanlarındaki artışla da paralellik gösterdiği belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda algısal öğrenme tercihlerine yönelik uygulamalarla ilgili şu önerilere yer verilmiştir:

1. Öğretmenler; bu araştırmada öğretilmesi planlanan konular dışında görsel, işitsel, okuma-yazma ve kinestetik öğrenme tercihlerini kullanarak farklı dil bilgisi konularını içeren etkinlikler tasarlayabilir.

2. İncelenen Türkçe ders kitaplarında, ağırlıklı olarak okuma-yazma öğrenme tercihini içeren dil bilgisi etkinlikleriyle karşılaşılmıştır. Okuma-yazma tercihi dışında diğer öğrenme tercihlerinin çok az kullanılması, dil bilgisi öğretimini sıkıcı hâle getirebilir. Dil bilgisi etkinlikleri hazırlanırken görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme tercihleri de dikkate alınabilir ve Türkçe ders kitaplarına yansıtılabilir.

3. Algısal öğrenme tercihlerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dil bilgisi başarılarını artırdığı ve dil bilgisine yönelik olumlu tutum sergilemelerini sağladığı görülmüştür. Bu öğrenme tercihlerine uygun etkinlikler, aynı zamanda Türkçe derslerinde temel dil becerilerinin geliştirilmesinde de uygulanabilir. Başarı ve tutum açısından bir karşılaştırmaya gidilebilir.

4. Öğrenme tercihlerine uygun dil bilgisi öğretimi, ortaokul öğrencileri dışında farklı yaş gruplarıyla da gerçekleştirilebilir. Lise ve üniversitede öğrenim gören öğrenciler, soyut düşünme becerilerini kazandıkları için bu öğrencilerin öğrenme tercihlerini tespit etmek amacıyla anket veya ölçek gibi veri toplama araçları kullanılabilir. Sonrasında hangi öğrenme tercihine sahip öğrencilerin ne kadar başarı elde ettikleri tespit edilerek bir karşılaştırmaya gidilebilir.

5. Ana dilini öğrenenler dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen bireylere de öğrenme tercihlerine uygun dil bilgisi etkinlikleri uygulanabilir ve sonrasında başarı, tutum gibi değişkenler üzerinde sonuçlar incelenebilir.

6. Öğrenme tercihlerinde ders süresini aşabilecek dil bilgisi etkinlikleriyle karşılaşılabilir. Bu dil bilgisi etkinliklerinin gerçekleştirilebilmesi için sınıf dışı uygulamalara da yer verilebilir.

7. Algısal öğrenme tercihleriyle ilgili uygulamalar hakkında Türkçe öğretmeni adayları ve Türkçe öğretmenleri bilgilendirilebilir.

KAYNAKÇA

Acat, M. B. (2000). *Dilin işlevselliği yaklaşımına göre hazırlanmış Türkçe öğretimi programının temel dil becerilerinin kazanılmasına etkisi*. (Doktora Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 98550).

Akbaba, N. (2007). *Görsel araçların ilköğretim ikinci kademede dil bilgisi öğretimine katkısı üzerine deneysel bir çalışma.* (Yüksek Lisans Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 207121).

Akella, D. (2010). Learning together: Kolb's experiential theory and its application. *Journal of Management & Organization, 16*(1), 100-112.

Akınoğlu, O. (2014). Yapılandırmacılık. Behçet Oral (Ed.). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. (s. 429-446). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*. (Doktora Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 280652).

Alesandrini, K., & Larson, L. (2002). Teachers bridge to constructivism. *The Clearing House*, 75(3), 118-121.

Alder, H. (2000). *Kişisel ve meslekî başarıya ulaşmada beyin gücünü etkin kullanma sağ beyin yöneticisi*. (F. Can Akbaş, Çev.). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika, 49*(2), 155-173.

Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 299-307.

Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. Virginia: ASCD Member Book.

Armstrong, T. (2018). *Multiple intelligences in the classroom*. Virginia: ASCD Member Book.

Arslan, S. (2020). *Türkçe eğitiminde metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimi: Bir eylem araştırması*. (Doktora Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 607800).

Arthurs, J. B. (2007). A juggling act in the classroom: Managing different learning styles. *Teaching and Learning in Nursing, 2*(1), 2-7.

Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87, 37-47.

Atılgan, H. (2019). Madde ve test istatistikleri. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (s. 259-276). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ausburn, L. J., & Ausburn, F. B. (1978). Visual literacy: Background, theory and practice. *Programmed Learning and Educational Technology, 15*(4), 291-297.

Aydın, Ö. (1999). Orta okullarda dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Dil Dergisi*, 81, 23-29.

Aykaç, E. (2019). *5E modelinin ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 622582).

Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXVII, 77-89.

Bada, S. O. (2015). Constructivism learning theory a paradigm for teaching and learning. *Journal of Reaserch & Method in Education, 5*(6), 66-70.

Balcı, Ö. (2013). *Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algılarına etkisi.* (Doktora Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 347491).

Bandler, R. & Grinder, J. (1979). *Frogs into princes: Neuro linguistic programming*. Moab, Utah: Real People Press.

Barut, Y. (2014). Davranışçı öğrenme kuramları. B. Oral (Ed.). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. (s. 39-60). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Baskın, S. (2018). Dil bilgisi öğretirken neden sözlüklere başvurmalıyız? *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, *21*(1), 30-40.

Başkan, Ö. (1988). *Bildirişim, İnsan-Dili ve Ötesi*. İstanbul: Altın Kitaplar.

Bayram, B. (2015). *5E modelinin 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde başarıya, akademik motivasyona ve kalıcılığa etkisi*. (Doktora Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 418260).

Berger, E. H., & Pollman, M. J. (1996). Multiple intelligences: Enabling diverse learning. *Early Childhood Education Journal*, *23*(4), 249-253.

Bıyıklı, C., Veznedaroğlu, R. L., Öztepe, B. ve Onur, A. (2008). *Yapılandırmacılığı nasıl uygulamalıyız?* Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Binbaşıoğlu, C. (1973). *Öğretim metodu ve uygulama*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Bodner, G. M. (1986). Constructivism: a theory of knowledge. *Journal of Chemical Education*, *63*(10), 873-878.

Boghossian, P. (2006). Behaviorism, constructivism, and Socratic pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, *38*(6), 713-722.

Boydak, A. (2001). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Boydak, A. (2004). *Beyin yarım kürelerinin gizemi*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Bümen, N. T. (2007). Çoklu zekâ kuramı ve eğitim. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler,* (s. 1-38). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research, 21*(2), 230-258.

Brualdi, A. C. (1996). Multiple intelligences: Gardner's theory. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 5*(1), 1-3.

Caine, R. N. & Caine, G. (2002). *Beyin temelli öğrenme*. (G. Ülgen, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Calp, M. ve Calp, Ş. (2016b). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi I-II*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Campbell, B. (1992). Multiple intelligences in action. *Childhood Education, 68*(4), 197-201.

Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Canlı, M. G., & Tepeli, Y. (2019). Dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezlerinin sistematik olarak incelenmesi. *International Journal of Social Science Research, 8*(2), 60-87.

Cavanagh, S. J., Hogan, K., & Ramgopal, T. (1995). The assessment ofstudent nurse learning styles using the Kolb Learning Styles Inventory. *Nurse Education Today, 15*(3), 177-183.

Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

Checkley, K. (1997). The first seven... and the eighth a conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership, 55*(1), s. 8-13.

Childers, J. H. (1985). Neuro-linguistic programming: Enhancing teacher-student communications. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development, 24*(1), 32-39.

Claxton, C. S., & Murrell, P. H. (1987). *Learning Styles: Implications for improving educational practices*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4. Washington: D.C.: Association for the Study of Higher Education.

Cohen, J. (1988*). Statistical power analysis for the behavioral sciences*. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*(4), 584-594.

Cooper, P. A. (1993). Paradigm shifts in designed instruction: From behaviorism to cognitivism to constructivism. *Educational Technology, 33*(5), 12-19.

Craft, A. (2001). Neuro-linguistic programming and learning theory. *The Curriculum Journal, 12*(1), 125-136.

Cullen, R. (2008). Teaching grammar as a liberating force. *ELT Journal, 62*(3), 221-230.

Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çeçen, M. A. (2007). *Metne dayalı dil bilgisi öğretimi*. (Doktora Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 211674).

Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Üçyol Kültür Merkezi.

Çerçi, A. ve Derman, S. (2016). Türkçe etkinliklerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(4), 461-473.

Çökelez, A. ve Harman, G. (2016). Nörofizyolojik öğrenme kuramı "beyin temelli öğrenme kuramı". G. Ekici (Ed.). *Öğrenme-öğretme kuramları ve uygulamadaki yansımaları*. (s. 236-282). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dawson, C. (2016). *Araştırma yöntemlerine giriş*. (A. Sarı, Çev. Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.

D'Eloia, S. (1977). The Uses—and limits—of grammar. *Journal of Basic Writing, 1*(3), 1-48.

Demir, N. ve Yılmaz, E. (2005). *Türk dili el kitab*ı. Ankara: Grafiker Yayınları.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, T. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: Ekoyay Yayıncılık.

Demirkol, T. (2009). Türk üniversitelerindeki hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde dinlediğini anlama problemlerinin ve algısal öğrenme stillerinin araştırması. (Yüksek Lisans Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 240583).

Denig, S. J. (2004). Multiple intelligences and learning styles: Two complementary dimensions. *Teachers College Record, 106*(1), 96-111.

Derman, S. (2008). Dil bilgisi öğretiminde metinlerin seçimi üzerine bir araştırma (7. sınıf). (Doktora Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 235267).

DeVuyst, C. S. (2006). Designing an agribusiness internship academic experience course. *NACTA Journal, 50*(1), 33-36.

Dilaçar, A. (1971). Gramer: Tanımı, adı, kapsamı, türleri, yöntemi, eğitimdeki yeri ve tarihçesi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten,* 19, 83-145.

Dirven, R. (1990). Pedagogical grammar. *Language Teaching, 23*(1), 1-18.

Dobson, J. L. (2009). Learning style preferences and course performance in an undergraduate physiology class. *Advances in Physiology Education, 33*(4), 308-314.

Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXVII, 275-284.

Dolunay, S. K. (2014). Dil bilgisi öğretiminde temel yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler. M. Özbay (Ed.). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi*, (s. 125-127). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Drago, W. A. & Wagner, R. J. (2004). VARK preferred learning styles and online education, *Management Research News*, *27*(7), 1-13.

Duffy, T., & Cunningham, D. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. D. H. Jonassen (Ed.). *Handbook of research for educational communications and technology*. New York: Macmillan Library Reference.

Duman, B. (2007). *Neden beyin temelli öğrenme?*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dunn, R. (1984). Learning style: State of the science. *Theory into Practice, 23*(1), 10-19.

Dunn, R. (1990). Rita Dunn answers questions on learning styles. *Educational Leadership, 48*(2), 15-19.

Dunn, R., Beaudry, J. S., & Klavas, A. (2002). Survey of research on learning styles. *California Journal of Science Education*, *2*(2), 75-98.

Dunn, R., & Dunn, K. (1975). Learning styles, teaching styles. *NASSP Bulletin, 59*(393), 37-49.

Dunn, R. S., & Dunn, K. J. (1979). Learning styles/teaching styles: Should they... can they... be matched?. *Educational Leadership*, *36*(4), 238-244.

Dunn, R., & Honigsfeld, A. (2013). Learning styles: What we know and what we need. *The Educational Forum, 77*(2), 225-232.

Dunn, R., Rundle, S. & Burke, K. (2007). Elementary learning styles assessment (ELSA) research and implementation manual. www.learningstyles.net

Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. sınıfta bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi*. (Doktora Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 301128).

Ediskun, H. (1999). *Türk dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Eker, S. (2013). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Ekici, G. (2002). Gregorc öğrenme stili ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, *27*(123). 42-47.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ensar, F. (2003). Türkçe eğitiminde bir öğretim yönteminin geliştirilmesine kaynaklık etmesi bakımından soru. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XIII, 267-285.

Er, K. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2016). Ortaokul öğrencilerine yönelik dil bilgisi tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 343-356.

Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademede dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*. (Doktora Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 206941).

Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*. *6*(1), 1057-1069.

Erden, M. ve Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Erduran Avcı, D. ve Yağbasan, R. (2008). Beyin yarı kürelerinin baskın olarak kullanılmasına yönelik öğretim stratejileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(2), 1-17.

Ergin, M. (2019). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Erkuş, A. (2017). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly*, *6*(4), 50-72.

Evin Gencel, İ. (2008). The effect of instruction based on Kolb's experiential learning theory on attitude, achievement and retention in social studies. *Elementary Education Online*, *7*(2), 401-420.

Evin Gencel, İ. (2016). Öğrenme stilleri ve stil odaklı öğretim. G. Ekici (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuramları ve uygulamadaki yansımaları*. (s. 612-636). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Eyüp, B. (2013). *Dil bilgisi öğretiminde beyin temelli öğrenmenin akademik başarı, tutum ve kalıcı öğrenme üzerine etkisi*. (Doktora Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 345297).

Fatt, J. P. T. (1993). Learning styles in training: Teaching learners the way they learn. *Industrial and Commercial Training*, *25*(9), 17-23.

Field, A. (2009). *Discopering statistics using SPSS*. California: Sage Publications.

Fleming, N. D. (1995). I'm different; not dumb. modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom. (A. Zelmer, Ed.). *Research and Development in Higher Education, Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australia (HERDSA), HERDSA*, 18, 308-313.

Fleming, N. D. (2012a). *Teaching and learning styles: VARK strategies*. New Zealand: Christchurch Yayınları.

Fleming, N. D. (2012b). Facts, Fallacies and Myths: VARK and Learning Preferences. *https://vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/Some-Facts-About VARK.pdf.*

Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, *11*(1), 137-155.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Francis, W. N. (1954). Revolution in grammar. *Quarterly Journal of Speech, 40*(3), 299-312.

Fransecky, R. B., & Debes, J. L. (1972). *Visual literacy: A way to learn—A way to teach*. Washington: Association for Educational Communications and Technology.

Frede, M. (1977). The origins of traditional grammar. R. E. Butts & J. Hintikka (Ed.). *Historical and philosophical dimensions of logic, methodology and philosophy of science,* (s. 51-79). Dordrecht: Springer.

Gardner, H. (1987). The theory of multiple intelligences. *Annals of Dyslexia, 37*(1), 19-35.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, A Member of the Perseus Books Group.

Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher, 18*(8), s. 4-10.

Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Gentner, D., & Holyoak, K. J. (1997). Reasoning and learning by analogy. *American Psychologist, 52*(1), 32-34.

George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. New York: Routledge.

Göçer, A. (2019). *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Gömleksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 215-226.

Gözütok, D. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Grbich, C. (2007). *Qualitative data analysis: An introduction*. London: Sage Publications Ltd.

Green, C., & Tanner, R. (2005). Multiple intelligences and online teacher education. *ELT Journal*, *59*(4), 312-321.

Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). Using SPSS for Windows and Macintosh: analyzing and understanding data. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *2*(7), 71-92.

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güven, Z. Z. (2007). *Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisi erişileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. (Doktora Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 217466).

Hancock, M. (2013). *Singing grammar book and audio CD: Teaching grammar through songs*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Hardiana, M., Suyata P. (2018). The effectiveness of VAK (Visual, Auditory, Kinesthetic) model in learning of summary writing. *International Journal of Research and Review*, *5*(8), 43-49.

Harman, R. L., & O'Neill, C. (1981). Neuro linguistic programming for counselors. *The Personnel & Guidance Journal*, *59*(7), 449-453.

Hawk, T. F., & Shah, A. J. (2007). Using learning style instruments to enhance student learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, *5*(1), 1-19.

Herrmann, N. (2000). The theory behind the HBDI and whole brain technology. Erişim adresi: https://heikejordan.de/artikel/TheTheoryBehindHBDI.pdf.

Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemler*. İstanbul: Beta Yayınları.

Hill, L. H. (2005). Concept mapping to encourage meaningful student learning. *Adult Learning, 16*(3/4), 7-13.

Hinkel, E. (2018). Descriptive versus prescriptive grammar. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Erişim adresi: http://www.elihinkel.org/downloads/Descriptive%20v%20Prescriptive.pdf

Holley, J. H., & Jenkins, E. K. (1993). The relationship between student learning style and performance on various test question formats. *Journal of Education for Business, 68*(5), 301-308.

Holyoak, K. J. (2005). Analogy. K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Ed.). The Cambridge *Handbook of thinking and reasoning*. United Kingdom: Cambridge University Press.

İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim, 35*(155), 104-117.

Jonassen, D.. H. & Grabowski, B. L. (2011). *Handbook of individual differences, learning, and instruction.* New York: Routledge.

Joyce, B. & Weil, M. (2003). *Models of teaching*. New Delhi: Prentice Hall of India.

Jöroskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.

Kabapınar, F. (2009). Effectiveness of teaching via concept cartoons from the point of view of constructivist approach. *Educational Sciences: Theory & Practice*. *5*(1). 135-146.

Kalaycı, N. ve Çakmak, M. (2000). Kavram haritalarının öğretim sürecinde kullanılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 6*(24), 571-580.

Kalaycı, Ş. (2018). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ş. Kalaycı (Ed.). Ankara: Dinamik Akademi Yayıncılık.

Kan, A. (2017). Ölçme aracı geliştirme. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (s. 241-278). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kan, A. (2019). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler. H. Atılgan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (s. 43-96). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kan, M. (2017). *Bireysel mükemmellik anahtarı NLP*. İstanbul: Maviçatı Yayınları.

Kansızoğlu, H. B. (2014). *Öğrenme stillerine uygun sözcük ve kalıp söz öğretimi üzerine bir eylem araştırması*. (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 366297).

Kansızoğlu, H. B., & Sulak, S. E. (2019). Öğrenci merkezli dil bilgisi öğretim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi: bir meta analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(4), 958-980.

Karahan, L. (2009). Dil bilgisi öğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi. *Turkish Studies*, *4*(8), 23-30.

Karakuş Tayşi, E. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi*. (Doktora Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 354643).

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public opinion quarterly*, *24*(2), 163-204.

Kavcar, C. (2005). Dil bilgisi öğretimi. C. Kavcar, F. Oğuzkan, ve S. Sever, (Yazarlar), *Türkçe öğretimi* (s. 73-87). Ankara: Engin Yayınevi.

Keck, C., & Kim, Y. (2014). *Pedagogical grammar*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Keogh, B., & Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: an evaluation. *International Journal of Science Education*, *21*(4), 431-446.

Klement, M. (2014). How do my students study? An analysis of students' of educational disciplines favorite learning styles according to VARK classification. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 384-390.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, *4*(2), 193-212.

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Pearson Education.

Korkmaz, Z. (2017). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Kusters, C., Batjes, K., Wigboldus, S., Brouwers, J., & Baguma, S. D. (2017). *Managing for sustainable development impact*. Wageningen Centre for Development Innovation, The Netherlands: Wageningen University & Research.

Kuşdemir Kayıran, B. (2007). *Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 220591).

Küçükahmet, L. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Larsen-Freeman, D. (1997). Grammar and its teaching: Challenging the myths. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC*, 1-7.

Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 3, 251-266.

Larsen-Freeman, D. (2009). 27 Teaching and testing grammar. M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.). *The Handbook of Language Teaching*, 6, 518-542, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Larson, B. E. (2000). Classroom discussion: A method of instruction and a curriculum outcome. *Teaching and Teacher Education*, *16*(5), 661-677.

Lazear, D. (1992). *Teaching for multiple intelligences*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers.

LeFever, M. D. (2004). *Learning styles: reaching everyone God gave you to teach*. Colorado Springs: David C Cooks Publishing.

Litta, L., Atmowardoyo, H., & Salija, K. (2015). The effects of visual, auditory, kinesthetic learning style as technique in improving students' writing ability. *ELT Worldwide*, *2*(2), 62-76.

Lorenzo, A. R., & Lorenzo, B. U. (2013). Learning styles of teacher education students: Basis in improving the teaching-learning process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 595-605.

Lowenthal, P. ve Muth, R. (2008). Constructivism. Jr. E. F. Provenzo (Ed.). *Encyclopedia of the social and cultural foundations of education*, (s. 177-179). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Lujan, H. L., & DiCarlo, S. E. (2006). First-year medical students prefer multiple learning styles. *Advances in Physiology Education*, *30*(1), 13-16.

Manolis, C., Burns, D. J., Assudani, R., & Chinta, R. (2013). Assessing experiential learning styles: A methodological reconstruction and validation of the Kolb Learning Style Inventory. *Learning and Individual Differences*, 23, 44-52.

Marcy, V. (2001). Adult Learning Styles: How the VARK© learning style inventory can be used to improve student learning. Perspectives on Physician Assistant Education, *12*(2), 117-120.

Marshall, J. (1974). *Anadili öğretimi.* (C. Külebi, Çev.). İstanbul: MEB Yayınları.

Mayarnimar & Taufina. (2017). Validity analysis of the VARK (visual, auditory, readwrite, and kinesthetic) model–based basic reading and writing ınstructional materials for the 1st grade students of elementary school. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 9th International Conference for Science Educators and Teachers (ICSET)*, 118, 870-874.

MEB. (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2018). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Menteş Bolat, K. (2004). *İlköğretim II. kademe VI. sınıflarda dil bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yönteminin etkililiği*. (Yüksek Lisans Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 145264).

Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.

McLoughlin, C. (1999). The implications of the research literature on learning styles for the design of instructional material. *Australasian Journal of Educational Technology*, *15*(3), 222-241.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Moayyeri, H. (2015). The Impact of undergraduate students' learning preferences (VARK model) on their language achievement. *Journal of Language Teaching and Research*, *6*(1), 132-139.

Moore, J. (2011). Behaviorism. *The Psychological Record*, *61*(3), 449-463.

Mulroy, D. (2004). Reflections on grammar's demise. *Academic Questions*, *17*(3), 52-58.

Mumford, A. (1987). Learning styles and learning. *Personnel Review*, *16*(3), 20-23.

Mumford, A. (1995). Learning styles and mentoring. *Industrial and Commercial Training*, 27(8), 4-7.

Mumford, A., & Honey, P. (1992). Questions and answers on learning styles questionnaire. *Industrial and Commercial Training*, *24*(7), 10-13.

Murphy, R. J., Gray, S. A., Straja, S. R., & Bogert, M. C. (2004). Student learning preferences and teaching implications. *Journal of Dental Education*, *68*(8), 859-866.

Mutlu, M. ve Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi eğitiminde Kolb'un yaşantısal öğrenme yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(13), 15-29.

Naylor, S., & Keogh, B. (2013). Concept cartoons: What have we learnt?. *Journal of Turkish Science Education*, *10*(1), s. 3-11.

Newby, D. (2004). Pedagogical grammar. M. Byram (Ed.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, (s. 459-461). London: Routledge.

Nilson, L. B. (2010). Teaching at its best. A research-based resource for college instructors, San Francisco: Jossey–Bass A Wiley Imprint.

Nolen, J. L. (2003). Multiple intelligences in the classroom. *Education*, *124*(1), 115-119.

Novak, J. D. (1995). Concept mapping to facilitate teaching and learning. *Prospects*, *25*(1), 79-86.

Novak, J. D., & Gowin D. B. (1984). Learning how to learn. USA: Cambridge University Press.

Novak, J. D., & Canas, A. J. (2007). Theoretical origins of concept maps, how to construct them, and uses in education. *Reflecting Education*, *3*(1), 29-42.

Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). The theory underlying concept maps and how to construct and use them (technical report IHMC cmaptools 2006-01 Rev 01-2008). *Florida Institute for Human and Machine Cognition*. 1-36.

O'Connor J. (2001). *NLP workbook: The practical guide to achieving the results you want*. London: Thorsons Edition.

O'Connor J., & McDermont, I. (2003). *NLP'nin ilkeleri*. (D. Uyar Ezerler, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

OECD. (2016). PISA 2018 Draft analytical frameworks. Erişim adresi: https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf

Oğuzkan, F. (2005). Türkçe öğretiminde yöntem ve teknikler. C. Kavcar, F. Oğuzkan, S. Sever (Yazarlar), *Türkçe öğretimi* (s. 15-25). Ankara: Engin Yayınevi.

Okur, A. ve Yılmaz, Y. (2010). Dil bilgisi öğretimi. C. Yıldız (Ed.). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*, (s. 277-310). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Onan, B. (2014). Dil bilgisi öğretiminde temel ilkeler ve izlenen aşamalar. M. Özbay (Ed.). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi*, (s. 71-102). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Onan, B. (2017). Dil bilgisi öğretiminde sentezci yaklaşım. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *6*(4), 2627-2638.

Onan, B. (2020). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Onan, B., & Akgül, G. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe programındaki kazanımların Ned Herrmann'ın bütünsel beyin modeline göre değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *36*(1), 111-139.

Oppenheimer, R. (1956). Analogy in science. *American Psychologist*, *11*(3), 127-135.

Oral, B. ve Avanoğlu, Y. (2014). Öğrenme stilleri ve öğrenme stili modelleri. (B. Oral,

Ed.). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ornstein, R. (2004). Sağduyu: Beyin yarım kürelerinin anlamı. (M. Atalay, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Othman, N., & Amiruddin, M. H. (2010). Different perspectives of learning styles from VARK model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 652-660.

Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *Learning Styles & Strategies*, Oxford, GALA, 1-25.

Özbay, M. (2008). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I.* Ankara: Öncü Basımevi.

Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II.* Ankara: Öncü Basımevi.

Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 4*(2), 632-651.

Özden. Y. (1999). Öğrenme ve öğretme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özkaya, P. G. ve Coşkun, M. V. (2018). Dil bilgisine yönelik tutum ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(3), 636-651.

Öztürk, J. ve Ömeroğlu, A. F. (2015). Dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarının kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. *12*(31), 69-86.

Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. New York: McGraw-Hill Open University Press.

Peacock, M. (2001). Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, *11*(1), 1-20.

Peker, M. ve Aydın, B. (2003). Anadolu ve fen liselerindeki öğrencilerin öğrenme stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(14), 167-172.

Penger, S., & Tekavčič, M. (2009). Testing Dunn & Dunn's and Honey & Mumford's learning style theories: The case of the Slovenian higher education system. *Management: Journal of Contemporary Management Issues, 14*(2), 1-20.

Petruzzella, B. A. (1996). Grammar instruction: What teachers say. *The English Journal, 85*(7), 68-72.

Polatcan, F. (2013). 6. sınıflarda kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin başarıya etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 331720).

Phillips, H. (2010). Multiple intelligences: Theory and application. Perspectives. *In Learning, 11*(1), 4-11.

Price, L. (2004). Individual differences in learning: Cognitive control, cognitive style, and learning style. *Educational Psychology*: *An International Journal of Experimental Educational Psychology, 24*(5), 681-698.

Rafida, H. T., Ag, S., Hum, M., Ramadhan, A. & Nst, A. C. (2018). The influence of using VAK (visual, auditory, kinesthetic) learning model on the students' achievement in writing short story text at second grade smp it al-hijrah 2 deli serdang. *VISION: Journal of Language, Literature & Education*, *13*(13).

Raschick, M., Maypole, D. E., & Day, P. A. (1998). Improving field education through Kolb learning theory. *Journal of Social Work Education, 34*(1), 31-42.

Ready, R., & Burton, K. (2010). *Neuro-linguistic programming for dummies*. England: John Wiley & Sons.

Reiff, J. C. (1992). *Learning styles. (What research says to the teacher)*. Washington: National Education Association.

Riding, R. J. (1997). On the nature of cognitive style. *Educational Psychology, 17*(1/2), 29-49.

Riding, R. J., & Cheema, I. (1991). Cognitive styles—an overview and integration. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, *11*(3/4), 193-215.

Riding, R. J., & Douglas, G. (1993). The effect of cognitive style and mode of presentation on learning performance. *British Journal of Educational Psychology*, *63*(2), 297-307.

Riding, R. J., & Pearson, F. (1994). The relationship between cognitive style and intelligence. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 14*(4), 413-425.

Riding, R. J., & Sadler-Smith, E. (1997). Cognitive style and learning strategies: Some implications for training design. *International Journal of Training and Development*, *1*(3), 199-208.

Robertson, L., Smellie, T., Wilson, P., & Cox, L. (2011). Learning styles and fieldwork education: Students' perspectives. *New Zealand Journal of Occupational Therapy*, *58*(1), 36-40.

Ross, A. C. (1982). Brain hemispheric functions and the Native American. *Journal of American Indian Education*, *21*(3), 2-5.

Saban, A. (2009). *Çoklu zekâ kuramı ve Türk eğitim sistemine yansıması*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

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

Sakaoğlu, S. ve Alptekin, A. B. (2009). *Nasreddin Hoca*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını.

Sangvigit, P., Mungsing, S., & Theeraroungchaisri, A. (2012). Correlation of Honey & Mumford learning styles and online learning media preference. *International Journal of Computer Technology and Applications*, *3*(3), 1312-1317.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sewchuk, D. H. (2005). Experiential learning—a theoretical framework for perioperative education. *AORN Journal*, *81*(6), 1311-1318.

Sezik, N. (2003). *Sınırsız beyin gücü*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Schnaitter, R. (1987). Behaviorism is not cognitive and cognitivism is not behavioral. *Behaviorism*, *15*(1), 1-12.

Schunk, D. H. (2011). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri*. (Muzaffer Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Shaughnessy, M. F. (1998). An interview with Rita Dunn about learning styles. *The Clearing House*, *71*(3), 141-145.

Sheehan, M., & Kearns, D. (1995). Using Kolb: Implementation and evaluation of facilitation skills. *Industrial and Commercial Training*, *27*(6), 8-14.

Skinner, B. F. (1963). Behaviorism at fifty. *Science*, *140*(3570), 951-958.

Sönmez, H. (2019). Dil bilgisi eğitim-öğretiminin araştırma kapsamlarının ve yöntemlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(12), 167-188.

Sönmez, V. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Spence, K. W. (1948). The postulates and methods of 'behaviorism'. *Psychological Review*, *55*(2), 67-78.

Sperry, R. W. (1975). Left-brain, right-brain. *Saturday Review*, *2*(23), 30-32.

Stokes-Eley, S. (2007). Using Kolb's experiential learning cycle in chapter presentations. *Communication Teacher*, *21*(1), 26-29.

Sugarman, L. (1985). Kolb's model of experiential learning: Touchstone for trainers, students, counselors, and clients. *Journal of Counseling & Development*, 64, 264-268.

Süğümlü, Ü. (2009). *Dil bilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: kelime türleri örneği.* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 253285).

Sümbüloğlu, V. ve Sümbüloğlu, K. (2004). *Sağlık bilimlerinde araştırma yöntemleri*. Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.

Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Şafak, P. (2013). Davranışçı öğrenme kuramı. S. Büyükalan Filiz (Ed.). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*, (s. 25-44). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Şahbaz, N. K. (2012). *Buluş yöntemiyle dil bilgisi öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.

Şekerci, Y. (2018). *6. sınıf ortaokul Türkçe ders kitabı*. Ankara: Eksen Yayıncılık.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.

Tan, E. (2008). *İlköğretim 7. sınıf dil bilgisi öğretiminde zarflar konusuyla ilgili yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış çalışma yapraklarının öğrenci başarısına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 254889).

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayıncılık.

Temizkan, M. (2014). Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları. M. Özbay (Ed.). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi*, (s. 129-151). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tennant, M. (2006). *Psychology and adult learning*. New York: Routledge.

Terry, M. (2002). Translating learning style theory into developmental education practice: An article based on Gregorc's cognitive learning styles. *Journal of College Reading and Learning*, *32*(2), 154-176.

Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

TDK. (2011). *Türkçe Sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Thagard, P. (1992). Analogy, explanation, and education. *Journal of Research in Science Teaching*, *29*(6), 537-544.

Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. England: Pearson Education Limited.

Tomic, W. (1993). Behaviorism and cognitivism in education. *Psychology*, *30*(3/4), 38-46.

Tompkins, G. E. (1998). *Language arts content and teaching strategies*. New Jersey: California State University Prentice-Hall Inc.

Tosey, P., & Mathison, J. (2003). Neuro-linguistic programming and learning theory: A response. *The Curriculum Journal*, *14*(3), 371-388.

Tosey, P., & Mathison, J. (2010). Neuro-linguistic programming as an innovation in education and teaching. *Innovations in Education And Teaching International*, *47*(3), 317-326.

Ur, P. (2007). *Grammar practice activities: A practical guide for teachers*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Uygun, D. (2006). Evrensel dilbilgisi ve dil yetisi: Eleştiriler, yeni yaklaşımlar. *Dilbilim*, 15, 275-285.

Uzun, N. E. (2000). *Anaçizgileriyle evrensel dilbilgisi ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Ün Açıkgöz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Ünal, F. T. ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Faculty of Education*, *3*(2), 141-159.

Vardar, B., Güz, N., Huber, E., Senemoğlu, O., ve Öztokat, E. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Veznedaroğlu, R. L., ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *Elementary Education Online*, *4*(2), 1-16.

von Glasersfeld, E. (1996). Introduction: Aspects of constructivism, C.T. Fosnot (Ed.). *Constructivism: Theory, perspectives and practice*. New York: Teachers College Press.

Watson, G. R. (1989). What is… concept mapping?. *Medical teacher*, *11*(3/4), 265-269.

Watson, S. A. & Thompson, C. (2001). Learning styles of interior design students as assessed by the Gregorc Style Delineator. *Journal of Interior Design*, *27*(1), 12-19.

Winston, P. H. (1980). Learning and reasoning by analogy. *Communications of the ACM*, *23*(12), 689-703.

Witari, M., & Wahyuningsih, D. (2019). The effect of visualization, auditory and kinesthetic (VAK) model toward the students' ability in writing procedure text at grade IX mtsn 1 regency of indragiri hulu. *Menara Ilmu*, *13*(8), 21-29.

Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, *47*(1), 1-64.

Yağcı, A. (2002). *İlköğretim 4 ve 5. sınıflarda dil bilgisi öğretiminde bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik uygulamalı bir yaklaşım*. (Yüksek Lisans Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 113192).

Yakışan, O. (2017). *Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 481296).

Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yaman, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi*. (Doktora Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 191707).

Yaman, H., & Karaarslan, F. (2010). İlköğretim Türkçe dersi programının dil bilgisi öğretimindeki etkililiği: Nitel bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *14*(1), 251-269.

Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayınları.

Zhang, J. (2009). Necessity of grammar teaching. *International Education Studies*, *2*(2), 184-187.

EKLER

Ek-1: Veli Onay Formu

VELİ ONAY FORMU

Sayın Veli,

Öğrencilerin Türkçe derslerinde dil bilgisi başarılarını geliştirmek amacıyla Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde çalışan Arş. Gör. Ali Ferhat Ömeroğlu tarafından doktora tez çalışması kapsamında dil bilgisi etkinlikleri, dil bilgisi başarı testi ve dil bilgisi tutum ölçeğinin öğrencilere uygulanması planlanmaktadır.

Bu nedenle bu çalışmadaki genel amaç, çocukların Türkçe derslerindeki başarılarını artırmaktır. Uygulama etkinlikleri Türkçe derslerinde yaklaşık 7 hafta sürecektir.

Araştırma sonucunda çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirilecek ve başarıyı artırmaya yönelik akademik çalışmaların yapılması planlanacaktır. Çalışmada çocuğunuzun psikolojisini olumsuz yönde etkileyecek hiçbir uygulama bulunmamakta ve kendisine gönüllü olmak kaydı ile çalışmaya katılacağı söylenerek açıklama yapılmaktadır.

Bu araştırmada öğrencilerin görsel, işitsel, okuma-yazma ve yaparak-yaşayarak öğrenme tercihlerini dikkate alan dil bilgisi etkinliklerinin uygulanması amaçlanmıştır.

- İlgili araştırmaya çocuğumun hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın gönüllü olmak kaydıyla katılmasını kabul ediyorum. (Tarih)

İmza:
Veli Adı - Soyadı:
Öğrencinin Adı-Soyadı:

Ek-2: Öğrenci Bilgi Formu

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

Adı Soyadı:

Sevgili Öğrenciler,

Elinizdeki bu form, siz değerli öğrencileri daha iyi tanıyabilmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu formdan elde edilecek bilgiler, okulunuzdaki öğretmenler ve idarecilerle paylaşılmayacaktır. Sadece yapılacak olan ilgili çalışmadaki sonuçları yorumlayabilmek amacıyla kullanılacaktır. Bu nedenle bilgilerinizi doğru bir şekilde yanıtlamanız önem taşımaktadır. Sorulan sorular içinde size uygun olan kutuya (X) işareti koyunuz. İlginiz için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ali Ferhat ÖMEROĞLU

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü

1. Cinsiyetiniz:

( ) Kız ( ) Erkek

2. Annenizin eğitim durumu:

( ) Okuryazar değil

( ) İlkokul mezunu

( ) Ortaokul mezunu

( ) Lise mezunu

( ) Üniversite mezunu

3. Babanızın eğitim durumu:

( ) Okuryazar değil

( ) İlkokul mezunu

( ) Ortaokul mezunu

( ) Lise mezunu

( ) Üniversite mezunu

4. Evinizde size ait ayrı bir çalışma odanız var mı?

( ) Evet ( ) Hayır

Ek-3: Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeği

TÜRKÇE DİL BİLGİSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi bünyesinde hazırlanan bu ölçek, sizlerin dil bilgisi ile ilgili görüşlerinizi almak amacı ile hazırlanmıştır. Her bir cümleyi dikkatle okuduktan sonra sağ tarafta verilen beş seçenekten birini işaretleyerek (ilgili yere X işareti koyarak) belirtiniz. Seçenekler "Tamamen Katılıyorum.", "Katılıyorum.", "Kararsızım.", "Katılmıyorum." ve "Kesinlikle Katılmıyorum." şeklinde verilmiştir. Lütfen işaretsiz ifade bırakmayınız. Vereceğiniz cevaplar bilimsel araştırmada kullanılacaktır. Duygu ve düşüncelerinizi en iyi ifade eden seçeneği işaretlemeniz araştırmanın güvenirliği için önemlidir. Katılım gönüllülük esasına bağlı olup dilediğinizde çekilebilirsiniz. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ali Ferhat ÖMEROĞLU
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Adı-Soyadı: **Okul:** **Sınıf:** **Cinsiyetiniz: ( ) Kız ( ) Erkek** **Dil Bilgisine Yönelik Görüşler**		**Seçenekler**				
		Tamamen Katılıyorum.	**Katılıyorum.**	**Kararsızım.**	**Katılmıyorum.**	**Kesinlikle Katılmıyorum.**
1.	Dil bilgisi konularını öğrenmeyi seviyorum.					
2.	Dil bilgisi konularını öğrenirken eğlenirim.					
3.	Dil bilgisi etkinliklerine katılmayı heyecanla beklerim.					
4.	Dil bilgisi etkinliklerine mecbur olduğum için katılıyorum.					
5.	Dil bilgisi öğretiminin her gün yapılmasını isterim.					
6.	Dil bilgisinin adını bile duymak beni rahatsız eder.					
7.	Dil bilgisi öğrenmeye merakım var.					
8.	Dil bilgisi etkinliklerine katılmayı çok isterim.					
9.	Dil bilgisi öğrenmenin zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.					
10.	Türkçe dersinde en sevdiğim etkinlikler dil bilgisi etkinlikleridir.					
11.	Türkçe dersi sınavlarında dil bilgisi sorularıyla karşılaşmaktan korkarım.					
12.	Dil bilgisi öğrenmenin gerekli olduğunu düşünüyorum.					
13.	Dil bilgisi konularının öğretildiği günü sabırsızlıkla beklerim.					
14.	Türkçe dersinde dil bilgisi öğrenmek bana göre gereksizdir.					
15.	Mümkün olsa boş derslerimde dil bilgisi etkinliklerine katılmak isterim.					
16.	Dil bilgisiyle ilgili her şey ilgimi çeker.					
17.	Dil bilgisi ile ilgili yeni konular öğrenmekten mutlu olurum.					
18.	Dil bilgisi konuları kafamı karıştırır.					
19.	Dil bilgisi konularını kolay bir şekilde öğrenirim.					
20.	Dil bilgisi konularından dolayı en sevdiğim ders Türkçedir.					
21.	Dil bilgisi ile ilgili sorularda başarılı olamam.					
22.	Dil bilgisi konularını anlayamayacağımı düşünüyorum.					
23	Dil bilgisi konularını öğrenirken zaman su gibi akıyor.					

Ek-4: Türkçe Dil Bilgisi Başarı Testi

TÜRKÇE DİL BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

Adı-Soyadı: **Sınıf:** **Kız ( ) Erkek ( )**

1. Bu kediyi bahçemizde besliyoruz.
2. Kitaplarımı arkadaşıma verdim.
3. Güne horoz sesiyle uyandık.
4. Uçak yeni havaalanına indi.

1. Yukarıdaki cümlelerde aşağıdaki isim türlerinden hangisi yoktur?

A) Cins isim B) Özel isim
C) Çoğul isim D) Somut isim

Uçmak mavi bir türkü
Kanadında gözüm var
Çocuk kalbimdeki kuş
Benim de gökyüzüm var
Mustafa Ruhi Şirin

2. Yukarıdaki dizelerde iyelik eki almış kaç sözcük vardır?

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

3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük, isim olarak kullanılmıştır?

A) Kırmızı kalemini yazı yazarken kullanırdı.
B) Kitaptaki önemli bilgilerin altını çiziyorum.
C) Gitmeden önce bu şarkıyı dinlemek istiyorum.
D) Küçük çocuk, annesinin yanından ayrılmıyordu.

4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük belirtme hâli eki almıştır?

A) Bu çiçeği haftada bir sulamalısın.
B) Sesi çok güzel bir arkadaşımızdı.
C) Kulağı iyi işitmediği için doktora gitti.
D) Onun evi, çarşıya çok yakındı.

1. Ekşi limonu, çorbamıza sıktık.
2. Sınıfta kaç öğrenci var?
3. Kütüphaneden üç kitap aldık.
4. Birkaç arkadaşımla görüştüm.

5. Yukarıda altı çizili sözcüklerde hangi sıfat türüne yer verilmemiştir?

A) Niteleme sıfatı B) İşaret sıfatı
C) Sayı sıfatı D) Belgisiz sıfat

6. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde "çoğul, iyelik ve hâl eki"nin bir arada kullanıldığı sözcük vardır?

A) Gönlümden bu hediyeyi almak geçti.
B) Bu kitapları arkadaşımdan ödünç aldım.
C) Bu bilgi, artık kitaplarda yer almıyor.
D) Öğretmen, çalışmalarımızı inceleyecek.

Sana dün bir tepeden baktım Aziz İstanbul!
Görmedim gezmediğim, sevmediğim hiçbir yer.
Ömrüm oldukça, gönül tahtıma keyfince kurul,
Sade bir semtini sevmek bile bir ömre değer.
Yahya Kemal Beyatlı

7. Yukarıda verilen altı çizili sözcükler sırasıyla hangi iyelik eklerini almıştır?

A) 1. tekil kişi iyelik eki / 2. tekil kişi iyelik eki
B) 1. tekil kişi iyelik eki / 3. tekil kişi iyelik eki
C) 2. çoğul kişi iyelik eki / 1. çoğul kişi iyelik eki
D) 1. tekil kişi iyelik eki / 2. çoğul kişi iyelik eki



8. Kelebek, somut anlamlı sözcüklerin olduğu yoldan gittiğinde hangi çiçeğe ulaşır?

A) Menekşe B) Papatya C) Gül D) Nilüfer

9. "Mehmet deniz..." ifadesi, aşağıdakilerin hangisiyle tamamlanırsa "deniz" sözcüğü "yönelme" anlamı taşıyan bir ek alır?

A) -den şimdi çıkmış olmalı.
B) -de uzun süre yüzer.
C) -e bu saatlerde girer.
D) -i uçaktan ilk defa görmüş.

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "bir" sözcüğü belgisiz sıfat olarak kullanılmıştır?

A) Marketten bir ekmek aldım.
B) Bir bardak su getirir misin?
C) Bahçede sadece bir ağaç var.
D) Bir gün seninle görüşeceğiz.

11. "Sevgi, yağmurlu havada yürümeyi çok severdi." **cümlesinde hangi sözcük bir varlığı nitelemiştir?**

A) yağmurlu
B) havada
C) yürümeyi
D) severdi

12. Aşağıda altı çizili sözcüklerden hangisi "ikinci çoğul kişi iyelik eki" almıştır?

A) Doktora gitmeden önce dişim çok ağrıyordu.
B) Dün aldığımız kediyi evimizde besliyoruz.
C) Bahçenizdeki portakal ağaçları çok güzel.
D) Okulun bahçesinde arkadaşımla oynuyordum.

1. Bütün gün bahçede oyun oynadık.
2. İşten eve gelmek için sabırsızlanıyordu.
3. Sincap bizi görünce ağaca tırmandı.
4. Marketten aldığı karpuzu kesti.

13. Yukarıda verilen cümlelerde altı çizili sözcüklerle ilgili bilgilerden hangisi doğrudur?

A) Birinci sözcük yönelme hâli eki almıştır.
B) İkinci sözcük ayrılma hâli eki almıştır.
C) Üçüncü sözcük belirtme hâli eki almıştır.
D) Dördüncü sözcük bulunma hâli eki almıştır.

İsimler	Verilişine Göre	Oluşlarına Göre	Sayısına Göre
martılar	♥	somut	çoğul
düşünce	cins	★	tekil
papatya	cins	somut	☾

14. Yukarıdaki tabloda sembollerle gösterilen yerlere yazılması gereken sözcükler hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

	♥	★	☾
A)	özel isim	somut isim	tekil isim
B)	cins isim	somut isim	çoğul isim
C)	özel isim	soyut isim	tekil isim
D)	cins isim	soyut isim	tekil isim

Niteleme Sıfatı (▲)
İşaret Sıfatı (●)
Belgisiz Sıfat (■)
Soru Sıfatı (♥)

Yukarıdaki sıfat türlerinin yanına karşıladıkları semboller verilmiştir.

1. Ne iş yapıyorsunuz?
2. Yeni evimize taşındık.
3. Çiçekçiden kırmızı gül aldım.
4. Bu soruyu cevaplayabilirim.

15. Yukarıdaki cümlelerin aldığı sıfatlar incelendiğinde aşağıdaki sembollerden hangisine yer verilmemiştir?

A) ▲ B) ■ C) ● D) ♥

1. Tatlı dil, yılanı deliğinden çıkarır.
2. Bir elin nesi var, iki elin sesi var.
3. Gençliğin kıymeti ihtiyarlıkta bilinir.
4. Kusursuz dost arayan, dostsuz kalır.

16. Yukarıda verilen atasözlerimizden hangisinde sıfat kullanılmamıştır?

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

17. Aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisinde iyelik eki ile hâl eki bir arada kullanılmıştır?

A) İlimizde yazları sıcak ve kurak geçer.
B) Yolculukta kitap okumayı severim.
C) Evinizin bahçesi çok büyükmüş.
D) Çiçekçiden kırmızı güller aldım.

I. Ödevimi erkenden bitirmek istedim.
II. Yemekten önce ellerimizi yıkamalıyız.
III. Anne kedi, yavrularını besliyordu.
IV. Soruları dikkatli bir şekilde çözmelisin.

18. Yukarıdaki cümlelerin hangisinde "iyelik eki" kullanılmamıştır?

A) I. B) II. C) III. D) IV.

19. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, hâl eklerinden herhangi birine yer verilmemiştir?

A) Arkadaşım, beni akşam yemeğine çağırdı.
B) Mehmet, sınıfın en çalışkan öğrencisiydi.
C) Gezdiğimiz ülkelerde farklı kültürleri tanıdık.
D) Bu kararı verirken çok düşündüm.



20. Kelebeğin sorusuna aşağıdaki hayvanlardan hangisi doğru cevap vermiştir?

A) Ev sözcüğü sıfat olarak kullanılmıştır.
B) Kedi sözcüğü sıfat olarak kullanılmıştır.
C) Yavru sözcüğü sıfat olarak kullanılmıştır.
D) Süt sözcüğü sıfat olarak kullanılmıştır.

Ek-5: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Bu görüşme formu, Türkçe dersinde işlemiş olduğunuz dil bilgisi etkinlikleriyle ilgili sizlerin görüşlerini almak amacıyla hazırlanmış olup bilimsel bir araştırma amacıyla kullanılacaktır. Aşağıdaki soruları içtenlikle yanıtlamanız istenmektedir. Araştırmaya yapacağınız katkılardan dolayı çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ali Ferhat ÖMEROĞLU
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Görüşme No	
Tarih/Saat	
Cinsiyet	
Görüşülen Kişi	

1. Uygulama sürecinde sizlere farklı dil bilgisi etkinlikleri sunulmuştur. Dersin bu şekilde işlenmesiyle ilgili ne düşünüyorsunuz?

2. Daha önceleri işlediğiniz dil bilgisi dersleriyle uygulama süresi boyunca işlediğiniz dil bilgisi derslerini karşılaştırabilir misiniz?

3. Türkçe dersinde uygulanan dil bilgisi etkinlikleri sonraki konularda da uygulanırsa dil bilgisinde başarılı olacağınıza inanıyor musunuz? Neden?

Ek-6: Deney Grubu Uygulama Etkinlikleri

VARK ÖĞRENME MODELİNE DAYALI DİL BİLGİSİ ETKİNLİKLERİ

Ders	Türkçe
Sınıf	6
Yaklaşık Süre	40+15 dakika
İlgili Kazanım	Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.
Konu	Hâl ekleri
Deney Grubu	VARK Öğrenme Modeline Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi
Uygulama Süreci (1. Hafta)	

Görsel Tercih: Öğrencilerden hâl ekleri için hazırlanmış resimleri yorumlamaları ve bu resimlerin altında verilen cümlelerde boş bırakılan yerleri uygun kelimelerle doldurmaları istenir. Resimler yorumlandıktan sonra isim soylu kelimelerin yalın, belirtme, yönelme, bulunma ve ayrılma gibi anlamları karşılaması için hâl eki alıp almadığına bakılması gerektiği öğrencilere açıklanır. Bu etkinliklerde öğrencilerin herhangi bir durumu açıklamada hâl eklerinin işlevini fark etmeleri amaçlanmıştır.

Kinestetik Tercih: Sınıfta bulunan öğrenci sayısı kadar günlük konuşmalarımızda veya yazılarımızda kullandığımız cümlelerin bulunduğu kâğıtlar öğrencilere verilir. Öğrenci kâğıtta yazan cümleyi sesli okuduktan sonra koyu renkli ve altı çizili kelimenin hangi hâl ekini aldığını arkadaşlarıyla paylaşır. Öğrenciler tarafından seçilen bu kâğıtlar, hâl ekleri için hazırlanmış ilgili kutulara atılır. Bu etkinlikte öğrencilerin cümle içinde kelimeye gelen hâl ekini fark edebilmesi amaçlanmıştır.

İşitsel Tercih: Öğrencilerden içinde hâl eklerinin bulunduğu "Yaramaz Yağmur" adlı şiiri dikkatli bir şekilde dinlemeleri ve şiirde geçen isim soylu kelimelerin taşımış olduğu hâlleri çalışma kâğıdında verilen uygun başlıklara yazmaları istenir. Şiirde geçen isimlerin hâlleri bulunduktan sonra bu isimler sınıfla paylaşılır. Bu etkinlikte isimlerin taşıdığı hâllerin öğrenciler tarafından ayırt edilmesi amaçlanmıştır.

Okuma-Yazma Tercihi: Öğrencilerden "Elin Ağzı Torba Değil Ki Büzesin" adlı metinde boş bırakılan yerlere uygun hâl eklerini getirmeleri ve bunları ayırt etmeleri istenir. Bu etkinlikte öğrencilerin okuma sürecine aktif olarak katılmaları ve metin üzerinde öğretilmek istenen hâl eklerini bulmaları amaçlanmıştır.

Görsel Tercih Etkinliği

Aşağıdaki resimleri inceleyiniz. Bu görsellerin altında yer alan cümlelerdeki boşluğu uygun ek ve kelimelerle doldurunuz.



Kerem, kitaplarını almak için **ev…...** gidiyor.

Kerem, çantasını almak için **okul….** gidiyor.



Kerem, **ev……** ders çalışıyor.

Kerem, **okul…..** ders çalışıyor.



Kerem, arkadaşıyla görüşmek için **ev…….** çıktı

Kerem, arkadaşıyla görüşmek için **okul…….** çıktı.



Kerem, **ev…….** gösteriyor.

Kerem, **okul……** gösteriyor.

Kerem, **ağac……** gösteriyor.

Kerem, **otobüs……** gösteriyor.



Yolun kenarındaki ……. çok güzel.

Yolun kenarındaki ……. çok güzel.

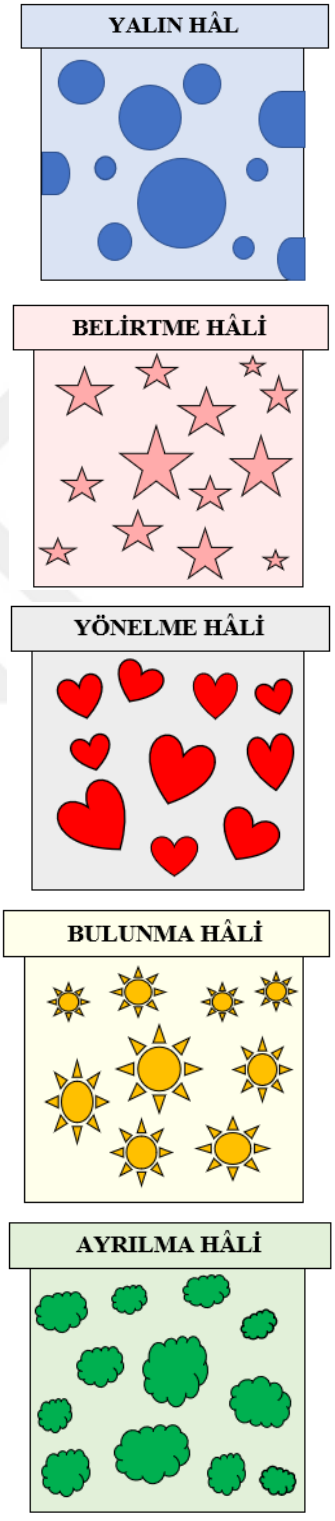
Yolun kenarındaki ……. çok güzel.

Yolun kenarındaki ……. çok güzel.

Kinestetik Tercih Etkinliği

Aşağıda örnek cümlelerin bulunduğu kâğıtta yer alan altı çizili ve koyulaştırılmış isimlerin hangi hâli aldığını arkadaşlarınızla paylaşınız. Sonra bu cümleleri, ismin hâlleri için verilen ilgili kutuya bırakınız.

Cümleler	
1.	Arkadaşlarımızla **sinemaya** gideceğiz.
2.	Çalışma kitabımı **arabada** unuttum.
3.	Ahmet, dün akşam **İstanbul'dan** geldi.
4.	Dedem, **bahçeyi** ve **havuzu** temizledi.
5.	**Uçurtma** çocukların sevdiği bir oyuncaktır.
6.	**Çorbaya** biraz tuz ekler misin?
7.	Eve gitmek için **durakta** otobüsü bekledim.
8.	**Pazardan** sebze ve meyve satın aldım.
9.	Bahçedeki **çiçekleri** sulayacağım.
10.	Okuduğum **kitap** çok sürükleyiciydi.
11.	Kalem ve silgi almak için **kırtasiyeye** gittim.
12.	**Gökyüzünde** parlayan yıldızları seyrediyoruz.
13.	Yiyeceklerimizi **buzdolabından** çıkardım.
14.	Bu **şarkıyı** dinlemeyi çok seviyorum.
15.	**Yoğurt**, çok faydalı bir yiyecektir.
16.	Bu sabah, uçakla **Ankara'ya** gideceğiz.
17.	Bu konuyu **toplantıda** konuşacağız.
18.	Topladığımız meyveleri **bahçeden** getirir misin?
19.	**Telefonu** masanın üzerine koydum.
20.	**Çay** severek tükettiğimiz içeceklerden biridir.



İşitsel Tercih Etkinliği

Öğrendiğiniz hâl eklerinden hareketle "Yaramaz Yağmur" adlı şiiri dinlerken bu şiirde geçen isimlerin hâllerini size verilen ilgili kutucuklara yazınız.

YARAMAZ YAĞMUR ŞİİRİ

Bu etkinlikte Aytül Akal ve Mavisel Yener tarafından kaleme alındığı bilinen "Yaramaz Yağmur" adlı şiir, öğrencilere dinletilmiştir.

Şiirde geçen isimler: **yağmur**, okul**a,** okul**dan,** kapı**da**, yağmur**a**, **şemsiye**, yanım**a**, rüzgâr**ı**, şapkam**ı**, paltom**u**, tellerin**i**, şemsiyem**i**, yan**dan**, **rüzgâr,** içim**i**, dışım**ı,** annem**i**

Yalın Hâl

Yönelme Hâli

Belirtme Hâli

Bulunma Hâli

Ayrılma Hâli

Okuma-Yazma Tercihi Etkinliği

Aşağıda verilen "Elin Ağzı Torba Değil Ki Büzesin" adlı fıkrayı okuyunuz. Okurken metinde boş bırakılan noktalı yerleri uygun hâl ekleriyle doldurunuz. Sonrasında bu isimleri tabloda istenen bilgilere uygun bir şekilde sınıflandırınız.

Elin Ağzı Torba Değil Ki Büzesin



Günün birin…. Nasreddin Hoca ile oğlunun komşu köylerden birine işleri düşer. Birlikte yola çıkarlar. Yolculuk sırasında Hoca, küçük olduğu için önce **oğlun…. eşeğ….** bindirir. Biraz sonra **karşıların….** çıkan adam, eşek ve üstündeki **çocuğ….** iyice bir süzdükten sonra;

"Hey gidi zamane gençleri hey!" Hiç utanmadan kendileri **eşeğ….** binerler, yaşlı, bilgin **babaların….** yürütürler! diye söylenir. Adam, **yanların…..** geçip giderken oğul da utancından kıpkırmızı olur, **eşek…..** iner ve **babasın…..** bindirir. Biraz sonra karşılaştıkları adamlar da başlarlar söylenmeye:

"Aman, şuna da bak! Senin yaşın geçmiş, kemiğin kartlaşmış; hem işte geldin, işte gidiyorsun. Şu taze fidanı **eşeğ….** bindir de yorma zavallıyı!"

Bu söz üzerine Hoca Efendi **oğlun….** da **eşeğ….** bindirir ve baba oğul eşeğin **üstün….. yolların….** devam ederler. Bir süre bu şekilde yol aldıktan sonra birkaç kişi daha **karşıların….** gelir. Bunlar da başlarlar konuşmaya:

"Amma acımasız adamlar var şu **dünya…..**!" "Bu zavallı eşek **ikiniz….** nasıl taşısın?"

Bu söz üzerine Hoca Efendi ve oğlu **eşek…..** inerler. **Eşeğ….** önlerine katarak kırıta kırıta giderlerken karşılaştıkları adamlar da bu durumu karışmadan duramazlar:

"Allah Allah, bu ne budalalık yahu!" "Bak yahu, eşek **önlerin…..** bomboş, hoplaya zıplaya keyifle gidiyor."

Bütün **bunlar….** duyan Hoca, adamlar uzaklaştıktan sonra oğluna der ki:

"Bak oğul, **adamlar….** gördün işte… Hiçbirini memnun edemedik… Ne yapalım elin ağzı torba değil ki büzesin." (Sakaoğlu ve Alptekin, 2009: 145)

Nasreddin Hoca
Saim SAKAOGLU-Ali Berat ALPTEKİN

İsim	**Aldığı Hâl Eki**	**Hâl Eki Türü**

Ders	Türkçe
Sınıf	6
Yaklaşık Süre	40+15 dakika
İlgili Kazanım	Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.
Konu	Hâl ekleri
Deney Grubu	VARK Öğrenme Modeline Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi
Uygulama Süreci (2. Hafta)	

Görsel Tercih: Çalışma kâğıdında verilen cümlelerde altı çizili isimlerin belirttiği hâl için belirli şekiller tanımlanmıştır. Ekli veya eksiz olarak belirtilen hâli taşıyan kelimelerin bu şekiller içine alınması ve isimleri kapsayan şekillerin uygun olup olmadığının öğrenciler tarafından kontrol edilmesi istenir. Bu etkinlikte, ilgili isimlerin aldığı hâl ekinin öğrenciler tarafından ayırt edilmesi amaçlanmıştır.

Kinestetik Tercih: Sınıfta bulunan öğrenci sayısı dikkate alınarak günlük konuşmalarımızda kullandığımız isim soylu kelimelerin yer aldığı kutudan öğrencilerin kâğıt çekmeleri istenir. Öğrencilerden kâğıtta yer alan kelimeye ilgili hâl eklerini getirerek cümle oluşturmaları ve bu cümleleri arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir. Bu etkinlikte hâl eki almış isimlerin cümle içindeki işlevinin öğrenciler tarafından fark edilmesi amaçlanmıştır.

İşitsel Tercih: Öğrencilerden içinde hâl eklerinin bulunduğu "Arkadaşım Eşek" adlı şarkıyı dikkatli bir şekilde dinlemeleri ve şarkıda geçen isim soylu kelimelerin almış olduğu hâl eklerinin altını çizmeleri istenir. İsimlerin işlevlerine uygun hâl ekleri bulunduktan sonra bu isimler sınıfla paylaşılır. Etkinlikte ilgili ismin aldığı hâl ekinin öğrenciler tarafından ayırt edilmesi amaçlanmıştır.

Okuma-Yazma Tercihi: Öğrencilere anı türünde bir metin yazdırılır. Yazılan metinde isim soylu kelimelerde kullanılan hâl ekleri fark ettirilir. Bu etkinlikteki amaç, metin oluşturma sürecinde dilin yapısını ilgilendiren hâl eklerinin isimlere gelerek cümle oluşturma sürecinde gerekli olduğunu öğrencilere fark ettirmektir.

Görsel Tercih Etkinliği

Aşağıdaki cümlelerde verilen altı çizili kelimeleri yalın hâl, belirtme hâli, yönelme hâli, bulunma hâli ve ayrılma hâli olarak gruplandırınız. Yalın hâlde olan kelimeleri daire (◯), belirtme hâlinde olan kelimeleri kare (□), yönelme hâlinde olan kelimeleri üçgen (△), bulunma hâlinde olan kelimeleri dörtgen (◇) ve ayrılma hâlinde olan kelimeleri dikdörtgen (▭) içerisine alınız.

Ağaçta köpekten kaçan bir kedi var.

Türkçe derslerinde **sözlük** kullanıyoruz.

Kitap, insanın en iyi dostudur.

Okuldan ne zaman çıkacaksın?

Uçak, **İstanbul'dan** Hatay'a ulaştı.

Kütüphanede ders çalışıyorum.

Bahçemizdeki **gülleri** suluyorum.

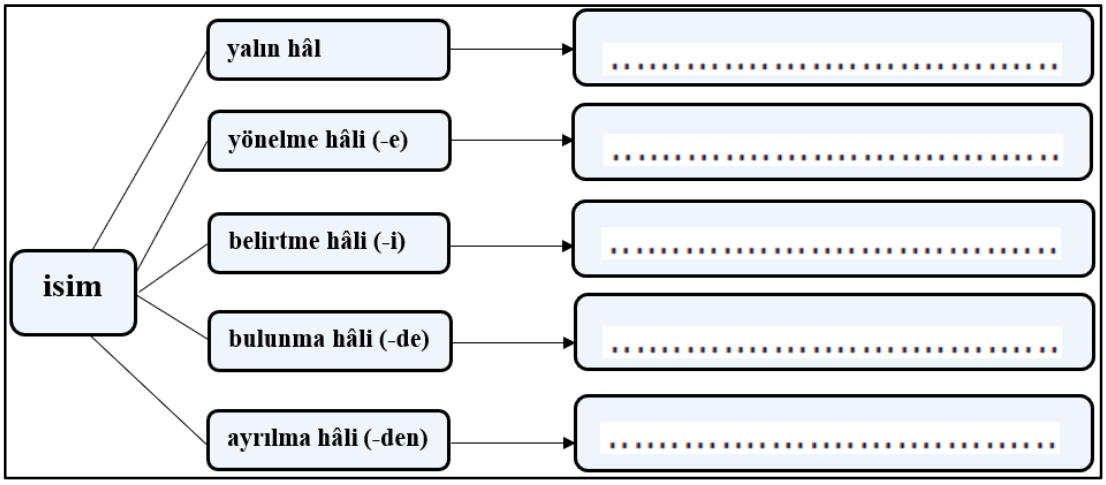
Bugün **hastaneye** gideceğim.

Parktaki **kuşlara** yiyeceğinden verdi.

Rica etsem **pencereyi** kapatır mısın?

Kinestetik Tercih Etkinliği

İsim kutusundan çekmiş olduğunuz isimle aşağıda verilen ismin hâllerini birleştirerek cümle oluşturunuz. Yazmış olduğunuz cümleleri sınıf ortamında paylaşınız.



İşitsel Tercih Etkinliği

"Arkadaşım Eşek" adlı şarkıyı sınıf ortamında dinleyiniz. Dinlediğiniz şarkıda geçen altı çizili kelimeleri ve bu kelimelerin almış olduğu hâl eklerini verilen örnekteki gibi tabloya yerleştiriniz.

ARKADAŞIM EŞEK ŞARKISI

Bu etkinlikte Barış Manço tarafından seslendirilen "Arkadaşım Eşek" adlı şarkı öğrencilere dinletilmiştir.

Şarkıda hâl eki almış isimler:

köy**den**, gün**den**, bana, beni, başa, seni, çayır**da** buzağıyı, süt**ten**, kulaklarını, dostlarım**dan**, başa, seni



İsim	Aldığı Hâl Eki	Hâl Eki Türü
köy	-den	ayrılma hâli eki

Okuma-Yazma Tercihi Etkinliği

Aşağıdaki çalışma kâğıdına sizi etkileyen bir anınızı yazınız. Yazma sürecini bitirdikten sonra anınızda kullanmış olduğunuz hâl eklerinin altını çiziniz. Sonrasında bu kelimeleri tabloda istenen bilgilere uygun bir şekilde sınıflandırınız.

İsim	Aldığı Hâl Eki	Hâl Eki Türü

Ders	Türkçe
Sınıf	6
Yaklaşık Süre	40+15 dakika
İlgili Kazanım	Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.
Konu	İyelik ekleri
Deney Grubu	VARK Öğrenme Modeline Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi
Uygulama Süreci (3. Hafta)	

Görsel Tercih: Öğrencilerden iyelik ekleri için hazırlanmış resimleri yorumlamaları ve bu resimlerin yanında verilen isimlerde boş bırakılan yerleri uygun iyelik ekleriyle doldurmaları istenir. İsimlere getirilen eklerden hareketle ilgili isimlerin hangi tür iyelik ekini aldığı öğrencilerle birlikte incelenir. Son olarak öğrencinin verilen isme uygun iyelik ekini getirmesi istenir. Bu etkinliklerde öğrencilerin canlı veya cansız varlıkları sahiplenmede iyelik eklerinin işlevini fark etmeleri amaçlanmıştır.

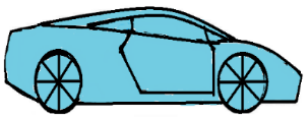
İşitsel Tercih: Öğrencilerden uygulayıcı tarafından belirlenen cümleleri dinlemeleri ve dinleme sürecinde çalışma kâğıdında eksik bırakılan isimlere uygun iyelik eklerini getirmeleri istenir. Getirilen iyelik eklerinin hangi türe ait olduğunun öğrenciler tarafından sınıf ortamında paylaşılması istenir. Bu etkinlikte ilgili kelimelerin aldığı iyelik eklerinin öğrenciler tarafından ayırt edilmesi amaçlanmıştır.

Okuma-Yazma Tercihi: Öğrencilerden "Ağaç Diyor Ki" adlı şiirde altı çizili olan isimlerin hangi tür iyelik eklerini aldıklarını verilen ilgili kutucuklara göre sınıflamaları istenir. Bu etkinlikte öğrencilerin okuma sürecine aktif olarak katılmaları ve metin üzerinde öğretilmek istenen iyelik eklerini bulmaları amaçlanmıştır.

Kinestetik Tercih: Uygulayıcı tarafından tanımlanan etkinlik kurallarından hareketle okunan isimlerde yer alan iyelik eklerinin türüne bağlı olarak öğrencilerden bu kuralları uygulaması istenir. Bu etkinlikte öğrencilerin isimlere gelen iyelik eklerinin türlerini el hareketlerini kullanarak ayırt etmesi amaçlanmıştır.

Görsel Tercih Etkinliği

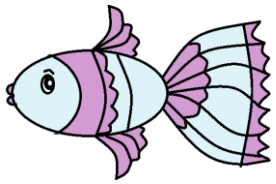
Aşağıda verilen görselleri inceleyiniz. Görsellerden hareketle boş bırakılan noktalı yerlere uygun iyelik eklerini getiriniz.



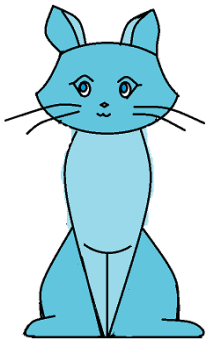
	Ek	İyelik Eki Türü
Benim **araba….**	-	1. tekil kişi iyelik eki
Senin **araba….**	-	2. tekil kişi iyelik eki
Onun **araba….**	-	3. tekil kişi iyelik eki
Bizim **araba….**	-	1. çoğul kişi iyelik eki
Sizin **araba….**	-	2. çoğul kişi iyelik eki
Onların **araba….**	-	3. çoğul kişi iyelik eki



	Ek	İyelik Eki Türü
Benim **top….**	-	1. tekil kişi iyelik eki
Senin **top….**	-	2. tekil kişi iyelik eki
Onun **top….**	-	3. tekil kişi iyelik eki
Bizim **top….**	-	1. çoğul kişi iyelik eki
Sizin **top….**	-	2. çoğul kişi iyelik eki
Onların **top….**	-	3. çoğul kişi iyelik eki



	Ek	İyelik Eki Türü
Benim **balık(ğ)….**	-	1. tekil kişi iyelik eki
Senin **balık(ğ)….**	-	2. tekil kişi iyelik eki
Onun **balık(ğ)….**	-	3. tekil kişi iyelik eki
Bizim **balık(ğ)….**	-	1. çoğul kişi iyelik eki
Sizin **balık(ğ)….**	-	2. çoğul kişi iyelik eki
Onların **balık(ğ)….**	-	3. çoğul kişi iyelik eki



	Ek	İyelik Eki Türü
Benim **kedi….**	-	1. tekil kişi iyelik eki
Senin **kedi….**	-	2. tekil kişi iyelik eki
Onun **kedi…**	-	3. tekil kişi iyelik eki
Bizim **kedi….**	-	1. çoğul kişi iyelik eki
Sizin **kedi….**	-	2. çoğul kişi iyelik eki
Onların **kedi….**	-	3. çoğul kişi iyelik eki



	Ek	İyelik Eki Türü
Benim **ütü….**	-	1. tekil kişi iyelik eki
Senin **ütü….**	-	2. tekil kişi iyelik eki
Onun **ütü….**	-	3. tekil kişi iyelik eki
Bizim **ütü….**	-	1. çoğul kişi iyelik eki
Sizin **ütü….**	-	2. çoğul kişi iyelik eki
Onların **ütü….**	-	3. çoğul kişi iyelik eki



	Ek	İyelik Eki Türü
	-	
	-	
	-	
	-	
	-	
	-	

İşitsel Tercih Etkinliği

Dinleyeceğiniz cümlelerde eksik bırakılan yerleri size verilen çalışma kâğıdındaki boşlukların üzerinde tamamlayınız ve sınıf ortamında tamamladığınız eklerin hangi iyelik eki türüne geçtiğini paylaşınız.

Benim **ad….** Kerem.	Benim **sevgi….** hiç bitmez.
Senin **kalem….** sıranın üzerindedir.	Senin **silgi….** sıranın altına düşmüş.
Çiçeğin **koku….** etrafa yayılmıştı.	Onun **saat….** çalışmıyor.
Bizim **köy…..** şehre çok yakın.	Bu konuda bizim **bilgi…..** yok.
Sizin **okul……** nerede?	Sizin **kedi…..** kapının önündeydi.
Onların **hikâye……** ilgi çekiciydi.	Onların **ev……** tek katlıdır.

Okuma-Yazma Tercihi Etkinliği

"Ağaç Diyor Ki" adlı şiirde altı çizili olan isimler, hangi tür iyelik eki almışsa bu isimleri size verilen ilgili kutucuklara göre sınıflayınız.

Ağaç Diyor Ki

Halim Yağcıoğlu tarafından kaleme alındığı bilinen "Ağaç Diyor Ki" adlı şiir, öğrencilere okutulmuştur.

Şiirde iyelik eki almış isimler:
bahçesinde, dallarım, çiçeğim, yaprağım, gölgem, zerdalimle, şarkısını, dalımda dalımızı, çakınızla, gövdemizde

1. tekil kişi iyelik eki almış kelimeler:

2. tekil kişi iyelik eki almış kelimeler:

3. tekil kişi iyelik eki almış kelimeler:

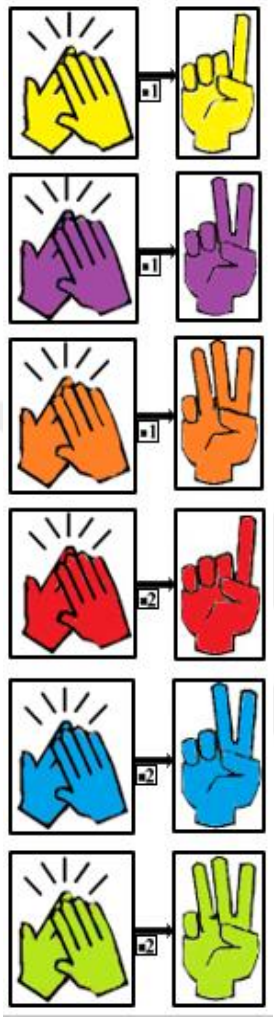
1. çoğul kişi iyelik eki almış kelimeler:

2. çoğul kişi iyelik eki almış kelimeler:

3. çoğul kişi iyelik eki almış kelimeler:

Kinestetik Tercih Etkinliği

Aşağıda verilen kurallardan hareketle size okunan cümlelerde yer alan kelimelerin aldığı iyelik eklerini tahmin ediniz.



1. tekil kişi iyelik eki ise bir kez el çırp ve parmaklarınla bir sayısını göster.

2. tekil kişi iyelik eki ise bir kez el çırp ve parmaklarınla iki sayısını göster.

3. tekil kişi iyelik eki ise bir kez el çırp ve parmaklarınla üç sayısını göster.

1. çoğul kişi iyelik eki ise iki kez el çırp ve parmaklarınla bir sayısını göster.

2. çoğul kişi iyelik eki ise iki kez el çırp ve parmaklarınla iki sayısını göster.

3. çoğul kişi iyelik eki ise iki kez el çırp ve parmaklarınla üç sayısını göster.

Bu maçı milli **takımımız** kazandı.	**Uçurtmamız** gökyüzünde havalanıyor.
Yağmur yağınca **şemsiyemi** açtım.	Defteri **çantama** koydum.
Ayşe'nin **elbisesi** çok güzeldi.	Ahmet'in **telefonu** çalıyor.
Senin **kalemini** ödünç alabilir miyim?	**Annen** misafirlere pasta ikram etti.
Kahvenize şeker ister misiniz?	**Bayramınız** kutlu olsun.
Yolda giderken **arabaları** bozulmuş.	İnsanların **anılarını** dinlemeyi severim.
Ağacın **dallarında** bir sürü kuş vardı.	Emre'nin **oyuncaklarını** getirir misin?

Ders	Türkçe
Sınıf	6
Yaklaşık Süre	40+15 dakika
İlgili Kazanım	Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.
Konu	İyelik ekleri
Deney Grubu	VARK Öğrenme Modeline Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi
Uygulama Süreci (4. Hafta)	

Görsel Tercih: Uygulayıcı tarafından iyelik eklerine yönelik hazırlanan kavram karikatürlerinin öğrenciler tarafından incelenmesi istenir. Kavram karikatürlerinde bir kelimenin çoğul eki, iyelik eki ve hâl eki almış biçimleri öğrencilere gösterilir. Üçüncü tekil kişi iyelik eki ile belirtme hâli ekinin ayırt edilmesi sağlanır. Sonrasında öğrencilerin boş bırakılan kavram karikatürü balonlarını doldurmaları istenir. Bu etkinliklerde iyelik eklerinin öğretiminde öğrencilerde var olan kavram yanılgılarının giderilmesi amaçlanmıştır.

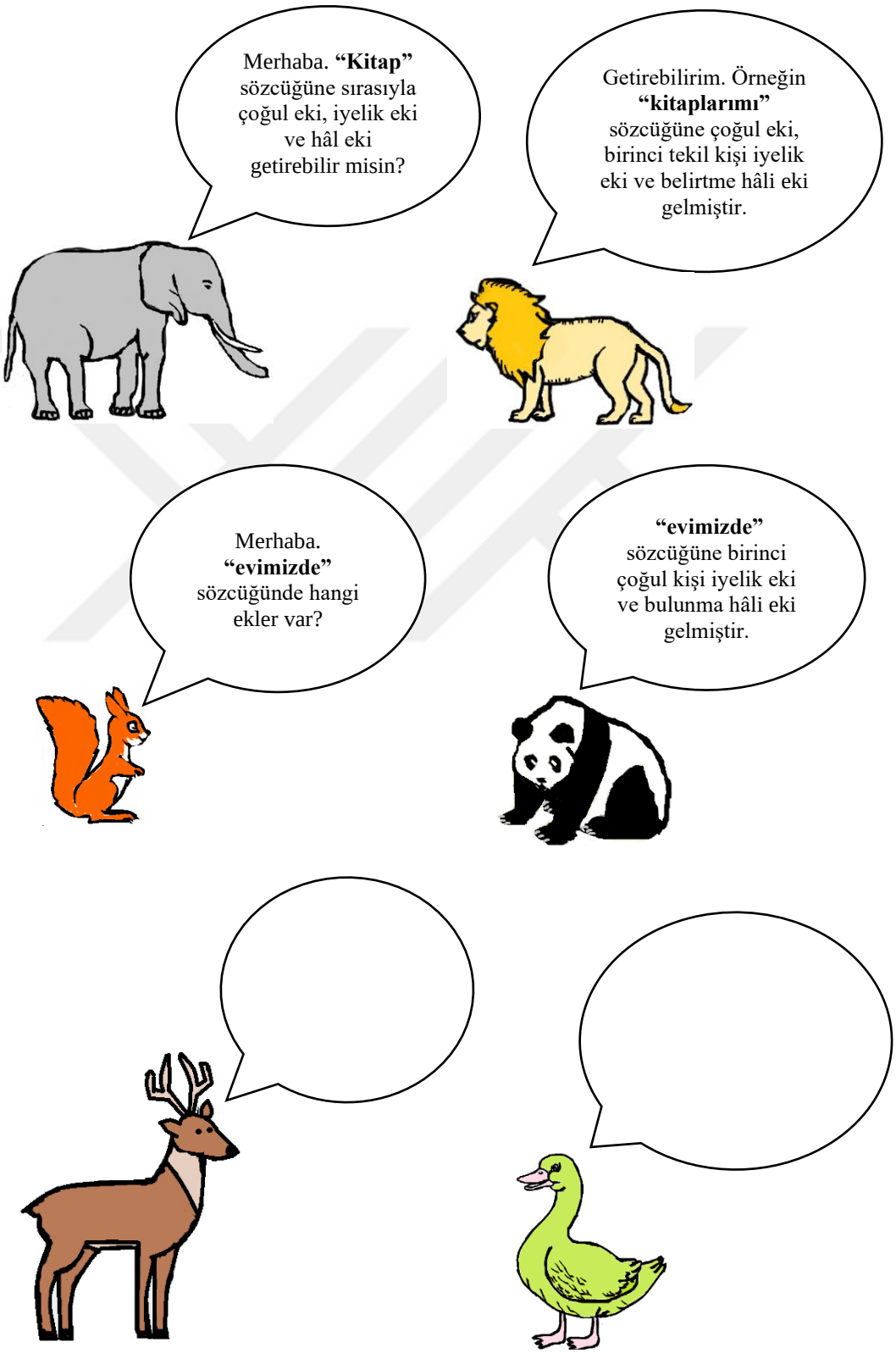
İşitsel Tercih: Uygulayıcı tarafından verilen örnek cümlelerde kelimenin çoğul eki, iyelik eki ve hâl eki almış biçimlerinin fark edilmesi ve bir kelimenin üçüncü tekil kişi eki mi yoksa belirtme hâli eki mi aldığının ayırt edilmesi amaçlanmıştır. Uygulamanın sıra arkadaşıyla birlikte iş birliği içinde bulunması istenmiştir.

Okuma-Yazma Tercihi: Uygulayıcı tarafından verilen örnek cümlelerde kelimenin çoğul eki, iyelik eki ve hâl eki almış biçimlerinin fark edilmesi ve bir kelimenin üçüncü tekil kişi eki mi yoksa belirtme hâli eki mi aldığının ayırt edilmesi amaçlanmıştır. Uygulamanın öğrenci tarafından tek başına yapılması istenmiştir.

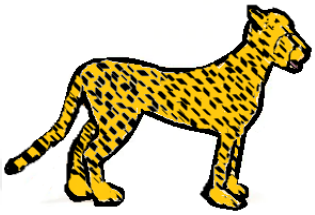
Kinestetik Tercih: Uygulayıcı tarafından okunan cümlelerde belirtilen kelimenin üçüncü tekil kişi iyelik eki mi yoksa belirtme hâli eki mi aldığını öğrencilerin fark ederek ekin bulunduğu ilgili alana adım atması; sonrasında "sözcük alanı" kısmına geçerek isim türünden bir sözcük seçmesi ve bu sözcüğe çokluk eki, iyelik eki ve hâl eki getirmesi istenmiştir. Uygulamada öğrencilerin psikomotor becerilerini kullanarak öğrenmesi amaçlanmıştır.

Görsel Tercih Etkinliği

Aşağıda verilen kavram karikatürlerini inceleyiniz. İncelediğiniz kavram karikatürlerinden hareketle size sorulan soruları yanıtlayınız.



3. tekil kişi iyelik eki (-ı) ile belirtme hâli ekini (-ı) nasıl ayırt edeceğiz?



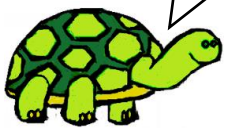
Örnek vereyim.
1. Evi buraya çok yakın.
2. Evi temizledim.

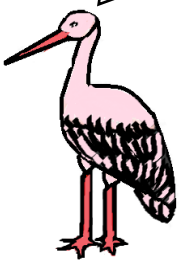
Bu cümlelerde “evi” sözcüğünün başına “onun” getirebiliyorsan evi sözcüğündeki -i eki iyelik ekidir. Getiremiyorsan o sözcük belirtme hâli eki almıştır.



1. Evi buraya çok yakın.
2. Evi temizledim.

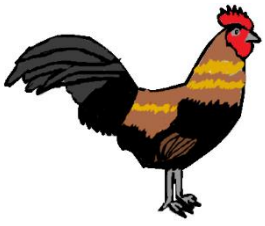
Bu cümlelerden hangisi iyelik eki almıştır?





1. Bu kitabı okumalısın.
2. Kitabı yeni basılmıştı.

Bu cümlelerden hangisi iyelik eki almıştır?





İşitsel Tercih Etkinliği

Aşağıda verilen örnek cümlelerde altı çizili ve koyu yazılmış kelimelerin sırasıyla hangi ekleri aldığını sıra arkadaşınızla birlikte bulmaya çalışınız.

Cümleler	Ekler
1. **Hikâyelerimde** bu konuyu işlerim.	Çoğul eki-birinci tekil kişi iyelik eki-bulunma eki
2. **Bahçende** kırmızı gül var mı?	
3. **Dişlerimizi** mutlaka fırçalamalıyız.	
4. Bu bilgiyi **defterinize** yazınız.	

Aşağıda verilen örnek cümlelerde altı çizili ve koyu yazılmış kelimelerin iyelik eki mi yoksa belirtme hâli eki mi aldığını sıra arkadaşınızla birlikte bulmaya çalışınız.

Cümleler	Ek
1. **Burnu** her türlü kokuyu alırdı.	
2. **Telefonu** masanın üzerine koydu.	
3. **Kardeşi** tatilden yeni dönmüştü.	

Okuma-Yazma Tercihi Etkinliği

Aşağıda verilen örnek cümlelerde altı çizili ve koyu yazılmış kelimelerin sırasıyla hangi ekleri aldığını bireysel olarak bulmaya çalışınız.

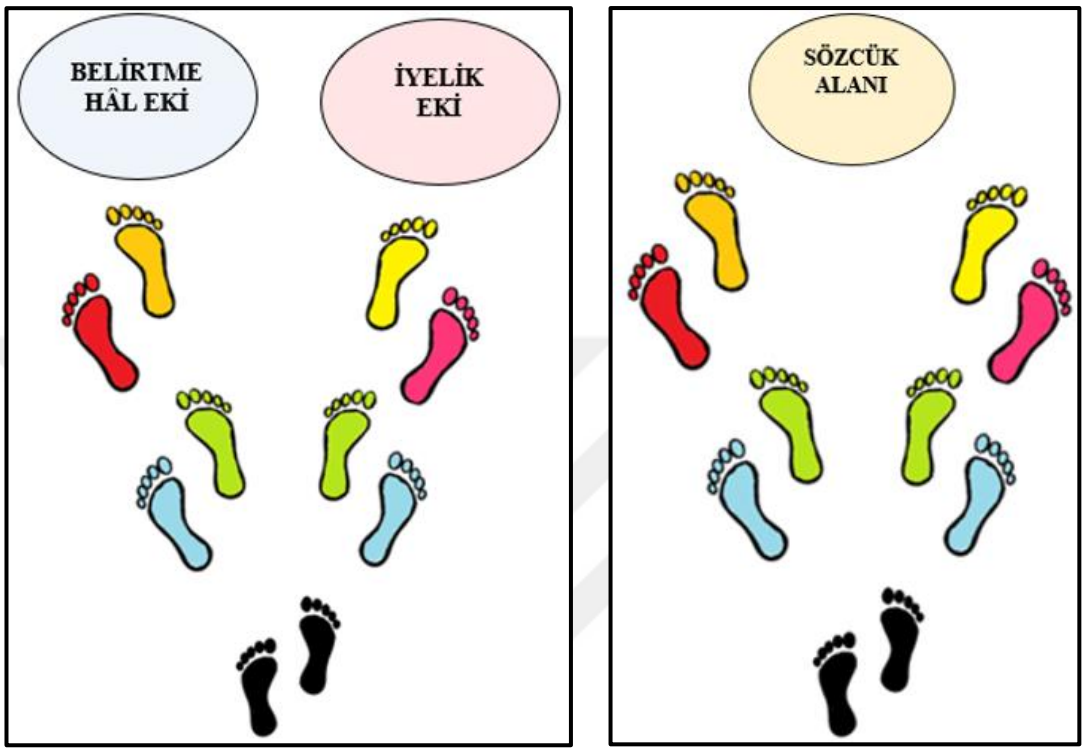
Cümleler	Ekler
1. Planlı çalışmak **başarımızı** etkiler.	birinci çoğul kişi iyelik eki-belirtme hâli eki
2. **Kardeşin** buraya gelecek mi?	
3. Sınav tarihini **arkadaşlarıma** ilettim.	
4. **Sözlerinizi** dikkatlice dinledim.	

Aşağıda verilen örnek cümlelerde altı çizili ve koyu yazılmış kelimelerin iyelik eki mi yoksa belirtme hâli eki mi aldığını bireysel olarak bulmaya çalışınız.

Cümleler	Ek
1. İşinden dolayı **tatili** kısa sürmüştü.	
2. **Gözlüğü** yere düşünce kırılmıştı.	
3. Bardağı masanın üzerine koydu.	

Kinestetik Öğrenme Tercihi

Uygulayıcı tarafından size okunan cümlelerde belirtilen sözcüğün almış olduğu ek hangisiyse ilgili alana adım atınız. Sonrasında "sözcük alanı" kısmına gelerek isim türünden bir sözcük seçiniz ve bu sözcüğe çokluk eki, iyelik eki ve hâl eki getiriniz.



Cümleler			
1.	Sabahtan beri **telefonu** çalıyordu.	11.	**Gömleği** kırıştığı için ütülemişti.
2.	Bu **görevi** yerine getirebilirsin.	12.	**Bardağı** tezgâhın üzerine koydu.
3.	**Arkadaşı** çok uzaklardan gelmişti.	13.	**Sesi** kısıldığı için doktora gitti.
4.	Top oynarken **camı** kırdı.	14.	**Çocuğu** bu okulda okuyor.
5.	Derste **dikkati** çok çabuk dağılırdı.	15.	Bugün **evi** temizledim.
6.	Bu **kitabı** geçen hafta aldım.	16.	**Bilgisayarı** bozulmuştu.
7.	**Şiiri** ezberlemek için çalışıyordu.	17.	**Kalbi** temiz bir insandı.
8.	**Dersi** dikkatli bir şekilde dinliyor.	18.	**Pencereyi** kapatır mısın lütfen?
9.	**Kızı** üniversiteyi yeni bitirdi.	19.	**Sınavı** bittiğinde yanımıza geldi.
10.	**Sütü** dökmeden getirebilir misin?	20.	Bu **şiiri** törende okuyacağım.

Ders	Türkçe
Sınıf	6
Yaklaşık Süre	40+15 dakika
İlgili Kazanım	İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
Konu	İsimler
Deney Grubu	VARK Öğrenme Modeline Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi

Uygulama Süreci (5. Hafta)

Görsel Tercih: Uygulayıcı tarafından oluşturulan görsellerin ne olduğu ve bu görsellerin hangi kelimeleri karşıladıkları öğrencilere sorulur. İsim türlerine yönelik geliştirilen görsellerin adlandırılışından hareketle isim konusu kavratılmaya çalışılır. Daha sonra isimlerle ilgili oluşturulan kavram haritaları öğrencilerle birlikte incelenir. Bu kavram haritaları üzerindeki isim türlerinin öğrenciler tarafından anlaşılması sağlanır. Sunulan kavram haritalarından hareketle öğrencilerden kendi kavram haritalarını oluşturmaları istenir. Bu etkinlikte öğrencilerin isim türlerini ayırt etmeleri amaçlanmıştır.

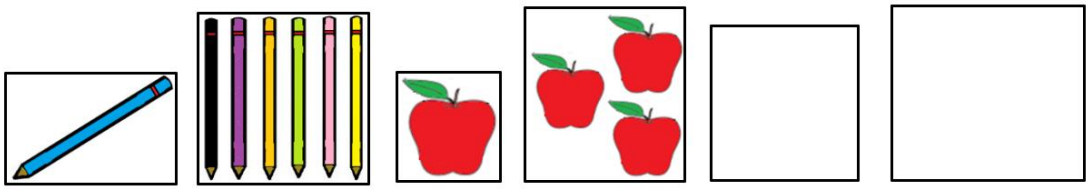
İşitsel Tercih: Öğrencilerden sıra arkadaşlarıyla iş birliği yaparak tabloda verilen kelimelerin ait oldukları isim türlerini bulmaları istenir. Çalışma sonucu bulunan örnekler, sınıf ortamında değerlendirilir. Bu etkinlikle öğrencilerin isimleri öğrenirken aynı zamanda iş birliği yaparak çalışma becerilerini kazanmaları amaçlanmıştır.

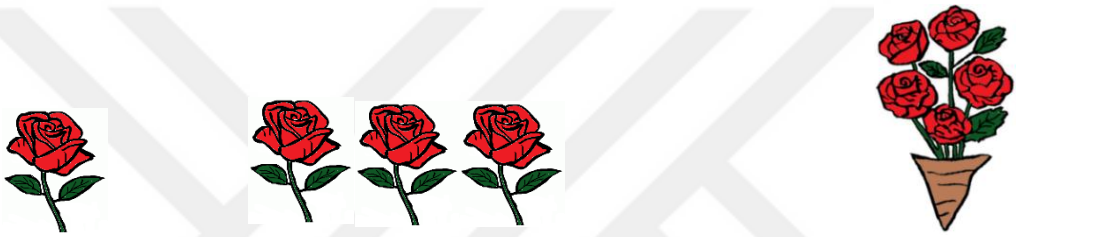
Okuma-Yazma Tercihi: Uygulayıcı tarafından oluşturulan bulmaca etkinliğinde öğrencilerin anlamları verilen kelimeleri bularak bulmacaya yerleştirmeleri ve onlardan ilgili bölümde, parantez içinde yer alan isim türlerine dikkat etmeleri istenmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin isim türünü içeren tanım bilgisinden hareketle kelimeyi tahmin edebilmesi amaçlanmıştır.

Kinestetik Tercih: Öğrencilerin uygulayıcı tarafından okunan kelimelerin karşıladıkları isim türlerini fark ederek ilgili alana adım atmaları istenmiştir. Uygulamada öğrencilerin psikomotor becerilerini kullanarak öğrenmesi amaçlanmıştır.

Görsel Tercih Etkinliği

Aşağıda verilen görselleri inceleyiniz. İncelediğiniz görsellerin hangi kelimeleri karşıladıklarını bu görsellerin altına yazınız. Bu kelimeler arasındaki farkları tahmin etmeye çalışınız.

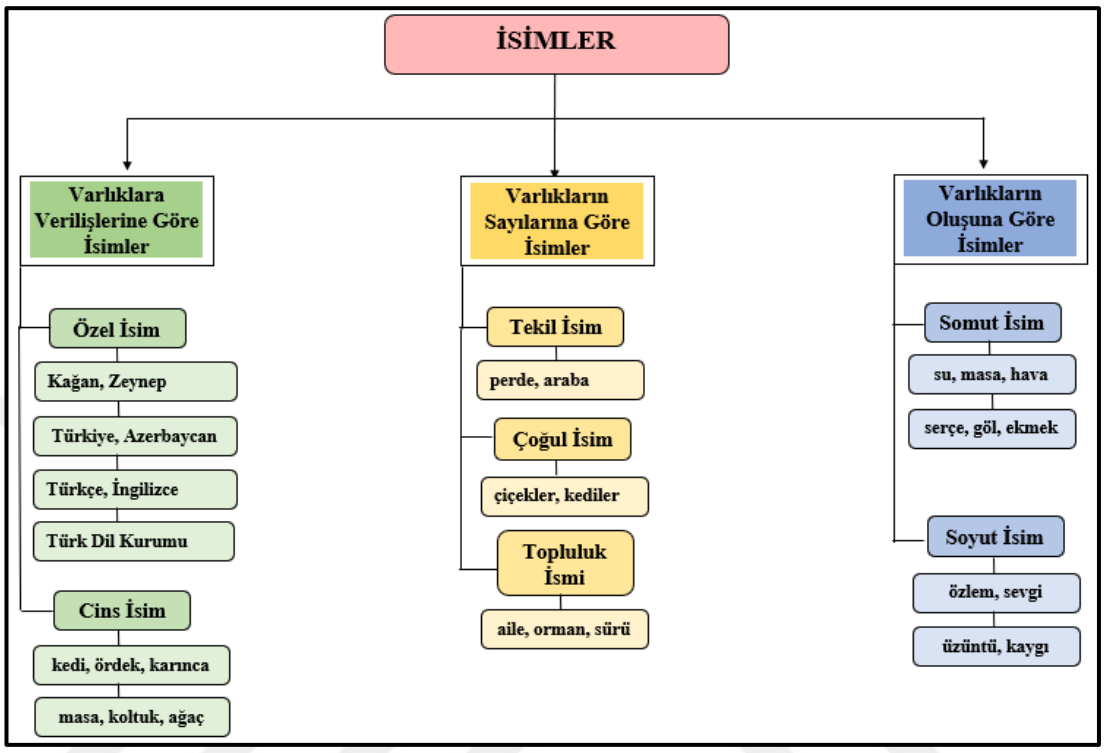


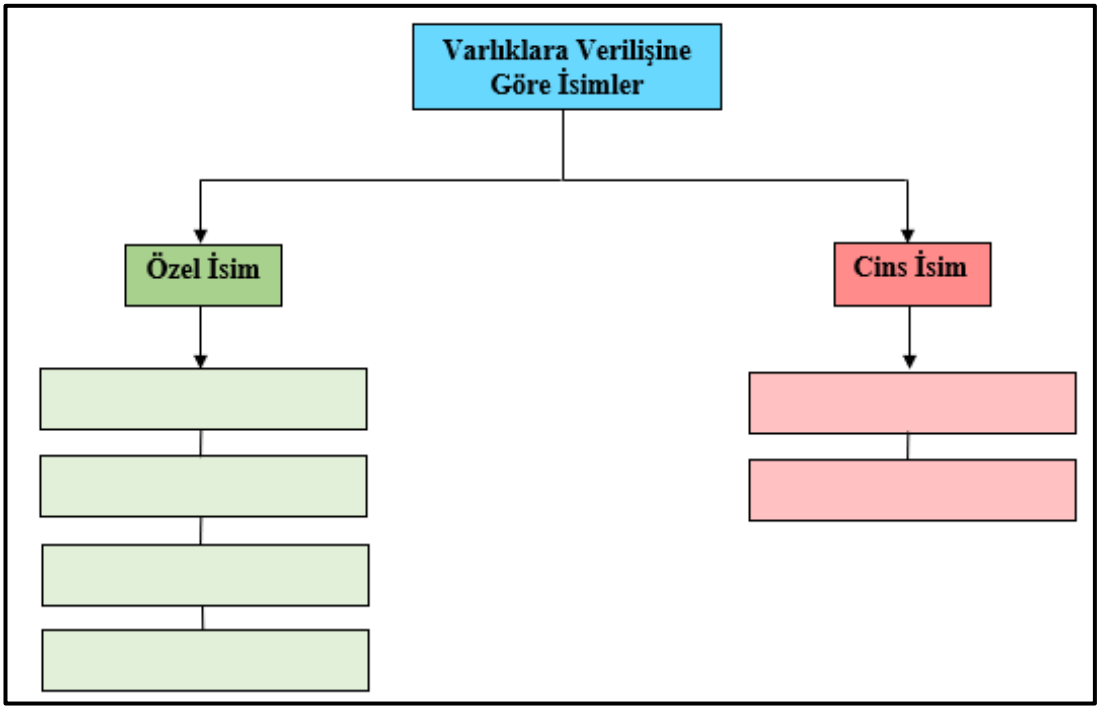


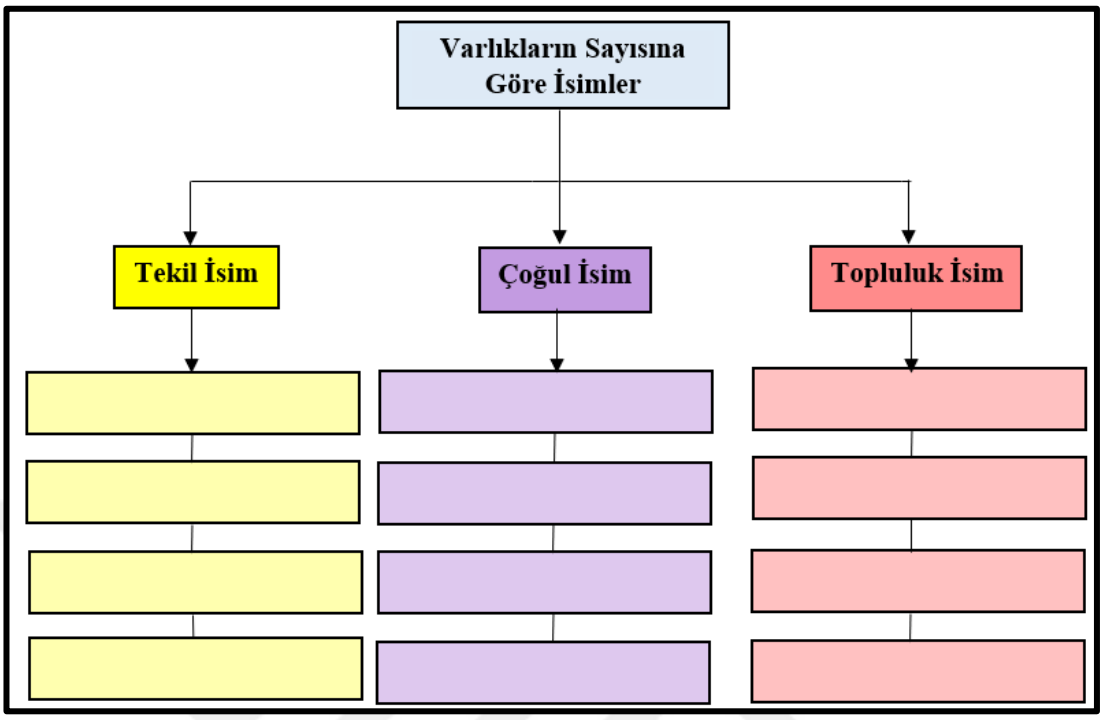


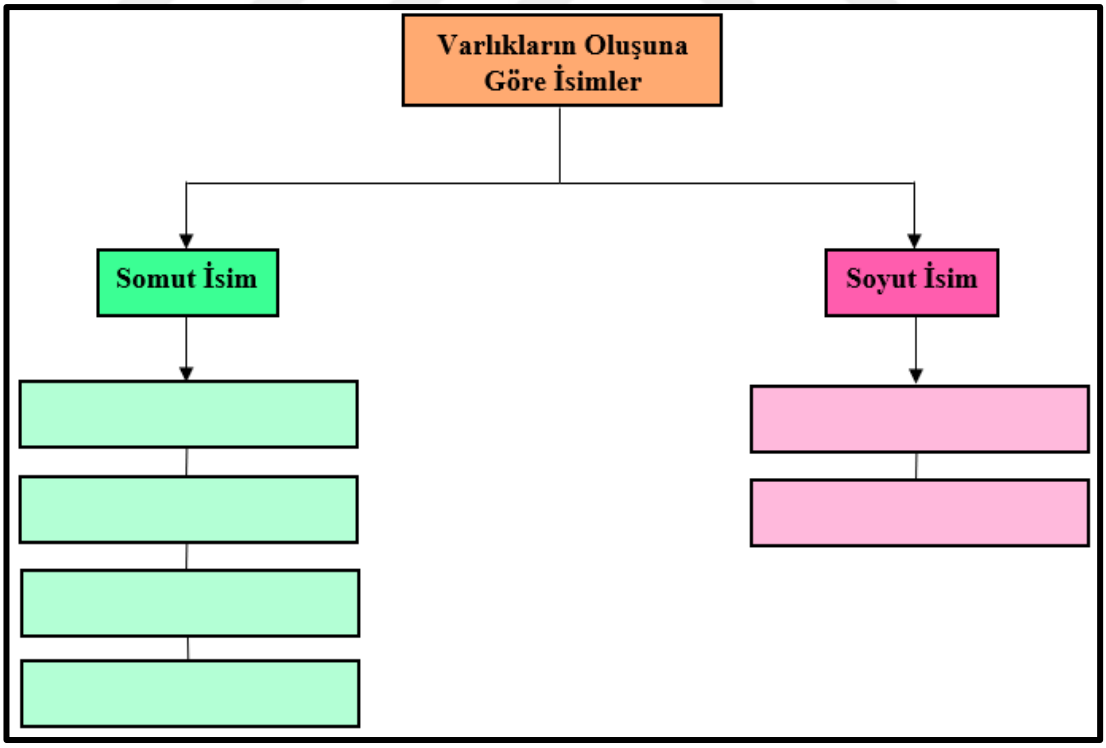


Aşağıda isimlerle ilgili incelediğiniz kavram haritasından hareketle boş bırakılan kavram haritalarını isim türlerine uygun örneklerle doldurunuz ve bu haritaları renklendiriniz.






Varlıkların Sayısına Göre İsimler
Tekil İsim
Çoğul İsim
Topluluk İsim


Varlıkların Oluşuna Göre İsimler
Somut İsim
Soyut İsim

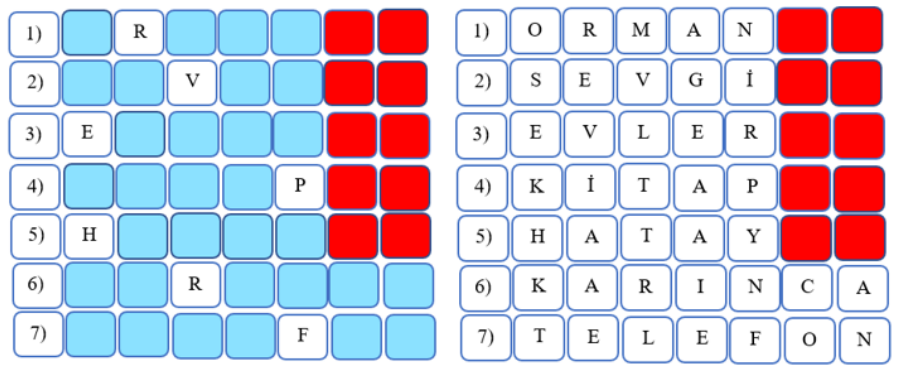
İşitsel Tercih Etkinliği

Sıra arkadaşınızla iş birliği yaparak tablodaki kelimelerin hangi isim türlerine ait olduğunu verilen örnek kelimedeki gibi işaretleyiniz.

Kelimeler	Özel	Cins	Tekil	Çoğul	Topluluk	Somut	Soyut
bayrak		X	X			X	
cesaret							
mavi							
ağaçlar							
Akdeniz							
ruh							
rüzgâr							
saygı							
Ahmet							
serçe							
okullar							
takım							
sevgi							
hava							
Boncuk							
orman							
heyecan							
sesler							
insanlık							

Okuma Yazma Tercihi Etkinliği

Aşağıdaki anlamlara karşılık gelen kelimeleri bularak bulmacaya yerleştiriniz. Kelimeleri, parantez içinde verilen isim türlerinden hareketle tahmin ediniz.

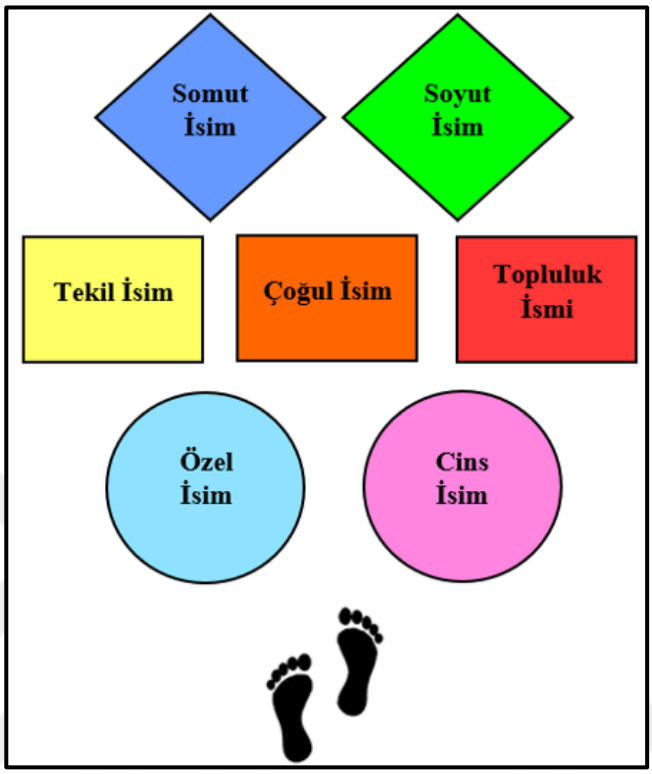


1) Ağaçlarla örtülü geniş alan. **(topluluk ismi)**
2) İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu. **(soyut isim)**
3) Bir kimsenin veya ailenin içinde yaşadığı yerin çoğul eki almış hâli. **(çoğul isim)**
4) Ciltli veya ciltsiz olarak bir araya getirilmiş, basıl veya yazılı kâğıt yaprakların bütünü. **(tekil isim)**
5) Türkiye'nin Akdeniz Bölgesi'nde yer alan illerinden biri. **(özel isim)**
6) Toplu olarak yaşayan, yuvaları toprağın altında olan ve birçok türü bulunan böceklerin genel adı. **(somut isim)**
7) Birbirinden uzakta bulunan kişilerin konuşmasını sağlayan aygıt. **(tekil isim)**

Kaynak: Türk Dil Kurumu

Kinestetik Tercih Etkinliği

Uygulayıcı tarafından oluşturulan isim türleri alanına geçiniz ve bu alanda size okunan kelimeler, hangi isim türüne aitse ilgili alana adım atınız.



	Kelimeler		Kelimeler
1.	kahve	**11.**	yumurta
2.	insanlık	**12.**	cesaret
3.	gazeteler	**13.**	bulutlar
4.	Türkçe	**14.**	Tekir
5.	meclis	**15.**	takım
6.	akıl	**16.**	korku
7.	Japonya	**17.**	Bursa
8.	ayakkabılar	**18.**	ekşi
9.	üzüntü	**19.**	düşünceler
10.	ordu	**20.**	aile

Ders	Türkçe
Sınıf	6
Yaklaşık Süre	40+40 dakika
İlgili Kazanım	İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
Konu	Sıfatlar
Deney Grubu	VARK Öğrenme Modeline Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi
Uygulama Süreci (6. Hafta)	

Kinestetik Tercih: Uygulayıcı tarafından bir nesne seçilir. Tahtaya kaldırılan öğrenciden gözlerini kapatması istenir. Öğrencinin eline bilmediği nesne verilerek bu nesnenin özellikleri öğrenciye tahmin ettirilir. Öğrenci, gözleri kapalı bir şekilde nesnenin adını söylemeden bu nesneye ait özellikleri söyler ve bu özellikler tahtaya yazılır. Bu sırada sınıftaki öğrenciler de bu nesneye ait özellikleri çalışma kâğıtlarına yazarlar. Seçilen nesnenin özellikleri yazıldıktan sonra bu özelliklerin hangi nesneye ait olduğu öğrencilere sorulur. Bu etkinlikte öğrencilerin niteleme sıfatlarını kavramaları amaçlanmıştır.

İşitsel Tercih: Niteleme sıfatının ne olduğu kavratıldıktan sonra içinde niteleme sıfatlarının olduğu örnek cümleler öğrencilere dinletilir. Öğrenciler dinledikleri cümlelerde geçen isimlerle aldıkları niteleme sıfatlarını çalışma kâğıtlarına yazarlar. Niteleme sıfatlarının dinleme yoluyla kazandırılması amaçlanmıştır.

Görsel Tercih: Uygulayıcı tarafından oluşturulan sıfatlarla ilgili kavram haritaları öğrencilerle birlikte incelenir. Bu kavram haritası üzerindeki sıfat türlerinin öğrenciler tarafından anlaşılması sağlanır. Daha sonra sunulan bu kavram haritalarından hareketle öğrencilerden kendi kavram haritalarını oluşturmaları istenir. Bu etkinlikte öğrencilerin niteleme ve belirtme sıfatlarını ayırt etmeleri amaçlanmıştır.

Okuma-Yazma Tercihi: Uygulayıcı tarafından seçilen sözcüklerin sonuna öğrenciler tarafından isim getirilmesi istenir. Bu sözcükler, öğrencilerin getirdikleri sözcüklerin önüne gelerek sıfat görevinde kullanılır. Etkinlikte öğrencilerin getirdikleri isimlerden hareketle cümle oluşturarak isim ve sıfat arasındaki farkı kavraması amaçlanmıştır.

Kinestetik Tercih: Uygulayıcı tarafından niteleme ve belirtme sıfatlarının öğretilmesine yönelik geliştirilen oyun metni, sınıf önünde öğrenciler tarafından canlandırılır. Metin sınıf önünde canlandırıldıktan sonra ilgili metindeki bilgilerden hareketle belirlenen örneklerin öğrenciler tarafından tahtada yer alan sıfat türleriyle eşleştirilmesi istenmiştir. Bu etkinlikle öğrencilerin sıfat türlerini ayırt edebilmesi amaçlanmıştır.

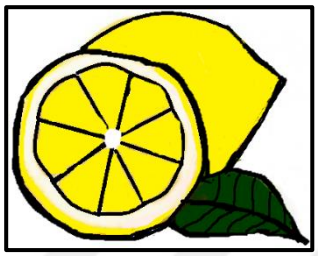
İşitsel Tercih: Sınıf sayısına göre seçilen gruplar, kendi aralarında toplanır. Öğrencilerden niteleme ve belirtme (işaret, soru, sayı, belirsizlik) sıfatlarına örnek bulmaları istenir. Çalışma sonucu bulunan örnekler, cümle hâline getirilir ve sınıfta grubun temsilcisi tarafından okunur. Okunan örneklerin doğruluğu sınıfça değerlendirilir. Bu etkinlikle öğrencilerin sıfatları öğrenirken aynı zaman iş birliği yaparak çalışma becerilerini kazanmaları amaçlanmıştır.

Görsel Tercih: Uygulayıcı tarafından niteleme ve belirtme (işaret, soru, sayı, belirsizlik) sıfatlarını karşılayan şekiller belirtilmiştir. Öğrencilerden verilen cümlelerde geçen sıfatların karşıladıkları şekilleri bulmaları ve bunları ilgili boş alana sırasıyla çizmeleri istenir. Çizilen şekiller, renkli kalemlerle boyanır. Etkinlikte dil göstergelerinin bağlı olduğu türle verilen görsel göstergelerin eşleştirilmesi istenmiştir. Bu etkinlikte ilgili sıfat türüne ait bilgilerin ayırt edilmesi ve uygulanması amaçlanmıştır.

Okuma-Yazma Tercihi: Uygulayıcı tarafından seçilen okuma parçasında yer alan sıfat örneklerinin öğrenciler tarafından bulunup çalışma kâğıtlarındaki uygun alanlara yazılması istenir. Bu etkinlikle öğrencilere günlük hayatımızda okuduğumuz metin örneklerinde sıfatların kullanıldığını göstermek amaçlanmıştır.

Kinestetik Tercih Etkinliği

Tahtada bir öğrenci arkadaşınıza yaptırılan örnek uygulamadan sonra seçtiğiniz örnek nesnenin adını söylemeden özelliklerini tahmin etmeniz istenmektedir. Tahmin etme sırasında koku, tat ve dokunma duyularınızı kullanabilirsiniz. Nesnenin özellikleri sırasında "Nasıl bir şey?" sorusunu kendinize yöneltiniz. Sonrasında belirtilen bu özelliklerin sonuna nesnenin adını yazınız.



Nasıl Bir Şey?	

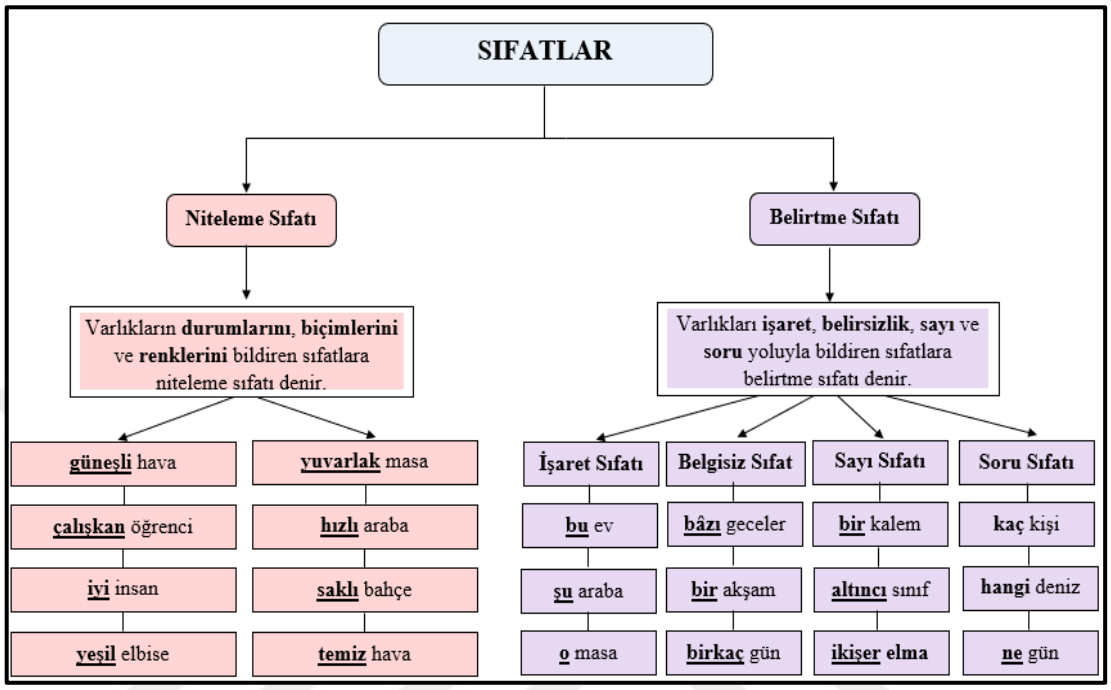
İşitsel Tercih Etkinliği

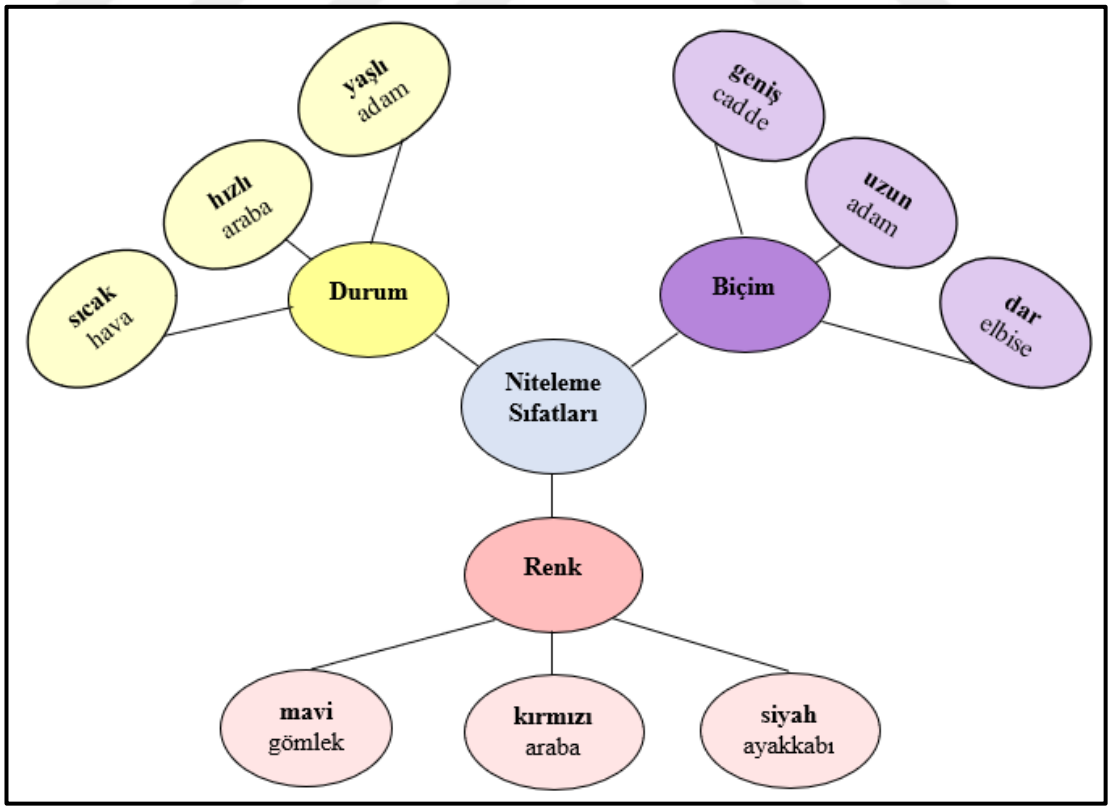
Öğrenmiş olduğunuz niteleme sıfatlarından hareketle dinleyeceğiniz cümlelerde geçen niteleme sıfatlarını ve aldıkları isimleri size verilen ilgili kutucuklara yazınız.

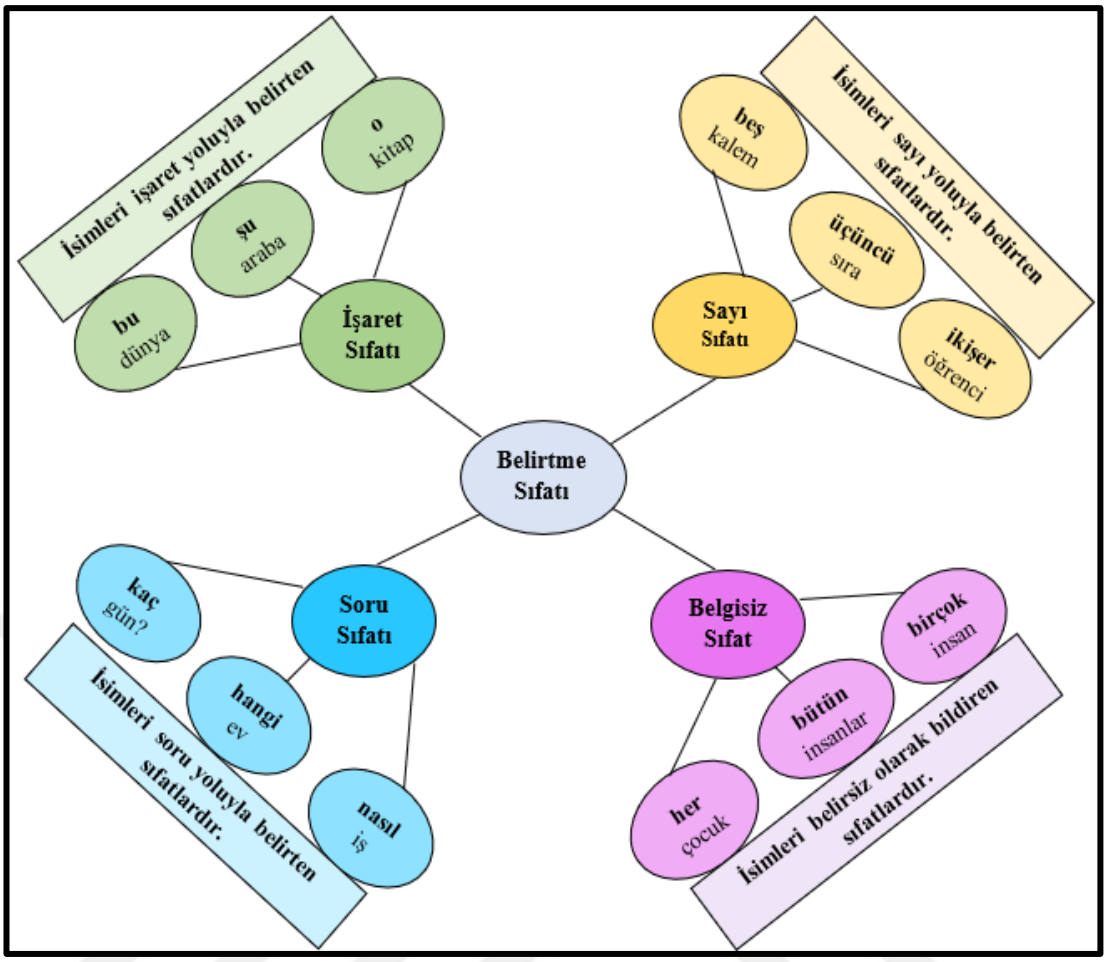
Dinletilecek Cümleler	Niteleme Sıfatı	İsim
Dalgalı denizde yüzmek tehlikelidir.		
Çiçekçiden ona kırmızı gül aldım.		
Otobüste yaşlı insanlara yer vermeliyiz.		
Önemli bilgileri kâğıda not alabilirsiniz.		
Annem kareli gömleğimi yıkadı.		
Kütüphanede yüksek sesle konuşmamalıyız.		
Güzel sesiyle etrafındakileri büyülemişti.		
Ben dağınık odada çalışamıyorum.		
Sıcakkanlı insanlarla konuşmayı severim.		
Saygıdeğer öğretmenimin ellerinden öperim.		

Görsel Tercih Etkinliği

Aşağıda sıfatlarla ilgili incelediğiniz kavram haritalarından hareketle boş bırakılan alanda kendi kavram haritanızı oluşturunuz ve bu haritayı renklendiriniz.







Kavram Haritanızı Bu Alanda Oluşturunuz.

Okuma-Yazma Tercihi Etkinliği

Aşağıdaki tabloda verilen sıfatlara uygun isimler getiriniz. İsme gelen sıfatla birlikte boş bırakılan alanda kendi cümlenizi oluşturunuz.

SIFAT	**İSİM**	**SIFAT TÜRÜ**
sıcak		
Cümlem:		
küçük		
Cümlem:		
hangi		
Cümlem:		
bu		
Cümlem:		
birkaç		
Cümlem:		
dört		
Cümlem:		
siyah		
Cümlem:		

Kinestetik Tercih Etkinliği

Sıfatlarla ilgili hazırlanmış tiyatro metnini sınıf önünde canlandırınız. Canlandırdığınız tiyatro metninde yer alan kişilerin kimler olduğunu ve bu kişilerin hangi göreve sahip olduklarını arkadaşlarınızla tartışınız.

1. Perde

Kişiler

İsim, Niteleme Sıfatı

Sahne 1

İsim __ (üzgün bir sesle) Of, bu sıfatlar şehrine geldiğimden beri tek başınayım! Kendime bir arkadaş arıyorum. Benim özelliklerimi bilen, beni tanıyan bir arkadaşa ihtiyacım var.

Niteleme Sıfatı __ (şaşırmış bir şekilde) Bir ses duydum sanırım! Bu ses kimden geliyor acaba?

İsim __ Merhaba. Benim adım İsim. Bu şehre yeni taşındım. Canlı veya cansız varlıkları karşılayan kelimelerden biriyim.

Niteleme Sıfatı __ Sıfatlar şehrine hoş geldin İsim. Benim adım Niteleme Sıfatı. Bu şehirdeki varlıkların durumlarını, biçimlerini ve renklerini kontrol eden kelimelerden biriyim.

İsim __ Hoş bulduk Niteleme Sıfatı. Mesela ben bir "**masa**" olsam beni nasıl tanımlarsın?

Niteleme Sıfatı __ (düşünceli bir şekilde) Sen bir masa olsan seni nasıl tanımlayacağımı bir düşüneyim. (heyecanlı bir şekilde) Evet, buldum! Eğer bir masa olursan durumunu bildirmek istediğimde "**sağlam** masa"; biçimini bildirmek istediğimde "**yuvarlak** masa"; rengini bildirmek istediğimde "**kırmızı** masa" diyebilirim. Ancak mutlaka isimlerin önüne gelip onların özelliklerini tanımlamamla bilinirim.

İsim __ (sevinçli bir şekilde) Beni ne güzel tanımladın sevgili Niteleme Sıfatı! Seninle arkadaş olmayı çok isterim.

Niteleme Sıfatı __ Ben de seninle arkadaş olmayı çok isterim ve bu arkadaşlıktan mutlu olurum.

İsim __ (meraklı bir şekilde) Peki senin burada kimin kimsen yok mu? Tek başına mı yaşarsın bu şehirde?

Niteleme Sıfatı __ Hayır. Tek başına yaşamıyorum. Bu şehirde yaşayan "Belirtme Sıfatları" var. Onlar dört kardeştir. Eğer istersen seni onlarla tanıştırabilirim.

İsim __ (mutlu bir şekilde) Onlarla tanışacağım için çok mutlu olurum.

Niteleme Sıfatı __ Tamam, o zaman onlarla görüşmeye gidebiliriz.

2. Perde

Kişiler

İsim, Niteleme Sıfatı, İşaret Sıfatı, Soru Sıfatı, Sayı Sıfatı, Belgisiz Sıfat

Sahne 2

Niteleme Sıfatı __ Belirtme Sıfatlarının yaşadığı yere geldik. Bakalım, önce kiminle karşılaşacağız.

İsim __ Çok heyecanlıyım.

Soru Sıfatı __ (meraklı bir şekilde) Kim var orada?

Niteleme Sıfatı __ Biz geldik Soru Sıfatı. Beni tanımadın mı? Ben Niteleme Sıfatıyım.

Soru Sıfatı __ (meraklı bir şekilde) **Kaç** kişi geldiniz?

Sayı Sıfatı __ (sakin bir şekilde) **İki** kişi gelmişler Soru Sıfatı. Görmüyor musun?

İşaret Sıfatı __ Niteleme Sıfatının yanındaki **şu** kişiyi tanıyan var mı?

Belgisiz Sıfat __ Niteleme Sıfatıyla gezen **her** kişiyi tanımak zorunda değiliz. Rahat bırakın da gelsinler.

Niteleme Sıfatı __ Merhaba, sevgili Belirtme Sıfatları. Ben geldim ve sizi İsim kardeşle tanıştırmak istiyorum.

İsim __ Merhaba.

Belirtme Sıfatları __ (hep birlikte) Merhaba.

Soru Sıfatı __ Öncelikle hoş geldiniz. Kusura bakmayın, bir an tanıyamadım. Biz dört kardeşiz. Benim adım Soru Sıfatı. Bu şehirdeki varlıkları soru yoluyla tanımaya çalışırım. Biraz meraklıyımdır. Mesela, **hangi** şehirden geldiniz? **Kaç** gün kalacaksınız?

Sayı Sıfatı __ Sevgili kardeşim, misafirlerimizi sorularımızla sıkmayalım. Benim adım Sayı Sıfatı. Bu şehirdeki varlıkları sayı yoluyla tanımaya çalışırım. Buraya gelirken **iki** kişi olduğunuzu hemen anladım.

İşaret Sıfatı __ Benim adım İşaret Sıfatı. Bu şehirdeki varlıkları işaret ederek tanımaya çalışırım. **Bu** kişi, **şu** ev, **o** bahçe derken gün geçer gider.

Belgisiz Sıfat __ Benim adım da Belgisiz Sıfat. Bu şehirdeki varlıkları belli belirsiz tanımaya çalışırım. Tam olarak sayı bildirmekten hoşlanmam. Onun yerine **bütün** gün, **her** insan, **birçok** ev demeyi tercih ederim.

İsim __ Mesela ben bir **"ev"** olsam beni nasıl tanımlarsınız?

Soru Sıfatı __ Sen bir ev olsan "**nasıl** ev?", "**hangi** ev?", "**kaç** ev?" gibi sorular sorarak seni belirtebilirim.

Sayı Sıfatı __ Sen bir ev olsan "**üç** ev", "**üçüncü** ev" gibi sayılar kullanarak seni belirtebilirim.

İşaret Sıfatı __ Sen bir ev olsan "**bu** ev", "**şu** ev", "**o** ev" gibi işaretler kullanarak seni belirtebilirim.

Belgisiz Sıfat __ Sen bir ev olsan "**birkaç** ev", "**her** ev", "**hiçbir** ev" gibi tam sayı bildirmeden seni belirtebilirim. Sevgili İsim! Ancak şunu biliyorum ki biz sıfatlar her zaman isimlerden önce geliriz ve eğer bizden sonra bir isim gelmemişse bil ki o bir sıfat değildir.

İsim __ Sorularımı yanıtladığınız için sizlere çok teşekkür ederim. Artık hem Niteleme Sıfatını hem de Belirtme Sıfatlarını tanıyorum ve sizler benim arkadaşlarımsınız. Sevgiyle kalın, hoşça kalın.

İşitsel Tercih Etkinliği

Grup arkadaşlarınızla aşağıdaki tabloda verilen sıfat türlerine uygun örnekler bulunuz ve bu örnekleri cümle içerisinde kullanınız. Cümle içerisinde kullandığınız sıfatları arkadaşlarınızla paylaşınız.

Sıfat Türleri	**İlgili Cümlem**
Niteleme Sıfatı	
Soru Sıfatı	
Sayı Sıfatı	
İşaret Sıfatı	
Belgisiz Sıfat	

Görsel Tercih Etkinliği

Aşağıda sıfat türlerinin karşıladıkları şekiller gösterilmiştir. Verilen cümlelerde geçen sıfatların karşıladıkları şekilleri ilgili boş alana sırasıyla çiziniz ve bu şekilleri renkli kalemlerle boyayınız.

1. Bir akşam size gelmek istiyoruz.
2. Ne iş yapıyorsunuz?
3. Altıncı sınıfta okuyorum.
4. Şu mektubu gönderebilir misin?
5. Eski yolu kapatmışlar.

Niteleme Sıfatı → 

Sayı Sıfatı → 

Belgisiz Sıfat → 

İşaret Sıfatı → 

Soru Sıfatı → 

Okuma-Yazma Tercihi Etkinliği

Aşağıdaki metni okuyunuz. Okuduğunuz metinde altı çizili ve koyu yazılmış sözcüklerin hangi sıfat türünde olduğunu size verilen ilgili alana yazınız.

Kerem, **çalışkan** **bir** öğrenciydi. Öğretmeninin verdiği **bütün** ödevleri yapar, **her** gün mutlaka kitap okurdu. Kitaplarda anlatılanları en sevdiği **iki** arkadaşıyla paylaşırdı. Gezi yazılarını okumayı seven Kerem'in okuduğu **son** kitap, İstanbul'la ilgiliydi. Çünkü en **büyük** hayali, İstanbul'u görmekti. İstanbul'un **nasıl** bir şehir olduğunu hep merak ederdi. Okuduğu kitaplarda **görkemli** bir şehir olduğu ve **bu** şehirde **çok** insanın yaşadığından bahsediliyordu. **Güneşli** bir günde vapura binmek, denizin kokusunu içine çekmek ve martıların **o** **güzel** sesini kulağında hissetmek istiyordu. Ancak **bu** isteğinin **ne** zaman gerçekleşeceğini bilmiyordu. Bir sabah, dersin son dakikalarında öğretmeninin sözleriyle havalara uçtu Kerem. Öğretmen, "**Sevgili** öğrencilerim! Haftaya bir kültür şehri olan İstanbul'u gezmeye gideceğiz. İstanbul'da **üç** gün kalacağız. Gezeceğimiz yerlerle ilgili önceden bilgi edinelim." derken Kerem'in **mavi** gözlerine bakmıştı. Kerem, hayalinin gerçekleşeceği için çok mutlu olmuş ve bu sevincini arkadaşlarıyla paylaşmıştı. **Tüm** sınıf, artık gezi gününün gelmesini sabırsızlıkla bekliyordu.

Sözcükler	**Sıfat Türü**	**Sözcükler**	**Sıfat Türü**
çalışkan		çok	
bir		güneşli	
bütün		o	
her		güzel	
iki		bu	
son		ne	
büyük		sevgili	
nasıl		üç	
görkemli		mavi	
bu		tüm	

Ders	Türkçe
Sınıf	6
Yaklaşık Süre	40+15 dakika
İlgili Kazanım	İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
Konu	Sıfatlar
Deney Grubu	VARK Öğrenme Modeline Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi

Uygulama Süreci (7. Hafta)

Görsel Tercih: Uygulayıcı tarafından sıfat konusuna yönelik hazırlanan kavram karikatürleri öğrenciler tarafından incelenir. Sonrasında öğrencilerin boş bırakılan kavram karikatürü balonlarını doldurmaları sağlanır. Kavram karikatürleriyle öğrencilerin kendi sıfatlarını oluşturmaları ve istenen sıfat türüne uygun örnekler belirlemeleri istenir. Bu etkinlikte sıfat türlerine uygun kavram öğretiminin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

İşitsel Tercih: Öğrencilerden içinde sıfatların bulunduğu "Aynalı Kemer" adlı şarkıyı dikkatli bir şekilde dinlemeleri ve şarkıda geçen sıfatların altını çizmeleri istenir. Şarkıda bulunan sıfatlar sınıf ortamında paylaşılır. Bu etkinlikle metindeki sıfatların öğrenciler tarafından ayırt edilmesi amaçlanmıştır.

Kinestetik Tercih: Uygulayıcı tarafından belirlenen cümlelerde yer alan sıfatların hangi türe ait olduğunu öğrencilerin bulmaları ve daha sonra bu sıfatların geçtiği cümleleri, verilen sıfat türü kutucuklarıyla tahtada eşleştirmeleri istenir. Bu etkinlikle verilen cümlelerde yer alan sıfatların öğrenciler tarafından ayırt edilmesi amaçlanmıştır.

Okuma-Yazma Tercihi: Öğrencilerin verilen görseli incelemeleri ve bu görselden hareketle uygulayıcı tarafından oluşturulmuş metinde boş bırakılan noktaları metnin bağlamına uygun sıfatlarla doldurmaları istenir. Bu etkinlikte boşluk tamamlama tekniğinden hareketle sıfatların metne anlam kazandırdığının öğrenciler tarafından fark edilmesi amaçlanmıştır.

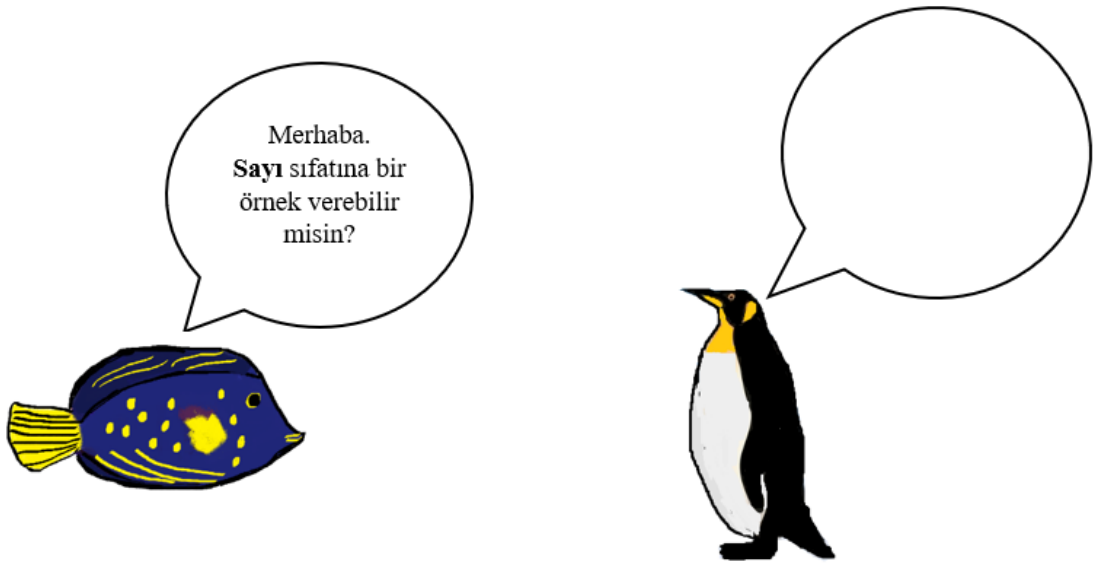
Görsel Tercih Etkinliği

Aşağıda verilen kavram karikatürlerini inceleyiniz. İncelediğiniz kavram karikatürlerinden hareketle size sorulan soruları yanıtlayınız.




Merhaba.
İşaret sıfatına
bir örnek
verebilir misin?


Merhaba.
Soru sıfatına
bir örnek
verebilir misin?


Merhaba.
Sayı sıfatına bir
örnek verebilir
misin?



Kinestetik Tercih Etkinliği

Aşağıdaki cümlelerde geçen sıfatların türlerini bulduktan sonra bu cümleler ile ilgili kutucukları ok çizerek tahtada eşleştiriniz.

	Cümleler
1.	Şehir merkezine hangi yoldan gidelim?
2.	Birkaç kişiyle görüşmeyi istiyorum.
3.	Bu konuda görüşlerinize saygı duyuyorum.
4.	Sekiz öğrenci sınava girmemişti.
5.	Dürüst ve çalışkan insanları seviyorum.
6.	İstanbul'da kaç gün kalacaksınız?
7.	Her öğrencinin çalışma düzeni farklıdır.
8.	Şu masayı getirebilir misin?
9.	Sınıfta sıralara ikişer kişi oturuyoruz.
10.	Yeşil ve çiçekli elbisesini giymişti.
11.	Yılda kaç kitap okuyorsun?
12.	Sağlıkla ilgili birtakım çalışmalarımız var.
13.	O kitabı bana verebilir misin?
14.	Üçüncü katta oturuyoruz.
15.	Toplantı için kareli kravatını takmıştı.
16.	Hangi kitabı okuyorsun?
17.	Bazı akşamlar, buraya gelirdi.
18.	O kış yağmurlarını hiç unutmam.
19.	Haftanın ilk günü pazartesidir.
20.	Marketten kuru kayısı aldım.

Niteleme Sıfatı

Soru Sıfatı

Sayı Sıfatı

İşaret Sıfatı

Belgisiz Sıfat

İşitsel Tercih Etkinliği

"Aynalı Kemer" adlı şarkıyı sınıf ortamında dinleyiniz. Dinlediğiniz şarkıda kullanılan sıfatları bulup bu sözcüklerin altlarını çiziniz. Sonrasında bu sözcükleri tabloda istenen bilgilere uygun bir şekilde sınıflandırınız.

AYNALI KEMER ŞARKISI

Bu etkinlikte Barış Manço tarafından seslendirilen "Aynalı Kemer" adlı şarkı öğrencilere dinletilmiştir.

Şarkıda geçen sıfatlar:

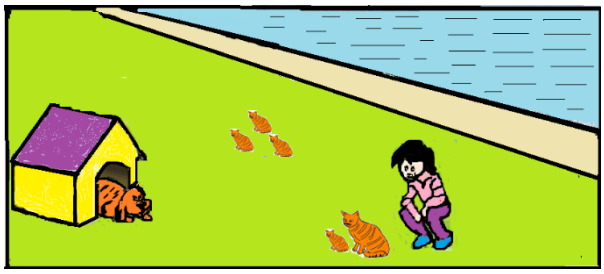
bir güzel, **al** dudak, **inci** diş, **bu** dünya, **bir** eş, **aynalı** kemer, **ince** bel, **bu** can, **tatlı** dil, **mor** menekşe, **bir** baykuş



Sıfat	İsim	Sıfat Türü

Okuma-Yazma Tercihi Etkinliği

Aşağıda verilen görseli inceleyiniz. İncelediğiniz görselden hareketle verilen metinde boş bırakılan yerleri kutuda yer alan uygun sözcüklerle doldurunuz. Sonrasında bu sözcükleri tabloda istenen bilgilere uygun bir şekilde sınıflandırınız.



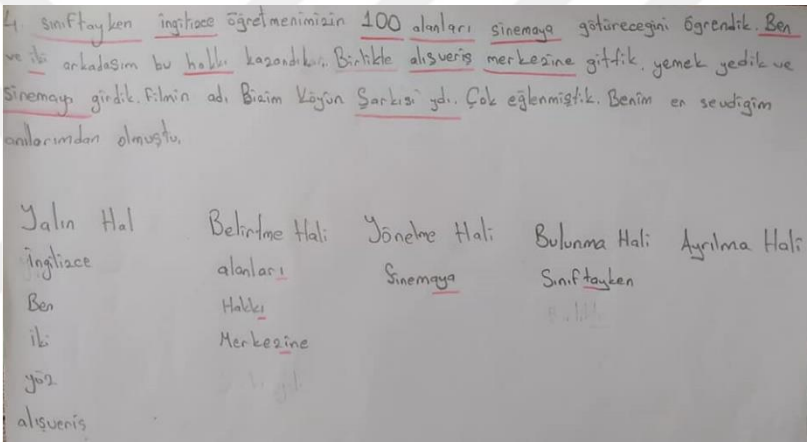
yavru – küçük – sıcak – bütün – sevimli
dört – serin – bu – uysal – yazlık – mavi

Ağustos ayının en …….. günüydü. …….. evlerine gelen Zeynep, …….. denizin …… sularında yüzmek için sabırsızlanıyordu. Ama denize girmeden önce …… dostlarıyla bahçede vakit geçirmeyi çok severdi. …….. dostlarından birisi de Tekilay'dı. Tekilay, …… bir köpekti. Boncuk adlı kediyle çok iyi anlaşırlardı. Boncuk'un …… yavrusu olmuştu. Yavrulardan sadece birisi Tekilay'dan çok korkardı. Bu nedenle annesi Boncuk'un yanından hiç ayrılmazdı. Oysa Tekilay …….. kulubesinden etrafı izler dururdu. Zeynep ise …….. kedilerin kendi aralarındaki oyunlarına katılırdı. Yaz boyunca …… işi hayvanların bakımıyla ilgilenmekti. Çünkü onlarla zaman geçirdiğinde mutlu oluyordu. Kendi kendine bahçede oyalanırken şunları söylerdi: "Hayvanlar bizim en sadık dostlarımızdır."

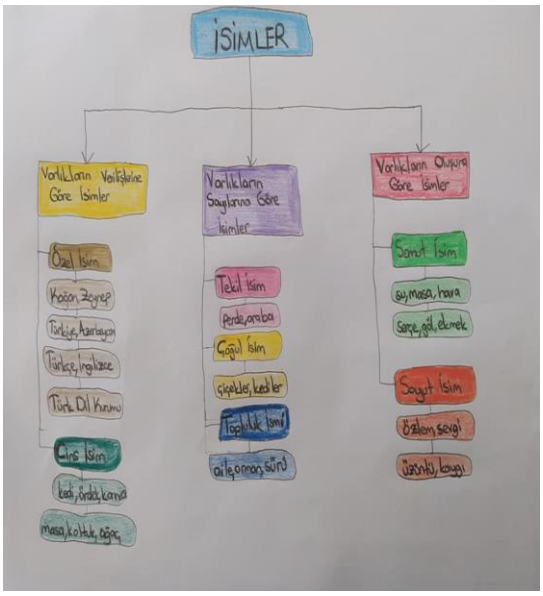
Sıfat	İsim	Sıfat Türü

Ek-7: Deney Grubu Uygulama Fotoğrafları









Ek-8: Kontrol Grubu Uygulama Etkinlikleri

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINA DAYALI DİL BİLGİSİ ETKİNLİKLERİ

Ders	Türkçe
Sınıf	6
Yaklaşık Süre	40+15 dakika
İlgili Kazanım	Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.
Konu	Hâl ekleri
Kontrol Grubu	Türkçe Ders Kitaplarına Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi
Uygulama Süreci (1. Hafta)	



5. Etkinlik

a. Aşağıda yan yana dizilmiş kelime ve kelime gruplarını örnekteki gibi cümle hâline getiriniz.

kedi — fare — yakala-

Kedim fareyi yakaladı.

leylek — her — sene — güney — doğru — göç et-

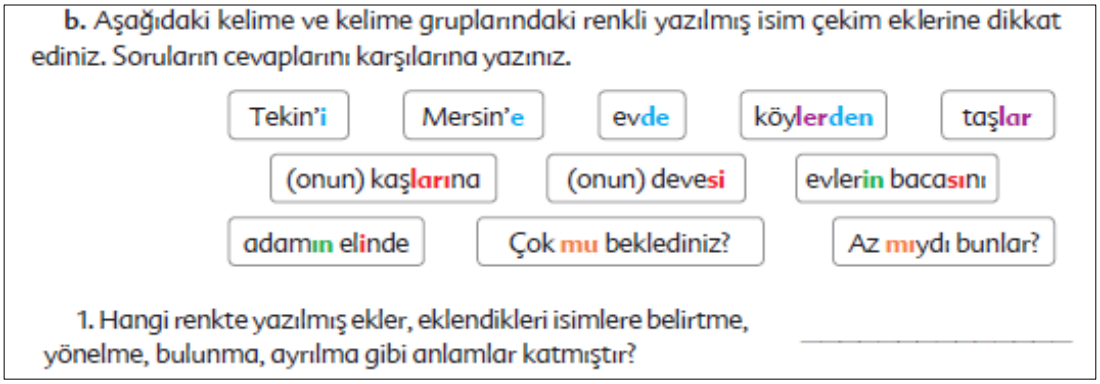
ev — çıkmak — için — anne — izin — iste-

çocuk — balon — sen — mi — al- ?

kapı — ön — duran — araba — gör- — mü ?

Yukarıdaki kelime ve kelime gruplarını birbirleriyle ilişkili hâle getirip cümle kurmanızı sağlayan ekler çekim ekleridir. Çekim ekleri hem isimlere hem de fiillere getirilir. İsimlere getirilen ekler isim çekim ekleridir. Kurduğunuz cümlelerdeki ek almış isimleri ekleriyle birlikte örnekteki gibi aşağıya yazınız.

Ekoyay Yayıncılık (Demirel, 2019: 46)



b. Aşağıdaki kelime ve kelime gruplarındaki renkli yazılmış isim çekim eklerine dikkat ediniz. Soruların cevaplarını karşılarına yazınız.

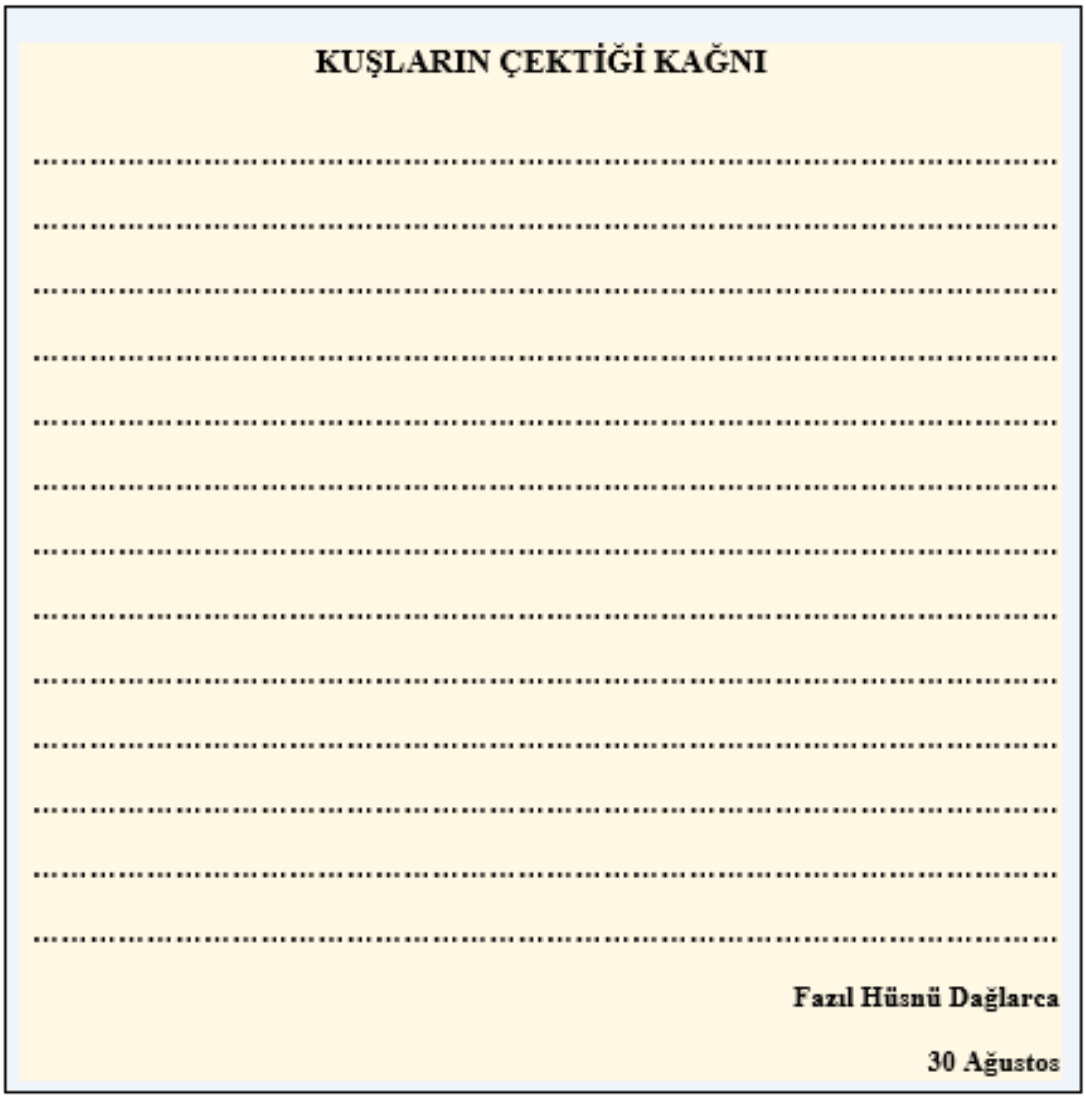
Tekin'i | Mersin'e | evde | köylerden | taşlar

(onun) kaşlarına | (onun) devesi | evlerin bacasını

adamın elinde | Çok mu beklediniz? | Az mıydı bunlar?

1. Hangi renkte yazılmış ekler, eklendikleri isimlere belirtme, yönelme, bulunma, ayrılma gibi anlamlar katmıştır? _____

Ekoyay Yayıncılık (Demirel, 2019: 46)



KUŞLARIN ÇEKTİĞİ KAĞNI

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

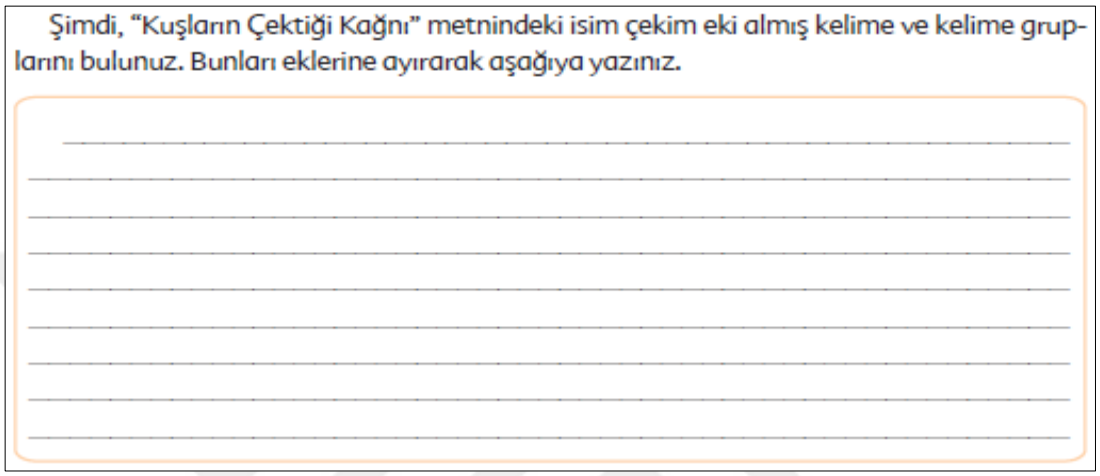
.....

.....

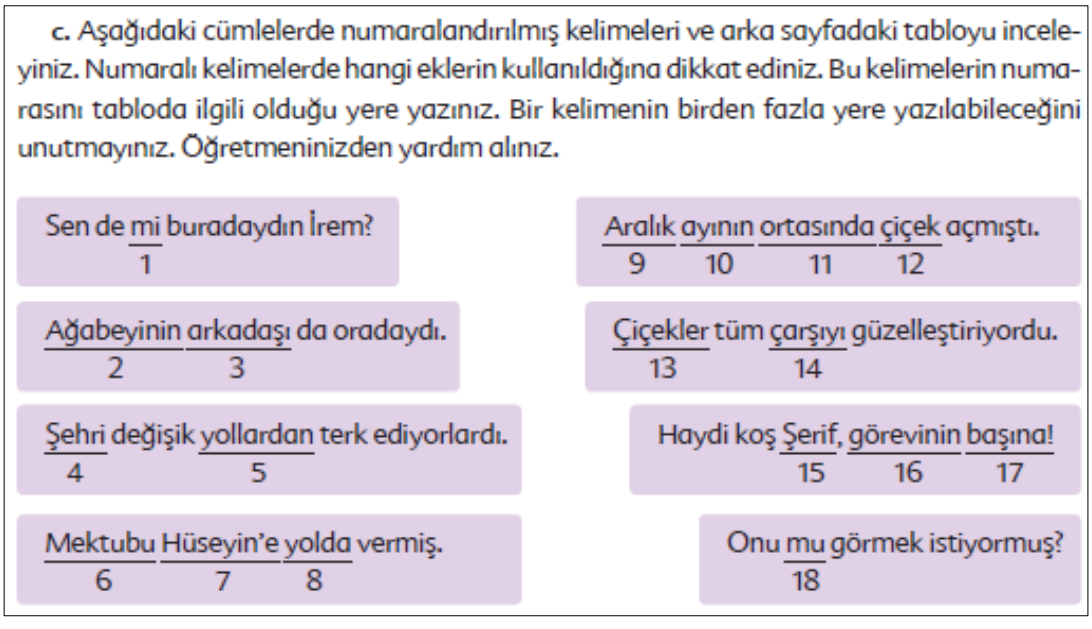
Fazıl Hüsnü Dağlarca

30 Ağustos

Ekoyay Yayıncılık (Demirel, 2019: 42)


Şimdi, "Kuşların Çektiği Kağnı" metnindeki isim çekim eki almış kelime ve kelime gruplarını bulunuz. Bunları eklerine ayırarak aşağıya yazınız.

Ekoyay Yayıncılık (Demirel, 2019: 47)


c. Aşağıdaki cümlelerde numaralandırılmış kelimeleri ve arka sayfadaki tabloyu inceleyiniz. Numaralı kelimelerde hangi eklerin kullanıldığına dikkat ediniz. Bu kelimelerin numarasını tabloda ilgili olduğu yere yazınız. Bir kelimenin birden fazla yere yazılabileceğini unutmayınız. Öğretmeninizden yardım alınız.

Sen de mi (1) buradaydın İrem?

Ağabeyinin (2) arkadaşı (3) da oradaydı.

Şehri (4) değişik yollardan (5) terk ediyorlardı.

Mektubu (6) Hüseyin'e (7) yolda (8) vermiş.

Aralık (9) ayının (10) ortasında (11) çiçek (12) açmıştı.

Çiçekler (13) tüm çarşıyı (14) güzelleştiriyordu.

Haydi koş Şerif (15), görevinin (16) başına (17)!

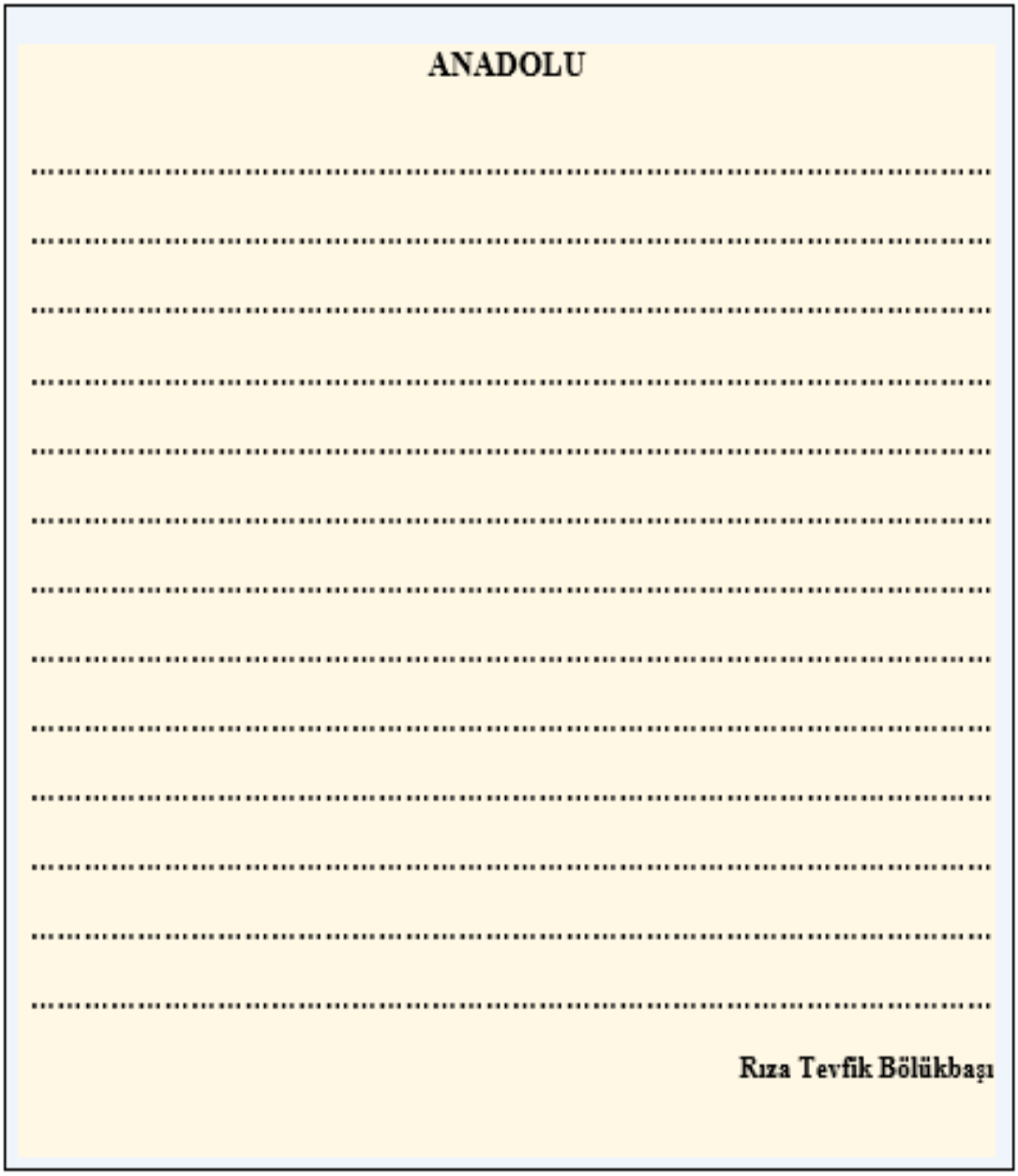
Onu mu (18) görmek istiyormuş?

Ekoyay Yayıncılık (Demirel, 2019: 46)

	Ekler		İşlevleri	Kullanıldıkları Kelimenin Numarası
Hâl (Durum) Ekleri	Yalın Hâl	Hâl eki almaz. Ancak çoğul eki, ve iyelik eki ya da yapım eklerinden birini almış sözcükler yalın hâldedir.	İsmin hiçbir varlık veya özellik ile ilişkilendirilmediği hâldir.	
	Belirtme (Yükleme) Hâli	-ı, -i, u, -ü	Fiilin neyi etkilediğini ve fiilden etkilenen öğeyi gösterir.	
	Yönelme (Yaklaşma) Hâli	-a, -e	Fiilin yönünü ve nereye yöneldiğini gösterir. İsmin yönelme anlamını ifade eder.	
	Bulunma (Kalma) Hâli	-da, -de, -ta, -te	Fiilin meydana geldiği yeri ve varlığın bulunduğu yeri gösterir.	
	Ayrılma (Çıkma) Hâli	-dan, -den, -tan, -ten	Varlığın çıkıp uzaklaştığı yeri gösterir.	
	İlgi Hâli	-ın, -in, -un, -ün -nın, -nin, -nun, -nün	Bir ismin başka bir isimle ilgili olma durumunu belirtir.	

Ekoyay Yayıncılık (Demirel, 2019: 48)

Ders	Türkçe
Sınıf	6
Yaklaşık Süre	40+15 dakika
İlgili Kazanım	Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.
Konu	Hâl ekleri
Kontrol Grubu	Türkçe Ders Kitaplarına Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi
Uygulama Süreci (2. Hafta)	



ANADOLU

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Rıza Tevfik Bölükbaşı

MEB Yayınları (Ceylan, Duru, Erkek ve Pastutmaz, 2018: 172-173)

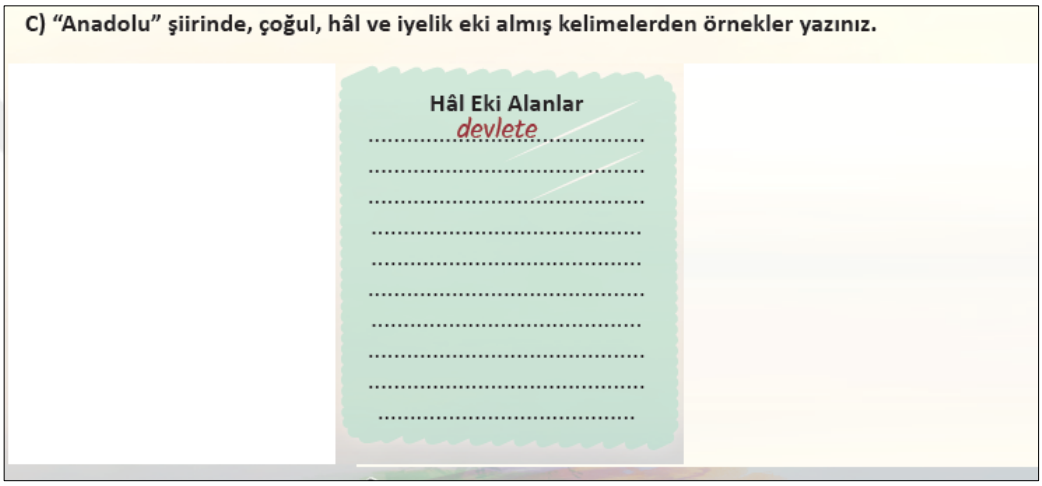


8. Etkinlik: Aşağıdaki kelime ve ekleri örneklerdeki gibi birleştirerek birer cümlede kullanınız.

A)

Kelime	Ek	Ek Gelen Kelime	Cümlem
Anadolu	yalın	*Anadolu*	*Anadolu bizim yuvamızdır.*
	-i	*Anadolu'yu*	*Anadolu'yu karış karış gezdik.*
	-e	.....	.....
	-de	.....	.....
	-den	.....	.....

MEB Yayınları (Ceylan, Duru, Erkek ve Pastutmaz, 2018: 172-173)



C) "Anadolu" şiirinde, çoğul, hâl ve iyelik eki almış kelimelerden örnekler yazınız.

Hâl Eki Alanlar

devlete

.....

.....

.....

.....

.....

.....

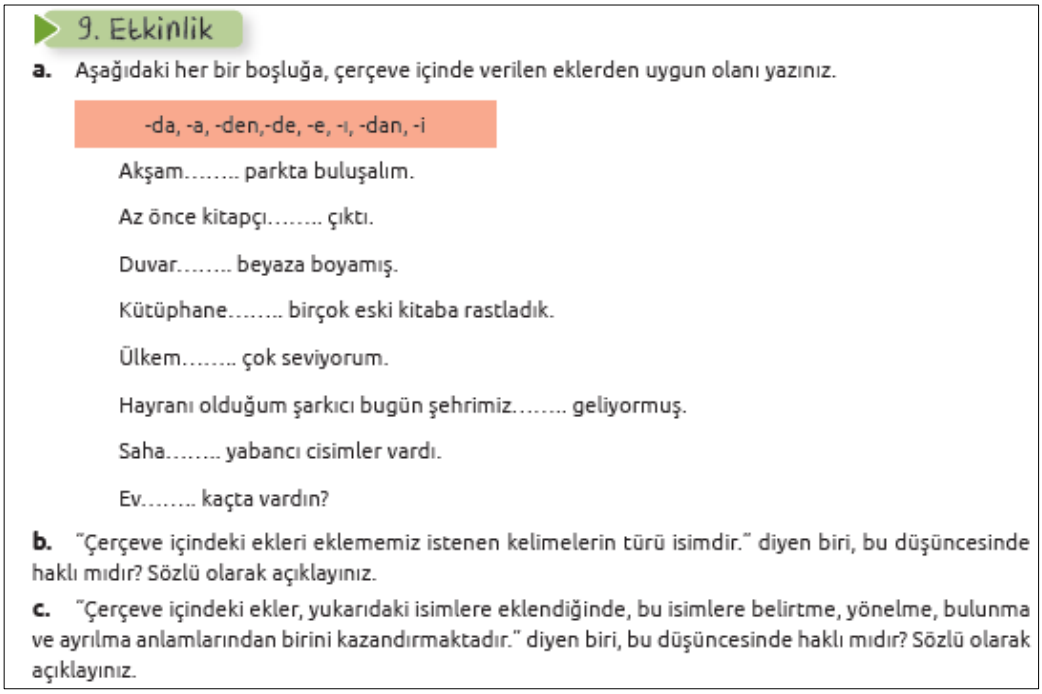
.....

.....

.....

.....

MEB Yayınları (Ceylan, Duru, Erkek ve Pastutmaz, 2018: 179)



9. Etkinlik

a. Aşağıdaki her bir boşluğa, çerçeve içinde verilen eklerden uygun olanı yazınız.

-da, -a, -den,-de, -e, -ı, -dan, -i

Akşam…….. parkta buluşalım.

Az önce kitapçı…….. çıktı.

Duvar…….. beyaza boyamış.

Kütüphane…….. birçok eski kitaba rastladık.

Ülkem…….. çok seviyorum.

Hayranı olduğum şarkıcı bugün şehrimiz…….. geliyormuş.

Saha…….. yabancı cisimler vardı.

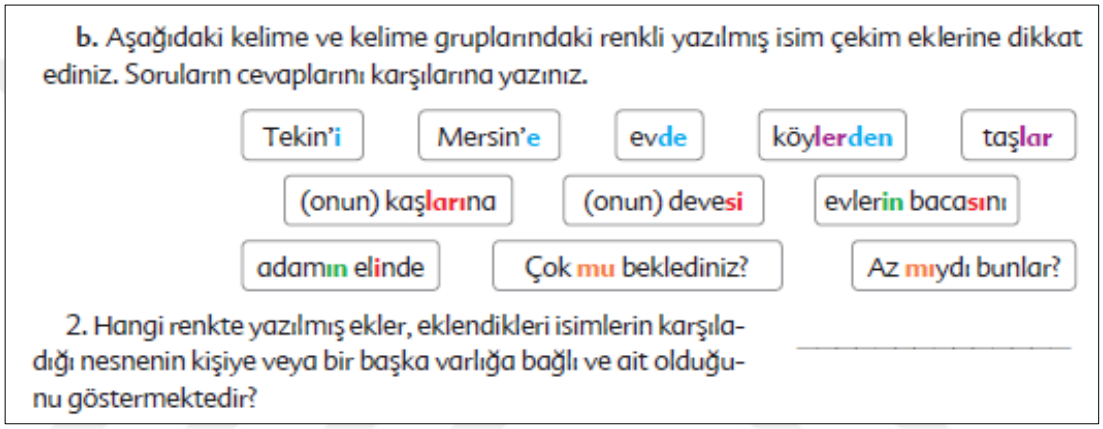
Ev…….. kaçta vardın?

b. "Çerçeve içindeki ekleri eklememiz istenen kelimelerin türü isimdir." diyen biri, bu düşüncesinde haklı mıdır? Sözlü olarak açıklayınız.

c. "Çerçeve içindeki ekler, yukarıdaki isimlere eklendiğinde, bu isimlere belirtme, yönelme, bulunma ve ayrılma anlamlarından birini kazandırmaktadır." diyen biri, bu düşüncesinde haklı mıdır? Sözlü olarak açıklayınız.

Eksen Yayıncılık (Şekerci, 2018: 217)

Ders	Türkçe
Sınıf	6
Yaklaşık Süre	40+15 dakika
İlgili Kazanım	Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.
Konu	İyelik ekleri
Kontrol Grubu	Türkçe Ders Kitaplarına Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi
Uygulama Süreci (3. Hafta)	



b. Aşağıdaki kelime ve kelime gruplarındaki renkli yazılmış isim çekim eklerine dikkat ediniz. Soruların cevaplarını karşılarına yazınız.

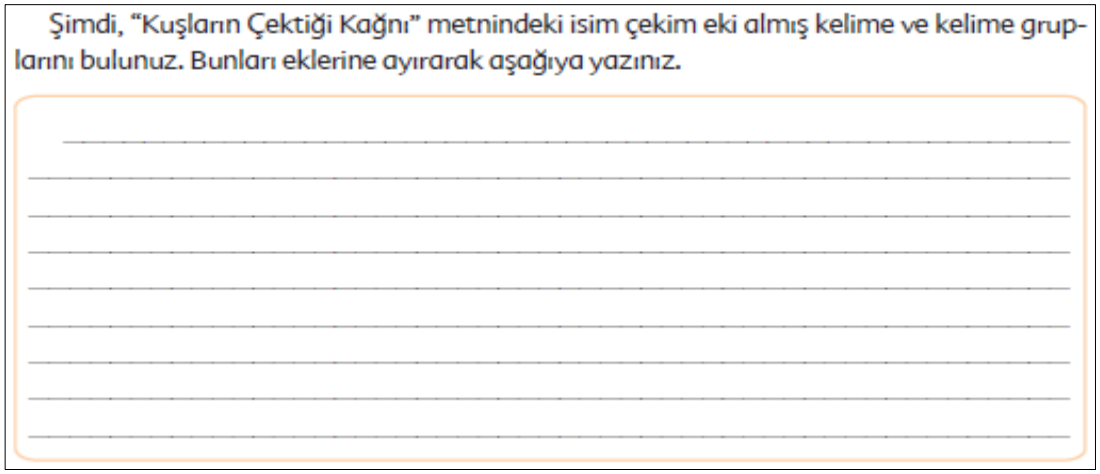
Tekin'i | Mersin'e | evde | köylerden | taşlar

(onun) kaşlarına | (onun) devesi | evlerin bacasını

adamın elinde | Çok mu beklediniz? | Az mıydı bunlar?

2. Hangi renkte yazılmış ekler, eklendikleri isimlerin karşıladığı nesnenin kişiye veya bir başka varlığa bağlı ve ait olduğunu göstermektedir?

Ekoyay Yayıncılık (Demirel, 2019: 46)



Şimdi, "Kuşların Çektiği Kağnı" metnindeki isim çekim eki almış kelime ve kelime gruplarını bulunuz. Bunları eklerine ayırarak aşağıya yazınız.

Ekoyay Yayıncılık (Demirel, 2019: 47)

Ekler		İşlevleri	Kullanıldıkları Kelimenin Numarası
İyelik (Aitlik) Ekleri	1. tekil: -m, -ım, -im, -um,- üm 2. tekil: -n, -ın, - in, - un, -ün 3. tekil: -ı, -i, -u, -ü, -sı, -su, -sü 1. çoğul: -mız, -miz, -muz, -müz 2. çoğul: -nız, -niz, -nuz, -nüz 3. çoğul: -ları, -leri	İsmin karşıladığı nesnenin kişiye veya bir başka varlığa bağlı ve ait olduğunu gösterir.	

Ekoyay Yayıncılık (Demirel, 2019: 48)

B)

Kelime	Ek	Ek Gelen Kelime	Cümlem
can	-im	canım	.....
	-in	canın	.....
	-i	.....	.....
	-imiz	.....	.....
	-iniz	.....	.....
	-leri	.....	.....

MEB Yayınları (Ceylan, Duru, Erkek ve Pastutmaz, 2018: 179)

C) "Anadolu" şiirinde, çoğul, hâl ve iyelik eki almış kelimelerden örnekler yazınız.

İyelik Eki Alanlar

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

MEB Yayınları (Ceylan, Duru, Erkek ve Pastutmaz, 2018: 179)

Ders	Türkçe
Sınıf	6
Yaklaşık Süre	40+15 dakika
İlgili Kazanım	Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.
Konu	İyelik ekleri
Kontrol Grubu	Türkçe Ders Kitaplarına Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi
Uygulama Süreci (4. Hafta)	

B)

Kelime	Ek	Ek Gelen Kelime	Cümlem
	-im	.....	.....
	-in	.....	.....
	-i	.....	.....
	-imiz	.....	.....
	-iniz	.....	.....
	-leri	.....	.....

MEB Yayınları (Ceylan, Duru, Erkek ve Pastutmaz, 2018: 179)

10. Etkinlik

a. Aşağıdaki her bir boşluğa, çerçeve içinde verilen eklerden uygun olanı yazınız.

-m, -um, -n, -ın, -i, -su, -umuz, -iniz, -ları

Oyuncak..... çok güzel. Saatlerce oynasam da sıkılmam.

Bu kadar poşeti taşımaktan kol..... koptu.

Sizin düşünceler..... bizim için çok değerli.

Benim ayna..... nerede? Bir türlü bulamıyorum.

Kitap..... çantada mıymış?

Ağaçtan düşünce diz..... kanamış.

Senin abla..... değil mi şu gelen?

Onun coşku..... görülmeye değerdi.

Şurada biraz dinlenelim. Daha yol..... uzun.

Eksen Yayıncılık (Şekerci, 2018: 218)

b. "Çerçeve içindeki ekleri eklememiz istenen kelimelerin türü isimdir." diyen biri, bu düşüncesinde haklı mıdır? Aşağıya yazınız.

.....

.....

.....

c. "Çerçeve içindeki ekler, yukarıdaki isimlere eklendiğinde, bu isimlerin bildirdiği varlık ya da kavramların kime veya neye ait olduğunu anlatmaktadır." diyen biri, bu düşüncesinde haklı mıdır? Aşağıya yazınız.

.....

.....

.....

Eksen Yayıncılık (Şekerci, 2018: 218)



ÖĞRENELİM

İsimlere gelerek bu kelimelerin bildirdiği varlık ya da kavramların kime veya neye ait olduklarını gösteren eklere **iyelik ekleri** denir. İyelik ekleri aitlik anlamı ifade eder. Bu nedenle "aitlik ekleri" olarak da bilinir.

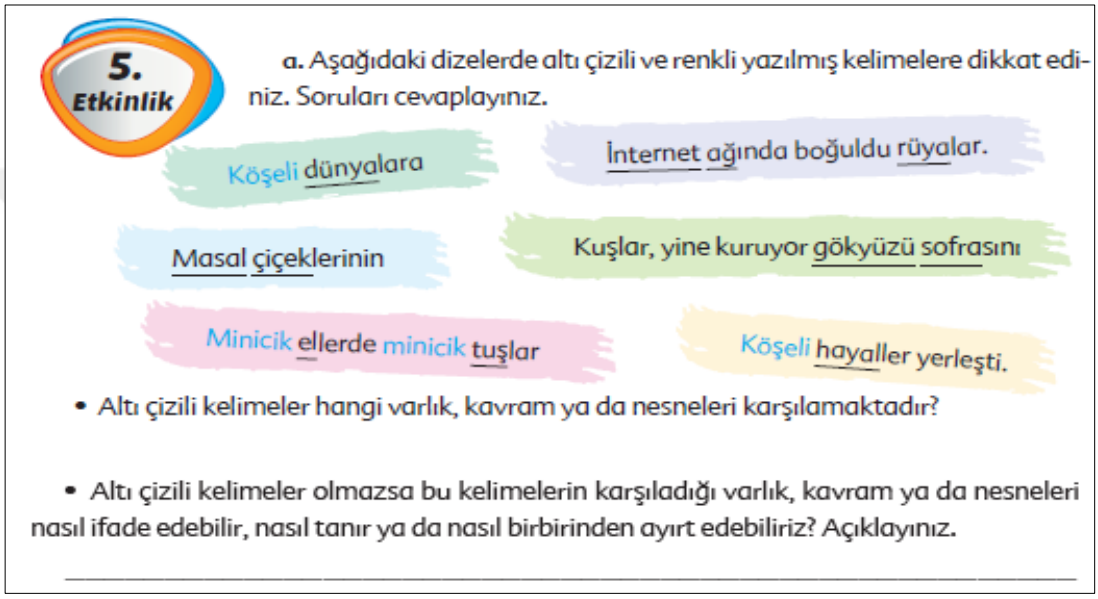
Örnek: "Ayakkabım" kelimesinde "ayakkabı" varlığının 1. tekil kişiye ("ben" kişisine) ait olduğunu gösteren "-m" eki, iyelik ekidir.

Türkçedeki iyelik ekleri şunlardır:

1. **Tekil kişi (ben) iyelik eki:** -m, -ım, -im, -um, -üm (ayakkabım, ayağım, elim, kolum, gözüm)
2. **Tekil kişi (sen) iyelik eki:** -n, -ın, -in, -un, -ün (ayakkabın, ayağın, elin, kolun, gözün)
3. **Tekil kişi (o) iyelik eki:** -ı, -i, -u, -ü, -sı, -si, -su, -sü (ayağı, evi, kolu, gözü, ayakkabısı, elbisesi, korkusu, türküsü)
1. **Çoğul kişi (biz) iyelik eki:** -mız, -miz, -muz, -müz, -ımız, -imiz, -umuz, -ümüz (ayakkabımız, neşemiz, korkumuz, türkümüz, yıllarımız, evimiz, okulumuz, köyümüz)
2. **Çoğul kişi (siz) iyelik eki:** -nız, -niz, -nuz, -nüz, -ınız, -iniz, -unuz, -ünüz (ayakkabınız, neşeniz, korkunuz, türkünüz, yıllarınız, eviniz, okulunuz, köyünüz)
3. **Çoğul kişi (onlar) iyelik eki:** -ları, -leri (okulları, evleri)

Eksen Yayıncılık (Şekerci, 2018: 219)

Ders	Türkçe
Sınıf	6
Yaklaşık Süre	40+15 dakika
İlgili Kazanım	İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
Konu	İsimler
Kontrol Grubu	Türkçe Ders Kitaplarına Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi
Uygulama Süreci (5. Hafta)	



5. Etkinlik

a. Aşağıdaki dizelerde altı çizili ve renkli yazılmış kelimelere dikkat ediniz. Soruları cevaplayınız.

Köşeli dünyalara

İnternet ağında boğuldu rüyalar.

Masal çiçeklerinin

Kuşlar, yine kuruyor gökyüzü sofrasını

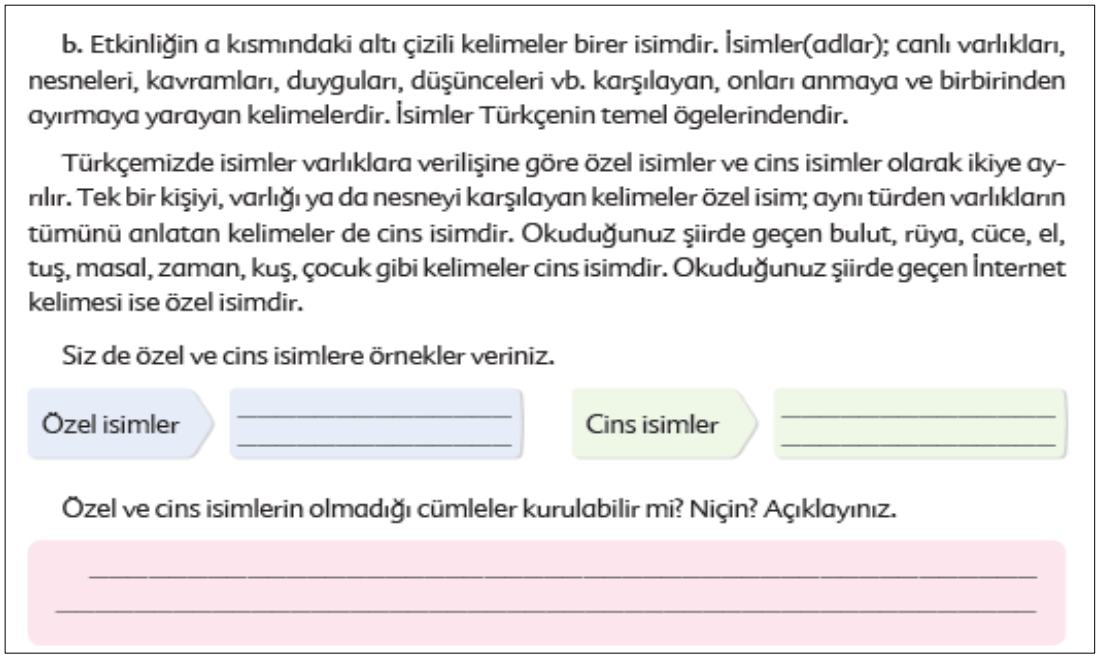
Minicik ellerde minicik tuşlar

Köşeli hayaller yerleşti.

• Altı çizili kelimeler hangi varlık, kavram ya da nesneleri karşılamaktadır?

• Altı çizili kelimeler olmazsa bu kelimelerin karşıladığı varlık, kavram ya da nesneleri nasıl ifade edebilir, nasıl tanır ya da nasıl birbirinden ayırt edebiliriz? Açıklayınız.

Ekoyay Yayıncılık (Demirel, 2019: 94)



b. Etkinliğin a kısmındaki altı çizili kelimeler birer isimdir. İsimler(adlar); canlı varlıkları, nesneleri, kavramları, duyguları, düşünceleri vb. karşılayan, onları anmaya ve birbirinden ayırmaya yarayan kelimelerdir. İsimler Türkçenin temel ögelerindendir.

Türkçemizde isimler varlıklara verilişine göre özel isimler ve cins isimler olarak ikiye ayrılır. Tek bir kişiyi, varlığı ya da nesneyi karşılayan kelimeler özel isim; aynı türden varlıkların tümünü anlatan kelimeler de cins isimdir. Okuduğunuz şiirde geçen bulut, rüya, cüce, el, tuş, masal, zaman, kuş, çocuk gibi kelimeler cins isimdir. Okuduğunuz şiirde geçen İnternet kelimesi ise özel isimdir.

Siz de özel ve cins isimlere örnekler veriniz.

Özel isimler _____ _____

Cins isimler _____ _____

Özel ve cins isimlerin olmadığı cümleler kurulabilir mi? Niçin? Açıklayınız.

_____

_____

Ekoyay Yayıncılık (Demirel, 2019: 95)

İsimler varlıkların sayısına göre tekil isimler, çoğul isimler ve topluluk isimleri olarak üçe ayrılır. Tekil isimler, sadece bir varlığı, kavramı ya da nesneyi karşılayan ve çoğul ekini (-lar, -ler) almayan isimlerdir. Örneğin, okuduğunuz metinde geçen gece ve cüce kelimeleri tekil isimdir.

Çoğul isimler birden çok varlık, nesne ve kavramı karşılayan isimlerdir. Bu isimler "-lar, -ler" çoğul ekini alır. Kuşlar, çocuklar, saatler gibi kelimeler çoğul isimdir. Topluluk isimleri ise çoğul eki almadan birden çok varlığı, kavramı ya da nesneyi karşılayan isimlerdir. Aile, sürü, ordu gibi kelimeler topluluk ismidir.

Siz de aşağıda istenenlere göre kutucuklara isimler yazınız.

Tekil İsim	Çoğul İsim	Topluluk İsmi
_____ _____	_____ _____	_____ _____

Okuduğunuz şiirde şair, tekil ve çoğul isimleri kullanmadan duygu ve düşüncelerini bize iletebilir miydi? Açıklayınız.

_____
_____

Ekoyay Yayıncılık (Demirel, 2019: 96)

İsimler, varlıkların oluşuna (niteliklerine) göre somut ve soyut isimler alarak da ikiye ayrılır. Bu ayırmada ölçü, varlıkların duyu organlarıyla algılanıp algılanamadıklarıdır. Duyu organlarından herhangi biriyle algılanabilen varlıklara verilen isimler somut isimlerdir. Duyu organlarının herhangi biriyle algılanamayan, var olduğu his ve düşünceyle bilinen kavramları karşılayan isimler ise soyut isimlerdir. Kardeş, insan, kuş, uçurtma, sakal, somut isimlere; kardeşlik, insanlık, öfke, anlayış, mutluluk ve soyut isimlere örnektir.

Siz de okuduğunuz metinden somut ve soyut isimlere örnekler bulunuz.

Somut isimler _____ _____

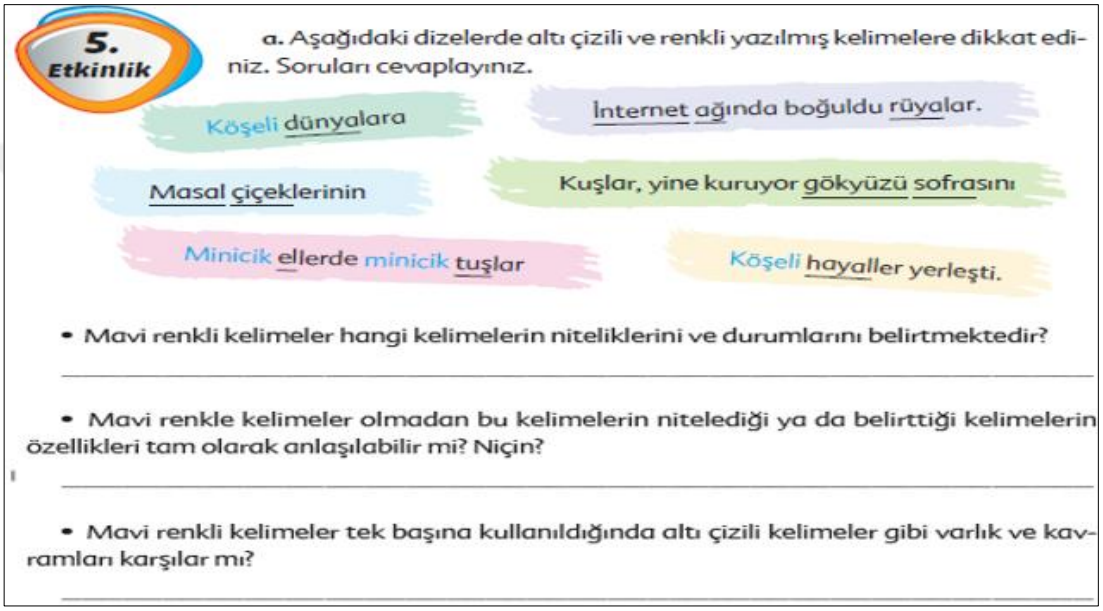
Soyut isimler _____ _____

Somut ve soyut isimlerin olmadığı bir cümle kurabilir misiniz? Niçin?

_____
_____

Ekoyay Yayıncılık (Demirel, 2019: 96)

Ders	Türkçe
Sınıf	6
Yaklaşık Süre	40+40 dakika
İlgili Kazanım	İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
Konu	Sıfatlar
Kontrol Grubu	Türkçe Ders Kitaplarına Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi
Uygulama Süreci (6. Hafta)	



5. Etkinlik

a. Aşağıdaki dizelerde altı çizili ve renkli yazılmış kelimelere dikkat ediniz. Soruları cevaplayınız.

Köşeli dünyalara

İnternet ağında boğuldu rüyalar.

Masal çiçeklerinin

Kuşlar, yine kuruyor gökyüzü sofrasını

Minicik ellerde minicik tuşlar

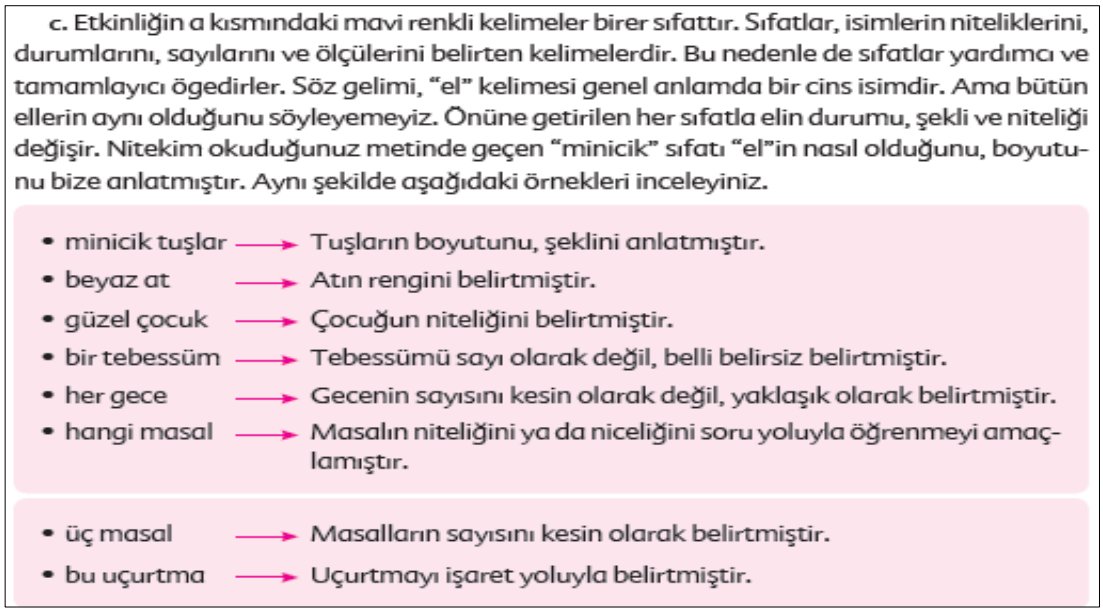
Köşeli hayaller yerleşti.

• Mavi renkli kelimeler hangi kelimelerin niteliklerini ve durumlarını belirtmektedir?

• Mavi renkle kelimeler olmadan bu kelimelerin nitelediği ya da belirttiği kelimelerin özellikleri tam olarak anlaşılabilir mi? Niçin?

• Mavi renkli kelimeler tek başına kullanıldığında altı çizili kelimeler gibi varlık ve kavramları karşılar mı?

Ekoyay Yayıncılık (Demirel, 2019: 94-95)



c. Etkinliğin a kısmındaki mavi renkli kelimeler birer sıfattır. Sıfatlar, isimlerin niteliklerini, durumlarını, sayılarını ve ölçülerini belirten kelimelerdir. Bu nedenle de sıfatlar yardımcı ve tamamlayıcı ögedirler. Söz gelimi, "el" kelimesi genel anlamda bir cins isimdir. Ama bütün ellerin aynı olduğunu söyleyemeyiz. Önüne getirilen her sıfatla elin durumu, şekli ve niteliği değişir. Nitekim okuduğunuz metinde geçen "minicik" sıfatı "el"in nasıl olduğunu, boyutunu bize anlatmıştır. Aynı şekilde aşağıdaki örnekleri inceleyiniz.

- minicik tuşlar → Tuşların boyutunu, şeklini anlatmıştır.
- beyaz at → Atın rengini belirtmiştir.
- güzel çocuk → Çocuğun niteliğini belirtmiştir.
- bir tebessüm → Tebessümü sayı olarak değil, belli belirsiz belirtmiştir.
- her gece → Gecenin sayısını kesin olarak değil, yaklaşık olarak belirtmiştir.
- hangi masal → Masalın niteliğini ya da niceliğini soru yoluyla öğrenmeyi amaçlamıştır.

- üç masal → Masalların sayısını kesin olarak belirtmiştir.
- bu uçurtma → Uçurtmayı işaret yoluyla belirtmiştir.

Ekoyay Yayıncılık (Demirel, 2019: 96-97)

Siz de verilen cümlelerdeki altı çizili sıfatların, isimleri nasıl niteleDiğini ya da belirttiğini noktalı yerlere yazınız.

a. Kırmızı (1) kazağımı yardım kolisine ne (2) zaman koydun?

_____

b. Ablam tüm (3) kitaplarını bu (4) şirin (5) köy okuluna bağışladı.

_____

c. Hangi (6) insan fakirlere yardım etmeyi sevmez?

_____

ç. O sözüne sadıktır, altı (7) güne kadar mutlaka gelir.

_____

d. Fedakâr (8) doktorlarımız birkaç (9) hastayı daha ameliyat ettiler.

_____

e. Kocaman (10) gemi, üç (11) hafta sonra, yıkılmış (12) limana ulaştı.

_____

Ekoyay Yayıncılık (Demirel, 2019: 97)

Sıfatlar, işlevleri ve anlamları bakımından iki gruba ayrılır: niteleme sıfatları, belirtme sıfatları. İsimleri çeşitli bakımlardan (renkleri, özellikleri, durumları vb.) niteleyen kelimeler niteleme sıfatlarıdır. İsimleri soru, sayı, gösterme ya da belirsizlik bakımından belirten kelimeler ise belirtme sıfatlarıdır. Buna göre yukarıdaki sıfatların numaralarını aşağıdaki kutucuklara yazınız.

Niteleme sıfatları: _____ _____

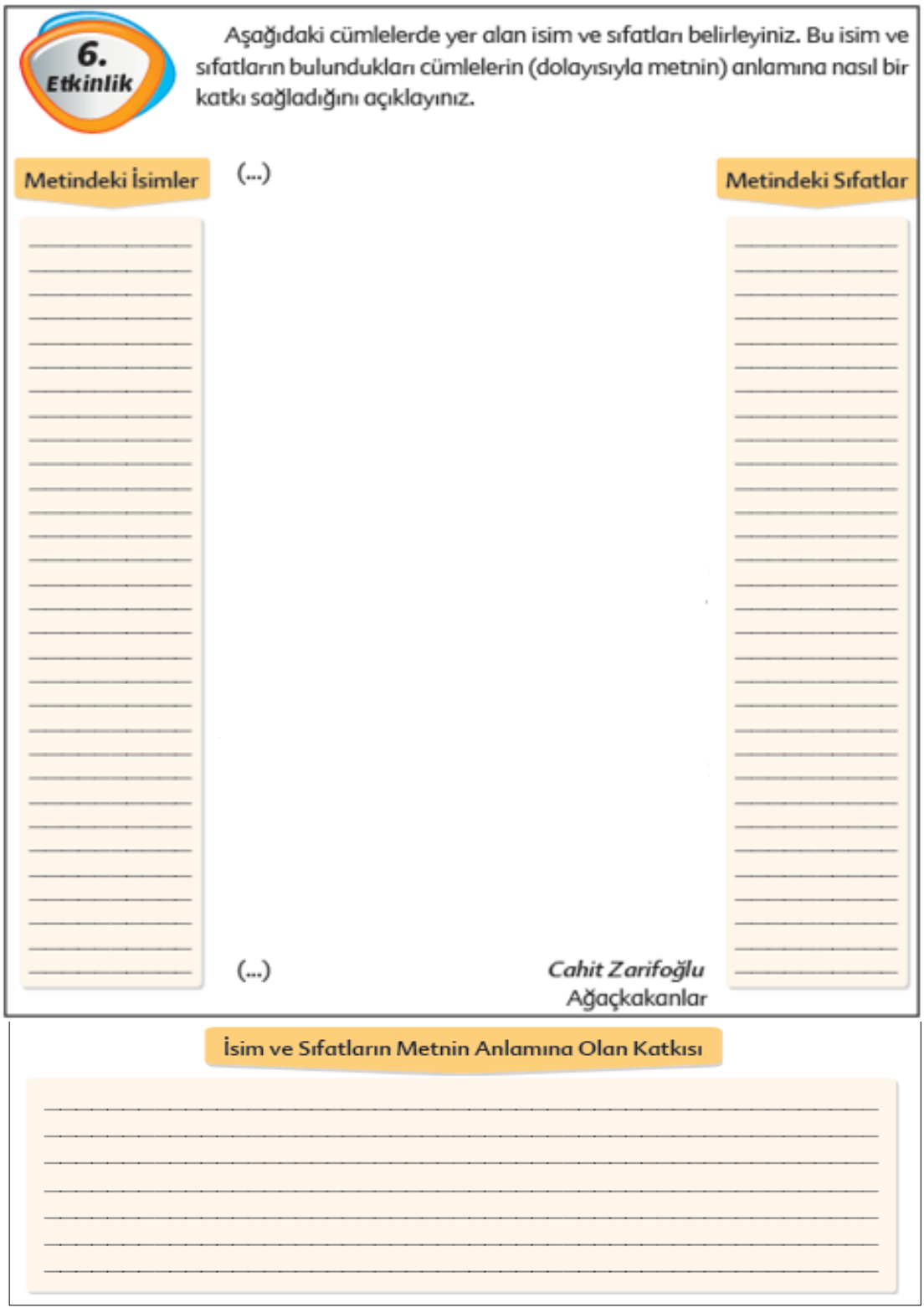
Belirtme sıfatları: _____ _____

Hiç sıfat kullanmadan hikâye, masal, şiir vb. bir metin oluşturulabilir mi? Niçin? Açıklayınız.

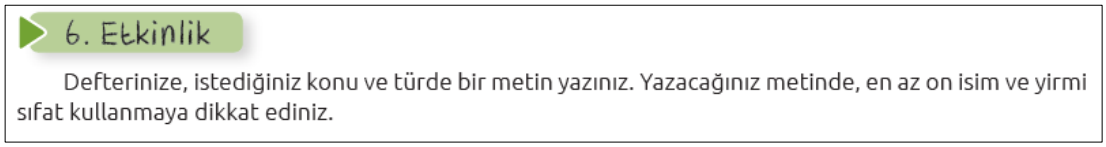
_____

_____

Ekoyay Yayıncılık (Demirel, 2019: 97)

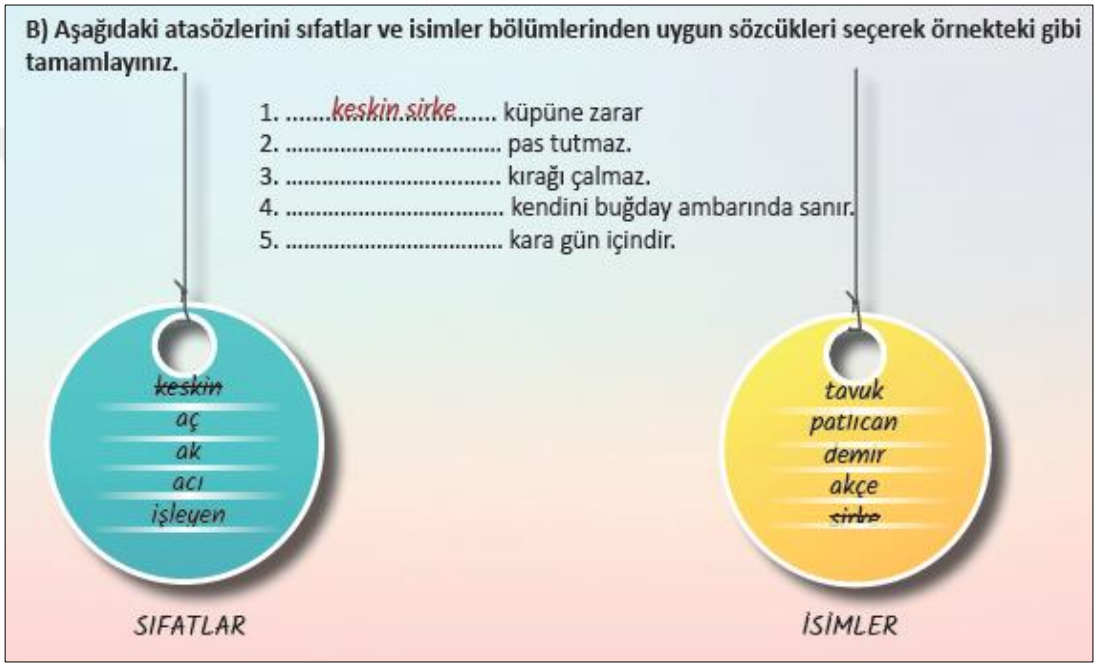


Ekoyay Yayıncılık (Demirel, 2019: 98)



Eksen Yayıncılık (Şekerci, 2018: 140)

Ders	Türkçe
Sınıf	6
Yaklaşık Süre	40+15 dakika
İlgili Kazanım	İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
Konu	Sıfatlar
Kontrol Grubu	Türkçe Ders Kitaplarına Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi
Uygulama Süreci (7. Hafta)	



MEB Yayınları (Ceylan, Duru, Erkek ve Pastutmaz, 2018: 151)

VI. Aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili sözcükleri inceleyiniz.

a. Terliyken soğuk su içersen hasta olursun.
b. Bazı insanlar, gereksiz alınganlık gösterir.
c. Hangi kalem seninki?
ç. Sırtında kırmızı çanta olan öğrenci benim kardeşim.
d. Bu seyahatimiz, dört saat sürecek.
e. O sınıfta yirmi üç öğrenci var.
f. Bayramın ikinci günü babaannemlere gideceğiz.
g. Ellerindeki poşetlerde üçer elma vardı.
h. Peynir, domates, salatalık ve yarım ekmek birlikte ne güzel yenir!
ı. Büyük çınarın altında birkaç dakika soluklandık.

Eksen Yayıncılık (Şekerci, 2018: 139)

VII. Ardından aşağıdaki soruları cevaplayınız.

a. Altı çizili her kelime, bulunduğu cümledeki hangi kelimenin anlamını etkilemektedir?

b. Altı çizili kelimeler, anlamını etkiledikleri kelimelerden önce mi yoksa sonra mı yazılmıştır?

c. Altı çizili kelimelerin anlamlarını etkiledikleri kelimelerin her birinin "isim" türünde olduğu söylenebilir mi? Açıklayınız.

Eksen Yayıncılık (Şekerci, 2018: 139)

VII. Yukarıdaki cümlelerde geçen altı çizili kelimelerin anlamlarını etkilediği kelimeler sırayla "su, insanlar, kalem, çanta, saat, sınıf, gün, elma, ekmek, çınar" kelimeleridir ve bunların her biri isim türündedir. Altı çizili kelimeler, bu isimlerden önce yazılmıştır. Şimdi aşağıdaki bilgileri okuyunuz.



ÖĞRENELİM

İsimlerden önce gelerek onları niteleyen ya da belirten kelimelere **sıfat (ön ad)** denir. Sıfatlar kendilerinden sonra gelen isimlerin anlamını etkiler. Bir kelimenin sıfat görevi kazanabilmesi için mutlaka isim türünde bir kelimenin önüne gelerek onu nitelemesi ya da bir özelliğini belirtmesi gerekir. 5. Etkinliğin VI. maddesinde yer alan altı çizili kelimelerin türü sıfattır.

Eksen Yayıncılık (Şekerci, 2018: 139)

IX. "Birlikte" adlı metinde kullanılan her sıfatı, anlamını etkilediği isimle birlikte bulunuz. Metindeki her sıfatı, önündeki isimle birlikte tahtaya yazınız. Öğretmeninizden, yanlış tespitlerinizi düzeltmesini isteyiniz.

X. Aşağıdaki soruyu cevaplayınız.

Metinde, sıfat türündeki kelimeler olmasaydı metnin anlamı nasıl etkilenirdi?

Eksen Yayıncılık (Şekerci, 2018: 140)

Ek-9: Araştırma İzni Valilik Olurları

T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839-605.01-E.2502325 05.02.2019
Konu : Ali Ferhat ÖMEROĞLU'nun
Araştırma İzin Onayı

VALİLİK MAKAMINA

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Ali Ferhat ÖMEROĞLU "Dil Bilgisi Öğretiminde VARK Öğrenme Modelinin Başarı, Tutum ve Kalıcı Öğrenmeye Etkisi" adlı araştırma kapsamında anket çalışmasını 2018-2019 eğitim öğretim yılı 2. yarıyılında İlimiz geneli ortaokullarda uygulamak istemektedir.

Söz konusu çalışma ile ilgili olarak komisyonumuzca inceleme yapılmış olup, "Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 ve 2017/25 nolu Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin 2018-2019 eğitim öğretim yılı 2. yarıyılında İlimiz geneli ortaokul idarecilerinin uygun göreceği tarih ve saatlerde, çalışma yapmasını, olurlarınıza arz ederim.

Mustafa KÖSE
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
05.02.2019

Kemal KARAHAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden b8db-e026-35e7-89b2-90f6 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839-605.01-E.14549049 06.08.2019
Konu : Ali Ferhat ÖMEROĞLU'nun
Araştırma İzin Onayı

VALİLİK MAKAMINA

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Ali Ferhat ÖMEROĞLU "Dil Bilgisi Öğretiminde VARK Öğrenme Modelinin Başarı, Tutum ve Kalıcı Öğrenmeye Etkisi" adlı doktora tez çalışmasını 2019-2020 eğitim öğretim yılı 1. yarıyılında İlimiz geneli ortaokullarda uygulamak istemektedir.

Söz konusu çalışma ile ilgili olarak komisyonumuzca inceleme yapılmış olup, "Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 ve 2017/25 nolu Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin 2019-2020 eğitim öğretim yılı 1. yarıyılında İlimiz geneli ortaokul idarecilerinin uygun göreceği tarih ve saatlerde, çalışma yapmasını, olurlarınıza arz ederim.

Ayşegül AYDIN
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
06.08.2019

Kemal KARAHAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 8bf8-7ff5-3498-8cff-2867 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-10: Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/03/2020-E.14638

T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığı

Sayı :21817443-050.99-
Konu :Ali Ferhat ÖMEROĞLU

SAYIN PROF.DR. BİLGİNER ONAN
ÖĞRETİM ÜYESİ

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 05.03.2020 tarih ve 03 sayılı kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Seval YAVUZ
Kurul Başkanı

EK :
SBBBAY Etiği Kurulunun 05.03.2020 tarih ve 03 sayılı kararı (1 sayfa).

Mevcut Elektronik İmzalar

SEVAL YAVUZ (Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığı - Kurul Başkanı) 06/03/2(

T: F:
E-Posta : Web:
İletişim: Celal Akdağ (Dahili: 3262212720)

Üzerinde doküman numarası bulunmayan dokümanlar kontrolsüz dokümandır.

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	SAYFA NO
05.03.2020	03	03	1/5

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 05.03.2020 tarihinde Başkan Prof. Dr. Seval YAVUZ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

KARAR-3: Prof. Dr. Bilginer ONAN koordinatörlüğünde Ali Ferhat ÖMEROĞLU tarafından gerçekleştirilecek **"Dil Bilgisi Öğretiminde VARK Öğrenme Modelinin Başarı, Tutum ve Kalıcı Öğrenmeye Etkisi"** başlıklı tez çalışması için hazırlanan materyaller Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi kapsamında değerlendirilmiş olup çalışmanın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmak suretiyle uygulanmasının uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

İMZA Prof. Dr. Seval YAVUZ Başkan		
İMZA Prof. Dr. Mehmet ÖZBİRECİKLİ Bşk.Yrd.	**İMZA** Prof. Dr. Jale ÖZTÜRK ÜYE	**İMZA** Prof. Dr. Hatice PAMİR ÜYE
İMZA Prof. Dr. Melis MİNİSKER ÜYE	**İMZA** Prof. Dr. Murat TEK ÜYE	**İMZA** Prof. Dr. Nizam ÖNEN ÜYE