

**T.C.**

**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMINA GÖRE  
DÜZENLENMİŞ DİLBİLGİSİ UYGULAMALARININ AKADEMİK  
BAŞARIYA ETKİSİ**

**MUHAMMET GEL**

**BOLU, 2019**

**T.C.**

**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMINA GÖRE  
DÜZENLENMİŞ DİLBİLGİSİ UYGULAMALARININ AKADEMİK  
BAŞARIYA ETKİSİ**

**Hazırlayan**

**Muhammet GEL**

**Danışman**

**Dr. Öğr. Üyesi: Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR**

**BOLU, EYLÜL-2019**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Muhammet GEL tarafından hazırlanan “Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına Göre Düzenlenmiş Dilbilgisi Uygulamalarının Akademik Başarıya Etkisi” adlı çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (10.09.2019)

### Akademik Unvan ve Adı Soyadı

### İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Başak Ümit BOZKURT




Üye : Doç. Dr. Dilek FİDAN



### Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

  
Prof. Dr. Türkan ARGON  
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, Beyin temelli öğrenme yaklaşımının dilbilgisi öğretimine etkisi başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. .../.../2019



Muhammet GEL

## İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU .....	i
ETİK BEYAN.....	ii
İÇİNDEKİLER .....	iii
TEŞEKKÜR.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	vii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	viii
ÖZET .....	ix
ABSTRACT.....	xi
I. BÖLÜM.....	1
1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.1. Amaç .....	7
1.2. Önem.....	7
1.3. Sınırlılıklar.....	9
1.4. Sayılıtlar.....	9
1.5. Tanımlar.....	10
II. BÖLÜM .....	11
2. Kavramsal Çerçeve ve İlgili Alanyazın.....	11
2.1. Dilbilgisi öğretimi .....	11
2.2. Dilbilgisi öğretiminde yaklaşımlar.....	17
2.2.1. Davranışçı yaklaşım.....	19
2.2.2. Bilişsel yaklaşım .....	20
2.2.3. Yapılandırmacı yaklaşım .....	21
2.3. Beyin temelli öğrenme .....	26
2.4. Beyin temelli öğrenme ilkeleri.....	28
2.5. Beyin temelli öğrenme ile geleneksel öğretim anlayışı arasındaki farklılık ....	35
2.6. Beyin temelli öğretim.....	37
2.7. Beyin temelli öğrenme yaklaşımıyla Türkçe eğitimi ve dilbilgisi öğretimi ....	45
2.8. Alanyazında beyin temelli öğrenme ve dilbilgisi çalışmaları .....	47
2.9. Dilbilgisi öğretimiyle ilgili araştırmalar .....	52

2.10. Dilbilgisi öğretimi uygulamaları .....	54
III. BÖLÜM.....	61
3. Yöntem.....	61
3.1.Araştırma Deseni.....	61
3.2.Çalışma Grubu .....	62
3.3.Verilerin Toplanması .....	65
3.4.Veriler Toplama Araçları .....	65
3.5.Beyin temelli öğrenme Yaklaşımına Uygun Ders Planları, Araç-Gereçler .....	66
3.6.Deneysel İşlem Basamakları .....	69
3.6.1.Deneysel işlem öncesi hazırlıklar .....	69
3.6.2.Deneysel işlem süreci .....	70
3.6.3.Deneysel işlem sonrası çalışmalar .....	71
3.7.Verilerin Çözümlemesi .....	71
3.7.1.Nicel verilerin çözümlemesi.....	72
3.7.2.Nitel verilerin çözümlemesi .....	72
IV. BÖLÜM.....	73
4.Bulgular .....	73
4.1.Katılımcıların ön-test puanları gruba göre anlamlı farklılık göstermekte midir? .....	73
4.2. Katılımcıların son-test puanları gruba göre anlamlı farklılık göstermekte midir? .....	73
4.3.Deney grubundaki katılımcıların ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	74
4.4.Kontrol grubundaki katılımcıların ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	75
4.5.Deney grubundaki katılımcıların ön-test düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	75
4.6.Kontrol grubundaki katılımcıların ön-test düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	76
4.7.Deney grubundaki katılımcıların son-test düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	76
4.8.Kontrol grubundaki katılımcıların son-test düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	77

4.9.Öğrenme Günlükleri ve Araştırmacı Notlarından Elde Edilen Bulgular .....	78
V. BÖLÜM .....	83
5.Tartışma, Sonuç ve Öneriler .....	83
5.1.Tartışma.....	83
5.2.Sonuçlar.....	86
5.3.Öneriler .....	87
KAYNAKÇA.....	90
EKLER.....	104
EK-1. ARAŞTIRMA İZİNİ.....	105
EK-2. ETİK KURUL ONAY BELGESİ .....	106
EK-3. EĞİTİM DURUMU ÖRNEKLERİ.....	107
EK-4. BAŞARI TESTİ SORU ANALİZ SONUÇLARI .....	130
EK-5. BAŞARI TESTİ.....	131
EK-6. DENEME UYGULAMASI ANALİZ SONUÇLARI.....	134
EK-7. BELİRTKE TABLOSU.....	136
EK 8. ÖĞRENME GÜNLÜKLERİ .....	137
ÖZGEÇMİŞ.....	144

## TEŞEKKÜR

Bilimle uğraşmak tarihin hiçbir döneminde olmadığı gibi bugün de basit ve kolay bir iş değildir. Bilimsel çalışma yapmanın ve üretmenin önünde pek çok engel ve zorluk olduğu bu yola çıkanlar tarafından mutlaka tecrübe edilmektedir. Bu engel ve zorlukları aşmak için sabır emek ve devamlılığın yanında birilerinin desteği ve yardımına da ihtiyaç duyulmaktadır. İşte bu nedenle:

Yüksek Lisans Tezi danışmanlığımı üstlenerek bugüne kadar benden yardım ve desteğini esirgemeyen değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR'a şükranlarımı sunarım.

Başarı testinin hazırlanmasında ve bu testin ön uygulamasının yapılmasında yardımcı olan, ayrıca tezin son halini okuyup kıymetli değerlendirmelerini paylaşan Türkçe Öğretmeni Nimet ÇİNAR'a, SPSS analizleri ve bilişim teknolojileriyle ilgili her konuda hiçbir zaman yardımını esirgemeyen Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmeni Kadir SARILI'ya, İngilizce çevirilerinde yardımcı olan İngilizce öğretmenleri Gülçin ATEŞ, Burcu İlhan İRGE ve Büşra Deniz AKINCI'ya teşekkür ediyorum.

Araştırmanın yapıldığı Mengen Atatürk Ortaokulu yönetici ve öğretmenlerine yardım, destek ve anlayışları için; araştırmayı birlikte yaptığımız öğrencilerimize katkıları için minnettarım.

Bu üç yıllık süreçte bana pek çok konuda yardımcı dokunan, destek olan, görüşlerini esirgemeyen kıymetli arkadaşlarıma candan bir teşekkür boynumun borcudur.

Eğitimim konusunda her zaman anlayışlı davranıp desteklerini esirgemeyen, umudumu diri tutmamı sağlayan kıymetli aileme teşekkür ederim.



## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 2.1.</b> Öğretmenlerin dilbilgisi öğretimine ilişkin gerekçeleri.....	16
<b>Tablo 2.2.</b> Geleneksel öğretim ile beyin temelli öğretim karşılaştırması .....	37
<b>Tablo 2.3.</b> Beyin Temelli Öğrenmenin temel noktaları ve uygulama aşamaları .....	40
<b>Tablo 3.1.</b> Araştırmada deney ve kontrol grubu olması planlanan sınıfların dönem sonu Türkçe dersi akademik başarı ortalamaları .....	63
<b>Tablo 3.2.</b> Öğrencilerin cinsiyetlerine ve gruplarına göre dağılımları.....	64
<b>Tablo 3.3.</b> Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları..	64
<b>Tablo 4.1.</b> Ön-test sonuçlarına göre gruplar arası karşılaştırma .....	73
<b>Tablo 4.2.</b> Son-test sonuçlarına göre gruplar arası karşılaştırma .....	74
<b>Tablo 4.3.</b> Deney grubundaki katılımcıların ön-test ve son-test düzeylerinin karşılaştırılması.....	74
<b>Tablo 4.4.</b> Kontrol grubundaki katılımcıların ön-test ve son-test düzeylerinin karşılaştırılması.....	75
<b>Tablo 4.5.</b> Deney grubundaki katılımcıların ön-test düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması.....	75
<b>Tablo 4.6.</b> Kontrol grubundaki katılımcıların ön-test düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması.....	76
<b>Tablo 4.7.</b> Deney grubundaki katılımcıların son-test düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması.....	77
<b>Tablo 4.8.</b> Kontrol grubundaki katılımcıların son-test düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması.....	77

**KISALTMALAR DİZİNİ**

- BTÖ** : Beyin Temelli Öğrenme
- TDK** : Türk Dil Kurumu
- s.** : Sayfa
- bkz.** : Bakınız
- MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı
- Ö:** : Öğrenci

## ÖZET

### BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMINA GÖRE DÜZENLENMİŞ DİLBİLGİSİ UYGULAMALARININ AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ

GEL, Muhammet

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR

Eylül-2019, i-xii, +145 Sayfa

Dilbilgisi, dil derslerinin temel beceri alanlarından biridir. Bilimsel çalışmaların verilerine göre, dilbilgisi öğretiminde çeşitli sorunlarla karşılaşılmaktadır. Bu çalışmanın amacı; beyin temelli öğrenme yaklaşımının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dilbilgisi (edat, bağlaç, ünlem) konularındaki başarılarına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nicel ve nitel araştırma tekniklerinin bir arada kullanıldığı “karma yöntem” kullanılmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde Bolu ili Mengen ilçesi Mengen Atatürk Ortaokulu’nda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Çalışma grubunu deney grubunda 17, kontrol grubunda 20 olmak üzere toplamda 37 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırma Türkçe dilbilgisi konularından olan sözcük türleri arasından edat, bağlaç ve ünlem konuları ile sınırlandırılmıştır. Araştırma sürecinde yapılacak olan dersler için Duman’ın (2015) “beyin temelli planlamanın 7 aşamalı ana hattı” adıyla Jensen’den (2000) uyarladığı planlama modeline uygun ders planları hazırlanmış, sınıf içi uygulamalarda kullanılmak amacıyla etkinlikler ve öğretim araç-gereçleri tasarlanmıştır. Verileri toplamak amacıyla çoktan seçmeli 20 sorudan oluşan bir başarı testi geliştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen nicel verilerin istatistiksel çözümlenmelerinde SPSS v25 paket programı kullanılmıştır. Nitel veriler ise “içerik analizi” tekniğiyle

çözömlenmiştir. Söz konusu program ve teknikle elde edilen veri çözümlene sonuçları şu şekildedir:

Araştırmanın nicel kısmında yapılan başarı testi sonuçları, deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığını göstermektedir. Nitel kısmındaki verilerden ise, derslerde yapılan drama, oyun, yarışma gibi etkinliklerin öğrenci ilgisini çektiği ve derslerin bu yaklaşımla daha eğlenceli geçtiği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenci ilgisinin bir süre sonra azalabildiği, derslerin eğlence aracı olarak algılanabildiği, öğrencilerin bazı uygulamalara koşullanarak asıl amaçtan uzaklaşabildiği de araştırmacı notlarından anlaşılabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Beyin temelli öğrenme, dilbilgisi, Türkçe eğitimi, dilbilgisi öğretimi

**ABSTRACT****THE EFFECT OF GRAMMAR APPLICATIONS ORGANIZED ACCORDING TO BRAIN-BASED LEARNING APPROACH TO ACADEMIC SUCCESS**

Gel, Muhammet

Master's Thesis

Department Of Turkish And Social Sciences Education

Department Of Turkish Education

Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR

September-2019, i-xii, +145 pages

Grammar is the one of the basic skills of language lessons. According to data's of scientific researchs, some problems are encountered in grammar education. The aim of this study is to determine effect of brain based learning approach on success of sixth grade students on Turkish grammar topics (preposition, connectives, exclamation).

In accordance with this purpose, "mixed method" which is the method that quantitative and qualitative researching techniques is used together, has been used in this study. The research was conducted on sixth grade student which received education in second semester of 2017-2018 education term at Mengen Atatürk Secondary School in Mengen district of Bolu province. The study group consisted of 37 students, 17 of whom were in the experimental group and 20 of them in the control group.

The research has been restricted with word types (preposition, connectives, exclamation) which is a part of Turkish grammar topics. For lessons done in process of research; lesson plans has been prepared convenient to Duman's (2015) "seven-stage baseline of brain based planning" named model of planning which adapted from Jensen (2000), activities and teaching materials has been designed to use in class exercises. In order to collect data, a success test consisting of 20 multiple choice questions has been developed in research.

SPSS v25 package was used for statistical analysis of quantitative data acquired from research. Qualitative data were analysed with “content analysis” technique. Data analysis results obtained with mentioned programme and technique is as below:

Results of achievement test performed in the quantitative part of research show that a meaningful difference emerges in favor of experimental group. It is understood from datas in qualitative part that activities which is done in lessons like drama,game,competition attracts interest of student and this approach makes lessons more enjoyable. In addition, it can be understood from resarcher's notes that interest of student can reduce, lessons can be perceived as a means of entertainment, students may move away from the main purpose by conditioning to some applications.

**Key Words:** Brain based learning, grammar, Turkish education, grammar education

# I. BÖLÜM

## 1. Giriş

Ülkemizde ilkokuldan başlayarak üniversite düzeyine kadar öğrencilere anadili eğitimi verilmektedir. Bu eğitimde dört temel becerinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) yanı sıra sınıf seviyesine göre değişen dilbilgisi öğretimi de verilmektedir. Dilbilgisi öğretimi genellikle öğretmen merkezli olarak yapılmakta, kuraldan örneğe gidiş şeklinde bir anlayış benimsenmektedir. Ders kitaplarında dilbilgisi konularıyla ilgili çeşitli çalışmalar yer alsa da bunlara ek olarak öğretmenler sınıflarda çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Dilbilgisi öğretimiyle öğrencilerin sözlü ve yazılı dili kullanma becerilerini arttırmak, etkili iletişim kurabilmelerini sağlamak, yazım, noktalama gibi alanlarda birliği sağlamak gibi kazanımlar hedeflenmektedir.

Dilbilgisi öğretimine yönelik araştırmalarda, bu alanda çeşitli sorunların yaşandığı belirlenmiştir. Ders kitaplarının yetersizliği, öğrenci ilgisizliği, öğretmen yetersizliği ya da hazırlıksızlığı, kaynaklardaki farklılıklar, konu seçimi veya sınırlandırılmasının yol açtığı sorunlar, ezbere dayalı öğretim, dilbilim verilerinin kullanılmayışı gibi sorunlar ve daha fazlası araştırmacıların ortaya koyduğu sorunlar arasındadır (Aydın, 1999; Sağır, 2002; Arıcı, 2005; İşcan ve Kolukısa, 2005; Erdem, 2007; Demir ve Yapıcı, 2007; Akgül, 2010; Güven, 2013).

Bu çalışma, yukarıda söz edilen dilbilgisi öğretimine ilişkin sorunların çözümüne katkıda bulunmayı amaçlanmıştır.

### 1.1. Problem Durumu

Dilbilgisi; “Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, gramer” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011: s.665). Göğüş ise

dilbilgisini, “Bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, tümce olarak dizilmeleri ve tümce içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalı” olarak tanımlamaktadır (1978: s.337). Her dilin kendisine ait kuralları bulunmaktadır. Bu kurallar aracılığıyla dilin doğru kullanımı gerçekleşmektedir. Bu kuralları insanlar bebeklik döneminden başlayarak edinir. “Anadilini öğrenen bir insan anasından, çevresinden duya duya dilin ses bileşimlerini, sözleri öbekleştirme yollarını, kısacası, dilin söz dizimi dizgesini edinir. Bu dizgeden yararlanarak insanoğlu, anadilindeki sonsuz sözcük öbeklerini, tümceleri üretebilme yeteneğini elde eder” (Aksan, 1995; 53).

“Dilbilgisi öğretimi, dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir” (Dolunay, 2010; s.277).

Dilbilgisi öğretimi yapısı gereği bütünleşik olması gereken bir alandır. Pek çok konu birbiriyle ilişkilidir. Bu yapıyı dikkate alan bir öğretim tarzı belirlemek ve buna uygun süreyi ayarlamak gereklidir.

Dilbilgisi öğretimine gerek olmadığını öne süren çalışmalar olduğu gibi, dilbilgisi öğretimin dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olduğunu belirten çalışmalar da karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu farklılıkların ele alınması, geniş bir bakış açısıyla var olan durumu betimlemek açısından yararlı olacaktır. Dünyada olduğu kadar ülkemizde de dilbilgisi öğretimini etkili biçimde gerçekleştirmek ve bu alandaki sorunları gidermek için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır.

Güven (2013), Türkçe dilbilgisi öğretiminin, ilkokuldan başlayarak üniversite düzeyine kadar sürdürüldüğü halde istenilen başarının sağlanamadığını, bunun nedeni olarak da öğretmenlerin görüşünün aksine öğrencilerden farklı bir yerde aranması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin de öğretmenlere yönelttikleri “Yabancı ülkelerde de öğrenciler kendi dillerini bu şekilde öğreniyorlar mı?” ya da “Bunları öğrenmenin bize günlük yaşantımızda ne gibi bir katkısı olabilir?” gibi sorular onların dilbilgisi konusunda öğrenme isteklerinin az olduğunu göstermektedir. Hiçbir öğrencinin kolayca öğrenebildiği bir konuyla ilgili öğretmenine yukarıdaki gibi sorular



yöneltmeyeceği düşüncesinden hareketle öğrencilerin dilbilgisi konularını öğrenme noktasında güçlük çektikleri sonucuna da ulaşılabilir.

Dilbilgisi öğretimiyle ilgili ülkemizde Aydın'ın (1999) yaptığı “Ortaokullarda dilbilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri” adlı çalışmada öğretmenlere konuyla ilgili çeşitli sorular yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 93.10'u “okullarda dilbilgisi öğretilmelidir” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu öğretmenler ülkemizdeki dilbilgisi öğretimini “çağdaş” ya da “uygulamaya dönük” bulmadıklarını da ifade etmiştir. Yine aynı çalışmada öğretmenlere konuyla ilgili dersten önce yaptıkları hazırlıklara yönelik soruya verilen yanıtlara bakıldığında ise öğretmenlerin de bu konuda yeterince “ilgili” olmadıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerle yapılan “İlköğretim okullarında dilbilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri” adlı çalışmada da öğretmenlerin, öğrencilerin çoğunluğunun dilbilgisi becerilerinin yetersiz olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bununla beraber öğrencilerin dilbilgisine yönelik etkinlikleri orta düzeyde sevdiğileri de araştırmanın katılımcıları tarafından belirtilmiştir (Arıcı, 2005).

Öğrencilerin dilbilgisi konularını anlamakta zorlandığı ve bunun da etkisiyle dilbilgisinden hoşlanmadıkları görülmektedir. Öğretmenler konuyla ilgili ders saatlerinin yetersizliği, kitaplardaki etkinliklerin iyi olmayışı, yeterince zaman ayırlamaması gibi nedenler göstererek dilbilgisi öğretimindeki sorunları kendilerine göre açıklamaktadırlar (Arıcı, 2005; Aydın, 1999). Ayrıca Aydın'ın (1999) çalışmasına katılan öğretmenlerin çoğu ders öncesinde “dilbilgisi kitaplarına başvurduklarını” ve “ders kitabından ilgili konuyu okuduklarını” belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin çok azı ise “akademik personele başvurduklarını”, “okuma parçasından örnekler çıkardıklarını”, “çalışma arkadaşlarıyla tartıştıklarını” ve “hiç hazırlık yapmadıklarını” belirtmişlerdir. Benzeri bir durum da Fidan'ın (2016) “Yabancılar Türkçe Öğretimi” alanında yaptığı çalışmada ortaya çıkmıştır. Söz konusu çalışmada öğretmenler ders kitaplarına ek olarak farklı kaynaklar ve çalışma yaprağı, video vb. gibi ek materyaller kullandıklarını ifade etmiştir. Bu iki çalışmada çıkan benzer sonuçlar öğretmenlerin ders kitaplarının yetersiz olduğunu düşündükleri sonucunu doğurmuştur.

Bütün bu bilgilerden hareketle ülkemizdeki dilbilgisi öğretiminde başarısızlık sorunu olduğu düşünülebilir. Bu başarısızlığın sebebinin yalnızca öğrenciler, öğretmenler ya da ders kitapları olarak değerlendirmek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Dilbilgisi öğretiminde başarıyı arttırabilmek için öncelikle aksayan yönler belirlenmeli, çözüm önerileri üretilmeli, bu öneriler değerlendirilip uygun bir eylem planı oluşturulmalıdır.

Dilbilgisi öğretiminde aksayan yönlerden birisi “geleneksel öğretim” adıyla bilinen, öğretmenlerin dilbilgisini kendilerine öğretildiği şekilde öğrencilerine öğretme yolunu tercih ediyor oluşlarıdır. Bu, kavramsal olarak öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri bağlamında değerlendirilebilecek bir sorundur.

Ülkemizde dil ve dilbilgisi öğretiminde yapılan yaklaşım, program değişikliklerine rağmen bu alanlarda hala davranışçı yaklaşımın izleri görülmektedir. Dilbilgisi çalışmaları kuramsal tabanda sürdürülmektedir. Bu da İşcan ve Kolukısa'nın (2005) çalışmalarında belirttikleri sorunlardan biri olan öğrencilerin konuları öğrenmek yerine ezberlemesi problemini ortaya çıkarmaktadır.

Dilbilgisi öğretimin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin farklı çalışmalar yer almaktadır: Arıcı (2005), Aydın (1999), Ayrancı (2017), Aytaş ve Çeçen (2010), Dolunay (2010), Göçer (2015), Güven (2013), Sağır (2002).

Dilbilgisi öğretimine geçmeden önce öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine bakmak gerekir. İnsan öğrenmelerinin merkezinin aynı zamanda insanın bütün vücudunu da kontrol eden beyin olduğu, bilimsel verilerle kanıtlanmış bir olgudur. Beyin insanın sözlerinden davranışlarına, duruşundan hareketlerine varıncaya kadar tüm eylemlerini planlayan ve uygulanmasını sağlayan bir merkezdir. Köksal, (2011) “Öğrenme; görme, işitme, dokunma, tat ve doku duyuları ile algılanan uyarıları beyinde ilişkilendirme, tekrarlama gibi birden çok beyin işlemi sonucu gerçekleşir” diyerek insanın öğrenme merkezinin beyin olduğunu ifade etmiştir. Beynin yapısı ve işleyişinin bilinmesinin öğretimi kolaylaştıracağı düşüncesi “BTÖ”nün temelini oluşturmaktadır. Çünkü beynin çalışma sistemi bilinirse, öğrenenin hangi durum ve şartta daha iyi öğrenebileceği, hangi

durumların bireyin öğrenme gücünü zayıflatabileceği, nelerin öğrenmeye katkı sağlayabileceği ya da sekte vurabileceği gibi öğrenmeyi etkileyen pek çok olumlu ve olumsuz etmen ortaya konulabilir.

BTÖ'yü Caine &Caine (2002: s.4) “anlamli öğrenme için beynin kurallarının kabul edilmesini ve öğretimin zihindeki bu kurallarla örgütlenmesini içerir.” şeklinde açıklamıştır. Duman ise (2013: s.265) “Beyin Temelli Öğrenme, beynin nasıl öğrendiği üzerine odaklanan, bütün öğrencilerin aynı yollarla öğrenemediğini, her beynin eşsiz bir öğrenme ve işleme kapasitesinin olduğunu kabul eden ve beynin her farklı ortam ve koşullarda nasıl işlediğini ve öğrendiğini dikkate alan, öğrenmeyi doğal ve estetik süreçlere dayalı olarak tasarlayan öğrenci merkezli bir öğrenme platformudur” ifadeleriyle bu yaklaşımı açıklamıştır.

Belirsizlik olan bir durumu, problem çözme yöntemlerini kullanarak giderme, BTÖ yaklaşımının temel özelliklerindedir. Öğrencilerin çözüm yolunu ya da öğrenme yöntemini pek çok seçenek arasından kendilerinin seçmesi, öğretim sırasında müzik ve doğal hayatın yer alabilmesi, bireyin zorlanmasına rağmen eğlenerek öğrenmesi BTÖ'nün diğer temel özellikleridir. Öğrencilerin öğrendiklerinin kendilerine kazandıracakları hakkında bilgi sahibi olmaları onların öğrenmeye güdülenmelerini sağlayacaktır. (Caine&Caine, 2002).

BTÖ ile amaç, öğrenmeyi öğrenme merkezinin çalışma sistemine göre planlamaktır. İyi ve nitelikli bir öğrenme gerçekleştirebilmek için öğrenmeyi olumsuz etkileyecek etmenlerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Beyin bütün vücudu kontrol eden merkez olduğundan herhangi bir şeyi öğrenmeye odaklanabilmesi için, öncelikle vücudun bütün ihtiyaçlarının giderilmiş olması ve o anda öğrenmeden daha önemli bir işinin olmaması gereklidir.

Beyin öncelikle ihtiyaçlarını karşılamakla ve daha sonra da kendini korumakla görevlidir. “Kendini”den kasıt beynin sorumluluk alanıdır ki o da bütün vücuttur. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinden de görüleceği üzere insan için öncelikle karşılanması gereken ihtiyaçlar fiziksel (yeme, içme, uyuma vb.) olanlardır. Ardından

güvenlik, onun ardından da sevgi/ait olma ihtiyaçları gelmektedir. Bunların sonrasında ise saygı, bilişsel ihtiyaçlar, estetik ve kendini gerçekleştirme gelmektedir (Aslan, 2016). Bu bilgilerden hareketle bireyin öğrenmeye odaklanabilmesi için öncelikle açlık, susuzluk gibi fiziksel ihtiyaçlarının karşılanmış olması gerekmektedir. Buna ek olarak kişi öğrenme ortamında kendisini güvende hissetmeli, oraya ait olduğu ve kendisine saygı gösterildiği de bireye hissettirilmelidir.

Beyin araştırmalarının ortaya koyduğu veriler bireylere herhangi bir şey öğretebilmek için beyni tanımak gerektiğini göstermiştir. Buradan hareketle ülkemizde dilbilgisi öğretiminin daha etkili ve verimli olabilmesi için “BTÖ” yaklaşımının dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada “dilbilgisi öğretiminde “BTÖ” yaklaşımının kullanılmasının ne derece etkili olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın problemi “6. Sınıf Türkçe dersinde Beyin Temelli Öğrenme yaklaşımı ile yapılan edat, bağlaç, ünlem öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğrencilerin ön-test puanları gruba göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin son-test puanları gruba göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Deney grubundaki öğrencilerin ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney grubundaki öğrencilerin ön-test düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

7. Deney grubundaki öğrencilerin son-test düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Kontrol grubundaki öğrencilerin son-test düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Deney grubundaki öğrencilerin BTÖ hakkındaki görüşleri nelerdir?
10. Araştırmacının BTÖ ve araştırma süreci hakkındaki izlenim ve düşünceleri nelerdir?

## 1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, Türkçe dersinde dilbilgisi (edat, bağlaç, ünlem) konularının öğretiminde, beyin temelli öğrenme yaklaşımı temel alınarak yapılan uygulamaların 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini belirlemektir.

## 1.3. Önem

Anadili eğitiminde dört temel becerinin bütünleşik olarak öğretilmesi, dilbilgisinin de bu bağlamda ele alınması gerekmektedir. Dilbilgisi dili iyi kullanmaya, karşılıklı iletişimi daha güçlü kurmaya yaramaktadır. Öğrencilerin dilbilgisi açısından yeterliliğinin geliştirilebilmesi amacıyla okullarda Türkçenin dilbilgisi kuralları öğretilmeye çalışılmaktadır. Ancak yapılan araştırmalarda (Arıcı, 2005; Erdem, 2007; Akgül, 2010 vb.) dilbilgisi öğretimi konusunda öğretmenlerin ve öğrencilerin çeşitli sorunlar yaşadığı görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin dilbilgisi konularına karşı olumsuz tutumlara sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dilbilgisine karşı olumsuz tutumlar geliştirmesinin sebeplerinden birinin de bu alanın öğretiminde ezbere dayalı geleneksel yöntemlerin tercih edilmesi olduğu düşünülmektedir (Eyüp, 2013).

Türkçe eğitiminde “düz anlatım” yöntemi oldukça sık başvurulan yöntemlerdendir. Ancak bu yöntem öğrencileri edilgen kıldığından öğretimin kalıcılığını ve başarısını ciddi bir biçimde etkilemektedir. Ülkemizdeki anadili eğitimi anlayışının geleneksel boyuttan çıkıp çağdaş boyuta evrilmesi gerekmektedir. Türkçe eğitiminde çağdaş yöntem ve yaklaşımların kullanılması gerekliliği görülmektedir. Dört temel dil becerisinin kazandırılmasına yönelik olarak farklı yaklaşımların denendiği buna karşılık, dilbilgisi açısından aynı duyarlılığın gösterilmediği görülmektedir.

BTÖ; öğrenmenin beyinde gerçekleşiyor oluşu bilgisinden hareketle beyin ve özelliklerinin tanınması, bu özelliklere uygun bir eğitim öğretim süreci planlanması durumunda daha verimli bir öğretimin gerçekleştirilebileceği fikrinin ürünü olan, öğreneni merkeze alan bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre öğrenciler bilgiyi içselleştirebilmek için zamana ve tekrara gereksinim duyacaktır. Bununla birlikte gerekli zaman ile tekrar da öğrenci ve bilgiye göre değişiklik gösterir. Ayrıca yine BTÖ’ye göre duygular öğrenmeyi etkilemektedir. Örneğin; birey olumlu bir ortamda daha iyi öğrenir. Stres altında bireyin öğrenme gücü düşer. Araştırmacılar stresin bilişsel performansı düşürdüğünü saptamışlardır. Öğrencilerin ilgisini çekmek öğrenmeye odaklanmayı sağlar (Bonomo, 2017).

BTÖ öğrenciyi merkeze alması, öğretim sürecini bütün boyutlarıyla (motivasyon, ilgi, ihtiyaç, ortam, duygular vb.) planlamaya çalışması, öğrencilerin derse ve konuya karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesini ön plana alması, zorlama, korku, tehdit gibi tutumlardan uzak bir anlayışı benimsemesi gibi özellikleriyle Türkçe ve dilbilgisi öğretiminde kullanılması halinde başarılı sonuçların elde edilmesine katkı sağlayabilecek bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Gözüyeşil ve Dikici (2014) “Beyin Temelli Öğrenmenin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması” adlı araştırmalarında toplamda 31 çalışmayı incelemiş ve BTÖ’nün öğrencilerin akademik başarıları açısından geleneksel yöntemlere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bunlara ek olarak BTÖ'nün öğretimde kullanılmasını önerdiği drama, resim, müzik gibi öğelerin Türkçe öğretiminde rahatlıkla kullanılabilmesi, bunun yanında öğrenciyi etkin kılacak etkinliklerin de yine hem BTÖ'de hem de Türkçe öğretiminde ortak ilkelere dayanması bu yaklaşımın dilbilgisi öğretiminde kullanılmasının uygun olabileceği düşüncesini beraberinde getirmiştir. BTÖ öğrencilerin duygu, düşünce, ilgi, istek ve durumlarını dikkate aldığı, öğrenmenin bir süreç işi olduğu ve kesinlikle basit bir iş olmadığı, bu yüzden de bu sürecin iyi planlanıp etkili kullanılmasının gerekli olduğu görüşünü savunuyor olmasından dolayı bu çalışmada kullanılmıştır.

BTÖ'nün Türkçe öğretmenlerince daha fazla tanınması ve kullanılması anadili eğitimini hem daha kolaylaştıracak hem de daha verimli ve etkili bir hale getirecektir. Ayrıca bu ve benzeri çalışmaların yapılması Türkçe derslerinde BTÖ'nün kullanılabilirliğini göstermesi bakımından da önem taşımaktadır.

#### 1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde Mengen Atatürk Ortaokulu 6. sınıf öğrencileri ve BTÖ yaklaşımına uygun etkinliklerle sınırlandırılmıştır.

Bu çalışma 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programı (2017) gereği ilk defa karşılaştıkları dilbilgisi konularından edat (ilgeç), bağlaç ve ünlem kazanımlarıyla sınırlandırılmıştır. Ulaşılabilir denekler 6. sınıf grubu olduğu için bu sınıf düzeyi araştırma yapmak amacıyla seçilmiştir.

#### 1.5. Sayıtlar

- İki grubun akademik başarılarının denk olduğu kabul edilmiştir.
- Deneysel sürecin kontrol dışı değişkenlerden etkilenmediği sayılıtsından yola çıkılmıştır.

## 1.6. Tanımlar

**Geleneksel öğretim:** Öğretmenin merkezde olduğu, öğrencinin edilgen bir alıcı olarak görüldüğü, çoğunlukla düz anlatım yönteminin kullanıldığı, tüm kararların öğretmen tarafından verildiği, öğrencilere düşenin sadece öğretmenin anlattıklarını not etmek olarak görüldüğü öğretim tarzıdır.

**Beyin temelli öğrenme:** BTÖ, insan öğrenmesinin nasıl gerçekleştiği üzerine giderek buradan çıkan sonuçtan hareketle öğrenme aşamalarını, yöntemlerini, durumlarını ona göre düzenleyip daha iyi ve anlamlı bir öğrenme gerçekleştirmeyi amaçlayan, beynin ve bireyin ihtiyaçlarının dikkate alındığı, öğretim sürecindeki bütün etkenleri dikkate alan öğrenme yaklaşımıdır.

**Dilbilgisi öğretimi:** “Bir dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir” (Dolunay, 2010: s.277).

**Geleneksel dilbilgisi öğretimi:** Konuların derinlemesine incelenerek işlendiği, genellikle düz anlatım yönteminin kullanılarak kuralların ezberletilmeye çalışıldığı, önce kuralın verilip arkasından örneklendiği, kuralların günlük hayattaki yeri ve kullanımının önemsenmediği dilbilgisi öğretim yöntemidir.



## II. BÖLÜM

### 2. Kavramsal Çerçeve ve İlgili Alanyazın

Bu bölümde üzerinde çalışılan konunun kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra beyin temelli öğrenme yaklaşımıyla Türkçe öğretimi bağlamında yapılan çalışmalar ve sonuçları hakkında bilgi verilmiştir.

#### 2.1. Dilbilgisi öğretimi

Dilbilgisi Göğüş tarafından (1978, s.337). “Bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalıdır” şeklinde tanımlanmıştır.

Dilbilgisi öğretimini Dolunay (2010, s.277) “dilnin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir” ifadeleriyle anlamlandırmaktadır. Dilbilgisi öğretimi dil kurallarının sistemli bir biçimde öğretilmesini amaçlar. Gelişigüzel öğrenme birtakım yanlışlıklara neden olacağından bu kuralların bir sistem içerisinde öğretilmesi dilsel düzen için gereklidir.

“Dil bir sistemdir; dilbilgisi dersi de bu sistemi kavratmakla yükümlüdür. Kişi, yazılı ve sözlü iletişimde kullanmakta olduğu ana dilinin kurallarını dilbilgisi dersinde öğrenecek, yapı ve işleyişini tanıyacaktır” (Karahana, 2009: s.27).

Her dilin kendine özgü kuralları olduğu bilgisinden hareketle herhangi bir dilin kurallarının bilinmeden konuşulmasının mümkün olmadığı çıkarımı rahatlıkla yapılabilir. Dolayısıyla dilbilgisi öğretimi insanların dili kullanabilmeleri için gereklidir. “Dilbilgisi öğretimi, sesleri, kelimeleri, cümleleri kapsar, daha doğru ve kusursuz

düşünmemize yardımcı olur. Trafikte akışın kolay ve hızlı sağlanabilmesi için trafik kurallarına ihtiyaç olduğu gibi, yazılı ve sözlü anlatımda da etkili ve güzel konuşmanın en önemli unsuru dilin kurallarına göre hareket etmektir” (Ünalın, 2006: s.119).

Dilbilgisi öğretimi hedef kitleye göre değişkenlik gösterir. Bu çalışmada söz konusu olan dilbilgisi öğretimi anadili Türkçe olan bireylere yönelik olan dilbilgisi öğretimidir.

İnsanın dil gelişim evreleri incelendiğinde, bir bireyin dil gelişimi daha anne karnındayken başlamaktadır. Anne karnında işittiği seslerle bireyin dile ilişkin ilk algılamaları gerçekleşmektedir. Daha sonra bireyin dil edinim süreci çevresinin etkisiyle devam eder.

“Normal olarak çocuklar okula gidinceye kadar temel dil becerilerini kazanmışlardır. Dil gelişimi, hem sözlü hem de yazılı iletişimle ilgilidir. Sözel iletişim daha erken gelişir. 2-5 yaşları arasında konuşmanın gelişimi çok hızlıdır. Üç yaşında iyi bir konuşmacı olabilirler, 3-4 sözcüklü cümleler kurabilir, cümlelerde fiillerin zamanlarını genellikle doğru kullanabilirler. İşlem öncesi dönemin sonuna doğru sayısız cümleyi anlayabilir ve gramer kurallarına uygun olarak konuşabilirler” (Senemoğlu, 2018: s.46).

Her bireyin bir dil yetisiyle doğduğu, dilbilgisini sezgisel olarak öğrendiği düşünöldüğünde, okullarda yapılması gereken, dilbilgisine ilişkin farkındalık oluşturmaktır.

İşcan ve Kolukısa (2005: s.300) dilbilgisi öğretiminin amacını, “dilin kurallarını belletmek değil, sahip olunan dilin her ortamda rahat bir şekilde kullanılmasını sağlamak” olarak anlamlandırmaktadır. Aynı konuya Erdem (2007) dilin doğru ve etkili bir biçimde kullanılmasını sağlayan bir araç olarak yaklaşmaktadır. Erdem’e göre kuralların öğrenilmesi, ilkelerin tanınması dili doğru ve güzel kullanmaya yetmemektedir. Akgöl (2010: s.28) ise bu konuyu “öğrencinin kelime dağarcığını

zenginleştirmek, ses bilgisi, şekil bilgisi, anlam ve söz dizimi kurallarını öğretmek, yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini kavratmak” şeklinde tarif etmektedir.

Dolunay (2010), dilbilgisi öğretiminin amaçlarından birinin de öğrencilerin kullandıkları yöresel özelliklerle yüklü dildeki ağız özelliklerini gidererek öğrencilere standart dilin özelliklerini kazandırmak olduğu görüşünü dile getirmektedir.

Çeçen ve Aytaş (2010), bireyin ana dilini etkili ve kusursuz bir şekilde kullanabilmesi için dilbilgisi öğrenmesinin gerekli olduğunu “Ana dili öğretiminde dilbilgisi öğretiminin yeri ve önemi” adlı çalışmalarında belirtmiştir.

Bir dili etkili ve güzel kullanabilmenin o dilin kurallarını bilmekten çok, kuralları içselleştirmekle mümkün olabileceği düşüncesi dil alanında çalışma yapan pek çok araştırmacı tarafından dile getirilmektedir. Bu görüşten hareketle dilbilgisi öğretiminde amaç;

- Bireylere dil kurallarının önemini fark ettirip bu kuralları bilmenin günlük yaşamda veya iş hayatında kendilerine fayda sağlayacağına olan inancı kuvvetlendirmek,
- Bireylerin dilbilgisine karşı olumlu duygu ve düşünceler geliştirmesini sağlamak, varsa olumsuz tutum, duygu ve düşünceleri olumluya çevirmek,
- Bireylerin dilbilgisi kurallarını içselleştirerek bu kuralları dil kullanımında uygulamaya koymalarını sağlamak,
- Bireylerin ağız, şive gibi yöresel söyleyişlerle ölçünlü dil arasındaki ayrımı kavrayarak özellikle yazılı dil kullanımında ve ölçünlü dil kullanımının gerektiği durumlarda, ortamlarda sorun yaşamamasını engelleyecek bir bilinç durumu kazandırmak olarak değerlendirilebilir.

Dilbilgisi öğretiminin gerekli olup olmadığına ilişkin hem dünyada hem de ülkemizde çeşitli görüşler bulunmaktadır. Tüm dünyada dilbilgisi öğretimiyle ilgili bazı sorunlar bulunduğu bilinmektedir. Gerek yapılan araştırmalar gerekse uygulanan sınavlar ülkemizdeki dilbilgisi öğretiminde de yeterince başarılı olunamadığını açıkça göstermektedir.

Her dilin kendine özgü kuralları olduğundan bir dili konuşmak isteyenlerin o dile ait kuralları öğrenme zorunluluğu bulunmaktadır. Bu kurallar çevre etkisiyle farkında olmadan kazanılabildiği gibi, bilinçli olarak planlı, programlı eğitimle de öğrenilebilmektedir. Dilbilgisi kuralları söz konusu dil anadili olanlar için, çevresel etkiyle öğrenilen kurallardaki yanlışlıkları düzeltmek, eksiklikleri gidermek, kişilerin kullandığı yöresel dilden kaynaklanan birtakım dilsel hataları giderebilmek gibi gerekçelerle öğretilir. Bunun dışında yabancı dil öğretiminde, öğrenenlerin dili edinebilmelerini sağlamak amacıyla dilbilgisi kurallarını öğretmek gerekli olabilir.

“Dilbilgisi bireyin ana dilinin yapılarını, olanaklarını öğrenerek açık, sağlam ve daha etkili bir iletişimin gerçekleştirilmesini sağlamak; ikinci bir dil öğreniminde o dilin dizgesini oluşturan kuralları kavrayıp ana dili ile karşılaştırmasını olanaklı kılmak için gereklidir” (Temizkan, 2014: s.132).

Erdem (2008), dilbilgisinin öğrencilerin sağlıklı düşünme ve karar verme becerilerini geliştirdiği düşüncesindedir.

Özbay (2007), dilbilgisinin “konuşulanları, okunanları, izlenenleri” anlamaya, sözcüklerin doğru, düzgün ve seri biçimde okunabilmesini sağlamaya yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Dilbilgisi öğretimi dört temel beceri olarak bilinen dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinin tam olarak kazanılabilmemesine yardımcı bir alandır. Dilbilgisi olmadan bu beceriler eksik kalır. Ayrıca dilbilgisinin yabancı dil öğretiminde de kişilere katkı sağlayabileceğine ilişkin görüşler vardır.

Dilbilgisi öğretiminin gerekliliği hakkında Göğüş (1987: s.338-339) şu düşünceleri dile getirmiştir: “Dilde doğru-yanlış kavramı, büyük ölçüde dilbilgisinin saptadığı kurallarla belirir. Yanlışları öğrenciye, ancak bu kuralları ölçü olarak göstermekle açıklayabiliriz; öğrenci de kendi yanlışlarını, ancak bu kuralların ışığında anlayıp düzeltebilir. Dilbilgisi, bir bilim olarak, kavramları saptayıp adlandırır; başka deyişle terimler koyar. Terimler de bizim kavram, kural ve doğru-yanlış üzerinde

anlaşmamızı kolaylaştırır. Ad durumu yanlış kullanılmış bir tümcenin bozukluğunu anlatabilmek için, tümce kuruluşu bilgisine gerek vardır. Özel adların, yazıda büyük harfle başlatıldığını öğretmek, ancak özel ad kavramının bilinmesine bağlıdır.”

Dil öğretiminde ölçünün sağlanabilmesi için dilbilgisi öğretimine gerek vardır. Dilbilgisi öğretiminin yapılmadığı yerde yazımda, noktalamada, tümce düzeninde farklılıklar oluşur. Yöresel söyleyişlerin yazı diline hâkim olma olasılığı belirir. Söz gelimi “Yarın okula gelecek misin?” demek isteyen bir Mardinli “Yarın okula geliyorsun?” diye yazabilir. Ya da derste öğretmenine “Bugün kitabımı getirmeyi unutmuşum” demek isteyen Mengenli bir öğrenci “Kitabımı okula götürmemişim” diyebilir. Bu örnekler, yöresel kullanımların dildeki yansımaları olarak görülmektedir. Dilbilgisi öğretiminin etkili yapılamaması durumunda, bunların artarak süreceği öngörülebilir.

Dilbilgisi öğretimiyle ilgili öğretmen görüşlerine başvuru olan bir çalışmada denek öğretmenlerin % 93.10’u dilbilgisi öğretiminin gerekli olduğunu düşünmektedir. Bu çalışmada deneklerin dilbilgisi öğretimine ilişkin sundukları gerekçeler aşağıdaki gibidir:

**Tablo 2.1.** Öğretmenlerin dilbilgisi öğretimine ilişkin gerekçeleri(Aydın, 1999: s.26)

Dilbilgisi öğrencinin dile ilişkin yanlışlarını azaltır	%13.59
Dilbilgisine ilişkin bilgi öğrencinin yazma becerisini geliştirir	%11.96
Dilbilgisi çalışmaları öğrencinin zihin gelişimine yardımcı olur	%10.87
Bir yabancı dilin öğrenilmesine yardımcı olur	%10.87
Öçünlü Türkçe'nin öğrenilmesine yardımcı olur	%9.24
Bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretir	%9.24
Dilbilgisi öğrencinin daha iyi iletişim kurmasını sağlar	%8.70
Dilsel özgüveni oluşturur	%8.70
Kültürel, dilsel hoşgörüyü artırır	%5.98
Müfredat dilbilgisi öğretmeyi gerektiriyor	%3.80
Dilbilgisi öğretmekten hoşlanıyorum	%3.26
Dilbilgisi öğretimi sınıfa daha egemen olunmasını sağlar	%2.72

“Doğru konuşmak, doğru yazmak, doğru anlamak ancak dilbilgisi etkinlikleriyle sağlanabilir. Dil bilgisel kurallar sıralanarak, ezberlettilerle değil her bir dil bilgisel biçim birimin işlevi sezdirilerek, anlatıma katkısı kavratılarak hem iyi bir dilbilgisi öğretimi gerçekleştirilir hem de başarılı bir Türkçe öğretimi sağlanmış olur” (Özby, 2007: s.140).

“Dilbilgisi öğretimiyle ilgili önemli bir ilke şudur: Dilbilgisi, bağımsız bir ders olarak değil, okuma-anlama işi ile birlikte yürütülmelidir. Bu dersle ilgili çalışmalar öğrencilerin anlama, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Öğrencilerin konuşurken ve yazarken yaptıkları yanlışların doğruları gösterilerek yeterince alıştırmaya yapmaları sağlanmalıdır” (Ünalın, 2006: s.119).

Dilbilgisi öğretimiyle ilgili çeşitli ilkeler Göğüş (1978: s.349-352) ve Demirel (2002: s.116-117) tarafından da ortaya konmuştur. Bu ilkeler şu şekildedir:

1. Dilbilgisi öğretiminde, tümevarım yöntemi uygulanmalıdır.
2. Yalnız dilbilgisi kurallarının öğretilmesiyle yetinilemez. Bunların öğrencide birer beceri ve alışkanlık durumuna gelmesi için alıştırmalar yapılmalıdır.
3. Öğretimde çıkış noktası, öğrencinin karşılaştığı dil sorunları olmalıdır; başka deyişle, öğrenci hangi kuralları bilmiyorsa, bunu ders konusu yapmamız gerekir. Ancak böylece öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine karşılık verebiliriz ve onların ilgilerini çekebiliriz. Sorundan çıkış, görevsel bir öğretim yoludur.
4. Kuralların öğretilmesinde öğrenciyi doyuracak, kuralı doğru kullanmaya yetecek derinlikte bilgi verilmelidir; sorunu açıklayacak tanıtacak zengin örnekler, değişik durumlar üzerinde çalışılmalıdır... Kural dışı kaymalar, aykırılıklar da yeterince işlenmelidir.
5. Dilbilgisinin bütün sorunları, yalın değil, tümce içinde ele alınmalıdır. Çünkü düşüncelerimiz, tümce olarak anlatılır ve tümce olarak biçimlenir; sorunlar da bu biçimlenmelerde, tümce içinde belirir.
6. Dilbilgisi gözlemleri, alıştırmaları yapay örnekler üzerinde yaptırılmamalıdır. İnceleyeceğimiz örnekler; yazarlardan seçilmelidir.
7. Dilbilgisi dersi, başka anadili etkinliklerine bağlı olarak okutulmalıdır... Öğretmen, dilbilgisi çalışmalarını, okuma ve anlatım etkinliklerine gözlem, sorun bulma, alıştırma, uygulama ve yanlışları düzeltme yönlerinden bağlamalıdır. Dilbilgisi ile okuma yazma çalışmalarının birlikte yürütülmesi sağlanmalıdır.
8. Öğrencilerin ellerinde bir dilbilgisi kitabı bulunması yararlıdır. Konular sorun olarak, sıra gözetilmeden ele alınsa bile, öğrenciler kural, örnek ve alıştırma için bir kitaba başvurmak gereğini duyarlar.
9. Her sınıfta, geri (kalan) öğrenciler ayrıca yetiştirilmelidir... Öğretmen ileri öğrencilerin ilgilerini karşılayacak çalışmalara da olanak hazırlamalıdır.

## 2.2. Dilbilgisi öğretiminde yaklaşımlar

TDK Türkçe Sözlük'te (2011: s.2509) yaklaşım; "bir sorunu ele alış, ona bakış biçimi" olarak tanımlanmıştır. Yöntem; Güneş (2015: s.376) tarafından "Bir sorunu

çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol; öğretim hedef/davranışlarına ulaşmayı sağlayan yollardır” şeklinde anlamlandırılmıştır. Teknik ise TDK Türkçe Sözlük’te (2011: s.2306) “Bir sanat, bir meslek dalında kullanılan yöntemlerin hepsi veya yol, beceri, yöntem” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımlara bakıldığında tekniğin yöntemle hemen hemen aynı anlama sahip olduğu düşünülmektedir. Ancak bu kavram eğitim açısından düşünüldüğünde daha farklı bir anlama sahip olduğu görülecektir. Teknik sözcüğünü Güneş (2015: s.335) bir eğitim kavramı olarak şu şekilde tanımlamaktadır: “Öğretimin kalitesini yükseltmek amacıyla seçilen, beceri, işlem ya da uygulamadır. Bir yöntemi uygulamaya koyma biçimidir.” Kısacası teknik; öğretimde kullanılan yöntemin uygulanma şekli olarak düşünülebilir.

Yöntem ve teknik kavramları eğitimde birbirine karıştırılabilen veya aynı anlamda kullanılabilen kavramlar olarak göze çarpmaktadır. Fakat bu kavramlar eğitim alan yazınında birbirinden farklı kavramlar olarak yer almaktadır. Yaklaşım ise bu iki kavramdan daha farklı olarak yapılacak eğitimin nasıl olması gerektiğiyle ilgilidir.

Yöntem öğrenme davranış ve beklentilerini gerçekleştirebilmek için içeriğin, araç-gereçlerin, birtakım tekniklerin işe koşulmasıyla oluşan öğretme yoludur.

Eğitimde teknik yöntemin altında değerlendirilmektedir. Yukarıdaki yöntem tanımında da yöntemi tekniğin, içeriğin, araç-gereçlerin de içerisinde bulunduğu birtakım eğitim öğelerinin şemsiyesi gibi düşünüldüğü görülmektedir.

Seçilen eğitim yaklaşımına göre yöntem belirlenir, belirlenen yönteme uygun teknikler işe koşularak eğitim hizmetleri sağlanır. Yani yaklaşım, yöntem ve teknik birbirlerine bağlı kavramlardır.

Yukarıda da belirtildiği gibi dilbilgisi öğretiminde yer alan sorunlar arasında yer alan yöntem ve teknik sorununun dilbilgisi öğretiminde yaşanan pek çok olumsuzluğa kaynaklık ettiği düşünülebilir. Çünkü herhangi bir ders veya konuda da olduğu gibi dilbilgisinde de öğretim yapılırken uygun yöntem ve tekniğin seçilmemesi



öğrencilerin dilbilgisine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilir. Bunun sonucu olarak öğrenciler dersle ve konuyla ilgilenmeyebilir, ders öğrenciye sıkıcı ve gereksiz gelebilir. Bütün bunlar dilbilgisi öğretiminde başarının düşmesine neden olur. Bu nedenle dilbilgisi öğretiminde uygun yaklaşım, yöntem ve tekniğin seçilmesi gerekmektedir.

### 2.2.1. Davranışçı yaklaşım

Dolunay'a (2014) göre; geçmişteki bütün eski dil öğretim yaklaşımları davranışçı dil öğretim yaklaşımı olarak kabul edilmektedir. Katı bir dilbilgisi eğitiminin verildiği bu yaklaşımlarda çoğunlukla dil kuralları ezberletilmiştir. Bu anlayışta öğrenciler edilgen birer alıcı konumundadır. Uyarıcı-tepki bağlantısı nedeniyle öğrencinin olumlu davranışları pekiştirilmektedir.

Davranışçı yaklaşım öğrenmeyi uyarıcı-tepki ilişkisiyle açıklamaya çalışmıştır. Yani öğrenmenin gerçekleşmesi halinde somut olarak davranışlara yansıtacağı düşüncesi vardır. Davranışı alışkanlığa dönüştürme çabası vardır.

Davranışçı yaklaşımla dilbilgisi öğretiminde öğretmen bilgi kaynağıdır, bilgiyi aktarır, kuralları açıklayıp örneklendirir. Bunun sonucunda öğrenciden bu kuralları farklı durumlarda uygulaması beklenir. Öğrenmenin pekiştirmeyle daha iyi gerçekleşeceği düşüncesi tekrar ve alıştırmayı gerekli kılmıştır. Bu düşünce dilbilgisi öğretimine de kuralların tekrarı ve bol alıştırma yapma şeklinde yansımıştır.

“Çoğu zaman dilbilgisi kuralları ezberletilmiştir. Öğretim sürecinde iyi uyarıcılar kullanma, sürekli tekrar yapma, öğrencinin olumlu davranışlarını pekiştirme, alışkanlık oluşturma öngörülmüştür. Bu şekilde yürütülen dilbilgisi öğretimi anlayışı, kullanılan ve yaşayan dilin bir kısmını öğretmesi ve anlamayı geri planda bırakması yönüyle çok eleştirilmiştir. Bilişselciler, davranışçıların dilbilgisini iyi öğretemediklerini iddia etmişlerdir. Geleneksel dilbilgisi kitaplarında gördükleri tutarsızlıkları örnek olarak göstermişlerdir” (Güneş, 2013: s.80).

Dolunay (2014), davranışçı yaklaşımın tüm olumsuz yönlerine rağmen ülkemizdeki dilbilgisi öğretiminde uzun yıllar kullanıldığını belirtmiştir. Buna ek olarak Güneş (2013), davranışçı yaklaşımın dünyada uzun yıllar uygulandığını, ancak dil ve zihinsel becerileri geliştiremediği gibi bazı olumsuz eleştiriler aldığı ve zamanla terk edildiğini belirtmiştir. Ülkemizde 2005 yılında eğitim alanında bir model değişikliği yapılarak “Yapılandırmacı yaklaşım” uygulanmaya başlanmıştır. Ancak bilgisi öğretiminde davranışçı yaklaşımın etkilerinin halen belli oranda devam ettiği ve bazı öğretmenlerin geleneksel anlayışa bağlı kaldıkları da göze çarpmaktadır.

### 2.2.2. Bilişsel yaklaşım

Bilişsel dil öğretim yaklaşımı “Davranışçı yaklaşımın temelinde yatan tekrar ve taklit yoluyla öğrenmeyi reddeder ve öğrenmenin bilgiyi adım adım işleyerek zihinde yer aldığını savunur” (Özgen, 2008: s.39). Chomsky ve Krashen bu yaklaşımın önemli temsilcileridir. Bu yaklaşım insanlarda genetik olarak dil edinme kodları bulunduğunu ve bu sayede çocukluktan başlayarak bireylerin dili edindiği görüşünü savunmaktadır. Chomsky’e göre “dil öğrenilmez, edinilir.”

“Chomsky ve öğrencileri, 1960’larda dil konusunda ortaya atılan bazı düşüncelere karşı çıkmışlardır. Onlara göre dili oluşturan öğeler, yani söz dizimi, anlam bilgisi, ses bilgisi vb. bilgiler, beyinde genetik ve modüllü bir donanımla bulunmaktadır. Birey dilin kurallarından ve sisteminden hareket ederek, cümleleri anlamakta ve diğerlerine aktarmaktadır. Dil sistemi tamamen insana özgüdür. Birey, dili öğrenmek için temel bir yeteneğe ve evrensel bir dilbilgisine sahiptir” (Güneş, 2013: s.81).

“Dil edinim süreci insanlarda genetik bir donanımla gerçekleşir. Beynimizin dil edinmek için bilgisayar gibi özel olarak programlandığı iddia edilir. Dil edinim sürecinin zihinsel işlemlerden bağımsız olarak geliştiği öne sürülür... Chomsky’e göre dil edinme insanlarda genetik bir donanımla gerçekleşir. Çocuklar 12 aylıkken ilk kelimelerini söylerler, 18 aylıkken de ansızın dilbilgisi gelişir. Chomsky, çocukların dil

edinmek için özel olarak (bilgisayar gibi) programlandığını ve dil edinim sürecinin zihinsel işlemlerden bağımsız gerçekleştiğini iddia eder.” (Güneş, 2009: s.4).

“Chomsky ve Krashen’in görüşleri dil öğretiminde zihne yönelmeyi getirmiştir. Bu sırada Avrupa’daki araştırmacıların çalışmalarıyla kavramsal-işlevsel ve iletişimsel yaklaşımlar ortaya çıkmıştır” (Güneş, 2011: s.133).

“Chomsky ve öğrencilerinin görüşleri dilbilimciler, psikodilbilimciler, psikologlar, gelişim psikologları ve biyologlar tarafından eleştirilmiştir. Bu eleştiriler, ‘dil ediniminin tamamen bilişsel ve sosyal gelişimden soyutlanarak basit bir söz dizimi edinimine ve sadece genetik programlanmış bir dile indirgenemeyeceği’ görüşü etrafında toplanmaktadır” (Dolunay, 2014: s.107).

Güneş (2013) bilişsel yaklaşım dilbilgisi öğretimiyle ilgili doyurucu bir açıklama getirmediği ve bu nedenle de dilbilgisi öğretiminde davranışçı yaklaşımın etkilerinin devam ettiğini belirtmiştir.

### 2.2.3. Yapılandırmacı yaklaşım

Dünyada 1980’li yıllardan beri etkisini gösteren, ülkemizde de 2005 yılından bu yana uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşımın en önemli temsilcileri Piaget, Bruner ve Vygotsky’dir.

Ülkemizde 2005 yılına kadar uygulanan davranışçı (geleneksel) yaklaşımın öğretmeni merkeze alması, öğreneni edilgen kılması, bilgilerin öğrenciye öğretmen tarafından hazır bir şekilde sunulması gibi özellikleri nedeniyle bu yaklaşımdan yeterli verimin sağlanamadığı belirlenmiştir. 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitimde bir anlayış değişikliğine gidildiği ve artık yapılandırmacı yaklaşımla eğitim verileceği açıklanmıştır.

Kutluca (2013: s.623) tarafından “çevre ile insan beyni arasında güçlü bir bağ kurulması” olarak açıklanan yapılandırmacılık, “bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda özneler arası süreçlerle yeniden oluşturulması” olarak da tanımlanmaktadır (Yurdakul, 2011: s.40). Yapılandırmacılık, bilginin öğrenen tarafından eski bilgilerle birleştirilerek, kişiye özel birtakım anlamların oluşturulmasını içeren bir süreçtir. Öğrenme sorumluluğu öğretmenden daha fazla öğrenciye aittir. Öğrenci, bilgiyi araştırır, öğrenmeye çalışır, ödevlerini yapar, günlük yaşamla ilişki kurmaya çalışır.

Bu yaklaşımda grupların az sayıda bireyden oluşması ve karma olması gereklidir. Öğretmen kılavuz konumundadır, bilgiye öğrencilerin kendi çabalarıyla ulaşmasını sağlamaya çalışır. Derste gerçek hayattan içerikler kullanılır. Farklı yöntem ve teknikler işe koşulur. Öğrenciler için yeterli sürenin verilmesi gereklidir. Öğrencilerin nasıl öğreneceğini kendilerinin belirlemesine olanak verilmelidir (Bada, 2015).

“Yapılandırmacı yaklaşımın, geleneksel yaklaşıma göre en önemli farklarından birisi; insanın düşünme yeteneğine sahip bir varlık olduğu göz önüne alındığında, zihinsel süreçlerin ve zihinsel becerilerin öğretim sürecine dahil edilmesidir. Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin yapılandırıldığını ve öğretmen tarafından aktarılan bilginin, bireyin zihninde yeni anlamlar oluşturmayacağını kabul eder” (Kutluca, 2013: s.626).

“Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecini öğretmenler ve öğrenciler birlikte oluşturur. Öğrenme ortamının tasarlanmasında çıkış noktası, öğrencilerin hangi koşullarda daha iyi öğrenmeyi gerçekleştirebilecekleridir” (Küçükavşar, 2010: s.57). Geleneksel yaklaşımla karşılaştırıldığında öğrencinin düşüncelerinin daha fazla önem kazandığı bir yaklaşım olduğu görülebilir.

Yapılandırmacı yaklaşım eğitimdeki her alanı etkilediği gibi, dil ve dilbilgisi öğretimini de etkilemiştir. Dilbilgisi öğretiminin yapılaş şeklinde, içeriğinde, anlayışında çeşitli değişikliklere neden olmuştur.

Yapılandırmacı yaklaşımla dilbilgisi ayrıntılı olarak ele alınmış, amaçları, içeriği ve öğretim süreçleri yeniden belirlenmiştir. Bu sayede dilbilgisi öğretim anlayışı değişikliğe uğramıştır. Bu yaklaşımla birlikte dilbilgisi gelişimsel ve etkileşimsel olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Bunun da gereği olarak dilbilgisi öğretimine okul öncesi dönemden başlanmakta ve ileri seviye öğrenimlere kadar sürmektedir. Bireylerin çok çeşitli etkileşimlerle dilbilgisi kurallarını öğrendiği ve geliştirdiği belirtilmektedir. Ayrıca dil becerileriyle zihinsel becerilerin ilişkili olduğu, birbirini geliştirdiği, çeşitli zihinsel beceriler gelişmeden bazı dilbilgisi kurallarının öğretilmemesi gerektiği açıkça belirtilmektedir (Güneş, 2013).

Dil ve dilbilgisi öğretiminde öğrencinin etkin olması öğrenmeyi anlamlı hale getirecektir. “Yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan görsel, işitsel ve çeşitli araçlarla desteklenmiş anadili dersleri, öğrenciye birçok veriyi farklı kaynaklardan aktaracağından öğrenen etkin duruma gelecektir” (Küçükavşar, 2010: s.12). Öğrenenler dinlemekle yetinmez duyduklarını, gördüklerini test etme olanağı bulurlar. Bu sayede öğrenme kalıcı olur. Ayrıca öğrenirken eğlenme olanağı da bulunacağı için öğrenenlerin yaptıkları işten keyif almaları da sağlanmış olur.

Yapılandırmacı yaklaşımın davranışçı yaklaşımdan ayrılan yönlerini ve nasıl uygulanması gerektiğini Kerimoğlu (2016: s.197) şu şekilde açıklamaktadır:

“... Davranışçıların kural merkezli tutumunu yanlış bulurlar. Dilbilgisi amaç değil ancak anlamada ve anlamı aktarmada bir araç olmalıdır görüşünü savunur. Yapılandırmacı dilbilgisi öğretiminde somuttan soyuta ilkesi esastır. Tümevarım modeli çerçevesinde öğrenciden kullanımlardan yola çıkarak kurallara ulaşması istenir. Yani önce kurallar verilmez. Öğrencinin verilen örneklerden yola çıkarak kendi tanımını yapması beklenir. Bu şekilde ezber, tekrar gibi geleneksel bulunan teknikler

kullanılmaz. Öğretmen ‘sezdirerek’ öğrencilerin zihninde bilgiyi ‘keşfettirir.’ Davranışçılıkta ezber, yapılandırmacılıkta keşif ön plana çıkar. Bu yaklaşımda dilbilgisi bir araçtır. Kuralların günlük hayatta bir karşılığı yoksa öğretimin dilbilgisi açısından bir değeri yoktur.”

Yapılandırmacı yaklaşımla dilbilgisi öğretiminde bireyleri etkin kılmak gerekmektedir. Öğretilecek olan bir bilginin, konunun neden öğretileceği ve nerede nasıl işe yarayacağı öğrenenlere açıklanmalıdır. Bu hem yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği bir işlemdir hem de öğrenmeye güdülenmeyi sağlayacak bir hamledir. Ezber yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir yöntem değildir. Çünkü yapılandırmacı yaklaşımın temelinde kişinin kendi çabalarıyla, kendisinin belirlediği yöntemle öğrenme ve bilgiyi gerçek yaşama uyarlayıp kalıcılığını sağlama bulunmaktadır. Ezber yöntemi bilginin belirli bir süreliğine belleğe alınması olarak değerlendirildiğinde yapılandırmacı yaklaşımla ters düştüğü görülebilir. Bu konuyla ilgili olarak Tuncer (2008: s.2) “Yapılandırmacı yaklaşım, bilgiyi ezberleme yerine anlama, yorumlama ve üretme becerisini esas alır” demektedir. Birey bilgileri ön bilgileriyle bütünleştirerek öğrenmelidir. Önemli olan kuralları bilmek değil onları uygulayabilmektir. Bireylerin ön bilgileri ve öğrenme hızları farklı olacağı için her bireyin öğrenme oranı ve zamanı birbirinden farklı olacaktır. Bundan dolayı öğretmenler her öğrenciye ayrı ayrı rehberlik yapmaya, kendi seviyesinde eğitim vermeye hazırlıklı olmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda uygulama, analiz, sentez gibi üst düzey düşünme becerileri işe koşulur. Bu düşünme becerilerinin kullanılması bilgilerin zihinde yapılandırılmasını sağlar.

Bilimsel bilginin birikimli olarak ilerlediği bilgisi de göz önünde bulundurularak düşünüldüğünde eğitim veya öğretimle ilgili kurgulanan yaklaşımların birbirleriyle bağlantılı olduğu diğer bir ifadeyle birbirlerinden etkilendiği sonucuna varılabilir.

Yapılandırmacı yaklaşım ile BTÖ birbirlerine benzer özellikler taşıyan iki yaklaşım olarak göze çarpmaktadır. Her iki yaklaşım da öğrenci merkezli bir anlayışı benimseyerek bireylerde üst düzey düşünme becerilerini işe koşmayı hedeflemektedir. Proje oluşturma, yürütme, bir problem için çözüm yolları

geliştirme gibi becerilerin kazandırılması amaçlanır. Amaç bireylere saf bilgi öğretmek değil, bilginin kaynağı, oluşumu ve nasıl kullanılacağını da öğretmektir. Öğrencilerin kendi başlarına öğrenme gerçekleştirebilmeleri için çalışmalar yapılır. Bir diğer benzerlik de öğretmenin rolündedir. Her iki yaklaşımda da öğretmen bilgi aktarıcısı değil, kılavuz konumundadır.

Yapılandırmacı yaklaşım ile BTÖ'nün kendine özgü yönleri vardır. BTÖ beynin kurallarına uygun eğitimidir. Bunun için beynin yapı ve işleyişi bilinmelidir. Öğrencilere bu konuyla ilgili bilgi verilmelidir. Bu yolla daha etkili bir eğitim yapılabilir. Bu yaklaşımda birey neyi nasıl öğreneceğini belirler ve neden öğrendiğini de bilir ve bu sayede güdülenme kendiliğinden gerçekleşir. BTÖ'de müzik, görsel uyaranlar, canlandırma (dramatizasyon) gibi etkinlikler her derste olmazsa olmazdır. Bireylerin ihtiyaçları önemlidir. Ortamda gerginlik yaratılmaz. Hoşgörülü bir yaklaşım gereklidir. Öğrenci rahatlığının sağlanması, onun kaygı ve tehditten uzak tutulması gereklidir. BTÖ öğrenmeyi bir yaşam biçimi olarak algılamakta ve iyi bir öğrenme için kaliteli bir okul, başarılı bir öğretmen, iyi hazırlanmış bir ders planı, çok çeşitli materyaller vb. yeterli olmadığını bunların hepsi tam olsa bile birey açsa, uykusuzsa veya rahatsızsa yine öğrenemez düşüncesini savunmaktadır. Connel (2009: s.29) BTÖ'nün “duygusal öğrenmeyle araştırma temelli akademik öğrenmeyi birleştirmekte” olduğu görüşündedir. Aynı yapılandırmacı duyguların öğrenmeyi etkilemesinin BTÖ'nün temel bileşeni olduğunu da ifade etmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımla BTÖ'nün birbirine çeşitli yönlerden benzerliğinin yanı sıra bazı yönlerden de farklılıkları bulunmaktadır. Örneğin, yapılandırmacı yaklaşımda göz ardı edilen bazı değişkenlerin (gerginlik, su, açlık vb.) BTÖ'de dikkate alındığı görülmektedir. BTÖ bir öğrencinin başarılı olabilmesi için uykusundan beslenmesine, sporundan sanatına, psikolojisinden ailesine kadar her değişkenin önemli olduğunu ve başarıyı etkilediğini kabul etmektedir. Bütün bu değişkenlerin kontrol altında tutulması halinde başarı kendiliğinden gelecektir. Yapılandırmacı yaklaşım eğitimi BTÖ kadar ayrıntılı düşünmemektedir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin bilgiyi uygulayarak öğrenmesine ve beceri

haline dönüştürmesine dönük faaliyetler içermektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda bulunan bu özellikler BTÖ’de de bulunmaktadır.

### 2.3. Beyin temelli öğrenme

“Günümüzde beyin hakkında yapılan araştırmalar, beynin temel yapısını, işleyişini, nasıl öğrendiğini büyük oranda, açıklayabilmektedir. Özellikle öğrenmenin fizyolojik yönüyle ilgili yapılan birçok araştırma, öğrenmenin ne şekilde oluştuğu, öğrenme sürecinde ne tür fizyolojik ve kimyasal değişimler yaşandığı, beynin hangi boyutlarının öğrenme sürecinde ne ölçüde etkin olduğuna, öğrenmeyi güçlendirmek için beynin ne şekilde desteklenmesi gerektiği konusunda açıklamalar getirmişlerdir” (Erişti ve Akdeniz, 2012: s.241).

Beyin üzerine yapılan çalışmaların artması beyinle ilgili verilerin çoğalmasını sağlamıştır. Öğrenme beyin ilişkisini merak eden eğitimcilerin ilgisini beyinle ilgili çalışmaların verileri çekmiştir. Öğrenme ile beyin arasındaki ilişkinin irdelenmesiyle BTÖ kuramı ortaya atılmıştır. Öğrenmeyi bilişsel ve nörofizyolojik açıdan inceleyen Donald Olding Hebb beyin-öğrenme ilişkisiyle ilgili çok önemli araştırmalar yapmıştır (Senemoğlu, 2018). Caine & Caine BTÖ’nün ilkelerini belirlemiştir. Jensen, Hart gibi araştırmacılar da bu kurama katkıda bulunmuştur.

Özellikle Amerika’daki eğitim anlayışıyla ilgili pek çok çalışma yapılmış ve ülkenin eğitimindeki sorunlardan hareketle bu kuram gelişme göstermiştir. Eğitimciler, bilim insanları Amerika’daki okulları ve yapılarını incelemişler ve sorunları tespit etmişlerdir. Ülkedeki eğitim anlayışının değişikliğe ihtiyaç duyduğu pek çok araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Bununla ilgili 1979’da yapılan bir çalışma durumu özetlemektedir (Caine & Caine, 2002: s.15):

“Eğitim sürecindeki uygulamalar öğrenmenin zayıf bir destekçisidir. Tecrübeyle sabittir ki okullar, öğrenmeye yeterince yardımcı olamamaktadır. Öğrenmeyi ısrarla ürün gibi gören görüş, sorgulama ve



kabul etme gibi karmaşık süreçlerle bağlantılı kritik öğrenmeyi engellemektedir. Eğitim adına yapılan şeyler genellikle öğrenmenin doğal akışını kesintiye uğratan pürüzlerdir. Okullardaki eğitim çok sık olarak, öğrenmeyi konu alanlarına ayırır, doğal öğrenme isteği yerine kontrolü koyar, doğal olarak faal olacak çocukları saatlerce üretim bandı yapısındaki dersliklerde tutar ve kültürel, bireysel farklılıkları göz önüne almaz. Örgün eğitim sistemi genellikle kendinden büyüklerden, birbirinden, yeni nesillerden öğrenme fırsatlarını yok eder. Öğrenme süreci hakkında pek çok şey bilinmektedir, fakat bunların pek azı eğitime uygulanmıştır. Amerikan eğitim sistemi beyin araştırmalarının bulgularını kullanmamaktadır.”

Bilim insanlarıncı kanıtlanmış olan beyin ile öğrenme arasındaki ilişkinin eğitim süreçlerinde kullanılması gerektiği düşüncesinden hareketle ortaya çıkan BTÖ, beynin özellikleri ve kuralları bilindiğinde, bunlara uygun şekilde öğrenme yaşantıları düzenlenirse, başarılı bir öğrenme gerçekleşir düşüncesini savunmaktadır.

“BTÖ, öğrenci açısından öğrenme ve öğretme sürecinde beynin en etkili ve doğal bir biçimde işletilmesi, öğretmen açısından ise bu süreçte beynin özelliklerine göre zengin bir öğrenme ortamının sağlanması, esnek ve duygulu, hareketlerin yoğun olduğu yani öğrenci için anlamlı faaliyetlerin organize edilmesidir” (Ünsal, 2014; 274). BTÖ bir yöntem veya teknik olmaktan çok bir öğrenme yaklaşımı olarak değerlendirilmelidir. Çünkü her beynin eşsiz olduğu ve kişiye göre öğrenme biçimlerinin farklılık gösterebileceği düşüncesini temele almaktadır. Bu nedenle BTÖ birçok farklı yöntem ve tekniği de içerisinde barındıran bir yaklaşım olma özelliği gösterir. Bu konuyu Duman (2015: s.67), “BTÖ, çeşitli sistem ve tekniklerden seçilmiş ve onları bir çatı altında birleştiren ‘eklektik’, derleyen üst bir kavramdır. Bu teknik ve sistemler öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerinde öğrenmeyle bağlantılı eğitim kavramlarıdır” şeklinde açıklamaktadır.

“BTÖ, öğrenme sürecinde beynin nasıl algıladığını, işlediğini, yorumladığını, bağlantı kurduğunu, depoladığını (bağlantı kurma, kodlama, matrisleri yapılandırma

gibi) ve mesajları hatırladığı konuları üzerinde durur. Beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre, öğrenme yalnızca bilişsel olarak gerçekleşmez; bilişsel duyuşsal ve devinsel bir bütünün işe koşulur. Örneğin; devinsel davranışlar sergileyen bir öğrenci, bilişsel olarak da zihnini işletebilir. Buradan hareketle beynin aynı anda birden fazla işlevi yerine getirebildiği söylenebilir” (Erişti ve Akdeniz, 2012: s.242).

BTÖ, insan öğrenmesinin nasıl gerçekleştiği üzerine giderek buradan çıkan sonuçtan hareketle öğrenme aşamalarını, yöntemlerini, durumlarını ona göre düzenleyip daha iyi ve anlamlı bir öğrenme gerçekleştirmeyi amaçlar. Beynin ihtiyaçlarını dikkate alır, bunları karşılamaya çalışır. Çünkü, insanın öğrenme merkezi olan beynin ihtiyaçlarının karşılanmaması durumunda öğrenmeye elverişli bir durumda olmayacağını bilir. Beynin bölümlerini, fizyolojik yapısını, bölümlerin görevlerini öğrenerek ona uygun planlamalar yapar. BTÖ bize hazır bir öğrenme planı sunmaz, öğrenmeyi nasıl planlamamız gerektiğini öğretir. O çok bilinen ve kullanılan sözle örneklendirmek gerekirse BTÖ bize balık vermez, balık tutmayı öğretir.

#### 2.4. Beyin temelli öğrenme ilkeleri

Beyin temelli öğrenme yaklaşımına yaptığı çalışmalarla önemli katkılarda bulunan Caine & Caine bu yaklaşıma ilişkin 12 ilke belirlemiş ve bu ilkelerin eğitim açısından nasıl değerlendirilebileceğini açıklamıştır. Bu ilkeler Caine & Caine'den (2002: s.86-92) aktarılmıştır.

##### 1. Beyin paralel bir işlemcidir:

İnsan beyni pek çok işi birlikte yürütebilecek bir genetik yapıya sahiptir. Düşünce, duygu, hayal, imgelem ve önermeler aynı anda birlikte işlemektedir. Bunlar, bilgi işlemenin aşamalarıyla ve sosyokültürel bilginin artışıyla da etkileşim içerisinde.

*Eğitimsel Çıkarımlar:*

İyi bir öğretim, beynin tüm yönleriyle birlikte işleyişini sağlayan öğrenci deneyimlerinin bir orkestra gibi yönlendirildiği öğretimdir. Bunun için eğitim, bu düzenli yönlendirmelerin gerçekleştirilmesini sağlayacak olan kuram ve yöntemlere dayalı olmalıdır. Nitekim hiçbir yöntem veya teknik tek başına insan beyninin çeşitliliğini uygun ve yeterli düzeyde kapsayamaz. Bu nedenle öğretmenlerin çeşitli yaklaşım ve yöntemlerden yararlanabilmelerine olanak sunulmalıdır.

## 2. Öğrenme tüm fizyolojiyle ilgilidir:

Beyin doğal kurallarına göre işleyen fizyolojik bir organdır. Öğrenme de nefes alıp verme gibi doğal bir süreçtir ancak kolaylaştırılabilir ya da engellenebilir. Sınırların büyümesi, beslenme ve etkileşimin, algılama ve yaşantıların değerlendirilmesiyle sıkı ilişkisi vardır. Korku, baskı, stres, mutluluk, heyecan gibi duygulardan ve çevresel etmenlerden de etkilenmektedir.

### *Eğitimsel Çıkarımlar:*

Fizyolojik fonksiyonlarımızı etkileyen her şey öğrenme yeteneğimiz üzerinde de etkili olur. Stres yönetimi, beslenme, egzersiz ve rahatlık, sağlıklı olmanın tüm diğer öğeleri gibi her yönden öğrenme süreciyle ilişkilendirilmek zorundadır. Reçeteli reçetesiz birçok ilaç, öğrenmeyi engellemekte olup bunların etkileri bilinmeli ve kullanımları kontrol edilmelidir. Alışkanlık ve inançlar da fizyolojik yönden etkilidir; bunlar değişime direnç gösterir veya onu yavaşlatırlar; giderek de kişilik özelliği haline gelirler. Bunların yanı sıra öğrenme; zamanlama, bireysel özellikler, belirli aralıklarla tekrar eden olaylardan ve özel dönemlerden de etkilenir.

## 3. Anlam arayışı içseldir:

Anlamlandırma (deneyimlerimize anlam verme) ve bunun sonucuna uygun hareket etme gereksinimi kendiliğindedir. Anlamaların araştırılması insan beyni için temel ve yaşamsal bir olgudur. Beyin, yeni uyarıcıları belirleyip yanıtlarken belirlediklerini aynı anda otomatik olarak kaydeder. Bu ikili işlem bilinçli her anımızda sürüp gider (bir kısmı da uykuda devam eder). Anlamlandırma önlenemez, ancak yönlendirilebilir.

*Eğitimsel Çıkarımlar:*

Öğrenme çevresi, tutarlı ve bilinen bir ortam sağlamalıdır; bu, sınıftaki davranış ve işleyişin amaçlarının bir kısmını oluşturur. Aynı zamanda ortamın, merakımızı, yenilik ihtiyacımızı, keşfetme ve tartışma/zorlama isteklerimizi tatmin etmesi yönünden gözden geçirilmesi gerekir. Derslerin genel olarak heyecan verici ve anlamlı olması, çocuklara geniş seçme olanağı sağlanması gerekir. Öğrenmeler, yaşamı yansıttığı oranda anlamlı-iyi olacaktır.

**4. Anlam arayışı örüntülemeyle oluşur:**

Beyin, kendisine ait örüntüler oluşurken onları sezip anlamaya çalışan ve bu özgün ve yaratıcı yapılara anlam veren bir sanatkar, bir bilgin gibidir. Beyin bu örüntüleri algılamak ve yaratmak için donatılmış olup kendine dayatılan anlamsız örüntüleri de reddeder. “Anlamsız” örüntüler, öğrenci için bir anlam ifade etmeyen yalıtılmış bilinti parçacıklarıdır. Bilgiyi bütünleştirmek için beynin doğal gücüne gereksinim duyulduğunda içsel olarak ilişkisiz veya görünüşte tesadüfi birçok bilinti ve faaliyet eğitim ortamına getirilip değerlendirilebilir.

*Eğitimsel Çıkarımlar:*

Öğrenenler şu veya bu biçimde her zaman örüntülüyor ya da algılıyor ve anlamlar yaratıyorlar. Onları durduramayız, ama yönlerini etkileyebiliriz. Hayal kurma, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi bir örüntüleme yoludur. Öğrencinin neyi örüntülemek zorunda olduğunu seçmemize karşın, istenen süreç bilintiyi öğrenciye zorla kabul ettirmekten çok beynin herhangi bir yolla örüntüleri özetlemesine izin verir olmalıdır. “Bilişsel görevde geçen zaman” uygun örüntülemeyi garanti etmez; çünkü öğrenci akli başka bir yerde iken işle gerçekten ilgilenemez.

**5. Örüntülemede duygular çok önemlidir:**

Öğrenme kolaylıkla olmaz. Öğrendiklerimiz; ümit, bireysel beklentilerimizle yanlılık, öz saygı düzeyi ve sosyal etkinliklerimize dayalı duygu ve düşüncelerimizle etkilenip düzenlenmektedir. Duygular ve biliş birbirinden ayrılamaz. Duygular da bilginin depolanıp hatırlanmasını kolaylaştırdığından bellek için çok önemlidir.

*Eğitimsel Çıkarımlar:*

Öğretmenler, öğrencilerin duygu ve tutumlarının dikkate alınması gerektiğini ve bunların sonraki öğrenmelerde etkili olacağını bilmelidir. Nitekim öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmeleri öğretmenleriyle kurdukları sağlıklı iletişimle gerçekleşir. Bilişsel ve duyuşsal öğelerin ayrılmasının olanaksızlığı nedeniyle, duyuşsal iletişim stratejileri kullanılarak ve öğrencilerle öğretmene yansıtma ve biliş ötesi süreç olanakları tanınarak okul ve sınıftaki duyuşsal iklim kurallarına uygun bir şekilde yönlendirilip işlenmelidir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi içten ve gerçekçi olursa ve öğrenciler öğretmenleriyle sağlıklı iletişim kurabilirlerse duygusal olarak derse karşı olumlu düşünceler gelişir.

**6. Beyin parçaları ve bütünleri aynı zamanda işler:**

Beynin yan yana bir yapısı olup sağ ve sol ayırım küreler arasında açık bir farklılık vardır. Bununla birlikte, ister kelimelerle, isterse matematik, müzik veya sanatla uğraşsın, sağlıklı bir bireyin beyninin her iki yarım küresi arasında sıkı bir iletişim vardır. Beyinde bilintinin organizasyonu için iki ayrı fakat eş zamanlı bir eğilim bulunduğunu kabul eden eğitimciler için destekleyici bir metafor olarak ikili beyin kuramı çok anlamlıdır. Birisi bilintiyi parçalara ayırırken diğeri de bilintiyi bir bütün veya bütünün serisi olarak algılayıp değerlendirmektedir.

*Eğitimsel Çıkarımlar:*

Bilginin gerek parçaları gerekse bütünü dikkate alınmadığında birey, öğrenmede aşırı güçlüklerle karşılaşmaktadır. Öğrenmenin birikimli ve gelişimsel olması nedeniyle iyi bir eğitim, zorunlu olarak bilgi ve becerileri zaman içinde yapılandırır. Bununla birlikte parçalar ve bütün, kuramsal olarak karşılıklı etkileşim içindedir. Birbirinden anlam çıkarır ve paylaşırlar. Böylelikle tüm dil yaşantıları gerçekten ilişkilendirildiğinde sözcükler ve söz dizini en iyi şekilde anlaşılıp özümленir. Benzer şekilde denklemler ve bilimsel ilkeler güncel bilim bağlamında ele alınmalıdır.

**7. Öğrenme hem çevresel/organsal algıyı hem de odaklanmış dikkati gerektirir:**

Beyin doğrudan farkında olduğu, dikkat ettiği bilintiyi içerir; ancak dikkatinin ötesinde kalan bilinti ve işaretleri de içerir. Bunlar, bir sınıftaki ilgi

çekici olmayan gri duvarlar gibi birilerinin “bakıp da görmediği” uyarılar olabilir. Bu tür dışsal uyarılara, görüş alanında olup da bilinçli olarak dikkat edilmeyen (bir gülümsemenin anlamı veya vücudun durumundaki hafif bir değişme gibi) belli belirsiz işaretler de dahildir. Bu durum, öğrenme veya iletişimin gerçekleştiği ortamlardaki tüm duyuşal bağlama, beynin cevap vermekte olduğunu gösterir.

*Eğitimsel Çıkarımlar:*

Öğretmenler, öğrencilerin dikkatleri dışında kalabilecek materyali düzenleyebilir ve düzenlemek durumundadır. Bu materyalin geleneksel olanları gürültü, sıcaklık durumu ve benzerleridir; çevresel uyarılar da tablo/çizelge, resim, desen setleri ile büyük yapıtlar dâhil olmak üzere sanatı kapsar... Müzik kullanımı da bilginin daha doğal bir şekilde kazanımını etkileyip artırma yöntemi olarak önem kazanmıştır. Öğretmenin tam yerinde verdiği bir ipucu önemli bir etkiye sahiptir... Öğütlediğimiz şeyi uygulamamız, örneğin sevecen görünme yerine gerçekten bu duyguyu yaşamamız çok önemlidir; çünkü öğrenciler de bizim iç dünyamızı, her zaman bir dereceye kadar bilmekte ve değerlendirmektedir... Gerçekten de öğrencinin yaşamının; toplum, aile ve teknoloji dahil her yönü onun öğrenmesini etkilemektedir.

**8. Öğrenme her zaman bilinçli ve bilinç dışı süreçleri içerir:**

Öğrendiklerimiz, bilinçli olarak anladıklarımızdan her zaman daha çoktur. Çevresel olarak algılanan pek çok işaret, bireyin özel dikkat ve etkileşimi olmaksızın bilinçaltı düzeyde beyne ulaşmaktadır. Böylece deneyimlerimiz oluşur ve hem bu deneyimleri hem de bize söylenenleri hatırlarız. Örneğin bir öğrenci, makamına uygun şarkı söylemeyi öğrenirken aynı zamanda şarkı söylemekten nefret etmeyi de öğrenebilir. Bu yüzden öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin bilinçdışı süreçlerden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlayacak biçimde düzenlenmelidir.

*Eğitimsel Çıkarımlar:*

Öğrenciler uygun işlemlerle deneyimlemedikleri için çoğu öğrenme çabaları boşa gider. Aktif işleme, öğrencilere neyi nasıl öğrendiklerini gözden geçirme fırsatı verir ve böylelikle, öğrenmenin ve bireysel amaçların sorumluluğunu üstlenmeye başlarlar. Aktif süreç, kısmen yansıtma ve biliş ötesi etkinliklere işaret eder.

9. En az iki farklı türde belleğimiz vardır: Bir uzamsal bellek sistemi ve mekanik öğrenme için bir sistemler dizisi:

Yeniden gözden geçirmeyi gerektirmeyen ve yaşantıların kısa süreli bellenmesine olanak veren doğal bir uzamsal bellek sistemimiz vardır. Dün akşamki yemekte ne yediğimizin hatırlanması ezberleme tekniği gerektirmez. Bu sistem sürekli çalışır ve kolay kolay sınırlandırılmaz. Buna “uzamsal bellek” denmektedir. Yalıtılmış bir ortamda işleme konan olgu ve beceriler beyin tarafından farklı bir şekilde yapılandırılır ve pek çok pratik ve yineleme gerektirirler. Uzamsal belleğin karşıtı olan bellek, bağlantısız enformasyonu göreceli olarak depolamak üzere yapılandırılmış bir sistem setidir... Bilinti ve beceriler, önceki bilgi ve güncel yaşantıdan uzaklaştığı oranda otomatik belleğe ve tekrara bağlı kalır. Bununla birlikte depolananların ve bağlantısız olguların ön plana çıkarılması beynin yetersiz, verimsiz kullanılması demektir.

*Eğitimsel Çıkarımlar:*

Eğitimciler ezber ağırlıklı öğretimde ustadır. Bilinen örnekler, çarpım tablosu, kelimelerin doğru yazılması, başlangıç düzeyde bilinmeyen sözcükler, soyut kavramlar ve daha büyük yaşta öğrencilerle yetişkinler için de ilkeleri kapsar. Ezber bazen önemli ve kullanışlıdır. Genelde ise ezbere dayandırılan öğretim, öğrenmede geçişi kolaylaştırmaz ve anlamının gelişimini engellemesi mümkündür. Eğitimciler, öğrencilerin kendi dünyalarını hesaba katmamakla gerçekten beynin duyuşsal fonksiyonlarını engellemiş olurlar.

10. Olgu ve beceriler doğal uzamsal bellekte yapılandırıldığı zaman en iyi şekilde anlar ve hatırlarız: Sözcük dağarcığı ve dilbilgisi dâhil anadilimiz etkileşimli

yaşantılar yoluyla öğrenilir. Dili, iç süreçler ve sosyal etkileşim birlikte şekillendirir. Dil öğrenme sürecinin olağan yaşantılara uyumu, belirli şeylere nasıl anlam verildiğinin örneğini oluşturur. Bu tür bağlantı kurma benimsendiğinde tüm eğitim de geliştirebilir. Öğrenmenin beyin temelli kuramlarının genel olarak içerdiği tek ve önemli öge budur.

*Eğitimsel Çıkarımlar:*

Genellikle uzamsal bellekten, bazı kültürlerde çok değer verilen yaşantısal öğrenme yoluyla yararlanılmaktadır. Sınıf gösterimleri, projeler, ziyaretler, gerçek yaşantılar ve oyunların görsel tasvirleri (betimlemeleri), hikâyeler (öyküler), metaforlar (eğretilemeler), drama/tiyatro ve farklı konuların bütünleştirilmesi dahil pek çok gerçek yaşantının öğretmenlerce kullanılması gerekir. Sözcük dağarcığı çalışmaları mizah türüyle karikatürlerle yapılabilir. Dilbilgisi, hikâye ve diğer yazı türleriyle uygulama içinde öğretilir. Matematik, bilim ve tarih bütünleştirilebilir, böylece güncel olanlarda daha çok bilinti anlaşılır ve içerilir. Başarı, tüm duyguların kullanımına ve öğrenciyi, karmaşık ve etkileşimli yaşantıların bolluğuna daldırmaya bağlıdır.

**11. Öğrenme zorlanma ile zenginleşir, tehdit ile engellenir:**

Beynin, bir korku karşısında başarımı düşer/çöker, uygun bir düzeyde zorlandığında ise üst düzeyde öğrenir. Başarım düşüşünün temel nedeni çaresizlik duygusudur çünkü bu durumda kişinin algısal alanı daralır. Öğrencinin esnekliği düşer, otomatik ve ilkel, rutin davranışlara döner. Beynin tümüne göre bir yardımcı/yedek merkez gibi işleyen limbik sistemin bir bölümü olan hipocampus, beynin strese en duyarlı bölümüdür. Beynin bazı bölümleri, korku içindeyken kapasitelerinin altında iş görürler.

*Eğitimsel Çıkarımlar:*

Öğretmen ve yöneticilerin, öğrencide rahat bir uyanıklık durumu yaratmaları gerekmektedir. Bu durum, alt düzeyde bir korku ve üst düzeyde bir tartışma/zorlama atmosferi içinde genel bir ferahlık oluşturur. Bu havanın sürekli olması, dersin tamamını kapsamaması ve öğretmenin kendinde de



bulunması gerekir. Öğrenmeyi bir orkestra gibi yönetmede kullanılan tüm yöntemler, huzurlu-uyanıklık durumunu/ortamını etkilemektedir.

## 12. Her beyin kendine özgüdür:

Duyularımız ve temel duygularımız dahil hepimiz aynı sistemlere sahip olsak da her beyin farklı bir şekilde bütünleşmiştir. Bunun yanında öğrenme, fiilen beynin yapısını değiştirdiğinden, öğrenme daha çok kendine özgü olmalıdır.

### *Eğitimsel Çıkarımlar:*

Öğretim, tüm öğrencilerin görsel, işitsel, dokunsal ve duyuşsal tercihlerini sergilemelerine olanak vermek için çok yönlü olmak zorundadır. Diğer bireysel farklar da göz önünde bulundurulmak zorundadır. Bireysel ilgiyi çekmek için öğrenme ortamına yeterince çok değişken sunma, hayatın karmaşıklığını yansıtması yönünden okulların yeniden biçimlenmesini gerektirebilir. Özet olarak eğitimin, en uygun/en verimli beyin faaliyetlerini kolaylaştırması gerekmektedir.

## 2.5. Beyin temelli öğrenme ile geleneksel öğretim anlayışı arasındaki farklılık

“BTÖ, öğrenmeyi beyinde gerçekleşen biyokimyasal, elektriksel ve fizyolojik bir oluşum olarak gördüğünden, yöntemleri de pozitif bilimlerin yaklaşımlarındaki yöntemler ve uygulamalar gibi görür. BTÖ’yü diğer öğrenme ve öğretme anlayış, kuram, model, yöntemlerinden ayıran en önemli özelliklerinden biri ‘kullanılan yöntemlerin nedenini’ bilerek kullanmadır” (Duman, 2015: s.267).

“Geleneksel öğretim ile beyin temelli öğretim arasındaki temel fark, beyin temelli öğretimin karmaşık, bileşik ve gerçek yaşantılara dayalı olmasıdır. İki öğretim biçimi de öğretmene model, yöntem ve teknik yönden seçenek sunar. Asıl olan birinin belirlenip nasıl kullanılacağına kararının verilmesidir. Burada temel olan yöntem ya da tekniğin belirlenmesi değil, öğrenme sırasında beyinde meydana gelebilecek durumları

anlamak ve yaşantıların kazanılması için beynin işini kolaylaştırmaktır. Unutulmamalıdır ki, öğrencilerin yaşantısına, medya, hava durumu, eğlence sektörü, ebeveyn davranışları, ailenin geliri gibi birçok şeyin katkısı vardır. Beyin temelli öğretimde, küçük-büyük her şeyin dikkate alınması gerekir. Bu nedenle bu öğretimi, geniş kapsamlı düşünmeliyiz” (Ünsal, 2014: s.268).

Geleneksel öğretimde öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve istekleri çok fazla dikkate alınmaz. Onlardan ders süresi boyunca susup oturarak sadece dersle ilgilenmeleri beklenir. Fakat beyin temelli eğitimde öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri çok değerlidir. Bir öğrenci açsa veya hastaysa o öğrencinin dersle ilgilenmesinin beklenemeyeceğini beyin temelli öğretim yapan kişiler bilir. Veya bir öğrencinin her derste üstün başarı gösteremeyebileceği beyin temelli öğreticiler tarafından bilinirken geleneksel öğreticiler öğrencilerin başarısızlıklarını sadece çalışmamalarına bağlarlar. Başka parametreleri gözden kaçırmaları. Beyin temelli eğitim, öğretimin karmaşık bir süreç olduğu gerçeğinden hareketle süreci planlamayı gerektirir. Süreç planlanırken öğrenmeye etki eden pek çok etken (ilgi, istek, ihtiyaçlar, ortam vb.) dikkate alınır.

Geleneksel öğretimde öğrenciler edilgen alıcı konumundadır. Ders öğretmen odaklı işlenir. Genellikle sunuş yoluyla öğretim yapılır ve öğrenme ezbere dayalıdır. “BTÖ’de eğitim programları öğrenenin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak geliştirilir. Öğrenenin öğrenme yaşantılarına etkin katılımını sağlayan buluş yoluyla öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme, ikili ve grup çalışmaları gibi strateji, yöntem ve tekniklere yer verilir. Bireysel ayrılıklara yanıt veren çoklu öğrenme etkinlikleri (görsel, işitsel, devinişsel, duygusal) düzenlenmektedir.” (Köksal, 2011: s.116).

**Tablo 2.2.**Geleneksel öğretim ile beyin temelli öğretim karşılaştırması (Caine & Caine 2002: s.130)

<b>DÜZENLEME ÖGELERİ</b>	<b>GELENEKSEL ÖĞRETİM</b>	<b>BEYİN TEMELLİ ÖĞRETİM</b>
<b>Bilgi Kaynağı</b>	Basittir. Bilgi iki yollu olarak öğretmenden kitaba, deftere veya filme, oradan öğrenciye aktarılır.	Bileşiktir. Sosyal etkileşim, grupla keşfetme, bireysel arayış ve derin düşünme, rol oynama ve bütünleştirilmiş ders konusu bulunur.
<b>Sınıf Örgütlenmesi</b>	Doğrusaldır. Bireysel çalışma veya öğretmen merkezli bir yapıdadır.	Bileşiktir. Tematik, bütünleştirici, işbirliğine dayalı, iş istasyonları, bireyselleştirilmiş projeler söz konusudur.
<b>Sınıf Yönetimi</b>	Hiyerarşik bir düzen vardır. Öğretmen kontrol eder.	Bileşiktir. Belirlenmiş konular vardır ve öğrenme sorumluluğunun öğrencilere devredilmesi söz konusudur. Öğretmen gözlemci rolündedir.
<b>Sonuçlar</b>	Belirlenmiş ve yakınsaktır. Ezberlenmiş kavramlar, sözcük bilgisi ve beceriler önemlidir.	Bileşiktir. Bilintinin kendine özgü bir biçimde yapılandırılması, yordanabilir ve yordanamaz ürünler, yaklaşma ve uzaklaşma, değişen bağlamlarda öğrenilen becerileri kullanma yeteneğiyle sergilenen doğal bilgilerde artış olmalıdır.

## 2.6. Beyin temelli öğretim

Yapılan araştırmalarda beyinle ilgili pek çok veri ortaya konmuştur ve her geçen gün de yeni bilgiler elde edilmektedir. Öğrenme merkezi olan beyinle ilgili bu verilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılması fayda sağlayabilir.

Öğretim faaliyetlerini yürüten kişilerin beyin ve yapısı hakkında bilgi sahibi olmaları öğretim sürecini planlamalarına fayda sağlayacaktır. Eğitimcilerin beyin hakkında ne kadar bilgi sahibi olmaları gerektiğiyle ilgili olarak Caine & Caine (2002: s.23) “Beynin anatomik özelliklerinin tümünü tanımaları gerekmez. Yaşamsal önemi olan şey, öğrenme ve öğretmeyi daha iyi anlamamıza yardımcı olacak temel işleyiş ve süreçlerle, işin özünü oluşturan işlevsel kuramlara gereken önemin verilmesidir” düşüncesini dile getirmektedir.

Beyin temelli eğitimde öncelikle öğretmenlerin beyin hakkında bilgi sahibi olmaları, öğretim sürecini beynin özelliklerine göre planlayabilecek yeterliğe sahip olmaları gereklidir. Bununla birlikte farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama seviyesinde bilmeleri, öğretim sürecinde gerekli değişiklikleri de yapabilecek donanımda olmaları bu yaklaşımın etkili olarak uygulanabilmesine katkı sağlar. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrenmeyi etkileyen etmenler (tehdit, çevre, rahatlık vb.) ile ilgili de bilgi sahibi olmaları öğretimin niteliğini arttırabilir.

Beyin temelli öğretimin etkili olarak yapılması için pek çok etkenin bir araya gelmesi gerekmektedir. Çünkü bu yaklaşım beyni temel almakta ve beynin öğrenmeleri gerçekleştirebilmesi için sadece sınıf ortamında veya ders saati içerisinde değil, kişinin bütün yaşamında çeşitli düzenlemeler yapılmasını gerektirmektedir.

Jensen’e göre “beyin temelli öğretimde ne öğretileceğine değil öğrencilerin en iyi nasıl öğreneceklerine odaklanmak gerekmektedir. Öğrenme planlanırken beynin doğal öğrenme eğilimi dikkate alınmalıdır. Hazırlanan müfredat olabildiğince fazla öğrencinin dikkatini çekecek şekilde ve disiplinlerarası olmalıdır. Her öğrencinin doğası, kişisel ihtiyaçları ve deneyimlerinin önemsendiği bir ortamda öğrenme sağlanmalıdır.” (<https://www.slideshare.net/kbrooks/the-7-stage-brain-based-learning-lesson-planning-290516>)

BTÖ'nün etkili uygulanabilmesi için yapılacaklar Erişti ve Akdeniz'e (2012: s.252-253) göre şu şekilde sıralanabilir:

*Öğrencilerin etkinliklere ve öğrenmeye hazırlanması*

- Öğrencilere, beyinlerinin işleyişi hakkında bilgiler verme
- Öğrenme amaçlarının öğrencilerle birlikte düzenlenmesi
- Öğrencilere doğru uyuma biçimlerinin öğretilmesi
- Öğrencilere beslenmenin, davranışlar ve başarı üzerindeki etkilerinin anlatılması
- Öğrencilerin, suyun organizmalarında özellikle beyinlerinde yaptığı etki hakkında bilinçlendirilmeleri
- Öğrencilerin öğrenme tercihlerinin farkında olmalarının sağlanması

*Öğrenme çevresinin düzenlenmesi*

- Olumlu bir öğrenme atmosferi oluşturma
- Etkinliklerde müziğin kullanılması
- Olumlu görsel hatırlatıcıların kullanılması
- Etkileşimli bir öğrenme çevresinin yaratılması

*Öğrenci dikkatini artırma ve koruma*

- Duygusal uyarıcılarla öğrenme arasında bağlantı kurulması
- Öğrenme sürecinde, gülme davranışına izin verilmesi
- Etkinliklerde öğrenci hareketliliğine izin verilmesi
- İçsel ve dışsal kaygı yaratacak etkenlerden sakınılması

*Bellek ve hatırlamayı artırma*

- Duyguların öğrenmedeki öneminin vurgulanması
- Öğrenmeye duyarlı bir öğrenme iklimi oluşturulması
- Öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarının dikkate alınması
- Yaratıcı tekrarlara yer verilmesi
- Konu hakkında en önemli ilk ve son olguların hatırlanması
- Özgül hatırlama tekniklerinin kullanılması

Bu yaklaşımda amaç; insanın tüm öğrenmelerinin gerçekleştiği merkez olan beynin olabildiğince rahat olmasının sağlanması ve mümkün olduğunca yüksek kapasitede kullanılmasının sağlanmasıdır. Bunun için beynin su, uyku, besin gibi fizyolojik ihtiyaçlarının yeterince karşılanması gerekir. Güvenlik, rahatlık gibi psikolojik kaygılarının da giderilmesi gereklidir. Beynin her iki lobunun da çalışmasını sağlayarak çalışma kapasitesinin artırılması amaçlanır. Bu öğretimde müzik, grafik, görsel vb. kullanarak sağlanabilir. Beyinde bilgilerin örgütlenmesi için çeşitli stratejilerin uygulanması öğrenmenin niteliğini arttırmaya katkı sağlar. Öğretimde en önemli etkenlerden birisi, bireyin öğrenmeye istekli hale gelmesini sağlayabilmektir. Bunun için öğrencilerin ilgisini çekebilecek etkinlikler planlamak, farklı öğretim materyalleri tasarlamak, öğretimde canlandırma, tartışma etkinlikleri gibi farklı teknikler kullanmak yerinde olacaktır.

Politano ve Paquin (2000), Beyin Temelli Öğretimin etkili uygulanabilmesi için on önemli nokta önermiştir. Bu noktaları Köksal'dan (2005: s.115) aktaran Erduran Avcı (2007: s.48-50) söz konusu noktaların uygulama aşamalarında neler yapılabileceğine ilişkin çeşitli bilgi ve görüşler de ekleyerek aşağıdaki tabloyu oluşturmuştur. Bu tabloda beynin özellikleri ve bu özelliklere uygun öneriler bulunmaktadır.

**Tablo 2.3.**Beyin Temelli Öğrenmenin temel noktaları ve uygulama aşamaları

<i>Beyin temelli öğrenme Yaklaşımının Temel Noktaları</i>	<i>Beyin temelli öğrenme Yaklaşımının Uygulanma Aşamaları</i>
<p><i>Teklik (Biriciklik)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenenlere seçenekler sunma</li> <li>• Önceki bilgileri ile yeni öğrenmelerini ilişkilendirmeleri için fırsat sunma</li> <li>• Öğrenme stillerini, duygularını ve güçlü yanlarını tanıma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sağ/sol beyin özelliklerini dikkate alarak farklı etkinlikler planlanır.</li> <li>• Öğrencilerin konuyla ilgili olan önceki bilgileri farklı yöntemlerle hatırlatılır. Kavram haritaları ile eski ve yeni bilgiler ilişkilendirilir.</li> <li>• Öğrencilerin baskın beyin özellikleri ve güçlü yanları tanınır.</li> </ul>
<p><i>Değerlendirme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenin zamanında dönüt vermesi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmen etkinlik yapraklarını ve öğrenci günlüklerini düzenli olarak değerlendirir ve öğrencileriyle paylaşır.</li> </ul>

- Öğrenenlerin birbirine dönüt vermesi
- Öğrenenlerin kendilerini yansıtma fırsatı tanıma
- Hataları olumlu öğrenme yoluna çevirme
- Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesine fırsat verilir.
- Grup tartışmaları, soru sorma-cevaplama, proje çalışmaları ile öğrencilere kendilerini yansıtma fırsatı verilir.

#### *Duygular*

- Öğrenenleri duygularını açıklama konusunda cesaretlendirme
- Eğlenceyi öğrenmenin bir parçası olarak tanıma
- Oyunu öğrenmenin önemli bir parçası olarak tanıma
- Olumlu dil kullanma
- Öğrencilere sınıf tartışmaları ve günlük tutma yöntemleri ile duygularını açıklama fırsatı verilir.
- Bazı etkinlikler oyun formatında düzenlenerek öğrencilerin öğrenirken eğlenmeleri sağlanır.

#### *Anlam*

- Bütüncül öğrenmeye yer verme
- Bireysel uygunluk ve duygusal içeriği tanıma
- Çalışma için yeterli zaman verme
- Gelişim ve yansıtma için zaman verme
- Öğrencilerin konunun tüm kavramlarını bir bütün içinde görmeleri sağlanarak, kavramlar arasındaki bağlantılar tüm resmi görenek tekrar kurulur.
- Öğrencilere etkinliklerini tamamlayabilmeleri için yeterli süre verilir.
- Öğrencilerin öğrendiklerini yansıtılabilmeleri için onlara yeterli zaman tanınır.

#### *Çoklu Yol*

- Çoklu zekâyı tanıma
- Çoklu tasarım yollarını tanıma
- Çeşitli sunumlar için fırsat yaratma
- Ortamı müzik, poster gibi materyallerle zenginleştirme
- Farklı zekâ türlerine yönelik etkinlikler düzenlenir.
- Öğrencilerin etkinliklerde ve proje çalışmalarında yaptıkları ürünleri sunmaları için onlara fırsat verilir.
- Ders etkinliklerine müziksel etkinlikler de katılır.
- Konuyla ilgili çeşitli bilgi, karikatür ve resimler içeren büyük boy posterler sınıfa asılır.

#### *Beyin-Beden Birlikteliği*

- Etkin öğrenmeyi sağlama
- Gezi düzenleme ve gösteri yapma
- Hareket etmelerini sağlama
- Öğrencilerin sınıf içerisinde serbestçe hareket etmelerine olanak sağlanır.
- Konuyla ilgili çeşitli geziler düzenlenir.
- Etkinlik aralarında sınıfça egzersiz

---

hareketleri yapılır.

### *Bellek*

- Zihin haritaları kullanma
- Çevreyi kullanma
- Zengin yaşantılar sağlama
- Kavram haritası oluşturma veya eksik bir kavram haritasını tamamlama gibi etkinlikler yapılır.
- Çevre olanakları dersle uyumlu hale getirilir.
- Konuyla ilgili çeşitli materyaller, cd'ler, slaytlar, ilgi çekici resimler, fotoğraflar vb. sınıf ortamına getirilir.

### *Beslenme*

- Yararlı besinleri seçmelerini sağlama
- Beslenme hakkında bilgilendirme
- Öğrenme ortamında su bulundurma
- Öğrencilere, yaş düzeylerine göre dengeli beslenme konusunda uzman kişilerce onaylanmış bilgiler verilir.
- Her öğrencinin derste yanında su bulundurması ve içmesi önerilir.

### *Döngü ve Ritim*

- Enerjik etkinlikler için zaman ayırma
- Öğrenenlerin heyecanlarını tanıma ve yönetme
- Ritüel, yenilik ve güçlüklerin uygun kullanımını sağlama
- Ders etkinlikleri, öğrencilerin enerjisini hem zihinsel hem de bedensel olarak harcamalarına olanak verecek şekilde düzenlenir.
- Öğrencilerin günlükleri, çalışma yapılarındaki yansıtıcı ifadeleri, sınıf içindeki tutum ve davranışları ile öğretmen, öğrencilerinin duygu ve heyecanlarını tanıma ve onları doğru yönlendirme olanağı bulur.

### *Korkularla Baş Etme*

- Stres yönetimi
  - Demokratik ortam sağlama
  - Öğrenenleri destekleme
  - Ödül yerine içsel güdülenme sağlama
  - Öğretmen, korkutma ve tehdit (not, idare vb.) içeren ifade ve davranışlardan kaçınır ve stressiz bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışır.
  - Sınıfta demokratik bir ortam oluşturulur.
  - Öğretmen, öğrencilerine öğrenmeleri konusunda cesaretlendirici övgüler kullanır.
  - Öğrenciler, derste yaptıkları bireysel ve grup etkinliklerini dosyalarında biriktirir ve bunlarla ilgili düşüncelerini yansıtıcı ifadelerle belirtirler. Öğrenciler dosyalarını her ders yanlarında getirirler. Öğrencilerin, öğrenme ürünlerini sürekli
-



---

göz önünde bulundurmaları ve öğretmenin bunları zaman zaman kontrol ederek övgü dolu, yönlendirici ya da destekleyici sözler söylemesi öğrencileri güdüler.

---

Beyin Temelli Öğretim süreci Caine & Caine (2002) tarafından “ahenkli biçimde daldırma, rahatça almaya hazır olma ve aktif süreçleme” olarak üç aşamada değerlendirilmiştir.

*Ahenkli Biçimde Daldırma:*

“Daldırmayı düzenlemenin, gerçek anlamı, özel olarak ele alırsak, bilintiyi defter yapraklarından ve sınıf tahtasından çıkarıp, öğrencilerin düşüncelerinde canlandırmaktır. Daldırma, öğrencilerin karşı karşıya kaldığı içeriğe yoğunlaşmasıdır. Bütünlük ve birbirine bağlantılılık kaçınılmaz hale geldiğinde, öğrenciler içeriği keşfetmek için yerel bellek sistemlerini kullanmak zorunda kalacaklardır” (Caine & Caine, 2002: s.113).

Öğrencilerin bilgiyi öğrenmek için konuya odaklanmalarının gerekli olduğu düşüncesi daldırma düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Daldırmayı sağlamak için Caine & Caine (2002) aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

- ❖ Program temalarının yapılandırılması
- ❖ Öğrencilerin kişisel ilgi alanlarında karmaşık ve gerçek projelere özendirilmesi
- ❖ Çok duyuya seslenen sunumların hazırlanması
- ❖ Hikâye anlatma ve mitlerin keşfi
- ❖ Metaforların kullanımı
- ❖ Tüm fiziksel bağlamı dikkate alma
- ❖ Toplumsal ilişkilerin ve bir topluluk duygusunun sağlanması

*Rahatça Almaya Hazır Olma:*

“Öğrencide rahatça almaya hazır olmayı geliştiren şeylerin çoğu karmaşıktır. Zihinsel durum ve öğretmenin itibarının yanı sıra toplumun ve okulun atmosferinin de öğrencinin zihinsel durumu üzerinde çok önemli etkileri vardır... Öğrenciler kendi genel tecrübelerine karşılık verirler. Bu nedenle tüm bunların ötesinde rahatça almaya hazır olma olarak da tanımlanabilecek bir havaya girmeleri gerekir”( Caine & Caine, 2002: s.143).

Öğrencinin kendisini güvende hissettiği, kendisini rahatça ifade edebileceği bir ortam öğrenciyi rahatça almaya hazır hale getirecektir. Böyle bir ortam oluşturabilmede etkisi olan faktörler Caine & Caine’ye (2002) göre şunlardır:

- ❖ Rahatlama teknikleri ve meditasyon, dikkat toplama alıştırmaları
- ❖ Eğitici dönüt
- ❖ Düzenlilik ve yaratıcılık
- ❖ Öğretmenin samimiyeti ve uzmanlığı
- ❖ Sosyal eşitsizliklerin giderilmesi, öğrenciye önemli gelecek projelerin seçimi, temaların etkili kullanımı

*Aktif Süreçleme:*

Aktif Süreçleme, Caine & Caine (2002: s.154) tarafından “Bilintinin öğrenci tarafından hem kişisel olarak anlamlı hem de kavramsal olarak uyumlu bir biçimde birleştirilmesi ve içselleştirilmesi” olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin bilgiyi ezberlemesinden daha çok gerçekten öğrenmesidir. Bilginin niçin öğrenildiği, öğrenilenin ne anlama geldiği gibi sorularla birlikte öğrenilenin derinlemesine işlenmesini sağlar. Üst düzey bir düşünme gerektirir.

Bu aşama için aşağıdaki öneriler sıralanmıştır: (Caine & Caine, 2002: s.161)

- ❖ Öğrencileri bazı alanlarda uzmanlaştırmak
- ❖ Tv söyleşisi, tartışmalar, kongreler gibi panelleri aynen uygulamak
- ❖ Öğrencilerin toplum olaylarına katılmasını sağlamak
- ❖ Sanatın gücünü keşfetmek ve sanatları derslerle bağdaştırmak

Caine & Caine'nin BTÖ ile öğretim için önerdiği bu üç aşamalı plan öğrenmeyi daha verimli, kalıcı ve üst düzeyde gerçekleştirebilmeyi amaçlar. Bu planda öncelikle öğrencilerin bilgiyi öğrenmeye hazır hale gelebilmelerinin sağlanması için çalışılır. Bunun için öğrenme ortamı, çevresel etkenler, korku, tehdit gibi öğrenmeye etki edebilecek etmenlerin düzenlenmesinin gerekliliği üzerinde durulur. Bireyin öğrenmeye güdülenmesi için kendisini rahat hissetmesi sağlanmaya çalışılır.

Bireyin rahatlığı sağlandıktan sonra öğrenilecek konuya geçiş yapılır. Verimli bir öğretimin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin konuya yoğunlaşabilmeleri gereklidir. Derinlemesine daldırma aşamasında bireyi konunun içine çekebilecek çeşitli etkinlikler yapılabilir.

BTÖ'de amaç, üst düzey öğrenmeler gerçekleştirebilmek olarak ifade edilmektedir. Aktif süreçleme aşamasında öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini işe koşabilmesi öğrendiklerini uygulayabilmesi, öğrendikleri hakkında düşünce üretip değerlendirmeler yapabilmesi amaçlanır. Bu aşamada üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek durumlar yaratmak, etkinlikler düzenlemek amaçlanır.

## 2.7. Beyin temelli öğrenme yaklaşımıyla Türkçe eğitimi ve dilbilgisi öğretimi

Eğitim alanında yapılan çalışmalar sonucunda çeşitli çağdaş öğretim yaklaşımları ortaya çıkmıştır. BTÖ de bu çağdaş yaklaşımlardan biridir. Vücudun öğrenme merkezinin beyin olması olgusundan hareketle, beynin özelliklerinin bilinerek onlara uygun planlamalar, etkinlikler, düzenlemeler yapılması halinde anlamlı ve etkili öğrenmenin gerçekleştirilebileceği düşüncesi BTÖ'nün ana düşüncesidir.

Eğitim alanında olduğu gibi dil eğitiminde de son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında zaman geleneksel anlayışın terk edilip çağdaş yaklaşımlara doğru yönelişin başladığı görülmektedir. Genellikle öğrenci merkezli, bilimsel, teknolojik gelişmelerin dikkate alındığı bir eğitim modelinin daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilere faaliyetleri konusunda çok sayıda seçenek sunulması, öğrenme ortamlarının doğal ve hayatla bütünleştirilmiş olması BTÖ'nün önemli özelliklerindedir. Bu yaklaşımda içeriğin zorlayıcı olmasına karşın eğlenceli hale getirilmesi öğrenme konusunda üst düzey bir içsel güdülenmeyi de beraberinde getirir. BTÖ'de birey öğrendiklerinin kendisine katkı sağlayacağına inanır. Üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulması da üzerinde durulması gereken bir özelliktir (Caine & Caine, 2002).

Yalçın (2018), dil-beyin ilişkisini son bilimsel gelişmeler ışığında değerlendirerek beyin ile dil eğitimi arasında bir ilgi bulunduğunu ve bu gelişmelerin yakından izlenip eğitime yansıtılması gerektiğini belirtmektedir. Beyne ait tüm bilgilerin öğretmen ve eğitimciler tarafından çok iyi bilinmesinin bir gereklilik olduğu da aynı araştırmacı tarafından belirtilmektedir. Bu bilginin dil öğretiminin daha sağlıklı yürütülebilmesi ve uzun süreli eğitim planları yapılabilmesi için gerekli olduğu da söz konusu araştırmacının ifadeleri arasındadır.

“Türkçe öğretimi sorunlarının en az düzeye indirilmesi, bireylerin kendilerini rahatça ifade edebilmesi, öğrenme eylemine odaklanamama sorununun giderilmesi, kaygı ve stresin ortadan kaldırılması, öğrenme eylemi için bireysel farklılıkların gözetilmesi, bireyin ilgi ve ihtiyaçlarının ne olduğunun fark edilmesi ve buna uygun öğrenme modelleri geliştirilmesi, Türkçe öğretiminde BTÖ yaklaşımını önemli kılan temel etkenlerdir” (Bulut, 2014: s.306).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018: s.8) yer alan şu ifadeler BTÖ'nün bu programın belirlediği ilkelere uygun bir yaklaşım olduğunu göstermektedir: “Öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları (hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir.” Bu yaklaşımda öğrenme ortamı, öğrenmeyi etkileyen faktörler (stres, korku, tehdit vb.) düzenlenir. Her beynin eşsiz olduğu anlayışından hareket eden BTÖ, birden fazla zekâ

alanına seslenecek etkinlikler planlar. Bireylerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak verir. Öğrencilerin öğrenme-öğretme etkinliklerine etkin katılımını sağlamaya çalışır. Sınıf içinde müzik, grafik, görsel, film, drama gibi çeşitli ilgi çekecek ve öğrenmeyi somutlaştırarak destekleyecek uygulamalar yapar.

Peder (2009), Görgün (2010), Eyüp (2013), Bulut (2014) gibi araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda, BTÖ'nün Türkçe öğretimine geleneksel yaklaşıma göre bilgilerin kalıcılığı, öğretimin verimliliği, öğrencilerin derse karşı tutumları gibi konularda olumlu etkisinin olduğunu belirterek BTÖ yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanmasının gerekliliği üzerinde durmuştur.

BTÖ yaklaşımına uygun olarak yapılacak olan Türkçe derslerinde, bireylerin etkin olarak katılımı gereklidir. Görsel, işitsel uyaranlar kullanılabilir. Canlandırma, film, yansı, müzik, görseller gibi öğrencilerde ilgi ve istek uyandıracak öğeler işe koşulabilir. Beyin fırtınası, tartışma teknikleri, canlandırma (dramatizasyon), tümevarım, tüm dengelim, örnek olay, proje, gösteri, soru-cevap, iş birliği, gözlem vb. pek çok öğretim yöntemi ve tekniği BTÖ yaklaşımıyla öğretimde kullanılabilir. BTÖ öğrencilerin stresten uzak rahat bir ortamda eğitim görmelerini öngördüğü için, bu yaklaşımla herhangi bir konuda yapılan öğretim sırasında öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmesinin de önü açılmış olur. Bu da konuşma becerisine olumlu katkı sağlayabilir.

## 2.8. Alanyazında beyin temelli öğrenme ve dilbilgisi çalışmaları

Bu bölümde Türkçe eğitimi bağlamında BTÖ yaklaşımıyla yapılan çalışmalara yer verilmiştir. BTÖ yaklaşımı eğitim alanında yakın dönemlerde ortaya çıkmış bir yaklaşım olduğu için bununla ilgili yapılmış çalışma sayısı sınırlıdır.

Tüfekçi (2005) "Beyin Temelli Öğrenmenin Erişiyeye, Kalıcılığa, Tutuma ve Öğrenme Sürecine Etkisi" adlı doktora tezinde bu yaklaşıma göre düzenlenen öğretimin erişiyeye, kalıcılığa ve tutumlara etkisini saptamak istemiş ayrıca BTÖ'nün öğrenciyi

nasıl etkilediğini de sorgulamıştır. Gazi Üniversitesi’nde Endüstriyel Teknoloji Eğitimi Bölümü 3. sınıf öğrencilerinden oluşan bir deney bir gözlem grubuyla araştırma çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu lehine olumlu farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu yaklaşımın öğrencilerin tutumlarına, üst düzey öğrenmelerine ve kalıcılığa olumlu etki bıraktığı görülmüştür.

Keleş ve Çepni (2006) “Beyin ve Öğrenme” adlı çalışmalarında insanda öğrenmenin meydana geldiği organ olan beyin ile öğrenme ilişkisini incelemişlerdir. Çeşitli bilim dallarında beyin ve beynin yapısı, işleyişi hakkında pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda ortaya çıkan sonuçların öğrenme ortamına nasıl aktarılacağı bu çalışmanın konusunu oluşturmuştur. Öğretim ortamında yapılanların, yaşananların anlaşılması ve yorumlanmasına beyin çalışmalarının katkı sağlayabileceği araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlardandır. Araştırmada beynin özelliklerinin bilinmesinin öğretime olumlu katkılar sağlayabileceği belirtilmiş ve eğitimcilerin bu tür çalışmaları izlemelerinin faydalı olacağı ifade edilmiştir. Çalışma tarama modelinde yapılmıştır.

Hasra (2007) “Beyin temelli öğrenme Yaklaşımıyla Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmasında BTÖ’nün okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. “Ön test-son test kontrol gruplu deney modeli”nin kullanıldığı araştırma 9. sınıf öğrencileriyle İngilizce dersinde yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre BTÖ’ye dayalı öğretim etkinliklerinin İngilizce okuma anlama becerileri ve bu becerilerin kalıcılığı üzerinde deney grubu lehine olumlu etkiler bıraktığı gözlenmiştir.

Usta (2008) “Öğrenme Stillerine Göre Düzenlenen Beyin temelli öğrenme Uygulaması” adlı yüksek lisans tezinde BTÖ yaklaşımı ve geleneksel öğretim yaklaşımlarına dayalı olarak öğrenim gören Bilgisayar Öğretmenliği ve Teknoloji Eğitimi Bölümü (BÖTE) ve Felsefe Grup Öğretmenliği öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme dersi “Temel Kavramlar” konusunda akademik başarıları arasındaki farkı araştırmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarılarıyla nasıl bir ilişki içinde olduğu da araştırmanın bir başka boyutudur. Araştırma sonucunda

uygulanan yöntem, öğrenim görülen bölüm ve cinsiyet değişkenine göre puanlamaların farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırma Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde yapılmıştır.

Peder (2009) "Türkçe Dersinde Beyin temelli öğrenme Modelinin Öğrenci Akademik Başarısı Üzerine Etkisi" adlı çalışmasını 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Ankara'da bir okulda yapmıştır. Araştırmada "ön test-son test kontrol gruplu model" kullanılmıştır. Deney grubuna Beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre planlanmış etkinliklerin, kontrol grubuna ise yeni öğretim programına uygun etkinliklerin yapıldığı araştırmanın sonunda yapılan son test uygulamasında ortaya çıkan verilerin analizi neticesinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir.

Görgün (2010) "Türkçe Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi" adlı araştırmada 8. sınıf öğrencileri ile çalışılmış ve bu araştırmada "ön test-son test kontrol gruplu model" kullanılmıştır. Çalışma 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre BTÖ ile Türkçe dersi işlenen deney grubu ile geleneksel yöntemle Türkçe dersi işlenen kontrol grubu arasında akademik başarı bağlamında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Kalıcılık yönünden bakıldığı zaman da deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca öğrenci görüşlerinin de bu yaklaşıma karşı olumlu olduğu gözlenmiştir.

Erduran Avcı ve Yağbasan (2010) "Beyin temelli öğrenme Hakkında Öğrenci Görüşleri" adlı çalışmalarında bu yaklaşıma dayalı eğitim gören öğrencilerin yaklaşımla ilgili görüşlerini belirlemişlerdir. İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine Fen Bilgisi dersinde uygulanan bu yaklaşımla ilgili olarak öğrencilerin görüşleri rastgele seçilen öğrencilerden grup görüşmesi yoluyla alınmıştır. Öğrencilerin yaklaşımla ilgili olarak derslerin verimli geçtiğini söyledikleri, uygulamadan memnun kaldıklarını belirttikleri, derslerin bu uygulamayla öğretici ve eğlenceli geçtiğini ifade ettikleri araştırmacılar tarafından kaydedilmiştir.

Eyüp (2013) “Dilbilgisi Öğretiminde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcı Öğrenme Üzerindeki Etkisi” adlı doktora tezinde 6. sınıf öğrencilerinin “Sözcük Türleri” konusundaki akademik başarı, tutum ve bilgilerin kalıcılığını incelemiştir. Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Trabzon’da yapılmış ve “ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli” bu araştırmada kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre BTÖ yaklaşımıyla yapılan öğretim öğretmen merkezli etkinliklerle yapılan öğretime oranla daha başarılı sonuçlar vermiştir. Aynı şekilde öğrenci tutumları da beyin temelli öğretim lehine olmuştur. Ayrıca öğrenciler BTÖ hakkında olumlu görüş belirtmişlerdir.

Polat (2014) “Beyin Temelli Öğrenmenin Açılımı Nedir?” adlı çalışmasında kuramın genel bir tanımını yapmaya çalışmıştır. İnsanların “Beyin temelli olmayan öğrenme mi olur?” şeklinde düşündükleri gerçeğinden hareketle BTÖ’yü açıklamaya çalışmıştır. Bu çalışmada BTÖ’nün diğer yaklaşımlardan farkı da ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Gözüyeşil ve Dikici (2014) “Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-analiz Çalışması” adlı çalışmalarında bu yaklaşımın akademik başarıya etkisini ölçen çalışmaların etki büyüklüklerinin birleştirilmesini amaçlamışlardır. Elde edilen etki büyüklüğünün öğrencilerin öğrenim düzeyleri, örneklem sayıları, derslerin alanı gibi farklı parametrelere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmışlardır. 1999-2011 yılları arasında bu konuyla ilgili yapılan çalışmaları incelemiş ve değerlendirmişlerdir. Sonuç olarak BTÖ yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına pozitif katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bulut (2014) “Beyin temelli öğrenme Yaklaşımının Türkçe Öğretimine Etkisi” adını verdiği çalışmada BTÖ yaklaşımının Türkçe eğitime yansımaları üzerinde durmuştur. BTÖ’nün Türkçe eğitiminde kullanılması halinde olumlu sonuçlar vereceği, bilgilerin kalıcılığının geleneksel yöntemlere göre daha fazla sağlanacağı, öğrencilerin derse karşı tutumunun olumlu olacağı gibi sonuçlara ulaşmıştır. Kısacası bu yaklaşımın Türkçe eğitiminde kullanılmasının faydalı olacağını savunmuştur.



Özbay ve Memiş (2015) yılında Beyin temelli öğrenme yaklaşımının Türkçe yazma eğitiminde nasıl kullanılabileceğini örneklendiren bir çalışma yapmış ve söz konusu çalışmanın adını “Beyin Araştırmalarına Dayalı Öğrenme ve Yazma Eğitimi” olarak belirlemişlerdir. Adı geçen çalışmada araştırmacılar BTÖ yaklaşımının son dönemlerde ortaya çıkmış bir öğrenme öğretme yaklaşımı olduğu gerekçesiyle henüz birçok alanda olduğu gibi Türkçe eğitimi alanına da uyarlamasının yapılamadığının altını çizerek yaptıkları çalışmanın bu yaklaşımın alana uyarlanması sürecine katkı sağlayacağını düşündüklerini ifade etmektedir. Çalışmada yazma eğitiminin ilkeleri de göz önünde bulundurularak BTÖ yaklaşımına uygun 7. sınıf seviyesinde etkinlikler yer almaktadır.

Onan’ın (2014) “Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretimine Beyin Temelli Yaklaşım” adlı çalışması iki bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde araştırmacı davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlar üzerinde durarak Beyin temelli yaklaşıma neden ihtiyaç duyulduğunu açıklamaya çalışmıştır. İkinci bölümde ise bu yaklaşımın Türkçenin ana dili olarak öğretiminde nasıl kullanılabileceğini ve kullanılırken nelere dikkat edileceğini belirtmiştir. Bu bölümde detaylandırma, kısa süreli bellek, ortam, görsel öğeler vb. gibi Beyin temelli yaklaşım ve Türkçe eğitiminde de yer alan birtakım konular ayrıntılandırılmıştır. Araştırmacı Türkçe derslerinin Beyin temelli yaklaşımın uygulanabileceği türden içeriklere sahip olduğunu ve bunlar arasında da en önemli aracı metinlerin oluşturduğu görüşünü de ifade etmiştir.

Palavan ve Demir (2017) “Sınıf Öğretmenlerinin Beyin Temelli Öğrenmeye Yönelik Görüşleri” adlı çalışmalarında ilkökul öğretmenlerinin bu yaklaşıma dönük görüşlerini almışlardır. Bu yönüyle betimsel bir çalışmadır. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Gaziantep’te yapılmış olup 411 sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin BTÖ’ye ilişkin bilgileri cinsiyete göre farklılık göstermemekle birlikte öğretmenlerin bu yaklaşıma yönelik görüşlerinin cinsiyet açısından farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca kıdem değişkeni de yaklaşıma yönelik görüş ve bilgi açısından farklılığa sebep olmaktadır.

## 2.9. Dilbilgisi öğretimiyle ilgili araştırmalar

Ülkemizde dilbilgisi öğretiminin bugünkü durumuna ilişkin yapılan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır:

Aydın (1999), dilbilgisi öğretimiyle ilgili öğretmen görüşlerine başvurduğu çalışmasında Türkçe dilbilgisi kitaplarındaki betimlemelerin geleneksel dilbilgisi anlayışına göre hazırlanmış olduğunu ve bu nedenle yetersiz olarak düşünölebileceğini belirtmektedir. Aynı çalışmada dilbilgisi öğretiminin geleneksel anlayışla yapıldığı ve öğretmenlerin çağdaş yaklaşımlardan yaklaşımlara ilişkin bilgilerinin olmadığı belirtilmektedir.

“Bugünkü dilbilgisi öğretimi, belirli tanımları, kuralları, sayılı ve sınırlı örneklerle söz konusu etmekten ileri gidememektedir. Araç olarak dil ve onun kuralları öne çıkartılarak, bu eğitimle yeterli ve etkili bir biçimde anlaşmanın amaç olduğu unutulmakta, öğrencilere beceri ve alışkanlığa dönüşemeyen bilgiler ezberlettirilmektedir” (Sağır, 2002: s.601).

Erdem (2007), “İlköğretim ikinci kademe dilbilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma” adlı doktora tezinde dilbilgisi öğretiminde işlevselliğin geri planda kalmasının ve terim birliğinin yakalanamayışının da dilbilgisi öğretiminin verimliliğini etkilediğini belirtmektedir.

Yaman (2009), dilbilgisi derslerinin amaçlarına yeterli düzeyde ulaşmadığını belirtip, buna sebep olarak da öğretimde daha çok öğretene merkeze alan klasik yöntemlerin kullanılması ve öğretimin ezbere dayanması olduğunu bildirmektedir.

Güven (2013), “dilbilgisi konularının öğretimin sorunları” başlıklı çalışmasında, dilbilgisinin öğretime gereken önemin verilmemesinin ve bu alanın öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmayışının öğrencilerce konuların anlaşılmasına sebep olduğu ve bunun da dilbilgisi konularının sevilmemesine neden olduğu görüşünü savunmaktadır.

Akgül (2010), “İlköğretim ikinci kademedeki yaşanan dilbilgisi sorunları” adlı yüksek lisans tezinde dilbilgisi öğretiminde dil bilimin ortaya koyduğu yaklaşımların dilbilgisine yansıtılamaması ve dilbilgisinin bütüncül bir anlayışla öğretilmemesinin günümüzde yaşanan sorunlardan bazıları olduğu görüşündedir.

Aslan (2017: s.90), dilbilgisi öğretiminin Türkçe dersleri için bir araç olması gerektiği halde amaç haline getirilmesinin, kuralların verilmiş amacının söylenmemesinin, öğretimde kullanılan araç-gereç yetersizliğinin de dilbilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlardan olduğunu ifade etmiştir.

Ülkemizde dilbilgisi öğretiminin geçmişten bugüne durumunu gözden geçirmek gerekirse; Cumhuriyet’in kurulmasından sonra yapılan milli eğitim Türkçe programlarında dilbilgisine yer verildiği görülmektedir. 1936’daki programda dilbilgisiyle dilin kurallarını sezdirmenin amaç olarak belirtildiği görülmektedir. 1976 programında ise dilbilgisinin üzerinde daha yoğun bir şekilde durulmuştur. 2005 programında dilbilgisine dört temel becerinin yanında tamamlayıcı bir rol biçilmiştir (Çiftçi, 2015). Son olarak 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe dersi yeni öğretim programını yayınlamış, bu programda “Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır” ifadelerine yer verilmiştir. (MEB, 2018: s.8)

Özbay (2007: s.144-145) dilbilgisi öğretimi konusunda çeşitli araştırmalarda belirlenen sorunları şu şekilde sıralamıştır:

- ❖ Öğretmenler bugün dilbilgisi öğretiminde geleneksel anlayışa bağlı, yani çağdaş kuramlardan habersiz, dilbilgisini kendilerine öğretildiği ya da kitaplarda gösterildiği biçimde öğretmektedirler.
- ❖ Ezbere dayalı bir dilbilgisi öğretimi yapılmaktadır.
- ❖ Öğretmenler ve dilbilgisi kitapları yazarları arasındaki gerek tanım, terim gerek sınıflandırma bakımından görüş farkları öğrencilerin zihninde karışıklık yaratmakta, ana dili öğrenimini öğrencinin gözünde zorlaştırmaktadır.

- ❖ Dilin iyi öğrenilmemesi, konuşma ve yazmada eksikliklere neden olmaktadır.
- ❖ Dilbilimin ortaya koyduğu yaklaşımlar, dil öğretimine ve Türkçe dilbilgisi kitaplarına yansıtılmamaktadır.
- ❖ Dilbilgisi kitaplarında konulara ya şekil ya anlam bakımından yaklaşılmakta bu durum da çelişiklere neden olmaktadır.

Sever (2004: s.31) ise aynı konuyla ilgili olarak “Dilbilgisi öğretiminde bazı sınıflarda gereğinden çok zaman ayrılması, bazılarında ise gereğince yer verilmemesi; ayrıca bu öğretimin anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesine yardımcı olacak uygulamalı bir nitelik taşımaması” gibi bir sorunun varlığına dikkat çekmiştir.

2005 yılında eğitimde yapılan paradigma değişimiyle Türkçe derslerinde de davranışçı yaklaşım terk edilmiş bunun yerine yapılandırmacı yaklaşım uygulanmaya başlanmıştır. Bu yaklaşımla birlikte dilbilgisi eskiden farklı olarak dört temel beceri etkinliklerinin içine yayılmış ve öğrencilere kuralları örneklerle sezdirme yoluyla öğretim yapılması öngörülmüştür. Ne var ki bu değişim çeşitli nedenlerden dolayı tam olarak sağlanamamıştır. Öncelikle öğretmenlerin eski öğretim tarzına alışkın olması ve yeni yaklaşıma ilişkin herhangi bir fikirlerinin olmayışı, bu yaklaşımın nasıl uygulanması gerektiğiyle ilgili herhangi bir eğitim verilmeyişi, her öğrencinin anlama seviyesinin aynı olmamasından dolayı zamansal dengesizliklerin ortaya çıkması, ders kitaplarının yetersiz oluşu gibi nedenler bir çırpıda akla gelen sorunlardır.

## 2.10. Dilbilgisi öğretimi uygulamaları

Aydın (1999), Sağır (2002), İşcan ve Kolukısa (2005), Erdem (2007), Erdem (2008), Akgül (2010), Anılan (2014) gibi dilbilgisi öğretiminin verimsizliği, öğretimde yaşanan güçlükler ve sorunlar betimlenmektedir. Bu çalışmalar da göstermektedir ki dilbilgisi öğretiminde gözle görülür bir verimsizlik bulunmaktadır.

Öğrencilerimize dilbilgisi öğretimi ilkokuldan başlamak üzere üniversiteye kadar verilmektedir. Hatta üniversitede de devam etmektedir. Bazı konular hemen hemen her yıl okutulmakta (yazım, noktalama vb.) bazı konular ise birkaç yıl arayla tekrar edilmektedir. Buna rağmen öğrencilerin dilbilgisinde yeterince başarılı olamadıkları görülmektedir. Bu nedenle dilbilgisi öğretiminin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin çalışmaların yapılması ve bu çalışmaların uygulayıcılar tarafından izlenerek dikkate alınması sorunun çözümüne katkı sağlayabilir.

Öncelikle belirtmek gerekir ki bir konu alanı için en iyi öğretim şu şekilde yapılır gibi bir yargıya varmak mümkün değildir. Çünkü öğretim sürecini etkileyen pek çok değişken vardır. Bu değişkenleri kontrol etmek de pek mümkün değildir. Dolayısıyla burada dilbilgisi öğretimi mutlaka şu şekilde yapılmalıdır, bu yöntem ve teknikler kullanılmalıdır gibi kesin bir hüküm verilme olasılığı yoktur.

Dilbilgisi yıllarca geleneksel anlayışla (davranışçı yaklaşım tarzıyla) yapılmış ve bu yaklaşımın da verimsiz olduğu görülmüştür. Bu nedenle yapılandırmacı anlayışa geçilmiştir. Fakat anlayış değişikliği yapılmasının üzerinden 12-13 yıl gibi bir süre geçmiş olmasına rağmen dilbilgisi öğretiminde hala yeterince başarılı olunamadığı görülmektedir.

Dilbilgisi öğretiminin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Özbay'a (2007: 153-154) göre dilbilgisi öğretiminde dikkat edilmesi gerekenler:

1. Dilbilgisi öğretiminde hazır, soyut bilgilerden kaçınılmalı; bilgiler öğrencilerin yaşantılarından hareketle verilerek somutlaştırılmalıdır.
2. Dilbilgisi ayrı bir ders saatinde değil, konuşma, dinleme, okuma ve yazma çalışmaları içerisinde işlevsel olarak yer almalıdır.
3. Dilbilgisi anlama ve anlatma becerilerinin tam ve kusursuz olmasını sağlamak için bir araç olarak kullanılmalıdır.

4. Üzerinde çalışılmakta olan dil konuları, her zaman cümle içinde ve her zaman o cümlenin de yer aldığı metnin anlam bütünlüğü içinde düşünülmelidir.

5. Dilbilgisi öğretiminde tek bir yöntemden hareket edilmemeli, konunun özelliğine göre gerekli yöntem çeşitliliği sağlanmalıdır.

6. Dilbilgisi konuları, birbirinden bağımsız olarak değil, birbirine dayandırılarak, birbirinin anlamını tamamlayacak biçimde işlenmelidir. Başka bir deyişle, konuların birbiriyle ilişkisi göz önünde bulundurulmalıdır.

7. Öğrencilerin dilbilgisi kurallarını ezberlemesi değil, bu kuralları örneklerden hareketle sezmesi sağlanmalıdır.

8. Türkçenin yapısına ve işleyişine uygun olarak gerek ders kitaplarında gerek dilbilgisi öğretim sürecinde biçim ve işlev birlikte alınmalıdır. Dilbilgisi konuları yalnız biçime veya yalnız işleve dayalı olarak ele alınmamalıdır.

9. Dilbilgisi öğretiminde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın önerdiği yaklaşım, yöntem ve teknikler göz önünde bulundurulmalıdır.

Göçer (2008: s.118) dilbilgisi öğretiminde çok kullanılan yöntemlerden birinin de tümevarım yöntemi olduğunu bildirerek, kalıcı öğrenme, dilsel becerilerin etkin kullanımı gibi konularda çözümleme yönteminin tümevarımla birlikte kullanımının ciddi katkısı olacağını ifade etmektedir.

Yapılandırımcı anlayışa göre dilbilgisi öğretimin nasıl yapılması gerektiği hakkında Kerimoğlu (2016: s.198) şu ifadeleri kullanmıştır: “Yapılandırımcı dilbilgisi anlayışında bir konu öğrenciyi aktif hale getirecek etkinlikler yoluyla anlatılır. Aslında anlatılır ifadesi bile doğru değildir, çünkü anlatma öğretmen merkezliliği imâ eder. Yapılandırımcılıkta merkez öğrencidir. Burada anahtar kelime “sezdirme”dir. Öğretmen öğrenciye hedefi bulması için küçük yönlendirmelerde bulunabilir ancak hedefe öğrencinin kendisinin ulaşması gerekir.”

Erdem (2011: s.1034) dilbilgisi derslerinde dikkate alınması gereken aşamaları şu şekilde sıralamıştır:

1. Öğrenciye kuralın örneklerle, cümlelerle ve metinle sezdirilmesi,
2. Kuralı sezen öğrenciye kural ve tanım hakkında bilgi verilmesi,
3. Kuralı öğrenen öğrencinin öğrendiklerini beceriye dönüştürülmesinin sağlanması esastır.

Erdem'in sıraladığı bu aşamalar yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü öğretim biçimiyle uyumluluk göstermektedir.

Sezdirmeye yönteminde keşfetme işine ağırlık verilmektedir. Bu süreçte öğrencinin bilgiyi iyi öğrenebilmesi için genişletme, benzerliklerini ve farklılıklarını bulma, sınıflama, gruplama, karşılaştırmalar yapma gibi zihinsel işlemlere yer verilir. Sık sık alıştırmalar, etkinlik ve uygulamalar yapılarak bilgiler kalıcı hale getirilmeye çalışılır. Bu şekilde dilbilgisi kuralları zihne yerleştirilmiş olur ve gerekli durumlarda geri çağrılarak kullanılabilir. Bu uygulama gözlem yapma, kural oluşturma, alıştırmalar yapma ve gözden geçirme aşamalarıyla yürütülmektedir (Güneş, 2013).

Ünalın (2006), Özbay (2007), Erdem (2011), Güneş (2013), Kerimoğlu (2016) dilbilgisi öğretiminde sezdirme yönteminin kullanılmasını belirttikleri çalışmalarında söz konusu yöntemin faydalarını ve nasıl yapılması gerektiğini sıralamışlardır. Ancak Bağcı Ayrancı'nın (2017) "Sezdirmeye Yöntemi İle Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi" adlı çalışmasında öğretmenlere sorulan "Türkçe derslerinde öğrenci etkileşimlerinize dayanarak dilbilgisinin sezerek, kullanımda öğrenildiği, öğrenilmesi gerektiği fikrine katılıyor musunuz? Neden?" sorusuna öğretmenler tarafından verilen yanıtlar incelendiğinde sezdirme yönteminin kullanılması gerektiği düşüncesine katılan öğretmen sayısı ile katılmayan öğretmen sayısının birbirine çok yakın çıkması üzerinde düşünülmesi gereken dikkate değer bir durumdur.

Sezdirme yöntemi etkili olarak kullanılabilirse dilbilgisi öğretiminde başarılı sonuçlar alınabileceği araştırmacılar tarafından belirtilmektedir. Ancak ülkemizin şartları, okullarımızın ve sınıflarımızın yapısı, öğretmenlerimizin yeterliliği düşünüldüğünde bu yöntemin uygulanmasında bazı sorunlarla karşılaşılacağı de hesaba katılmalıdır.

Bu yöntemin uygulaması sırasında bireysel farklılıklar nedeniyle sınıftaki her öğrencinin sezdirilmek istenen bilgiyi aynı sürede algılayamaması fazlasıyla zaman harcanmasına neden olmaktadır. Bunun yanında sezdirilen bilgiyi hemen algılayan öğrenciler, diğer arkadaşlarının da onu algılayabilmesini beklerken sıkılmakta ve dersten kopabilmektedirler. Yine bazı öğrenciler sezdirme yöntemiyle ders işlenirken sezdirilmek istenen bilgiye ulaşamadıklarında kendilerini yetersiz hissedebilmekte ve öğretmenin verdiği yeni örneklerle ve ipuçlarına duyarsız kalabilmektedir.

Sezdirme yönteminin uygulaması sırasında, öğretmenlerin bütün öğrencilerin sezdirilmek istenen bilgiyi algılayabilmesi için oldukça büyük bir gayret göstermesi gerekmektedir. Eşit yapıda sınıflar olmadığı için öğretmen sürekli belli şeyleri tekrar etmek durumunda kalabilir. Böyle durumlarda verilmek istenen bilgiyi sezen öğrenciler boşa çıktıkları için ilgileri farklı noktalara kayabilmekte, bu durumda da sınıf yönetimi sorunları yaşanabilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının yayınladığı Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) öğretmenlerin Türkçe öğretimini nasıl yapması gerektiğine ilişkin bilgiler verilmektedir. Bu programda herhangi bir yöntem doğrudan önerilmemiş olup duruma ve şartlara göre hareket edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

“Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır. Öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları (hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin



önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için desteklenmelidir.

“Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.” (MEB, 2018: s.8-9)

21. yüzyılda her geçen gün yeni araştırmalar yapılmakta ve bilgiler sürekli güncellenmektedir. Bundan dolayı yeni bilgi ve gelişmeleri takip edip onları eğitim öğretim ortamına uyarlamak gerekmektedir.

“İçinde yaşadığımız küresel iletişim çağı, ana dili öğretiminde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan ve onların farklı öğrenme biçimlerine uygun değişik yöntemlerin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. İnsan beyni üzerinde yapılan araştırmalar ve farklı zekâ türlerinin ortaya çıkarılması, öğrencilerin kişisel özelliklerini dikkate alan öğrenme-öğretme yöntemleri kullanmayı gerekli kılmıştır. Öğrenmede kalıcılığı sağlayan ve öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirecek yöntemler, öğrencilerde ana dil bilincini geliştirmeye olanak sağlayacaktır” (Yaman, 2009: s.36).

Dilbilgisi öğretimi, insan beyninin özellikleri ve öğrenmeye etki eden etmenler hakkında bilgi sahibi, çağdaş eğitim yöntem, teknik ve yaklaşımlarını uygulama seviyesinde bilen, alanına hakîm öğretmenler tarafından yapılmalıdır.

Dilbilgisi öğretimi, öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissedebilecekleri bir atmosferde, farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulduğu, teknolojik aletlerin – olanaklar çerçevesinde- kullanıldığı, görsel, müzik, hareket gibi öğrenmeyi olumlu etkileyebilecek faaliyetlerin yapıldığı, her beynin farklı olduğu olgusundan hareketle

bireylerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmesine olanak sağlanarak, öğrenmenin öğrenciler tarafından bir ihtiyaç olarak görülmesine olanak verecek etkinlikler aracılığıyla yapılmalıdır.

Etkinlikler planlanırken bireyin gelişimsel özellikleri dikkate alınmalı, öğrencilerin konuya odaklanmasına yardımcı olunmalıdır. Beynin korku ve tehdit karşısında kendisini korumaya aldığı fakat uygun şekilde zorlandığında ise anlamlı ve üst düzey öğrenmeler gerçekleştirebildiği bilgisini dikkate alarak öğrenciler düzeylerine uygun olacak ve onları korkutup vazgeçirmeyecek aksine öğrenmeye güdüleyecek şekilde zorlanabilir. Öğrencilerde olumlu duygular oluşturmak öğrenmeye katkı sağlayabilir.

## III. BÖLÜM

### 3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, uygulama süreci, veri toplama araçları, ders planları ve araç gereçler, deneysel işlem basamakları, nicel ve nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, karma yöntemlerden “iç içe karma desen” yönteminin kullanıldığı deneysel bir çalışmadır. Karma yöntemde, nicel ve nitel araştırma teknikleri bir arada uygulanmaktadır.

Araştırmanın nicel verileri “başarı testi” ile toplanmıştır. Araştırmadaki nitel verileri “öğrenme günlükleri” ve “araştırmacı notları” oluşturmuştur.

Çalışmanın nicel bölümünde deneysel araştırma yöntemlerinden “ön test-son test kontrol gruplu desen” kullanılmıştır.

Yapılan çalışmada öncelikle ön test- son test ölçme araçları belirlenmiş, geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılmış daha sonra 8 haftalık uygulama sürecine geçilmiştir. Denk olduğuna karar verilen iki grup üzerinde deney grubuna BTÖ yaklaşımıyla, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleriyle öğretim yapılmıştır. Uygulamanın sonunda her iki gruba da daha önceden hazırlanmış ve geçerlik güvenilirliği uygun seviyede olan son test uygulanmış ve grupların başarıları karşılaştırılmıştır. Uygulama süresince deney grubu üyelerinden öğrenme günlüğü tutmaları istenmiş ve her dersin sonunda deney grubu öğrencileri öğrenme günlüğünü doldurmuştur. Aynı zamanda araştırmacı da süreçte gözlemlerini kayda geçirmiştir.

Sosyal bir olgu olan eğitimle ilgili araştırmalarda bu olgunun paydaşlarının duygu, düşünce ve algılarını doğru anlamak araştırmaların ortaya koyacağı sonuçların geçerliliğini arttırır (Yıldırım, 1999). Bu açıdan bakıldığında nitel araştırmaların nicel araştırmalarla birlikte kullanıldığında sonuçların güvenilirliğini arttırıcı etki yapacağı öngörülebilir.

### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmaya 2017-2018 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Bolu ili Mengen ilçesi Atatürk Ortaokulunda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileri (6-A, 6-B) katılmışlardır. Araştırmanın deney ve kontrol grubunu oluşturacak olan gruplar “basit örnekleme” yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada Türkçe dilbilgisi “edat, bağlaç, ünlem” konularına ait kazanımların Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2017) ilk kez altıncı sınıf düzeyinde yer alıyor olmasından dolayı altıncı sınıf öğrencileri denek olarak seçilmiştir.

Basit örnekleme yoluyla yapılan atamada 6-A sınıfı deney, 6-B sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma Mengen ilçesi Atatürk Ortaokulunda yapılmıştır. Araştırmanın ayrıntılı biçimde yapılabilmesine olanak sağlayacağı, kolay ulaşılabilirliği ve uygulamada karşılaşılabilecek sorunlara çözüm bulunabileceği düşünülerek bu okul seçilmiştir

Araştırmaya başlamadan önce çalışma yapılması planlanan grupların Türkçe dersi akademik başarıları açısından aralarında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını anlayabilmek amacıyla gruplarda bulunan öğrencilerin uygulamadan bir önceki eğitim döneminde (2017-2018 eğitim-öğretim yılı 1. dönem) Türkçe dersinden aldıkları dönem sonu notlarının karşılaştırılması ve çıkan sonuçlardan hareketle çalışma sürecinin ve gruplarının düzenlenmesi düşünülmüştür.

**Tablo 3.1.** Araştırmada deney ve kontrol grubu olması planlanan sınıfların dönem sonu Türkçe dersi akademik başarı ortalamaları

GRUP	$\bar{X}$	S
Kontrol-6B Sınıfı	76,40	14,691
Deney-6A Sınıfı	76,29	12,469

Tablo 3.1’de araştırmaya katılması planlanan 2 grubun araştırma öncesindeki eğitim-öğretim dönemdeki Türkçe dersi başarı durumları yer almaktadır. Bu veriler her iki grupta yer alan öğrencilerin 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı 1. döneminde Türkçe dersinden aldıkları dönem sonu notları kullanılarak elde edilmiştir. (Küsüratlar ihmal edilmiştir: Örneğin; 85,758 ortalaması olan bir öğrencinin notu hesaplanırken 85 olarak alınmıştır. Bu durum her iki grup için de geçerlidir.) Veriler SPSS paket programında analiz edilmiş ve yukarıdaki tabloda yer alan sonuçlar ortaya çıkmıştır. Tablodan da görüleceği üzere her iki grubun da Türkçe dersi başarı ortalamaları arasında ciddi bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuçlardan hareketle araştırmanın bu iki gruba yapılmasına karar verilmiş, gruplar deney ve kontrol grubu olarak belirlenerek araştırma çalışmalarına başlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu deney grubunda 17, kontrol grubunda 19 olmak üzere toplam 36 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların gruba ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 3.2’de verilmiştir.

**Tablo 3.2.** Öğrencilerin cinsiyetlerine ve gruplarına göre dağılımları

Özellikler	n	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kız	23	63.9
Erkek	13	36.1
<b>Grup</b>		
Deney	17	47.2
Kontrol	19	52.8

Tabloya göre kontrol grubu deney grubuna göre 2 fazla üyeden oluşmaktadır. Katılımcıların %52.8'i kontrol, %47.2'si deney grubuna mensuptur. Katılımcıların %63,9'u (n = 23) kız, %36,1'i (n = 13) erkeklerden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının cinsiyete göre dağılımları Tablo 3.3'te verilmiştir.

**Tablo 3.3.** Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Özellikler	n	%
<b>Deney</b>		
Kız	12	70.6
Erkek	5	29.4
<b>Kontrol</b>		
Kız	11	57.9
Erkek	8	42.1

Tabloya göre her iki grupta da kız öğrenci sayısı erkek öğrenci sayısından daha fazladır. Deney grubunda 12 (%70.6) kız, 5 (%29.4) erkek öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise 11 (%57.9) kız, 8 (%42.1) erkek öğrenci bulunmaktadır.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının başarılarının ölçümünde kullanılması için madde ayırt ediciliği ve madde güçlüğü çalışmaları yapılmış bir başarı testi geliştirilmiştir. Geliştirilen bu test ön test ve son test olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ise öğrencilerin tuttuğu öğrenme günlükleri ve araştırmacının süreçte yaptığı gözlemler sonucunda tuttuğu notlardan oluşmuştur. Çalışmada toplamda 10 farklı öğrencinin yazdığı 41 adet öğrenme günlüğü ile araştırmacının yazdığı 6 adet süreç değerlendirme raporu bulunmaktadır. Öğrenme günlüğü tutmak isteğe bağlı olduğundan deney grubundan 6 üyenin hiç öğrenme günlüğü yazmadığı belirlenmiştir. Araştırmacı ise ders uygulaması yapılan her hafta için 1 adet olmak üzere toplamda 6 tane süreç raporu yazmıştır.

### 3.4. Veri Toplama Araçları

“Başarı testleri, belli bir programa dayalı öğretim sonunda öğrencilerin bilgi, kavram ve anlayış yönünden geliştirdikleri akademik gelişimi belirlemek amacı ile hazırlanan ve kullanılan testlerdir” (Yıldırım, 1966: 34). Bu araştırma öğrencilerin akademik başarılarını belirlemeyi amaçladığı için başarı testi kullanılmıştır.

Araştırmada 6. sınıf sözcük türleri (edat, bağlaç, ünlem) konularına ilişkin başarının ölçülmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla hazırlanan başarı testinin geliştirilme aşamaları aşağıdaki gibidir:

1. Türkçe dersi öğretim programından (2017) hedef konularla ilgili kazanımlar belirlenerek belirtke tablosu oluşturulmuştur (EK.7).
2. Belirlenen kazanımlar için farklı düzeylerde olmak üzere toplamda 57 adet soru yazılmıştır.
3. Sorular yazıldıktan sonra alan uzmanı ve öğretmen görüşüne başvurulmuştur. Toplamda 57 madde için “dil ve anlatım, konuya uygunluk, soru

yazma teknikleri” gibi konularda görüşüne başvuru alan uzmanı ve öğretmenlerin değerlendirmeleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır.

4. Yapılan düzeltmeler sonrasında soruların düzeyini ve uygunluğunu belirlemek amacıyla Mengen ilçesinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 100 kişilik bir grup üzerinde deneme uygulaması yapılmıştır.

5. Deneme uygulamasından elde edilen sonuçların madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği analiz edilmiştir. Bu analiz sonuçları teste madde seçiminde ölçüt olarak kullanılmıştır (EK. 6).

6. Analiz sonucunda düzeyi uygun sorulardan başarı testi oluşturulmuştur. Testte düzeyi yüksek soruların yanı sıra düzeyi düşük sorulara da yer verilmiştir. Toplamda 20 sorudan oluşan başarı testinde kazanım sayıları ve konu kapsamalarına göre soru dağılımı yapılmaya çalışılmış, 8 edat, 8 bağlaç ve 4 ünlem sorusu bu testte yer almıştır (EK. 5).

Araştırmanın nitel verilerini oluşturması için deney grubu öğrencilerinden öğrenme günlüğü tutmaları istenmiştir. Öğrenme günlüğü kısaca; bireylerin öğrenmeleri, öğrenme süreci ve bu süreç hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri notlar olarak tanımlanabilir. Öğrenme günlüğü tutma konusunda öğrenciler isteklendirilmiş ancak bu konuda zorlanmamışlardır.

Araştırmadaki bir diğer nitel veri kaynağını da araştırmacı notları oluşturmuştur. Uygulama sürecinde araştırmacı gözlemlerini, süreçte yaşanan kayda değer durumları haftalık olarak not almıştır.

### 3.5. Beyin temelli öğrenme Yaklaşımına Uygun Ders Planları, Araç-Gereçler

Beyin temelli öğrenme (BTÖ) yaklaşımıyla yapılan deneysel tez çalışmalarında (Eyüp, 2013; Peder, 2009; Görgün, 2010 vb.) ders planlarının genellikle Caine&Caine'nin (2002) “rahatça almaya hazır olma, ahenkli biçimde daldırma ve aktif süreçleme” olarak sunduğu yöntem örnek alınarak yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmada Caine&Caine'nin söz konusu modeli yerine Duman'ın (2015: s.319-321) “beyin temelli



planlamanın 7 aşamalı ana hattı” adıyla Jensen’den (2000) uyarladığı modeli örnek alınarak ders planları yapılmıştır. Bunun nedeni bir ders saatinin ayrıntılı biçimde işlenmesine olanak tanınmasıdır. Bu modelle BTÖ uygulaması yapılacak olan ders saatlerini (40+40= 80 dk) yediye bölüp her aşamada yapılacak olanları ayrıntılı olarak planlanarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Duman’ın (2015) “beyin temelli planlamanın 7 aşamalı ana hattı” adlı modeli ve ayrıntıları aşağıda verilmiştir.

**Ön Açıklama Ön hazırlık/pre exposure:** Bu aşama beynin gerçek anlama eylemini yapmadan önce, yeni öğrenmeler yapmak için öğrencilerin incelemeler yapmasını sağlamayı amaçlar. Bülten tahtasına yeni konunun bir ana taslağı yapıştırılır. Bu işlemi en iyi zihin haritaları sağlar, beynin daha iyi kavramsal haritalar geliştirmesine yardımcı olur.

**Hazırlık/preparation:** İlgi, merak ve heyecanın yaratıldığı aşamadır. Öğrenme konusu için bağlam sağlanır, incelenmesi için büyük bir görsel asılır. Beyin öncelikle iyi yoğunlaştırılmış deneyimlerle öğrenir. Birbiriyle bağlantılı disiplinlerarası karmaşık bir oturum yaratılır.

**Başlama ve Kazanım/Initiation and Acquisition:** Bu aşama odaklanmayı sağlar. Bir başarı duygusuna izin verildiğinde öğrenciler, merak ilgi ve beklentilerinden dolayı derse katılacaklar, kendi kendilerine anlam keşfetmek için bir neden sonuca gidebileceklerdir.

**Ayrıntılama/Elaboration:** Bu işlem-süreç aşamasıdır. Öğrenmenin parçaları üzerinde düşünmeyi gerektirir. Bu aşama öğrenmenin entelektüel anlayışını kazanma zamanıdır. Bir önceki etkinliğin kısa bir bilgisi verilir. Disiplinlerarası bir öğrenme gerçekleşmesi için bilgiler beceriler, tutumlar, alışkanlıklar, eylemler, ürün ve süreçler arasında birlikte bir bağ kurulur. Alanyazının bilimle nasıl ilişkilendirileceği tartışılır.

Konu üzerine tiyatro, yansı veya video gibi bir çeşitli zekâ alanlarına seslenen uygulama yapılabilir. Zihin haritaları yaratılabilir. Soru-cevap etkinliği yapılabilir.

**Kuluçka ve Bellek Kodlama/Incubation and Memory Encoding:** Bu evreler iniş zamanı (down time) ve değerlendirme zamanı (review time) içindir. Beyin en etkili olarak her şeyi bir kerede değil, zamanla öğrenir. Kılavuzlanmamış düşünceler için zaman sağlanır.

Öğrencilere öğrenmelerine ilişkin bir günlük tutturulur. Eşli çalışma yaptırılır ve konu tartışılır. Gerginlik ve rahatlama alıştırmalarının yapılması sağlanır. Müzik dinleme ortamı oluşturulur.

**Doğrulama ve Güven Kontrolü/Verification and Confidence Check:** Bu aşama sadece öğretmenin yararı için değildir; öğrencilerin de kendilerinin öğrenmelerini pekiştirmeye ihtiyaçları vardır. Öğrenciler en iyi yeni kavramları ve araçları ele alan bir model ya da eğretilmeye sahip oldukları zaman öğrenebilirler.

Öğrenciler öğrenmeleri hakkında düşünürler, birbirlerine ne öğrendiklerini anlatırlar. Öğrendikleriyle ilgili çeşitli çalışmalar yaparlar.

**Kutlama ve Bütünleştirme/Celebration and Integration:** Kutlama evresinde duyguları kullanmak çok önemlidir. Bu iş eğlenceli ve açık bir şekilde yapılır. Bu basamak öğrencilerin öğrenmenin hazzını tatmalarını sağlar ve asla gerçekleştirilmesi unutulmamalıdır.

Ders planları hazırlanırken Türkçe Dersi Öğretim Programında (2017) yer alan kazanımlar dikkate alınmıştır. Planların hazırlanması aşamasında alan uzmanı ve Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Planlarda metin temelli öğretim ilkesine uygun hareket edilmiştir.

Derslerde konuların anlatımında kullanılan yansılar araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bunun yanında tekrar ve pekiştirme için kullanılan bazı sunular araştırmacı tarafından ücreti ödenerek alınan “Türkçe öğretmenleri için efsane arşiv” adlı doküman arşivinden seçilerek kullanılmıştır.

Derslere başlamadan önce öğrencilerin konunun bütününe ilişkin bilgi sahibi olmaları için yansıtılan kavram haritaları Yaman'ın (2009) “İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıflar İçin Kavram Haritalarıyla Dilbilgisi Öğretimi” adlı kitabından alınmıştır.

### 3.6. Deneysel İşlem Basamakları

Araştırma sürecinde aşağıdaki işlemler sırasıyla gerçekleştirilmiştir.

#### 3.6.1. Deneysel işlem öncesi hazırlıklar

- Araştırma yapılacak çalışma grubunu belirlemek için Bolu ili Mengen ilçe merkezinde bulunan Atatürk Ortaokulu seçilmiş ve deneysel çalışmaların burada yapılabilmesi için gerekli izinler Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. (EK.1) Araştırma örnekleminin seçiminde “uygun örnekleme” yöntemi kullanılmıştır.

- Araştırma 6. sınıf öğrencileriyle yapılacağı için okuldaki 6. sınıfların durumu incelenmiştir. Okulda 6. sınıf seviyesinde eğitim gören 2 şube ve toplamda 37 öğrenci olduğu belirlenmiştir. Şubelerin bir önceki dönem Türkçe dersi ortalamaları da göz önünde bulundurularak birbirlerine denk olduğu varsayılmış ve daha sonra yapılan ön testte grupların denkliği teyit edildikten sonra şubelerden biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

- Okulda yapılacak olan araştırma hakkında okul yönetimi, diğer öğretmenler, uygulamanın yapılacağı öğrenciler ve velileri bilgilendirilmiştir. Ayrıca deneysel çalışma yapılacağı için çalışmaya katılacak her öğrenci ve velisine yazılı bilgilendirme formu verilmiştir. Bundan sonra BAİBÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurulu ONAM formu veliler tarafından imzalanmış ve formlar kurula sunulmuştur.

- Çalışmada kullanılacak olan ön test-son test sorularını belirlemek için belirtke tablosu hazırlanmış, bu tabloya göre örnek sorular yazılmış, yazılan sorular Mengen ilçesindeki diğer ortaokullarda 100 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre soruların geçerlik, güvenilirlik oranları belirlenmiş (EK.6) ve amaca uygun sorular seçilerek ön test-son test ölçme aracı olarak belirlenmiştir.

- Deneysel süreç aşamasında yapılacak ders uygulamaları için “BTÖ” yaklaşımına uygun ders planları hazırlanmıştır. Bu derslerde kullanılacak olan araç-gereçler, sunumlar, görseller, ses dosyaları, animasyonlar, konu etkinlikleri hazırlanmıştır.
- Deney grubuna süreç hakkında bilgi verilmiş, derslerde yanlarında mutlaka su bulundurmaları önerilmiştir. Etkinlikler sırasında arkadaşlarıyla görüş alışverişinde bulunabilecekleri söylenmiş ve derslerde rahat olmaları istenmiştir.
- Deney grubundaki öğrencilere bu uygulama sırasında yapılacak ön test-son test ve buna ek olarak süreçte yapılacak olan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin karne notlarını etkilemeyeceği anlatılmıştır. Böylelikle öğrencilerin ön test-son test ve diğer değerlendirme etkinlikleri sırasında stres, kaygı ve korkuya kapılmalarının önüne geçilmeye çalışılmıştır.
- Deneysel işlem süreci 1 hafta ön test, 6 hafta ders uygulaması ve 1 hafta son test olmak üzere toplam 8 hafta olarak planlanmıştır.

### 3.6.2. Deneysel işlem süreci

- Araştırmaya 6 Nisan 2018 tarihinde ön test uygulaması ile başlanmıştır.
- Deney ve kontrol gruplarının derslerine aynı öğretmen (araştırmacı) girmiştir. Belirlenen konular deney grubunda BTÖ yaklaşımına uygun etkinliklerle işlenirken kontrol grubunda ise daha çok öğretmenin merkezde olduğu, anlatım, soru-cevap gibi yöntemlerin kullanıldığı, görsel-işitsel öğelerin çok fazla kullanılmadığı bir yaklaşımla işlenmiştir.
- Deney grubunda yapılan her uygulamada mutlaka müzik, görsel ve işitsel öğelere yer verilmiştir. Öğrencilerin derste kendilerini rahat hissedip derse odaklanabilmelerini sağlayacak önlemler alınmıştır.
- Yapılan her çalışmada bireylerin öğrendiklerini uygulayabilecekleri etkinlikler yapılmış, ek grup çalışması gerek bireysel etkinlikler aracılığıyla öğrenmelerin kalıcılığı için çalışılmıştır.
- Öğrencilere suyun faydaları anlatılmış, dersler sırasında rahatlıkla su içmelerine izin verilmiş buna ek olarak etkinlikler sırasında sınıf içerisinde rahatça

hareket edebilmelerine olanak sağlanmıştır. Öğrencilere örnek olması amacıyla araştırmacı da sınıfa suyla gelmiş ve ders sırasında su içmiştir. Öğrenciler görüş alışverişinde bulunmaları için desteklenmiştir.

- Uygulamalar sırasında sınıf ortamındaki düzeni bozacak, öğrencilerin korku ve kaygı duymalarına yol açacak söz ve davranışlardan uzak durulmuştur.
- Öğrenciler her uygulamadan sonra öğrenme günlüğü tutmaya özendirilmiştir.
- Araştırmada ders uygulamaları 13 Nisan 2018 ile 18 Mayıs 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.
- Araştırma 25 Mayıs 2018 tarihinde son test uygulaması ile tamamlanmıştır.

### 3.6.3. Deneysel işlem sonrası çalışmalar

- Ders uygulamaları tamamlandıktan bir hafta sonra deney ve kontrol gruplarına aynı anda son test uygulanmıştır.
- Uygulama sırasında öğrencilerin yaptığı bazı etkinliklerden ve öğrenme günlüklerinden örnekler alınmıştır.
- Araştırmada uygulanan ön test ve son test ölçme araçlarından elde edilen veriler istatistik programlarıyla analiz edilmiştir.
- Araştırmadan elde edilen bulgular raporlaştırılmıştır.

### 3.7. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada nicel ve nitel olmak üzere iki tür veri toplanmıştır. Bu verilerin çözümlemesinde kullanılan yöntem, teknik ve programlar aşağıda nicel ve nitel veriler için ayrı ayrı anlatılmıştır.

### 3.7.1. Nicel verilerin çözümlenmesi

Bu araştırmanın deneysel kısmında “ön test- son test kontrol gruplu desen” olarak adlandırılan, eğitim ve psikolojide çok sık kullanılan bir desen kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında verileri analiz etmede gruplarda az sayıda birey yer alması sebebiyle parametrik testler kullanılamamıştır. Non-parametrik testler kullanılmıştır. Birinci, ikinci, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci araştırma sorularına yanıt vermek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Üçüncü ve dördüncü araştırma sorularına yanıt vermek amacıyla ise Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Verileri analiz etmede SPSS 25 programından yararlanılmıştır.

### 3.7.2. Nitel verilerin çözümlenmesi

Nitel verilerin analizinde “içerik analizi” tekniğiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, “bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir” (Büyüköztürk vd, 2016; 250). Doküman analizi şeklinde de adlandırılan bu teknikte belgeler, kitaplar, mektuplar, sohbetler gibi mesaj içeren tüm kayıtlar incelenebilmektedir.

## IV. BÖLÜM

### 4. Bulgular

BTÖ yaklaşımına göre düzenlenmiş dilbilgisi öğretimi uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelendiği bu çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte olduğu iç içe karma desen adlı yöntem uygulanmıştır. Bu bölümde önce nicel bulgulara ardından nitel bulgulara yer verilecektir.

#### 4.1. Katılımcıların ön-test puanları gruba göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Ön-test sonuçlarına göre gruplar arası karşılaştırma

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	17	17.76	302	149	.690
Kontrol	19	19.16	364		

Tablo 4.1 incelendiğinde, katılımcıların ön-test düzeylerinin gruba göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $p > .05$ ). Buna göre başlangıçta deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların Türkçe başarılarının benzer düzeyde olduğu görülmektedir.

#### 4.2. Katılımcıların son-test puanları gruba göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Son-test sonuçlarına göre gruplar arası karşılaştırma

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>Deney</b>	17	22.21	377.50	98.50	.043
<b>Kontrol</b>	19	15.18	288.50		

Tablo 4.2 incelendiğinde, katılımcıların son-test düzeylerinin gruba göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p < .05$ ). Sıra ortalamalarına göre deney grubu kontrol grubundan daha başarılıdır. Bu bulgu grupların ön-test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulgusuyla birlikte değerlendirildiğinde yapılan deneysel işlemin deney grubu lehine etkili olduğu sonucuna ulaşılır.

4.3. Deney grubundaki katılımcıların ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Analiz sonucu Tablo 4.3'te verilmiştir.

**Tablo 4.3.** Deney grubundaki katılımcıların ön-test ve son-test düzeylerinin karşılaştırılması

Son-test - Ön-test	n	Sıra ort.	Sıra top.	z	p
<b>Negatif sıra</b>	0	0	0	-3.63	.000
<b>Pozitif sıra</b>	17	9	153		
<b>Eşit</b>	0				
<b>Toplam</b>	17				

Tabloya göre deney grubundaki katılımcıların son-test ve ön-test düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p < .05$ ). Negatif ve pozitif sıralar incelendiğinde farkın pozitif sıralar lehine olduğu, bir başka ifadeyle son-test düzeylerinin ön-test düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.



4.4. Kontrol grubundaki katılımcıların ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Analiz sonucu Tablo 4.4'te verilmiştir.

**Tablo 4.4.** Kontrol grubundaki katılımcıların ön-test ve son-test düzeylerinin karşılaştırılması

Son-test - Ön-test	n	Sıra ort.	Sıra top.	z	p
Negatif sıra	2	8	16	-2.70	.007
Pozitif sıra	14	8.57	120		
Eşit	3				
<b>Toplam</b>	19				

Tabloya göre kontrol grubundaki katılımcıların son-test ve ön-test düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p < .05$ ). Negatif ve pozitif sıralar incelendiğinde farkın pozitif sıralar lehine olduğu, bir başka ifadeyle son-test düzeylerinin ön-test düzeylerinden daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Hem deney hem de kontrol grupları için ön-testten son-teste başarıda artış olmuştur.

4.5. Deney grubundaki katılımcıların ön-test düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 4.5'te verilmiştir.

**Tablo 4.5.** Deney grubundaki katılımcıların ön-test düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	12	10.63	127.50	10.50	.038
Erkek	5	5.10	25.50		

Tablo 4.5 incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların ön-test düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p < .05$ ). Sıra ortalamalarına göre deney grubundaki kız katılımcıların ön-test düzeyleri erkek katılımcıların ön-test düzeyinden daha yüksektir.

4.6. Kontrol grubundaki katılımcıların ön-test düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 4.6’da verilmiştir.

**Tablo 4.6.** Kontrol grubundaki katılımcıların ön-test düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	11	12.27	135	19	.038
Erkek	8	6.88	55		

Tablo 4.6 incelendiğinde, kontrol grubundaki katılımcıların ön-test düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p < .05$ ). Sıra ortalamalarına göre kontrol grubundaki kız katılımcıların ön-test düzeyleri erkek katılımcıların ön-test düzeyinden daha yüksektir.

4.7. Deney grubundaki katılımcıların son-test düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 4.7’de verilmiştir.

**Tablo 4.7.** Deney grubundaki katılımcıların son-test düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	12	9.83	118	20	.282
Erkek	5	7	35		

Tablo 4.7 incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların son-test düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $p > .05$ ). Deney grubunda yer alan kız ve erkek katılımcıların son-test düzeylerinin benzer olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu beşinci araştırma sorusu ile birlikte değerlendirildiğinde deney grubundaki kız katılımcıların başlangıçta daha başarılı oldukları, ancak erkek katılımcıların deneysel işlem sonunda kızlarla arasındaki başarı farkını ortadan kaldırdıkları gözlemlenmiştir.

4.8. Kontrol grubundaki katılımcıların son-test düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 4.8’de verilmiştir.

**Tablo 4.8.** Kontrol grubundaki katılımcıların son-test düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	11	10.18	112	42	.867
Erkek	8	9.75	78		

Tablo 4.8 incelendiğinde, kontrol grubundaki katılımcıların son-test düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $p > .05$ ). Kontrol grubunda yer alan kız ve erkek katılımcıların son-test düzeylerinin benzer olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu altıncı araştırma sorusu ile birlikte değerlendirildiğinde

kontrol grubundaki kız katılımcıların başlangıçta daha başarılı oldukları, ancak erkek katılımcıların son-testte kızlarla arasındaki başarı farkını ortadan kaldırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.9. Öğrenme Günlükleri ve Araştırmacı Notlarından Elde Edilen Bulgular

Yöntem bölümünde de bahsedildiği gibi bu çalışmada toplamda 10 farklı öğrencinin yazdığı 41 adet öğrenme günlüğü ile araştırmacının yazdığı 6 adet süreç değerlendirme raporu bulunmaktadır. Öğrenme günlükleri isteğe bağlı olarak tutulduğu için deney grubundan 6 üyenin hiç öğrenme günlüğü yazmadığı belirlenmiştir. Araştırmacı ise ders uygulaması yapılan her hafta için 1 adet olmak üzere toplamda 6 tane süreç değerlendirme raporu yazmıştır.

Öğrenme günlükleri incelendiğinde katılımcıların BTÖ uygulaması hakkında yazdıklarının iki ulam altında toplanabileceği görülmüştür. Öğrenciler günlüklerinde çoğunlukla derslerin eğlenceli geçtiğinden söz etmişlerdir. Yine katılımcıların günlüklerinde ortak değindikleri bir başka konu da derse karşı duygu ve düşüncelerinin değişmiş olmasıdır. Öğrenme günlüklerinde yazılanlar bu iki ulam şemsiyesinde değerlendirilmiştir.

Aşağıda farklı katılımcıların notlarında geçen derslerin “eğlenceli” oluşuyla ilgili cümlelere örnekler verilmiştir:

Ö1: *“Bugünkü Türkçe dersimizde ünlemleri gördük. Güzel ve eğlenceliydi...”*

Ö2: *“Bu hafta son haftamızdı. Dersimiz çok eğlenceli ve güzel geçti...”*

Ö3: *“Bugünkü Türkçe dersinde çok eğlenmiştik. Etkinlikler yapık, deftere de bir şeyler yazdık...”*

Ö4: *“ O günkü dersimiz biraz daha farklıydı çünkü normalde öğretmen dersi anlatarak işlerdi ama bunda bilgisayardan işledik. Böyle daha eğlenceliydi...”*

Ö5: *“Bugün Türkçe dersinde eğlenmiştik. Normalde Türkçe’de eğlenmem ama böyle müzikli olunca insan eğleniyor.”*

Ö6: “Bugün Türkçe dersinde ünlemleri işledik. Çok eğlenceliydi. Paragraf yazıp canlandırdık...”

Ö7: “Türkçe’de edatları, bağlaçları ve ünlemleri gördük. Altı hafta geçiverdi. Çok eğlenceliydi. Eğlenerek öğrendim.”

Günlüklerde dikkat çeken bir başka görüş ise katılımcıların derse karşı duygu ve düşüncelerinin değiştiğini gösteren ifadelerdir. Aşağıda bu konuda farklı öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Ö1: “Öbürkü Türkçe dersleri çok sade ve kuruydu. Hiç Türkçe derslerini sevmiyordum. Ama bu yaptığımız müzikle çok güzel geçti.”

Ö2: “Bugün ünlemleri işlemiştik. Çok eğlenmiştik. Müzikle öğrenip şarkı dinlemiştik. Artık Türkçe derslerini seviyordum...”

Ö3: “Daha önceki derslerimizde sıkılıyordum ama şimdi daha güzel. En iyi anladığım konu edattı. Eski derslerde anlamadığım için başarı gösteremiyordum. Bu derste ben ve benim gibi arkadaşlarım alkışlandı. Keşke hep böyle olsa.”

Ö4: “Daha önce Türkçe dersinde hiç bu kadar eğlenmemiştim. Bu yüzden her hafta Türkçe dersini ipe çekiyorum.”

Ö5: “...Diğerki derslerden daha verimli ve güzel bir fayda verdiğini gördüm. Bir farkı daha var. Biz şarkılar, müzikler dinliyoruz.”

Öğrenme günlüklerinden elde edilen bulgularda katılımcıların BTÖ yaklaşımıyla yapılan dersleri geleneksel öğretimle yapılan derslerden daha eğlenceli buldukları görülmüştür. Yine katılımcıların bu uygulamayla Türkçe dersini eskiye oranla daha fazla sevdiklerini ifade ettikleri de belirlenmiştir. Bazı öğrenciler günlüklerde bu derslerde yapılan müzik dinleme, canlandırma yapma, yarışmalar düzenleme gibi etkinliklere özellikle değinerek bu etkinliklerin kendilerini derse karşı güdülediğini dile getirmiştir.

Birkaç öğrencinin günlüklerinde bu uygulamanın diğer öğrenci arkadaşlarını da olumlu etkilediğine ilişkin söylemleri ifadeleri dikkat çekicidir. Bir öğrencinin “Her ders şarkı dinlesek, bilgisayardan işlesek. Çünkü böyle daha eğlenceli oluyor. İnsanın

da canı sıkılmıyor ve sınıfta ses de çıkmıyor ve herkes daha iyi anlıyor diye düşünüyorum.” şeklindeki ifadeleri bu yaklaşımın sınıf yönetimine de olumlu katkılar sağladığına işaret olarak görülebilir.

Süreçte araştırmacının tuttuğu notlardan elde edilen bulgular “olumlu yönler” ve “olumsuz yönler” şeklinde iki ana başlık altında toplanmaktadır.

Araştırmacının “olumlu yönler” olarak değerlendirilebilecek ifadelerine aşağıda örnekler verilmiştir.

1. Hafta Notu: *“Ders uygulamasının başladığı ilk günün okul çıkışında deney grubundan bir öğrenci (derse karşı ilgisizliğiyle bilinen) beni bekliyordu. Ne için beklediğini sorduğumda, kursa katılmak istediğini, bunun için izin istediğini söyledi. (Okulda ders çıkışlarında destekleme ve yetiştirme kursları yapılmaktadır. Söz konusu öğrenci 1,5 yıldır hiç kursa katılmamıştır.) O öğrenci o gün kursa geldi ve etkin olarak derse katıldı. Şaşırtıcı olansa bugüne kadar kursa hiç gelmemiş olmasıydı. Derste not bile tutturmakta zorlandığım bir öğrencinin bu şekilde bir çabanın içine girmiş olması sevindiriciydi.”*

2. Hafta notu: *“Bugünkü derste bir öğrencinin kayda değer olan bir öğrencinin derse olan katılımı ve not tutmasıydı. Normal şartlarda bir öğrencinin not tutması şaşırtıcı değildir elbette ama söz konusu öğrenci öğretmenin tüm ısrarlarına rağmen okul başladığı günden bugüne gelinceye kadar hiç not tutmamışsa bu durum şaşırtıcı oluyor. (söz konusu öğrenci okula o yıl geldi. Ailevi problemleri var ve kendisi oldukça asi ve derslere karşı da çok ilgisiz)”*

4. Hafta notu: *“Derste yaptığımız yarışma etkinliğine tüm öğrenciler katıldı. İlginç olan ise yarışmayı kazanan grubun normalde derse karşı ilgisi zayıf olan öğrenciler olmasıydı. Bu durum kendilerini de şaşırttı aynı zamanda da çok mutlu oldular.”*

3. Hafta notu: *“Ders uygulamalarında göze çarpan en önemli durumlardan birisi de müzik, drama, yarışma gibi etkinliklere tüm öğrencilerin etkin olarak katılmak*

*istemesydi. GemiŖte de bu gibi etkinlikler yapıldığı zaman belli bir grubun etkinliklere katıldığı bazı öğrencilerin ise etkinliklere katılmayı reddettikleri görölmekteydi.”*

5. Hafta Notu: *“Derslerde müzik, dramatizasyon, yarışma gibi etkinliklerin yapılıyor olması ve bilgisayar, yansı gibi teknolojik cihazların kullanımının sınıfta disiplin sorunlarını azalttığı görölmektedir. Geçmişe oranlar BTÖ uygulamalarının yapıldığı derslerde disiplin sorunları azalma göstermiştir.”*

Araştırmada BTÖ uygulamasının olumlu yönleri olduğu gibi “olumsuz” birtakım yönleri olduğu da araştırmacı notlarında yer almaktadır. Bu notlardan örnekler aşağıda yer almaktadır:

3. Hafta notu: *“Derslerde yer alan müzik, yarışma gibi etkinliklerin öğrencilerin dikkatini çekmesinin yanı sıra dersi sadece o etkinlikten ibaretmiş gibi algılanmasına da sebep olduğu gözlenmiştir.”*

4. Hafta notu: *“Bu hafta öğrenciler sürekli ‘ne zaman müzik dinleyeceğiz?’, ‘ne zaman yarışma yapacağız?’ gibi sorular yöneltti. Yine ‘yazıyı kısa kesip müzik dinleyelim’ diyenler bile oldu. Öğrenciler dersi eğlence aracı gibi algılamaya başladı.”*

5. Hafta notu: *“Öğrencilerin ders uygulamalarının ilk haftalarındaki hevesli halinin artık yer almadığı görölmektedir. Tamamen eski duruma dönülmemiş olsa da ilgi kaybının fark edilebilir seviyede olduğu görölüyor.”*

6. Hafta notu: *“Araştırma sürecinde öğrencilerin müzik, oyun, yarışma gibi etkinliklere oldukça fazla ilgi gösterdikleri görölmüştür. Yazma ya da işlenen konuyla ilgili uygulama yapıldığı zaman bir grup öğrencinin yeterli ilgiyi göstermedikleri görölmüştür.”*

Bu uygulama, öğrencilerin tekdüze ders işlemeye alışmış olmaları nedeniyle onlara farklı gelmiş. Ancak etkili ders işleme konusundaki eksiklikleri süre geçtikçe ortaya çıkarak derslere başta gösterdikleri merak ve ilgiyi kaybetmelerine yol açmıştır.

Ayrıca, öğrencilerin içinde bulunduğu aile ortamı, yaşadıkları şehir ve çevresel koşulların değişken olarak alınmamasına rağmen etkili olduğu görülmüştür.





## V. BÖLÜM

### 5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen bulguların analizi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar alanyazındaki diğer çalışmalarla benzerlik ve farklılıkları yönlerinden karşılaştırılarak tartışılmıştır. Araştırmaya ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle oluşturulan öneriler de bu bölümde yer almaktadır.

#### 5.1. Tartışma

BTÖ yaklaşımıyla düzenlenmiş dilbilgisi uygulamalarının akademik başarıya etkisinin araştırıldığı bu çalışma, nicel ve nitel verilerin toplandığı karma desenli bir araştırmadır. Bu çalışmada toplanan nicel verilerin çözümlenmesiyle elde edilen sonuçlara bakıldığında, ön test düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenen deney ve kontrol grupları son test düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Grupların ön ve son test düzeyleri kendi içlerinde değerlendirildiğinde her iki grubun ön ve son test düzeyleri arasında da anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Sonuçlar cinsiyet değişkenine göre de değerlendirilmiştir. Buna göre; her iki gruptaki katılımcıların ön test sonuçlarında kızlar lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülürken, son test sonuçlarında bu farkın her iki grupta da kapandığı ve cinsiyetler arasında başarı yönünden herhangi bir anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, gruptaki kız öğrencilerin başlangıçta erkeklere göre daha başarılı olduğunu, ancak çalışmanın sonunda erkek öğrencilerin gösterdiği başarıyla aradaki farkın ortadan kalktığı görülmüştür.

Alanyazında yer alan Hasra (2007), Peder (2009), Görgün (2010), Eyüp (2013) gibi Türkçe eğitimi alanındaki BTÖ araştırmalarının sonuçları ve Tüfekçi (2005), Erduran Avcı (2007), Yağlı (2008) gibi Türkçe eğitimi alanı dışında yapılan BTÖ

çalışmalarının sonuçları da bu araştırmanın nicel kısmını BTÖ yaklaşımının geleneksel anlayışa göre anlamlı farklılık ortaya çıkmasını sağlaması yönünden desteklemektedir. Endonezya’da yapılan “beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin elektrik devresini öğrenmedeki motivasyonları üzerindeki etkisini” inceleyen araştırmada BTÖ’nün ders temelli öğrenmeye göre başarı ve güdüleme yönünden anlamlı farklılık ortaya çıkarttığı görülmüştür (Sani, Rochintaniawati ve Winarro, 2019). Biyoloji öğretimi konusunda yapılan bir başka araştırmada da yine BTÖ’nün geleneksel öğretime göre anlamlı farklılık ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır (Rahmatin ve Suyanto, 2019). Alanyazındaki çalışmalar ve bu araştırmanın nicel verilerinin sonucu birlikte değerlendirildiği zaman BTÖ yaklaşımının öğrenmeye olumlu katkı sağladığı görülmektedir.

Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde ise BTÖ yaklaşımının hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin bulunduğu görülmektedir. BTÖ yaklaşımının uygulandığı derslerin öğrenciler tarafından sevilmesi, onların öğrenmelerini kolaylaştırması, sınıf ortamında teknolojiye yararlanılması ve etkinliklerdeki çeşitlilik açısından olumlu olarak görülmüştür. Araştırma sürecinin başlarında öğrencilerin derse karşı gösterdikleri ilgi ile sürecin sonlarına doğru gösterilen ilgi arasındaki farklılık (ilgi azalması), derslerde sadece müzik, yarışma gibi etkinliklere yönelik istek, dersin asıl amacının bir şeyler öğrenmek değil de eğlenmek gibi algılanmaya başlanması ve ders etkinliklerine katılım oranının giderek azalması olumsuz yönler olarak belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bulunduğu kültürel çevre ve koşullarının, aile ve toplumsal yapının da etkileri görülmüştür.

Alanyazına bakıldığında Çengelci’nin (2007) Sosyal Bilgiler, Erduran Avcı ve Yağbasan’ın (2010) Fen Bilimleri, Öner’in (2008) Fen Bilimleri, Yağlı’nın (2008) İngilizce, Görgün’ün (2010) Türkçe, Eyüp’ün (2013) Türkçe alanlarında yaptıkları araştırmaların da BTÖ yaklaşımıyla ilgili öğrencilerin görüşlerine başvurulmuş çalışmalar olduğu görülmüştür. Adı geçen çalışmalarda öğrencilerin BTÖ yaklaşımıyla ilgili olumlu görüşler belirttiği, bu yaklaşımla yapılan derslerin eğlenceli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Alanyazında, bu çalışmada olumsuz olarak değerlendirilen verilere benzer bulgulara rastlanmamakla beraber bu bulguları destekleyici veriler olarak değerlendirilebilecek öğrenci görüşleri bulunmaktadır. Görgün'ün (2010) çalışmasında “BTÖ kapsamında sınıfınızda ne gibi etkinlikler yapıldı?” şeklinde yöneltilen soruya öğrencilerin en çok “oyun” yanıtını verdikleri görülmüştür. Buna ek olarak müzik dinleme, drama, benzetim de öğrenci yanıtları arasındadır. Çengelci'nin (2007) çalışmasında da öğrencilerin derslerde ne gibi etkinlikler yapıldı sorusuna çoğunlukla “oyun” yanıtını verdikleri belirlenmiştir. Diğer yanıtlar arasında da müzik dinleme, drama, benzetim gibi yanıtlar vardır. Bu örneklerde de görüldüğü gibi öğrencilere BTÖ denildiği zaman alınan yanıtlar çoğunlukla “oyun” olmaktadır. Oyun olmasa bile “müzik” ya da “drama” yanıtlarının geldiği görülmektedir. Öğrencilerin en çok hoşlandıkları etkinliği hatırlamaları ve sorulduğunda bunu söylemeleri doğaldır. Ancak BTÖ uygulamalarında oyun, müzik ya da drama gibi etkinlikler dersin ana gövdesini oluşturmaktan çok pekiştirme çalışmaları olarak kullanılmaktadır. Dahası bu çalışmalara derslerde kısa sayılabilecek oranda zaman ayrılmaktadır. Buna rağmen öğrencilerin BTÖ uygulamalarıyla ilgili hatırladıkları noktalar bunlar olmaktadır.

Bu çalışmada yer alan araştırmacı notlarındaki olumsuz bulgular alanyazına ters bir durum ortaya koymaktadır. Bu terslik araştırma sürecinde gözlemlenen öğrenci davranış ve tutumları sonucunda yapılan değerlendirmeye ortaya çıkmıştır. Oyunla öğretim, yarışma, drama gibi etkinliklerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve eğlenceli hale getirdiği bilinen bir gerçektir. Ancak araştırma sürecinde gözlemlenen; amacın bir şeyler öğrenmek yerine sadece eğlenmek noktasına gelmesi, konunun ayrıntıları işlenirken isteksiz davranılması, bir an önce diğer etkinliklere geçilmesinin istenmesi ve bu amaçla bazı önemli etkinliklerin geçiştirilmeye çalışılması gibi davranışlar bu durumun olumsuz olarak değerlendirilmesine zemin hazırlamıştır. Kısacası öğrenciler, bu yaklaşımın temelinde yer alan oyun, canlandırma (dramatizasyon), müzik, yarışma gibi etkinliklerin eğitim için yapıldığını ve onların öğrenmelerini kolaylaştırmasını amaçladığını kavrayamamaktadırlar. Bu gibi etkinlikler sürekli yapıldığında ve yapılacağı öğrencilerce bilindiğinde veya anlaşıldığında o ders boyunca sadece istenen etkinliğin yapılacağı dakika öğrencilerce beklenmekte ve o ana kadar öğrenciler başka hiçbir şeye odaklanamamaktadırlar. Buna ek olarak bu tür etkinlikler sürekli

yapıldığında bazı öğrencilerin bunlardan da sıkıldığı ve etkinliğe katılma konusunda eski isteği göstermediği de görülmüştür.

BTÖ yaklaşımının en temel ilkelerinden birisi öğrencilerin derste rahat olmalarını sağlamak, dersi eğlenceli hale getirmek ve eğlenerek öğrenmelerini sağlamaktır. Araştırma sonuçlarına bakıldığı zaman (Görgün, 2010; Çengelci, 2007; Öner, 2008; Yağlı, 2008) öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu noktadan hareketle BTÖ ile yapılan derslerde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenme için bir araç olduğu vurgusu yapılmalıdır.

## 5.2. Sonuçlar

1. BTÖ yaklaşımına uygun ders uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğretim etkinliklerine dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubu arasında deney grubu lehine akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. BTÖ yaklaşımına uygun etkinlikler dilbilgisi (edat, bağlaç, ünlem) konularında öğrenci başarısını arttırmaktadır.
2. Araştırma uygulamaları sırasında yapılan gözlemlere dayalı olarak BTÖ yaklaşımına uygun derslerin öğrencilerin derse karşı tutumunu olumlu etkilediği, öğrencileri derse güdülediği, etkinliklere katılım konusunda isteklendirdiği görülmüştür. Ancak araştırmacı notlarından elde edilen verilere göre öğrencilerin derse değil, derste yapılan yarışma, müzik, drama gibi etkinliklere güdüledikleri ve dersin asıl kısmının bir an önce geçilerek bu tür etkinliklerin daha fazla süre ayrılarak yapılmasını istedikleri görülmüştür.
3. BTÖ yaklaşımına uygun derslerde kullanılan görsel uyarıcılar, müzikler, drama uygulamaları, yarışmalar vb. öğrencilerin dikkatini çekmektedir.

4. Araştırmacı notlarından elde edilen verilere göre öğrencilerin derslerde kullanılan drama, yarışma, müzik vb. etkinliklere uygulamanın başlarında gösterdikleri katılım isteğinin sürecin devamında aşamalı olarak azaldığı grlmştr. Ayrıca bu etkinliklere odaklanan bazı öğrencilerin dersin diğer kısmıyla ilgilenmedikleri de grlmştr.
5. Araştırmanın başında yapılan ön-test uygulamasıyla sonunda yapılan son-test uygulaması sonuçları cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında; ön-test sonuçlarında deney ve kontrol gruplarında kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu görülürken, son-test sonuçlarında bu başarı farkının her iki grup için de ortadan kalktığı grlmştr.

### 5.3. neriler

Araştırmadan elde edilen bulgular aracılığıyla ulaşılan sonuçlara ve araştırma sürecinde yapılan gözlemlere dayalı olarak aşağıdaki öneriler yapılmıştır:

1. Türkçe dilbilgisi derslerinde öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak ve dilbilgisi konularının daha iyi öğrenilmesini sağlamak için BT kullanılabilir.
2. BT yaklaşımına uygun etkinliklerin öğrencilerin derse karşı olumlu tutum tavırlar sergilediği grlmştr. Bu nedenle sadece dilbilgisi derslerinde değil, tüm derslerde de BT kullanılabilir.
3. Bu yaklaşımda öğretmenin rolü öğrencilere kılavuzluk etme, onların bilgiye ulaşmasını sağlamadır. Bunu yaparken örnek durumlar yaratmalı, gerekli yerlerde ipucu vermelidir. En önemlisi sabırlı olmalı ve sakin kalmalıdır. Çünkü her öğrencinin öğrenme hızı ve n bilgileri aynı değildir. Öğrenciye gerekli süreyi vermek gerekmektedir. Böyle durumlarda ğretmen farklı örnek durumlar, yeni ipuçları vererek öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlayabilir.

4. Müzik, görsel uyaranlar, drama vb. etmenlerin öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmakta olduğu görülmüştür. Derslerde bunlar gibi farklı ve ilgi çekecek etkinliklerin kullanılması, derse karşı ilgiyi artırma, sınıf içi disiplin sorunlarını önleme ve belirlenen hedeflere ulaşma konusunda faydalı olacaktır.
5. Uygulamalar sırasında öğrencilerin derse oyun aracı olarak görme, müzik, yarışma gibi etkinliklere yönelerek asıl amaçtan uzaklaşma vb. tutum ve davranışlar gözlenmiştir. BTÖ ile yapılacak çalışmalarda, bunların önüne geçebilecek önlemlerin alınması gerekmektedir.
6. Öğrencilerin dilbilgisine ilişkin yetersizliklerinin, Türkçe dersine karşı da olumsuz tutum ve davranış geliştirmelerine yol açtığı görülmektedir. Bu nedenle dilbilgisi öğretimi üzerinde durulması gereken bir etkinlik alanıdır. BTÖ ile dört temel beceriyi ve diğer alanları da ilişkilendirerek uygulamalı çalışmalar yapılabilir.
7. BTÖ'yü merkeze alan eğitim durumları (ders planları) oluşturularak bir model önerisi hazırlanabilir.
8. Öğrenciler ilgilerini çeken yarışma, drama, müzik vb. etkinliklere bir an önce geçilmesini istemektedir. Bu etkinliklerin genellikle dersin gelişme bölümünde yer alması onları sabırsızlandırmakta ve dersin asıl kısmının aceleyle geçirilmesini istemelerine yol açmaktadır. Böyle bir sorunla karşılaşmamak için ders izlencelerinin öğrenci koşullanması oluşturmayacak biçimde düzenlenmesi faydalı olacaktır.
9. BTÖ gibi öğrenme-öğretme yaklaşımlarının başarıyı arttırmada etkili olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmaktadır. Ancak başarı veya başarısızlık sadece öğrenme-öğretme yaklaşımına bağlanacak kadar basite indirgenmemelidir. Öğrenmeyi etkileyen, çevre, aile, olanaklar, ortam, kültürel

yapı, öğretmen niteliği, hazırbulunuşluk düzeyi, alışkanlıklar vb. gibi pek çok etmen vardır. Bu etmenlerin göz ardı edilmemesi gerekmektedir.



## KAYNAKÇA

- Açık Önkaş, N. (2010). Ana dili öğretimine yeni yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 121-128.
- Akal , A., & Yener , M. (2014). *Şiirimi kedi kaptı*. İzmir: Uçanbalık.
- Akgül, E. (2010). *İlköğretim 2. kademedede yaşanan dil bilgisi öğretimi sorunları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkaya, N. (2008). Dilbilgisi. D. Arslan , B. Doğan, K. Deliveli, F. Susar Kırmızı, D. Yaylı, & N. Akkaya içinde, *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* (s. 265-300). Bursa: Ekin Basım, Yayın, Dağıtım.
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aktan, B. (2009). *Türkiye Türkçesinin söz dizimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Anılan, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçe dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1893-1924.
- Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52-60.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 143-154.
- Arslan, A. (2012). Sözcük türleri öğretiminde jigsaw tekniğinin etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 157-168.



- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Aslan, S. (2016). İnsancıl kuramlar. G. Ekici içinde, *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Uygulamadaki Yansımaları* (s. 288-308). Ankara: Pegem Akademi.
- Atabay, N. (1976). Bağlaç. D. Aksan içinde, *Sözcük Türleri 2* (s. 11-46). Ankara: TDK Yayınları.
- Ataman, M. (2016). *Yaratıcı Türkçe dersleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Avcı, D. E. (2007). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarı, tutum ve bilgilerinin kalıcılığı üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, Ö. (1999). Orta okullarda dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Dil Dergisi*, 23-29.
- Ayrancı, B. B. (2017). Sezdirme yöntemi ile dil bilgisi öğretimi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal Of Languages' Education And Teaching*, 145-164.
- Aytaş, G., & Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *TÜBAR*, 77-89.
- Bada, S. O. (2015). Constructivism learning theory: a paradigm for teaching and learning. *Journal Of Research & Method In Education*, 66-70.
- Bakanlığı, M. E. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balyemez, S. (2016). *Dil bilgisi üzerine açıklamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin grameri*. Ankara: TDK Yayınları.

- Baş, G. (2010). Beyin temelli öğrenme yönteminin İngilizce dersinde öğrencilerin erişilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim online*, 488-507.
- Batur, Z., Erkek, G., Kaplan, K., & Ercan, E. (2017). Ana dili/ dil bilgisi öğretimine ilişkin görüş ve öneriler. *International journal Of Languages' Education And Teaching*, 1049-1074.
- Bektaş, H. (2016). *Öykülerle atasözleri: söz kulağa yazı uzağa*. İzmir: Tudem.
- Bektaş, H. (2016). *Öykülerle deyimler: Uzun lafın kısası*. İzmir: Tudem.
- Bonomo, V. (2017). Brain-based learning theory. *Journal Of Education And Human Development*, 27-43.
- Bulut, M. (2014). Beyin temelli öğrenme yaklaşımının Türkçe öğretimine etkisi. *Turkish Studies*, 293-309.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caine, R. N., & Caine, G. (2002). *Beyin temelli öğrenme*. (G. Ülgen, Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Candan, Ç., Tuncer, B., & Karataş, H. (2015). Program değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkların önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 307-312.
- Carey, B. (2014). *'How we learn' nasıl öğreniriz?* (S. Koç, Çev.) İstanbul: Butik Yayıncılık.
- Carzan, C., & Scalco, S. (2018). *Çalıştır sakıyı beyni geliştirmek için oyunlar, aktiviteler ve ipuçları*. (K. Atakay, Çev.) İstanbul: Domingo.
- Cemal Demir, M. Y. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 177-192.
- Connel, J. D. (2009). The global aspects of brain-based learning. *Educational Horizons*, 28-39.

- Çam Çelikel, F. (2018). Öğrenme ve beyin. J. E. Ormrod içinde, *Öğrenme Psikolojisi* (M. Baloğlu, Çev., s. 13-31). Ankara: Nobel.
- Çelebi , K. (2008). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 285-307.
- Çengelci, T. (2007). The effect of brain-based learning to success and retention in social studies. *Elementary Education Online*, 62-75.
- Çer, E. (2016). *Türkçe öğretiminde etkinlikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çiftçi, M. (2015). Dil bilgisi öğretiminin geleceği. 397-404.
- Çiftpınar, B. (2012). İkinci di öğreniminde beyin temelli kurgusal yaklaşım. *Elementary education online*, 107-117.
- Çökelez, A., & Harman, G. (2016). Nörofizyolojik öğrenme kuramı. G. Ekici içinde, *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Uygulamadaki Yansımaları* (s. 236-283). Ankara: Pegem Akademi.
- Dehaene, S. (2017). *Beyin nasıl okur?* (O. Karakaş, Çev.) İstanbul: Alfa Bilim.
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 177-192.
- Demirel, Ö. (1998). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Kardeş Kitap ve Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilmaç, B., & Karababa, A. (2016). Öğrenme ve öğretme ile ilgili temel kavramlar. G. Ekici içinde, *Öğrenme-öğretme kuramları ve uygulamadaki yansımaları* (s. 4-36). Ankara: Pegem Akademi.

- Doğan, B. (2008). Türkçe ğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler. D. Arslan , B. Doğan , K. Deliveli, F. Susar Kırmızı, D. Yaylı, & N. Akkaya içinde, *Etkinliklerle Türkçe ğretimi* (s. 33-74). Bursa: Ekin Basım, Yayın, Dağıtım.
- Doğan, Y. (2013). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve nemi. *TÜBAR*, 275-284.
- Dolunay, S. K. (2014). Dil bilgisi ğretimi. A. Gzel, & H. Karatay içinde, *Türkçe ğretimi El Kitabı* (s. 381-414). Ankara: Pegem Akademi.
- Dolunay, S. K. (2014). Dil bilgisi ğretiminde temel yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler. M. Özbay içinde, *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi ğretimi* (s. 105-128). Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, B. (2013). Beyin temelli öğrenme platformu. G. Ekici, & M. Güven içinde, *ğrenme-ğretme Yaklaşımları ve Uygulama rnekleri* (s. 235-296). Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, B. (2015). *Neden beyin temelli ğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eco, U. (2018). *Tez nasıl yazılır*. (B. Parlak, ev.) İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Ediskun, H. (2005). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ekemen, H. (2017). *Beyin temelli öğrenmenin akademik başarı ve ğrenci tutumu üzerindeki etkisi: Bir meta-analiz alışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmaettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Elma, C., & Kıroğlu, K. (2010). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem akademi.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim 2. kademedede dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 85-105.

- Erdem, İ., & Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 1030-1041.
- Erduran Avcı, D. (2007). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersindeki başarı, tutum ve kalıcılığı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erduran Avcı, D., & Yağbasan, R. (2010). Beyin temelli öğrenme hakkında öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1-18.
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Dağıtım.
- Erişti, B., & Akdeniz, C. (2012). Beyin temelli öğrenme. Z. Kaya içinde, *Öğrenme ve Öğretme Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller* (s. 227-254). Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde 'program' geliştirme*. Ankara: Yelkentepe yayınları.
- Ertürk, S. (1988). Türkiyede eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-16.
- Eymen, U. E. (2007). *SPSS 15.0 veri analiz yöntemleri*. İstatistik merkezi.
- Eyüp, B. (2013). *Dil bilgisi öğretiminde beyin temelli öğrenmenin akademik başarı, tutum ve kalıcı öğrenme üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Fidan, D. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki dilbilgisi konuları ve öğretmen-öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 257-276.
- Friot, B. (2015). *Şişsak hikayeler 3*. (T. Gülcan, Dü.) İzmir: Tudem.
- Friot, B. (2015). *Şişsak hikayeler 4*. (T. Gülcan, Dü.) İzmir: Tudem.
- Friot, B. (2016). *Şişsak hikayeler 1*. (T. Gülcan, Dü.) İzmir: Tudem.
- Friot, B. (2016). *Şişsak hikayeler 2*. (T. Gülcan, Dü.) İzmir: Tudem.
- Gencan, T. N. (2001). *Dil bilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınevi.

- Göçer, A. (2008). Türkçe dil bilgisi öğretiminde çözümleme yönteminin kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 101-119.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 233-242.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Görgün, S. (2010). *Türkçe dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gözüyeşil, E., & Dikici, A. (2014). Beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 629-648.
- Greenfield, S. (2006). *İnsan beyni*. (B. Çekmece, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gül, G. (2004). Birey, toplum, eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 223-236.
- Güler, N. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1-21.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 123-148.
- Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 31-42.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 71-92.
- Güneş, F. (2013). Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 171-187.

- Güneş, H. (2015). *Eğitim bilimleri terimleri sözlüğü*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Güney, N., & Aytan, T. (2013). *Aktif öğrenme teknikleriyle dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1-10.
- Hasra, K. (2007). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımıyla öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Hergenhahn, P., & Olson, M. (2016). *Öğrenmenin kuramları*. (M. Şahin , Çev.) Ankara: Nobel Yayınları.
- İşcan, A., & Kolukısa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 299-308.
- Jensen, E. (2006). *Beyin uyumlu öğrenme*. (A. Doğanay, Çev.) Adana: Nobel Kitabevi.
- Kara, F. (2009). Edat ve zarf üzerine bazı düşünceler. *Turkish Studies*, 1281-1300.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., & Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 383-402.
- Karadüz, A. (2007). Dil bilgisi öğretimi. A. Kırkkılıç, & H. Akyol içinde, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (s. 281-308). Ankara: Pegem Akademi.
- Karahan, L. (2009). Dil bilgisi öğretiminde bütün parça ilişkisinin önemi. *Turkish Studies*, 23-30.
- Karaismailoğlu, S. (2017). *Kadın beyni erkek beyni*. Ankara: Elma Yayınevi.
- Kavcar , C., Oğuzkan, F., & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kaya, Z. (2012). Gelişim ve öğrenme. Z. Kaya içinde, *Öğrenme ve Öğretme Kuramları, Yaklaşımları, Modelleri* (s. 1-26). Ankara: Pegem Akademi.
- Keleş, E., & Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 66-82.
- Kerimoğlu, C. (2014). *Genel dilbilime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kerimoğlu, C. (2016). *Dil bilgisi yazımı ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kıncal, R. Y. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıroğlu, K. (2010). Eğitimle ilgili temel kavramlar. K. Kıroğlu , & C. Elma içinde, *Eğitim bilimine giriş* (s. 2-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi. F. N. Seggie, & Y. Bayyurt içinde, *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (s. 253-267). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 93-104.
- Korkmaz, Z. (2017). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Koyuncu, B., & Erden, M. (2010). Zenginleştirilmiş beyin uyumlu öğretim ortamına ilişkin öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 73-92.
- Köksal, N. (2011). Beyin temelli öğrenme. Ö. Demirel içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 111-121). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurudayıoğlu, M. (2014). Dünyada ve Türkiye'de dil bilgisi öğretiminin temel problemleri. M. Özbay içinde, *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 47-70). Ankara: Pegem Akademi.
- Kutluca, T. (2013). Yapılandırmacı öğrenme-öğretme yaklaşımı. G. Ekici, & M. Güven içinde, *Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri* (s. 619-653). Ankara: Pegem Akademi.
- Kutluk, İ. (1976). İlgeç. D. Aksan içinde, *Sözcük Türleri 1* (s. 130-142). Ankara: TDK Yayınları.



- Küçükavşar, A. (2010). *Yapılandırmacı yaklaşımın Türkçe eğitiminde okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- MEB. (2017). *Türkçe öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *Türkçe öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Medina, J. (2013). *Beyin kuralları*. (G. Tuna, Çev.) İstanbul: Kuzey Yayınları.
- Murray, R. (2015). *Tez nasıl yazılır*. (Ş. Çinkır, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Odabaşı, B. (2010). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Onan, B. (2016). Türkçenin ana dili olarak öğretimine beyin temelli yaklaşım. *ZfWT*, 109-133.
- Onan, B. (2017). Dil öğretiminde disiplinler arası yaklaşımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 145-159.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *International Journal of Social Science*, 279-290.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Journal Of Turkish Language And Literature*, 311-322.
- Ömeroğlu, A. F. (2018). Dil bilgisi öğretiminin 2004-2017 yılları arası Türkçe dersi öğretim programları açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 260-280.
- Öner, E. (2008). *Fen ve Teknoloji öğretiminde beyin temelli öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin başarısına, tutumuna ve hatırd tutma düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

- Özbay, M., & Memiş, M. R. (2015). Beyin araştırmalarına dayalı öğrenme ve yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1-34.
- Özel, S. (1976). Ünlem. D. Aksan içinde, *Sözcük Türleri 2* (s. 47-68). Ankara: TDK Yayınları.
- Özgen, M. (2008). Dilbilgisinden kullanıma: Bilişsel yaklaşım çerçevesinde işe dayalı dil öğretim malzemesi oluşturma önerisi. *Dil Dergisi*, 36-54.
- Palavan, Ö., & Demir, H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin beyin temelli öğrenmeye yönelik görüşleri. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi*, 99-132.
- Peder, P. (2009). *Türkçe dersinde beyin temelli öğrenme modelinin öğrenci akademik başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi , Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polat, M. (2014). Beyin temelli öğrenmenin açılımı nedir? *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 265-274.
- Porzig, W. (2011). *Dil denen mucize*. (V. Ülkü, Çev.) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Rahmatin, L. S., & Suyanto, S. (2019). The use of brain based learning model in classroom. *Journal of physics: conference series 1241*.
- Ramakrishnan, J., & Annakodi, R. (2013). Brain based learning strategies. *International journal of innovative research & studies*, 235-242.
- Sağır, M. (2002). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi. *Türk Dili Dergisi*.
- Sani, A., Rochintaniawati, D., & Winarro, N. (2019). Enhancing students' motivation through brain-based learning. *Journal of physics: conference series 1157*.
- Searle, J. R. (2016). Dil ve toplum ontolojisi. (L. Aysever, Dü.) *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 225-243.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Serin, H. (2012). Beyin temelli öğrenme ve müfredat bazında öğrenci merkezlilik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49-59.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z., & Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir: Tudem.
- Sonay, H. T. (2011). Türk dilinde ünlem. *Kirkuk University Journal-Humanity Studies*, 1-11.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Süğümlü, Ü. (2009). *Dil bilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: kelime türleri örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şahbaz, N. K. (2014). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler. A. Güzel, & H. Karatay içinde, *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 133-150). Ankara: Pegem Akademi.
- Şen , Z., Başar, T., Aşkın, İ., & Turan, S. (2015). Türkiyede beyin temelli öğrenme çalışmaları: metodolojik bir inceleme. *Eğitim ve Bilim*, 41-56.
- Taşkaya, S. M. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin sınıf öğretmenleri tarafından algılanma düzeyleri* . Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Temizkan, M. (2014). Metin temelli dilbilgisi öğretimi ve uygulamaları. M. Özbay içinde, *Türkçe eğitimi açısından dilbilgisi öğretimi* (s. 129-150). Ankara: Pegem Akademi.
- Tudem yazı kurulu. (2017). *Hepsi bir arada Türkçe 6. sınıf*. İzmir: Tudem yayınları.
- Tuncer, H. (2008). *Anlama teknikleri (Okuma, Dinleme)*. İzmir: Orkun Kitabevi.
- Tuncer, H. (2009). *Anlatma teknikleri (Konuşma, Yazma)*. İzmir: Orkun Kitabevi.

- Tüfekçi, S. (2005). *Beyin temelli öğrenmenin erişiyeye, kalıcılığa, tutuma ve öğrenme sürecine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Türk dil kurumu. (2012). *Yazım kılavuzu*. Ankara: TDK yayınları.
- Usta, İ. (2008). *Öğrenme stillerine göre düzenlenen beyin temelli öğrenme uygulaması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Uzun, N. E. (2000). *Ana çizgileriyle evrensel dil bilgisi ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Üçok, N. (2017). Sosyal bakımdan dil. *Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 611-619.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünsal, H. (2014). Beyin temelli öğretim. S. Büyükalın Filiz içinde, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (s. 250-275). Ankara: Pegem Akademi.
- Üstten Uslu, A. (2004). Dil bilgisi öğretimi ile ilgili yaklaşımlar ve tartışmalar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, <http://yayim.meb.gov.tr>.
- Üstünlüoğlu, E. (2007). Beyin temelli öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 467-476.
- Winston, R. (2018). *İnsan beyni*. (G. Tonak, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Yağlı, Ü. (2008). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımının İngilizce dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yaman, H. (2009). *İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıflar için kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yapıcı, M. (2008). Beyin temelli öğrenme açısından öğretmen ve ders. *Üniversite ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*.

Yener, M. L. (2007). Türk dilinde sözcük türleri tasnifi sorunu üzerine. *Turkish Studies*, 606-623.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 7-17.

Yıldırım, C. (1966). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: MEB Yayınları.

Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 39-65). Ankara: Pegem Akademi.

<http://hayatkendiniarayistir.blogspot.com/2015/12/beynin-temel-yaps.html>

<http://www.p005.net/pdegerinedir> 14.01.2019, 00.07

<http://www.dersnotlariniz.com/verilerin-toplanmasi-6-unite-ozeti/>, 17.03.2018: 00.13.

<http://www.p005.net/pdegerinedir>.)

[http://content.lms.sabis.sakarya.edu.tr/Uploads/77148/47970/%C3%B6%C4%9Fretim\\_y%C3%B6ntem\\_ve\\_teknikleri.pdf](http://content.lms.sabis.sakarya.edu.tr/Uploads/77148/47970/%C3%B6%C4%9Fretim_y%C3%B6ntem_ve_teknikleri.pdf)

<https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/bringing-brain-based-learning-theories-into-the-classroom/> 29.08.2019, 14.33

<https://www.slideshare.net/kbrooks/the-7-stage-brain-based-learning-lesson-planning-290516> 29.08.2019, 23.50

**EKLER****EKLER LİSTESİ**

**EK-1:** Araştırma İzni

**EK-2:** Etik Kurul Onay Belgesi

**EK-3:** Eğitim Durumu Örnekleri

**EK-4:** Başarı Testinde Yer Alan Soruların Analiz Sonuçları

**EK-5:** Başarı Testi

**EK-6:** Beyin ve Öğrenme Sunusu

**EK-7:** Öğrenme günlüğü örnekleri

**EK-1. ARAŞTIRMA İZİNİ**

T.C.  
MENGEN KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16288390-605.01-E.6487445  
Konu: Araştırma İzni (Muhammet GEL)

29.03.2018

MENGEN ATATÜRK ORTAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) Abant İzzet Baysal Üniversitesinin 20.03.2018 tarihli ve 26073066-605.01-E.3539 sayılı yazısı.  
b) Valilik Makamının 26.03.2018 tarih ve 39307281-605.01-E.6210145 sayılı oluru.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Muhammet GEL' in "6. Sınıf Türkçe Dersinde Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımı İle Yapılan Edat, Bağlaç ve Ünlem Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında okulunuzda uygulama yapma talebinin uygun görüldüğüne dair ilgi (b) olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İlhan ÜSTÜNER  
Müdür a.  
Şube Müdürü

Ek: Olur (1 sayfa)

## EK-2. ETİK KURUL ONAY BELGESİ




**Abant İzzet Baysal Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

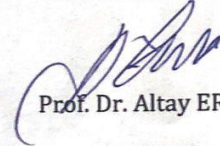
Muhammet GEL  
Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türkçe Eğitimi ABD


Sayın Muhammet GEL,


**"Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımıyla Türkçe Öğretimi"** konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz 10.04.2018 tarihli başvuru (Protokol NO. 2018/111) kurulumuzun 08.05.2018 tarihli ve 2018/05 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

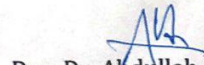
  
Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

  
Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

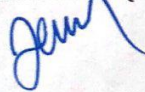
  
Prof. Dr. Altay EREN (Üye)

  
Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

  
Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

  
Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

Av. Zuhale Demirci (Üye)





**EK-3. EĞİTİM DURUMU ÖRNEKLERİ****EĞİTİM DURUMU ÖRNEĞİ 1**

**Ders:** Türkçe

**Sınıf:** 6

**Süre:** 2 ders saati

**Konu:** Edatlar

**Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları:** Beyin Temelli Öğrenmeye yönelik etkinlikler

**Öğrenme, Öğretme Strateji, Yöntem ve Teknikleri:** Anlatım Yöntemi, Soru-Cevap Yöntemi

**Araç-Gereçler:** Çalışma kağıdı, Ders kitabı, Çalışma Kitabı, Bilgisayar, Projeksiyon aleti, Hoparlör

**ÖĞRENME-ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ**

**İlişkilendirilebilecek Ana İzlek:** Sanat ve Toplum

**Kullanılan Metnin Adı:**

**Kazanımlar:**

**SÖZ VARLIĞI**

T6.2.27. Edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama olan katkısını fark eder.

**YAZMA**

T6.3.7. Zamirleri, edatları, bağlaçları ve ünlemleri cümledeki işlevlerine uygun kullanır.

## EĞİTİM DURUMU

### 1) Ön Açıklama:

İlk olarak sınıfa “Edat” konulu kavram haritası yansıtılır ve öğrencilere yeni konunun edatlar olduğu söylenerek kavram haritasını incelemeleri istenir.

### 2) Hazırlık:

Öğretmen dersin başında tahtaya aşağıdaki metni yazar. Metindeki koyu renkle yazılmış sözcükleri eksik bırakır ve öğrencilerden metni sessizce okumalarını ister. Daha sonra birkaç öğrenciye sesli okutur. Sonrasında öğrencilere “metinde ne anlatılıyor?” sorusunu yöneltir.

*“Okumak insan için bir zevk, bir eğlence olduğu kadar, hiç kuşkusuz eğitici bir eylemdir de. Ne var ki okumak bir araçtır, amaç değil. Bana göre insana kavrayış üstünlüğü, duygu inceliği ve olgunluk kazandırmayan bir okumanın yararı yoktur. Birçok insan çevresinden aldıkları ile bu olgunluğa kavuşabileceği gibi fakülteler bitirmesine rağmen bunu başaramayanlar çoktur.”*

### 3) Başlama ve Kazanım:

Öğrencilerden az önce yöneltilen soruya cevaplar alınır. Öğrencilerin metnin anlaşılmadığını söylemeleri sağlanır. Bunun üzerine “metinde ne eksik olabilir? Nasıl tamamlayabiliriz?” sorusunu yöneltmek edatları bulmaları sağlanır. İlk olarak örnek olsun diye öğretmen kendisi bir edat koyar. Diğerlerini öğrencilerden bulmalarını ister. Son olarak bu kelimelerin tek başlarına anlamları olup olmadığını sorar.

### 4) Ayrıştırma:

Bu aşamada öğretmen öncelikle Edat’ın tanımını söyleyerek konuya başlar ve bilgisayar ve yansı yardımıyla hazırlanmış olduğu Edatlar sunusunu yapar. Sunu esnasında öğrencilerin defterlerine konunun önemli noktalarını not almalarını sağlar. Daha sonra Edatlarla ilgili çalışma kağıdı dağıtılır ve yapılması istenir.

### 5) Kuluçka ve Bellek Kodlama:

Öğretmen yazı tahtasına dilimizde en çok kullanılan Edatları yazar (Sadece, yalnız, ancak, sade, tek, bir, için, diye, üzere, kadar, denli, gibi, ile, değil, -e dair, -e doğru, -e değin, -e dek, -e göre, -e kadar, -e karşın, -e rağmen, -den başka, -den beri, -den dolayı, -den ötürü, -den sonra, -den önce, -den evvel). Bu edatları öğrencilerin defterlerine yazması istenir. Yazma işi bittikten sonra yazılan her bir edat için bir cümle kurmaları söylenir. Öğrenciler bu etkinliği yaparken rahatsız etmeyecek şekilde bir müzik açılır. Öğrencilerin fikir almak için birbirlerinin yanına gidebilecekleri söylenir.

#### 6) Doğrulama ve Güven Kontrolü:

Öğrencilerin çalışmaları bittikten sonra öğretmen öğrencilerin çalışmalarını kontrol eder ve her öğrenciden farklı bir edat için kurduğu cümleyi okumasını ister. Bu şekilde bütün sınıf derse katılmış olur. Ardından öğrenciler ikili gruplara ayrılır ve birbirlerinin kurdukları cümleleri kontrol ederler. Yanlışlık varsa arkadaşlarını uyarıp düzeltmesini sağlarlar. Anlaşamazlarsa öğretmene sorarlar.

#### 7) Kutlama ve Bütünleştirme:

Öğretmen bu son 2 derste yapılanları “bugün Edatları öğrenmeye çalıştık. Ancak konumuz tam olarak bitmedi. Önümüzdeki hafta konumuza devam edip edatların cümleye hangi anlamları kattığını öğreneceğiz. O zamana kadar siz de bugün öğrendiğiniz şeyleri unutmamak için tekrar ediniz.” şeklinde özetler.

“Bugünkü dersimizde cümle yazma çalışmasını ilk bitiren ..... adlı öğrencilerimizi tebrik ediyorum. Arkadaşınızı alkışlamak ister misiniz?” denilerek başarılı olan öğrenciler hem onurlandırılır hem de diğer öğrenciler isteklendirilir.

“Öğrencilere bir sonraki dersimizde görüşmek dileğiyle, kendinize iyi bakın.” denilerek sınıftan çıkılır.

**Not:** Bu ders planı Duman, B. (2015)’ten yararlanılarak hazırlanmıştır.

## EĞİTİM DURUMU ÖRNEĞİ 2

**Ders:** Türkçe

**Sınıf:** 6

**Süre:** 2 ders saati

**Konu:** Edatlar

**Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları:** Beyin Temelli Öğrenmeye yönelik etkinlikler

**Öğrenme, Öğretme Strateji, Yöntem ve Teknikleri:** Anlatım Yöntemi, Soru-Cevap Yöntemi

**Araç-Gereçler:** Çalışma kağıdı, Ders kitabı, Çalışma Kitabı, Bilgisayar, Projeksiyon aleti, Hoparlör

### ÖĞRENME-ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ

**İlişkilendirilebilecek Ana İzlek:** Sanat ve Toplum

**Kullanılan Metnin Adı:**

**Kazanımlar:**

#### SÖZ VARLIĞI

T6.2.27. Edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama olan katkısını fark eder.

#### YAZMA

T6.3.7. Zamirleri, edatları, bağlaçları ve ünlemleri cümledeki işlevlerine uygun kullanır.

## EĞİTİM DURUMU

### 1) Ön Açıklama:

Dersin başında öğretmen öğrencilere “Geçtiğimiz hafta ne yaptık, hangi konuyu işledik?” sorusunu yöneltir. Öğrencilerin hem dersin konusunu sezmelerini sağlar hem de önceki bilgilerinin harekete geçmesine yardımcı olur.

### 2) Hazırlık:

Soruya verilen cevaplar alındıktan sonra metne geçilir.

“Bir öğretmen öğrencilerine sınav yapacağını söylemiş. Sınav kağıdını alan öğrenciler sınavda kısa bir metin olduğunu ve buna bağlı 3 tane soru olduğunu görmüşler. Öğrenciler metni ve soruları görünce içlerinden oh, sınav da kolaymış diye düşünerek mutlu olmuşlar. Fakat bu mutluluk metni okuyuncaya kadar sürmüştü. Hiç kimse metni anlayamamış. Bir daha okumuşlar, yine anlayamamışlar. Bir şeylerin eksik olduğunu fark etmişler. Hemen içlerinden birisi izin isteyip öğretmene durumu anlatmış. Öğretmen kağıdın sonunda bir not yazdığını ve o notu okurlarsa metni anlayabileceklerini söylemiş. Bunun üzerine bütün öğrenciler notu okumaya başlamış. Notta şöyle yazıyormuş:

Okuduğunuz metinde bazı sözcükler bilerek eksik bırakılmıştır. Bu sözcükleri tahmin ederek metni anlamlandırmanızdır. Eksik bırakılan sözcükler tek başlarına herhangi bir anlam ifade etmeyip ancak başka sözcüklerle bir arada kullanıldığında anlam kazanmaktadırlar. Bu sözcükler metinde de görüldüğü gibi cümleden çıkarıldıklarında cümlenin anlamında bozulma meydana gelmektedir. Verilen bu ipuçlarından hareketle metindeki eksiklikleri tamamlayıp soruları cevaplayınız.”

### 3) Başlama ve Kazanım:

Öğrencilerden az önce okunan metinle ilgili yorumlar alınır. Öğrencilere metinde üzerinde durulan ve özellikleri verilen kavramın ne olduğu sorulur. Edat sonucuna ulaşılan kadar cevap alınır. Gerekirse ipucu verilir.

### 4) Ayrıntılama:

Bu aşamada öğretmen Edatların geldikleri cümlelere çeşitli anlamlar kattıklarını söyler ve edatların cümlelere kattığı bazı anlamları sunu yardımıyla anlatır. Sunu esnasında öğrencilerin defterlerine not almalarını sağlar. Daha sonra Edatların cümlelere kattığı anlamlarla ilgili çalışma yaprakları dağıtılır ve yapılması istenir.

#### 5) **Kuluçka ve Bellek Kodlama:**

Öğretmen bu aşamada şarkılarla edatlar adlı sunuyu açar ve yansı, bilgisayar ve hoparlör yardımıyla bu sunuyu yapar. Ardından şiirlerle edatlar adlı sunu da aynı şekilde yapılır. Bu sunuların bitiminden sonra öğrenciler ikili gruplara ayrılır ve içerisinde edatların bulunduğu şiir veya şarkılar yazmaları istenir ve bu esnada öğrencileri rahatsız etmeyecek seste bir müzik açılır. Ayrıca öğrencilerin rahat hareket edebilecekleri özgür bir ortam sağlanır.

#### 6) **Doğrulama ve Güven Kontrolü:**

Çalışmalar bittikten sonra birkaç grubun yazdıkları şarkı veya şiirler öğrencilere yüksek sesle okutulur. Onlara dönüt verilir. Arkasından ikili gruplar birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmek üzere yazdıklarını birbirlerine verirler. Rahat bir iletişim ortamı sağlanır.

#### 7) **Kutlama ve Bütünleştirme:**

Öğretmen bu son 2 derste yapılanları “Bugün edatların cümlelere kattığı anlamları öğrendik. Ayrıca şiirlerde ve şarkılarda edatların nasıl kullanıldığını gördük. Üstüne biz de içerisinde edatlar bulunan şiir ve şarkılar yazarak öğrendiklerimizi pekiştirdik.” diyerek özetler.

“Bugünkü dersimizde şarkı ve şiir yazma çalışmasında en güzel şiir ve şarkıyı yazan grupları seçelim” denilerek sınıfta konuyla ilgili oylama yapılır. Birinci seçilen gruplar öğretmen tarafından tebrik edilir ve öğrenciler tarafından alkışlanır.

“Öğrencilere bir sonraki dersimizde görüşmek dileğiyle, kendinize iyi bakın.” denilerek sınıftan çıkılır.

**Not:** Bu ders planı Duman, B. (2015)’ten yararlanılarak hazırlanmıştır.

### EĞİTİM DURUMU ÖRNEĞİ 3

**Ders:** Türkçe

**Sınıf:** 6

**Süre:** 2 ders saati

**Konu:** Bağlaçlar

**Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları:** Beyin Temelli Öğrenmeye yönelik etkinlikler

**Öğrenme, Öğretme Strateji, Yöntem ve Teknikleri:** Anlatım Yöntemi, Soru-Cevap Yöntemi

**Araç-Gereçler:** Çalışma kağıdı, Ders kitabı, Çalışma Kitabı, Bilgisayar, Projeksiyon aleti, Hoparlör

#### ÖĞRENME-ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ

**İlişkilendirilebilecek Ana İzlek:**

**Kullanılan Metnin Adı:**

**Kazanımlar:**

#### SÖZ VARLIĞI

T6.2.27. Edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama olan katkısını fark eder.

#### YAZMA

T6.3.7. Zamirleri, edatları, bağlaçları ve ünlemleri cümledeki işlevlerine uygun kullanır.

## EĞİTİM DURUMU

### 1) Ön Açıklama:

İlk olarak sınıfa “Bağlaç” konulu kavram haritası yansıtılır ve öğrencilere yeni konunun bağlaçlar olduğu söylenerek kavram haritasını incelemeleri istenir.

### 2) Hazırlık:

“Bağlaç kelimesinin kökü ne olabilir?” sorusu öğrencilere yöneltilir. Öğrencilerin “bağ” cevabını bulmaları beklenir. Gerekirse ipucu verilir. Daha sonra “bağ nedir, nasıl olur, bağlamak nedir, nasıl olur?” gibi sorular yöneltilir. Bu sorularla öğrencilerin bağlaçların işlevlerini tahmin etmesi sağlanır. “neler bağlanır?” sorusu öğrencilere yöneltilir. Cevaplar alınır. Bu sorudan hareketle bağlaçların sözcükleri ve cümleleri birbirine bağlayan sözcükler olduğu açıklanır. Ardından öğrencilere şu metin dağıtılır ve metni okumaları istenir.

### FALAKA

“Hoca Nasreddin, okula gittiği ilk gün sınıfa girip de duvarda asılı falakayı görünce korkarak hocaya sormuş:

-Hocam bu nedir?

-Falaka, cevabını almış.

-Ne işe yarar?

Hoca gülümsemiş:

-Yaramazlık yapan çocukları dövmeye. Sen de bilirsin ya, dayak cennetten çıkmadır.

Küçük Nasreddin kurnaz kurnaz gülmüş:

-Peki hocam, demiş, cennetten çıkanı ne yaparlar?

Hoca, bir an düşünmüş, aklına bir şey gelmediği için:

-Cehenneme atarlar, demiş.



Sinsi sinsi gülümsemiş Nasreddin... Bir ara hoca sınıftan dışarı çıkınca hemen duvardaki falakayı kaptığı gibi çocukların hayret ve korku dolu bakışları altında kaldırıp sobaya atmış. Hoca sınıfa girip de falakayı yerinde göremeyince kaşlarını çatmış ve sormuş:

-Duvardaki falakaya ne oldu?

Öğrenciler ne diyeceklerini şaşırılmışlar. Sınıfta derin bir sessizlik olmuş. Sonra çocukların gözleri küçük Nasreddin'e takılmış. Hoca bu bakışların farkında olduğu için ondan yana dönmüş. Nasreddin başını öne eğmiş.

Hoca öfkeyle sormuş:

-Sen mi aldın falakayı yerinden Nasreddin?

-Evet efendim, diyerek başını sallamış.

-Ne yaptın?..

Nasreddin, hocayı kızdırmamaya gayret ederek:

-Hocam, biraz önce cennetten çıkanı cehenneme atarlar, demiştiniz. Ben de falakayı cehenneme, yani sobanın içine attım!...

Uçman, D.B. (2014) Nasreddin Hoca Hikayeleri, Nar Yayınları, İstanbul.

### 3) Başlama ve Kazanım:

Öğrencilerden okudukları metinle ilgili yorumları alındıktan sonra öğretmen “bu metinde de bugün işleyeceğimiz konu olan bağlaçlardan örnekler yer almaktadır. Önce bağlaçları öğrenelim ardından da metnimizdeki bağlaçları bulalım.” diyerek bağlaçlar sunusuna geçer.

### 4) Ayrıntılama:

Bu aşamada öğretmen bilgisayarda hazırlamış olduğu “bağlaçlar” sunusunu yapar ve sunu esnasında öğrencilerin defterlerine notlar almasını sağlar. Sunuda bağlaçların tanımı ve belli başlı bağlaçlar yer alır. Ayrıca söz konusu bağlaçların cümlelere kattığı anlamlara örnekler de sunuda bulunur.

### 5) Kuluçka ve Bellek Kodlama:

Sunudan sonra öğretmen dersin başında öğrencilere dağıtılan metnin çıkarılmasını ister. Öğrencilerle birlikte bu metindeki bağlaçlar bulunur. Arkasından öğretmen yazı tahtasına içerisindeki bağlaçlar çıkartılmış bir metin yazar. Bu metni öğrencilerin de defterlerine yazmalarını sağlar. devamında öğrencilerin önce bu metinde eksik olan bağlaçları bulmaları istenir. Bu etkinlik sırasında anlayamadıkları yerler için arkadaşlarına danışabilecekleri söylenir ve sınıf içinde rahatça hareket edebilecekleri bir ortam yaratılır. Ayrıca çalışma sırasında sınıfı rahatsız etmeyecek bir müzik de açılır.

Ya bizimle geleceksin ..... evde kalacaksın... Bu son söz ... onun hoşuna gitmemişti. .... emri vakiden hiç hoşlanmazdı... İkisini .... yapmayacaktı ..... başka çaresi de yoktu... Sözü bile söylemeden ağlamaya başladı... Meğer bir dokun bin ah işit kıvamındaymış... Madem annesi böyle istedi, onlarla gidecekti ; ..... yüzünü de asmaya devam edecekti... Evde kalıp kitap okumak istiyordu, zira gideceği yeni komşunun çocuklarıyla tanışmak istemiyordu ki...Hem kitaplarında bir sürü arkadaşı vardı onun...Yoksa annesi bilmiyor muydu onun kitaplarındaki dostlarını.. Bilse belki bu kadar ısrarcı olmazdı. .... o annesini hiç kırmak istemezdi, ..... onun şu despot tavırları yok muydu?

Ya bizimle geleceksin ya da evde kalacaksın... Bu son söz de onun hoşuna gitmemişti...Çünkü emri vakiden hiç hoşlanmazdı...İkisini de yapmayacaktı ama başka çaresi de yoktu...Sözü bile söylemeden ağlamaya başladı...Meğer bir dokun bin ah işit kıvamındaymış...Madem annesi böyle istedi , onlarla gidecekti ; ama yüzünü de asmaya devam edecekti...Evde kalıp kitap okumak istiyordu, zira gideceği yeni komşunun çocuklarıyla tanışmak istemiyordu ki...Hem kitaplarında bir sürü arkadaşı vardı onun...Yoksa annesi bilmiyor muydu onun kitaplarındaki dostlarını.. Bilse belki bu kadar ısrarcı olmazdı. Oysaki o annesini hiç kırmak istemezdi, lakin onun şu despot tavırları yok muydu? (<http://www.edebiyatfatihi.net/2015/06/bir-metin-uzerinde-baglaclar-bulma.html> 24.04.2018, 16:59)

### 6) Doğrulama ve Güven Kontrolü:

Öğrencilerin çalışmaları bittikten sonra öğretmen her bir eksik bağlacı farklı öğrencinin yapacağı şekilde tahtadaki metnin eksiklerini doldurtur. Ardından öğrenciler

ikili gruplara ayrılır ve birbirlerine dersin başından itibaren gördüklerini anlatmaları istenir.

**7) Kutlama ve Bütünleştirme:**

Öğretmen bu son 2 derste yapılanları “bugün bağlaçlar adlı konuyu öğrendik. Haftaya ünlemlere geçeceğiz. O zamana kadar siz de bugün öğrendiğiniz şeyleri unutmamak için tekrar ediniz.” şeklinde özetler.

Bugünkü dersimizde üstün performans sergileyen ..... adlı öğrencilerimizi tebrik ediyorum. Onlar için sizden bi alkış istiyorum denilerek öğrenciler hem onurlandırılır hem de diğer öğrenciler isteklendirilir.

Ayrıntılama bölümünde yapılan sunuda bağlaçların tanımına yer verilmez. Ödev olarak öğrencilerden öğrendiklerinden hareketle bağlaçların tanımına ulaşmaları istenir.

“Öğrencilere bir sonraki dersimizde görüşmek dileğiyle, kendinize iyi bakın.” denilerek sınıftan çıkılır.

**Not:** Bu ders planı Duman, B. (2015)’ten yararlanılarak hazırlanmıştır.

## EĞİTİM DURUMU ÖRNEĞİ 4

**Ders:** Türkçe

**Sınıf:** 6

**Süre:** 2 ders saati

**Konu:** Ünlemler

**Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları:** Beyin Temelli Öğrenmeye yönelik etkinlikler

**Öğrenme, Öğretme Strateji, Yöntem ve Teknikleri:** Anlatım Yöntemi, Soru-Cevap Yöntemi

**Araç-Gereçler:** Çalışma kağıdı, Ders kitabı, Çalışma Kitabı, Bilgisayar, Projeksiyon aleti, Hoparlör

### ÖĞRENME-ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ

**İlişkilendirilebilecek Ana İzlek:**

**Kullanılan Metnin Adı:**

**Kazanımlar:**

### SÖZ VARLIĞI

T6.2.27. Edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama olan katkısını fark eder.

### YAZMA

T6.3.7. Zamirleri, edatları, bağlaçları ve ünlemleri cümledeki işlevlerine uygun kullanır.

## EĞİTİM DURUMU

### 1) Ön Açıklama:

İlk olarak sınıfa “Ünlemler” konulu kavram haritası yansıtılır ve öğrencilere yeni konunun Ünlemler olduğu söylenerek kavram haritasını incelemeleri istenir.

## 2) Hazırlık:

Öğretmen dersin başında öğrencilere Aytül AKAL'ın "Tırtıl" adlı şiirini dağıtır ve bir kez okur. Ardından birkaç öğrenciye okutur ve öğrencilere şiirle ilgili şu soruları sorar:

- Şiirde geçen "ımdat, aaa, eyvah, korkma" gibi sözcüklerin türünü biliyor musunuz?
- "ımdat, aaa, eyvah, korkma" gibi sözcükler cümleye ne gibi anlamlar katarlar?

### Tırtıl

Bir tırtıl var burada  
İmdat, bir tırtıl!  
Kolsuz, ayaksız  
Minicik, savunmasız...

Eyvah, ne yapmalı?  
Bir sivri dal bulmalı  
Ya da sihirli bir kılıç,  
Annemin terliği,  
Babamın gazetesi,  
Tabancalarım, toplarım,  
Askerlerim, arabalarım.

Aaa, ne diyor bu tırtıl böyle,  
Duyulmayan sesiyle?  
"bir çocuk var burada  
İmdat, bir çocuk!"

Korkma minik tırtıl, korkma!  
Tırtılı koydum yaprağa

Bıraktım ağacın dibine  
Evini bulsun diye...

Hoşça kal minik tırtıl,  
Şimdi, bir çocuk  
Bir tırtıl var burada.  
Bu şiir sır kalsın aramızda...

Aytül AKAL

Şiirimi Kedi Kaptı, 2014, Uçanbalık

### 3) Başlama ve Kazanım:

Öğrencilerden sorulara cevap vermeleri istenir. Sorulara verilen cevaplara göre dönütler verilir. Sonra “siz günlük hayatınızda bu ve buna benzer sözcükleri kullanıyor musunuz?” şeklinde bir soru yöneltilir ve buna verilen cevaplardan sonra şimdi bu sözcüklerin türünü ve cümlelere kattığı anlamları öğrenelim diyerek sunuya geçiş yapılır.

### 4) Ayrıntılama:

Bu aşamada öğretmen bilgisayarda hazırlamış olduğu “Ünlemler” sunusunu yapar ve sunu esnasında öğrencilerin defterlerine notlar almasını sağlar. Ünlemleri çeşitli özelliklerinin yer aldığı bu sunuda belli başlı ünlemler de yer alır. Sunudan sonra öğrencilere “Siz hayatınızda hangi ünlemleri kullanıyorsunuz? Nasıl ve ne sıklıkla kullanıyorsunuz?” soruları yöneltilir ve cevaplar alınır. Sonrasında “Şarkılarla Ünlemler” adlı sunu yapılır.

### 5) Kuluçka ve Bellek Kodlama:

Öğrencilere “Tanımadığımız ve sizden biraz uzaktaki kişilere nasıl seslenirsiniz?” sorusu yöneltilir. Cevaplar alınır. “hey, şiiışt, bi bakar mısın?” gibi cevapların bulunması sağlanır. Daha sonra ikili gruplar oluşturulur ve bu gruplardan içerisinde ünlemlerin geçtiği karşılıklı diyaloglar yazmaları istenir. Öğrenciler bu

çalışmayı yaparken onların dikkatini dağıtmayacak bir müzik açılır. Diyalog yazmakta zorlanan öğrencilerin diğer arkadaşlarından fikir almak için onların yanına gidebilecekleri söylenir. Çalışma bittikten sonra öğrencilerden yazdıkları diyalogları sahnede canlandırmaları istenir.

#### **6) Doğrulama ve Güven Kontrolü:**

Tüm öğrenciler yazdıkları diyalogları canlandırdıktan sonra en fazla ünlemin kullanıldığı diyalog belirlenir. Ayrıca en güzel diyalog ve canlandırma da belirlenir. Ardından ünlemlerle ilgili çalışma kağıdı verilir.

#### **7) Kutlama ve Bütünleştirme:**

Öğretmen bu son 2 derste yapılanları “bugün ünlemler adlı konuyu öğrenmeye çalıştık. Ünlemlerin ne olduğunu, ne işe yaradığını, nerelerde kullanıldığını, günlük hayatımızdaki yerini gördük. Ayrıca sınıfta bununla ilgili canlandırmalar da yaptık. Anladığımız üzere ünlemler bizim duygularımızı ifade etmemize yarayan sözcüklerdir.” şeklinde özetler.

Bugünkü dersimizde yaptığımız drama çalışmasında yazdıkları diyalogda en fazla ünleme yer veren öğrencileri, ayrıca en güzel diyalogu yazan ve en güzel canlandırmayı yapan öğrencilerimizi tebrik ediyorum. Onlar için sizden bi alkış istiyorum denilerek öğrenciler hem onurlandırılır hem de diğer öğrenciler isteklendirilir.

Günlük hayatta sizin ve etrafınızdaki insanların en çok kullandığı ünlemleri bir hafta boyunca not edip bir hafta sonraki dersimize getirmenizi istiyorum denilerek ödev verilir.

“Öğrencilere bir sonraki dersimizde görüşmek dileğiyle, kendinize iyi bakın.” denilerek sınıftan çıkılır.

**Not:** Bu ders planı Duman, B. (2015)’ten yararlanılarak hazırlanmıştır.

## EĞİTİM DURUMU ÖRNEĞİ 5

**Ders:** Türkçe

**Sınıf:** 6

**Süre:** 2 ders saati

**Konu:** Edat, Bağlaç

**Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları:** Beyin Temelli Öğrenmeye yönelik etkinlikler

**Öğrenme, Öğretme Strateji, Yöntem ve Teknikleri:** Anlatım Yöntemi, Soru-Cevap Yöntemi

**Araç-Gereçler:** Çalışma kağıdı, Ders kitabı, Çalışma Kitabı, Bilgisayar, Projeksiyon aleti, Hoparlör

### ÖĞRENME-ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ

**İlişkilendirilebilecek Ana İzlek:**

**Kullanılan Metnin Adı:**

**Kazanımlar:**

### SÖZ VARLIĞI

T6.2.27. Edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama olan katkısını fark eder.

### YAZMA

T6.3.7. Zamirleri, edatları, bağlaçları ve ünlemleri cümledeki işlevlerine uygun kullanır.



## EĞİTİM DURUMU

### 1) Ön Açıklama:

Öğretmen sınıfa girip öğrencileri selamladıktan sonra “Geçtiğimiz haftalarda edat ve bağlaç konularını öğrenmiştik. Bunları kimler hatırlıyor?” diyerek derse başlangıcı yapar.

### 2) Hazırlık:

Öğrencilerden öğretmenin sorduğu soruya cevap vermek isteyenlerin cevapları alınır. Ardından bu hafta bu konuların tekrar edileceği söylenir ve öğrencilere “Toto ve Müzik” adlı metin dağıtılır.

#### Toto ve Müzik

Toto o gün çok mutsuzdu. Dışarıda hava çok güzeldi, ama Toto sokağa çıkamayacak kadar hastaydı. Boğazı ağrıyordu; ateşi vardı. Üstelik annesinin arkadaşları gelecekti.

“Odanda oturursun,” demişti annesi. “Ortalıkta dolaşmanı istemiyorum.”

Toto bu sözlere çok alınmıştı. Ortalıkta dolaşmanın ne sakıncası olabilirdi ki? Sıkıcı ve aptal biri olduğunu düşündü birden. Gözleri dolu, odasına koştu.

Pencereleri ardına kadar açtı. Güneşi görmek istiyordu. En iyi dostuydu güneş. Toto sıkıldığında güneşle dertleşirdi. Kimse onu anlamasa bile güneş anlardı. Bugün de ona çok ihtiyacı vardı.

Ah, ne yazık ki, ortada yoktu güneş. Tostoparlak, gri bir bulutun arkasına gizlenmiş, horul horul uyuyordu. Anlaşılan o da bir şeylere sıkılmıştı.

“Öff, hiç olmazsa onun neşesi yerinde olsaydı,” dedi. “Gülerken çevreye saçtığı parlak ışıklara öyle ihtiyacım var ki!”

Bir kez güneşin morali bozuldu mu onu yattığı derin uykudan uyandırmak pek kolay olmazdı. Ansızın bir şimşek çaktı kafasında.

“Onu ben uyandırabilirim belki,” diye düşündü.

Aklına birkaç gün önce babasının yaptığı uçurtma geldi. Babası,

“Uçurtmanın ipini uzun tutalım,” demişti. “Bakarsın bir gün başımız kızar, bulutlara gitmek isteriz.”

İşte o gün gelmişti. Toto hiç zaman kaybetmeden uçurtmayı pencereden dışarı çıkardı. Aaaaa! Ne olmuştu bunlara? Ne zaman dolabın kapağını açsa kucağına atları oyuncaklar. Bugün nedense onların da neşesi yoktu. Hiç kıpırdamadan sus pus oturup Toto’ya bakıyorlardı.

Toto,

“Taraf tutuyorlar,” diye düşündü. “Annemi tutuyorlar. Keşke maçlara giderken onları da yanımda götürmeseydim! Taraf tutmayı öğrenemezlerdi o zaman.”

Pervaneli uçağını çekip aldı, oyuncak yığınının. Kanatlarını düzeltip üstüne oturdu. En eski oyuncuğuydu bu. Toto için elinden geleni esirgemezdi. Anahtarını çevirdi. Motoru iki kere pat-pat etti, sonra durdu. Bozulmuştu.

Bir kez daha baktı güneşe. Işıkları titrek ve solgundu. Gri bulutun ardından çıkmamıştı henüz.

O sırada gözleri karşıdaki erik ağacındaki üç şirin serçeye takıldı. Serçeler de onu görmüşler, üstelik komik bir şey görmüş gibi birbirlerine bakıp kıkırdemişlerdi.

Birinci serçe *la*, ikinci *fa*, üçüncüsü *sol*, dedi, Toto’ya gülererek.

Toto da,

La, fa, sol, dedi, farkında olmadan.

Aaaa! Tıpkı böyle başlayan bir şarkı biliyordu. Hemen oyuncaklarının arasından gitarını aldı ve la, fa, sol ile başlayan, hala unutmadığına kendisinin de şaşıtığı şarkıyı çalmaya başladı.

Parça çok hoşuna gitmişti. Bir kez, bir kez daha çaldı. Çaldıkça içinin sıkıntısı dağılıyor, keyifleniyordu. Yan gözle güneşe baktı. Aaaa! Yaşasın! Gri bulutun ardından gülümseyen yüzünü uzatmış, parlamaya başlamıştı.

Toto'nun morali düzelmişti. Tellere daha güçlü vurarak, aynı şarkıyı daha hızlı çalmaya başladı.

Toto çalarken oyuncaklar da hareketlendiler. Eee, böylesine canlı bir müziğin yerinden kaldırmayacağı ne olabilirdi ki!

Oyuncaklar önce oldukları yerde kıpırdandılar, sonra kendilerini dolaptan aşağı atıp dans etmeye başladılar.

Güneş, bulutları iyice geriye iteklemiş, kikir kikir gülüyordu.

İçerden annesi ve arkadaşları da Toto'nun müziğini duymuş, dans ede ede odaya dalmışlardı.

Toto oyuncakları ve annesini bu halde görünce içinden kıs kıs gülerek müziğin ritmini daha da arttırdı. Saçlarını dağıtarak, gitarını çalgınca çalmaya başladı. Yer gök müziğiyle inliyordu şimdi.

Toto o gün başlangıçta çok sıkılmıştı, ama yeni bir şey de öğrenmişti. Biri ona, "Müzik ne işe yarar?" diye sorarsa yanıtı hazırdu artık:

"Müzik, ister içimizde olsun, ister gökyüzünde, keyfi kaçık güneşleri kikir kikir güldürmeye yarar!"

Sevim Ak, Toto ve Şemsiyesi, Can Çocuk Yay.

### 3) Başlama ve Kazanım:

Metin dağıtıldıktan sonra öncelikle öğretmen örnek okuma yapar. Arkasından metin bir veya iki öğrenciye daha okutulur. Metnin anlaşılıp anlaşılmadığını anlamak için şu sorular öğrencilere sorulur:

- Toto'nun taraf tuttuğu için kızdığı şeyler nelerdir?
- Oyuncaklar taraf tutmayı nasıl öğrenmişler?
- Toto niçin mutsuzmuş?

#### 4) Ayrıntılama:

Sorulardan sonra öğretmen animasyonlu “Edat-Bağlaç” sunusunu yapar. Arkasından öğrencilerden Toto ve Müzik adlı metinde yer alan edat ve bağlaçları bulmalarını ister. Bu sırada onları rahatsız etmeyecek şekilde bir müzik açılır.

#### 5) Kuluçka ve Bellek Kodlama:

Öğrencilere “şimdi bir oyun oynayacağız” denilerek hazırlanmaları istenir. “Edat ve bağlaç kullanmama oyunu oynayacağız.” (Ders tarihinden 1 gün önce okulumuzda TÜBİTAK Bilim Fuarı Sergisi yapılmıştır.) şimdi dün okulumuzda yapılan bilim fuarı sergisini tahtada anlatacağız. Anlatırken edat ve bağlaç kullanmayacağız. Konuşan kişi edat veya bağlaç kullandığı anda yanmış olacak. Dün sergide neler gördüğünüzü, ne tür çalışmaların sergilendiğini, sergiye kimlerin katıldığını.... vb. anlatacağız.

#### 6) Doğrulama ve Güven Kontrolü:

Tüm öğrenciler sergiyle ilgili izlenimlerini edat ve bağlaç kullanmadan anlatırlar. En uzun ve edat, bağlaç kullanmadan anlatan öğrenci birinci seçilip ödüllendirilir. Sonra herkese birer boş kağıt dağıtılır. Bu kağıtları ikiye bölüp birine edatlarla ilgili bildikleri her şeyi, diğerine bağlaçlarla ilgili bildikleri her şeyi yazmaları istenir. Daha sonra kağıtlar toplanıp karışık şekilde dağıtılır ve yanlışların bulunması istenir.

#### 7) Kutlama ve Bütünleştirme:

Öğretmen bu son 2 derste yapılanları “bugün edat ve bağlaç konularını tekrar ettik. İki arasında farkı daha iyi öğrendik. Bol bol çalışma yaptık. Umarım bir eksik kalmamıştır.” diyerek özetler.

Bugünkü dersimizde yaptığımız çalışmalarda başarılı olan ..... adlı öğrencileri tebrik ediyorum. Onlar için sizden bi alkış istiyorum denilerek öğrenciler hem onurlandırılır hem de diğer öğrenciler isteklendirilir.

“Öğrencilere bir sonraki dersimizde görüşmek dileğiyle, kendinize iyi bakın.”  
denilerek sınıftan çıkılır.

**Not:** Bu ders planı Duman, B. (2015)’ten yararlanılarak hazırlanmıştır.

## **EĞİTİM DURUMU ÖRNEĞİ 6**

**Ders:** Türkçe

**Sınıf:** 6

**Süre:** 2 ders saati

**Konu:** Edat, Bağlaç, Ünlem

**Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları:** Beyin Temelli Öğrenmeye yönelik etkinlikler

**Öğrenme, Öğretme Strateji, Yöntem ve Teknikleri:** Anlatım Yöntemi, Soru-Cevap Yöntemi

**Araç-Gereçler:** Çalışma kağıdı, Ders kitabı, Çalışma Kitabı, Hoparlör, Bilgisayar, Projeksiyon Aleti

### **ÖĞRENME-ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ**

**İlişkilendirilebilecek Ana İzlek:**

**Kullanılan Metnin Adı:**

**Kazanımlar:**

#### **SÖZ VARLIĞI**

T6.2.27. Edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama olan katkısını fark eder.

#### **YAZMA**

T6.3.7. Zamirleri, edatları, bağlaçları ve ünlemleri cümledeki işlevlerine uygun kullanır.

## EĞİTİM DURUMU

### 1) Ön Açıklama:

Öğretmen sınıfa girip öğrencileri selamladıktan sonra “Geçtiğimiz haftalarda edat, bağlaç ve ünlem konularını öğrenmiştik. Bunları hatırlatabilecek olan var mı bize?” diyerek derse başlangıcı yapar.

### 2) Hazırlık:

Öğrencilerden öğretmenin sorduğu soruya cevap vermek isteyenlerin cevapları alınır. Ardından bu hafta geçtiğimiz 5 hafta boyunca işlenen konuların tekrar edileceği söylenir.

### 3) Başlama ve Kazanım

Bahadır TATLIÖZ adlı sanatçının Takvim adlı şarkısı ve Sezen AKSU'nun Manifesto adlı şarkısı dinletilir ve öğrencilerden bu şarkıları dinlerken içerisinde geçen edat, bağlaç ve ünlemleri not almaları istenir. Müzik dinleme ve not alma işlemi bittikten sonra öğrencilerle şarkılarda geçen edat, bağlaç ve ünlemler hakkında konuşulur. Öğrencilerin tespit ettiği veriler alınır. Eksik kalan yerler öğretmen tarafından tamamlanır.

### 4) Ayrıntılama:

Öğretmen şiirlerle, şarkılarla ve filmlerle edat, bağlaç, ünlem adlı sunuları yapar ve öğrencilerden sunular sırasında örneklere dikkat etmeleri istenir.

### 5) Kuluçka ve Bellek Kodlama:

Öğrencilerden edat, bağlaç ve ünlem konularıyla ilgili bildiklerini kafalarında toparlayıp arkadaşlarına anlatmaları istenir. Öğrenciler bu etkinliğe katılmaları için cesaretlendirilir. Eksik kalan yerlerde öğretmen ipuçları verir. Amaç öğrencilere öğrendiklerini tekrar ettirerek zihinlerine konuları yerleştirmelerini sağlamaktır.

**6) Doğrulama ve Güven Kontrolü:**

Öğrencilerden bu altı haftalık süreci yazılı olarak kısaca değerlendirmeleri istenir. Değerlendirmelerini yaparken öğrendiklerini uygulamaları gerektiği belirtilir. Değerlendirme yazısında edat, bağlaç, ünlem kullanımına en fazla özen gösteren öğrenci seçilerek ödüllendirilir.

**7) Kutlama ve Bütünleştirme:**

Öğretmen bu son 2 derste yapılanları “bugün edat, bağlaç ve ünlem konularını tekrar etmiş olduk. Böylece 6 haftalık maratonun sonuna gelmiş olduk. Umarım bu süreç sizin için eğlenceli ve faydalı geçmiştir.” cümleleriyle özetler.

Bugünkü dersimizde yaptığımız çalışmalarda başarılı olan ..... adlı öğrencileri tebrik ediyorum. Onlar için sizden bi alkış istiyorum denilerek öğrenciler hem onurlandırılır hem de diğer öğrenciler isteklendirilir.

“Öğrencilere bir sonraki dersimizde görüşmek dileğiyle, kendinize iyi bakın.” denilerek sınıftan çıkılır.

**Not:** Bu ders planı Duman, B. (2015)’ten yararlanılarak hazırlanmıştır.

**EK-4. BAŞARI TESTİ SORU ANALİZ SONUÇLARI**

<b>Madde Analizi Sonuçları</b>			
Soru	Konu	Madde Güçlüğü (p)	Madde Ayırt Ediciliği (r)
Soru 22	Bağlaç	0,44	0,59
Soru 23	Bağlaç	0,65	0,48
Soru 24	Bağlaç	0,56	0,37
Soru 25	Bağlaç	0,61	0,70
Soru 27	Bağlaç	0,48	0,44
Soru 31	Bağlaç	0,65	0,56
Soru 40	Bağlaç	0,50	0,63
Soru 44	Bağlaç	0,52	0,52
Soru 45	Bağlaç	0,54	0,56
Soru 51	Bağlaç	0,50	0,78
Soru 53	Bağlaç	0,61	0,78
Soru 57	Bağlaç	0,61	0,78
Soru 3	Edat	0,57	0,41
Soru 4	Edat	0,57	0,48
Soru 15	Edat	0,57	0,48
Soru 18	Edat	0,52	0,59
Soru 29	Edat	0,65	0,48
Soru 30	Edat	0,48	0,44
Soru 42	Edat	0,57	0,85
Soru 46	Edat	0,65	0,48
Soru 47	Edat	0,56	0,44
Soru 49	Edat	0,48	0,81
Soru 50	Edat	0,65	0,70
Soru 17	Ünlem	0,65	0,56
Soru 39	Ünlem	0,63	0,74
Soru 43	Ünlem	0,39	0,41
Soru 52	Ünlem	0,48	0,59
Soru 54	Ünlem	0,50	0,85
Soru 55	Ünlem	0,48	0,52



### EK-5. BAŞARI TESTİ

1) Aşağıdaki ünlem cümlelerinden hangisi bir duygu belirtmemektedir?

- a)Tüh ya, iş görüşmesine geciktim.
- b)Vah vah, zavallı hayvanı bacağı kırılmış.
- c)Eyvah, ne yapacağız bundan sonra.
- d)Savulun bre gafiller.

2) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde edat cümleye “anında olma” anlamı katmıştır?

- a)Sabaha kadar kar yağdı.
- b)Parayı aldığı gibi karısına verdi.
- c)Kayak yapmak için Erciyes’e çıktı.
- d)Akşama doğru karnımız acıkmaya başlar.

Kullanıldıkları cümle içinde anlam kazanan ve görevi belirlenen, sözcükler arasında anlam ilgisi kurmaya yarayan ve sadece bu görevleri ile kullanılan sözcüklere ..... denir.

3) Yukarıda tanımı verilen kavram aşağıdakilerden hangisidir?

- a)Bağlaç
- b)Zamir
- c)Edat(ilgeç)
- d)Sıfat

Ne hasta bekler sabahı  
Ne taze ölüyü mezar  
Ne de şeytan bir günahı  
Seni beklediğim kadar

4)Yukarıdaki dörtlükte aşağıdakilerden hangisi yoktur?

- a)Edat(ilgeç)
- b)Bağlaç
- c)Ünlem
- d)Zamir

5)Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük cümleden çıkarıldığında cümlenin anlamı değişmez?

- a)Ders çalışmak için kütüphaneye gittim.
- b)Bu soruyu yalnız sen çözebilirsin.
- c)Bugün düne göre daha iyiyim.
- d)Çok çalıştım ama başaramadım.

6)Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “ki” bağlaç olarak kullanılmıştır?

- a)Vazodaki çiçekler solmuş.
- b)Duydum ki unutmuşsun gözlerimin rengini.
- c)Onun resmi benimkinden güzel olmuş.
- d)Yoldaki taşları kanara attım.

Derslerimize çalışalım ancak.....

7)Yukarıdaki cümle aşağıdakilerden hangisiyle tamamlanabilir?

- a) Kitap da okuyalım
- b)Sosyal etkinlikleri de ihmal etmeyelim.
- c)Notları düşürmeyelim.
- d)Matematiğe daha fazla çalışalım.

Dört üniversite öğrencisi, uyanamadıkları için matematik finaline geç kalırlar ve okula gidince hocaya arabalarının lastiğinin patladığını söylerler. Hoca ilk başta inanmaz ama öğrencilerinin yalvarmalarına dayanamayarak onları üç gün sonra sınav yapacağını söyler. Sınav günü gelince hoca, dört öğrenciyi boş bir salonun ayrı ayrı köşelerine oturtur. Sınavda ise tek bir soru vardır: “Hangi lastik patladı?”

**8)Yukarıdaki paragrafta koyu yazılmış sözcüklerden hangisi edattır?**

- a)İçin b) Ve c) Ama d) İse

**9)Aşağıdaki edatlardan hangisi cümleye “sadece” anlamı katmıştır?**

- a)Onu görmesiyle bağırması bir oldu.  
b)Kitap da sanki müzik gibi insanı dinlendirir.  
c)Elemanlarında yalnız dürüstlüğe önem veriyor.  
d)Kahve içmek için mola verdiler.

**10)Aşağıdaki cümlelerin hangisinde edat yoktur?**

- a)Ders bitmek üzereyken kapı çaldı.  
b)Sabaha karşı acı bir fren sesiyle uyandım.  
c)Senden önce eve varırım.  
d)Seninle karşı kıyıda buluşuruz.

**11)Aşağıdaki cümlelerden hangisinde “için” edatı diğerlerinden farklı bir anlam ilgisi kurmuştur?**

- a)Yabancı dil öğrenmek için yurt dışına gitti.  
b)Derse geç kaldığı için öğretmeni kızdı.  
c)Çalışmak için masaya oturdum.  
d)Yarışı kazanmak için antrenman yapıyor.

**12)Normal şartlarda ünlem olmayan bazı sözcükler ünlem görevinde kullanılabilir. Aşağıdakilerin hangisinde böyle bir kullanım vardır?**

- a)Hey, akşamki randevunu unutma!

- b)Kardeşim, bırakma beni!  
c)Oh, kurtuldum sonunda!  
d)Ay, bu da nereden çıktı!?

Bana öyle bir su getir ki ne sıcak olsun ne soğuk.

**13)Yukarıdaki cümlede kullanılan “ne...ne” bağlacının cümleye kattığı anlam aşağıdakilerin hangisinde vardır?**

- a)Ne seni ne de bir başkasını görmek istemiyorum.,  
b)Ne ders çalışıyor ne de oyun oynuyor.  
c)Sınavdaki sorular ne zor ne de kolaydı.  
d)Ne para veriyor ne de akıl.

“ile” edatının yerine bazı durumlarda “-lı,-li” eki kullanılabilir.

**14)Yukarıdaki açıklama aşağıdakilerden hangisinde örneklendirilmiştir?**

- a)Senli de olsa sensiz de olsa ben bu tatile gideceğim.  
b)Çok özenli bir kişisin sen.  
c)Neden bu kadar öfkelisin bugün?  
d)Silahlı adamlar bugün komşunun evini bastı.

**15)Edat ya da bağlaç olduğu düşünülen sözcük cümleden çıkarıldığında cümlelerin anlamı bozuluyorsa edat, bozulmuyorsa bağlaçtır. Bu kurala göre aşağıdakilerden hangisi edattır?**

- a)Hikmet ile Kadir yemeğe çıktılar.  
b)Ölene kadar seninle birlikteyim.  
c)Derslerine çalıştı ama başarılı olamadı.  
d)Kırmızı ve küçük bir arabası vardı.

**16)Aşağıdaki cümlelerin hangisinde seslenme yoktur?**

- a)Sevgili vatandaşlarım.
- b)Ah benim güzel kardeşim, niye gelip sormadın?
- c)Hey gidi günler hey.
- d)Haydi gel bizimle ol.

**17)Aşağıdaki cümlelerden hangisinde boş bırakılan yere “fakat” getirilemez?**

- a)Sabaha kadar televizyon izledim ..... hala uykum yok.
- b)Adam güzel konuştu ..... Kimse dinlemedi.
- c)Toplantıya yetişemedim ..... Yolda kaza yaptım.
- d)Günlerce görüştük ..... Bir sonuca varamadık.

**18)“ de” bağlacı aşağıdaki cümlelerin hangisine “korkutma” anlamı katmıştır?**

- a)Yeşim de orada mıydı?
- b)Geleceği varsa göreceği de var.
- c)Annem izin verse de sinemaya gitsek.
- d)Yeter de artar bile.

Çocuğun ..... korku tüneline girmesine müsaade etmediler.

**19)Yukarıdaki cümlede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilemez?**

- a)bir tek
- b)sadece
- c)yalnız
- d)sanki

**20)Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “şaşma” anlamı katan bir bağlaç kullanılmıştır?**

- a)Tabağa baktım ki bir anda hepsi bitivermiş.
- b)Sokakta gezerken konuşmayı sevmem.
- c)Herkesin içinde bir şeyler yiyemem.
- d)Bana öyle bir hareket yapınca donup kaldım.

**EK-6. DENEME UYGULAMASI ANALİZ SONUÇLARI**

<b>Madde Analizi Sonuçları</b>			
Soru	Konu	Madde Güçlüğü (p)	Madde Ayırt Ediciliği (r)
Soru 1		0,81	0,30
Soru 2		0,59	0,22
Soru 3		0,57	0,41
Soru 4		0,57	0,48
Soru 5		0,67	0,44
Soru 6		0,41	0,07
Soru 7		0,69	0,48
Soru 8		0,67	0,52
Soru 9		SORU DÜZELTİLECEK	
Soru 10		0,57	0,11
Soru 11		0,69	0,56
Soru 12		0,46	0,11
Soru 13		0,26	0,22
Soru 14		0,50	0,26
Soru 15		0,57	0,48
Soru 16		0,41	0,22
Soru 17		0,65	0,56
Soru 18		0,52	0,59
Soru 19		0,70	0,59
Soru 20		0,78	0,44
Soru 21		0,26	0,30
Soru 22		0,44	0,59
Soru 23		0,65	0,48
Soru 24		0,56	0,37
Soru 25		0,61	0,70
Soru 26		0,81	0,37
Soru 27		0,48	0,44
Soru 28		0,74	0,52
Soru 29		0,65	0,48
Soru 30		0,48	0,44
Soru 31		0,65	0,56
Soru 32		0,67	0,52
Soru 33		0,78	0,44
Soru 34		0,30	0,59
Soru 35		0,31	0,15
Soru 36		0,31	0,11
Soru 37		0,72	0,56

Soru 38		0,52	0,30
Soru 39		0,63	0,74
Soru 40		0,50	0,63
Soru 41		0,43	0,26
Soru 42		0,57	0,85
Soru 43		0,39	0,41
Soru 44		0,52	0,52
Soru 45		0,54	0,56
Soru 46		0,65	0,48
Soru 47		0,56	0,44
Soru 48		0,24	0,04
Soru 49		0,48	0,81
Soru 50		0,65	0,70
Soru 51		0,50	0,78
Soru 52		0,48	0,59
Soru 53		0,61	0,78
Soru 54		0,50	0,85
Soru 55		0,48	0,52
Soru 56		SORU DÜZELTİLECEK	
Soru 57		0,61	0,78

## EK-7. BELİRTKE TABLOSU

Kazanım	Bilgi	Kavram	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
1. Konuşmasında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	2	2	2	3	3	3
2. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	2	2	2	3	3	3
3. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını fark eder.	2	2	2	3	3	3
4. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır.	2	2	2	2	2	2

**EK 8. ÖĞRENME GÜNLÜKLERİ****Öğrenme günlüğü**

Bugünki Türkçe dersinde edatları işledik çok eğitici ve güzeldi daha öncesi derslerimizde ~~sıkılıyordum~~ ama şimdi daha güzel en iyi anladığım konu edattır eski derslerde anladığım için başarı gösterebiliyordum bu dersle ben ve benim gibi arkadaşların abbetirdi. hep hep böyle olsa



18 Ocak 2018  
Cumartesi günü türkçe dersinde edat konusunu işledik. Dersimiz çok eğlenceli geçmişti. Biz edat ile ilgili alıştırmaları yaparken öğretmen bize şarkı söyletti. Daha önce türkçe dersinde hiç bu kadar eğlenmemiştim. Bu yüzden her hafta türkçe dersini işle geçireyim.



Bugünkü Türkçe Dersimiz eğlenceli geçti. 20/04/2018

Yarım kalan Edatları tamamladık. Edatları

Bitirdikten sonra Öğretmen bizi 2'şerli guruplara ayırdı. Ve Şiir yada Şarkı yazmamızı istedi ama içinde edat olan şiir yada şarkı. Biz yazarken öğretmen bize şarkı ağıtı birde şarkı ve şiir örnekleri gösterdi. İçinde edat olan. Ve dersimiz burada bitti. Diğerki derslerden daha verimli geçtiğini ve güzel bir fayda verdiğini gördüm. Bir farkı daha var biz, şarkılar, müzikler dinliyoruz.

## Sevgili gnkk

Cuma günü edat öğrendik, çok keyifliydi. Öğretmen biz yazarken müzik aat çok güzeldi. Öğretmen müzikten sonra edat ile ilgili 30 tane örnek yaptık yaptıktan sonra herkes birbiriyle değistirdi. rks trkce dersinden pilerleyerler vardı hatta onları alkısladık. rks trkce dersleri çok sade ve çok kınydu hic trkce derslerini sevmiyordum.  
Ama bu yaptığımız müzikle ooooo güzel geçti.

Öğrenme  
Günü

09/05/2018

Bugün öğremleri işlemiştik. Çok eğlenmiştik.  
Müzikle öğrenişleri dinlemiştik. Artık Türkçe  
derslerini sevdiğim çok eğlenceli geçiyor.

Bugünkü Türkçe dersimiz çok eğlenceli geçti.  
Edatları öğrendik ve edatları yazarken müzik dinledik.  
Çok güzel geçmişti müzik eşliğinde edatları yazmak.  
Sonra arkadaşlarımızla değiştirip kontrol ettik ve  
diğerki derslerden daha eğlenceli geçmişti. Müzik  
dinlerken öğrendiğimiz için rahatlatıyordu. Müzik  
hem de sağ lobe, sol lobe üst bir arada çalışıyordu.  
Yani beynimizin iki lobunda çalıştırdık.

Bu altı hafta benim için çok güzeldi. Şarkılar, şiirler ve daha neler neler. Bu süreçte. Edat, bağlaç ve ünlem ne demek bunları öğrendik. Canlandırmalar yaptık, şiir ve şarkılar yazdık, şarkı dinleyip bunları bulduk. Çok eğlendik. Keşke bir kere daha böyle bir şey olsa. Yani kısacası bu eğitim süreci benim için harikaydı. Edatsız, bağlaçsız, ünlemsiz hayat olmuyormuş.

## ÖZGEÇMİŞ

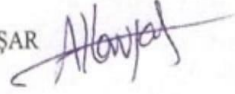
Muhammet GEL (1993), Kayseri’de doğdu. İlk ve orta öğrenimini Kayseri’de tamamladı. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun oldu. Aynı üniversite Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır (2019). 2016-2019 yılları arasında Bolu ili Mengen ilçesinde Türkçe öğretmeni olarak görev yapmıştır. Bolu ili Gerede ilçesinde Türkçe öğretmenliğine devam etmektedir.

**İletişim:** [gel.muh@gmail.com](mailto:gel.muh@gmail.com)

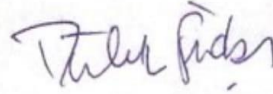
**TUTANAK**

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Muhammet GEL'in 10.09.2019 tarihinde yapılan tez savunmasında "Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının Dilbilgisi Öğretimine Etkisi" tez başlığının "Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına Göre Düzenlenmiş Dilbilgisi Uygulamalarının Akademik Başarıya Etkisi" olarak değiştirilmesinin uygun olduğuna. (10.09.2019)

Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR  
Tez Danışmanı



Doç. Dr. Dilek FİDAN  
Üye



Dr. Öğr. Üyesi Başak Ümit BOZKURT  
Üye

