

Dil Bilgisi Öğretiminde Bir Etkinlik Önerisi: Ek Çarkı

Prof. Dr. Zekerya BATUR

Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Uşak / Türkiye,
zekerya.batur@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7918-5305

Dr. Öğr. Üyesi Kadir KAPLAN

Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bayburt / Türkiye,
kadkaplan@gmail.com, ORCID:0000-0001-7901-1025

Doktorant Ertuğrul Ercan*

Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi A.B.D. Doktora Öğrencisi,
Uşak / Türkiye, ertugrulercan_85@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3858-6505

Öz

Çalışmada sözcükte yapı konusunun öğretimine katkı sağlayacağı düşünülen “Ek Çarkı” etkinliğinin uygun kuramsal çerçevede sunulması amaçlanmıştır. Tamamlayıcı karma desen kullanılan çalışmada 2019 Türkçe Öğretim Programı’nda 5. sınıf okuma temel becerisiyle ilişkilendirilen “Yapım ekinin işlevlerini açıklar.” kazanımı ve “Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.” kazanım altı açıklaması dikkate alınarak öğrencileri kurallarla sıkmayacak, onları da sürece dâhil edecek eğlenceli bir etkinlik hazırlanmıştır. “Ek Çarkı” etkinliği öncesi çalışma grubundaki öğrencilerin testten elde ettikleri puanların aritmetik ortalamasının (yüzlük sistemde) $\bar{x}=67.69$ iken etkinlik sonrası uygulanan testin ortalama puanının $\bar{x}=76.39$ olması hedeflenen kazanımın öğrenciler tarafından kazanıldığını göstermektedir. Öğrencilere ait test puan ortalamalarının cinsiyetlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, puan dağılımından yola çıkarak yapılan sınıflandırma sonucu

* Sorumlu Yazar. Tel: +90 506 506 79 83 | Araştırma Makalesi.

Makale Tarih Bilgisi. Gönderim: 18.07.2019, Kabul: 12.12.2020, Basım: Haziran, 2022

23 öğrenciden geçer derecede 1 öğrenci, orta derecede 6 öğrenci, iyi derecede 9 öğrenci, pekiyi derecede ise 7 öğrenci olduğu görülmüştür. Dil bilgisi öğretiminde öğrencileri öğrenme sürecine dâhil etmek amacıyla hazırlanan bu etkinlik önerisinin söz-cükte yapı konusunun öğretiminde etkili olacağı; böylece öğrencilerin dil bilgisinde öğrendiklerini okulda ve okul dışı hayatlarında kullanabilme becerilerinin gelişeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi; Dil öğretimi; Etkinlik; Etkinlik yaklaşımı.

Activity Proposal in Grammar Teaching: Suffix Wheel

Abstract

In this study, it is aimed to present the suffix wheel activity which is thought to contribute to the development of language teaching within the appropriate theoretical framework. In line with this aim, in 2019 Turkish education program, 5. explain the functions of the construction attachment associated with the basic skills of class reading, the acquisition and construction attachments are not memorised, the logic of creating the vocabulary is comprehended, the students will not be bored by the rules, they will be included in the process of a fun event is prepared taking into account the six explanations of the acquisition. The average score of the test applied to students after the suffix wheel activity is=76.39 which indicates that the targeted gain is gained by the students. It was observed that the test scores of the students were not significantly different from the scores of the students, and that there was a valid student (F1), a moderate student (F6), a good nine students (F9) and a good seven students (F7) as a result of the classification based on the distribution of scores. It is thought that this activity proposal, prepared to involve students in the learning process, will present language learning with more success, fun and life, so that students will be able to use what they have learned in language education in school and in off-school life, understand, solve problems, predict and make judgments.

Keywords: Grammar; Language teaching; Activity; Activity approach.

Extended Abstract

Purpose

Teaching Turkish is based on four basic -listening, speaking, reading and writing- language skills. Grammar is taught together with these four skills. Grammar sets the rules of language. Main objective of language teaching is not to memorize rules, but to make oral and written expression skills of individuals effective. Through grammar, students discover the beauties, possibilities and capabilities of the language. This discovery allows the correct use of

the language. It also shows the student the power of the language. The student who sees the power of the language respects and adopts it. Moreover, he/she gets over the inferiority complex against different languages. Considering the inadequacy of applied grammar activities, the importance of the study is better understood. It is thought that the activity example presented in this study will support the development of grammar teaching, will guide teachers, textbook writers and those who will prepare Turkish curriculum within the scope of applied grammar activity and will give a different perspective to the studies.

In this study, it is aimed to present the “Suffix Wheel” activity which is thought to contribute to the development of grammar teaching in an appropriate theoretical framework. In the Turkish curriculum (MEB, 2019), an activity was developed for acquiring the functions of the derivational suffix. The design of the event is not memorized by derivational suffix mentioned in the detail of the gain, its functions are sensed. The logic of word derivation is designed in accordance with the description that is comprehended. Through the activity, instead of memorizing the rules or the suffixes directly, the students tried to realize the function of the suffix and the power of word derivation. “Is it possible to prepare activities for the development of grammar teaching in order to reach the aim of the research?” was searched for. In the light of the research problem, the sub-problems that are sought:

1. What is the average score of the study group in the test applied before the “Suffix Wheel” activity used in teaching the suffixes?
2. What is the average score of the study group in the test applied at the end of the “Suffix Wheel” activity used in teaching the suffixes?
3. Does the applied activity significantly increase the post-activity success scores of the students in the study group compared to their pre-activity success scores?
4. What are the opinions of the students in the study group about the “Suffix Wheel” activity?

Method

In the study, an embedded mixed methods was used. In the embedded design, quantitative or qualitative data are collected for the basic question of the research. The students’ opinions about the activity prepared constitute the qualitative dimension of the study and the mean score of the test applied to the students constitutes the quantitative dimension of the study. The collected

qualitative data constitute the focal point of the study, while the quantitative data support the qualitative data.

Results

The arithmetic mean scores of the students in the study group after the “Suffix Wheel” activity were $\bar{x}=76.39$, and the mean score of male students ($\bar{x}=76.90$) was higher than female students ($\bar{x}=76.00$). The mean scores of the students in the study group after the “Suffix Wheel” activity did not differ significantly according to gender ($t=-.158, p>.05$).

As a result of the classification of the scores obtained from the test applied after the wheel-attachment activity of the students in the study group, it was seen that there was a student with pass degree (f1), six students of intermediate degree (f6), nine students of good degree (f9), and seven students of very good degree (f7). According to these results, all students in the study group can be evaluated as successful. In the research, the students designed the activity material themselves. They stated that the course was instructive, remarkable and entertaining.

Discussion

Aydın (1999), Bozkurt (2015), Güneş (2013), Yakışan and Ateş (2017); they stated that instead of the traditional method of teaching grammar, more effective learning can be realized by the students’ active access to the rules themselves. These studies support the findings in this study. In the research, some students gave their opinion in favor of the traditional method. Datson (2006) stated that some students do not understand inductive grammar teaching method. Moreover, new teaching methods are still not fully understood by students and teachers (Atış and Arslan, 2015; Aydın, 1999; Bozkurt, 2015).

Conclusion

The aim of this study is to teach grammar in a student-centered way. In addition, the aim of the study is not to determine which teaching method should be used in grammar teaching. In this study, it is essential to develop interesting materials and activities that entertain and appeal to students. At this point, the “Suffix Wheel” activity is an example for the activities to be prepared by teachers or textbook writers with its active involvement of students and fun and motivation.

Giriş

Türkçe öğretimi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel becerisi ile dil bilgisi üzerine yapılandırılmıştır. Dil bilgisi ya da diğer

adıyla gramer, dilin kurallarını ortaya koyan bilim dalıdır. Göğüş (1978), her dilin kurallarının farklı olacağını belirterek dil bilgisini bir dilin sesini, sözcüklerini, cümlelerini ve bunlarla ilgili kuralları inceleyen dil bilimi olarak tanımlamaktadır. Ediskun (2017), dil bilgisini tanımlarken dil bilgisinin doğru konuşmayı ve yazmayı bilimsel olarak öğrettiğini de vurgular. Ergin (2009) ise dil bilgisini sest en geniş cümleye bir bütün olan dilin bütün cephelerini yapı, mana ve görev bakımından incelemek şeklinde tanımlar. Tanımlardan hareketle dil bilgisi için dilin kurallarını biçim ve anlam yönünden inceleyen, doğru konuşup yazmayı bilimsel olarak destekleyen bilim dalı denebilir.

Dil bilgisi bir dilin kurallarıdır. Bu kurallar belirli pragmatik kısıtlamalarla yönetilen anlamlı yapı ve kalıplardan oluşan bir sistemdir (Larsen-Free-man, 2001). Kurallardan yola çıkarak dil bilgisi ile anlamlı yapıların oluşturulması esas hedeftir. Bu sebeple dil becerilerinin öğretiminde dil bilgisinin önemi yadsınamaz.

Dil bilgisi genel anlamda bir dilin daha hızlı ve doğru şekilde öğrenilip kullanılmasını sağlamaktadır. Bu sebeple Türkçenin dil bilgisini bilmek ve gelecek nesillere öğretmek büyük önem arz etmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998; Özbay, 2006). Barın ve Demir'e (2008) göre amaca uygun bir dil bilgisi öğretimi; bireylerin zihinsel gelişimine, dili kullanma becerilerine katkı sağlamak ve bireyler, dili güvenle kullanabilmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde geleneksel yöntemler yerine çağdaş yöntem ve teknikler tercih edilmelidir. Söz konusu çağdaş yöntemlerin yanında öğrencilerin kalıcı öğrenmesini sağlayacak, dikkatini çekecek materyallerden ve etkinliklerden faydalanılmalıdır. Yapılan etkinliklerin de günlük hayatla ilişkilendirilmesine özen gösterilmelidir. Etkinlikler sırasında bilgi doğrudan verilmemeli, sezdirilmelidir. Öğretmen ise öğrenciye rehberlik etmelidir (Güneş 2011). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için pek çok araç gereç kullanılmaktadır. Bu araçlardan biri de etkinliklerdir. Etkinlikler, hedeflenen kazanımlara ulaşılabilmesi için özel olarak tasarlanmış, geliştirilmiş araçlardır. Bunun için mümkün olduğunca farklı ve öğrencinin rahatlıkla katılabileceği nitelikte etkinliklere Türkçe derslerinde sıkça yer verilmelidir.

Çıfci'ye (2007) göre dil bilgisi öğretimine gereken önem verilmediği gibi yöntem ve teknik anlamında da klasiklerin dışına çıkılmamış, uygulamalı dil bilgisi etkinliklerine yeterince yer verilmemiştir. Dil bilgisi öğretimi dil öğretiminde en eski yaklaşımlardan olması sebebiyle de bu alanda etkinlik

temelli öğretim yerine öğrencinin edilgen durumda olduğu öğretimler yapılmaktadır. Öğretim yöntemi ve tekniği bakımından dil bilgisinin öğretimi okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerine göre etkinlik bakımından ihmal edilen bir alandır. Bulut (2015); dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin etkin katılımını sağlayan yaratıcı drama yöntemini, Sağlam (2013); dil bilgisinin kalıcı ve verimli olması için yeni oyun örneklerini, Akkaya (2011); dil bilgisi öğretimini karikatür kullanarak gerçekleştirmeyi, Nuhoğlu, Özsoy ve Aydın (2008); bazı dil bilgisi konularının Karagöz-Hacivat oyunlarıyla aktarımını tavsiye ederek öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini önermişlerdir. Ancak bu konuda yapılan çalışmalar yeterli değildir. Özellikle sınıf ve kazanım bazlı dil bilgisi öğretim çalışmalarına ağırlık verilmelidir.

Türkçe, yapısı bakımından sondan eklemeli bir dildir. Türk dilinin özelliği dikkate alındığında kelime türetmede yapım eklerinin işlevi çok önemlidir. Bu sebeple öğrencilerin yapım eklerini anlamsal olarak kavramaları ve doğru kullanmaları gerekmektedir. Öğrencilerin yapım eklerini kavramalarına yönelik çalışmalara bakıldığında drama, atasözü ve görsellerle öğretim gibi öğrenci merkezli, somutlaştırıcı çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Akkaya, 2011). Somut işlem döneminden soyut işleme geçiş merhalesinde olan 5. sınıflara yönelik yapım eki gibi dil bilgisi konularının öğretiminde etkinlik temelli yaklaşımlar öğretimi kolaylaştırabilmektedir. Böylece soyut bir konu olan yapım ekleri öğrencilerin zihninde somutlaştırılabilmektedir. Çalışmada yapım eki öğretimine katkı sağlayacağı düşünülen “Ek Çarkı” etkinliğinin sunulması amaçlanmıştır. Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2019) “Yapım ekinin işlevlerini açıklar.” kazanımına yönelik bir etkinlik geliştirilmiştir. Etkinliğin tasarlanması kazanımın detayında belirtilen “Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.” açıklamasına uygundur. Etkinlik aracılığıyla öğrencilerin doğrudan kuralı ya da yapım eklerini ezberlemesi yerine yapım ekinin işlevini ve kelime türetme gücünü fark etmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın amacına ulaşmak için “5. sınıflara yapım eklerinin öğretimini sağlayacak etkinliklerin hazırlanabilmesi mümkün müdür?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın problemi ışığında çözümü aranan alt problemler:

1. Yapım eklerinin öğretiminde kullanılan “Ek Çarkı” etkinliği öncesinde uygulanan testte çalışma grubunun puan ortalamaları ne düzeydedir?
2. Yapım eklerinin öğretiminde kullanılan “Ek Çarkı” etkinliği sonunda uygulanan testte çalışma grubunun puan ortalamaları ne düzeydedir?

3. Uygulanan etkinlik çalışma grubu öğrencilerinin etkinlik sonrası başarı puanlarını etkinlik öncesi başarı puanlarına göre anlamlı olarak artırmakta mıdır?
4. Çalışma grubundaki öğrencilerin “Ek Çarkı” etkinliği ile ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Çalışmada Ek Çarkı etkinliğinin yapım eklerinin öğretilmesindeki etkisini belirlemek amacıyla nitel destekli nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Tamamlayıcı karma desen olarak adlandırılan bu desen, nicel desenden elde edilen bulguların anlamlandırılmasında nitel desenin sonuçlarından yararlanmaya dayalıdır.

Baki ve Gökçek’e (2012) göre tamamlayıcı karma desende bulgular yorumlanırken bir desenden elde edilenler diğer desenin sonuçlarını desteklemek amacıyla kullanılmaktadır. Hazırlanan etkinlikle ilgili öğrenci görüşleri çalışmanın nitel boyutunu, öğrencilere etkinlik sonrası uygulanan testin puan ortalaması ise çalışmanın nicel boyutunu oluşturmaktadır. Toplanan nitel veriler, çalışmanın odak noktasını oluştururken nicel veriler ise nitel veriyi destekler durumdadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Afyonkarahisar ilinde resmî bir ortaokulun 5. sınıfında öğrenim gören yirmi üç öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışma grubu, gönüllülük esası ilkesine bağlı kalınarak ve kolay ulaşılabilir örneklem seçme tekniğine göre belirlenmiştir. Bu teknikte temel amaç zaman, iş gücü ve para kaybını en aza indirmektir. Araştırmacı, kolayca ulaşabileceği bir örneklem üzerinden veri toplamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerle İlgili Bilgiler

Cinsiyet	5. Sınıf
Kız	13
Erkek	10
Toplam	23

Araştırmaya katılan öğrenciler demografik açıdan incelendiğinde örneklemin 13 kız (%56.5), 10 erkek (%43.5) öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Çalışma grubunun belirlenmesinde yapım ekleri konusunun anlamlandırılmasında genel Türkçe ders başarısının etkisi dikkate alınmış ve Türkçe dersi not ortalaması en yüksek sınıf seçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel boyutu için Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 2013-2019 yılları arasında 5. sınıf öğrencileri için hazırlamış olduğu Türkçe ders kitabındaki yapım ekleriyle ilgili etkinliklerden ve tema değerlendirme sorularından bilgisayar ortamında yansız (random) olarak seçilen açık uçlu ve kısa cevaplı sorulardan oluşan toplam kırk altı maddelik bir ölçme aracı kullanılmıştır.

Güvenirliliği ve geçerliği sağlamak amacıyla oluşturulan 46 soruluk ölçme aracı; ölçülen yapıyı temsil etme, anlaşılabilirlik, kapsam geçerliğini değerlendirmek amacıyla uzman görüşünden yararlanılabildiği için alanında uzman beş Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuş, onlardan değerlendirme yapmaları istenerek uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü alınarak hazırlanan taslak formda yer alan maddelerin kapsam geçerliliği; ölçme aracının kullanılabilirliğine dair sayfa yapısı, soru ve cevapların dizilişi, yazı formatı, boyutu değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucu ortaya çıkan ön uygulama formu çalışma grubunun bulunduğu okuldaki 20 kişilik başka bir 5. sınıf öğrenci grubuna uygulanmıştır. Hazırlanan 46 soruluk ölçme aracı öğrencilere uygulanarak cevaplama süreleri ve anlamakta zorluk çektikleri ifade olup olmadığı kontrol edilmiştir. Öğrencilerin yaklaşık olarak 40 dakikada testi cevaplayabildikleri gözlenmiş ve testin pilot uygulaması yapılarak yapım eklerinin değerlendirilmesine yönelik hazırlanan ölçme aracına son şekli verilmiştir. Bertek tablosundan hareketle ölçme aracının maddeleri puanlanmıştır. İlk kırk madde için en yüksek 1 puan, en düşük 0 puan; sonraki altı madde için en yüksek 10 puan, en düşük 0 puan verilmiş ve öğrencilerin alabilecekleri en düşük ve en yüksek puan aralığı 0-100 olarak belirlenmiştir. 46 maddeden alınan puanlar toplanarak her öğrencinin toplam puanı elde edilmiştir.

Ölçme aracının (Bakınız: Ek-2) güvenirliliğini incelemek amacıyla testi yarılama yöntemi kullanılmıştır. İlk merhalede test maddeleri testteki tek numaralı sorularla çift numaralı soruları ayrı ayrı olacak şekilde iki eş yarıya ayrılmıştır. Bu iki eş grup arasındaki korelasyon, pearson korelasyon kat sayısı ile hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamada ölçme aracının bir yarısının güvenirliliği 0.92 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının tamamının güvenirliliğini hesaplamak için Sperman Brown formülü kullanılmıştır. Ölçme aracının tamamı için güvenirlilik 0.95 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının güvenirlilik kat sayısı 1'e yakın olduğu için test güvenirliliği yüksektir.

Ölçme aracının geçerliliğinde kapsam ve görünüş geçerliğine bakılmıştır. Kapsam geçerliğinde ölçme aracındaki maddelerin ölçülmek istenen davranışı yansıtıp yansıtmadığına bakılmaktadır. Uzman görüşü alınarak ölçme aracının kapsam geçerliğini sağladığı görülmüştür. Ölçme aracının ismine ve içeriğine baktığımızda da testin görünüş geçerliğine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerini belirlemek için çalışma grubunu temsilen belirlenen anahtar katılımcılarla görüşme yapılmıştır. Görüşme formunda “Derste kullanılan etkinlik materyalini hazırlama sürecinizi ve sürecin derse etkisi değerlendiriniz.”, “Türkçe derslerinin bu tip etkinliklerle devam etmesini ister miydiniz?”, “Öğretmen olduğunuzu hayal ettiğinizde derslerinizde bu tip etkinliklere yer verir miydiniz?”, “Türkçe dersi dışında diğer derslerde de anlaşılması zor konularda bu tip etkinliklere yer verilmesini ister miydiniz, neden?” soruları sorularak çalışma grubunun “Ek Çarkı” etkinliği ile ilgili görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Hazırlanan görüşme formunun amaca uygunluğu, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla dil ve ölçme değerlendirme alanı uzmanlarından görüş alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formu düzenlenmiştir.

Araştırmada yapılan görüşmelerin süreleri uzun tutularak iç geçerlik (inandırıcılık) sağlanmaya çalışılmış ve verilerin inandırıcılığını artırmak için elde edilen bulguların tutarlılığı, kavramsal çerçeve ile uyumu kontrol edilmiştir. Görüşme formundan doğrudan alıntılar yapılarak da araştırmanın inandırıcılığı yükseltilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabiliğini) artırmak için araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için bulgu örnekleri yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Ayrıca görüşmede elde edilen veriler üzerinde araştırmacılar ayrı ayrı kodlamalar yapmış ve kodlamalar karşılaştırılarak tutarlık oranı hesaplanmıştır. Miles ve Huberman’ın (1994) “Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)x100” formülü kullanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki güvenilirlik bu formül kullanılarak ,89 olarak bulunmuştur. Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için araştırmanın ham verileri saklanmıştır.

Uygulama Süreci

Amacı yapım eklerinin öğretilmesinde ek çarkının etkisini belirlemek olan çalışma Türkçe dersi kapsamında yürütülmüştür. Uygulama öncesi

uygulama sürecindeki gereksinimler belirlenerek kullanılacak materyaller hazırlanmıştır. Uygulama süreci toplam 6 ders saati olacak şekilde planlanmıştır. Sürecin detayı Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Uygulama Takvimi

Süre	Etkinlik
40’	Testin Yapılması (Etkinlik Öncesi)
40’	Resimler Üzerinden Yapım Ekinin İşlevinin Sezdirilmesi
40’+40’	Ek Çarkı Etkinliğinin Uygulanması
40’	Anahtar Katılımcı Görüşmesi
40’	Testin Yapılması (Etkinlik Sonrası)

Uygulama süreci beş merhalede gerçekleşmiştir. İlk olarak çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yapım eki ile ilgili seviyelerini değerlendirmek için açık uçlu ve kısa cevaplı sorulardan oluşan toplam kırk altı maddelik bir test uygulanmıştır.

İkinci merhalede çalışma grubundaki öğrencilerden derste kullanmak üzere fon kartonu, A4 kâğıdı (iki adet), yapıştırıcı, raptiye, renkli kalem getirmeleri istenmiştir. Ders sırasında tahtaya aldığı ekle anlamı değişen bir kelimenin ilk ve ek aldıktan sonraki hâli yazılmıştır. Öğrencilerden kelimenin ilk ve son hâlini resmetmeleri istenmiştir. Çizilen resimlerin aynı olmadığı, artık kelimenin anlamının değiştiği sezdirilmiştir. Bu şekilde farklı örnekler bulmaları ve bu örneklerdeki eklerin altlarını çizmeleri istenmiştir.

Üçüncü merhalede A4 kâğıdının üzerine on altı köşeli yıldız çizmeleri istenmiş, çizilen yıldızın köşelerine kök hâlinde kelimeler yazdırılmıştır. İkinci A4 kâğıdından ise farklı uzunluklarda yelkovan şeklinde beş altı parça kesilmiş, kesilen parçaların üzerine ise çalışma grubunun ilk merhalesinde altını çizdiği kelimenin anlamını değiştiren ekler yazdırılmıştır. Kesilen ve üzerine eklerin yazıldığı parçalar yıldızın merkezine raptiye yardımıyla sabitlenmiş, sabitlenen yapı renkli fon kartonuna yapıştırılmıştır. Yapıştırma sırasında yelkovan benzeri parçaların hareketli kalmasına dikkat edilmiştir. Renkli kalemle yıldız ve hareketli kollar boyanmış, süslenmiştir. Etkinliğin uygulamasında öğrencilerden hareketli kollardaki uygun eklerle yıldızın ucundaki kökleri birleştirmeleri ve eklerin yeni kelime türetmedeki etkisini fark etmeleri istenmiştir. Ardından gruplar arası kelime türetme yarışması yaptırılmıştır. Öğrencilerle birlikte yapılan ek çarkı etkinlik fotoğrafları Ek 1’de gösterilmiştir.

Dördüncü merhalede açık uçlu ve kısa cevaplı sorulardan oluşan test uygulanmış; sonraki merhalede nicel verileri detaylandırmak, desteklemek için çalışma grubundan 7 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen ilk üç alt probleme ilişkin nicel verilerin istatistiksel analizinde SPSS 18 paket programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan çalışma grubunun kırk altı maddelik testten aldıkları puan ortalamaları kullanılarak gerekli veriler oluşturulmuş ve bu verilerin istatistiksel analizleri yapılmıştır.

Çalışmanın nitel içerik analizine dayalı ikinci kısmında araştırmacılar, uyguladıkları etkinliğin öğrenciler üzerindeki etkisini betimsel analiz yoluyla ortaya koyma yoluna gitmişlerdir. Yapılan betimsel analizde öğrencilerin verdiği cevaplar kategorilere ayrılmış ve frekansları çıkarılmıştır. Bu analiz sonuçları tablolar hâlinde gösterilmiştir. Ayrıca her kategori için öğrencilerin verdiği örnek cevaplar tablolarda gösterilmiştir. Buna göre frekansı en az iki olan kategoriden ikişer örnek, ikiden az olan kategori için bir örnek tablolarda gösterilmiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler ışığında ulaşılan bulgular, alt problem sırası dikkate alınarak belirtilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi için elde edilen bulgular, Tablo 3'te gösterilmiştir. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin “Ek Çarkı” etkinliği öncesinde uygulanan yapım eklerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme aracından elde edilen puan ortalamaları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Testten Elde Edilen Puan Ortalamaları (Etkinlik Öncesi)

	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss
Puan	Kız	13	68.07	12.23
	Erkek	10	67.20	10.14
	Toplam	23	67.69	11.13

Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin testten elde ettikleri puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=67.69$ olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler ($\bar{x}=68.07$) ile erkek öğrencilerin ($\bar{x}=67.20$) testten elde ettikleri puanların birbirine yakın, erkek öğrencilerin puan ortalamasının kız öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi için elde edilen bulgular, Tablo 4'te gösterilmiştir. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin “Ek Çarkı” etkinliği sonunda uygulanan yapım eklerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme aracından elde edilen puan ortalamaları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Testten Elde Edilen Puan Ortalamaları (Etkinlik Sonrası)

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss
ES Test Puan	Kız	13	76.00	12.35
	Erkek	10	76.90	14.99
	Toplam	23	76.39	13.24

Tablo 4 incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin testten elde ettikleri puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=76.39$ olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler ($\bar{x}=76.00$) ile erkek öğrencilerin ($\bar{x}=76.90$) testten elde ettikleri puanların birbirine yakın, erkek öğrencilerin puan ortalamasının kız öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi için elde edilen bulgular, aşağıda gösterilmiştir. Yapım eklerinin öğretiminde kullanılan “Ek Çarkı” etkinliğinin uygulandığı çalışma grubunun etkinlik öncesi ve sonrası puan ortalamaları arasındaki farklılık öncesinde puan ortalamalarının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları değerlendirilmiş, örneklem sayısı 23 kişi olduğu için Shapiro-Wilk sonuçlarına bakılmış; puan ortalamaları anlamlılık değeri ($p>0.05$) olduğundan verilerin normal dağılıma uygun olduğu tespit edilerek Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Normallik Testi Sonuçları

	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	p	Statistic	df	p
ES Test	Kız	.161	13	.200*	.960	13	.751
	Erkek	.172	10	.200*	.933	10	.477
EÖ Test	Kız	.150	13	.200*	.940	13	.456
	Erkek	.154	10	.200*	.951	10	.686

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin etkinlik öncesi ve sonrası puan ortalamaları arasındaki farklılaşmayı tespit etmek için yapılan bağımlı örneklem grubu *t* Testi sonuçları mevcuttur. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin etkinlik öncesi ve sonrası puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Tablo 6'da bağımlı örneklem grubu *t* Testi sonuçları mevcuttur.

Tablo 6. Çalışma Grubu Etkinlik Öncesi ve Sonrası Puan Ortalamalarının Farklılaşmasını Gösteren Bağımlı Örneklem Grubu *t* Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	ss	S.E. Mean	t	df	p
EÖ Test Puanı	23	67.69	11.13	2.32			
ES Test Puanı	23	76.39	13.24	2.76	-4.424	22	.000*

* $p < 0.05$

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin etkinlik öncesi ve sonrası puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($t = -3.139$, $p < .05$). Çalışma grubundaki öğrencilerin etkinlik öncesi puan ortalamaları ($\bar{x} = 67.69$) ile öğrencilerin etkinlik sonrası puan ortalamalarına ($\bar{x} = 76.39$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Öğrencilerin etkinlik sonrası puan ortalamaları ile etkinlik öncesi puan ortalamaları arasındaki farkın büyüklüğünü anlamak için istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Yapılan değerlendirme sonucu [$d = t/\sqrt{N}$] “Cohen d” indeksi ($d = 0.92$, $d > 0.8$) büyük etki olarak tespit edilmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi için elde edilen bulgular Tablo 7, 8, 9 ve 10’da gösterilmiştir.

Tablo 7. “Derste kullandığınız etkinlik materyalini sizler yaptınız. Bu durumla ilgili düşünceleriniz nelerdir? Size ve derse katkısı nedir?” Sorusuna Yönelik Öğrenci Görüşleri

Kategori	f (frekans)	Örnek Öğrenci Cevabı
Dersin öğretici ve kalıcı olması	10 (Ö1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 15, 17)	“Güzel hem eğlenceli hem öğretici; yapım eklerinin görevini öğrenmiş oluyoruz. Konuyu unutmuyoruz.” (Ö2) “Böyle şeyleri çok sevdim, Yapım ekini diğer şeylerden fazla anladım. Güzel bir etkinlik oldu.” (Ö8)
Dersin eğlenceli olması	8 (Ö2, 3, 7, 8, 10, 12, 14, 17)	“Çok eğlenceli çok güzel bir gündü. Çok iyi anlıyorum, yapmak çok güzeldi.” (Ö14) “Eğlenceli ve güzeldi, yapım eklerini öğrendim.” (Ö17)
Kolay bir şekilde öğrenme	8 (Ö1, 5, 6, 9, 11, 18, 20, 22)	“Yapım ekini daha kolay anlıyoruz. Kalıcı oldu.” (Ö5) “Normal dersler sıkıcı bu şekilde daha kolay öğreniyoruz.” (Ö6)
Dersin dikkat çekici ve motive edici olması	1 (Ö9)	“Benim daha çok çalışmamı sağlayan kelime çarkı. Çok dikkatimi çekti, daha iyi öğrenmemi sağladı, yapım ekinin görevini öğrendik.” (Ö9)
Olumlu yönde etkilemesi	1 (Ö12)	“Etkinlikli dersi çok sevdim.” (Ö12)

Araştırmada kullanılan “Derste kullandığınız etkinlik materyalini sizler yaptınız. Bu durumla ilgili düşünceleriniz nelerdir? Size ve derse katkısı nedir?” sorusuna yönelik 23 öğrenciden alınan cevaplar üç farklı uzman tarafından görüş birliği görüş ayrılığı ile değerlendirilmiş ve Tablo 7’deki gibi kategoriler oluşturularak gruplandırılmıştır. Bu cevapların gruplandırılmasıyla oluşan kategoriler değerlendirildiğinde öğrenciler, hazırladıkları etkinliklerin en çok kalıcılık ve öğreticilik yönünün ağır bastığı görüşünü dile getirmişlerdir. Bu kategoriyi dersin eğlenceli geçmesi ve öğrenilmesi ile ilgili kategoriler takip etmiştir. Öğrencilerin görüşlerinde en az frekans değerine sahip olan kategoriler ise dersin dikkat çekici, motive edici ve olumlu tutum geliştirici olması kategorisidir.

Tablo 8. “Bundan sonra Türkçe derslerinin bu şekilde işlenmesini ister miydin? Neden?” Sorusuna Yönelik Öğrenci Görüşleri

Kategori	F (frekans)	Örnek Öğrenci Cevabı
Dersi eğlenceli ve zevkli hâle getirir.	11 (Ö1, 3, 4, 7, 11, 12, 13, 20, 21, 22, 23)	“Çok mutlu olurum ve sevinirim, eğlenirim. Eğlenceli şeyler yapabiliriz.” (Ö7) “Ben mutlu oldum çünkü dersler çok güzel.” (Ö13)
Türkçe dersinin etkili ve kalıcı şekilde öğrenilmesini sağlayabilir.	5 (Ö3, 4, 6, 13, 18)	“Evet çok mutlu oldum çünkü böyle etkinlikler yaparak çalışabiliyoruz. Konunun üzerinden geçebiliyoruz.” (Ö3) “Ben çok sevinirim çünkü daha iyi öğrenme ve sınavlarda iyi notlar alırım.” (Ö6)
Her zaman değil bazen etkinlik temelli Türkçe dersi işlenmeli	3 (Ö1, 16, 17)	“Ders işlemek güzel ama bazen.” (Ö16) “Çok sık yapılmayabilir, yapılırsa sıkılırım.” (Ö17)
Etkinlik temelli ders, dersi sıkıcı yapabilir	2 (Ö9, 15)	“Ben biraz sıkılırım çünkü biraz da olsa ders işlemem gerekir.” (Ö9) “Çok fazla etkinlik ile ders işlemeye vakit kalıyabilir.” (Ö15)
Boş veri	1 (Ö8)	“Boş veri” (Ö8)

Araştırmada kullanılan “Bundan sonra Türkçe derslerinin bu şekilde işlenmesini ister miydin? Neden?” sorusuna öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar üç uzmanın değerlendirmesiyle dört farklı kategoride gruplandırılmıştır. Bu kategoriler Tablo 8’de gösterilmiştir. Bu cevapların gruplandırılmasıyla oluşan kategorilerden frekans sıklığı en fazla olan “Türkçe dersinin zevkli ve eğlenceli olmasıdır.” Ancak bu cevabın aksine bazı öğrenciler bu şekilde işlenen Türkçe dersinin sıkıcı olabileceği görüşünü de dile getirmişlerdir. Bu olumsuz cevaba rağmen yapılan kategorilendirmeye göre öğrenci görüşleri

genellikle olumludur. Bir öğrenci ise bu soruya cevap vermemiştir. Bu öğrencinin cevabı boş veri olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 9. “İleride öğretmen olduğunu hayal et. Derste bu şekilde materyal kullanır mıydın? Niçin?” Sorusuna Yönelik Öğrenci Görüşleri

Kategori	f (frekans)	Örnek Öğrenci Cevabı
Etkili ve kalıcı öğrenme sağladığı için kullandım.	13 (Ö1, 2, 4, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 21)	“Evet ben yapardım. Çünkü ben küçükken bu tip etkinliklerle daha iyi anladım. Onların da benim anladığım gibi anlayacağını düşünüyorum. Eğer anlamazlarsa başka etkinliklere yönlendiririm.” (Ö18) “Kullanırdım, çünkü daha iyi öğretmeye uğraşırdım. Daha hızlı öğrenirler ve sınavlarda daha iyi not alırlar.” (Ö16)
Dersi eğlenceli hâle getirdiği için kullandım.	4 (Ö6, 17, 20, 23)	“Evet yararlanırdım çünkü çocuklar mutlu olur, öğrenir.” (Ö17) “Evet çünkü ortaokulda hocamız yaptırdı. Hocamız yaptırdığı için eğlenmişsem ben de yaptırırım.” (Ö20)
Etkinlik yerine klasik anlatım yaparım	2 (Ö1, 2)	“Hayır yapmazdım çünkü kitap daha uygun olurdu.” (Ö1) “Hayır çünkü öğrenciler dersten ve konulardan uzaklaşabilirdi.” (Ö2)
Boş veri	1 (Ö12)	“Boş veri” (Ö12)

Araştırmada kullanılan “İleride öğretmen olduğunu hayal et. Derste bu şekilde materyal kullanır mıydın? Niçin?” sorusuna öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar üç uzmanın değerlendirmesi ile Tablo 9’da üç farklı kategoride gruplandırılmıştır. Bu cevaplara göre öğrencilerin öğretmen olduklarında etkili ve kalıcı öğrenme için bu şekilde ders işleyebileceklerine yönelik görüş frekans sıklığı en fazla olandır. Bu görüşü dersi eğlenceli hâle getireceği için kullanabileceğini ifade eden cevaplar takip etmiştir. Ancak bu iki kategorinin aksine iki öğrenci, klasik yöntemlerin kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Bir öğrenci ise bu soruya yönelik görüş bildirmemiştir. Geleneksel öğretim lehine görüş bildirilmesi dil bilgisi öğretiminde öğrenci ve öğretmenden kaynaklı sorunların devam ettiğini göstermektedir.

Araştırmada kullanılan “Türkçe dersi dışında diğer derslerde anlaşılması zor konularda öğretmenlerin bu tip materyal ve etkinliklere yer vermesini ister miydin?” sorusuna öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar üç uzmanın değerlendirmesi sonucu dört farklı kategoride Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. “Türkçe dersi dışında diğer derslerde anlaşılması zor konularda öğretmenlerin bu tip materyal ve etkinliklere yer vermesini ister miydin?” Sorusuna Yönelik Öğrenci Görüşleri

Kategori	f (frekans)	Örnek Öğrenci Cevabı
Diğer derslerde de etkinlik temelli öğrenme, dersi eğlenceli hâle getirdiği için kullanılabilir.	12 (Ö1, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 14, 20, 21, 22, 23)	“Eğlenceli öğrenme olur.” (Ö1) “İsterdim çünkü çok eğlenceli olurdu, daha iyi öğrenirdik.” (Ö3)
Diğer derslerde de etkinlik temelli öğrenme, etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı için kullanılabilir.	11 (Ö4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 18, 19, 20)	“Ben isterdim çünkü işimizi kolaylaştırır ve daha iyi öğreniriz.” (Ö6) “Evet isterdim daha iyi anladım ve çocuklar mutlu olurdu.” (Ö11)
Diğer derslerde etkinlik temelli öğrenme kullanılamaz.	2 (Ö2, 12)	“Gelecekte olabilir ama şimdi olmaz. Çocuklar şımarabilirler.” (Ö2) “Ben istemem çünkü dersler böyle daha iyi.” (Ö12)
Diğer derslerde de etkinlik temelli öğrenme, dikkat çekici ve motive edici olması sebebiyle kullanılabilir.	2 (Ö17, 18)	“Evet, ilgi çekici olurdu. Eğlenceli ders katılımı olur.” (Ö17) “Evet isterdim. Hem eğitir, hem de öğretirdi. Daha iyi anlardık, keşke olsaydı. İlgi ve dikkatim derse yoğun olurdu.” (Ö18)
Boş veri	1 (Ö4)	“Boş veri” (Ö4)

Tablo 10’a göre en fazla sahip olan kategori, diğer derslerin de etkinlik temelli öğrenme ile etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenilebileceğidir. Bu kategoriden sonra eğlenerek öğrenme için diğer derslerde bu yöntemin kullanılması gerektiğini dile getiren cevaplar yer almıştır. Bu soruya yönelik olumlu gruplandırılan cevaplardan frekans sıklığı en az olan kategori ise ilgi ve dikkate yönelik görüşlerdir. Bu tip yöntemin kullanılmasına gerek olmadığını düşünen iki öğrencinin cevabı da olumsuz düşünce kategorisinde yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Eğitim öğretim faaliyetlerinin hedeflenen amaçlara ulaşabilmesinde geliştirilen etkinliğin niteliği kadar etkinlik süresince bireylerin aktif olması, bireyin ihtiyaçlarına cevap vermesi, çevresiyle etkileşimini mümkün kılması, etkinliğin ilgi çekici ve motive edici olması da önem arz etmektedir.

Çalışmanın bulguları sözcükte yapı konusu özelinde geliştirilen “Ek Çarkı” etkinliğinin öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin etkinlik öncesi puan ortalamaları etkinlik sonrası puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Araştırmada öğrenciler, rehberlikli uygulama ile etkinlik materyali

oluşturmuş ve dersin öğretici, dikkat çekici, eğlenceli olduğu görüşünü dile getirmişlerdir. Aydın (1999), Bozkurt (2015), Güneş (2013), Yakışan ve Ateş (2017); dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin aktif şekilde kurallara bizzat kendilerinin ulaşmaları ile daha etkin öğrenmenin gerçekleşebileceğini bu durumda Türkçe ve dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin tutumlarına olumlu yan-sıyarak akademik başarılarına müspet yönde etki edeceğini belirtmektedir (Bozkurt, 2015; Datson, 2006; Öztürk ve Ömeroğlu 2015; Thornbury, 1999; Yakışan ve Ateş, 2017). Bahsi geçen çalışmalar bu araştırmadaki bulguları destekler niteliktedir. Çalışmadan elde edilen hem nitel hem de nicel bulgu ve sonuçlar değerlendirildiğinde hazırlanan “Ek Çarkı” etkinliğinin sözcükte yapı konusunun öğretiminde etkili bir rol oynadığı söylenebilmektedir.

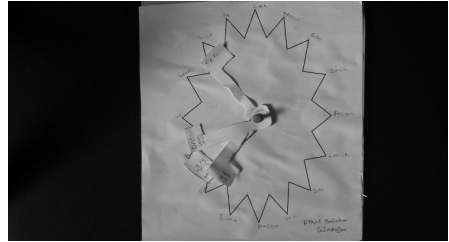
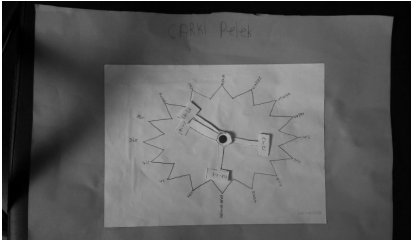
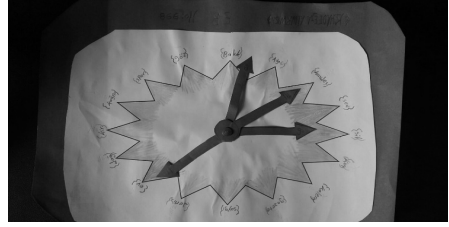
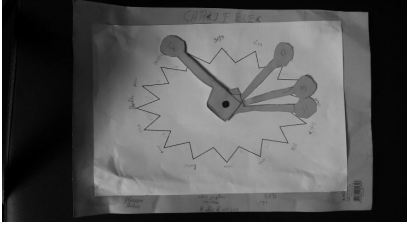
Dil bilgisi öğretiminin gerekliliği ve yöntemi yıllar boyu tartışılmıştır. Yapılan çalışmalardan bazıları dil bilgisi öğretimine karşı çıkarken bazıları ise dil bilgisi öğretimi olmadan dil öğretiminin olmayacağını savunmaktadır. Pek çok dil öğretim yöntemi denenerek eksileri ve artularıyla değerlendirilmiştir. Bu noktada esas olan dil bilgisinin gerekliliği ya da öğretim yönteminden ziyade değişen dünya koşullarına uyum sağlayan, öğrencilere hitap eden, ilgi çekici materyal, etkinlik geliştirebilmektir. “Ek Çarkı” etkinliği, öğrencileri sürece aktif olarak dâhil etmesi, eğlenceli ve güdüleyici olması gibi özellikleriyle öğretmenler ya da ders kitabı yazarlarınca hazırlanacak etkinlikler için mütevazı bir örnek olarak dikkate alınabilir. Benzer öğrenci merkezli etkinlikler dil bilgisinin başka konuları için de geliştirilip bu örnekler ve sonuçların da paylaşılmasının, etkili dil bilgisi öğrenimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atış, S. ve Arslan, M. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde dilsel becerilerin gelişimine etkisi bakımından ders materyallerinin önem derecelerinin analitik hiyerarşi süreci (AHS) ile belirlenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 711-726.
- Aydın, Ö. (1999). Orta okullarda dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Dil Dergisi*, 81, 23-29.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Barın, E. ve Demir, C. (2008). *Türkçe dil bilgisi 2: Ses ve şekil bilgisi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Bozkurt, B. (2015). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde orta seviye (B1-B2 düzeyi) hedef sözcük belirleme çalışması*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bulut, P. (2015). İlkokul öğrencilerine dil bilgisi öğretiminde bir yöntem önerisi: yaratıcı drama. *Journal of International Social Research*, 37, 719-725.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çifci, M. (2007). Dil bilgisi öğretiminin geleceği. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi* (1.cilt) içinde (397-404). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Datson, E. K. (2006). *The effects of deductive and guided inductive approaches on the learning of grammar in*. Atlanta: Emory University.
- Ediskun, H. (2017). *Yeni Türk dilbilgisi* (3. cilt). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basın Yayım Tanıtım.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. M. Celce-Murcia, (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* içinde (251-266). Boston: Thomson/ Heinle.
- MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nuhoğlu, M. M., Özsoy, T. ve Aydın, A. (2008). *Türkçe öğretiminde materyal tasarımı*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitabevi.
- Öztürk, J. ve Ömeroğlu, A. F. (2015). Dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarının kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 69-86.
- Sağlam, M. S. (2013). Oyunların dil bilgisi öğretiminde ve kelime serveti etkinliklerindeki yeri (yenilenen ilköğretim 5. sınıf ders kitapları örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 274-285.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow: Longman.
- Yakışan, O. ve Ateş, M. (2017). Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 801-816.

EK-1



EK-2

EK ÇARKI

Aşağıdaki kelimelere uygun türetme eklerini getiriniz.

1. Sus:.....
2. Tat:.....
3. Sev:.....
4. Önem:.....
5. Sil:.....
6. Bil:.....
7. Gez:.....
8. Denge:.....
9. Öğret:.....
10. Öğren:.....

Aşağıdaki cümlelerde anlamı değişmiş kelimeleri yuvarlak içine alınız.
(Tek bir kelime seçiniz.)

11. İnsanlık yaptı bizlere sınıftaki çocuklar.
12. Davete tüm köylüler geldi.
13. 23 Nisan'da sınıfı süsledik.
14. Çocuğu yerde yürüttüm.
15. Çalışmaya okçuların hepsi gelmiş.
16. Elimdeki uğurböceğini uçurdum.
17. Sınıf halinde sergiye gittik.
18. Çocukların durumuyla ilgili dertleştik.
19. Gurbette beş parasız kaldım.
20. Kısa zamanda giyindi, hayret.
21. İşsizlik son ayda düşmüş, dediler.

Aşağıdaki kelimelere uygun ekleri getirerek türemiş kelimeler oluşturunuz.

22. Söz:.....
23. Türk:.....
24. İyi:.....
25. Genç:.....
26. Para:.....
27. Güneş:.....
28. Dar:.....
29. Çanta:.....

Aşağıdaki cümlelerdeki türemiş kelimeleri yuvarlak içine alınız. (Tek bir kelime seçiniz.)

30. Görgüsüzlük edersen ayıp olur.
31. Sıcak havada soğuk içecek güzel olur.
32. Pazardan yeşillik aldım, salataya.

33. Yazıyı benden alıp sana verecek.
34. Test sorularını çözecek misin?
35. Yoldaki çiçekçi, dükkânı kapadı.
36. Atlar, samanlıkta yatmış.
37. Annem dün gece kitaplığı düzenledi.
38. Üç günlük dünyada beş gün okula gidiyoruz.
39. Hastaya sargı bezi takmışlar.
40. Sen de dikkatli dinlemiyorsun.
41. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yapım eki yoktur?
 - A. Satıcıya ilgi göstermedi.
 - B. O görücü usulüyle evlenmiş.
 - C. Dikkat et, kırıcı oluyorsun.
 - D. Adam, henüz gelmedi.
42. Aşağıdaki kelimelerin hangisi birden çok yapım eki almıştır?
 - A. imzalandı
 - B. zorluk
 - C. aralık
 - D. toprakladı
43. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde türemiş sözcük (yapım eki almış) kullanılmamıştır?
 - A. Bazı çiçekler tıpta da kullanılır.
 - B. Derslerini her gün çalışır.
 - C. Bu yapıt sizin de ilginizi çeker.
 - D. Bahçemizde bir eğlence düzenledik.
44. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde isim köküne gelmiş bir yapım eki vardır?
 - A. Onun yapısında içinden geldiği gibi davranmak var.
 - B. Ders notları geçici hevesler yüzünden düştü.
 - C. Eski güzel günleri mutlulukla düşünüyordu.
 - D. Geçit vermez dağların arasında kalakalmıştık.
45. Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki tırnak içindeki sözcük yapım eki değildir?
 - A. Bütün olup biteni “anlattı”.
 - B. Artık geleceğini daha çok “önemsiyor”.
 - C. Günün birinde mutlaka “görüşeceğiz”.
 - D. Çocuklara “pembe” şekerler almıştı.
46. “seçim, saygı, bakıcı, bankalar” bu sözcüklerden hangisi diğerlerinden farklı bir ek almıştır?
 - A. seçim
 - B. saygı
 - C. bakıcı
 - D. banka