



T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

MOBİL TEKNOLOJİ DESTEKLİ İŞLEVSEL DİL BİLGİSİ  
UYGULAMALARININ AKADEMİK BAŞARI İLE OKUDUĞUNU  
ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ VE SÜRECE YÖNELİK ÖĞRENCİ  
GÖRÜŞLERİ

DOKTORA TEZİ

**Emrah TÜRK**

**Malatya-2022**

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

MOBİL TEKNOLOJİ DESTEKLİ İŞLEVSEL DİL BİLGİSİ  
UYGULAMALARININ AKADEMİK BAŞARI İLE OKUDUĞUNU  
ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ VE SÜRECE YÖNELİK ÖĞRENCİ  
GÖRÜŞLERİ

DOKTORA TEZİ

**Emrah TÜRK**

**Danışman: Prof. Dr. Nesrin SİS**

**Malatya-2022**

## ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Nesrin SİS danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım *Mobil Teknoloji Destekli İşlevsel Dil Bilgisi Uygulamalarının Akademik Başarı ile Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi ve Sürece İlişkin Öğrenci Görüşleri* başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

**Emrah TÜRK**

## ÖN SÖZ

Araştırmanın her aşamasında desteğini, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan danışman hocam Prof. Dr. Nesrin SİS'e, araştırma sürecinde tezimin oluşmasına katkıda bulunan Tez İzleme Komitesi'nin kıymetli üyeleri Doç. Dr. Kübra Açıkgül ve Dr. Öğr. Üyesi Bahar Doğan KAHTALI'ya çok teşekkür ederim.

Doktora öğrenimim boyunca bilgi birikimlerinden, tecrübelerinden yararlandığım Prof. Dr. Hasan KAVRUK, Prof. Dr. Songül TAŞ, Prof. Dr. İlhan ERDEM, Prof. Dr. Esra MERT ve Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU'na teşekkür ederim.

Araştırma verilerinin toplanmasında büyük emeği olan Cumhuriyet Ortaokulu Türkçe öğretmenleri ve yönetimine, iyi niyetli tutumları ve yardımları için teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde varlığını her zaman yanımda hissettiğim, sabır ve anlayış gösteren eşim Funda'ya, tez yazımı süresince zaman zaman ihmal ettiğim kızım Elif ve oğlum Göktuğ'a şükranlarımı sunarım.

**Emrah TÜRK**



## ÖZET

# MOBİL TEKNOLOJİ DESTEKLİ İŞLEVSEL DİL BİLGİSİ UYGULAMALARININ AKADEMİK BAŞARI İLE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ VE SÜRECE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

TÜRK, Emrah

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nesrin SİS

Temmuz-2022, sayfa: xvi+186

Bu araştırmada, mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulamalarının altıncı sınıf öğrencilerinde Sözcükte Yapı konusundaki başarısına, okuduğunu anlama becerisine etkileri incelenmiş ve sürece yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte yer aldığı karma yöntemlerden iç içe karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın nitel bölümü durum çalışması ile desenlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Bölgesi'nin Batı Karadeniz Bölümü'nde nüfus ve yüz ölçümü bakımından küçük olan bir il merkezinde bulunan ortaokulda öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu bağlamda ortaokulun altıncı sınıf öğrencilerinden oluşan şubelerden iki şube "kontrol" ve "deney" grubu olarak adlandırılmıştır. Çalışma grubu, 28'i deney ve 29'u kontrol olmak üzere 57 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçlarını "Sözcükte Yapı Başarı Testi", "Okuduğunu Anlama Testi" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" oluşturmaktadır.

Araştırmanın uygulama sürecinde, deney grubundaki öğrencilere yedi hafta boyunca araştırmacı tarafından bir Web 2.0 aracı olan "LearningApps.org" yoluyla hazırlanmış etkinlikler ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (MEB, 2019a) uygun

Türkçe dersi uygulamaları işlenmiştir. Kontrol grubuna ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (MEB, 2019a) uygun Türkçe dersi uygulamaları işlenmiştir.

Araştırmanın nicel verileri; bağımlı gruplar t testi, bağımsız gruplar t testi, Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilen nitel veriler ise içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı eğitim, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini ve akademik başarılarını artırmış ve dil bilgisi okuma arasındaki ilişki deneysel bir araştırma ile ortaya konmuştur.

Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulamaların uygulandığı deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019a) doğrultusunda eğitim yapılan kontrol grubunda; öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik Okuduğunu Anlama Testi ve akademik başarılarına yönelik Sözcükte Yapı Başarı Testi son ölçüm puanları karşılaştırıldığında, iki grup arasında okuduğunu anlama beceri düzeyinde ve akademik başarıları düzeyinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmanın deneysel işleminden sonra deney grubu öğrencilerinden, uygulamaya ve sürece ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin görüşleri neticesinde uygulama öncesi bilişsel hazırlık olarak öğrencilerin çoğunlukla tekrar yaptıkları, duyuşsal hazırlık olarak çoğunlukla istekli bir şekilde uygulamaya hazırlandıkları, psikomotor hazırlık olarak ise çoğunlukla araç gereç hazırlığı yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler uygulama ve sürecine ilişkin olumlu görüşlerini ise pedagojik açıdan çoğunlukla “konuyu iyi öğrenmelerine yardımcı olma”, duyuşsal açıdan çoğunlukla “öğrenmeyi eğlenceli hâle getirme”, donanımsal açıdan ise çoğunlukla “mekân bağımsızlığı sağlama” şeklinde belirtmiştir. Öğrenciler uygulama ve sürecine ilişkin olumsuz görüşlerini ise pedagojik açıdan çoğunlukla “etkinlik sayısının az olması”, duyuşsal açıdan çoğunlukla “hata yapma korkusu yaşamaması”, donanımsal açıdan ise çoğunlukla “internet ağ hızının yavaş olması” şeklinde belirtmişlerdir. Öğrencilerin uygulama ve sürece ilişkin çözüm önerileri ise pedagojik açıdan çoğunlukla “mobil öğrenmenin farklı disiplinlerde kullanımının yaygınlaştırılması”, duyuşsal açıdan çoğunlukla “öğretmen- öğrenci etkileşiminin artırılması”, donanımsal açıdan ise çoğunlukla “internet ağı hız probleminin çözülmesi” şeklinde ortaya konmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Dil bilgisi, işlevsel dil bilgisi, mobil teknoloji, okuduğunu anlama becerisi.

## ABSTRACT

# THE EFFECT OF MOBILE TECHNOLOGY-SUPPORTED FUNCTIONAL GRAMMAR APPLICATIONS ON ACADEMIC ACHIEVEMENT AND READING COMPREHENSION SKILLS AND STUDENT OPINIONS ABOUT THE PROCESS

TÜRK, Emrah

Ph.D., Inonu University Institute of Educational Sciences  
Department of Turkish and Social Education, Turkish Education Discipline

Thesis advisor: Prof. Dr. Nesrin SİS

July-2022, pages: xvi+186

In this study, the effects of mobile technology supported functional grammar applications on sixth grade students' success in lexical structure and reading comprehension skills were examined and it was aimed to determine student views on the process.

In the research, nested mixed design, which is one of the mixed methods in which qualitative and quantitative research methods are included, was used. The quantitative part of the research is a quasi-experimental research with a pre-test post-test control group. The qualitative part of the research was designed with a case study.

The study group of the research consists of sixth grade students studying in a secondary school located in a city center with a small size in terms of population and area in the Western Black Sea Region of the Black Sea Region in the 2019-2020 academic year. In this context, two branches of the secondary school's sixth grade students were named as the "control" and "experimental" groups. The study group consists of 57 people, 28 of whom are experimental and 29 are control. The data collection tools in the research are "Word Structure Achievement Test", "Reading Comprehension Test" and "Semi-structured Interview Form".

Web 2.0 tool, "LearningApps.org", and Turkish lesson practices in accordance with the Turkish Language Curriculum (MEB, 2019a) for seven weeks. In the control group, Turkish lessons in accordance with the Turkish Lesson Curriculum (MEB, 2019a) were taught.

Quantitative data of the research; dependent groups t test, independent groups t test, Mann - Whitney U test. Qualitative data obtained with semi-structured interview forms were analyzed by content analysis method.

According to the results of the research; Education based on functional grammar supported by mobile technology increased the reading comprehension skills and academic achievement of the experimental group students, and the relationship between grammar reading was demonstrated by an experimental study.

In the experimental group, in which mobile technology supported functional grammar-based applications were applied, and in the control group, which was trained in line with the Turkish Lesson Curriculum (MEB, 2019a); When the final measurement scores of the Reading Comprehension Test for students' reading comprehension skills and the Vocabulary Structure Achievement Test for their academic achievement were compared, a statistically significant difference was found between the two groups in favor of the experimental group in terms of reading comprehension skills and academic achievements.

After the experimental process of the research, the opinions of the students in the experimental group about the application and the process were taken. As a result of the students' opinions, it was determined that the students mostly did it again as the cognitive preparation before the application, they were mostly prepared for the application willingly as the affective preparation, and they mostly prepared the tools as the psychomotor preparation. The students expressed their positive views about the application and its process as "helping them learn the subject well" in terms of pedagogical aspect, "making learning fun" in terms of affective aspect, and "providing spatial independence" in terms of hardware. The students stated their negative views about the application and its process as "the number of activities is low" in terms of pedagogical aspect, "the fear of making mistakes" in terms of affective aspect, and "the speed of the internet network is slow" in terms of hardware. On the other hand, the solution suggestions of the students regarding the application and the process were mostly stated as "disseminating the use of mobile learning in different disciplines" in terms of pedagogy, "increasing the teacher-student interaction" in the affective aspect and "solving the internet network speed problem" in terms of hardware.

**Keywords:** Grammar, functional grammar, mobile technology, reading comprehension.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖN SÖZ .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi

### BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Varsayımlar .....	8
1.5. Sınırlılıklar .....	8
1.6. Tanımlar .....	9

### BÖLÜM II KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil Bilgisi.....	10
2.2. Dil Bilgisi Öğretimi, Amacı ve Önemi .....	12
2.3. Dil Bilgisi Öğretiminin Türkçe Öğretim Programlarındaki Yeri.....	13
2.4. Temel Dil Becerileri Açısından Dil Bilgisi Öğretimi .....	23
2.4.1. Dinleme Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi.....	23
2.4.2. Konuşma Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi .....	25
2.4.3. Okuma Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi.....	26
2.4.4. Yazma Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi .....	32
2.5. Dil Öğretim Yaklaşımlarının Dil Bilgisi Öğretimine Bakışı .....	33
2.5.1. Davranışçı Yaklaşımda Dil Bilgisi Öğretimi .....	33

2.5.2. Bilişsel Yaklaşımda Dil Bilgisi Öğretimi.....	34
2.5.3. Yapılandırmacı Yaklaşımda Dil Bilgisi Öğretimi.....	35
2.6. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) 6. Sınıf Dil Bilgisi Kazanımları ...	36
2.7. İşlevsel Dil Bilgisi.....	36
2.8. Okuma ve Okuduğunu Anlama.....	40
2.8.1. Okuma .....	40
2.8.2. Okuduğunu Anlama .....	43
2.9. Teknoloji .....	44
2.9.1. Mobil Teknoloji.....	44
2.10. Mobil Öğrenme .....	45
2.10.1. Mobil Öğrenmenin Avantajları ve Sınırlılıkları.....	46
2.10.2. Mobil Öğrenmenin Türkçe Öğretimindeki Yeri .....	47
2.11. İlgili Araştırmalar.....	51
2.11.1. İşlevsel Dil Bilgisi ile İlgili Çalışmalar.....	51
2.11.2. Okuma-Dil Bilgisi İlişkisi ile İlgili Çalışmalar .....	55
2.11.3. Mobil Teknolojinin, Mobil Öğrenmenin Türkçe Öğretimindeki Yeri ile İlgili Çalışmalar.....	57

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Modeli .....	62
3.2. Çalışma Grubu .....	64
3.3. Verilerin Toplanması .....	67
3.3.1. Veri Toplama Araçları .....	68
3.3.1.1. Sözcükte Yapı Başarı Testi ile İlgili Bilgiler .....	68
3.3.1.2. Okuduğunu Anlama Testi ile İlgili Bilgiler .....	73
3.3.1.3. Mobil Teknoloji Destekli İşlevsel Dil Bilgisine Dayalı Uygulama Sürecine İlişkin Görüşme Formu .....	79
3.4. “LearningApps.org” Uygulamasıyla Oluşturulan Etkinlikler ile İlgili Bilgiler..	79
3.5. Ders Planları.....	82
3.6. Uygulama Süreci.....	83
3.7. Verilerin Analizi .....	86

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	90
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	91
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	92
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	94
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	96
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	97
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	98
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	100
4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	101

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar .....	115
5.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	116
5.1.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	116
5.1.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	116
5.1.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	116
5.1.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	117
5.1.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	119
5.1.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	120
5.1.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	120
5.1.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	121
5.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	122
5.1.2.1. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	122
5.2. Öneriler .....	126
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	126
5.2.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler .....	127
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>128</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>146</b>
Ek-1. Araştırma İzin Belgesi.....	146
Ek-2. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği İzin Belgesi.....	148

Ek-3. Geliştirme Sürecindeki Sözcükte Yapı Başarı Testi için Alınan Uzman Görüş Formu .....	149
Ek-4. Geliştirme Sürecindeki Okuduğunu Anlama Testi için Alınan Uzman Görüş Formu .....	150
Ek-5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	151
Ek-6. Sözcükte Yapı Başarı Testi .....	152
Ek-7. Okuduğunu Anlama Testi .....	156
Ek-8. Ders Planı Örneği (Kontrol ve Deney Grubu) .....	161
Ek-9. “LearningApps.org” ile Hazırlanan Etkinlikler ve Arayüzleri.....	169
Ek-10. Kontrol ve Deney Grubu Uygulama Süreci Fotoğrafları .....	181
Ek-11. Sözcükte Yapı Başarı Testi (SYBT) Belirtke Tablosu.....	184
Ek- 12. Okuduğunu Anlama Testi (OAT) Belirtke Tablosu.....	185



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda (1924) Öğretimi İstenen Dil Bilgisi Konuları .....	14
Tablo 2. İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda (1926) Öğretimi İstenen Dil Bilgisi Konuları .....	16
Tablo 3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) Bulunan Altıncı Sınıf Dil Bilgisi Kazanımları.....	36
Tablo 4. Öğretim Etkinliklerinde Kullanılabilecek Web 2.0 Araçları.....	50
Tablo 5. Çalışma Deseninin Görünümü .....	63
Tablo 6. SYBT Ön Testinden Şubelerin Almış Oldukları Toplam Puanlara Yönelik Normallik Testleri Betimsel Değerleri ve Shapiro-Wilk Testi Değerleri.....	65
Tablo 7. Şubelerin Ortalamaları Arasında Fark Olup Olmadığını Ortaya Koyan SYBT Ön Test ANOVA Sonuçları .....	65
Tablo 8. OAT Ön Testinden Şubelerin Almış Oldukları Toplam Puanlara Yönelik Normallik Testleri Betimsel Değerler ve Shapiro-Wilk Değerleri.....	66
Tablo 9. Şubelerin Ortalamaları Arasında Fark Olup Olmadığını Ortaya Koyan OAT Ön Test ANOVA Sonuçları .....	67
Tablo 10. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler.....	67
Tablo 11. Sözcükte Yapı Başarı Testi Kazanım Tablosu .....	69
Tablo 12. SYBT'ye Yönelik Madde ve Test İstatistikleri .....	72
Tablo 13. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) Altıncı Sınıf Okuduğunu Anlama Kazanım Tablosu.....	74
Tablo 14. Okuduğunu Anlama Testi'nin (OAT) Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri.....	77
Tablo 15. "LearningApps.org" ile Hazırlanan Etkinlikler Amacı ve İçeriği.....	80
Tablo 16. Ders Kitabı'nda Kontrol ve Deney Grubuyla İşlenen Metinler .....	83
Tablo 17. Verilerin Toplanma Süreci .....	86
Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının Sözcükte Yapı Başarı Testi'nden Elde Edilen Ön test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	90
Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubu Sözcükte Yapı Başarı Testinden Elde Edilen Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Bağımsız Gruplar T- Testi Sonuçları.....	91

Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Sözcükte Yapı Başarı Testinden Elde Edilen Ön Test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları .....	91
Tablo 21. Okuduğunu Anlama Testi'nden Elde Edilen Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Bağımsız Gruplar T- Testi Sonuçları .....	92
Tablo 22. Deney ve Kontrol Gruplarının Sözcükte Yapı Başarı Testinden Elde Edilen Son Test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları .....	93
Tablo 23. Deney ve Kontrol Gruplarının Sözcükte Yapı Başarı Testi Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	93
Tablo 24. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi'nden Elde Edilen Son Test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	94
Tablo 25. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	95
Tablo 26. Deney Grubunun SYBT'den Elde Ettiği Erişi Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	96
Tablo 27. Deney Grubunun Sözcükte Yapı Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	97
Tablo 28. Kontrol Grubunun SYBT'den Elde Ettiği Erişi Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	98
Tablo 29. Kontrol Grubunun Sözcükte Yapı Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	98
Tablo 30. Deney Grubunun OAT'den Elde Ettiği Erişi Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	99
Tablo 31. Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Testi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	99
Tablo 32. Kontrol Grubunun OAT'den Elde Ettiği Erişi Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	100
Tablo 33. Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Testi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	101

Tablo 34. Mobil Teknoloji Destekli İşlevsel Dil Bilgisine Dayalı Uygulama veya Etkinlikler Öncesi Hazırlık Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri .....	102
Tablo 35. Mobil Teknoloji Destekli İşlevsel Dil Bilgisine Dayalı Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Çözüm Önerileri .....	105



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okuma Becerileri.....	42
Şekil 2. “LearningApps.org” Arayüzü.....	80



## KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
ANOVA	: Varyans Analizi
BK	: Basıklık Katsayısı
ÇK	: Çarpıklık Katsayısı
DECT	: Digital Enhanced Cordless Telecommunication
DT	: Dolaylı Tümleç
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
F	: F Testinin Simgesi
GSM	: Global System for Mobile Communications
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGSB	: Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı
N	: Kişi sayısı
OAT	: Okuduğunu Anlama Testi
Ö	: Özne
p	: Anlamlılık Düzeyi
PC	: Personal Computer
PDA	: Personal Data Assistant
r	: Etki Değeri
Sd	: Serbestlik Derecesi
SCORM	: Shareable Content Object Referans Model
SS	: Standart Sapma
SYBT	: Sözcükte Yapı Başarı Testi
T	: Tümleç
t	: T Testinin Simgesi
TDK	: Türk Dil Kurumu
U	: Mann- Whitney U Testi Simgesi
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri
Wi-fi	: Wireless Fidelity
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde tezin; problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

İnsanlar için ileti alışverişini sağlayan kanallardan olan dil, bir anlaşma aracıdır. Bu anlaşma aracı kendi içerisinde sistemi olan bir bütünü teşkil eder. Ergin tarafından (2009: 3) dil; anlaşma aracı, sosyal bir araç, canlı, gelişen, birleştiren, kurum, seslerden oluşan bir yapı, anlaşmalar ve sözleşmeler sistemi özellikleri bulunan bir kavram olarak tanımlanır. Onun anlaşma sağlaması, kendi yasalarının olması, sosyal yönünün bulunması, kadim dönemlere kadar uzanabilmesi geçmişte olduğu gibi bugün de onu önemli bir konuma koymaktadır.

Dilin geçmişten bugüne gelen bir köprü görevi üstlenmesi, kültür aktarımını ve bunun devamlılığını sağlaması dilin önemli işlevlerindedir. Geçmişten bugüne ulaşan yazma eserlerden dilin ne denli büyük bir görevi yerine getirdiği görülebilir. “Kültür, hayat kaynağımız olan su; dil ise suyu bütün meskenlere dağıtan şebeke gibidir. Bir bakıma dil, kültürün yayılmasında gördüğü işlev, hayat kaynağının ulaşımını sağlayan şebekenin gördüğü işlev gibidir” (Göçer, 2012: 54).

Dilin kazanılması, ilk olarak ana dili ile olmaktadır. Ana dili TDK sözlükte (2011: 119), “çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil” olarak tanımlanır. İnsanın ilk öğrendiği dil olan ana dilinin eğitimi ve öğretiminde resmi olmayan süreçler başı çekmektedir: anne babanın dil kullanımı, akrabaların konuşmaları, söylediği şarkılar, şiirler, arkadaşlarla olan konuşmalar... Kısacası çocuk ana dilini okula gelinceye kadar dinleme ve konuşma becerileri üzerine inşa eder. Ana dili eğitimi ve öğretimi okul dönemiyle birlikte planlı ve programlı bir şekilde “ana dilde iletişim” olarak yürütülür.

Ana dil öğretimine verilen değer Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019a) öğrencilerin ihtiyaç duyacağı beceri ve yetkinlikler arasında da yerini almıştır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde ortaya konan anahtar yetkinliklerden biri ve ilki

“ana dilde iletişim”dir. Kişinin ana dil iletişimini sağlaması okullarda planlı şekilde dil eğitimi ve öğretimi ile yapılmaktadır. Türkçe derslerinin okullardaki amacı, öğrencilerin anlama (dinleme, okuma) becerileri ile anlatma (konuşma, yazma) becerilerini üst seviyelere çıkarmaktır.

“Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerilerini kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır” (MEB, 2019a: 8).

Okulda daha düzeyli ve verimli hâle gelen ana dili öğretiminin bir parçası da dil bilgisidir. Ana dilde öğretim dil bilgisi öğretimi ile pekiştirilmelidir. Çünkü tüm insanlar dil ile anlar, anlatır ve anlaşır. Bu durumda tüm insanların diline ait kuralları bilmesi, diline ait genelgeçer veya özel durumlara hâkim olması gerekmektedir. Bu da eğitsel ve verimli bir dil bilgisi öğretimi ile mümkün olacaktır. Sözlükte gramer terimiyle eş değer kabul edilen dil bilgisi (TDK, 2011: 665), “Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, gramer.” olarak tanımlanır.

Dilin ses, kelime, cümle gibi birimlerinin şekil ve anlam özelliklerine ilişkin kuralları içeren dil bilgisi, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2006) dört temel dil becerisinden ayrı bir öğrenme alanı olarak ortaya konmuş, ayrı kazanımları olan bir öğrenme alanı şeklinde programda yer almıştır. 2015, 2017 ve 2018, 2019 Türkçe öğretim programlarında dil bilgisi, diğer dil becerilerinden farklı bir temel dil becerisi olarak düşünülmemiş ve dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin içerisine serpiştirilerek veya ilişkilendirilerek aktarılmıştır. Erdem de (2014: 235-236) çalışmasında bu duruma vurgu yaparak dil bilgisinin diğer dil becerilerini olumlu anlamda destekleyecek bir konuma evrildiğini ve diğer dil becerilerinden bağımsız olamayacağını aktarır.

Ezbere dönük şekilde kazandırılan, dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) içerisinde kazandırılmayan bir dil bilgisi, öğrenen bireyler için kalıcı olmaktan çıkmaktadır. Seslerin, kelime ve cümlelerin özellikleri ve işlevlerinin temel dil becerilerinin içerisinde sezdirilerek verilmesi, dil bilgisi öğrenimi ve öğretimi işlevsel hâle getirecektir. Bu noktada işlevsel dil bilgisi ortaya çıkmaktadır. “İşlevsel dil bilgisi, gerek anlambirimlerin gerek biçimbirimlerin, gerekse sesbirimlerin anlamsal

değerlerine inerek dildeki fonksiyonlarını belirler” (İşcan, 2007: 10). Dil bilgisi öğretiminde, öğrencilerin kuralları ezberlemelerinden çok Türkçeyi etkili ve güzel bir şekilde kullanması amaçlanmaktadır. Geleneksel dil bilgisi yöntem, tekniklerinin haricinde dil bilgisini eğitsel, verimli ve işlevsel etkinliklerle sunmak oldukça önem arz etmektedir. “İşlevsel dil bilgisi öğretiminde, konu ve kurallar somut örneklerle zenginleştirilerek öğrencilerin kuralı sezme, kurala varma, dil bilgisel yapıyı/ kuralı kavrama ve en son tanımı oluşturma uygulamalarıyla gerçekleştirilmesi hedeflenmelidir” (Göçer, 2015: 237).

İşlevsel dil bilgisi dilin inceliklerini kuyumcu titizliğiyle işlerken aynı zamanda dilin gerek şekil gerek anlam bütünlüğünü temel dil becerileri içerisinde aktarılmasını önceler.

“Türkçe dil yapılarının anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılması sürecinde, ana dili öğretim stratejileri açısından asıl üzerinde durulması gereken nokta, dil yapılarındaki işlevsel özellikler belirlenerek öğrencilerde bir dil farkındalığı oluşturmak; anlama ve anlatma öğrenme alanlarındaki kazanımları farkındalıktan yola çıkarak geliştirmektir. Bu süreçte dil yapıları ile dil becerileri arasındaki ilişki, dil bilgisi öğretimi vasıtasıyla kurulmalıdır. Dil bilgisi öğretiminin Türkçe öğretimindeki işlevleri, bu farkındalık süreçlerinde aranmalıdır” (Onan, 2005: 737).

Türkçe öğretiminde İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla (MEB, 2005) beraber yeni bir dönem başlamış; geleneksel öğretim model, yaklaşım ve yöntemler yerini yapılandırmacı yaklaşım modeline ve uygulamalarına bırakmıştır. Geleneksel öğrenmeyle öğretmenin bilgiyi aktaran, belleten konumu ile öğrencinin bilgiyi alan, edilgen konumu gelişen dünyada teknolojik ve bilimsel faaliyetlere cevap veremez konuma gelmiştir. Günümüz eğitim anlayışıyla bilgiye kendi ulaşan, soran, sorgulayan, bilgiyi yapılandıran ve bilginin transfer edilmesi sürecini işleten öğrenci, öğrenme sürecinin merkezine oturmuştur.

“Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır” (MEB, 2019a:3).



Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla (MEB, 2017) birlikte öğrencilerin kişisel, sosyal ve mesleki alanlardaki bilgi ve becerilerini arttıracak Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde hazırlanmış sekiz anahtar yetkinlik bulunmaktadır. Bu anahtar yetkinliklerden biri “dijital yetkinlik”tir. Program'da (MEB, 2019a: 5) dijital yetkinlik: “İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel kullanılmasını kapsar.” şeklinde açıklanır. Bu bağlamda, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla (MEB, 2005) benimsenen yapılandırmacı öğrenme modelinde bilgiye ulaşma, bilgiyi üretme ve bilgiyi transfer etme sürecinde kullanılacak teknolojik araç, gereç ve materyalleri Türkçe dersinde kullanmada önemli bir adım olmuştur, Türkçe eğitim ve öğretiminde teknoloji kullanımını arttırmıştır. Teknolojinin gelişimi, kitle iletişim araçlarının gelişimini hızlandırarak bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi araçların kullanımının yaygınlaşmasını sağlayarak “dijital çağ”ın gelişimini hızlandırmıştır. Bu durum, eğitim ve öğretim ortamlarının artık bu çağın bir parçası olduğunu da beraberinde getirmektedir. Eğitim ve öğretim ortamları, öğrencilerin sürekli olarak kişi, eşya ve ortam ile etkileşim içerisinde oldukları ortamlardır. Bu ortamlar zenginleştirilip geliştirilerek öğrencilere sunulmalıdır. Ortamın zenginleştirilebilmesi; öğrencilerin soyuttan somuta öğrenmelerinde, güncel kalabilmelerinde, birden çok duyu organına hitap edebilme gibi artılarıyla eğitim ve öğretime katkı sağlar. Eğitim ve öğretim ortamlarının zenginliği teknolojinin bu ortamlara uyum sağlamasıyla oluşmaktadır. Eğitim ve öğretime teknoloji, araçlarıyla hizmet eder. Yalın (2003: 83); eğitim ve öğretimde teknoloji kullanımı sayesinde çoklu öğrenme ortamının sağlandığını, bireysel ihtiyaçların karşılandığını, dikkat çekme eyleminin gerçekleştiğini, kalıcı öğrenmelerin oluştuğunu belirtir.

Türkiye'de Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi (FATİH), 2011-2016 Türkiye Bilişim Şuraları, Ulusal Bilim, Teknoloji ve Yenilik Stratejisi (UBTYS), 2003-2023 Strateji Belgesi, Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu (BTYK) tarafından yapılan uygulamalar eğitim ve öğretimde teknolojik materyallerin kullanımına ve teknolojiyi takip edebilmedeki uygulamalardandır. Bu uygulamalar, yürütülen projeler ve bu uygulama ile projelerin içerisinde yer alan kurumlar, teknolojinin eğitim ve öğretim ortamlarına etkili bir şekilde dâhil edilebilmesi için çalışmaktadır.

Türkçe öğretiminde son dönemlerde FATİH projesiyle kullanımı sıklaşan akıllı tahtalar, öğretimi ve öğrenme ortamını destekleyici teknolojik araç gereç

konumundadır. Bununla birlikte Türkçe öğretmenleri öğretim ortamında sadece ders kitapları, sözlükler, sınıf veya okul dergileri, gazeteleri, grafikler, haritalar, yazı tahtaları, panolar, videolarla değil akıllı tahta, bilgisayar, telefon, tablet ile de öğretme öğrenme ortamını çeşitlendirme, zenginleştirme imkânı bulmuştur. “Günümüzün öğretmeni, eğitim teknolojisinin yarattığı tüm olanakları düşünerek, ana dili öğretimini daha ilginç, daha etkili ve daha verimli bir duruma getirmek için çeşitli araç ve gereçten yararlanmayı bir ilke olarak benimsemelidir” (Kavcar vd., 1997: 12).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile birlikte ve Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri ölçüt alınarak Türkçe dersi öğretim programlarının bir gayesi de öğrencilere dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazandırmak ve geliştirmektir.

Milli Eğitim Bakanlığının FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi ile öncelikle tüm liselere ve ardından tüm okullara tabletler ve akıllı tahtaların dağıtılıyor olması Türkçe öğretiminde de dört temel dil becerisi ve dil bilgisine farklı materyallerle katkı sağlanmasının önünü açmaktadır. Dil bilgisinde dili oluşturan yapıların şekilsel, yapısal görevlerinin yanı sıra anlamsal bağlantılarının ön plana çıkarılması bir anlama becerisi olan okuma ile dil bilgisi birlikteliğini de ortaya koymaktadır.

Okuma, okuduğunu anlamayı ve beraberinde gelişen anlama kabiliyetini geliştirmeyi temel amaç edinen bir beceridir. Şengül ve Yalçın (2004: 39), okuduğunu anlamayı bir seslendirme veya ezberleme olarak değil, yazıya geçirilen anlamlandırma sürecine dâhil olan sözcük, kavram, paragraf veya metinlere can verme, işlevselleştirme ve yeniden anlamlandırma işlemi olarak tarif eder.

Gelişen bilgisayar ve teknolojileri, eğitim öğretim sürecinde yer almaya başlasa da geliştirilen teknolojik donanım ve yazılımların eğitsel ve öğretimsel olarak kısacası pedagojik olarak değil de sadece betimsel olarak incelendiği ortaya konmuştur (Karaman, Özen ve Yıldırım, 2007). Bu durum da akıllı tahta, tablet, bilgisayar gibi mobil teknolojilerin disiplinlere etkisini incelemeyi zorunlu kılmaktadır. Bu sebeple yukarıda bahsedilenler ışığında mobil teknoloji aracılığıyla işlevsel dil bilgisi-okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi incelemenin alana katkıda bulunacağı düşüncesi üzerinden çalışma yapmaya yönelenmiştir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacını, mobil teknoloji destekli hazırlanan işlevsel dil bilgisi etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin Sözcükte Yapı konusundaki başarısına ve okuduğunu anlama becerisine etkisiyle sürece ilişkin öğrenci görüşleri oluşturmaktadır. Araştırmada bu amaç doğrultusunda problem cümlesi “Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulamalarının altıncı sınıf öğrencilerinin Sözcükte Yapı konusundaki başarılarına ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi nasıldır, sürece ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu problem kapsamında aşağıdaki alt araştırma sorularına cevap aranacaktır:

- Deneysel ve kontrol grubunun Sözcükte Yapı Başarı Testi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Deneysel ve kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Testi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Deneysel ve kontrol grubunun Sözcükte Yapı Başarı Testi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Deneysel ve kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Testi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Deneysel grubunun Sözcükte Yapı Başarı Testi’ne ilişkin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Kontrol grubunun Sözcükte Yapı Başarı Testi’ne ilişkin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Deneysel grubunun Okuduğunu Anlama Testi’ne ilişkin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Testi’ne ilişkin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulamanın yapıldığı deneysel grubu öğrencilerinin sürece ilişkin görüşleri nelerdir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Dil, şekil ve anlam yönü olan bir bütündür. Dilin sadece şekilsel yönünü ele alıp anlamsal boyutunu atıl bırakmak dil öğretimini olumsuz etkilemektedir. Bu yönüyle dilin yüzeysel yapı kısmının derin yapıya ulaşmada bir araç olduğu kısmı unutulmamalıdır. Bu bağlamda asıl amaç derin yapıya ulaşmak olmalıdır. Bu süreçte irdelenen tüm dil yapıları (ses, kelime, cümle, söz dizimi...) ile dil becerileri arasındaki ilişki oldukça önemlidir. Türkçe öğretiminin dört temel dil becerisiyle ilişkilendirilmeyen bir dilbilgisi öğretimi ise yavan, ezbere dönük ve soyut kalmaktadır. İşte tam bu noktada devreye işlevsel dil bilgisi girmektedir.

Geleneksel dil bilgisi öğretiminde öğretmenler genellikle kullandıkları yöntemlerde tanımlardan hareket ederek tümdengelsel bir metot izlemektedir. Kurallar genellikle öğretici tarafından düz anlatım tekniğiyle aktarılıp dil yapılarının anlamsal yönü ihmal edilmektedir. İşlevsel dil bilgisinde ise dili oluşturan görev ve anlam birimleri tümevarımsal bir metotla cümle içindeki işlevi ve kurgusuyla verilmektedir. İşlevsel dil bilgisinde dil yapılarının şekilsel yönünün yanı sıra anlamsal yönü ağırlıklı olarak vurgulanır. Bu durum da dil bilgisi öğretimini somut, günlük yaşamla ilişkili, dört temel dil becerisiyle ilgili bir konuma getirmektedir. Bu bağlamda dil bilgisi öğretiminde işlevsel dil bilgisi büyük önem arz etmektedir.

Okuduğunu anlama ise Akyol'a göre (2005: 3); yazı üzerindeki sembolleri tanıyıp algılamaya, dile ait bilgilere, bilişsel becerilere dayanmaktadır. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyini ise okuyucunun istekliliği, okuma ilgisi, yargıları, okuma amacı, ortam etkiler. Bu durumda okuduğunu anlama, yazılı veya görsel araçtaki metnin anlamını bulma, kavrama ve kavranılan bu anlamları değerlendirip sentez yapmayı gerektirmektedir.

Okuduğunu anlamaya ilişkin pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan Türkçe öğretimiyle ilgili olanlara bakıldığında okuduğunu anlamayı etkileyen strateji, yöntem ve teknikler üzerinde çalışmalar olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlamaya veya okuduğunu anlama becerisine; okuma tutumlarının etkisini Karahan (2015), öz- düzenleyici öğrenmenin etkisini Kayıran ve Doğanay (2014), kavram haritasının etkisini Bülbül (2015), dijital ve etkileşimli öykülerin etkisini Özen ve Duran (2017), hızlı okuma eğitiminin etkisini Kaçar (2015), okuma kaygılarının etkisini Altunkaya (2015), otantik öğrenmenin etkisini Hamurcu (2016), okumaya adanmışlık modelinin etkisini Mete (2016), okuma çemberi yönteminin etkisi Pilav ve

Balantekin (2016), drama ve işbirlikli öğrenmenin etkisini Erden ve Eren (2018), okuma stratejilerinin etkisini Tuna (2016), çok uyaranlı eğitim ortamlarının etkisini Turhan (2016), Z-kitap kullanımının etkisini Şanal (2016), okuma süreçlerinde düşün stratejisinin etkisini Özdemir (2017), metinsel aşkınlık ilişkileri kuramının etkisini Durmuş (2017), eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin etkisini Aydın (2017), eleştirel düşünmenin etkisini Basmaz (2017), basılı ve dijital ortamların etkisini Batluralkız (2018), ön bilgi düzeyi, aile durumu, kelime bilgisi, motivasyonun etkisini Kurnaz (2018), akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin etkisini Uysal (2018), demografik bilgilerin etkisini Özcan (2018), kelime bilgi düzeylerinin etkisini Akaydın (2018), bilişsel farkındalık stratejilerinin etkisini İncirkuş (2018) çalışmalarına konu edinmiştir.

Okuduğunu anlama becerisine ilişkin birçok araştırma yapılmasına rağmen mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı oluşturulmuş bir uygulamanın okuduğunu anlama becerisine etkisine ilişkin deneysel çalışmaya rastlanılmamıştır. Karşılaşılan bu durum çalışmanın ortaya çıkmasına önemli bir katkı sağlamıştır. İlgili alanyazında gelişen teknoloji ile birlikte okuma becerisinin irdelendiği çalışmalara pek rastlanılmaması önemli bir boşluğu beraberinde getirmektedir.

Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini belirlemek, bir farkındalık oluşturmak ile beraber Türk dilinin dil bilgisinin şekilsel ve anlamsal yönünü eğitsel olarak ortaya çıkaracaktır.

#### **1.4. Varsayımlar**

1. Deney ve kontrol gruplarındaki kontrol altına alınamayan değişkenlerin sonuca anlamlı bir şekilde etki etmeyeceği varsayılmıştır.
2. Çalışmada kullanılacak ölçme araçlarına deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin içtenlikle ve düzeylerini yansıtacak şekilde cevap verdiği varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Araştırma, Karadeniz Bölgesi Batı Karadeniz Bölümü'nde bir il merkezinde bulunan ortaokulunda 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 6. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

2. Araştırma, 6. sınıf öğrencilerine uzman görüşlerine bağlı kalınarak hazırlanan işlevsel dil bilgisine dayalı etkinlik örnekleriyle ve kazanımlarıyla sınırlıdır.
3. Araştırmada kullanılan ölçme araçları; uzman görüşlerine bağlı kalınarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğrencilere uygulanan görüşme formu, Sözcükte Yapı Başarı Testi (ön test- son test) ve Okuduğunu Anlama Testi (ön test- son test) ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Mobil Öğrenme (mobile learning):** Mobil öğrenme; Dönmez, Gelibolu ve İnceoğlu (2006) tarafından öğrencilerin mobil teknolojiler sayesinde zaman ve mekân bağımsızlığı sağlayarak öğrenme içeriklerine ulaştıkları, etkileşimli bir öğrenme sistemi olarak tanımlanırken; Kukulska-Hulme ve Shield (2008) tarafından ise mobil teknolojik araçlarla her zaman her yerde planlı veya plansız olarak oluşan öğrenme olarak tanımlanmaktadır.

**Okuma (reading):** Okuma, Dündar (2001: 37) tarafından yazıya geçirilmiş ifadeleri anlamlandırarak, işlevselleştirerek belleğe koyma; sözcüğe, kelimeye veya metne can verme olarak bilinçli yapılan işlem olarak tanımlanır.

**Okuduğunu Anlama (reading comprehension):** Okuduğunu anlama, Yılmaz (2008: 133) tarafından bireyin metinlere ön bilgilerinden hareketle anlam yüklemesi, yazılı kodu çözerek seslendirdiği ifadeyi zihinde anlamlandırması olarak tanımlanmaktadır.

**Dil Bilgisi (grammar):** Dil bilgisi, Göğüş (1978: 337) tarafından dili oluşturan ses, sözcük ve bunların şekilsel özellikleri, cümle içerisindeki dizilimleri, görevlerini, çekim durumlarını inceleyen bilim dalı olarak ifade edilmektedir.

**İşlevsel Dil Bilgisi (functional grammar):** Bir dil dizgesini çalışmanın öncelikle dil kullanım çerçevesinde başlaması gerektiğini ve dilsel ifadelerin anlamının belirlenmesinin bağlamdaki işlevlerinin betimlenmesi ile olanaklı olduğunu savunarak dile işlevsel bakış açısıyla yaklaşan bir yaklaşımdır (Eggins, 1994; Hopper, 1998; Akt. Ercan ve Bakırlı, 2009: 44).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde dil bilgisi, dil bilgisi öğretimi amacı ve önemi, dil bilgisi öğretiminin Türkçe öğretim programlarındaki yeri, temel dil becerileri açısından dil bilgisi öğretimi, dil öğretim yaklaşımlarının dil bilgisi öğretimine bakışı, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2009a) 6. sınıf dil bilgisi kazanımları, işlevsel dil bilgisi, okuma ve okuduğunu anlama, teknoloji, mobil teknoloji, mobil öğrenme, mobil öğrenmenin avantajları ve sınırlılıkları, mobil öğrenmenin Türkçe öğretim programındaki yeri ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Dil Bilgisi

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017) ile programlarda yer alan kazanımları içine alan temel beceriler, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ölçüt alınarak ortaya konmuştur. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile paralel bir biçimde ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimdeki tüm yeterlilik ölçütlerini ele almaktadır.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde her bireye kazandırılması gereken yetkinliklerden birisi “ana dilde iletişim”dir. Ana dil öğretimi, Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017) ile beraber yetkinlikler kapsamına alınmıştır.

“Ana dilde iletişim; bireyin kelime bilgisi, işlevsel dil bilgisi ve dilin görevleri hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirirken çeşitli durumlarda hem sözlü hem de yazılı iletişim kurma becerisine sahip olmayı içermektedir ve başkaları üzerinde dilin etkisinin, olumlu ve sosyal farkındalıkla dili anlama ve kullanma ihtiyacının farkında olunması anlamına gelmektedir” (MEB, 2017: 6).

“Temel dil becerileri ve dil bilgisi” şeklinde İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) bulunan dil bilgisi, ortaokul kademesi Türkçe ders kitaplarında “dil bilgisi” bölümüyle yer almıştır.

Temel dil becerilerinin ayrı bir başlık olarak yer almadığı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2017), ortaokul kademesi Türkçe ders kitaplarında dil becerileri “sözlü iletişim, okuma, yazma” şeklinde yer almış, dil bilgisi diğer dil becerilerinin içerisinde verilmiştir

Temel dil becerilerinin ayrı bir başlık olarak yer almadığı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019a), ortaokul kademesi Türkçe ders kitaplarında temel dil becerileri “dinleme, konuşma, okuma, yazma” şeklinde yer almış, dil bilgisi öğrenme alanı ise diğer becerilerin içerisine serpiştirilmiştir.

Dil bilgisinin alanyazında pek çok tanımı, pek çok tarifi yapılmıştır. Dil bilgisi bu bağlamda büyük önem arz eder. Aksan (2003) tarafından çok yönlü olan, değişik açılardan bakıldığında farklı nitelikleri ortaya çıkan ve sırrı çözülemeyen varlık olarak tanımlanan dil, sistemli yapının adıdır. Bu sistemli yapının organize bir konumda olmasını sağlayan ise “dil bilgisi”dir. “Dil, bir sistemler bütünüdür. Bu sistemde görevli pek çok unsur vardır. Bu unsurların bir araya geliş şeklini düzenleyen ve bunların bir sistem dâhilinde anlamlı birer birim haline gelmesini sağlayan dil bilgisidir” (Erdem, 2014: 235). Bu bağlamda dil bilgisi yelpazesi oldukça geniş bir bilim dalıdır denilebilir. Erk (2003) ise bilim dalı olarak dil bilgisinin tarafsız, denetlenebilir, mantığa dayalı, verilerle ifade edilebilen, genelleyci olma özelliklerini barındırdığını belirtmektedir.

Karahan (2009), dil bilgisi ile ilgili olarak şunları belirtir: “Dil, bir sistemdir; dil bilgisi dersi de bu sistemi kavratmakla yükümlüdür. Kişi, yazılı ve sözlü iletişimde kullanmakta olduğu ana dilinin kurallarını dil bilgisi dersinde öğrenecek, yapı ve işleyişini tanıyacaktır.”

Dilaçar (1971: 83), dil bilgisinin Yunanca “yazı” anlamına gelen “gramma” kelimesinden türediğini belirtir. Ayrıca araştırmacı dil bilgisini; bir dili oluşturan kuralları, sesleri, sözcükleri ve bunların şekilsel özelliklerini, sözcük türlerini, yapılarını, söz dizimlerini, çekimsel özelliklerini, cümle içerisindeki işlevlerini inceleyen bir bilim dalı şeklinde tanımlar. Korkmaz ise (1992: 75), bir bilim dalı olarak dil bilgisinin dili oluşturan ses, kelime ve cümlelerin şekilsel ve yapısal özellikleri ile anlamsal bağlantıları arasındaki ilişkiyi incelediğini belirtmektedir.

“Bir dili bütün cepheleriyle inceleyen bilgi kolu olan dil bilgisinin dilin seslerini inceleyen kısmına ses bilgisi (fonetik), kelime ve şekillerin yapısını inceleyen kısmına şekil bilgisi (morfoloji), kelime ve şekillerin menşeiini araştıran kısmına menşe bilgisi yahut türeme bilgisi (etimoloji), kelime ve şekillerin manaları üzerinde duran kısmına mana bilgisi (semantik), kelime ve şekillerin birbirleriyle olan münasebetlerini ve cümleleri inceleyen kısmına cümle bilgisi (sentaks) adı verilir” (Ergin, 2009: 28).

Kuralları olan, bir bilim dalı olarak tanımlanan “dil bilgisi”, Türk dilinin öğretiminde “dil bilgisi öğretimi” olarak aktarılmaktadır.



## 2.2. Dil Bilgisi Öğretimi, Amacı ve Önemi

İnsanlar arasındaki iletişim araçlarından biri olan dil, anlaşma aracı olarak önemli bir yere sahiptir. “Çünkü insan dil ile düşünür; her şeyi dil ile anlar, anlatır, tasarlar, ifade eder. Diğer bütün dersler dil temeli üzerine oturur. Bütün bilgilerin ve ilimlerin müşterek vasıtası ve aleti dildir” (Ergin, 1976: 10).

“Ana dili öğrenimi aşamasında çocuk, doğuştan bir dil düzeneğine ve bu düzeneği oluşturan sezgisel bir dil bilgisine sahiptir. Dil bilgisi öğretimi, içselleştirilmiş bu bilgiyi bilinçlendirme görevini görmelidir. Sezgisel dil bilgisini bilinçlendirme görevini görece dil bilgisi öğretiminin sağlıklı olarak yapılabilmesi için aslında sezgisel olarak adlandırılan dil bilgisinin iyi bir sunuma ihtiyacı vardır” (Özbay, 2006: 150). Bireyin farkında olmadan kullandığı ses, kelime veya cümlelere ait özellikleri veya kuralları sezdirerek kullanımına devam etmesini sağlayan dil bilgisi öğretimi bu bilinçlendirme görevini düzenli, eğitsel bir şekilde yerine getirir. Anne karnında başlayan dil öğrenim süreci anne-baba, çevre, okul... etkenleriyle öğretim sürecine evrilir. Bu süreç okul sıralarında planlı ve programlı bir kimliğe bürünür. Dil bilgisi öğretimi, süregelen bu dil ediniminin planlanmış ve programlanmış şeklini ifade etmektedir. Öz (2001), bu durumdan hareketle dil bilgisini dört temel dil becerisine ulaştırabilecek bir araç konumunda olduğunu belirtmektedir. Erdem de (2007: 23) görüşe paralel olarak dil bilgisinin bir amaç olarak ele alınmaması gerektiğini ele alındığı takdirde dil bilgisinin kendi hedeflerine ulaşamayacağını belirterek dil bilgisinin dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya hizmet eden bir araç olma konumunda olması gerekliliğini vurgular. Bu bağlamda dil bilgisi öğretiminin amacı dile ait kural ve özellikleri öğretmek, belletmek demek değil, anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktır.

Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılacak dil bilgisi-temel dil becerileri birlikteliğini aktaran birçok araştırmacı (Bulut, 2015; Cemiloğlu, 2004; Demirel ve Şahinel, 2006; Derman, 2011; Erdem, 2007; Ergen, 1986; Göçer, 2008; Göğüş, 1978; Güneş, 2011; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998; Oğuzkan, 1993; Sağır, 2002; Sever, 2004; Yıldız, 2006; Ünalın, 2006) yer almaktadır. Bu görüşler neticesinde, dil bilgisi öğretiminin temel dil becerilerini destekleyen, yardımcı olan bir konumda bulunduğu ve amaçtan ziyade araç konumunda olduğu söylenilebilir.

İnsanların dili daha doğru ve eksiksiz kullanmaları için; dinlerken, okurken, konuşurken, yazarken hata yapmamaları için eğitsel ve verimli bir dil bilgisi öğretimi önem arz etmektedir. Sezer vd. (1991), dil bilgisinin esas amacının bireylerde

bilinçaltında bulunan dil bilgisinin bilinç seviyesine çıkarılıp iletişimde kullanılarak dil kurallarının farkına varılmasını sağlamak olduğunu aktarır. Bireyler dil gelişimleri esnasında iletişim sayesinde bu gelişimi hızlandırırlar. Bu gelişim bireylerin doğru dil yapılarını kullanmaları, karşısındaki kişiye uygun dil yapısında cevap vermesini sağlar. Etkili iletişimin temel dayanağı olan dilin bu sistematik gelişimine “dil bilgisi” aracı olmaktadır. İyi bir dil bilgisi ile etkili iletişim sağlanmaktadır. Temizkan da (2014: 131) iletişimin sağlanması için kelimeleri, cümleleri ve ekleri doğru uygun bir şekilde kullanmanın önemli olduğunu belirtir.

Dilini seven ve ona sahip çıkan bireyler, aynı zamanda dil bilgisiyle dilini yabancı dillerin etkisinden koruyarak gelişimine katkı sağlar. Balyemez (2016), diline sahip çıkıp dili kurallarına uygun kullanan kişilerin o dilin koruyucusu olduğunu ve bir dili yabancı dillere karşı koruyacak unsurların en önemlisi olarak da dil bilinci ve dil bilgisi geldiğini belirtir.

Dil bilgisi öğrenimi bireylere günlük hayatta kullanabilecekleri pek çok kolaylığı sağlamaktadır. İtmeç (2008: 19-20), bu konu hakkında iyi bir dil bilgisi bilinmesinin dili doğru kullanmaya yardımcı olduğunu, bilgi veya düşünceyi düzgün bir şekilde kavrayıp anlamaya yardımcı olduğunu, günlük hayatta Türkçe öğretiminde bazı aksaklıkların olduğu görüşünü güçlendirdiğini vurgular ve kendi dilini doğru kullanamayanların toplumsal hayattaki verimliliklerinin düştüğünü aktarır.

Dil bilgisi öğretimiyle ikinci dil öğreniminde de bireylere katkı sağlanmaktadır. Dolayısıyla ana dilinin eğitimi ve öğretimi yabancı dil öğreniminde de katkı sağlayacaktır. Adalı (1983: 35), bu katkıyı dil bilgisinin iki ayrı işleviyle şu şekilde aktarır: “Bireyin ana dilinin yapılarını, olanaklarını öğrenerek açık, sağlam ve daha etkili bir iletişimin gerçekleştirilmesini sağlamak; ikinci dil öğreniminde o dilin dizgesini oluşturan kuralları kavrayıp ana dili ile karşılaştırmasını olanaklı kılmaktır.” Erdem (2007), öğrenilen bir yabancı dilin tüm özelliklerini bilmenin ana dilinin tüm özelliklerini bilmekle mümkün olabileceğini aktarmaktadır.

### **2.3. Dil Bilgisi Öğretiminin Türkçe Öğretim Programlarındaki Yeri**

Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi’nden bugüne kadar ilkököl ve ortaoköl seviyesinde Türkçe dersi için öğretim programları hazırlanmıştır.

- İlköğretim Birinci Kademe (İlkokul) Türkçe Dersi Programları (1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, 2005, 2009, 2015, 2017, 2019).

Cumhuriyet'in ilan edilmesiyle birlikte "ilkokul" bağlamında hazırlanan ilk program "İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı (1924)" dır. Bu programda 1. sınıf öğrencileri için sadece ilk okuma yazma programına yer verilmiştir, "Elifba" başlığıyla. 2-5. sınıf öğrencilerine Türkçe dersleri "kıraat, inşad, imla, sarf, tahrir, yazı" başlıkları altında işlenmiş ve dil bilgisi ise "sarf" başlığıyla programda yer almıştır. 2. ve 3. sınıflara dil bilgisi konularına ders saati ayrılmamış olup 4. ve 5. sınıflara haftada bir saat ayrılmıştır. Belirlenen dil bilgisi konularının tümevarım yöntemiyle işleneceğine ilişkin bilgi yer almaktadır. Fakat bu durum dil bilgisi konuların nasıl bir düzen içerisinde verildiğini ortaya koymamaktadır.

"Sarf derslerinde her zaman misallerden kaidelere gidilecek: Yani evvela münasip cümleler yazdırılarak matlup olan sarf ve nahiv kaideleri bunlardan çıkarılacaktır. Bir defa çıkarılmış olan kaideler, ekserisi şifahî olmak üzere müteaddit temrinlerle takviye edilecektir" (Maarif Vekâleti, 1340-a: 11, akt. Balcı, 2014: 4).

Programda dil bilgisine ait konular "isim, sıfat, fiil..." gibi ana başlıklarıyla verilmiş fakat kazanımlara veya hedef/davranışa ilişkin bir ifadeye yer verilmemiştir. Dil bilgisi konuları belli bir düzen içerisinde aktarılmamıştır.

Tablo 1.

İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda (1924) Öğretimi İstenen Dil Bilgisi Konuları

Sınıf	Ders Saati	Konular
4	1	-İsim -Sıfat -Zamir -İzafi ve Tasvifi Terkipler -Fiil -Mastar -Cümle Hakkında İzâhat ve Temrinler

Tablo 1.  
İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda (1924) Öğretimi İstenen Dil Bilgisi Konuları  
(devamı)

Sınıf	Ders Saati	Konular
5	1	-Kelime, Hece, Harf ve Harekeler -Ahenk kaidesi, kelimenin aksâmı -İsim -Sıfat -Zamir -Mastar, Müştak İsimler -Fiil: Zaman, şahıs, kemiyet -Lazım, müteaddi, ma'lûm, meçhul müsbet, menfi, istifham Rabt sigaları, mana ve isti'malleri. Mürekkebe fiiller (hikâye, rivayet, şart) -Hâl (zarf) -Edatlar -Cümle: Fiil, fâil, mef'ûl Tam, aslî, mülemmim cümle -Sarfî ve nahvî basit tahliller (kıraat kitapları üzerinde ve şifahi olmak üzere)

(Maarif Vekaleti, 1340- a:11, akt. Balcı, 2014)

1926 yılında hazırlanan “İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı”nda 1924 programında olmayan “Türkçe Derslerinin Hedefi” başlığında dolaylı olarak dil bilgisine ilişkin maddeler bulunmaktadır. Dil bilgisine ait konular “Kavaid” başlığıyla yer almıştır. “Sarf” ve “nahiv” konularının birlikte öğretilmesi amaçlanarak, 1924 programındaki gibi örnekten kurala giderek dil bilgisi konularının işlenmesi önerisi tekrar edilmiştir. “Kavaid derslerinde sarf ve nahiv malumatı birlikte verilecektir. Tedris esnasında her zaman misallerden kaidelere gidilecek” (Maarif Vekaleti, 1926: 25-26; akt. Balcı, 2014). Balcı (2014), 1924 programına benzer şekilde 1926 programının 3. sınıflara ait “kavaid” derslerinin bulunmadığını belirterek dil bilgisi öğretiminin okuma ve yazma becerilerini destekleyici nitelikte olarak “cümle, fiil, fâil, isim, sıfat ve zamir” kavramları şeklinde oluşturulduğunu aktarır. Bunun dışında 1. ve 2. sınıfta dil bilgisi konularına yer verilmemiştir. 1926 programında da bir önceki programda olduğu gibi dil bilgisi konuları 4 ve 5. Sınıf seviyelerinde haftada 1 ders saati şeklinde yer bulmuştur.

Tablo 2.  
İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda (1926) Öğretimi İstenen Dil Bilgisi Konuları

Sınıf	Ders Saati	Konular
4	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Basit Cümle</li> <li>- Fiil</li> <li>- Fâil</li> <li>- İzaî ve Tasvîfi Terkipler</li> <li>- Müfret</li> <li>- Cem'</li> <li>- Sıfat</li> <li>- İzaî ve tasvîfi terkipler</li> <li>- Zamir</li> <li>- Fiil</li> <li>- Mastar</li> <li>- Cümle</li> </ul>
5	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kelime, hece, harf ve hareketler</li> <li>- Türkçede ahenk kaidesi</li> <li>- İsim</li> <li>- Sıfat</li> <li>- Zamir</li> <li>- Mastar</li> <li>- Fiil: Zaman, şahsiyet, kemiyet.</li> <li>- Lazım, müteaddî, malum, meçhul, müsbet, menfi istifham, rabt sigaları, mana ve isti'malleri</li> <li>- Mürekkep fiiller (hikâye, rivâyet, şart)</li> <li>- Hâl (Zarf)</li> <li>- Edatlar</li> <li>- Cümle, fiil, fâil, mef'ûl, tâmm, aslî ve mütemmim cümle</li> <li>- Sarfî, ve nahvî basit tahliller (Kıraat parçaları üzerinde şifahî temrinler)</li> </ul>

(Maarif Vekaleti, 1926: 26-27, akt. Balcı, 2014)

Programda dil bilgisi, bir önceki program ile aynı konu içerikleri şeklinde düzenlenirken sadece dil bilgisi öğretimi “kavaid” başlığıyla değil, “gramer” olarak yer almıştır. Harf Devrimi'nden sonra hazırlanan ilk Türkçe programı olan İlk Mektep Türkçe Müfredatı'nda (1930) dil bilgisi öğretiminin soyut bir şekilde öğretilmesi yerine uygulamalı olarak verilmesi istenmektedir. Dil bilgisi öğretiminde tümevarım yönteminin kullanıldığı belirtilmektedir.

“Bu derslerde gramer ve sentaks malûmatı birlikte verilecektir. Tedris esnasında her zaman misallerden kaidelere gidilecek: yani evvelâ münasip cümleler yazdırılarak kelimenin cümle içindeki mevkii ve istimali taayyün ettikten sonra matlup olan gramer ve sintaks kaideleri çıkarttırılacaktır. Bir defa çıkarılmış olan kaideler, ekserisi şifahî olmak üzere müteaddit temrinlerle takviye edilecektir.” (Maarif Vekaleti, 1930, akt. Kutlubay 2015: 43).

İlkokul Türkçe Programı’nda (1936), dil bilgisi ile ilgili bir bölüm bulunmamaktadır. Balcı (2014: 7), Göğüş’ten (1989: 150) aktardığına göre: “Ancak, 1935 yılında Atatürk’ün ‘Türkçenin asıl kuralları incelemelerle çıkarılincaya kadar dil bilgisinin öğretimden kaldırılması’ yönündeki talimatı doğrultusunda bu programda dil bilgisi konularını içeren bir bölüm oluşturulmadığı anlaşılmaktadır.”

İlkokul Türkçe Programı’nda (MEB, 1948) dil bilgisi; kıraat, imlâ, sarf, nahiv gibi Türkçe dersi çatısı altında bir ders olarak yer almıştır. Programda dil bilgisi “Dil Bilgisi ve İmlâ” başlığıyla yer almıştır. Programın genel amaçları madde madde ortaya konmuştur. Bu maddeler arasında beşinci madde dil bilgisi öğretimine vurgu yapmaktadır: “Dilimizin bağlı olduğu ana kuralları sezdirip onlara Türk dilini kullanmada güven kazandırmak” (MEB, 1948: 90).

Balcı (2014), 1948 programı ile dil bilgisi öğretiminde izlenecek yöntemde “kural- kelime/cümle- anlam” ilişkilerine dikkat çekerek bu program ile dil bilgisi öğretiminde anlamdan kopuk bir dil bilgisi öğretimin yapılmaması tavsiyelerinin yer aldığını belirtir. Dil bilgisi öğretim yönteminde ayrıca tümevarım yöntemi kullanılmıştır fakat programda kullanılacak yöntem ile ilgili bilgi bulunmamaktadır. 1948 programında dil bilgisi öğretimi 1930 programı gibi diğer dil becerilerinin kazandırılmasına sağlayıcı bir araç konumundadır. Programda dil bilgisi öğretiminin amacı olarak bu durum aktarılmıştır: “Öğrencilere Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip ana dilini kullanışta güven kazandırmaktır” (MEB, 1948: 110).

1948 programında 1-3. sınıflarda öncelikli amacın yazı ve konuşma diliyle dil bilinci, dil sevgisi aşılacak olduğundan dolayı bağımsız bir dil bilgisi dersi bulunmadığı gerekçelendirilebilir (Balcı, 2014), (Kutlubay, 2015). Önceki programlara benzer şekilde dil bilgisine ait konular dördüncü ve beşinci sınıflarda konu başlıklarıyla ele alınmıştır.

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 1968) dil bilgisinin yeri, amaçların her sınıf seviyesine özgü konumlanması, diğer becerilerle ilişkisine yapılan

vurgu bakımından 1948 programına çok benzemektedir. “Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezip benimseyerek ana dillerini kullanmada güven kazanırlar” (MEB, 1968:129). Dil bilgisinin diğer dil becerileriyle olan ilişkisi 1968 programında da vurgulanmıştır: “Konuşma, okuma, yazma, anlama gibi çeşitli dil etkinlikleri arasında çok sıkı bir bağlılık vardır. Onun için okuma, imla, yazma, dil bilgisi çalışmaları arasında sıkı bir ilgi bulunacak ve bu çalışmalara birbirinin tamamlayıcısı olarak bakılacaktır.” (MEB, 1968) Dil bilgisi, 1968 programında 1948 programı gibi “Dil bilgisi ve İmlâ” başlığıyla yer almıştır.

“1968 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde programın kendisinden sonraki programlardan farklı olarak her sınıf seviyesinde farklı amaçlar ve bu amaçlara ilişkin alt maddelerde açıklamalar içerdiği görülmektedir. Her ne kadar bir üst sınıfın amaçları bir alt sınıfın amaçlarının daha kapsamlı hâli gibi görünse de bu amaçların sonraki programlar gibi bir veya iki tabloda verilmesi amaçların bir arada görülmesini sağlamayacağından, söz konusu programın amaçlarına sınıf düzeyinde paragraflar halinde yer verilmesinin daha uygun olacağı düşünülmüştür” (Aydın ve Sadioğlu, 2018: 1098).

İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı (MEB, 1981), ilköğretim kurumlarının tamamı için hazırlanmış iki programdan oluşur. Bu programlar ilkokul (1-5.) olarak farklı, ortaokul (6-8.) için ayrı olarak hazırlanan ilk program olma özelliği taşımaktadır. Program, “Anlama, Anlatım, Dil Bilgisi, Yazı, Yöntem, Ölçme ve Değerlendirme” başlıklarından oluşmaktadır. Programda dil bilgisi kurallarının sezdirilerek öğretilmesi yöntemi ortaya konmaktadır. Ayrıca 1981 programı, 1-3. ve 4-5. sınıflar için dil bilgisi başlığı altında ayrı ayrı ortak “Özel Amaçlar”a yer vermiştir. Bu “özel amaçlar”a ait “hedef davranış”lar ise her sınıf düzeyinde ayrı ayrı aktarılmıştır.

İşlevsel dil bilgisine ait ilk vurgu, 1981 programında ortaya konmaktadır. MEGSB (1988) ile dil bilgisi etkinliklerinin amacının kural öğretmek olmadığını amacının doğru konuşma, yazma, anlamaya yardımcı olduğu, bunun da işlevsel dil bilgisiyle sağlanacağı vurgulanmıştır.

1981 programında Türkçeyi doğru kullanma adına dil bilgisine ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Dil bilgisinin diğer dil becerileri ile ilişkisi de programda vurgulanmaktadır.

“Amaç, doğru anlamayı, doğru konuşmayı, doğru yazmayı sağlamak olduğuna göre, çalışma konuları işlevsel olarak gruplanmalıdır. Bunda da çalışma biriminin cümle oluşu

noktasından hareket edilmelidir. Doğru yazım, doğru yazma ve konuşmayı gerçekleştirmede, özendirici, düzeltici çalışmalara yer verilmelidir” (MEGSB, 1988).

2005-2006 eğitim öğretim yılında 2004 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmıştır. Program yapılandırmacı yaklaşım ile ele alınan ve davranışçı yaklaşımı terk eden ilk program olma özelliğini taşır. 2004 taslak şeklinde hazırlanan program ile 2006 programları arasında dil bilgisi alanında bazı farklılıklar bulunmaktadır. 2004 programında “dinleme, konuşma, okuma, yazma” temel dil becerileri olarak ortaya konur. Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak yer almamıştır.

“Dil bilgisi bir dilin yapısı, kuralları ve işleyişi ile ilgilidir. Dolayısıyla dilden ayrı bir birim gibi düşünülmemelidir. İlköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alındığında, dile ilişkin kuralları aktarmak yerine onların dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamalıdır.

Bu düşünceden hareketle dil bilgisi, programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer alanlar içerisine dağıtılmıştır. İlköğretim 1-5. sınıflar düzeyinde, dil bilgisi kural ve ilkelerinin sezdirilerek öğretilmesi benimsenmiştir. Bu nedenle dil bilgisi konularının verilisinde adlandırmaya gidilmemiştir” (MEB, 2004: 18).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (MEB, 2006) bakıldığında program; konuşma, okuma, yazma, dinleme/izleme ve dil bilgisi öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Dil bilgisinin ayrı bir öğrenme alanı olarak programda yer aldığı anlaşılmaktadır.

“Dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır. Programda, Türkçenin kurallarıyla ilgili kazanımlar, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve aşamalı bir biçimde verilmiştir. Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri gözetilmiştir. Türkçeye ilgili kural ve bilgilerin örneklerden hareket edilerek verilmesi daha doğru olacaktır” (MEB, 2006: 7-8).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2009) ise dil bilgisi; dil becerileri, öğrenme alanları arasında yer almayarak ayrı bir başlıkla programın yapısı bölümünde yer almıştır.

“Dil bilgisi bir dilin yapısı, kuralları ve işleyişi ile ilgilidir. Dolayısıyla dilden ayrı bir birim gibi düşünülmemelidir. İlköğretim 1-5.sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alındığında, dile ilişkin kuralları aktarmak yerine onların dinleme, konuşma, okuma, yazma,



görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır. Bu düşünceden hareketle dil bilgisi, programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer alanlar içerisine dağıtılmıştır. İlköğretim 1-5. sınıflar düzeyinde, dil bilgisi kural ve ilkelerinin sezdirilerek öğretilmesi benimsenmiştir. Bu nedenle dil bilgisi konularının verilisinde adlandırmaya gidilmemiştir” (MEB, 2009: 18).

- İlköğretim İkinci Kademe (Ortaokul) Türkçe Dersi Programları (1924, 1929, 1931-1932, 1938, 1949, 1962, 1981, 2005, 2015, 2017, 2019).

Balcı (2014: 25), Cumhuriyet Dönemi'nin ilk dönemlerinde lise birinci devrenin ilerleyen zamanlarda ortaokul olarak adlandırılan ilköğretim ikinci kademenin (6-8. sınıflar) lise birinci devre adıyla hazırlanan ilk program olduğunu belirtir.

Lise Birinci Devre Müfredat Programı (1924), Türkçe dersi ilk ortaokul programı olarak ortaya konmuştur. Balcı (2014), bu programda dil bilgisi derslerinin “Sarf ve Nahiv” dersi içerisinde bağımsız ders satı olarak yer aldığını aktarmaktadır

Ortamektep Türkçe Programı (1929), 1928 Harf İnkılâbı sonrası oluşturulan bir programdır. Temizyürek ve Balcı (2006) tarafından 1929 programıyla “Umumi Mülâhazalar” başlığıyla Türkçe programının yöntemlerinden bahsedilirken programda Türkçe derslerinde uygulama ağırlıklı ders işlenmesi gerekliliği ortaya konmuştur. Derslerin farklı başlıklar altında olmasına rağmen birbirleriyle ilişkili olduğu aktarılmıştır. Bu duruma rağmen dil bilgisinin verildiği “gramer dersleri” ve tüm dersler için bağımsız ders saatleri oluşturulmuştur.

Balcı (2014), 1929 programı ile öğrencilerin yazılarının “gramer ve sentaks kurallarına” uygun olması gerekliliğini aktarır. Bu durumla kastedilenin daha çok yazım kurallarına uygunluğun sağlanması olduğunu belirtir. 1924 programında olduğu gibi birinci ve ikinci sınıfta gramer dersleri için bağımsız ders saati oluşturulmuştur.

Balcı (2014), Ortamektep Türkçe Programı'nın (1929), Harf İnkılâbı sonrası oluşturulması bakımından Arapça ve Farsça kural yoğunluğunun azaltılmaya başladığını Türkçe karşılıkların bulunma seferberliklerinin yansıması bir program olabileceğini aktarır.

1931 yılında yapılan değişikliklerle ortaya konan Ders Senesi Tadilatı Programı (1931-1932), Türk Dili Tetkik Cemiyetinin kuruluşundan sonra ortaya konmuştur. Balcı (2014), bu programın Türkçe dersi için yapılan düzenlemesinin 1929 programında bulunan “gramer müfredatı”nın değiştirilmesiyle sınırlı kaldığını belirterek 1929 tarihli

programa kıyasla dil bilgisine ait konuların daha da Türkçenin egemen olduğu bir şekil aldığı aktarmaktadır. Bu programın da 1924 programı gibi dil bilgisi öğretimi konusunda sadece konu başlıklarını sıralamasının ötesine geçemediğini vurgulamaktadır.

Ortaokul Müfredat Programı (1938), 1935 yılında dil bilgisine ait konuların Mustafa Kemal Atatürk tarafından programdan kaldırılması emri neticesinde oluşturulmuş bir program olma özelliğini taşımaktadır. “1938 yılında yayınlanan programda, önceki programda olduğu gibi genel amaçları ifade eden cümleler arasında yazma eğitime ilişkin amaç cümleleri içinde “gramer ve sentaks” kurallarına uygun yazma amacına bu programda da yer verilir” (Kültür Bakanlığı, 1938: 8, akt. Balcı 2014: 30).

Ortaokul Türkçe Programı (MEB, 1949), ilköğretim ikinci kademe programında dil bilgisinin konularıyla tekrar yer aldığı bir program olma özelliği taşımaktadır. Bu programda, dil bilgisine bağımsız bir ders saati verilmemiştir fakat Türkçe dersi öğretiminin amaçları arasında tekrar dil bilgisine yer verilerek programda “dil bilgisi” başlığıyla bağımsız bir bölümün ortaya çıkması sağlanmıştır. 1949 programı “Amaçlar”, “Açıklama”, “Okuma”, “Söz ve Yazıyla İfade”, “Dil Bilgisi”, “İmla” ve “Yazı” bölümlerinden oluşmaktadır. 1949 programıyla dil bilgisi öğretiminde “ezberleme, öğretme” kavramları yerine “uygulama, kullanma, sezdirme” ifadelerine yer verilmiştir. Dil bilgisi öğretiminin amacında bu durum aktarılır: “Öğrencilere Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip ana dilini kullanışta güven kazandırmak” (MEB, 1949: 63; akt. Temizyürek ve Balcı, 2006: 209). 1949 programında dil bilgisi konuları işlenirken bağlama dikkat edilmiştir.

“Dil muayyen bir cemiyet müessesesi olduğuna göre, onu bu cemiyete bağlı insanların ifade vasıtası olan cümle veya söz halinde incelemek icap eder. Bunun için bu programın dil bilgisi konuları bölümünde sözü edilecek konuları da isim, sıfat, zamir, fiil gibi soyut bilgiler halinde işlenmemeli, onları daima cümle içinde değerlendirmek, onlara ait kuralları cümle içindeki hallerini inceleyerek sezdirmek, adlarını bile söz ve cümle içindeki görevlerine göre vermek yolunu daima tercih etmelidir” (Temizyürek ve Balcı, 2006: 210).

1949 programıyla gramere ait konular “isim, sıfat, zamir...” olarak sıralanmıştır fakat sınıflara ayrılmadan sınıf seviyelerine göre derinleştirilerek verilmiştir.

Kutlubay tarafından (2015: 66), 1949 programıyla ilgili konu içeriklerinin sestem cümleye ve basitten karmaşığa sıra ile hazırlandığı belirtilerek programın “Açıklamalar”

bölümünde dil bilgisinin dört temel dil becerileri ile yürütülmesi, kuralların çok fazla örneklerle sunulması, önceki konuların ve terimlerin tekrarlarının yapılması gerekliliği aktarılır.

İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı (MEB, 1981), 1-5. sınıf seviyelerinde farklı ve 6-8. sınıf seviyeleri için farklı programlar olarak ortaya konmuştur, fakat iki program da birbirini tamamlar nitelikte hazırlanmıştır. Program, “Anlama”, “Anlatım”, “Yöntem”, “Ölçme ve Değerlendirme” bölümlerinden oluşur. Program ile dil bilgisi öğretiminde “cümle”ye dayalı, “cümle”nin temel alındığı bir öğretim öngörülmüştür. “Cümle”den “ses”e doğru bir dil bilgisi öğretimi esas alınmıştır.

“1981 programı, dil bilgisi konularının yoğun olarak ele alındığı bir programdır. Dil bilgisi konuları, metin çalışmaları içinde ele alınıp daha çok anlatım ve soru-cevap yöntemiyle işlenmektedir. Çoğu zaman öğretmen tarafından anlatılan/ verilen bilgilerin uygulamasına fazla önem verilmemektedir” (Çaylar, 2008: 52).

Kutlubay (2015), 1981 programıyla dil bilgisinin bir beceri olarak ele alındığını, “Dil Bilgi Çalışmaları” başlığıyla programda dil bilgisi ile ilgili yol haritasına ilişkin bilgiler verildiğini belirtmektedir. Temel dil becerilerinden ayrı düşünülmeyecek bir dil bilgisinin olması gerekliliği aktarılmıştır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar) (MEB, 2005), ilk kez pilot uygulama sonrası 2006-2007 eğitim öğretim yılında 6. sınıflara uygulanarak kullanılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan ilk ortaokul Türkçe öğretim programı özelliğini yansıtmaktadır. Bu yaklaşımın temel varsayımlarından “ön öğrenmeleri harekete geçirme” Türkçe öğretiminde yer bulmuş ve dil bilgisi konuları ön öğrenmelerden hareket edilerek kolaydan zora bir şekilde kendine yerbulmuştur. Dil bilgisi, bu programla anlama ve anlatma becerilerinden sonra gelen öğrenme alanı olarak yer almıştır. Her sınıf seviyesi için farklı amaç ve kazanımlarla “dil bilgisi” ortaya konmuştur. Ayrıca bu program ile de dil bilgisinin diğer beceri alanlarını destekleyici rolü ön plana çıkarılmıştır. MEB (2006: 7-8), dil bilgisinin dört temel dil becerilerini destekleyici bir alan olduğunu, bu alanın uygulamaya dayalı olduğunu ve dil bilgisine ait kuralların kelime, cümle ve metin düzeyinde aktarılması gerekliliğini vurgulamıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2015); öğrenme alanları olarak “okuma” ve “yazma” ile “sözlü iletişim” üçlemesinden oluşurken dil bilgisi üçleme alanların

içerisinde yer almıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2015: 4) ile dil bilgisi kazanımlarının sezdirme yoluyla ve diğer öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek metnin bağlamı içerisinde yer alması gerekliliği aktarılır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017); dört temel dil becerisinden oluşmaktadır. Dil bilgisi ise 2017 programı ile benimsenen anahtar yetkinliklerden “ana dilde iletişim” alt başlığının içerisinde programın Genel Amaçları kısmının Açıklamalar bölümünde bulunmaktadır. Dil bilgisi, programın genel amaçları kısmında: “Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde aşamalı olarak yapılandırılmıştır.” (MEB, 2017: 10) şeklinde yer almaktadır. Ana dilde iletişim başlığı altında ise işlevsel dil bilgisine de vurgu yapılmaktadır.

“Ana dilde iletişim; bireyin kelime bilgisi, işlevsel dil bilgisi ve dilin görevleri hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirirken çeşitli durumlarda hem sözlü hem de yazılı iletişim kurma becerisine sahip olmayı içermektedir ve başkaları üzerinde dilin etkisinin, olumlu ve sosyal farkındalıkla dili anlama ve kullanma ihtiyacının farkında olunması anlamına gelmektedir” (MEB, 2017).

Türkçe Dersi Öğretim Programı da (MEB, 2019a) dört temel dil becerisinden oluşmaktadır. 2019 programında ise dil bilgisinin yeri sadece “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanması” başlığı altındaki Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın “Özel Amaçları” alt başlığı içerisindedir ve bu yer alma, 2017 programındaki ifadelerle bire bir aynı olma özelliği taşımaktadır: “Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır” (MEB, 2019a: 8).

## **2.4. Temel Dil Becerileri Açısından Dil Bilgisi Öğretimi**

### **2.4.1. Dinleme Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi**

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019a) dinleme becerisine ait 5, 6, 7, 8. sınıflara ait 15 farklı kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan dil bilgisi ile ilişkili olarak şunlar incelenebilir:

- Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. (T.5.1.2, T.6.1.2, T.7.1.2, T.8.1.2)

Öğretmen tarafından metin içerisinde öğrencilerin kelime veya kelime öbeklerinin anlamını bulmaya çalışmaları “gerçek, mecaz, terim anlam” konularını kavramalarını sağlayacaktır.

Dinleme esnasında konuşma yapan kişinin “ulama, durak, ezgi, vurgu” gibi ses olaylarını kullanabilmesi metindeki kelimelerin anlamlandırılmasında önem arz etmektedir. Mesela “Okuma!” eylemi yerine getirmemek anlamına geleceği gibi “okuma” okumak eyleminin ad hâli olarak da ortaya konulabilir. Bu ayrım konuşmacı tarafından vurgu ile sağlanacaktır. Ayrıca kelimelerin telaffuzuyla birlikte saç (tüy), sac (araç), hâlâ (şimdiye dek), hala (babanın kız kardeşi) gibi örneklerle ortaya çıkan ünlülerin uzun veya kısa okunuşu, eş seslilik gibi durumlar dinleyicinin anlamı ortaya çıkarma durumunu etkileyecektir.

- Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. (T.6.1.1)

Öğretmen tarafından metnin belirli yerlerinde durdurulup öğrencilere bağlamdan hareket ederek olayların gelişimi veya sonucu hakkında tahminde bulunmalarını istemek, öğrencinin kronolojik sırayı takip etmesini gerektirmektedir. Bunun sonucunda “zaman” anlamı verecek ifadeler önem kazanır. “Şu anda, önce, sonra, sonunda...” gibi ifadelerin dinleme esnasında ortaya konulması öğrencilerin zaman anlamı bildiren kip, kelime veya kelime gruplarının görev ve anlamsal boyutunu bilmeleriyle ilişkilidir.

- Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. (T.6.1.4)

Metne ilişkin sorularda “kim, ne, nerede, nasıl, niçin, mI (soru edatı)...” gibi ifadelerin varlığı anlam ayırıcı bir işlevi üstlenir. Onan (2005: 268), bu konu ile ilgili “Mektubu yazdın mı?” ve “Mektubu yazmadın mı?” soruları üzerinden anlam ayırıcı bir işlevin yürütüldüğünü aktarır. Birinci cümledeki mektubun yazılma işi olumlu, ikinci cümledeki yazma eyleminin olumsuz yönde bir pekiştirmeyi doğurduğunu belirtir. Öğrencinin sorulara cevap vermesi için soru edatı, soru sıfatı, soru zarfı veya soru zamirlerinin kuruluşu ve anlamsal boyutuna ilişkin etkinlikler ortaya konulabilir.

- Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar. (T.6.1.9)

Öğrenci, dinleyici konumunda sadece bir dinleme konumunda kalmayıp görsel unsurlar ile de zengin bir ortama sahip olabilmektedir. Hem dinleme hem de görsel unsurları izleme konumunda “vurgu, ton, ezgi, durak...” gibi unsurlar devreye

girmektedir. Dinleyicinin, konuşmacının jest ve mimiklerine dikkat etmesi değerlendirme yapması açısından önemlidir.

- Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. (T.6.1.10)

Dinleme/izleme becerisine ait bu kazanımın açıklamasında “...örtülü anlamların tespit edilmesine yönelik çalışmalar yaptırılır.” ve “...içeriklerdeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır.” bulunur. Parçalar üstü birimler olan “vurgu, tonlama, ezgi, durak...” örtülü anlamların tespitinde önem arz etmektedir. Örtülü anlamın tespitinde noktalama işaretlerinin kullanımı, deyim ve atasözleri gibi uzak bağdaştırmaların varlığı, dilek/tasarlama kipleri, derin yapı/yüzey yapı oldukça öneme sahiptir.

- Dinlediklerinde/izlediklerinde başvuru düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder. (T.7.1.9)

“Düşünceyi geliştirme yollarından tanımlama, karşılaştırma ve benzetmenin belirlenmesi sağlanır” (MEB, 2019a: 43). Bu kazanım açıklamasından hareketle öğrencilere karşılaştırmayı sağlayıcı “kadar, göre...” gibi karşılaştırma anlamı katan edatlar ile benzetmeyi sağlayıcı “gibi, kadar, tıpkı, sanki, adeta...” edatlar öğretilir.

#### **2.4.2. Konuşma Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi**

Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin kazanılmasında konuşma becerisine ait kavram veya unsurların kazandırılması önemlidir. Dil bilgisine ait yapıların ise konuşma becerisine ait unsurların kazanımında önemli bir yeri vardır. Bu bağlamda öncelikle dile ait kuralların öğretiminde standart Türkçe ile konuşma esas olmalıdır.

“Dil bilgisi öğretimi günlük konuşma dilinden bağımsız ele alınmalıdır. Dil bilgisi, çocukların kişisel hayatlarıyla okudukları edebi eserler arasındaki bağı kurguladığından edebî metinlerle yapılmalıdır. Böylelikle öğrenciler, kişisel dil tecrübelerinden hislerini açıklama sürecini keşfeder, kelimelerin anlatım gücünün farkına varırlar” (Hutchinson vd., 2002: 40).

Ünlü ve ünsüz harflerin boğumlanması, yerel ağzın kullanımı, telaffuz yanlışlıkları, duraklama, vurgu, tonlama, ulama gibi konuşmaya ait unsurların tamamı dil bilgisiyle de ilişkilidir.

“Ünlüleri ve ünsüzleri iyi telaffuz edebilmek, konuşmada görev alan bütün organların ahenkli bir şekilde görevlerini yapmasıyla mümkün olur. Konuşmada görev alan organların işlevleri ve eğitimi ne kadar önemli ise bunların dil bilgisi açısından görev ve fonksiyonlarını bilmek de öğrenci açısından o kadar önemlidir. Aslında her iki husus da yani konuşmanın dil

bilgisi öğretimine dil bilgisinin de konuşma eğitimine katkısı inkâr edilemez. Biri eksik olduğunda eğitim tamamlanamaz” (Erdem, 2014: 257).

Öğrencilerin ünlü ve ünsüz harfleri sınıflandırması dil bilgisinin fonetik alanına girmektedir. Konuşma becerisi ve dil bilgisi birlikteliğini ortaya koyan bir diğer durum da seslerin çıkış yerlerine göre sınıflandırılmasıdır.

Öğrencilerin yerel ağız kullanımlarından ötürü fonetik, morfoloji ve semantik alanında yanlışlıklara sebebiyet verilmektedir. Erdem (2014), “-yor” ile “-ecek” eklerinin yerel ağızlarda pek çok söylenişinin olduğunu standart söylenişin sağlanmasının dil bilgisiyle mümkün olacağını belirtir.

Vurgu, konuşma becerisinin kazanımında önemli bir yere sahiptir. Erdem (2014), eklerin vurgu değişikliğine sebep olduğunu belirterek dil bilgisi alanına giren morfolojinin bu konuda konuşma eğitimine yardımcı olduğunu söyler. Ayrıca bir dile ait gramere hâkim olmanın konuşma dilinin gelişimi açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Ulama, konuşma becerisi ile ilgili bir diğer unsurdur. Anlatıma ahenk katan ulama kelimelerin telaffuzunda önemli bir yere sahiptir.

Yukarıda aktarılanlar ışığında Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019a) bulunan 5-8. sınıflar konuşma becerisine ait “Hazırlıklı konuşma yapar.”, “Hazırlıksız konuşma yapar.”, “Konuşma stratejilerini uygular.”, “Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.”, “Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.”, “Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.” kazanımlarının dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkisi kurulabilmektedir.

### **2.4.3. Okuma Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi**

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019a) ortaokul sınıflarına ait okuma becerisine yönelik 55 farklı kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlardan dil bilgisi ile ilişkili olarak şunlar incelenebilir:

- Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. (T.5.3.1)

Okurken noktalama kurallarına uyarak okumak; konuşmanın ve anlamsal bütünlüğün sağlanması açısından önemlidir. Bu anlam bütünlüğünün gerçekleşmesini ise cümle öğeleri sağlamaktadır. Bu durumda cümlenin sentaktik yapısı devreye girmektedir. Noktalama işaretlerinin kullanımı metin içerisinde durak yapacağımız

yerleri belirlerken nefesimizi düzenlememize de yardımcı olur. Onan (2012: 35-36), noktalama işaretlerini okuma esnasındaki parçalar üstü birimlerin görsel iz düşümleri olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Onan (2012), noktalama işaretlerinin okuma/anlama sürecinde parçalar üstü birimlerle beraber düşünülmesi gerektiğini ve bu bağlamda kazanımlara yer verilmesi gerekliliğini belirtir.

- Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. (T.5.3.2)

Okurken sözün ezgisi, vurgu, tonlama, ulama gibi konuşmaya ait unsurlar önem kazanmaktadır. Bu parçalar üstü birimler dil bilgisindeki ses, şekil ve cümle bilgisine ilişkin alanlarla ilişkili olmaktadır.

“Öğretmen, öğrencilere konuşma ya da sesli okuma yaptırırken ton, vurgu ve ezginin fonetik açısından önemine değinmeli, çalışmalarını dil bilgisi ile bağlantılı olarak yürütmeli ve Türkçenin ton, vurgu ve ezgi açısından anlamaya ne kadar elverişli bir dil olduğunun üzerinde özellikle durmalıdır” (Baş, 2014: 200).

- Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tahmin eder. (T.5.3.5), Kelimelerin eş anlamlılarını bulur. (T.5.3.7), Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur. (T.5.3.8), Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder (T.5.3.9), Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler (T.6.3.6), Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder. (T.5.3.33)

Öğrencilerin tahminlerinden hareketle sözlük kullanılmaya teşvik edildiği bu süreçte öğretmen tarafından “gerçek, mecaz, terim” anlamın kavratılması sağlanır. Metinde geçen kelimelerin gerçek, mecaz veya terim anlamların ortaya konması bağlamla ilişkilidir. Kelimelerin bağlamdan hareketle ortaya konması, kelimeler arası anlam ilişkisinin belirlenmesi öğrenciler açısından bir kelime hazinesi oluşturacaktır.

“Kelime hazinesi, durağan belirli kalıplar içinde sıkışıp kalmış kavram olmayıp, bireyin yaşamına göre derinlik, genişlik ve ağırlık kazanan bir edinim sürecinin ürünüdür. Kelime ve kelime gruplarının sahip oldukları eş anlamlılık, zıt anlamlılık ve gerçek anlam değerleri, bu üç boyut çerçevesinde geliştirilmelidir” (Onan, 2012: 44).

Tüm bunlar kelime ve kelime gruplarının anlamlandırılmasında bağlamın önemini ortaya koymaktadır. Korkmaz (1992: 19), bağlamı şu şekilde tanımlar: “Bir cümlede, bir konuşmada veya bir metin içinde, yer alan herhangi bir kelimenin anlamının daha iyi belirlenebilmesi için, kendisini çevreleyen ve karşılıklı ilişkide



bulduğu öteki öge ve ögelerle oluşturduğu bütündür.” Örneğin, “İki gözde göz kapağı bulunur.” ve “Sınıfın gözde öğrencisiydi.” örneklerindeki “gözde” kelimesi bağlamdan hareketle gerçek ve mecaz anlam olduğu bilinmekle beraber yapım ve çekim ekleri de ortaya çıkarılmaktadır.

Yukarıdaki kazanımlardan hareketle eş anlamlılık, zıt anlamlılık, eş seslilik konularına yer verilmektedir. Yedinci sınıftaki fiil çekimleri ile olumsuz anlamın zıt anlam olmadığı aktarılır. Eş anlamlılık ise söz dizimi ile ilişkilendirilebilir. “Ahmet güçlü kuvvetli biriydi.” örneğinde eş anlamlı oluşmuş ikilemenin söz dizimi açısından önemi ortaya konur. Eş seslilik kavramı ise bağlam ile ilişkilendirilebilir. Cümle içerisinde netlik kazanırlar. “Kar yağmış”, “Kağıtları kar.” örneklerinde “kar” kelimesi sırasıyla isim ve fiil olarak kullanılmıştır. Tüm bunlar da eş sesliliğin bağlamdan bağımsız olamayacağını ortaya koymaktadır.

- Metindeki hikâye unsurlarını belirler. (T.5.3.16), (T.6.3.22)

Metindeki hikâye unsurları kişi, zaman, mekân ve olaydır. Kişi unsuru veya şahıs kadrosunun tespit edilebilmesinde cümle ögelerinden özneyi belirlemek gereklidir. Yani eylemi gerçekleştireni bulmak, kişiyi veya şahıs kadrosunu ortaya çıkarmaktadır. Zaman unsurunu bulmak için zamanı gösteren ifadeler, cümlenin ögeleri konusu olan zarf tümleci ile ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda zaman bildiren ekler, zarflar, zarf-fiili, zarf grubu... iyi öğrenilmelidir. Mekân unsurunun tasvir edilmesinde bol bol sıfat kullanılmaktadır. Bu yüzden tasviri sağlayan sıfat sözcük türü iyi öğrenilmelidir. Olay veya olayların belirlenebilmesinde eylemin, işin kendisi olan yüklem belirlenmesi gerektir. Eylemler, devinimsel durumlar olayları oluşturan unsurlardır. Bu durumda dil bilgisine ait cümle ögeleri konusu iyi bir şekilde öğretilebilir.

- Metni yorumlar. (T.5.3.17), Metnin içeriğini yorumlar. (T.6.3.24)

Yukarıda verilen kazanımlardan ilkiyle ilişkin kazanım açıklamasında MEB (2019a), “Yazarın bakış açısını fark etmeleri, olayları ele alış şeklini yorumlamaları ve öğrencilerin metinle ilgili kendi bakış açılarını ifade etmeleri sağlanır.” şeklinde yer vermektedir. Metin yazarının kahraman bakış açısı, tanrısal bakış açısı veya gözlemci bakış açısı ile yazımında fiillerde kişi konusu önem kazanır. Örneğin, kahraman bakış açısında yazarın hem hikâyenin kahramanı olması “birinci kişi anlatıcı” kavramının öğretimini gerektirmektedir.

- Metinle ilgili sorular sorar. (T.5.3.18), Metinle ilgili sorulara cevap verir. (T.5.3.19).

Okunan bir metne ilişkin soru sorma veya sorulara cevap vermede fiillerde soru ve olumsuz soru şekilleri öğretilir. Tüm bunlara dikkat çekmenin yanı sıra “kim, ne, nerede, nasıl, niçin...” gibi soru ifadeleriyle oluşan soru cümlelerinin olumlu ve olumsuz kuruluş işlevlerinin iyi bilinmesi gerekmektedir.

- Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. (T.5.3.26)

Geçiş, bağlantı ifadeleri edat ve bağlaç konuları ile ilişkili olup bu kazanımın kazandırılmasında önem arz etmektedir. “Ama, fakat, lakin, oysa, hatta, bu yüzden, bununla birlikte...” gibi kelime ve kelime grupları edat ve bağlaç sözcük türleri aracılığıyla ayrıca birleşik cümlelerin kurulumunda da önemli bir yer tutar. Birleşik cümleler, sıralı cümleler; edat, bağlaç gibi türler aracılığıyla oluşurlar.

- Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder. (T.5.3.30)

Kurgusal unsurlar hayali olan, yaşanması mümkün olmayan unsurlardır; gerçek unsurlar ise yaşanması mümkün olan unsurlardır. Bu bağlamda, somut ve soyut isimlerin öğretimi arasındaki fark ortaya konularak gerçek ve kurgu unsurları ayırt edilebilmektedir.

- Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (T.5.3.31)

Yukarıda verilen kazanıma ilişkin MEB (2019a), “Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar üzerinde durulur.” kazanım açıklamasını verir. Tüm bu konular için edatlar ve bağlaçlar konusuna yer verilebilir. “İçin, -den dolayı, gibi, kadar, sanki, tıpkı, adeta, -e rağmen, çünkü, halbuki...” gibi edat veya bağlaçlar ile kazanım açıklamasındaki konular ilişkilendirilebilir.

- Metindeki söz sanatlarını tespit eder. (T.5.3.32)

Yukarıda verilen kazanıma ilişkin MEB (2019a), “Benzetme ve kişileştirme söz sanatları verilir.” kazanım açıklaması ile “Konuşturma (intak) ve karşıtlık (tezat) söz sanatları verilir.” kazanım açıklamasına yer verir. Bu bağlamda benzetme sanatının öğretiminde “gibi, kadar, sanki, tıpkı, adeta...” gibi edatların iyi bilinmesi gerekmektedir.

- Şiirin şekil özelliklerini açıklar. (T.6.3.27)

Şiir; biçimsel, anlamsal boyutuyla kendine has bir türdür. Parçalar üstü birimlerin sıklıkla kullanıldığı Türkçenin söz diziminin değişik şekillerini barındıran tür olan şiirin yukarıdaki kazanımla ilgili şekilsel kısmı kazandırılmak istenmiştir. Banarlı (1971: 182) kafiye tanımını şu şekilde yapar:

“Manzum söyleyişlerde en az iki mısra sonunun kulakta benzer sesler bırakan, harf, hece ve kelimelerle bitirildiği görülür. Nazımda mısra sonlarındaki bu ses benzerliğine kafiye denir.” TDK (2011: 1969) redifi: “Şiirde uyaktan sonra tekrarlanan, aynı harflerden oluşan kelime veya ek, yedek.” şeklinde tanımlar. Örneğin,

..... sedefler

..... hedefler

Yukarıdaki dize sonlarındaki “sedefler” ve “hedefler” kelimeleri arasında mısra sonu ses benzerliği bulunmaktadır. Kökteki ses benzerliğinden hareketle “-edef” ses birliği kafiye olmaktadır. “-ler” eki ise görev ve anlamsal benzerlikten redif olmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin “kafiye” ve “redif”i bilmeleri için ek, kök, yapı bilgisine hâkim olması gerekmektedir.

- Metinler arasında karşılaştırma yapar. (T.7.3.25), Metinlerin yazılı hali ile medya sunumlarını karşılaştırır. (T.7.3.35), Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır. (T.8.3.33)

Yukarıdaki kazanımdan hareketle farklı metinler dil ve anlatım, konu, bakış açısı, ana fikir, metin türü, cümle yapıları gibi unsurlar aracılığıyla karşılaştırılabilir. Öğrencinin iki farklı metin arasında cümle yapılarını incelemesi için dil bilgisine ait “cümle türleri” konusunu bilmesi gerekmektedir.

- Metindeki anlatım biçimlerini belirler. (T.7.3.36), Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler. (T.7.3.37), Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler. (T.8.3.34)

Anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yolları konusu kapsamında “betimleme, açıklama, öyküleme, tartışma, tanımlama, tanık gösterme, örneklendirme...” gibi konular öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. “Yolda yürüyorum.” cümlesi bir durumu belirten eylemden oluşur ve “yol” kelimesi göz önünde canlanmaz, tasvir edilmemiştir. “Eğri büğrü yolda koşa koşa yürüyorum.”

cümlesinde ise “yol” kelimesi bir sıfat tarafından, “yürü-“ kelimesi ise bir zarf tarafından tasvir edilmiştir. Bu bağlamda betimleme konusunun işlenmesi esnasında zarf ve sıfat konularının biliniyor olması önem arz etmektedir.

- Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar. (T.7.3.38), (T.8.3.35)

Yukarıda verilen kazanıma ilişkin MEB (2019a), “Talimatnamelerin okunması sağlanır.” kazanım açıklamasına yer verir. Yukarıdaki kazanımdan hareketle iş veya işlemler, kronolojik bir düzen içerisinde talimatname çerçevesinde işlenir. Örneğin, metinde “uçurtma yapımı” kronolojik bir düzenle verilir. Bu bağlamda “önce, sonra, birinci aşama, ikinci aşama...” gibi zaman anlamı veren ifadeler zarf türünün metin içerisinde hissettirilmesini sağlamaktadır.

- Kökleri ve ekleri ayırt eder (T.5.3.9), Yapım ekinin işlevlerini açıklar. (T.5.3.11), Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. (T.6.3.7), (T.7.3.9), İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar (T.6.3.8), İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar. (T.6.3.9), Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar. (T.6.3.10), Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder. (T.6.3.12), Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder. (T.7.3.10), Zarfların metnin anlamına olan katkısını belirler. (T.7.3.11), Fiillerin anlam özelliklerini fark eder. (T.7.3.12), Anlatım bozukluklarını tespit eder. (T.7.3.13), Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. (T.8.3.9).

Yukarıda verilen kazanımlar ortaokul sınıflarına ait Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019a) okuma becerisi ile yer verilen dil bilgisine ait kazanımlardır. Bu kazanımlar ile dil bilgisine ait konuların okuma metinlerinin içerisinde öğrencilere hissettirilerek verilmesi amaçlanmıştır. Çekim ekleri, yapım ekleri, isimler, isim tamlamaları, sıfatlar ve sıfat tamlamaları, edatlar, bağlaçlar ve ünlemlerin okuma metinlerinin anlamına katkısı, okuma metinlerindeki cümlelerdeki işlevleri okuma becerisi- dil bilgisi birlikteliğini göstermektedir. Bu durum ayrıca, dil bilgisinin okuma becerisinin kazanımına aracılık görevini üstlendiğini ortaya koymaktadır.

#### 2.4.4. Yazma Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019a: 8), dersin özel amaçlarında yazma becerilerinin geliştirilmesi, okuma yazma sevgisinin kazanılması, fikir veya görüşlerini yazılı bir şekilde etkileyici olarak aktarmak şeklinde yer bulan yazma becerisinin dil bilgisi ile ilişkisine yönelik pek çok açıklama yapılmıştır.

Aydın (1999: 23); Braddock, Lloyd, Schoer'in (1963) dil bilgisini yazma becerisinin gelişiminde zararlı etkisi olduğunu aktarır. Aytaş ve Çeçen (2010: 84) çalışmalarında, 20. yüzyıl ikinci yarısı İngiltere'si eğitimcilerinin biçimsel gramerin yazma becerisini geliştirici bir etkisini olmadığını aktarırken dil bilgisinin yazma becerisine doğrudan değil de dolaylı katkı sağladığını belirtir. Karadüz (2004: 231), çalışmasında sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarılarıyla yazılı anlatım becerileri arasında zayıf bir ilişki tespit etmiştir. Wyse (2001: 422), dil bilgisi öğretiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede önemli bir katkısı olmadığını ortaya koyar. Tüm bunların yanı sıra dil bilgisinin işlevsel boyutunun ön plana çıkarılarak yazma becerisine katkı sağlaması gerektiğini veya dil bilgisinin yazma becerisine katkı sağladığını söyleyen araştırmacılar da bulunmaktadır. Akyol (2006: 100), dil bilgisinin yazma sürecinde daha etkili bir şekilde yürütüldüğünü aktarır. Banguoğlu (1990: 19), bir dilin doğru konuşulup yazılmasında dil bilgisinin önemli olduğunu belirtir. Göğüş (1978: 349) ise, dil bilgisi kurallarının söz ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar öğretilmesinin öğrenciyi ezbere yönlendireceğinden bahsetmektedir

Zorbaz (2014: 263) ise, yazma eğitimindeki işlevi yönüyle dil bilgisi öğretiminin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili görüşleri incelerken dil bilgisinin yazma becerisi kapsamında değerlendirilmesi gerekliliğini, kurallar çerçevesinin oluşturulmasını ve öğrencilerin yazılarındaki hatalardan hareketle öğretiminin yapılması gerekliliğini vurgulamıştır.

Göğüş (1978: 348) ve Başkan (2006: 153) çalışmalarında öğrencilerin yazı esnasında yaptıkları yanlışlıkların, bilinmeyen kurallardan doğan yazım yanlışlarının dil bilgisi öğretiminin yazı eğitimindeki çıkış noktası olarak görür. Kısacası, öğrencinin eksikliği, ihtiyacı öğretimin temelini oluşturmalıdır. Bu bağlamda, Zorbaz (2014), yazılı anlatımlarda en çok dil bilgisinin şekil ve cümle bilgisi ile anlatım bozuklukları konusunda hata yaptıklarını belirtir.

“Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır. (T.5.4.11); Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. (T.5.4.16), (T.7.4.15), (T.8.4.15); Yazdıklarını düzenler. (T.5.4.9), (T.6.4.10), (T.7.4.16), (T.8.4.16); Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır. (T.7.4.13); Cümlelerin öğelerini ayırt eder. (T.8.4.18); Cümle türlerini tanıır. (T.8.4.19); Fiillerin çatı özelliklerinin anlam özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar. (T.8.4.20)” şeklinde yer alan bu kazanımlar Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019a) yazma becerisi içerisindeki dil bilgisi konuları olarak işlevsel dil bilgisi çerçevesinde ele alınmalıdır. Zorbaz (2014) bu durumu, dil bilgisinin uygulamalı, işlevsel yönünün ele alınarak metinlerin en doğru şekilde yansıtılması gerekliliği ve dil bakımından yanlışsız metinler oluşturulması gerekliliği şeklinde yorumlamaktadır.

## **2.5. Dil Öğretim Yaklaşımlarının Dil Bilgisi Öğretimine Bakışı**

Dil eğitimi ve öğretiminde kullanılan temel yaklaşımlar üçe ayrılmaktadır. Bunlar:

- \* Davranışçı Yaklaşım
- \* Bilişsel Yaklaşım
- \* Yapılandırmacı Yaklaşım

### **2.5.1. Davranışçı Yaklaşımda Dil Bilgisi Öğretimi**

Davranışçı yaklaşım, dil bilgisi öğretimine ilişkin kuramsal altyapısını davranışçı psikolojinin ilke ve esasları çerçevesinde oluşturmaktadır. Davranışçı psikolojide amaç, öğrencinin davranışını değiştirmek ve istenilen davranışı öğretmektir. Bu davranış öğretilinceye, alışkanlık haline getirilinceye kadar ödül, ceza şeklinde pekiştirme verilir. Bu psikoloji ve yaklaşım dil bilgisi öğretiminde de devam etmektedir.

“Davranışçılar dili, diğer öğrenilmiş davranışlardan biri olarak varsayarlar. Dil; fonem (sesbirim) ve sözcük, anlam ve sözcük, sözce ve yanıt (teoki) arasındaki bağlantılar setidir. Bu bağlantılar, uyaran ve onu takip eden tepki arasındaki ilişkiler yoluyla öğrenilir veya koşullandırılır. Uyaran tepki setinin gücü, beklenen yanıtın gelme olasılığını belirler. Bu yaklaşım çerçevesinde dil, hayvanların eğitilmesinde kullanılan kurallar dâhilinde öğrenilir. Örneğin, bir aslanın yanan bir çemberden geçmesini öğrendiği biçimde, dil davranışının da öğrenilmesi taklit, koşullandırma ve pekiştirmeye dayanır” (Maviş, 2007: 40).

Davranışçı yaklaşıma dayalı dil bilgisi öğretiminde öğretmen; konuyu, kuralları aktarır, kuralları örnekler ile pekiştirir. Öğretmen ardından soru-cevap tekniği ile çocuklara sorular sorar ve doğru cevaplar öğretmene öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğine dair dönüt olur. Bu yaklaşımda bütünden parçaya öğretim yöntemi olan tümdengelim kullanılır.

Bilişsel dil öğretiminin kurucusu N. Chomsky ise davranışçı dil öğretimine karşı çıkarak eleştirilerini şu şekilde ortaya koymuştur:

- Koşullanma modelleri, açıklamalarında basit kas veya salgı davranışlarını temel alırlar. Dil davranışı karmaşık bir olaydır ve basit davranışlar üzerine kurulmuş bir modelle açıklanamaz.
- Dil “yaratıcı” bir davranıştır. Çocuk daha önce hiç duymadığı cümleleri söyleyebilir. Çocuk hiç söylemediği ve duymadığı bir cümleyi pekiştiremeyeceğine göre, dilde yaratıcılık pekiştirme kavramıyla açıklanamaz.
- Dil öğretiminin temelinde koşullanma bulunuyorsa, dünyanın değişik toplumlarında değişik sosyal koşullar altında yetişen çocuklar birbirinden farklı dil öğrenim şemaları göstermeleri gerekir (Cüceloğlu, 1998: 211-212).

### **2.5.2. Bilişsel Yaklaşımda Dil Bilgisi Öğretimi**

Noam Chomsky, davranışçı yaklaşıma dayalı bir dil öğretimine karşı çıkarak bilişsel yaklaşıma dayalı dil öğretiminin kurucusu olmuştur. Dil ediniminde biyolojik ve psikolojik altyapı ve temellerinin etkililiğini savunan Chomsky psikolinguistik dil kuramını oluşturmuştur. “Dil özünde yalnızca insanlara ait, ciddi patolojik durumlar dışında tüm insanlar arasında neredeyse hiç farklılık göstermeyen ve doğuştan var olan biyolojik ortaklığımızın genel bir parçasıdır” (Chomsky, 2009: 13).

İnsanların etki-tepkiye dayalı bir dil öğretim sürecini reddeden bilişsel yaklaşıma dayalı dil bilgisi öğretiminde dil kavramından çocuk tarafından herhangi bir çabası olmadan oluşturulan bir edinim süreci olarak bahsedilmektedir.

Güneş (2007: 164), bilişsel dil yaklaşımını bilgisayara benzeterek Chomsky’i ön plana çıkararak onun görüşlerini aktarır. Çocuklar bu yaklaşımda dil öğrenmek için özel olarak programlanmıştır. Bilinçli bir öğrenmenin olmadığı, sosyal koşullar sayesinde dil

ediniminin tamamlandığı aktarılır. Birey dil edinimi için özel bir yeteneğe ve evrensel dil bilgisine sahiptir.

Onan'a göre (2014) bilişsel dil öğretim yaklaşımı uygulama bağlamında dil bilgisi ve dil öğretimine işlevsel bir yorum katamamıştır. Özellikle çocukların ana dillerini nasıl öğrendiklerini ortaya koyamamaları, uygulamadaki eksiklikler sebebiyle davranışçı yaklaşımın etkisinin uzun yıllar sürmesine sebep olmuşlardır.

### 2.5.3. Yapılandırmacı Yaklaşımında Dil Bilgisi Öğretimi

Yapılandırmacı yaklaşım, dil öğretiminde kullanılan son yaklaşım olarak yer almaktadır. Bu yaklaşımda bilişsel yaklaşımın aksine birey, öğrenme sürecinin bizzat içerisinde yer alarak bilgiyi ön öğrenmeleriyle kendisi oluşturur ve sürecin hâkimidir. Yapılandırmacı yaklaşımın dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşlerinde “gelişimsel” ve “etkileşimsel” yaklaşımın varlığı görülmektedir.

Piaget, bu öğrenme sürecine çocuğun gelişimine ait zihinsel dönemlerin etkili olduğunu aktarırken Vygotsky ve Bruner ise dilin, dil bilgisinin öğretiminde sosyal ortam ve etkileşimin önemli olduğunu vurgular. Onan (2014), bu yaklaşımla dil bilgisi kurallarının ezberletilerek değil sezdirilerek dil merkezli iletişim ortamlarında kazandırıldığını ve etkileşimsel bir biçimde dil bilgisinin işlevselliğinin ön plana çıkarıldığını aktarmaktadır. Yapılandırmacı dil bilgisi öğretim yaklaşımında öğrencilerin ön öğrenmelerinin harekete geçirilmesi ve ön öğrenmelerin zihinde anlamlandırılarak yeni öğrenmelere kapı aralaması önemli bir işlevdir. İşlevsel dil bilgisinde dili oluşturan yapıların anlamlandırılması süreci de bu durumu inşâ etmektedir.

“Yapılandırmacı öğretmen dil bilgisi kurallarının öğretilmesi ile yetinmez, bu kuralların öğrencide birer beceri ve alışkanlık durumuna gelmesi için alıştırmalar yaptırır, öğrenilen bilgilerin kullanılacağı ve günlük hayata aktarılabilceği ortamlar hazırlar. Ayrıca işlenecek konunun ve öğrencilerin özelliğine göre, en uygun yöntem ve tekniği seçerek; dersi en kalıcı ve en verimli şekilde işlemek için gerekli özeni gösterir” (Çarkıt, 2013:20).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar) (MEB, 2005) ile birlikte sonraki hazırlanan Türkçe öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir dil bilgisi benimsenmiştir.



## 2.6. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) 6. Sınıf Dil Bilgisi Kazanımları

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019a) kazanımlar bakımından dil bilgisinin öğrencilerin gelişim dönemleri esas alınarak aşamalı bir şekilde verilmesi amaçlanmıştır. “Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde aşamalı olarak yapılandırılmıştır” (MEB, 2019a: 8).

Programda 6. sınıfa ait kazanımlar okuma temel becerisi başlığı altında yer verilmiştir. Okuma becerisi “akıcı okuma”, “söz varlığı” ve “anlama” alt başlıkları altındaki kazanımlardan oluşmaktadır. Dil bilgisi kazanımları ise okuma becerisinin “söz varlığı” alt başlığı altındaki kazanımlarının içerisinde kendine yer bulmuştur.

Tablo 3.  
Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) Bulunan Altıncı Sınıf Dil Bilgisi Kazanımları

Sınıf Düzeyi	6. Sınıf
Temel Dil Becerisi: Okuma “Söz Varlığı”	
Kazanım	T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.
Kazanım Açıklaması	*İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.
Kazanım	T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
Kazanım	T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.
Kazanım	T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.
Kazanım	T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.
Kazanım	T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.

(\*T.6.3.7. kazanımının kazanım açıklaması olarak yer almaktadır.

## 2.7. İşlevsel Dil Bilgisi

Dil biliminde, bir dilin ne olduğu ve bu doğal dillerin araştırılmasına katkı sağlayan pek çok gelenek, kuram veya yaklaşım yer almaktadır. Bu gelenek, yaklaşım veya kuramların dil biliminin doğal olarak da dilin gelişimine farklı bakış açıları ortaya koyduğu söylenebilir. Yozgat (2018: 40) dilin bir inceleme nesnesi olarak Antik Yunan'dan çağdaş dönemlere kadar incelendiğini belirtir. Sözcük temelli başlayan dil ile ilgili çalışmaların; dillerin karşılaştırılması, dil bilimsel yapıların incelenmesi

şeklinde devam eden süreçte dil bilimin bağımsız bir bilim olmasını sağlayan Saussure ile birlikte ondan etkilenen pek çok dil bilimci Avrupa’da yapısalcılığı temel alan kuramlarla birlikte dilin iletişim aracı olduğunu ve bağlam bağımlı olduğunu savunan işlevsel düzlem temelli çalışmalar yapmıştır. Chomsky ile birlikte dillerin artık biçimsel yönünü ele alan okullar, dil bilimciler ortaya çıkmış; biçim bilimsel, ses bilim, sözlüksel biçim bilim gibi alanlar rağbet görmüştür. 1950 yılı ve sonrasında biçimci düzlem, biçimsel dil bilim doğarken yine aynı zamanlarda Martinet ve Benveniste gibi dil bilimciler ile de dilin sadece yapısal, biçimci, şekilci tahlil ve çözümlemelerle yapılamayacağını belirten işlevsel düzlem, işlevsel dil bilim hareketlilik kazanmıştır.

Aksan (1993: 193), biçimsel düzlemin temelinde söz dizimsel görünümünün yer aldığını belirterek dilin bağlamdan bağımsız olarak ele alındığını aktarır. Carnie ve Harley (2003) ise biçimci düzlemin dilin iletişim işlevinden çok dile ait yapıları ve biçimleri incelemeye odaklandığını aktarır. Yozgat (2018) ise işlevci düzlemde dilin özelliklerinin bağlama göre değişebileceğini belirtir ve bu yüzden dilin bağlam çerçevesinde incelenmesi gerekliliğini aktararak işlevci düzlemin bunu gerçekleştirmek için pek çok yöntem kullandığından bahseder. Bu düzlemin, biçimci düzlemin aksine “üretilen metin”leri kullanmadığını “gerçek metin”leri kullandığını aktarır. Gerçek metinler ise günlük konuşmalardan, gazete köşe yazılarından, haberler veya yazınsal ürünlere kadar değişiklik gösterebilen metinlerdir.

Aksan (1993: 193), işlevsel düzlemin dili bir iletişim aracı olarak gördüğünü, dilsel kuralların ise doğrudan gözlemlenemeyeceğini ancak bağlam aracılığıyla anlaşılabilirliğini, dolayısıyla da dilin bir edimsel olgu olduğunu aktarır.

Yozgat (2018), işlevsel düzlemin, dil bilimin “işlevsel dil bilgisi, dizgeci işlevsel dil bilgisi, söylem dil bilgisi, işlevsel söylem dil bilgisi” başat kuramlarından oluştuğunu aktarır.

İşlevsel dil bilgisi, Simon C. Dik (1978) tarafından oluşturulan doğal dillerin dil bilimsel düzenleniş durumlarını konu alan bir kuram olarak ortaya çıkan ve dillerin iletişimsel yönüne dikkat çeken bir kuramdır. Tüm konuşmacılar dilin iletişimsel yönünü gerçekleştirmek için çabalamaktadır. Dik ise bunlarla beraber (1979: 13), dilin düzlemlerini üç kısma ayırmaktadır:

- (i) anlam bilimsel düzlem (anlamsal roller)
- (ii) söz dizimsel düzlem (özne-yüklem-tümleç ilişkisi)

(iii) edim bilimsel düzlem (konu-yorum-odak ilişkisi)

Ayrıca Dik (1979), dilin sadece tek düzlemine bağlanıp o düzlemi aktarmak dili tüm düzlemleriyle (anlam bilimsel, söz dizimsel, edim bilimsel) birlikte aynı anda incelemenin, cümleyi yalnızca biçimsel olarak inceleme olarak değil süreç, katılımcı, ortam gibi dilin iletişimsel niteliğine vurgu yaparak inceleme ve çözümlemenin yapılması gerekliliğini vurgular.

Andre Martinet tarafından Fransa’da sistemli bir kuram hâline gelen “işlevsel dil bilim” dil biliminde bir analiz yöntemidir. Rıfat (2008: 64) işlevsel dil bilimi: “Dil dizgesi içindeki öğeleri ve bu öğeler arasındaki bağlantıları, bildirişimdeki işlevleri açısından inceler. Bu dilsel işlevler, her çeşit önsellikten uzak durularak ve yalnızca dilsel gereçler incelenerek saptanır.” şeklinde tarif eder.

“İşlevsel dil bilim, dildeki öğeleri ve bunların bağıntılarını, bildirişimdeki işlevleri açısından ele alan, dil olgularının saptanmasında ve değerlendirilmesinde bildirişim işlevine öncelik ve ayrıcalık tanıyan dilsel betimlemeyi bu kavram aracılığıyla gerçekleştirmeye özen gösteren yapısal dil bilim akımıdır. Yöntemsel bakımdan temel kural, olguların bildirişim gereksinimini karşılamadaki yerini, görevini belirlemek, buna bağlı olarak da dil dizgesi içindeki konumunu saptamaktır” (Vardar vd., 1998: 129).

İşlevsel dil bilgisi İşcan’a göre (2007: 254), dile ait görev ve anlama dair tüm unsurların bir metin içerisindeki kullanımı ve bunların neden seçtikleri ve bu unsurların görevlerinin ne olduğunu belirlemeye çalışan bilimdir. Nichols (1984: 97), yapıya dayalı dil bilgisinde ve biçime dayalı dil bilgisinde dil bilgisinin yapılarının incelendiğini belirterek işlevsel dil bilgisinde ise dilin iletişimsel kısmının ön plana çıktığını belirtir. Ayrıca Nichols (1984), işlevsel dil bilgisi ile iletişim durumunda söylemin bağlamı, katılımcılar, konuşma durumu ve amacı gibi bilgilerin de çözümlendiğini belirterek işlevsel dil bilgisinin yapısal dil bilgisinde olduğu gibi görünüşe değil de açıklamalara, iletişime baktığını vurgular.

Biçimsel dil bilgisinin ses, kelime veya cümlelere sadece görünen kısmıyla bakıyor olması ve ek veya kelimelerin cümledeki bağlamdan koparıyor olması dil bilgisinde işlevselliği ortadan kaldırmaktadır. Bu durum buz dağının görünmeyen kısmını incelememek, görmemek şeklinde yorumlanabilir.

Erdem (2007: 56) de bu fikre paralel olarak dil bilgisinde dile ait unsurların (kelime, ek, öge...) cümlede ortaya koydukları rol veya anlamın dil bilgisinde işlevi

ortaya çıkardığını aktarır. Bunu da örneğiyle açıklar: Güzel kelimesi “güzel yazı”da sıfat, “güzel yazıyor”da zarf, “bir güzel gördüm”de isim görevindedir. “güzel yazar”da ise görevi hiç belli değildir, cümlenin gelişine bağlı olarak yazan kişi mi güzel, yoksa yazma eylemi mi?

Kelimedeki yaşanan işlevselliği eklerle de yansıtabilmek dil bilgisi öğretiminin gerekliliklerinden olmalıdır. Bir eki sadece bir başlıkta sınıflandırarak vermek, bir eke sadece bir anlamsal görev yüklemek, eklerin cümleye kattıkları anlamsal zenginlikleri göz ardı etmek, bir eki cümleden çıkarıp bağlamından koparıp incelemek dil bilgisi öğretimi açısından sakıncalı olmakla beraber bir dilin kuruluş ve işleyiş şekline de aykırılık içermektedir. Örneğin “-lar” eki anlatılırken “çoğul eki” veya “çokluk eki” olduğu belirtildiğinde “Osmanlılarda halk adaletle yönetildi.”, “Fatmalar bize geldi.”, “Onu görünce dünyalar benim oldu.”, “Bu ülkede Mehmet Akif’ler hep var olmuştur.” gibi örnekleri de mi çoğul eki olarak anlatılıp anlamsal kısmı göz ardı edilecek? Tüm bunlardan hareketle gerek kelime gerek ek konusunda olsun işlevsellik göz ardı edilmemelidir. Söz, ek, sözcük bağlamından koparılarak tek anlama indirgemek; ek, sözcük veya cümleyi yanlış sınıflandırmak dil bilgisi öğretimi esaslarına aykırılık oluşturmaktadır.

Schaaik (1998: 15-16), çalışmasında işlevsel dil bilgisiyle ilgili tespitlerde bulunurken şu tümceleri örnek verir:

- (5) a Plaklarımı Ahmet’e sattım. (Ö)- T- DT- F  
 b Ahmet’e plaklarımı sattım. (Ö)- DT- T- F
- (6) a Ahmet’e sattım plaklarımı. (Ö)- DT-F-T  
 b Plaklarımı sattım, Ahmet’e. (Ö)- T- F- DT
- (7) a Ahmet’e sattım, ben. DT- F- S  
 b Plaklarımı sattım, ben. T- F- S
- (8) a Plaklarımı ben sattım, Ahmet’e. T- Ö- F- DT  
 b Ahmet’e ben sattım, plaklarımı. DT- Ö- F- T

Schaaik (1998), Türkçenin temel sözcük düzeni olan “Özne- Tümleç- Yüklem” ile yukarıdaki cümleleri sınıflandırmanın zor olduğunu, pek çok sıralamanın olası görüldüğünü belirterek buradaki sorunun, bu farklı dizilimin hangi ilkelerle açıklanması

gerektiğini aktarır. Cümleler ile ilgili tespitlerden sonra araştırmacı şu soruyu sorar: “Öyleyse, özellikle konuşma dilinde oldukça sık kullanılan pek çok değişik sıralama söz konusuysen, Türkçenin (temel biçim açısından) Özne- Tümleç- Eylem türünde bir dil olduğunu söylerken neyi kast ediyoruz?” Bu soru çerçevesinde işlevsel dil bilgisinin gerekliliğine işaret ederek:

“İşlevsel dil bilgisinin iki ilkesinin geçerliliği ortaya çıkmaktadır: 1) Sözcük sıralamasındaki farklılıklar, işlevsellikteki kimi farklılıkları yansıtır ve 2) Yapılar yalıtılmış nesnelere değil, bağlamları içinde incelenmelidir” (Schaaik, 1998).

Dil bilgisi öğretiminde dilin yapısını ve dilsel çözümlenmeleri işlevsel bir bakış açısıyla ele alarak dilin sadece ses, biçim ve söz dizim gibi sadece görünür yönlerini ele almadan dilin iletişimsel yönünü ortaya koyarak anlamsal ve edimsel olarak inceleyen “işlevsel dil bilgisi” dil bilgisi öğretimine olumlu katkılar sağlayarak zenginlik katacaktır. Bu bağlamda işlevsel dil bilgisinin uygulanması dili doğru ve etkili kullanmayı beraberinde getirmekte ve temel dil becerilerinin gelişimine destek olmaktadır. Göçer (2015: 235), dil bilgisi kurallarına hâkimiyetin dil becerilerini etkin kullanmayı beraberinde getirdiğini belirterek anlama ve anlatma becerilerini etkin ve işlevsel bir şekilde kullanabilmenin dilin kurallarını özümsemeye, temel yapılarının işlevlerini içselleştirmeye ve sahip olduğu imkânlarını en üst seviyede kullanabilme yeterliğine sahip olmayla oluştuğunu aktarmaktadır.

## **2.8. Okuma ve Okuduğunu Anlama**

### **2.8.1. Okuma**

Bilim ve teknoloji, sanayi alanlarındaki ilerlemeler; insanların bilgiye ulaşma araçlarını, bilgilerini uygulamaya koyma durumlarını, bilgilerini saklama araç ve yöntemlerini fazlalaştırmıştır. Aşırı derecede bilgi döngüsünün olduğu bu dönemde bilgiye ulaşmada okuma ve okuduğunu anlama önem arz etmektedir.

Anne karnında başlayan, bebeklik ve okul öncesi dönemle gelişen ve örgün eğitimle planlı bir kapsama bürünen dinleme becerisinden sonra kazanılan diğer anlama becerisi olan okuma; yaklaşım, ilke ve teorilere göre araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Okuma TDK Türkçe Sözlük'te (2011), yazının unsurları olan harf ve işaretlerin çözümlenmesi veya seslendirilmesi olarak tanımlanır. Göğüş (1978) tarafından harf, sözcükleri tanımak olarak tanımlanan okuma; Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1998) tarafından ise yazılı unsurları görüp algılama ve kavrama süreci olarak tanımlanmaktadır. Güneş (2010) ise okuma eylemini, ön öğrenmelerden hareketle bireylerin metin içerisindeki bilgileri birleştirdiği ve yeni anlamlar oluşturduğu aktif süreç olarak tanımlamaktadır. Sidekli de (2010) yapılandırmacı yaklaşımı esas alarak okumanın dil ve zihinsel becerileri geliştiren bir eylem olduğunu, Goodman ise (1988) yazarın kodladığı dili temsil eden yüzeysel unsurların çözülmesiyle başlayan ve ancak son basamakta yazar tarafından kastedilen anlama ulaşmanın mümkün olduğu psikodilsel bir süreç olduğunu aktarır. Paris, Wasik ve Turner (1991) ise okuma becerisinin sadece kelimeyi tanıyıp kodu çözme becerisi olmayıp ön bilgilerin harekete geçirildiği, motivasyon kavramının önem kazandığı bir beceri olarak görülmesine vurgu yapmaktadır.

Okumayla ilgili tanımlardan hareketle okumanın iki kısmı ortaya konulabilir:

1. Okunulan metindeki yazı içerisindeki harfleri görmek, tanımak.
2. Okunulan metindeki yazı içerisindeki harfleri anlamlandırmak.

Yukarıdaki iki özellik okuma eyleminin karmaşık bir süreç olduğunu ortaya koyar. Okuma, harfleri görme ve tanıma yoluyla fizyolojik, kavrama ve anlamlandırma yoluyla zihinsel bir süreci içermektedir.

Bender (2008: 183) Şekil 1 okuma becerisini; kelime tanıma, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kod çözme olarak dört temel beceriye ve bu becerinin alt becerilerine ayırmıştır.



Şekil 1. Okuma Becerileri

Er (2005: 209) ise ana dil ve yabancı dilde araştırmacıların okuyucuları gözlemleyerek okuma tanımlarıyla ilgili; yazılı materyallere anlam verme ve bunu kullanabilme, sözcükleri kısa süre içerisinde tanıyabilme ve bilgilerin anında kullanımı yani görsel veya sözcük, cümle ile verilenin anlamını, yazarın yazma amacını algılama sonuçlarına ulaşmıştır.

Araştırmacılar tarafından farklı tanımlamaların yapılmasıyla beraber okuma, fiziksel süreçlerle zihinsel süreçlerin birlikte etkileşimsel şekilde yer aldığı anlam kurma eylemidir. Görme ve seslendirme kısmıyla fiziksel olan, anlama, yorumlama, zihinde yapılandırma kısmıyla zihinsel olan okuma bu iki sürecin eşgüdümlü şekilde çalışmasıyla meydana gelen bir eylemdir. Akçamete (1989: 737) bu durumu, beyin ile gözün uyumu olarak açıklar.

Okuma eğitimi veya okuma becerisinin kazanımında İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. sınıflar) (MEB, 2005) ile yapılandırmacı bir yaklaşım benimsenmiştir. Bundan önceki programlarda ise davranışçı yaklaşımla programlar hazırlanmıştır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2005) ile ilk kez günlük yaşantılarında öğrencilerin karşılaştıkları paragraf veya metinleri akıcı, yanlışsız şekilde ve etkin yöntemlerle okumaları, eleştirel bir gözle metni yorumlayıp değerlendirebilmeleri ortaya konmuş ve bunlara dönük kazanımlar hazırlanmıştır. Öğrencilerin bu programla birlikte okuma becerilerini üst seviyelere çıkarmak amacıyla etkinlik örnekleri yer alırken “okuma” öğrenme alanının yanında “görsel okuma ve görsel sunu” da bulunmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019a) ile de

kazanımlar “okumaya hazırlık, “akıcı okuma” ve “anlama” başlıkları içerisinde serpiştirilmiştir.

Okuma eylemi bir anlama becerisidir. Bu bağlamda, okuma sürecinde okunan bir materyale anlam verme, “okuduğunu anlama” kavramı ön plana çıkmaktadır.

### 2.8.2. Okuduğunu Anlama

TDK Türkçe Sözlük’te anlamak eylemi (2011) “1. Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak, 2. Yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek” şeklinde tanımlanır. Göğüş (1978) ise anlamayı, yazının ve konuşmanın ne demek istediğini algılamak olduğunu aktarır. Güneş ise (2007) anlamayı dinleme, görsel ifadeleri, okumaları yorumlayarak düşünme, nedenlerinin bularak çıkarım ve değerlendirmede bulunmak olarak tanımlar. Haris ve Hodges’a (1995: 207) göre anlama, metin ve okuyucu arasındaki etkileşimler neticesinde anlamın yapılandırıldığı amaçlı düşünme olarak tanımlanır. Fox ve Alexander (2009), okuduğunu anlamayı bilgiyi yorumlama, değerlendirme ve sentezleme yoluyla bir metin hakkında derin düzeyde düşünme olarak aktarır. Demirel ve Şahinel’e (2006) göre “okuma” ve “anlama” birbirlerine neden sonuç ilişkisiyle bağlıdır. Yani okuduğunu anlama, sadece okuma eyleminin bir sonucu olarak değil, okuma sürecini oluşturan tüm bileşenleri etkileyen bütüncül bir anlam kurma sürecidir.

Okuduğunu anlama, okuma eyleminin nihai hedefini ifade etmektedir. Ses, harf veya kelimelerdeki kodları çözen kişi okuma eylemini ortaya koyarken anlama eylemini yerine getirmemiş durumdadır. Okuduğunu anlamada sadece ses veya harfteki kodu çözmek değil bağlamdan hareketle yorumlama işe koşulmaktadır. Bu bağlamda birden çok açıdan bakıldığında okuduğunu anlama karmaşık süreçleri içermektedir (McNamara ve Magliano, 2009; Pearson ve Raphael, 1990). Birey yazılı bir metni anlamak için okuyucu olarak sadece kelime düzeyinde kod çözme işlemini gerçekleştirmez. Ayrıca okuyucu, metnin söylem özelliklerini ve dilsel yapılarını analiz edip anlama sürecinin işleyebilmesi için şemalarını öğrendikleriyle bütünleştirir (Anderson ve Pearson, 1984; Graesser, 2007; McVee, Dunsmore, & Gavelek, 2005). Tüm bunlar okuma becerisini temel dil becerilerinden biri hâline getirmektedir denilebilir.



## 2.9. Teknoloji

TDK (2011: 2307) tarafından teknoloji, bir sanayi dalına ilişkin materyaller ve kullanım biçimlerini ortaya koyan uygulamalı bilim şeklinde tanımlanmaktadır. Marshall (1999) tarafından, sosyolojide makineleşme ve üretim teknikleriyle anılan teknoloji kavramını Alkan (2005), bilim ve uygulama arasındaki köprü görevini yerine getiren bir disiplin olarak tanımlamaktadır.

İnsan, yaşamı boyunca hayatının tüm alanlarında belirli işler yerine getirmektedir. Teknoloji ise insan hayatının bu alanlarını kolaylaştırmak için ortaya çıkmaktadır. Alyılmaz (1997: 33) çalışmasında teknolojiyi, insanların hayatını kolaylaştıran, düzene sokan, onu daha anlamlı kılan bir araç olarak nitelemektedir.

Teknolojideki gelişmeler, teknolojik araç ve gereçlerin taşınabilir ve mobil ağlara bağlı araçlara dönüşümünü sağlamıştır. Solmaz ve Gökçearslan (2016), erişim olanağının ve internet hızının da giderek daha da hızlanmasıyla mobil iletişim araçlarının sıklıkla kullanılmaya başlandığını aktarır. Bu bağlamda mobil araçların artması mobil teknoloji kavramını ortaya çıkarmaktadır.

### 2.9.1. Mobil Teknoloji

Mobil kavramı teknolojinin gelişmesiyle ortaya çıkmış bir kavramdır. TDK mobil kavramını (2011: 1692); hareketli, taşınabilir olarak tarif etmektedir.

Bir kablosuz ağ şekli olan birkaç radyo hücresi sayesinde meydana gelen hücreli ağın örnekleri ise GSM, DECT veya Wi-fi'dir (www.wikipedia.org, 2022). Soy vd. (2012: 2), hücreli sistemlerin kablosuz haberleşmede sıklıkla kullanılan bir uygulama olduğunu belirterek teknoloji gelişimiyle kullanıcının da ihtiyacının arttığını ve buna bağlı bant genişliği ve sunulan servislerin de arttığını aktarır. Bu bağlamda sadece ses taşıyan hücreli telefon sistemleri de yerini mobil haberleşme sistemlerine bırakmıştır. Bu da gelişim göstererek akıllı telefon, tablet bilgisayar, mobil teknolojik aletlerin gelişimine zemin hazırlamıştır. Mobil teknolojinin insan hayatını kolaylaştırıyor olması bu teknolojinin çeşitlenmesini de beraberinde getirmiştir. Bunlar birinci nesil (1G), ikinci nesil (2G), üçüncü nesil (3G) ve dördüncü nesil (4G) mobil teknolojileridir. Ortaya konan teknolojiler veri akışının transferinin artması, bant genişliğinin daha etkin kullanılması, kapsama alanı problemini çözebilme gibi verimliliklerin artmasına göre sınıflandırılmıştır.

Mobil teknolojilerin arasına pek çok teknolojik araç girmektedir: akıllı telefonlar, taşınabilir medya oynatıcıları, dizüstü bilgisayarları, cep bilgisayarları, tabletler... Örneklenen bu mobil teknolojiler ayrıca Mahat, Ayub ve Wong (2012), Wu ve diğerleri (2012) (akt. Açıkgül, 2019: 570) tarafından eğitim ortamlarında kullanılacak mobil cihazlar arasında gösterilmiştir.

## 2.10. Mobil Öğrenme

Chen ve Gao (2008), mobil öğrenmeyi mobil teknolojik aletlerle her zaman her yerde yapılan öğrenme olarak tanımlar. Sharples vd. ise (2009), mobil öğrenmeyi farklı bağlamlarda etkileşimli teknolojiler ile gerçekleştirilen, keşfetmeye ve karşılıklı konuşmaya imkân tanıyan özel ve genel öğrenme ortamları olarak tanımlar. Tüm bu tanımlamalar, hayattaki gelişen teknoloji ile birlikte ortaya çıkarılan ürünlerin eğitim ve öğretim üzerindeki kullanımı devam ederken öğrenme ihtiyacı ve teknolojik ürünler “mobil öğrenme”yi ortaya çıkarmıştır.

“Yaşamın başlangıcından sonuna kadar devam eden öğrenme günümüzde yer ve zaman bağımsızlığını bir ihtiyaç haline getirmiştir. Yaşamın hızı, öğrenme ihtiyacı ile birleşerek mobil öğrenme (m-öğrenme) kavramının oluşmasını sağlamıştır. Bilgisayar, mobil cihaz ve internet teknolojilerindeki hızlı gelişmelerle birlikte ortaya m-öğrenme kavramı çıkmıştır. M-öğrenme ile yer ve zamandan bağımsız öğrenme biçimi ifade edilmektedir” (Arıcı ve Bal, 2011: 7).

Mobil teknolojinin dünya üzerindeki yaygın kullanımı mobil öğrenmenin tüm öğretim kademelerinde kullanımına da katkı sağlayacaktır. Mobil teknolojilerdeki uygulamalar eğitim ve öğretimin amacına ulaşmasında birer aracı konumunu üstlenecektir. İbili ve Önal (2017); Günlük, Viki, Twitter, Youtube gibi Web 2.0 araçların gelişmesinin, Facebook, Myspace gibi sosyal paylaşım uygulamalarının çıkmasının mobil cihazların insanlar tarafından daha fazla kullanılmasını sağladığını, 4G ve 5G ile bu durumun daha da yaygınlaşacağını belirtir. Bu bağlamda araştırmacılar, mobil kullanımın yaygınlaşması ve yaygınlaşacak olması ile mobil öğrenmenin, mobil cihaz kullanımının formal, informal eğitim-öğretim kurumlarında yaygın bir şekilde kullanılacağını aktarmaktadırlar.

Mobil öğrenmenin gerçekleşmesi esnasında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri oldukça önemlidir. Mahat vd. (2012) ve Christensen ve Knezek (2017), mobil öğrenme esnasında öğrencilerin hazırbulunuşluklarının belirlenmesi gerekliliğini

savunurlar. Öğrencilerin cihazları kullanabilmeye hazır olmaları, mobil cihazlara olan ilgi ve ön yeterlilik durumları ön koşulları oluşturmaktadır.

### 2.10.1. Mobil Öğrenmenin Avantajları ve Sınırlılıkları

Mobil teknolojik araçların aracılığıyla oluşan mobil öğrenmenin avantajları ve sınırlılıkları da bulunmaktadır. Mobil öğrenmenin avantajlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

Önal ve İbili (2017: 500-501), bu avantajları 7 başlıkta sıralar:

- 1) Kişiselleştirme: Mobil öğrenme; bireylerin kendi öğrenme hızlarına ve öğrenme stillerine göre öğretim aktivitelerini gerçekleştirebildikleri, öğretimi sınıf ortam dışına taşıyarak ses, video ve çok sayıda yardımcı kaynak ile destekleyebildikleri kişiselleştirilebilir bir öğrenme süreci oluşturmaktadır.
- 2) Sürekli yenilenebilir enformasyon: Mobil öğrenmede öğrenenler farklı kullanıcılar ile iletişime geçerek anlık bilgi gereksinimlerine hızlı bir şekilde cevap alabilmekte ve dinamik olarak üretilen bilgilerden anında faydalanabilmektedir.
- 3) Kapsamlı içerik: Mobil öğrenmede farklı dijital kaynaklardan ya da kullanıcılardan kapsamlı ve sürekli bir enformasyon akışı olmaktadır.
- 4) Taşınabilirlik: Mobil öğrenmenin e-öğrenmeye göre en önemli avantajlarından birisi taşınabilir olmasıdır. Bu sayede birey öğrenme içeriğini mobil cihazlar ile taşıyabilmenin yanı sıra istenilen yer ve zamanda bilgiye ulaşım imkânı bulmaktadır.
- 5) Zamandan Tasarruf: Mobil öğrenme bireylere esnek bir zaman ve öğretim sunmaktadır. Bu sayede öğrenme sürecini istenilen yer ve zamanda başlatarak bilgiye erişimi kolaylaştırmakta ve zamandan tasarruf etmeyi sağlamaktadır.
- 6) Ekonomiklik: Mobil eğitime basılı materyallere ve alt yapı yatırımına ihtiyaç duyulmadan internet ve dijital kaynaklar ile öğretim gerçekleştirilmektedir.
- 7) Etkililik: Mobil öğrenme sürecinde bilgi farklı kaynaklardan metin, ses, ya da video gibi farklı dijital içerikler yoluyla sunulmaktadır. Bu sayede farklı bakış açıları ile konuyu değerlendirme imkânı bulunmaktadır.

Shuler (2009) ise mobil öğrenmenin avantajlarını 5 başlıkta inceler. Bunlar; “Zamandan ve mekândan bağımsız öğrenmeyi destekler.”, “Yetersiz eğitim alan öğrenenlere ulaşır.”, “21. yüzyıl sosyal etkileşimini geliştirir.”, “Öğrenme ortamlarına uygundur.”, “Kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi sağlar.” şeklindedir.

Tüm öğrenme modellerinde olduğu gibi bütün teknolojilerin de sınırlılıkları veya olumsuz, zayıf yönleri bulunmaktadır. Kukulska- Hulme (2007), Shudong ve Higgins (2006); mobil teknolojilerin eğitim alanındaki sınırlılıklarını dört kısımda inceler. Bunlar; “donanımsal sorunlar”, “yazılımsal sınırlamalar”, “ekonomik sınırlılıklar”, “pedagojik sınırlamalardır”.

Ekranların boyutlarının küçüklüğünden okumanın zorlaşması, ekran boyutunun büyüklüğünden cihazın taşınmasının zorlaşması, mobil cihazlardaki pil sürelerinin ömrüne bağlı şarj sorunları, radyosyona maruz bırakma durumu, fiziksel ortamların elverişsizliğinden kaynaklı (yağmur, kar...) sorunlar “donanımsal sorunları” beraberinde getirmektedir.

Mobil cihazların yazılım problemleri nedeni olarak telefonların farklı işletim sistemlerine sahip olmasına bağlı uyum sorunlarının ortaya çıkması, casus programların cihazlara etkisi, farklı işletim sistemlerine ait cihazlar sebebiyle veri paylaşımı, aktarımı veya güvenliğinin sağlanamaması gibi sorunlar “yazılımsal sorunları” beraberinde getirmektedir.

Mobil cihazların işlevselliğinin, kullanılabilirliğinin, taşınabilirliğinin artmasına bağlı olarak cihazların fiyatlarının yüksek olması, mobil cihaz donanımlarının pahalı olması gibi sorunlar “ekonomik sınırlamaları” beraberinde getirmektedir.

Güler vd.,(2015:204), bilişim teknolojilerinin kullanımının bütün bireyler açısından çeşitli olumsuz ve riskli durumları da beraberinde getirdiğini belirtirken bunların “uygunsuz içerik, oyun bağımlılığı, sanal zorbalık, nefret söylemi, bilgi çarpıtma” gibi durumlar olduğunu ortaya koyar. Mobil teknolojilerin de eğitsel amaçlı olmaktan çıkarılıp sosyal medya, mesajlaşma, müzik dinleme gibi motivasyon bozucu (Vavoula ve Sharples, 2009) çalışmalara yönlendirilmesi de “pedagojik sınırlamaları” beraberinde getirmektedir.

### **2.10.2. Mobil Öğrenmenin Türkçe Öğretimindeki Yeri**

Mobil teknolojinin hızlı bir şekilde gelişimi disiplinlerin bu alana kanalize olmasını doğrudan etkilemiş ve bir öğrenme çeşiti olarak “mobil öğrenme” ortaya konmuştur. Türkçe Öğretim Programı (2017) ile ilk kez yer alan, TYÇ ve AYÇ’yi destekler nitelikte ortaya konulan hayat boyu öğrenme kapsamında bireylerde bulunması gereken yetkinliklerden “dijital yetkinlik” mobil öğrenme için önem arz

etmektedir. MEB (2019a: 5) bu anahtar yetkinliği, hayatın her alanında bulunan iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel kullanımı olarak ifade etmektedir. Öğrenciler bu yetkinlikle bilgiye erişim sağlayıp, bilgiyi saklayıp, üretip, transfer edip iletişim teknolojisinin bir parçası konumuna gelmektedir. Bireyin bilgiye erişimini sağlamada, o bilgiyi kullanmasında mobil teknolojik araçların aracı olması Türkçe öğretiminde de önem arz eder. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB: 2019a) özel amaçlar içerisinde: “basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi” yer almaktadır. Bilgisayarlar, akıllı telefonlar ve tabletler kullanım alanı yaygın olan çoklu medya kaynaklarıdır. Bu kaynakların mobil teknolojik araç olması ve mobil öğrenmeye hizmet ediyor olması Türkçe öğretiminde “mobil öğrenme”nin yerini göstermektedir.

Shuell (1994), bireyin yeni bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için onun öğretme-öğrenme sürecinde aktif olarak yer alması, kendisi için uygun uyarıcıları anlamlı hale getirmesi gerekliliğini belirtir. Ayan (2003) ve Şahinel (2005), öğrenme sürecine aktif olarak katılım sağlayan öğrencinin soru sorarak, düşünerek, çıkarımda bulunarak, bilgi toplayarak, ilişkilendirerek, bilgileri bütünleştirip paylaşarak sınıfta sadece dinleyici konumda kalmayıp sorumluluklar alıp uyarıcı ortamıyla etkileşimde bulunduğunu belirtir. Erişti (1998) ve Sönmez'e göre (2003) öğrencinin öğrenme ortamında öğrenci sayısının fazla olması, yerleşim düzeninin yanlışlığı, uygun fiziksel ortamın sağlanamaması (ısı, ışık, ses, renk...), ilgi ve güdülenme düzeyinin düşüklüğü, kullanılan yöntem ve tekniklerin uygunsuzluğu veya amaca hizmet etmemesi, iletişim düzeyinin eksikliği gibi sebeplerle etkin katılımı tam anlamıyla gerçekleştiremediğini belirtir. Bu sebeple bireyin sürekli bilgilendiği ve bilgilerini yenileyerek uygulama fırsatı bulduğu fırsatların sunulduğu teknolojik araçlar önemlidir.

“Teknoloji alanında yaşanan süratli değişim, toplumları yalnız sosyal ve ekonomik açıdan yeniden yapılandırmamış, aynı zamanda eğitimin bir ürünü olan nitelikli insanda aranan özelliklerin de sıfırdan tanımlanmasına neden olmuştur. Yeniden tanımlanan bu insan tipinin yetiştirilmesinde, yeni metot ve araçların gerekliliği, bu araç ve yöntemlerin en etkin şekilde planlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve etkinliğinin değerlendirilmesi, yeni bir çalışma alanı olan Öğretim Teknolojileri'nin doğmasına ve gelişmesine yol açmıştır” (İlhan, 2010: 31). Bu öğretim teknolojilerden biri de mobil teknolojidir ve bu teknolojilere dayalı oluşturulan öğrenme ise “mobil öğrenme”dir. Cep telefonları (akıllı telefonlar), cep bilgisayarları, tablet bilgisayarları, dizüstü bilgisayarlar, e-reader gibi teknolojik araçların aracılığıyla

ortaya konulan mobil öğrenme; ülkemizde FATİH projesi kapsamında sınıflarda eğitim öğretimde teknoloji kullanımıyla, akıllı teknolojik cihazların kullanımıyla (akıllı tahta, tablet...) yaygın şekilde öğretme- öğrenme sürecinde yerini almış bulunmaktadır. Bilgisayar, telefon, tablet gibi araçların yaygınlaşması ile birlikte bu araçlara ait mobil uygulamalar da eğitim ve öğretim içerisinde kullanılır hâle gelmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığının UNICEF'in teknik ve finansal desteğiyle hazırlanan "Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi- Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımı" (MEB, 2019b) adlı yayının üçüncü bölümünde (MEB, 2019b: 58-77) ve dördüncü bölümünde (MEB, 2019b: 78-92) Türkçe öğretiminde kullanılacak mobil teknolojilere ve ilgili uygulamalara yer verilmiştir. İlgili çalışmada Türkçe öğretimine ilişkin mobil teknolojilerle öğrenmeyi sağlayacak öğrenmeler, "Google Play" veya "AppStore" uygulamalarından "Türkçe Öğretimi", "Türkçe", "Türkçe Öğrenme", "Türkçe Öğretimi", "Türkçe Ses Bilgisi", "Türkçe Dil Bilgisi" şeklinde aramalar yapılmıştır. Aramalar neticesinde çalışmada, Türkçe öğretiminde mobil öğrenmeye hizmet eden mobil uygulamalardan;

- Türkçe FunEasyLearn
- Duolingo
- Busuu
- Memrise
- Beelinguapp: Sesli Kitaplarla Dil Öğrenin
- Merhaba Umut
- MondlyLearnTurkishFree
- Toontastic 3D uygulamalarına yer verilmiştir.

İlgili çalışmanın dördüncü bölümünde ise (MEB, 2019b), mobil teknolojik araçlar aracılığıyla sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları sayesinde Türkçe öğretimine katkı sağlanması amaçlanmıştır. "Özellikle Türkçe öğretmenlerinin hedeflendiği bu ünite, öncelikle sanal ve artırılmış gerçeklik kavramları ele alınıp her iki kavram arasındaki sınırlar çizilecek, sonrasında da çeşitli sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları Türkçenin öğretimi anlamında taşıdıkları potansiyel bağlamında ele alınacaktır" (MEB, 2019b: 79). İlgili yayında Türkçe öğretimine en çok etkinlik

sağlayan sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları olarak aşağıdaki uygulamalar verilmiştir:

- Google Cardboard
- Second Life
- HP Reveal
- XR. Plus

İlgili çalışmanın ikinci bölümünde ise (MEB, 2019b), mobil teknolojik araçlar aracılığıyla Türkçe öğretimine katkı sağlayabilecek Web 2.0 araçlarına yer verilmiştir. Deperlioğlu ve Köse (2010), etkileşimin yüksek olduğu ve çok yönlü eğitim ve öğretimde önemli bir yere sahip olan Web 2.0 teknolojilerinin yüz yüze eğitim ile birleştirildiğinde harmanlanmış öğrenme modelini oluşturacağını, yapılandırmacı öğrenme modelinin bir yansıması olabileceğini aktarmaktadır. MEB (2019b), çalışmanın ikinci bölümünde Türkçe öğretiminde kullanılacak Web 2.0 araçlarını tablo halinde vermiştir.

Tablo 4.  
Öğretim Etkinliklerinde Kullanılabilecek Web 2.0 Araçları

Anket Araçları	Plickers, Kahoot, Survey Monkey, Riddle, Quizizz
Animasyon Araçları	Toontastic 3D, Goanimate, Animaker, Cartoon Maker
Barkod Araçları	Plickers, Qrstuff
Depolama Araçları	Google Drive, Dropbox
E-Kitap Araçları	Storybird, Wattpad
Fotoğraf ve Resim Araçları	Gifmaker, Toondoo, Pixlr, Canva, Pixabay
Hikâye Araçları	Storybird, Halftone
Karikatür Yapma Araçları	Storyjumper, Toondoo, Pixton
Kodlama Araçları	Stratch, Scratch JR, Code.org, mBlock,
Sınav Araçları	Kahoot, Edpuzzle, Plickers,
Oyun Yapım Araçları	Unity 3D, LearningApps
Pano Araçları	Padlet
VR-AR Araçları	Quiver, Aurasma, Animal 4D
Sınıf Yönetim Araçları	ClassDojo, Google Classroom, Edmodo
Sunum Araçları	Prezi, Emaze, Powtoon,
3D Araçları	Unity 3D, Sketchup
Diğer Araçlar	Wordpress, Voscreen, Duolingo, Eba, Face.co

Türkçe öğretiminde mobil öğrenme aynı zamanda dijital oyunların sayesinde de gerçekleşmektedir. Ertem (2016: 1-10), çalışmasında sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada Türkçe dersinin öğretiminde öğretmenler, dijital ortamların gerekliliğini belirtirler fakat Türkçe hazırlanmış dijital ortamların nicel veya nitel olarak hem de kalite olarak oldukça yetersiz olduğunu vurgular. MEB (2019b), ilgili yayında Türkçe öğretiminde kullanılacak oyunların genel olarak iki web sitesinde toplandığını belirtir. Bunlar: “[www.dersturkce.com](http://www.dersturkce.com)” ve “[www.egitlence.com](http://www.egitlence.com)” dur.

Ayrıca çalışmada Türkçe öğretimine ilişkin dijital oyunların geliştirilmesi adına dijital oyun geliştirme platformları da tanıtılmıştır. Bunlar: “Buildbox”, “Construct 3”, “RPG Maker” ve “Unity”dir. Tüm bunlar mobil teknolojik araçlar ile Türkçe öğretiminde mobil öğrenmenin gerçekleştirilmesini sağlayan unsurlar olarak görülmektedir. “Burada öğretmene düşen, öğrenci ve konu özellikleri ile kendi bilgi, beceri ve yeteneklerinden yola çıkarak en verimli olabilecek uygulamayı seçmek ve doğru bir şekilde kullanmaktır” (MEB, 2019b: 56).

Teknoloji kullanımının artmasıyla hızla gelişen mobil teknolojinin eğitim ve öğretim alanında da kullanılmasıyla “mobil öğrenme” oluşmuş ve Türkçe öğretiminde de mobil teknoloji kullanımının artması mobil öğrenmenin Türkçe öğretimindeki konumunu pekiştirmiştir. Türkçe öğretimine ilişkin dijital oyunların fazlaşması, Web 2.0 araçlarıyla Türkçe öğretimine katkı sağlayan uygulamaların veya yazılımların ortaya çıkması, sanal gerçeklik veya artırılmış gerçeklik uygulamalarından Türkçe öğretimine katkı sağlayan mobil uygulamalar veya yazılımların ortaya konması Türkçe öğretiminde “mobil öğrenme”yi işlevsel hâle getirmiştir.

## **2.11. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde işlevsel dil bilgisi, dil bilgisi- okuma ilişkisi, mobil teknoloji ve mobil öğrenmenin Türkçe öğretimindeki yeri ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar verilirken en yeni olandan en eski olana doğru sıralanmıştır.

### **2.11.1. İşlevsel Dil Bilgisi ile İlgili Çalışmalar**

Arslan (2020) çalışmasında, dil bilgisi öğretiminin metinlerden hareketle işlevsel bir şekilde gerçekleştirilmesini eylem araştırması ile ortaya koymayı amaçlamıştır. Eylem sürecinin 6. sınıf seviyesinde 33 katılımcı ile 8 hafta sürdüğü çalışmada araştırmacı 8 eylem planı oluşturmuştur. Doküman, araştırma günlükleri, öğrenci



günlüklerinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmada veriler içerik analiziyle yorumlanmıştır. Çalışma nihayetinde ders planlarının metin temelli işlevsel dil bilgisine bağlı kalınarak hazırlanması öğrencilerin dil bilgisini daha iyi anlamalarını sağlamış, temel dil becerilerini geliştirdiği neticesine ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretiminde metin niteliğinin, dil bilgisi konularının özelliklerinin, kullanılan yöntem ve tekniklerin süreci etkilediği tespit edilmiştir.

Kuşdoğan (2019) çalışmasında, dil bilgisi öğretiminde işlevselliğin önemini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada araştırmacı 230 Türkçe öğretmenin işlevsel dil bilgisine yönelik görüşlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Anket kullanılarak öğretmenlere ulaşan araştırmacı, verileri SPSS 20 programı aracılığıyla yüzde, frekans, t-test, ANOVA kullanılarak ortaya koymuştur. Araştırma nihayetinde dil bilgisinin bağımsız bir ders saatinde yapılmasına öğretmenlerin çoğu itiraz ederken, dil bilgisine ait sorunların çözüm önerilerine de katılmışlardır. Öğretmenlerde, görev yeri ve cinsiyetin görüşlerinin oluşmasında bir etkisinin olmadığı tespit edildiği çalışmada öğretmenler, bazı dil bilgisi konularının öğretim yöntemleri ile işlevsel dil bilgisinin önemi hakkında ortak görüşte olduklarını belirtmişlerdir.

Kozan (2019) çalışmasında, bir öğrencinin çeviri eğitim görmesiyle Türkçeye karşı görüşlerinin çeviri sürecine etkisinin ölçüldüğü çalışmada öğrencinin karşılaştığı sorunlar ortaya konmuştur. Geleneksel Türkçe dil bilgisinde sıfat fiil olan ve Türkçe-Rusça çeviri sürecinde sorun oluşturan “-dık” yapısı çalışmanın odak noktasını oluşturur. Sosyo-politik yapılarda sıklıkla kullanıldığı araştırmacı tarafından belirtilen “-dık” yapısını araştırmacı, işlevsel açıdan çözümlenmesinin şart olduğunu aktarır. Çalışmada çeviri eğitimi gören öğrencinin Türk diline yönelik işlevsel dil bilgisi yaklaşımının önemi vurgulanmıştır.

Yıldız (2018) çalışmasında işlevsel dil bilgisi bağlamında katmerli çatı kavramını değerlendirmiştir. Çatı bahsinin salt şekilsel olarak değil söz dizimsel ve anlamsal bağlamda ortaya konduğu araştırma makalesinde çatı eklerinin çatı işlevlerinin dışında “oluşlama”, “kılışlama”, “pekiştirme” işlevleri üzerinde durulmuştur. Araştırma sonunda araştırmacı tarafından çatı belirlemede şekilsel boyut değil, işlevsel dil bilgisi bakış açısının esas alınması gerekliliği belirlenmiştir.

Hirik (2017) çalışmasında, “gibi” biçim birimini çok işlevlilik, işlevsel dil bilgisi açısından değerlendirmiştir. “Gibi” biçim biriminin söz dizimsel, kipsel, eş dizimsel

bakımdan da incelenmesi yapılmıştır. Ayrıca “gibi” çok anlamlılık, istem bakımından da incelenmiştir.

Kara (2016) tarafından yapılan çalışmada oldurganlık, ettirgenlik çatı eklerinin işlevsel yönüne dikkat çekilmiştir. Cümlede anlama katkıda bulunan, eyleme değeri taşıyan öğeleri düzenleyen, cümle yapısını değiştiren ve pek çok işlevsel yönü daha bulunan oldurganlık ve ettirgenlik eklerinin çatı kavramı içerisindeki işlevsel yönü ortaya konmuş ve anlamsal boyuta vurgu yapılmıştır.

Çalışma sonunda oldurganlık ve ettirgenlik kavramlarının anlamsal ve işlevsel bakımdan birbirinden farklı kavramlar olduğu ortaya konmuş, deyim ve atasözlerinde bulunmalarının işlevlerini değiştirmediği vurgulanmıştır. Bu iki kavramın ortak noktasının fiil kök veya gövdelerine aynı biçim birimleriyle eklendiği örnek cümlelerle belirtilmiştir.

Selçuk (2013) çalışmasında, Kırgızcada kullanılan ettirgenliği işlevsel dil bilgisi açısından incelemiştir. Araştırmada Kırgız dilinde bulunan ettirgenlik ile ilgili unsurların işlevsel dil bilgisinde kullanılan “anlamdan biçime” yönteminden hareketle “işlevsel-anlamsal” bir işlevsel bakış açısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Örnek cümlelerden hareketle oluşturulan çalışmada Kırgızcadaki ettirgenliğin işlevsel-anlamsal alanı ortaya konmuş ve Kırgızca dil öğretiminin işlevsel yaklaşımla öğretiminin önü açılmıştır.

Börekçi ve Tepeli (2013) çalışmasında işlevsel dil bilgisi bağlamında sözcük türlerinin tartışılmasını amaçlamıştır. Sözcüklerin nasıl kavramsal ilişki kurduğu, nasıl adlandırıldığı, sözcük türlerinin yapılandırmacı öğrenme modeli çerçevesinde okuduğunu anlama sürecine nasıl katkı sağladığının belirlenmeye çalışıldığı araştırmada araştırmacı, söz dizimsel ile sözlük bilimsel barındırıyor olanların ayrılması gerekliliği sonucuna ulaşmıştır. Sıfat ve zarfların sözlük bilimsel bağlamda aynı sırada yer aldığını fakat kurdukları kavramsal bağlantılar nedeniyle farklı özellikler taşıdığını belirten araştırmacı, vurgu, tonlama, durak... ile bu farklılığın daha da belirginleşeceğini vurgular. Sonuç olarak dilin işlevsel bir yapısının olduğunu Türkçenin de kendine özgü yapısal özelliklerinin olduğunu belirten araştırmacı, sözcük türlerinin tahlil edilme seviyelerinin iyi bir şekilde saptanması ve sözlüksel olan ile söz dizimsel olanın karıştırılmaması gerekliliğini vurgular.

Oflaz (2010), metni dil bilgisel değil anlamsal bir birim olarak gören dizgeci-işlevsel dil bilgisi ile ilgili çalışmasında Türkçede ilişkisel süreçleri betimlemeye çalışmıştır. Çalışmanın kuramsal ve uygulama kısımlarındaki çözümlenmelere dâhil olan cümleleri, Halliday'in "İşlevsel Dil Bilgisine Giriş" yapıtındaki dizgeci-işlevsel dil bilgisini açıklamak üzere kullandığı İngilizce cümleler ve bunların Türkçe karşılıkları oluşturmaktadır, ayrıca Türkçe cümlelerden de örnekler sunulmuştur. Bir betimleme çalışması olan araştırmada dizgeci işlevsel dil bilgisi kuramı çerçevesinde yalnızca "düşünsel üst-işlev" ilişkisel süreçlerine bakılmıştır. Araştırma sonunda Türkçedeki "pekiştirmeli-niteleyici", "pekiştirmeli-özdeşleyici" ilişkisel süreçlerin betimlenmesi sağlanmıştır.

Benzer (2010a) tarafından "-sA" ekinin dilek ve şart anlamlarının dışında hangi anlamlarda kullanıldığının ve işlevsel dil bilgisi bağlamında ilgili ekin işlevlerinin belirlendiği çalışmada; dilek ve şart görevlerinin basit, birleşik çekimli fiillere, basit ve birleşik cümleye, isme ve fiile gelmesi bakımından değişik işlevlerinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma ile fiil, basit cümlelerde ve basit çekimli fiillerde dilek; isim, birleşik cümlelerde ve birleşik fiil çekimlerinde ise şart işlevinin olduğu tespit edilmiştir.

Benzer (2010b) çalışmasında, dil bilgisine ait yayınlardan Türkçede tahmin ve ihtimal anlatımı katan cümle üzerinden kelime ve ekler tespit etmiştir. Kaynaklardan tahmin ve ihtimal ayrımı olmaksızın elde edilen örnek ve anlatımlar çeşitli ekleme ve çıkarmalarla "tahmin" ve "ihtimal" anlatımı olarak ayrıldıktan sonra altı farklı alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Bu bağlamda araştırmacı tarafından 18 farklı biçimde ihtimal anlatımı, 26 farklı biçimde tahmin anlatımı işleve dayalı dil bilgisine uygun olarak belirlenmiştir.

Ercan ve Bakırlı'nın (2009) çalışmalarında, dil biliminde işlevsel yöne dikkat çekmek adına bireylerin iletişimlerdeki dile ait anlatımları şekli arka plana koymadan çevredeki olay durumları işlevsel aktarılması amaçlanmıştır. Olay durumunun sunulmasındaki "özne", işlevsel dil bilgisi açısından söz dizimsel ve anlam bilimsel şekilde incelenmiştir. Bir dil bilim çalışması olan araştırmada, özne belirtmenin "boş belirtme", "eylem çatısı", "özne-yüklem uyumu" ve "özneye çapraz gönderme yapan adılar" olarak dört şekilde meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

İşcan'ın (2007) Türkçeye ait dil bilgisine ilişkin işlevsel dil bilgisinin önemli bir payının olduğunu aktardığı kuramsal çalışmasında, dil birimlerinin incelenmesinde

uygulamalı bir yaklaşımın benimsenmesi gerekliliği belirtilir. İşlevsel dil bilgisinin gerek anlam birimlerinin gerek biçim birimlerinin gerekse ses birimlerinin “anlamsal” değerlerinin önemine değinilen çalışmada dilin işlevsel yönüne vurgu yapılmaktadır.

Çelik (1999) çalışmasında, Türkçedeki “dA” parçacığının belirteç ve bağlaç gibi sık kullanımlarının dışında pek çok işlevini incelemiştir. Araştırmacı; “dA” yapısının amaç tümcecik bağlacı, yetenek, uyum bildirme, koşullu ve yardımcı tümcecik, odaklama, olasılık gibi işlevleri üzerinde durmuştur. Araştırmacı, “dA” biçim biriminin işlevlerini söylem içerisinde inceleyerek anlamsal örneklendirmeyi ortaya koymuştur.

Schaaik’in (1998) işlevsel dil bilgisini tanıtmayı amaçladığı çalışmasında Türkçenin dil bilimsel verilerinin betimlenmesinde ve kuramsal temel noktalarının açıklanmasında işlevsel dil bilgisinin etkili olduğu ortaya konur. Araştırmacı çalışmasında, işlevsel yaklaşımın söz dizim içerisinde sadece biçimsel anlamda kural ve ilkelerin ortaya konduğu bir yaklaşım değil, anlam bilim, söz dizim ve edim bilim açılarını bütünleştiren bir yaklaşım olduğunu aktarır. Bu durumları örnek cümlelerle çalışmasında ortaya koyar.

### **2.11.2. Okuma-Dil Bilgisi İlişkisi ile İlgili Çalışmalar**

Deniz (2017); okuduğunu anlama, kelime bilgisi, dil bilgisi ile yazma temel dil becerisi arasındaki korelasyonun incelenmesinin amaçlandığı çalışmasında 410 öğrenci ile çalışmıştır. Yazma konuları, kişisel bilgi formu, dil bilgisi ve kelime bilgisi başarı testi ile okuduğunu anlama başarı testi veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama, kelime bilgisi ve dil bilgisi ile yazma temel beceri arasındaki korelasyonu açıklayan yol analiz sonuçları neticesinde okuduğunu anlama değişkeninin yordanmasında dil bilgisi değişkeninin anlamlı bir katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından okuduğunu anlama becerisi ile dil bilgisi arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Özgül (2017) tarafından ortaya konan çalışmada nitel araştırma yöntemleri doküman analizi, gözlem ve görüşmeler sonucunda oluşan veriler içerik ve betimsel analizlerle değerlendirilmiştir. Dört temel dil becerisini dil bilgisinin desteklemedeki göreviyle alakalı öğrenci ve öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmada, amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiş 20 Türkçe öğretmeni ve görev yaptıkları okullardaki yine amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiş 4 ortaokul öğrencisine görüşme formu uygulanmıştır. Gözlem formu ise 5 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Defter notları, öğretmenlere ait

ders notları, sınav kağıtları, çalışma kitaplarındaki dil bilgisine ait etkinlikler ise doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonunda temel dil becerilerini Türkçe öğretmenlerinin bir bütün olarak ele almalarına karşın dil bilgisi öğrenme alanını yalnızca “yazma” ile ilişkilendirdikleri, öğretmenlerin dil bilgisini dinleme, okuma, konuşma becerileriyle ilişkilendirmekte zorluk yaşadıkları belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoktan seçmeli maddelerden oluşan testleri dil bilgisi değerlendirmelerinde temel dil becerilerine nazaran sıklıkla kullandıkları ortaya konmuştur.

Prajnaparamita (2014) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, dil bilgisi öğrenme alanı ve konu-yüklem kurma, isim tamlaması-anlama, kelime tanımının okuma, okuduğunu anlama açısından pozitif ve anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Deneysel olmayan çalışma, meydana gelen olayları incelemek ve ardından bu olaylara neden olabilecek faktörleri bulmak için “nedensel karşılaştırma yöntemi” ile oluşturulmuştur. Araştırma neticesinde okuduğunu anlama ve dil bilgisi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Akbari (2014) tarafından dil bilgisi-okuduğunu anlama birlikteliğinin ortaya konmaya çalışıldığı araştırma 120 tıp fakültesi öğrencisi ile 4 gruba ayrılarak yürütülmüştür. Öğrenciler bir akademik yılın ilk yarı yılı boyunca genel amaçlı İngilizce dersi alırken ikinci yarı yıl ise her grup özel amaçlı İngilizce dersi almıştır. Bu iki ardışık dersin amacı, İngilizce okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve dil bilgisini arttırmaktır. Araştırmacı araştırmasında, dil bilgisi eksikliği veya yetersizliğinden kaynaklanan her bir anlama problemini ortaya çıkardıktan sonra öğrencilere dil bilgisini, hem okuduğunu anlama yeteneklerini hem de okuma hızlarını geliştirmek için nasıl kullanılacaklarını öğrenmelerine yardımcı olmak amacıyla farklı dilsel bilinçlendirme teknikleriyle eksiklikleri ve yetersizlikleri nasıl ortadan kaldıracıklarını öğretmiştir. Araştırmacı tarafından elde edilen bulgulara dayanarak dil bilgisinin okunulan metni daha iyi kavramayı sağladığı ve okumadaki başarının bir göstergesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Onan (2012) tarafından İlköğretim Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2006) okuma becerilerini geliştirmede dil bilgisi kazanımlarının ne kadar işlevsel olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmada literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada programdaki okuma becerisinde bulunan dokuz kazanımın dil bilgisi

öğretimini doğrudan desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Okuma becerisine ilişkin dokuz kazanımın da dil bilgisine ait otuz yedi kazanım tarafından desteklendiği belirtilmiştir.

Azizifar (2011) tarafından yapılan deneysel çalışmada cümlelerin çeşitli şekillerde (sıfat, sıfat-fiil, zarf-fiil, isim-fiil...) analiz edilmesinin okuduğunu anlama becerisine etkisi incelenmiştir. 84 lise üçüncü sınıf öğrencisi üzerinde uygulanan çalışmada araştırmacı “Michigan Testi” adlı başarı testi ile 84 öğrenciden 64’ünü kontrol ve deney grubu olarak sınıflandırmıştır. Test dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama sorularından oluşmaktadır. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmış ve çalışma neticesinde ise dil bilgisine ilişkin cümle yapıları ve bu cümle yapılarına ilişkin farkındalıklar, İranlı lise öğrencilerinin okuduğunu anlama performanslarını olumlu anlamda iyileştirmiştir, sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.11.3. Mobil Teknolojinin, Mobil Öğrenmenin Türkçe Öğretimindeki Yeri ile İlgili Çalışmalar**

Kurt ve Göçer (2021) tarafından çalışmalarında; ses, video, web ile desteklenen, yayınlanabilen ve paylaşım yapılabilen bir teknoloji olan Podcastlerin Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği gösterilmeye çalışılmıştır. Çalışmada “Mobil Öğrenme ve Zaman-Mekân Bağımsızlığı”, “Mobil Ekosisteminin Bir Parçası: Podcast”, “Eğitimde Podcast Kullanımı” ve “Türkçe Öğretiminde Podcastin Kullanımı ve Örnek Uygulamalar” başlıkları ile ilgili tanımlamalar ve açıklamalara yer verilip örnek uygulamalar aktarılmıştır. Çalışma neticesinde podcastlerin temel dil becerilerine katkı sağlayabileceği belirtilmiş, alanyazından alıntılarla bu fikir desteklenmiş ve kullanımına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Aydın ve Tunagür (2021) tarafından çalışmalarında, Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçla kullanmaları açısından çeşitli değişkenlere göre incelemeleri amaçlanmıştır. Karma araştırma yöntem desenlerinden açılımlayıcı desenin kullanıldığı çalışmada 321 Türkçe öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada “Mobil Uygulamaların Eğitsel Amaçlı Kullanımı Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” sayesinde veriler toplanmıştır. Araştırma sonunda mobil uygulamaları Türkçe öğretmenlerinin eğitsel amaçlı kullanım seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Teknoloji kullanımına eğilimi olan veya teknoloji kullanımı iyi olan Türkçe öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Bunlarla birlikte çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde

mobil öğrenmenin faydalı ve gerekli olduğu, mobil öğrenmenin yaygınlaştırılması gerekliliğiyle ilgili görüşler bildirilmiştir.

Karadağ ve Garip (2021) çalışmalarında, Web 2.0 aracı olan LearningApps adlı uygulamayı öğrenci görüşleriyle değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma nitel bir çalışma olup fenomenolojik desenle oluşturulmuştur. Çalışma grubu 15 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler içerik analiziyle tahlil edilmiştir. Araştırma neticesinde öğrenciler tarafından LearningApps'ı çok sevdiği, eğlenceli ve iç açıcı buldukları belirtilirken gelecek dersler için de pekiştirici bir özellikte olduğu aktarılmıştır. Katılımcılar mevcut etkinlikler içerisinde en çok “kim milyoner olmak ister?” ve “adam asmaca?” isimli çalışmaları beğenmişlerdir. Ayrıca çalışma sonunda öğrenciler tarafından çalışma kağıtları yerine LearningApps'ı kullanmak istedikleri belirtilmiştir.

Güzel ve Elkıran (2021) tarafından, Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimleri ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmeye çalışıldığı çalışmada farklı sınıf seviyelerinden 197 Türkçe öğretmeni adayının görüşüne başvurulmuştur. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak “İnternet Tabanlı Okuma Motivasyonu ve Etkileşim Ölçeği” ve “Mobil Öğrenme Tutum Ölçeği” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ve etkileşimlerinin orta düzeyde olduğu, mobil öğrenme tutumlarının ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimleri ile mobil öğrenme tutumları arasında zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kana, Geçgel, Ergun ve Güzel (2020) tarafından, Türkçe öğretmeni adaylarının akıllı telefon kullanma öz yeterlilik düzeylerinin ölçülmesinin amaçlandığı çalışmada karma araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmada “Akıllı Telefon Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılırken veriler betimsel analiz, t testi ve ANOVA yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmacıların örneklemini bir devlet üniversitesindeki Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet, yaş grupları, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer, anne ve baba meslekleri, kardeş sayısı, ailenin ekonomik durumu, anne ve baba eğitim durumları, not ortalamaları, sınıf düzeyleri, sosyal medyada geçirilen süre, internette geçirilen süre ve düzenli gazete takip etme değişkenleri ile ölçeğin boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bunun neticesinde ise araştırmacılar tarafından 16 Türkçe öğretmeni adayıyla

görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonunda adaylar, derse katılım sağlamak, bir şeylerden haberdar olmak, zaman geçirmek, akıllı telefonların kullanışlı olması gibi gerekçelerden ötürü akıllı telefon kullandıklarını belirtmişlerdir.

Yıldız ve Metin (2020) tarafından çalışmalarıyla Türkçe öğretmenlerinin teknolojik öğrenme ortamlarını kullanma durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 22 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada araştırmacı tarafından öğretmenlere EBA, Okulistik, Morpa gibi teknolojik ortamlardan ne derece faydalandıkları soruları yöneltilmiştir. Nitel olarak yapılandırılan çalışmada görüşme formu kullanılarak veriler elde edilmiştir. İçerik analizine tâbi tutulan çalışma sonunda teknolojik öğrenme ortamlarının Türkçe öğrenme alanlarını karşılamada yetersiz kaldığı, en çok kullanılan öğrenme ortamının EBA olduğu, Türkçe dersi için özel olarak hazırlanmış içeriklerle ilgili öğrenme ortamlarının sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tenekeci (2020) tarafından çalışmasında, Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılabilir web ve mobil uygulamalar incelenerek tanıtılması amaçlanmıştır. Çalışma tarama modeliyle oluşturulmuştur. 7 web, 23 mobil uygulamanın incelendiği çalışmada uygulamaların bilinirliği için 20 Türkçe öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Nitel çalışma Nvivo 10 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda “öğretim yöntemlerinde zenginlik sağlanması, etkileşimli uygulamayı sağlanması, kısa sürede dönüt imkânı sağlanması, zaman kaybını önlemesi” katkıları sebebiyle uygulamalar Türkçe öğretmenleri tarafından dil bilgisinde kullanılabilir kaynaklar olarak görülmüştür. Ayrıca araştırmacı tarafından görüş bildiren öğretmenlerin EBA, Okulistik ve Morpa Kampüs dışındaki uygulamaların birçoğu hakkında bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir.

Mete ve Batıbay (2019) tarafından çalışmalarında Web 2.0 aracı olan Kahoot adlı uygulamanın Türkçe dersi motivasyonuna etkisi ölçülmüştür. Araştırma 52 yedinci sınıf öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma süreci dört hafta sürmüştür. Araştırmada deney grubuna Kahoot destekli etkinliklerle dersler işlenmiş, kontrol grubuna ise ders kitabına bağlı kalınarak ders işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Motivasyon Testi kullanılmıştır. Araştırma neticesinde Kahoot destekli etkinliklerle derslerin işlendiği deney grubu ile ders kitabına bağlı kalınarak derslerin işlendiği kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyonu açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.



Uçar (2019) tarafından yapılan çalışmada, akıllı telefon ve tablet bilgisayarlarda kullanılan yabancı dil olarak Türkçe öğretimine dönük uygulamaların belirlenmesi, sınıflandırılması ve öğrenci kazanımlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada çalışma grubunu 61 Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan materyalleri ise çeşitli sanal mağazalarda kullanılan ve taşınabilir cihazlarla yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine yönelik hazırlanmış en az bin kişi tarafından indirilmiş yirmi yedi uygulama ve oyun oluşturmaktadır. Uygulama ve oyunlar öğrencilerin dinleme becerisini ve kelime hazinesini geliştirecek şekilde oluşturulmuştur. Çalışmanın bir bölümünde uygulama veya oyunların bir yazılım değerlendirme çizelgesine göre sınıflandırılıp dil ve kültür içeriklerinin değerlendirilmesi yapılırken diğer bölümünde ise bu uygulama veya oyunlardan öğrencilerin yararlanma durumları ve uygulamaların kazanımlarına ilişkin görüşler belirlenmiştir. Araştırma neticesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine yönelik öğrenciler mobil uygulamalar ve bu uygulamaların dil becerilerine katkı sağlaması bakımından olumlu görüşler ortaya koymuştur. Bu olumluluk ise yaş, cinsiyet, Türkçe seviyesi ve okuyacakları bilim dalı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Elçiçek ve Karal (2019) tarafından çalışmalarında, mobil öğrenmeye ilişkin öğretmen adaylarının hazırbulunuşlukları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim bahar dönemi Türkiye'nin doğusunda bulunan bir devlet üniversitesindeki 600 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanması amacıyla mobil öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının hazırbulunuşluklarında; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi anlamlı bir farklılık göstermezken öğrenim görülen bölüm olarak Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşmuştur.

Turumbetova ve Varol (2017) tarafından çalışmalarında amaç, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sıklıkla kullanılan kelime ezberleme veya yabancı dil öğrenilmesinde yardımcı olan mobil uygulamalarla sözcük öğretiminin sağlanmasıdır. Kahoot, Google Forms, 4 Resim 1 Kelime uygulamalarının etkinlik örneklerinin paylaşılarak tanıtımının yapıldığı çalışma neticesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıllı telefon, tablet gibi mobil teknolojik aletlerin sıklıkla kullanıldığı, bu

aygıtların yabancılara Türkçe öğretimi sözcük öğretiminde de sıklıkla kullanılması gerekliliği sonucu belirtilmiştir.

Ertem (2016) tarafından çalışmasında, oyun temelli dijital ortamların Türkçe dersi öğretiminde kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Nitel bir araştırma olarak yapılandırılan çalışmada çalışma grubuna açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Betimsel analiz tekniğinin kullanıldığı çalışmada araştırmacı, bir devlet üniversitesinde görev yapan yüksek lisans eğitimi alan 10 sınıf öğretmeni ile çalışmasını tamamlamıştır. Araştırma neticesinde sınıf öğretmenleri Türkçe dersinde dijital ortamların kullanılmasına olumlu yaklaşmakla beraber dijital ortamların nicel ve nitel olarak kalite bakımından yetersiz olduğu görüşünü ortaya koymuşlardır.

Gülcü (2015) tarafından çalışmasında, yabancı dil olarak mobil destekli Türkçe kelime öğretiminin etkililiği belirlenmeye çalışılmış ve öğrencilerin bu uygulamalar ile ilgili görüşleri ortaya konmuştur. Araştırma çalışma grubunu İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 48 öğrenci oluşturmaktadır. Hem nicel hem nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada, deney ve kontrol gurubunda yer alan öğrencilerin kelime öğrenme başarılarını karşılaştırmak amacıyla “Kelime Bilgisi Başarı Testi” kullanılmış, deney grubu öğrencilerinin yabancı dil olarak mobil destekli Türkçe kelime öğretimi ile ilgili görüşlerini almak amacıyla da “Mobil Destekli Kelime Öğretimi Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Çalışmanın gerek nicel gerekse nitel bölümünden elde edilen bulgulardan hareketle mobil destekli Türkçe kelime öğretiminin, öğretmen merkezli Türkçe kelime öğretimine göre daha etkili olduğu, deney ve kontrol grubu arasındaki kelime bilgisi başarı testi son test verilerinin deney grubu lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler ayrıca görüşleriyle mobil destekli kelime öğretiminden memnun oldukları, bu uygulamaların motivasyonlarını arttırdığı, yeni kelimeler öğrendikleri, uygulama sonrasındaki Türkçe öğrenme süreçlerinde de mobil destekli kelime öğretimini tercih etmek istediklerini, cep telefonlarının mobil öğrenmede önemli bir araç olduğunu belirtmişlerdir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın ana problemi ve buna bağlı olarak belirlenen alt problemlerin ele alınmasında başvurulan yöntem üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları, “LearningApps.org” uygulamasıyla oluşturulan etkinlikler ile ilgili bilgiler, ders planları, uygulama süreci ve verilerin analizi hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Daha sonra araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi süreçlerine, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Mobil teknoloji destekli hazırlanan işlevsel dil bilgisi etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin Sözcükte Yapı konusundaki başarısına ve okuduğunu anlama becerisine etkisiyle sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin tespit edilmesinin amaçlandığı bu araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. Leech ve Onwuegbuzie (2009: 266), karma araştırmanın çalışmalarda nitel ve nicel araştırma verilerinin toplandığı, analiz edildiği ve yorumlandığı bir araştırma türü olduğunu belirtir. Creswell’e göre (2021: 2) bu yaklaşımın temel varsayımı, araştırmacının istatistiki eğilimleri, öyküler ve kişisel deneyimlerle birleştirmesinin, araştırma problemini daha iyi anlamak için bu yöntemlerden herhangi birini yalnız başına kullanmaya kıyasla daha fazla avantajlı olacaktır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012), karma yöntemle, çoklu veri elde etmeyle araştırma sorularının daha net bir şekilde anlaşılacağını ve soruların detaylı cevaplandırılacağını belirtmiştir.

Nitel ve nicel araştırma yönteminin bir arada kullanıldığı bu araştırmada “iç içe karma desen” kullanılmıştır. Creswell ve Plano Clark (2018), bu desende araştırmacının deneysel çalışmalarda olduğu gibi nicel bir araştırmaya nitel bir aşama veya durum çalışması gibi nitel bir araştırma içerisine nicel bir araştırma ekleyebildiğini aktarır. Araştırmacılar bu desende tek bir çalışmada hem nicel verileri hem de nitel verileri toplamakta ve ayrı ayrı analiz etmektedirler.

Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulamasının altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisinin araştırıldığı araştırmanın nicel

kısmı yarı deneysel bir araştırmadır. Büyüköztürk vd. (2015: 195), deneysel araştırmayı araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalar olarak tanımlar. Araştırmanın yapıldığı il merkezinde bulunan uygulama okulunda mevcut sınıflarda öğrenimlerine devam eden öğrencilerin rastgele bir şekilde oluşturulacak yeni sınıflara gitmeleri mümkün olmadığından araştırmada yarı deneysel desenlerden “ön test son test kontrol gruplu desen” kullanılmıştır. Karasar (2002), bu desende deneysel çalışmanın hem öncesi hem sonrasında bağımlı değişken ile ilgili ölçüm uygulandığını ve deneklerin kontrol ve deney olarak ikiye ayrıldıklarını aktarır.

Karma yöntemle oluşturulan çalışmanın nitel bölümü durum çalışmasıdır. Yıldırım ve Şimşek (2011: 77), örnek olay olarak bilinen durum çalışmasında ortam, bireyler, olaylar, süreçler gibi bir ya da birkaç duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırılarak ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendiklerini ifade etmiştir. Bu araştırmada ise öğrencilerin mobil teknoloji destekli hazırlanan işlevsel dil bilgisi uygulama sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığından durum çalışması amaca uygun bulunmuştur. Çalışmanın deseni Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5.  
Çalışma Deseninin Görünümü

Şubeler	Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
		O <sub>1</sub>	X	O <sub>3</sub>
			Mobil Teknoloji Destekli İşlevsel Dil Bilgisi	
A	Deney (28 öğrenci)	SYBT OAT	Etkinlikleri MEB Türkçe Öğretim Programına Uygun Türkçe Dersi Uygulamaları (2019)	SYBT OAT
		O <sub>2</sub>		O <sub>4</sub>
B	Kontrol (29 öğrenci)	SYBT OAT	MEB Türkçe Öğretim Programına Uygun Türkçe Dersi Uygulamaları (2019)	SYBT OAT

Tablo 5, simgesel olarak gösterilen ifadelerin ne anlama geldiği aşağıda verilmiştir:

- A: Deney grubu şubesi,
- B: Kontrol grubu şubesi,
- O<sub>1</sub>: Deney grubuna uygulanan ön testler,
- O<sub>2</sub>: Kontrol grubuna uygulanan ön testler,
- O<sub>3</sub>: Deney grubuna uygulanan son testler,
- O<sub>4</sub>: Kontrol grubuna uygulanan son testler,
- X: Deney grubuna uygulanan bağımsız değişkeni,
- SYBT: Sözcükte Yapı Başarı Testi,
- OAT: Okuduğunu Anlama Testi'ni ifade etmektedir.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Karadeniz Bölgesi'nin Batı Karadeniz Bölümü'nde nüfus ve yüz ölçümü bakımından küçük olan bir il merkezinde bulunan ortaokulunda öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma, kolay ulaşılabilir durum örneklemesine uygundur.

Araştırmanın uygulamalarından önce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yasal izin (**Ek 1**) ve Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği İzin Belgesi (**Ek 2**) alınmıştır.

Çalışma gruplarını belirlemek amacıyla dört altıncı sınıf (6/A, 6/B, 6/C, 6/D) öğrencisine “Sözcükte Yapı Başarı Testi” ve “Okuduğunu Anlama Testi” uygulanmıştır.

Bu iki testten SYBT'ye ait ön test sonuçları değerleriyle birlikte tablo halinde gösterilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6.  
SYBT Ön Testinden Şubelerin Almış Oldukları Toplam Puanlara Yönelik Normallik Testleri Betimsel Değerleri ve Shapiro-Wilk Testi Değerleri

Şube	N	$\bar{X}$	Ortanca	SS	BK	ÇK	Shapiro-Wilk (p)
A	28	45.535	41	19.963	.565	1.020	.089
B	29	45.965	42	16.659	-.519	.643	.080
C	24	46.875	49.5	18.949	-.995	-.126	.246
D	26	47.192	43.5	24.476	-.781	.435	.279

Yukarıdaki tabloya göre SYBT'nin ön test olarak uygulandığı teste ilişkin istatistiki değerler verilmiştir. Tablo 6 gözden geçirildiğinde "A", "B", "C" ve "D" şubelerinin ön testlerinin normal dağılım gösterdiği söylenilebilir. Değerler gözden geçirildiğinde SYBT ön teste ait çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin +1,50 ile -1,50 arasında değiştiği görülmektedir. Tabachnik ve Fidell (2013), çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,50 ile +1,50 arasında olması durumunda testin normal kabul edilebileceğini belirtmektedir. Araştırmacı tarafından her bir şube için Q-Q pilot grafiği, histogram grafikleri de incelenmiş ve grupların verilerinin normal dağıldığı belirlenmiştir. Ayrıca şubelerin SYBT ön teste ait verilerinin normal dağılım gösterdiği Shapiro-Wilk test sonuçlarıyla da ortaya konmuştur ( $p > .05$ ). Araştırma neticesinde elde edilen verilerin parametrik ölçümlerle analiz edilmesi için grup varyanslarının homojenliğinin test edilmesi amacıyla Levene Testi uygulanmıştır. Levene testi, ( $F=1.434$ ,  $p > .05$ ,  $p = .237$ ) olduğu için grup varyanslarında anlamlı bir fark olmadığı yani grupların eşit olabileceği ortaya konulabilir. Bu bağlamda SYBT ön test puanlarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

Normal dağılım gösteren şubeler arasındaki anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için ise ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. SYBT ön testine ilişkin dört şubenin analizine ilişkin bilgiler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.  
Şubelerin Ortalamaları Arasında Fark Olup Olmadığını Ortaya Koyan SYBT Ön Test ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	47.911	3	15.970	.039	.990
Gruplar için	41768.593	103	405.520		
Toplam	41816.505	106			

Tablo 7’de yer alan sonuçlara göre SYBT ön test bağlamında tüm altıncı sınıf şubeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p > .05$ ).

OAT ön uygulama puanlarına ilişkin istatistikler Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8.

OAT Ön Testinden Şubelerin Almış Oldukları Toplam Puanlara Yönelik Normallik Testleri Betimsel Değerler ve Shapiro-Wilk Değerleri

Şube	N	$\bar{X}$	Ortanca	SS	BK	ÇK	Shapiro-Wilk (p)
A	28	57.5	57	18.221	.210	-.195	.347
B	29	58.379	60	16.415	-.419	-.516	.240
C	24	55.416	55.5	16.557	-.814	-.255	.326
D	26	51.769	54	16.437	-.661	-.677	.167

Yukarıdaki tabloya göre OAT’nin ön test olarak uygulandığı teste ilişkin istatistiksel değerler verilmiştir. Tablo 8 gözden geçirildiğinde “A”, “B”, “C” ve “D” şubelerinin ön testlerinin normal dağılım gösterdiği söylenilebilir. Değerler gözden geçirildiğinde OAT ön teste ait çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin +1,50 ile -1,50 arasında değiştiği görülmektedir. Tabachnik ve Fidell (2013), çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,50 ile +1,50 arasında olması durumunda testin normal kabul edilebileceğini belirtmektedir. Araştırmacı tarafından her bir şube için Q-Q pilot grafiği, histogram grafikleri de incelenmiş ve grupların verilerinin normal dağıldığı belirlenmiştir. Ayrıca şubelerin OAT ön teste ait verilerinin normal dağılım gösterdiği Shapiro-Wilk test sonuçlarıyla da ortaya konmuştur ( $p > .05$ ). Araştırma neticesinde elde edilen verilerin parametrik ölçümlerle analiz edilmesi için grup varyanslarının homojenliğinin test edilmesi amacıyla Levene Testi uygulanmıştır. Levene testi, ( $F = .102$ ,  $p > .05$ ,  $p = .959$ ) olduğu için grup varyanslarında anlamlı bir fark olmadığı yani grupların eşit olabileceği ortaya konulabilir. Bu bağlamda OAT ön test puanlarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

Normal dağılım gösteren şubeler arasındaki anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için ise ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. OAT ön testine ilişkin dört şubenin analizine ilişkin bilgileri Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9.  
Şubelerin Ortalamaları Arasında Fark Olup Olmadığını Ortaya Koyan OAT Ön Test ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	699.144	3	233.048	.812	.490
Gruplar için	29570.276	103	287.090		
Toplam	30269.421	106			

Tablo 9’da yer alan sonuçlara göre OAT ön test bağlamında tüm altıncı sınıf şubeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p > .05$ ).

Yukarıda verilen Tablo 7 ve Tablo 9’dan hareketle tüm şubeler için SYBT ve OAT ön uygulama puanları için şubeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle A, B, C, D şubelerinin ön testler açısından denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki Türkçe derslerini aynı öğretmenin yürütmesi çalışmanın iç geçerliği açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmada, A, B, C ve D şubelerinde Türkçe dersini aynı öğretmen yürüttüğünden dört şube arasından rastgele atamayla A ve B şubesi çalışmaya katılacak şubeler olarak belirlenmiştir. Bir sonraki aşamada rastgele atama ile 6/A şubesi deney, 6/B şubesi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Tablo 10’da çalışma grubuna ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 10.  
Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Çalışma Grubu	Cinsiyet	N
Deney Grubu	Kız	16
	Erkek	12
	Toplam	28
Kontrol Grubu	Kız	14
	Erkek	15
	Toplam	29
<b>Genel Toplam</b>		<b>57</b>

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılan veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir.



### 3.3.1. Veri Toplama Araçları

Karma yöntemle göre oluşturulan bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte yer almıştır. Nicel veri toplama aracı olarak işlevsel dil bilgisi kuramına uygun hazırlanan “Sözcükte Yapı Başarı Testi” ve “Okuduğunu Anlama Testi” ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırmada nitel veri aracı olarak ise uygulama sürecine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

#### 3.3.1.1. Sözcükte Yapı Başarı Testi ile İlgili Bilgiler

Araştırmanın nicel kısmını oluşturan veri toplama araçlarından ilki araştırmacı tarafından geliştirilen “Sözcükte Yapı Başarı Testi”dir. Testin hazırlanmasında “işlevsel dil bilgisi kuramı”na uygun maddelerin hazırlanması amaçlanmıştır. Başarı testinin geliştirilmesinde aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

*1. Testin Kullanım Amacı:* Araştırmacı tarafından geliştirilen bu test, altıncı sınıf öğrencilerinin Sözcükte Yapı konusuna ilişkin başarılarını geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından işlevsel dil bilgisine dayalı oluşturulan soruların amacı öğrencilerin Sözcükte Yapı konusuna ilişkin başarı durumlarını belirlemektir.

*2. Testte Ölçülecek Kazanımların Belirlenmesi:* Sözcükte Yapı Başarı Testi'nin oluşturulması için hazırlanacak maddelerin yazılmasında Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019a) esas alınmıştır. Maddelerin hazırlanmasında ilgili programdaki kazanımlar taranarak araştırma konusuyla ilgili iki temel kazanım ve bir alt kazanım belirlenmiştir. Bu kazanımlar şu şekildedir (MEB, 2019a: 40):

“T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

-İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.

T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.”

Araştırmacı, Türkçe eğitim alanında 2 uzman ve program geliştirme alanında 1 uzman ile MEB'e bağlı okullarda çalışan 3 Türkçe öğretmenin görüşleri neticesinde belirtke tablosunun (**Ek 11**) daha kapsamlı olması, tek öğrenme alanını ölçmesi

açısından ilgili kazanımlara aşağıdaki Tablo 11’deki gösterildiği gibi son şekli vermiştir:

Tablo 11.  
Sözcükte Yapı Başarı Testi Kazanım Tablosu

T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

- \*İsim çekim eklerinin üzerinde durulur.
- Çoğul eki üzerinde durulur.
- Hâl ekleri üzerinde durulur.
- İyelik ekleri üzerinde durulur.
- Soru eki üzerinde durulur.

T.6.3.11. Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder.

- Basit kelimeleri ayırt eder.
- Türemiş kelimeleri ayırt eder.
- Birleşik kelimeleri ayırt eder.

\* Kazanım açıklamasını içerir.

Sözcükte Yapı Başarı Testi’ne ilişkin maddeler yukarıdaki tablodaki kazanımlara paralel olarak hazırlanmıştır.

3. *Maddelerin Yazılması:* Sözcükte Yapı Başarı Testi, üç farklı test bölümünden oluşmaktadır. Her bölümde farklı soru tipi kullanılmıştır. Birinci bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen çoktan seçmeli sorular yer almaktadır. Birinci bölümde öğrencilerden her bir soru için doğru olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Bu bölümde, Sözcükte Yapı konusuna ilişkin farklı kazanımları ölçebilecek işlevsel dil bilgisine uygun sorular geliştirilmiştir. İkinci bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen doğru yanlış soru tipleri yer almaktadır. Öğrencilere ikinci bölümde verilen soruları “doğru” ve “yanlış” olarak doldurmaları istenmiştir. Bu bölümde de Sözcükte Yapı konusuna ilişkin farklı kazanımları ölçebilecek işlevsel dil bilgisine uygun sorular geliştirilmiştir. Üçüncü ve dördüncü bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen eşleştirme soru tipleri yer almaktadır. Öğrencilere iki farklı soruda (iki farklı bölümde) kutucuklardaki ifadeleri uygun kelime veya cümlelerle eşleştirmeleri istenmiştir. Son bölümlerdeki maddelerde de Sözcükte Yapı konusuna ilişkin farklı kazanımları ölçebilecek işlevsel dil bilgisine uygun sorular geliştirilmiştir.

Sözcükte Yapı Başarı Testi’nde tüm kazanımları ölçecek farklı tipte sorulara yer verilerek 73 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur.

Testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen davranışlar evrenini ne derece temsil ettiğini gösteren kapsam geçerliği, başarı testlerini geliştirmede önemli bir adımdır (Büyüköztürk vd., 2015:119).

4. *Maddelerin gözden geçirilmesi ve deneme formunun oluşturulması:* Araştırmacı tarafından oluşturulan Sözcükte Yapı Başarı Testi 73 sorudan oluşturulmuştur. Bu sorular Türkçe eğitim alanında üç akademisyen, MEB'e bağlı okullarda çalışan üç Türkçe öğretmeni ve ölçme değerlendirme alanında uzman iki akademisyen olmak üzere sekiz uzmana gönderilerek uzman görüşleri alınmıştır (**Ek 3**). Uzmanlar; soruların sayısı, işlevsel dil bilgisi kuramına uygunluğu, dil ve anlatımı, uygulanabilirliği, objektifliği, kapsam ve görünüş geçerlikleri hakkında görüş ve önerilerini belirtmişlerdir. Ayrıca soruların zorluk derecelerini de kolay, orta, zor şeklinde belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan görüş ve öneriler doğrultusunda aynı kazanımı ölçen soruların fazlalığı, anlaşılabilirlik ve işlevsel dil bilgisine uygun olmayan sorular nedeniyle 26 madde, madde havuzundan çıkarılmıştır. 8 madde ise değişiklik veya düzeltmeler yapılarak madde havuzuna dâhil edilmiştir. Bunların neticesinde soru sayısı 47'ye indirilmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler sonucunda Sözcükte Yapı Başarı Testi şekillenerek deneme uygulamasına, ön uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Ön uygulama yapılmadan önce testin uygulama süresi ve soruların anlaşılabilirliği açısından yine araştırmanın yapılacağı ilgili il merkezinde tesadüfi şekilde belirlenmiş bir ortaokulda herhangi bir yedinci sınıfa SYBT uygulanmıştır. 24 öğrencinin bulunduğu sınıfta sınavı en kısa sürede tamamlayan öğrenci ile en geç tamamlayan öğrencinin kullandığı süreler dikkate alınarak Sözcükte Yapı Başarı Testi uygulama süresi 70 dakika olarak belirlenmiştir.

5. *Deneme (Pilot) Uygulamasının Yapılması:* Başarı testi geliştirme esnasında istatistiksel hesaplamaların yapılması için örneklem büyüklüğü dikkate alınmaktadır. Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından 50 kişilik bir örneklem yeterliliği aktarıırken Kline (1994) tarafından 200 kişinin güvenilir sonuç adına yeterli olduğu ifade edilir. Büyüköztürk (2002: 480) ise örneklem büyüklüğünün gözlenen değişken sayısının en az beş katı olması gerektiğini fakat değişken sayısı fazla değilse 100-200 arası örneklem büyüklüğünün yeterli olacağını belirtir. Araştırmacı tarafından bu bağlamda değişkenlerin en az beş katı olacak şekilde örneklem ile uygulama gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan SYBT'nin deneme uygulaması için araştırmanın yapıldığı il merkezinde dört tane ortaokula ulaşılmıştır.

SYBT, bu okullarda 7. sınıf seviyesinde öğrenim gören 483 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmacı, deneme uygulaması öncesi okul yönetimi ve uygulama yapacak ders öğretmenleriyle görüşerek, gerekli izinler neticesinde başarı testinin uygulanmasında uygulama sınıflarında bizzat kendisi bulunmuştur.

6. *Maddelerin puanlanması, madde analizi ve madde seçimi:* Sözcükte Yapı Başarı Testi puanlanması işleminde ve madde analiz işlemlerinde Microsoft Excel 2016 paket programı kullanılmıştır. Puanlama esnası veri girişinde her öğrencinin doğru cevabı için “1”, yanlış veya boş bırakılan sorular için ise “0” veri değeri kullanılmıştır. Sözcükte Yapı Başarı Testine madde seçimi için madde ayırt edicilik indeksi, madde toplam korelasyonu esas alınmıştır:

Madde ayırt edicilik indeksi:

- $\geq .40$  ise, madde çok iyi.
- .30 ile .39 arasında ise madde düzeltme yapmadan ölçekte tutulabilir. Ancak küçük geliştirmeler yapılabilir. İyi madde.
- .20 ile .29 arasında ise maddelerin düzeltilerek geliştirilmesi önerilir.
- $< .20$  ise ölçekten çıkartılmalı ya da bütünüyle gözden geçirilmelidir (Crocker ve Algina, 1986; Tekin, 1996'dan akt. Büyüköztürk vd., 2015:123).

Tezbaşaran (2008), bir maddenin toplam test korelasyonunun düşük olmasını o maddenin ölçülmek istenen değişkeni ölçmede yetersiz kaldığı anlamına geldiğini belirtir. Bu bağlamda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı için madde toplam korelasyonu düşük olan maddelerin testten çıkarılması gerekmektedir. Büyüköztürk (2007), .30'un altında kalan maddelerin çıkarılması gerektiğini belirtirken Karasar (2002), .50 değerinin altındaki maddelerin çıkarılması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacı tarafından uzman görüşü doğrultusunda .30 ve altında kalan maddeler testten çıkarılmıştır. Kilmen (2017: 328-329) tarafından testin son şekli için bir maddenin madde güçlük indeksinin testin amacına göre değişebileceği aktarılrken orta güçlükteki (0.5) ayırt ediciliği de yüksek maddelerin testlerin güvenilirliğine çok fazla katkı yapacağı belirtilir.

SYBT'ye ilişkin yapılan madde analiziyle 47 maddeden, madde toplam korelasyonu .30'un altında olan ve ayırt ediciliği zayıf olan ( $< .19$ ) dört madde,

geliştirilmesi gereken (.20- .29 arası) altı madde ve iyi madde olan (.30- .39 arası) beş madde olmak üzere toplam on beş madde testten çıkarılmıştır.

Testin kullanılabilirliğinin artırılması açısından (madde sayısının fazla olması) öğrenci seviyesine uygunluk göz önünde bulundurularak .40 üstü ayırt edicilik indeksine sahip maddelerin teste alınması uzman görüşleri doğrultusunda ortaya konmuştur. Kapsam geçerliliğinin sağlanması, kazanımları ölçebilecek maddelerin kalmaması sebebiyle .30- .39 arası “iyi” ayırt edici üç madde ise uzman görüşü doğrultusunda teste alınmıştır. Madde analizi neticesinde testin son halini, ayırt edicilik indeksine göre “çok iyi madde”ler ve “iyi madde”ler oluşturmuştur. SYBT’nin son halinde 32 madde bulunmaktadır. SYBT’ye yönelik madde ve test istatistikleri Tablo 12’de sunulmuştur:

Tablo 12.  
SYBT’ye Yönelik Madde ve Test İstatistikleri

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Toplam Korelasyonu
1	,60	,40	,32
2	,65	,52	,34
3	,68	,43	,31
4	,67	,50	,38
5	,61	,62	,46
6	,66	,55	,41
7	,61	,55	,38
8	,53	,51	,34
9	,43	,35	,31
10	,54	,39	,30
11	,49	,50	,36
12	,48	,45	,35
13	,62	,43	,33
14	,60	,45	,31
15	,66	,49	,34
16	,64	,53	,41
17	,50	,43	,31
18	,48	,53	,39
19	,66	,57	,47
20	,63	,48	,36
21	,60	,56	,39

Tablo 12.  
SYBT'ye Yönelik Madde ve Test İstatistikleri (devamı)

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Toplam Korelasyonu
22	,61	,56	,41
23	,48	,56	,40
24	,50	,47	,34
25	,49	,51	,35
26	,66	,53	,40
27	,56	,66	,46
28	,71	,45	,33
29	,66	,42	,33
30	,65	,42	,31
31	,71	,43	,38
32	,73	,39	,37

Öğrenci sayısı: 483, Standart Sapma: 10.296, Çarpıklık: .074, Basıklık: -.385  
Ortalama madde güçlü indeksi: .596, Ortalama madde ayırt edicilik indeksi: .488

Tablo 12'ye bakıldığında maddelerin güçlük indeksinin .43 ile .73 arasında değiştiği görülmektedir. SYBT'nin madde ayırt ediciliklerine bakılacak olursa üç madde dışında (9, 10 ve 32. madde) tüm maddelerin .40 ve üzeri maddelerden oluştuğu görülmektedir.

7. *Nihai Testin Oluşturulması*: Madde analizleri yapıldıktan sonra testin son hâli oluşturulmuştur. Buna göre SYBT, 32 sorudan oluşmaktadır (**Ek 6**).

8. *Testin güvenilirliği*: SYBT'nin güvenilirliği Kuder Richardson (KR-20) formülü ile hesaplanmıştır. Buna göre SYBT'nin KR-20 güvenilirlik katsayısı .91 bulunmuştur. Değerin bu kadar yüksek olması testin iç tutarlılık anlamında güvenilir olduğunu göstermektedir. Büyüköztürk'e (2007: 171) göre güvenilirlik katsayısı .70 ve üstünde olması testin güvenilirliği için yeterlidir.

### 3.3.1.2. Okuduğunu Anlama Testi ile İlgili Bilgiler

Araştırmanın nicel kısmını oluşturan veri toplama araçlarından ikincisi araştırmacı tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Testi"dir. Okuduğunu Anlama Testi'nin geliştirilmesinde Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB: 2019) 6. sınıf

kazanımlarından okuma becerisi “anlama” alt becerisi kazanımlarına dikkat edilmiştir. Okuduğunu Anlama Testi’nin geliştirilmesinde ise aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

1. *Testin Kullanım Amacı:* Araştırmacı tarafından geliştirilen bu test, altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin belirlenmesini ölçmek için kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak geliştirilmiştir.

2. *Testte Ölçülecek Kazanımların Belirlenmesi:* Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) altıncı sınıf seviyesinde okuduğunu anlama ile ilgili yirmi iki kazanım ve on yedi alt kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlar şu şekildedir (2019a: 40-41):

Tablo 13.  
Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) Altıncı Sınıf Okuduğunu Anlama Kazanım Tablosu

---

T.6.3.14. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.
- Konuşurma (intak) ve karşıtlık (tezat) söz sanatları verilir.
T.6.3.15. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
T.6.3.16. Okuduklarını özetler.
T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar.
- Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.
T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.
T.6.3.19. Metnin konusunu belirler.
T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.
T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.
- Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.
T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.
T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar.
a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır.
b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.
c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.
T.6.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.
- Metinlerin tema, konu, olay örgüsü ve karakterler açısından karşılaştırılması sağlanır.
T.6.3.26. Metin türlerini ayırt eder.
a) Anı, mektup, tiyatro, gezi yazısı türleri öğretilmelidir.
b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.
T.6.3.27. Şiirin şekil özelliklerini açıklar.
- Şiirde kafîye, redif gibi ahenk unsurları üzerinde durulur, bunların türlerine değinilmez.
T.6.3.28. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.
T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
- Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma üzerinde durulur.
T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

---

Tablo 13.

## Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) Altıncı Sınıf Okuduğunu Anlama Kazanım Tablosu (devamı)

- 
- a) Öğrencilerin haber fotoğrafları ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.
- b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettiklerinin sorgulanması sağlanır.
- T.6.3.31. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.
- Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.
- T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir.
- İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.
- T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.
- T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
- a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır.
- b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.
- T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.
- 

OAT, Tablo 13’te gösterilen kazanımlara uygun şekilde hazırlanmıştır.

3. *Maddelerin Yazılması:* OAT, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup tek bölümden oluşmaktadır. Testte hazırlanan tüm maddeler çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Testin geliştirilmesinde Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB: 2019) esas alınmıştır. Tüm maddeler, okuma becerisi ve okuduğunu anlama becerisine ilişkin kazanımlardan türetilmiştir.

OAT’de tüm kazanımlar ölçülecek şekilde araştırmacı tarafından 44 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur.

4. *Maddelerin gözden geçirilmesi ve deneme formunun oluşturulması:* Araştırmacı tarafından geliştirilen OAT, 44 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular, Türkçe eğitim alanında üç akademisyen, MEB’e bağlı okullarda çalışan üç Türkçe öğretmeni ve biri istatistik ve biri de ölçme değerlendirme alanında uzman iki akademisyen olmak üzere sekiz uzmana gönderilerek uzman görüşleri alınmıştır (**Ek 4**). Uzmanlar soruların sayısı, dil ve anlatımı, uygulanabilirliği, objektifliği, kapsam ve görünüş geçerlilikleri, yeni nesil sorularla uyumluluğu hakkında görüş ve önerilerini belirtmişlerdir. Ayrıca uzmanlardan soruların zorluk derecelerini de kolay, orta, zor şeklinde belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan görüş ve öneriler doğrultusunda aynı kazanımı ölçen soru fazlalığı, sorunun uzunluğu veya kullanışlılığı gibi sebeplerden on bir madde, madde havuzundan çıkarılmıştır. Üç madde ise gerekli düzeltme ve değişiklikler



yapılarak madde havuzuna dâhil edilmiştir. Bunların neticesinde okuduğunu anlama becerisinin ölçüldüğü teste soru sayısı 33'e indirilmiştir. Uzmanlardan alınan görüş ve öneriler doğrultusunda geliştirilen test deneme uygulamasına, ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ön uygulaması yapılmadan önce testin uygulama süresi ve soruların anlaşılabilirliğinin saptanması açısından uygulama ili merkezinde tesadüfi şekilde belirlenmiş bir ortaokulda herhangi bir yedinci sınıf seviyesindeki öğrencilere OAT uygulanmıştır. 32 öğrencinin bulunduğu sınıfta sınavı en kısa sürede tamamlayan öğrenci ile en geç tamamlayan öğrencinin kullandığı süreler dikkate alınarak OAT uygulama süresi 50 dakika olarak belirlenmiştir.

5. *Deneme (Pilot) Uygulamasının Yapılması*: Uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen OAT, uygulama ili İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı dört ortaokul yedinci sınıf seviyesi öğrencilerine uygulanmıştır. Hazırlanan OAT ön deneme uygulaması 4 ortaokulda bulunan dokuz derslikteki 242 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmacı deneme uygulaması öncesi okul yönetimi ve uygulama yapacak ders öğretmenleriyle görüşerek, gerekli izinler neticesinde anlama testinin uygulanmasında uygulama sınıflarında bizzat kendisi bulunmuştur.

6. *Maddelerin puanlanması, madde analizi ve madde seçimi*: Okuduğunu Anlama Testi puanlanması işleminde ve madde analiz işlemlerinde Microsoft Excel programı kullanılmıştır. Puanlama esnası veri girişinde her öğrencinin doğru cevabı için "1", yanlış veya boş bırakılan sorular için ise "0" veri değeri kullanılmıştır. Okuduğunu Anlama Testi madde seçimi için madde ayırt edicilik indeksi, madde toplam korelasyonu esas alınmıştır.

Madde ayırt edicilik indeksi:

- $\geq .40$  ise, madde çok iyi.
- .30 ile .39 arasında ise madde düzeltme yapmadan ölçekte tutulabilir. Ancak küçük geliştirmeler yapılabilir. İyi madde.
- .20 ile .29 arasında ise maddelerin düzeltilerek geliştirilmesi önerilir.
- $< .20$  ise ölçekten çıkartılmalı ya da bütünüyle gözden geçirilmelidir (Crocker ve Algina, 1986; Tekin, 1996; akt. Büyüköztürk vd., 2015: 123).

Bir maddenin toplam test korelasyonunun düşük olması, o maddenin ölçülmek istenen değişkeni ölçmede yetersiz kaldığı anlamına gelir (Tezbaşaran, 2008). Bu

bağlamda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı içi madde toplam korelasyonu düşük olan maddelerin testten çıkarılması gerekmektedir. Büyüköztürk (2007), .30'un altında kalan maddelerin çıkarılmasını belirtirken, Karasar (2002), .50 değerinin altındaki maddelerin çıkarılması gerekliliğini belirtmiştir. Araştırmacı tarafından uzman görüşü doğrultusunda .30 ve altında kalan maddeler testten çıkarılmıştır.

OAT'ye ilişkin yapılan madde analiziyle toplam korelasyonu .30'un altında olan ve ayırt ediciliği zayıf olan ( $< .19$ ) üç madde, geliştirilmesi gereken (.20- .29 arası) dört madde ve iyi madde (.30- .39 arası) olan iki madde -toplamda dokuz madde- testten çıkarılmıştır. Fakat kapsam geçerliliğinin sağlanması adına madde ayırt ediciliği "çok iyi" olan iki madde, madde toplam korelasyonları .30 altı olmasına rağmen uzman görüşü doğrultusunda teste dahil edilmiştir. Ayrıca kapsam geçerliliğinin sağlanması adına .30- .39 arası "iyi" ayırt edici iki madde de teste dahil edilmiştir. Okuduğunu Anlama Testi'nin son halinde 24 madde bulunmaktadır. OAT'ye madde istatistikleri Tablo 14'te sunulmuştur:

Tablo 14.  
Okuduğunu Anlama Testi'nin (OAT) Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt	
		Edicilik İndeksi	Madde Toplam Korelasyonu
1	,74	,43	,323
2	,88	,33	,384
3	,82	,40	,350
4	,67	,46	,315
5	,74	,55	,418
6	,79	,44	,329
7	,76	,43	,377
8	,65	,41	,252
9	,69	,52	,381
10	,76	,53	,370
11	,60	,56	,376
12	,82	,41	,311
13	,65	,44	,301
14	,42	,49	,315
15	,45	,49	,372
16	,40	,43	,319
17	,32	,36	,312

Tablo 14.  
Okuduğunu Anlama Testi'nin (OAT) Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri (devamı)

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Toplam Korelasyonu
18	,39	,44	,309
19	,51	,52	,350
20	,57	,55	,376
21	,57	,55	,359
22	,44	,47	,276
23	,60	,58	,383
24	,39	,41	,338

Öğrenci sayısı: 242, Standart Sapma: 5.647, Çarpıklık: .130, Basıklık: .098  
Ortalama madde güçlük indeksi: .609, Ortalama ayırt edicilik indeksi: .466

Tablo 14'e bakıldığında maddelerin güçlük indeksinin .32 ile .82 arasında değiştiği görülmektedir. OAT'nin madde ayırt ediciliklerine bakılacak olursa iki madde dışında (2 ve 17. madde) tüm maddelerin .40 ve üzeri maddelerden oluştuğu görülmektedir.

OAT çoktan seçmeli maddelerin güvenilirliği için KR 20 değerine bakılmıştır. KR 20 değeri .88 olarak tespit edilmiştir. Değerin bu kadar yüksek olması testin iç tutarlılık anlamında güvenilir olduğunu göstermektedir. Büyüköztürk'e göre (2007), güvenilirlik katsayısı .70 ve üstünde olması testin güvenilirliği için yeterlidir.

7. *Nihai Testin Oluşturulması*: Madde analizleri yapıldıktan sonra testin son hâli oluşturulmuştur. Buna göre OAT 24 sorudan oluşmaktadır (**Ek 7**). Soruların hangi kazanımla ilişkili olduğuna ilişkin belirtke tablosu hazırlanmıştır (**Ek 12**).

8. *Testin güvenilirliği*: OAT'nin güvenilirliği Kuder Richardson (KR-20) formülü ile hesaplanmıştır. Buna göre OAT'nin KR-20 güvenilirlik katsayısı .88 bulunmuştur. Değerin bu kadar yüksek olması testin iç tutarlılık anlamında güvenilir olduğunu göstermektedir. Büyüköztürk'e (2007) göre güvenilirlik katsayısı .70 ve üstünde olması testin güvenilirliği için yeterlidir.

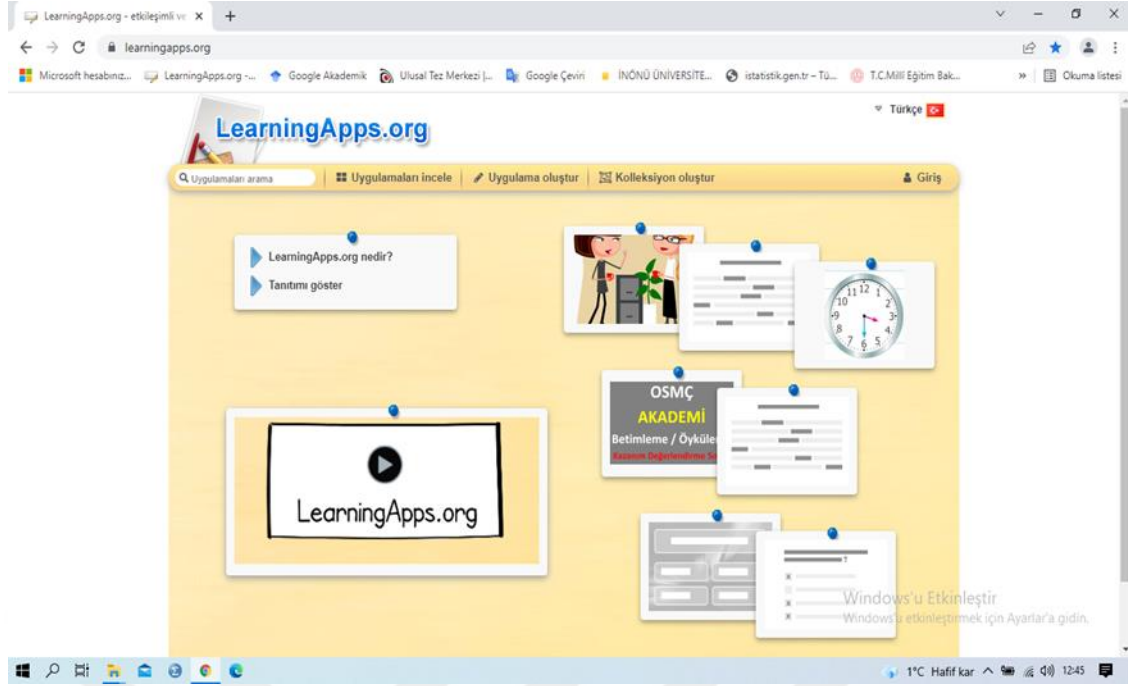
### 3.3.1.3. Mobil Teknoloji Destekli İşlevsel Dil Bilgisine Dayalı Uygulama Sürecine İlişkin Görüşme Formu

Deney grubundaki öğrencilerin mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulama sürecine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır ( **Ek 5** ). Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından yarı yapılandırılmış görüşmelerin sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlere göre sınırlılığı ortadan kaldırması ve derinlemesine bir konuda bilgi edinmeye yardımcı olması sebebiyle sıklıkla tercih edildiği belirtilir. Görüşme formuna ilişkin biri eğitim ve öğretim programları alanında, biri eğitim bilimleri alanında, üçü Türkçe eğitimi alanında beş akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri, önerileri doğrultusunda beş soruluk görüşme formu oluşturulmuştur. Deney grubu öğrencilerine uygulanan beş soruluk görüşmenin ilk dört sorusunda mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı sürecin değerlendirilmesi yapılmış, son soruda ise süreci daha işlevsel hâle getirmek amacıyla sunulan fikirlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### 3.4. “LearningApps.org” Uygulamasıyla Oluşturulan Etkinlikler ile İlgili Bilgiler

LearningApps; kullanımı ücretsiz, içerisinde öğrenci ve öğretmenlerin faydalanabileceği hazır tasarım ve şablonların olduğu, etkileşimli etkinliklerle eğitim ve öğretim süreçlerinin geliştirildiği, etkinliklerin değiştirilip geliştirilebildiği bir Web 2.0 aracıdır. Eğitimde ekonomiklik ilkesinin bir yansıması olarak görülebilecek bir uygulama olan “LearningApss.org”da sabit bir kalıp, konu veya etkinlik yer almamaktadır. Uygulamada oluşturulan etkinlikler farklı sanal ortamlara da (EBA, internet sitesi,...) aktarılabilir. “Karekod” özelliğinin olmasıyla tüm etkinlikler karekod okutma özelliği bulunan tüm mobil teknolojik aletlere aktarılabilir ayrıca “SCORM” özelliğiyle de farklı ortamlara uyum sağlayabilir.

İlgili uygulamanın arayüzü aşağıda Şekil 2’de gösterilmiştir:



Şekil 2. “LearningApps.org” Arayüzü

Araştırmacı tarafından “LearningApps.org” Web 2.0 uygulaması üzerinden öğrencilere hazırlanan yirmi dört etkinlik, oluşturulan ders planları çerçevesinde öğrencilere uygulamanın devam ettiği yedi hafta içerisinde uygulanmıştır. Etkinlikler Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) kazanımlarına uygun şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler ve arayüzleri sunulmuştur (**Ek 9**). Etkinlikler ile ilgili bilgiler aşağıda Tablo 15’te verilmiştir:

Tablo 15.

“LearningApps.org” ile Hazırlanan Etkinlikler Amacı ve İçeriği

Etkinlik Sırası	Etkinliğin Adı	İçeriği	Amacı
1	Bu “Kitap” Kimin?..	İyelik ekine ait boşluk doldurma etkinliği	“Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımı ile “İyelik ekleri üzerinde durulur.” alt kazanımını gerçekleştirme
2	Boş Yer Kalmasın!!! (Hâl Ekleri)	Hâl eklerine ait boşluk doldurma etkinliği	“Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımı ile “Hâl ekleri üzerinde durulur.” alt kazanımını gerçekleştirme
3	Haydi Çoğalmaya 1	Çoğul ekine ait eşleştirme etkinliği	“Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımı ile “Çoğul ekleri üzerinde durulur.” alt kazanımını gerçekleştirme

Tablo 15.  
 “LearningApps.org” ile Hazırlanan Etkinlikler Amacı ve İçeriği (devamı)

Etkinlik Sırası	Etkinliğin Adı	İçeriği	Amacı
4	Hangi “-ım/-im/-um/-üm”	Türkçede kullanılan “-Im” ekinin işlevine ilişkin boşluk doldurma etkinliği	“Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımı ile “İyelik ekleri üzerinde durulur.” alt kazanımını gerçekleştirme
5	Haydi “Soru Eki”ne!	Soru ekine ait eşleştirme etkinliği	“Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımı ile “ Soru ekinin üzerinde durulur.” Alt kazanımını gerçekleştirme
6	Çengele Davet (İyelik Bulmaca)	İyelik ekine ait boşluk doldurma etkinliği	“Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımı ile “İyelik ekleri üzerinde durulur.” alt kazanımını gerçekleştirme
7	Yapalım mı, Çekelim mi?	Türkçede kullanılan “-r/-Ar” ekinin işlevine ilişkin boşluk doldurma etkinliği	“Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder.” kazanımını gerçekleştirme
8	“Lık”ırtı	Türkçede kullanılan “-Iık” ekinin işlevine ilişkin eşleştirme etkinliği	“Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder.” kazanımı ile “Türemiş kelimeleri ayırt eder.” alt kazanımını gerçekleştirme
9	Haydi Sahiplenmeye 1!	İyelik ekine ait dinleme metni etkinliği	“Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımı ile “İyelik ekleri üzerinde durulur.” alt kazanımını gerçekleştirme
10	İşlevsel “-cE”...	Türkçede kullanılan “-cE” ekinin işlevine ilişkin boşluk doldurma etkinliği	“Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder.” kazanımı ile “Türemiş kelimeleri ayırt eder.” alt kazanımını gerçekleştirme
11	İşlevsel “-cIk”a Misafirliğe	Türkçede kullanılan “-cIk” ekinin işlevine ilişkin boşluk doldurma etkinliği	“Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder.” kazanımı ile “Türemiş kelimeleri ayırt eder.” alt kazanımını gerçekleştirme
12	“Hâl”imiz Nasıl Dersiniz?	Hâl eklerine ait eşleştirme etkinliği	“Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımı ile “Hâl ekleri üzerinde durulur.” alt kazanımını gerçekleştirme
13	Haydi Çoğalmaya 2	Çoğul ekine ait eşleştirme etkinliği	“Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımı ile “Çoğul ekleri üzerinde durulur.” alt kazanımını gerçekleştirme
14	Haydi “Soru Eki”ne 2	Soru ekine ait eşleştirme etkinliği	“Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımı ile “ Soru ekinin üzerinde durulur.” alt kazanımını gerçekleştirme
15	İşlevsel Ekler	Türkçede kullanılan birtakım eklerin işlevine ilişkin eşleştirme etkinliği	“Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımı ve alt kazanımlarıyla “Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder.” kazanımı ve alt kazanımlarını gerçekleştirme
16	Haydi Sahiplenmeye 2!	İyelik ekine ait dinleme metni etkinliği	“Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımı ile “İyelik ekleri üzerinde durulur.” alt kazanımını gerçekleştirme

Tablo 15.  
“LearningApps.org” ile Hazırlanan Etkinlikler Amacı ve İçeriği (devamı)

Etkinlik Sırası	Etkinliğin Adı	İçeriği	Amacı
17	Ortaya Karışık 1!	İsim çekim ekleri, basit, türemiş ve birleşik kelimelere ilişkin çoktan seçmeli test etkinliği	“Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımı ve alt kazanımlarıyla “Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder.” kazanımı ve alt kazanımlarını gerçekleştirme
18	Basit mi, türemiş mi, birleşik mi?	Kelimelerin basit, türemiş, birleşik olarak ayırmaya dayalı eşleştirme etkinliği	“Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder.” kazanımı ve alt kazanımlarını gerçekleştirme
19	Beni Eşleştir!	Kelimelerin türemiş, birleşik olarak ayırmaya dayalı eşleştirme etkinliği	“Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder.” kazanımı ve alt kazanımlarını gerçekleştirme
20	Birleşik Sözcük: Nasıl Oluştuk Biliyor musun?	Birleşik sözcüklerin oluşumuna ilişkin eşleştirme etkinliği	“Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder.” kazanımı ve “Birleşik kelimeleri ayırt eder.” alt kazanımını gerçekleştirme
21	Basit mi Türemiş mi, Birleşik mi?-2	Kelimelerin basit, türemiş, birleşik olarak ayırmaya dayalı eşleştirme etkinliği	“Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder.” kazanımı ve alt kazanımlarını gerçekleştirme
22	Haydi Kelime Türetmeceye! ..	Türemiş kelimeleri kavramaya yönelik boşluk doldurma etkinliği	“Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder.” kazanımı ve “Türemiş kelimeleri ayırt eder.” alt kazanımlarını gerçekleştirme
23	Yapboz Oynayalım mı?	Kelimelerin basit, türemiş, birleşik olarak ayırmaya dayalı yapboz eşleştirme etkinliği	“Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder.” kazanımı ve alt kazanımlarını gerçekleştirme
24	Ortaya Karışık-2	İsim çekim ekleri, basit, türemiş ve birleşik kelimelere ilişkin çoktan seçmeli test etkinliği	“Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımı ve alt kazanımlarıyla “Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder.” kazanımı ve alt kazanımlarını gerçekleştirme

### 3.5. Ders Planları

Çalışma sürecinde gerek kontrol grubu ile gerekse deney grubuyla ilgili dersin işlenme sürecine ilişkin “ders planları” hazırlanmıştır (**Ek 8**). Kontrol ve deney grubuna işlenecek metinlere ilişkin “Sözcükte Yapı” konusunun olmasına dikkat edilmiştir. Çalışma sürecinde kullanılan 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’na (Demirel, 2019) ilişkin

“Sözcükte Yapı” konusunu içerisinde barındıran 6 okuma metni bulunmaktadır, dinleme metni ise bulunmamaktadır. Bu metinler şu şekildedir:

Tablo 16.  
Ders Kitabı’nda Kontrol ve Deney Grubuyla İşlenen Metinler

Metin Adı
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kuşların Çektiği Kağıt</li> <li>• Çanakkale</li> <li>• Anadolu İmececi</li> <li>• Oyun</li> <li>• Buldum... Buldum...</li> <li>• Çocuk ve Resim</li> </ul>

Araştırmacı tarafından çalışmanın sürdürüldüğü ilgili metinlerin ders planları, alanında uzman iki program geliştirmeci akademisyene ve üç Türkçe eğitimi alanındaki akademisyene gönderilerek uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur.

### 3.6. Uygulama Süreci

Yarı deneysel desen olan ve sekiz hafta (sekizinci hafta görüşme) boyunca süren araştırmanın çalışma grubunu, uygulama ortaokulunda öğrenim gören, söz konusu değişkenler açısından aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiş 6/A ve 6/B sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada süreç aşağıdaki gibi takip edilmiştir:

1. Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılı eylül-şubat döneminde toplanmıştır. Okul dönemi başlamadan alanyazın taraması yapılmış ve veri toplama araçları olan SYBT ve OAT araştırmacı tarafından geliştirilerek uzman görüşüne gönderilmiştir. Ayrıca dönem öncesi uygulamanın yapılacağı deney grubuna verilecek olan mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulaması etkinlikleri, “LearningApps.org”ta araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Etkinlikler, ilgili sitede açıldığı gibi EBA üzerine de aktarılmıştır. Etkinliklerin seviyeye uygunluğu, hedeflenen kazanımları karşılama düzeyi, uygulanabilirliği, verilme sırası, sayıca yeterliliği uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. 24 etkinlik, alanında uzman üç Türkçe eğitimi akademisyeni, iki BÖTE alanında akademisyen ve bir program geliştirme alanında akademisyen ile üç Türkçe öğretmenin



uzman görüşüne başvurularak geliştirilmiştir. Tüm bu işlemlerin nasıl gerçekleştirileceği ve nasıl bir sırayla, hangi zamanda uygulanacağı ile ilgili araştırmacı tarafından ders planları hazırlanmıştır. Bu planlar aşağıdaki metinlere (Tablo 17) göre ilgili zaman aralıklarına göre hazırlanmıştır. Planlar, alanında uzman iki program geliştirme alanında uzman akademisyene, üç Türkçe eğitimi alanında uzman akademisyene gönderilerek uzman görüşleri neticesinde oluşturulmuştur. Metinler, 2019-2020 eğitim öğretim yılı MEB'in ortaokul altıncı sınıflara okuttuğu, Demirel (2019) tarafından yazılan ders kitabına aittir. Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulamalarının hangi konuya ait olacağına ilişkin üç Türkçe eğitim alanında akademisyenden sözlü görüş alınmıştır. Konunun ilgili mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulamasına uygunluğu, hedeflenen kazanımları karşılama düzeyi, uygulanabilirliği uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlar tarafından Sözcükte Yapı konusunun seçilmesinde ayrıca, Sözcükte Yapı konusunun diğer konulara göre ders kitabında daha derli toplu olması ve konuyla ilgili metinlerin genel anlamda art arda veya aynı temada yer alıyor olması gerekçe gösterilmiştir. Bu bağlamda araştırmacı tarafından mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulaması olarak Sözcükte Yapı konusuyla ilgili etkinlikler hazırlanmıştır.

2. SYBT, OAT ve deney grubuna uygulanması amacıyla mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulaması, etkinlikleri, ders planları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.
3. 2019-2020 eğitim öğretim I. dönemi eylül ve ekim aylarında alınan izinler doğrultusunda SYBT, dört farklı okulda on altı derslikteki 483 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır.
4. 2019- 2020 eğitim öğretim I. dönemi eylül ve ekim aylarında alınan izinler doğrultusunda OAT, dört farklı okulda dokuz derslikteki 242 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır.
5. Uygulama sonrası kasım ayında testlerle ilgili gerekli analizler yapılarak testlere son şekli verilmiştir.

6. Araştırmacı tarafından uygulamanın yapılacağı okuldaki deney ve kontrol gruplarının seçimi geręekleřtirilmiřtir.
7. Araştırmacı mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulamasını deney grubunda geręekleřtirebilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Mobil teknolojik materyaller sadece uygulama yapılacak zamanlarda açık tutulmuş, uygulama sonrası oğrencilerden güvenlik sebebiyle toplatılmıştır. Deney grubu oğrencilerinin mobil teknolojik araç temini ve sınıf içi internet kullanımı uygulama boyunca sağlanmıştır.
8. Deney grubunun bulunduğu sınıfta ve kontrol grubunun bulunduğu sınıfta da yedi hafta boyunca tüm oğrenciler derslere katılmış ve devamsızlık yapmamıştır. Tüm oğrencilerini verileri hassasiyetle analiz edilmiştir.
9. Araştırma boyunca kontrol grubuna Demirel (2019) tarafından hazırlanan 6. Sınıf Trkęe Ders Kitabı, MEB Trkęe ğretim Programına Uygun Trkęe Dersi Uygulamaları (2019); deney grubuna ise Demirel (2019) tarafından hazırlanan 6. Sınıf Trkęe Ders Kitabı, MEB Trkęe ğretim Programına Uygun Trkęe Dersi Uygulamaları (2019) ve Sözcükte Yapı konusuna ilişkin mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulamasıyla dersler işlenmiştir. Fakat deney grubuna Demirel (2019) tarafından hazırlanan Trkęe Ders Kitabı iğerisinden ‘‘Sözcükte Yapı’’ konusuna ilişkin etkinlikler işlenmeyip ‘‘LearningApps.org’’ uygulaması üzerinden hazırlanan etkinlikler uygulanmıştır. İşlenen dersler, hazırlanan ders planlarına uygun şekilde yürütülmüş ve dersler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.
10. Çalışma gruplarının belirlenmesiyle beraber kontrol ve deney gruplarıyla ilgili veri toplama süreci Tablo 17’de tarihleri ve tarih aralıklarıyla verilmiştir.

Tablo 17.  
Verilerin Toplanma Süreci

Yapılan İşlemler	İşlemlerin Uygulanma Zamanı	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu
<b>1. Aşama (Ön Testlerin Uygulanması)</b>		
SYBT'nin uygulanması (Ön Test)	13.11.2019	13.11.2019
OAT'nin uygulanması (Ön Test)	15.11.2019	15.11.2019
<b>2. Aşama (Ders Planlarının Uygulanması)</b>		
“Kuşların Çektiği Kağı” metni	25.11.2019- 29.11.2019	25.11.2019- 29.11.2019
“Çanakkale” metni	02.12.2019- 06.12.2019	02.12.2019- 06.12.2019
“Anadolu İmece” metni	09.12.2019- 13.12.2019	09.12.2019- 13.12.2019
	16.12.2019- 19.12.2019	16.12.2019- 19.12.2019
“Oyun” metni	23.12.2019- 27.12.2019	23.12.2019- 27.12.2019
“Buldum... Buldum” metni	30.12.2019- 03.01.2020	30.12.2019- 03.01.2020
“Çocuk ve Resim” metni	06.01.2020- 10.01.2020	06.01.2020- 10.01.2020
<b>3. Aşama (Son Testlerin Uygulanması)</b>		
SYBT'nin uygulanması (Son Test)	13.01.2020	13.01.2020
OAT'nin uygulanması (Son Test)	14.01.2020	14.01.2020

Tablo 17 incelendiğinde veri toplama araçlarından SYBT ve OAT'nin her ikisinin de uygulanma tarihleri arasında iki aylık bir sürenin geçtiği görülmektedir.

### 3.7. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde nicel ve nitel veri analiz yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Veriler; SYBT, OAT ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir.

Araştırmada nicel araştırma verilerinin analizinde deneysel işlemlerde önce SYBT ve OAT deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda kullanılacak istatistiksel teste karar vermeden önce verilerin normalliği ve varyansların homojenliği varsayımları incelenmiştir. Araştırmada elde edilen

verilerin normallik gösterip göstermediğine karar verilirken aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarının 50'den az olması sebebiyle ön ve son testten elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığına karar vermede Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Ön testlerden elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığı belirlenirken her bir veri toplama aracından öğrencilerin toplam (genel) puanı dikkate alınmıştır. Ayrıca betimleme tablosundaki aritmetik ortalama ve ortanca değerlerinin eşit veya birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Normallik testi sonuçlarının analizinde ise çarpıklık ve basıklık değerlerinin aralıkları da dikkate alınmıştır. Bu değerlerin 0'a yakın olması normal dağılımı işaret ederken alanyazında farklı aralıklar da kabul görmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013), çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,50 ve +1,50 arası değerleri normal kabul ederken Kline (2005: 63); çarpıklık değerinin -3, +3 aralığında olmasının, basıklık değerinin ise 10'dan küçük olmasının yeterli olabileceğini belirtir. Şencan'a göre ise (2005: 200-201), verilerin normal dağılımı için, çarpıklık katsayısının  $\pm 1$  ve z değerinin  $\pm 2$ ; aynı şekilde basıklık katsayısının da  $\pm 1$  ve z değerinin  $\pm 2$  aralığında olması gerekmektedir.

Yukarıda aktarılan verilere ek olarak araştırmada grafiksel veriler de dikkate alınmıştır. Bu bağlamda Q-Q Plot ve Box Plot grafikleri ile frekans histogramları incelenmiştir. Normallik testine kanıt olması maksadıyla histogram frekanslarının çan eğrisine benzer bir simetri ortaya koyup koymadığına; değerlerin Q-Q Plot grafiğindeki doğrusal çizginin etrafında paralel ve düz olarak konumlanıp konumlanmadığına; Box Plot grafiğinde medyan çizgisinin birinci ve üçüncü çeyrek çizgilerine göre konumuna, minimum değer ile maksimum değerlerin kendilerinden önceki çeyrek çizgilerine eşit mesafede olup olmadıklarına bakılmıştır (Büyüköztürk, 2007: 40).

Veriler analiz edilmeden önce gruplar arasında varyansların eşit olup olmadığını belirlemek için Levene testi yapılmıştır. Levene testi, eşvaryanslılığı esas alan, varyanslar arasında homojenliği belirleyen bir testtir. Testin sig. (p) değerinin 0.05'ten büyük olması durumunda gruplar arasında fark olmadığı, varyansların eşit olduğu sonucuna varılmıştır (Çokluk vd., 2018: 20).

Normallik testlerinin verilerine göre elde edilen verilerin belirli ölçütlere veya referans değerlerine uyması durumu bakımından testlerin normal dağılım gösterdiği

varsayılmıştır. Normal dağılım gösteren bu testlerin işleminden sonra ise SYBT ve OAT için hangi testlerin kullanılacağı belirlenmiştir:

- Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığının belirlenebilmesi amacıyla “bağımlı gruplar t testi” kullanılmıştır.
- Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığının belirlenebilmesi amacıyla “bağımlı gruplar t testi” kullanılmıştır.
- Kontrol ve deney gruplarının ön test puanları arasındaki farkın anlamlılığının belirlenebilmesi amacıyla “bağımsız gruplar t testi” kullanılmıştır.

Testlerin normallik varsayımını karşılamadığı durumlarda ise:

- Deney ve kontrol gruplarının hem SYBT hem OAT son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Çalışmada araştırmamanın etki büyüklüğü için bağımlı gruplar t testi için Cohen’s d hesaplaması kullanılmıştır. Cohen (1988: 25-27), etki büyüklüğünü  $d = .2$  ise küçük/zayıf,  $d = .5$  ise orta ve  $d = .8$  ise büyük olarak tanımlamıştır.

Çalışmada gruplar arasında oluşan istatistiksel farkların anlamlılık değeriyle birlikte etki büyüklükleri de analiz edilmiştir. Becker (2000) ve Coe (2002), etki büyüklüğünü bir araştırmamanın sonucunda ortaya konan farkların uygulamada ne kadar önemli olduğuna karar vermede kullanılan bir ölçüt olarak ifade eder. Mann Whitney U testi için kullanılan etki büyüklüğü değeri “r etki değeri”dir. Pearson’un korelasyon katsayısı olan “r” bir etki değeri katsayısıdır ve “r” değeri 0 (etki yok) ile 1 (mükemmel etki/perfect effect) arasında bir değer alır (Cevahir, 2010: 40). Cohen (1988) tarafından r katsayısı etki düzeylerinin yorumlanması şu şekilde yapılmıştır:  $r = 0.10$  küçük etki (small effect). Bu durumda etki toplam varyansın %1’ini açıklar.  $r = 0.30$  orta etki (medium effect). Bu durumda etki toplam varyansın %9’unu açıklar.  $r = 0.50$  büyük etki (large effect). Bu durumda etki toplam varyansın %25’ini açıklar.

Deney grubundaki öğrencilerin, mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı hazırlanan uygulamalar ve sürece yönelik öğrenci görüşlerini ortaya koyan nitel

veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Bu bağlamda deney grubunda bulunan, uygulamaya katılan tüm öğrencilerle görüşme gerçekleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilen öğrenci görüşleri içerik analiz yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizine ait aşamalar şu şekildedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 228):

1. Verilerin kodlanması
2. Kod, kategori ve temaların bulunması
3. Kod, kategori ve düzenlenmesi
4. Bulguların tanımlanması yorumlanması

Patton (2002), içerik analizinin genel olarak yazılı belgeler, günlükler ve görüşme metinlerinin analizinde kullanıldığını belirtmektedir. Çalışma kapsamında ilk olarak, deney grubu öğrencilerinden görüşme sonucu elde edilen verilerin kodlanması gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 29 öğrencinin görüşme esnasında ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşleri yazılı ortama aktararak araştırmacı ve Türkçe eğitimi alanında iki farklı kodlayıcı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlayıcılar tarafından verilerden hareketle “kategori”, “alt kategori” ve “kod”lar oluşturulmuştur. Kodlama formuna yapılan kodlamalar sonrası her iki uzmana ait formlar karşılıklı şekilde değerlendirmeye tâbi tutulmuştur. Değerlendirme sonucunda kodlamaların güvenilirliği, Miles ve Huberman’ın (2002) güvenilirlik düzeyi formülüne göre (güvenirlik= görüş birliği/ görüş birliği+ görüş ayrılığı) %90 olarak belirlenmiştir. Şimşek ve Yıldırım (2011) ve Miles ve Huberman’a göre (2002), %70 görüş birliği güvenilir yeterli bir sonuçtur. Çalışmada veri kaybının olmaması amacıyla kodlayıcıların değerlendirmelerindeki farklılıklar ve uyuşmazlıklar karşılıklı tartışılarak bir ortak noktaya varılmaya çalışılmıştır. Uzlaşma sağlanamayan noktalarda uzlaşmazlıklar, araştırmacı ve iki uzman tarafından tekrar değerlendirmeye tâbi tutulmuştur. Son aşamada görüş birliğine varılan “kategori”, “alt kategori” ve “kod”lar dikkate alınmıştır. Sınıflandırılan tüm veriler tablo haline getirilip yorumlanmıştır. Deney grubunda görüş bildiren tüm öğrencilerin görüşleri “Ö1, Ö2, Ö3, Ö4...” şeklinde kodlanmış ve öğrenci alıntılarını aslına bağlı kalınarak aktarılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışma verileri ışığında elde edilen bulgular üzerinde durulmuş, söz konusu veriler ile birlikte bulgular yorumlanmıştır.

#### 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunun Sözcükte Yapı Başarı Testi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Çalışmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular ve bulgulara ilişkin yorum ve değerlendirmeler aşağıda sunulmaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin arasında ön testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark olup olmadığının araştırıldığı birinci alt problem için karşılaştırma öncesi ön test verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Shappiro-Wilk testleri yapılmıştır. Gruplarda, veri toplama araçlarının genelinden elde edilen ön test puanlarına yönelik Shappiro-Wilk testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir:

Tablo 18.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sözcükte Yapı Başarı Testi’nden Elde Edilen Ön test Puanlarına İlişkin Shappiro-Wilk Testi Sonuçları

Test	Gruplar	N	$\bar{x}$	Ortanca	Shappiro-Wilk (p)
Ön test	Deney	28	45.535	41	,075
Ön test	Kontrol	29	45.965	42	,080

Tablo 18’de sırasıyla, Sözcükte Yapı Başarı Testi ön test puanlarına ilişkin öğrenci sayıları, ortalamalar, ortancaları ve normallik sonuçları verilmiştir. Shappiro-Wilk testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının Sözcükte Yapı Başarı Testi ön test verileri normal dağılım göstermektedir ( $p > .05$ ).

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin homojenliği için yapılan Levene testi sonuçları incelendiğinde; Sözcükte Yapı Başarı Testi ön test puanlarının ( $F = .393$ ,  $p > .05$ ,  $p = .533$ ) homojen olduğu test edilmiştir. Normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanmasının sonucunda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test

puanları/ giriş davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile araştırılmıştır. Sözcükte Yapı Başarı Testi ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur:

Tablo 19.

Deney ve Kontrol Grubu Sözcükte Yapı Başarı Testinden Elde Edilen Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Bağımsız Gruplar T- Testi Sonuçları

Grup/ölçüm		N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p
Deney	Ön test	28	45.535	19.963	55	-.088	.930
Kontrol	Ön test	29	45.965	19.659			

Tablo 19 incelendiğinde Sözcükte Yapı Başarı Testi’ne ilişkin deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ).

#### 4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Testi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Çalışmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular ve bulgulara ilişkin yorum ve değerlendirmeler aşağıda sunulmaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin arasında Okuduğunu Anlama Testi ön testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark olup olmadığının araştırıldığı ikinci alt problem için karşılaştırma öncesi ön test verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Gruplarda, veri toplama araçlarının genelinden elde edilen ön test puanlarına yönelik Shappiro-Wilk testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir:

Tablo 20.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sözcükte Yapı Başarı Testinden Elde Edilen Ön Test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Grup/Ölçüm		N	$\bar{x}$	Ortanca	Shapiro-Wilk (p)
Deney	Ön test	28	57.500	41	,347
Kontrol	Ön test	29	58.379	42	,240



Tablo 20’de sırasıyla, Okuduğunu Anlama Testi ön test puanlarına ilişkin öğrenci sayıları, ortalamalar, ortancaları ve normallik sonuçları verilmiştir. Shapiro-Wilk testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının Sözcükte Yapı Başarı Testi ön test verileri normal dağılım göstermektedir ( $p > .05$ ).

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin homojenliği için yapılan Levene testi sonuçları incelendiğinde Okuduğunu Anlama Testi ön test puanlarının ( $F = .260$ ,  $p > .05$ ,  $p = .612$ ) homojen olduğu test edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin arasında ön testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark olup olmadığının araştırıldığı ikinci alt problem için bağımsız t testi uygulanmıştır. Okuduğunu Anlama Testi’nden elde edilen ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 21’de yer almaktadır:

Tablo 21.  
Okuduğunu Anlama Testi’nden Elde Edilen Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Bağımsız Gruplar T- Testi Sonuçları

Grup/ölçüm	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p
Deney Ön test	28	57.5	18.22	55	-.192	.849
Kontrol Ön test	29	58.37	16.41			

Tablo 21 incelendiğinde Okuduğunu Anlama Testi’ne ilişkin deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ).

### 4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubunun Sözcükte Yapı Başarı Testi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Çalışmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular ve bulgulara ilişkin yorum ve değerlendirmeler aşağıda sunulmaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin arasında son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark olup olmadığının araştırıldığı üçüncü alt problem için karşılaştırma öncesi son test verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Shappiro-Wilk testleri yapılmıştır. Gruplarda, veri toplama araçlarının genelinden elde edilen son test puanlarına yönelik Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir:

Tablo 22.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sözcükte Yapı Başarı Testinden Elde Edilen Son Test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Grup/Ölçüm		N	$\bar{x}$	Ortanca	Shapiro-Wilk (p)
Deney	Son Test	28	60.571	63	.030*
Kontrol	Son Test	29	56.724	54	.403

\*p<.05

Tablo 22 Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre, kontrol grubunun Sözcükte Yapı Başarı Testi son test puanları normal dağılım göstermektedir ( $p>.05$ ). Tablo 22 Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre, deney grubunun Sözcükte Yapı Başarı Testi son test puanları ise normal bir dağılım oluşturmayıp anlamlı bir farklılık oluşturmuştur ( $p<.05$ ).

Gruplardan en az birinin verileri normal dağılım göstermediğinden, gruplar arası karşılaştırma yapılırken parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Sözcükte Yapı Başarı Testi'ne ilişkin son test puanlarının karşılaştırıldığı aşağıdaki tabloda veriler Mann-Whitney U testi ile tespit edilmiştir:

Tablo 23.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sözcükte Yapı Başarı Testi Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup/Ölçüm		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	r	p
Deney	Son test	28	34.50	966.00	252.00	-2.463	-.326	.014*
Kontrol	Son test	29	23.69	687.00				

\*p<.05

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sözcükte Yapı Başarı Testi son test toplam/genel puanları Tablo 23'te karşılaştırılmıştır. Son test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir ( $U=252.0$ ;  $p<.05$ ). Bu sonuca göre, çalışmanın bağımsız değişkeni olan mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulaması, testin genelinde Sözcükte Yapı başarısı için deney grubu lehine olumlu yönde etki oluşturmuştur. Elde edilen sonuç, çalışmanın ortaya çıkmasını beklediği varsayım ile da paralellik göstermektedir.

Kontrol ve deney gruplarının son testleri için hesaplanan etki büyüklüğü (r etki değeri  $r = -0.326$ ) orta etki (medium effect) düzeyindedir. Cohen (1988), çalışmasında r

katsayı değerinin etki seviyelerini yorumladığı çalışmasında korelasyon katsayı değeri olan  $r$  etki değerini;  $r= 0.10$  küçük etki (small effect),  $r= 0.30$  orta etki (medium effect),  $r= 0.50$  büyük etki (large effect) olarak sınıflandırmaktadır.

Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulamanın verilmediği kontrol grubu öğrencileriyle mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulamanın verildiği deney grubu öğrencileri arasında Sözcükte Yapı Başarı Testi son testine ilişkin anlamlı bir farklılığın oluşması araştırmadan beklenen bir sonuçtur. Bu sonuçtan hareketle Sözcükte Yapı konusu bağlamında hazırlanan işlevsel dil bilgisi etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını arttırdığı söylenilebilir.

#### 4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Testi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Çalışmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular ve bulgulara ilişkin yorum ve değerlendirmeler aşağıda sunulmaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin arasında Okuduğunu Anlama Testi son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark olup olmadığının araştırıldığı dördüncü alt problem için karşılaştırma öncesi son test verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Gruplarda, veri toplama araçlarının genelinden elde edilen son test puanlarına yönelik Shappiro-Wilk testi sonuçları Tablo 24’te verilmiştir:

Tablo 24.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi’nden Elde Edilen Son Test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Grup/Ölçüm	N	$\bar{x}$	Ortanca	Shapiro-Wilk (p)
Deney Son Test	28	62.214	63.00	.028*
Kontrol Son Test	29	57.034	56.00	.484

\* $p < .05$

Tablo 24’te Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre, kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Testi son test puanları normal dağılım oluşturmuş ve anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır ( $p > .05$ ). Tablo 24 Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre, deney grubunun

Okuduğunu Anlama Testi son test puanları ise normal bir dağılım oluşturmayıp anlamlı bir farklılık oluşturmuştur ( $p<.05$ ).

Gruplardan en az birinin verileri normal dağılım göstermediğinden, gruplar arası karşılaştırma yapılırken parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Testine ilişkin son test puanlarının karşılaştırıldığı aşağıdaki tabloda veriler Mann-Whitney U testi ile tespit edilmiştir:

Tablo 25.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup/Ölçüm	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	r	p
Deney Son test	28	36.18	1013.00	205.00	-3.216	-.425	.001*
Kontrol Son test	29	22.07	640.00				

\* $P<.05$

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama son test toplam/genel puanları Tablo 25'te karşılaştırılmıştır. Son test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir ( $U=205.00$ ;  $p<.05$ ). Bu sonuca göre, çalışmanın bağımsız değişkeni olan mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulaması, testin genelinde deney grubu lehine olumlu yönde etki oluşturmuştur. Elde edilen sonuç, çalışmanın ortaya çıkmasını beklediği varsayımın da paralellik göstermektedir.

Kontrol ve deney gruplarının son testleri için hesaplanan etki büyüklüğü ( $r$  etki değeri  $r = -0.425$ ) orta etki (medium effect) düzeyindedir. Cohen (1988), çalışmasında  $r$  katsayı değerinin etki seviyelerini yorumladığı çalışmasında korelasyon katsayı değeri olan  $r$  etki değerini;  $r = 0.10$  küçük etki (small effect),  $r = 0.30$  orta etki (medium effect),  $r = 0.50$  büyük etki (large effect) olarak sınıflandırmaktadır.

Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulamanın verilmediği kontrol grubu öğrencileriyle mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulamanın verildiği deney grubu öğrencileri arasında Okuduğunu Anlama Testi son testine ilişkin anlamlı bir farklılığın oluşması araştırmadan beklenen bir sonuçtur. Bu

sonuçtan hareketle Sözcükte Yapı konusu bağlamında hazırlanan işlevsel dil bilgisi etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği söylenilebilir. Ayrıca uygulanan etkinliklerde dili oluşturan yapıların işlevsel bir biçimde “bağlam” ve “anlam”dan koparılmadan oluşturulduğunun kanıtıdır denilebilir.

#### 4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Deney grubunun Sözcükte Yapı Başarı Testi’ne ilişkin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Beşinci alt problemle ilgili bulgular ve yapılan değerlendirmeler aşağıda sunulmaktadır:

Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Yapı Başarı Testi’nden aldıkları puanların grup içi karşılaştırmaları yapılmış, deney grubundaki öğrencilerin ön test ile son test puanları arasında fark olup olmadığı belirlenmiştir. Karşılaştırma öncesinde ise deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test erişim puanları esas alınarak normallik testi uygulanmıştır. Deney grubunun SYBT’ye ait erişim puanlarının Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir:

Tablo 26.

Deney Grubunun SYBT’den Elde Ettiği Erişim Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	Ortanca	Shapiro-Wilk
Deney	28	21.285	18	.273

Tablo 26’da deney grubunun kendi içindeki ön test ve son test puan farklarına dayanan erişim puanlarının normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Deney grubu verilerinin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır ( $p > .05$ ). Deney grubu SYBT erişim puanlarına ilişkin tüm veriler normal dağılım gösterdiğinden, karşılaştırmada, parametrik testlerden bağımlı gruplar t testi (Tablo 27) kullanılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin Sözcükte Yapı Başarı Testi ön test ve son testte aldıkları puanlara ilişkin bulgular Tablo 27’de verilmiştir:

Tablo 27.

Deney Grubunun Sözcükte Yapı Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	Cohen's d	p
Ön test	28	45.535	19.963	27	-7.793	1.47	.001*
Son test	28	65.035	20.835				

\*p<.05

Tablo 27’de deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Yapı Başarı Testi’ne yönelik ön test ile son test puanları bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Tablodaki verilere göre, deney grubunun Sözcükte Yapı Başarı Testi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $t_{(27)} = -7.793$ ,  $p < .05$  ( $p = .001$ )]. Bu bulgulardan hareketle Sözcükte Yapı konusu bağlamında hazırlanan işlevsel dil bilgisi etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını arttırdığı söylenilebilir.

Deney grubu son testi için hesaplanan etki büyüklüğü yüksek düzeydedir (Cohen’s  $d = 1.47$ ). Bu sonuç öğrencilerin Sözcükte Yapı akademik başarıları üzerinde mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulamaları eğitiminin yüksek düzeyli etki oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “Kontrol grubunun Sözcükte Yapı Başarı Testi’ne ilişkin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Altıncı alt problemle ilgili bulgular ve yapılan değerlendirmeler aşağıda sunulmaktadır:

Kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Yapı Başarı Testi’nden aldıkları puanların grup içi karşılaştırmaları yapılmış, deney grubundaki öğrencilerin ön test ile son test puanları arasında fark olup olmadığı belirlenmiştir. Karşılaştırma öncesinde ise kontrol grubu öğrencilerinin ön test ile son test erişim puanları esas alınarak normallik testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun SYBT’ye ait erişim puanlarının Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir:

Tablo 28.  
Kontrol Grubunun SYBT'den Elde Ettiği Eriş Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	Ortanca	Shapiro-Wilk
Kontrol	29	4.793	-1	.131

Tablo 28'de kontrol grubunun kendi içindeki ön test ve son test puan farklarına dayanan eriş puanlarının normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Kontrol grubu verilerinin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır ( $p > .05$ ). Kontrol grubu SYBT eriş puanlarına ilişkin tüm veriler normal dağılım gösterdiğinden, karşılaştırmada, parametrik testlerden bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin Sözcükte Yapı Başarı Testi ön test ve son testte aldıkları puanlara ilişkin bulgular Tablo 29'de verilmiştir:

Tablo 29.  
Kontrol Grubunun Sözcükte Yapı Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	Cohen's d	p
Ön test	29	45.965	16.659	28	-1.252	.23	.221
Son test	29	50.862	17.295				

Tablo 29'da kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Yapı Başarı Testi'ne yönelik ön test ile son test puanları bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Tablodaki verilere göre, kontrol grubunun Sözcükte Yapı Başarı Testi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $t_{(28)} = -1.252$ ,  $p > .05$  ( $p = .221$ )].

Kontrol grubu son testi için hesaplanan etki büyüklüğü düşük düzeydedir (Cohen's  $d = 0.23$ ). Bu sonuca göre, kontrol grubuna mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulamalarının eğitiminin yapılmaması kontrol grubunda Sözcükte Yapı akademik başarısının artması yönünde önemli bir değişiklik meydana getirmemiştir.

#### 4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi "Deney grubunun Okuduğunu Anlama Testi'ne ilişkin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

var mıdır?" şeklindedir. Yedinci alt problemle ilgili bulgular ve yapılan değerlendirmeler aşağıda sunulmaktadır:

Deney grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi'nden aldıkları puanların grup içi karşılaştırmaları yapılmış, deney grubundaki öğrencilerin ön test ile son test puanları arasında fark olup olmadığı belirlenmiştir. Karşılaştırma öncesinde ise deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test erişim puanları esas alınarak normallik testi uygulanmıştır. Deney grubunun SYBT'ye ait erişim puanlarının Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 30'da verilmiştir:

Tablo 30.

Deney Grubunun OAT'den Elde Ettiği Erişim Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	Ortanca	Shapiro-Wilk
Deney	28	11.285	13	.591

Tablo 30'da deney grubunun kendi içindeki ön test ve son test puan farklarına dayanan erişim puanlarının normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Deney grubu verilerinin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır ( $p > .05$ ). Deney grubu OAT erişim puanlarına ilişkin tüm veriler normal dağılım gösterdiğinden, karşılaştırmada, parametrik testlerden bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi ön test ve son testte aldıkları puanlara ilişkin bulgular Tablo 31'de verilmiştir:

Tablo 31.

Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Testi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	Cohen's d	p
Ön test	28	57.500	18.221	27	-4.884	.92	.000*
Son test	28	69.357	11.496				

\* $p < .05$

Tablo 31, deney grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi'ne yönelik ön test ile son test puanları bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Tablodaki verilere göre, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir



farklılığın olduğu görülmektedir [ $t_{(27)} = -4.884$   $p < .05$  ( $p = .000$ )]. Bu bulgulardan hareketle dil bilgisi-okuma birlikteliği deneysel olarak ortaya konulmuştur denilebilir.

Deney grubu son testi için hesaplanan etki büyüklüğü yüksek düzeydedir (Cohen's  $d = 0.92$ ). Bu sonuç öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulamaları eğitiminin yüksek düzeyli etki oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum da işlevsel dil bilgisinin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini göstermektedir.

#### 4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Testi’ne ilişkin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Sekizinci alt problemle ilgili bulgular ve yapılan değerlendirmeler aşağıda sunulmaktadır:

Kontrol grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi’nden aldıkları puanların grup içi karşılaştırmaları yapılmış, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ile son test puanları arasında fark olup olmadığı belirlenmiştir. Karşılaştırma öncesinde ise kontrol grubu öğrencilerinin ön test ile son test erişim puanları esas alınarak normallik testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun SYBT’ye ait erişim puanlarının Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 32 verilmiştir:

Tablo 32.

Kontrol Grubunun OAT’den Elde Ettiği Erişim Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	Ortanca	Shapiro-Wilk
Kontrol	29	-2.655	-4	.184

Tablo 32’de kontrol grubunun kendi içindeki ön test ve son test puan farklarına dayanan erişim puanlarının normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Kontrol grubu verilerinin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır ( $p > .05$ ). Kontrol grubu OAT erişim puanlarına ilişkin tüm veriler normal dağılım gösterdiğinden, karşılaştırmada, parametrik testlerden bağımlı gruplar t testi (Tablo 33) kullanılmıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi ön test ve son testte aldıkları puanlara ilişkin bulgular Tablo 33’te verilmiştir:

Tablo 33.

Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Testi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	Cohen's d	p
Ön test	29	58.379	16.415	28	.631	.11	.533
Son test	29	55.724	17.910				

Tablo 33'te kontrol grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi'ne yönelik ön test ile son test puanları bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Tablodaki verilere göre, kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Testi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $t_{(28)} = .631$   $p > .05$  ( $p = .533$ )].

Kontrol grubu son testi için hesaplanan etki büyüklüğü düşük düzeydedir (Cohen's  $d = 0.11$ ). Bu sonuca göre, kontrol grubuna mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulamalarının eğitiminin yapılmaması kontrol grubunun okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi yönünde önemli bir değişiklik meydana getirmemiştir. Bu durumdan hareketle dil bilgisinin işlevsel bir şekilde uygulanmamasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yeterli düzeyde katkı sağlamadığı, öğrenci başarısını zayıflattığı söylenilebilir.

#### 4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi, “ Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulamanın yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Dokuzuncu alt problemle ilgili bulgular ve bu bulgulara ilişkin değerlendirmeler aşağıda sunulmaktadır.

Bu bölümde, görüşme formuyla deney grubundaki öğrencilerden elde edilen görüşlere yer verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla beş adet soru sorulmuştur. İlk dört soru “mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulama süreci”nin değerlendirilmesine yöneliktir. Son soruda ise deney grubu öğrencilerinin bu süreci daha işlevsel hâle getirmek için sundukları fikirlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Verilerin analizi esnasında yarı yapılandırılmış görüşme formuna öğrencilerin verdikleri cevaplar neticesinde araştırmacı tarafından ayrı ayrı kategori oluşturulmuş ve bu kategorileri açıklayıcı kodlar elde edilmiştir.

Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulamalara, sürece ilişkin öğrenci görüşleri, öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda iki alt başlıkta toplanmıştır:

a) Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulamaların hazırlık sürecine ilişkin öğrenci görüşleri

b) Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulamaların uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri ve çözüm önerileri

**a) Mobil Teknoloji Destekli İşlevsel Dil Bilgisine Dayalı Uygulamaların Hazırlık Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri**

Bu başlıkta, mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulamalarına veya etkinliklerine başlamadan önce, yani uygulama öncesi hazırlık sürecine ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi hazırlık sürecine ilişkin görüşleri üç kategori altında toplanmıştır: “Bilişsel hazırlık”, “duyuşsal hazırlık” ve “psikomotor hazırlık”.

Tablo 34.  
Mobil Teknoloji Destekli İşlevsel Dil Bilgisine Dayalı Uygulama veya Etkinlikler Öncesi Hazırlık Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kod	n	Katılımcılar
Bilişsel Hazırlık	Tekrar yapma	13	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11, Ö14, Ö15, Ö18, Ö21, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28
	Gelecek derse hazırlanma	8	Ö1, Ö2, Ö8, Ö9, Ö17, Ö21, Ö22, Ö24
	Tablo, grafik, şema vb. kullanma	7	Ö3, Ö4, Ö10, Ö14, Ö20, Ö23, Ö29
	Not alma	5	Ö3, Ö6, Ö7, Ö21, Ö22
	İşbirlikli öğrenme	3	Ö12, Ö24, Ö26
	Soru sorma	2	Ö5, Ö13
	İçeriği önceden tahmin etme	1	Ö25

Tablo 34.

Mobil Teknoloji Destekli İşlevsel Dil Bilgisine Dayalı Uygulama veya Etkinlikler Öncesi Hazırlık Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri (devamı)

Kategori	Kod	n	Katılımcılar
Duyuşsal Hazırlık	İstekli olma	17	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö19, Ö23, Ö24, Ö25, Ö28, Ö29
	Derse karşı farkındalık	9	Ö1, Ö2, Ö6, Ö9, Ö13, Ö18, Ö21, Ö27, Ö28
	Heyecanlı olma	8	Ö3, Ö7, Ö10, Ö11, Ö15, Ö17, Ö20, Ö22
	Sorumlu hissetme	5	Ö5, Ö12, Ö18, Ö19, Ö27
	Başkalarına yardım etme	2	Ö7, Ö29
	Dikkat toplama	2	Ö8, Ö12
Psikomotor Hazırlık	Araç gereç hazırlığı	18	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28
	İhtiyaçlarını karşılama	10	Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö19, Ö20, Ö23, Ö24, Ö26
	Yardım almadan kendi başına yapma	6	Ö4, Ö10, Ö20, Ö22, Ö25, Ö29
	Bedensel ısınma hareketleri yapma	5	Ö4, Ö15, Ö17, Ö18, Ö25
	Yönergelere uyma	4	Ö2, Ö8, Ö13, Ö18

Tablo 34’te 28 öğrencinin görüşüne başvurulduğu görülmektedir. Bütün öğrenci görüşleri birden fazla kategori ve kodu içermektedir. Bir öğrencinin verdiği cevap, sorunun içeriğiyle ilgisiz olduğu için kapsam dışında bırakılmıştır.

Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulama sürecine ilişkin deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu (n=20), süreç öncesi araç gereçlerini hazırlayarak etkinliklere başladıklarını ifade etmişlerdir. Psikomotor bir hazırlık sürecine giren öğrenciler etkinlikler öncesi tablet, telefon veya dizüstü bilgisayarlarının kurulumuyla uğraştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden Ö11 süreçle ilgili: “*Bu süreçte en çok etkinlik öncesi tabletimle internete bağlanmakla uğraşım. Sağ olsun öğretmenimiz hep teneffüslerde bizlere bu konuda yardımcı oldu. Tabletimi açıp etkinliklerin olduğu sayfaya ulaşmak benim etkinlik öncesi hazırlığımdı.*” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Öğrencilerden Ö15 ise: “*Etkinlik öncesi dizüstü bilgisayarımın*

*internete bağlı olup olmadığını kontrol ederek derse giriyordum. Bu konuda öğretmenimiz de bize yardımcı oluyordu.” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.*

Uygulama süreci öncesi, öğrencilerin ikinci büyük çoğunluğu (n=17) ise derse, etkinliklere hevesli, istekli gittiklerini belirtmiştir. Sürece duyuşsal hazırlık yaparak katılan Ö13: *“Hep tablet veya telefonumla okula gitmek istedim. Etkinliklere katılmadan önce Türkçe dersi için hiç bu kadar istekli olmamıştım.”* şeklinde görüşünü ifade ederken Ö23 ise konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *“Her tabletimle etkinlik yapacağım ders öncesi teneffüse çıkmayarak o ders saatinin hemen gelmesini istiyordum.”*

Uygulama süreci öncesi, öğrencilerin üçüncü büyük çoğunluğu (n=13) ise etkinlikler öncesi konu tekrarı yaparak derse geldiklerini belirtmiştir. Bilişsel hazırlık yapan öğrencilerden Ö6 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Kesinlikle bir önceki ders ile ilgili tekrarlarımı yaparak etkinliklere katılım sağlıyordum. Bu durum etkinlikleri daha rahat yapmamı sağlıyordu.”* Ö24 ise tekrar yaparak sürece katılım sağladığını: *“Önceden bilgi sahibi olarak gelmek çok önemli. Ben de her derste olduğu gibi yaptığımız etkinlikler öncesi de tekrar yaparak etkinliklere katılım sağladım.”* şeklinde ifade etmiştir.

Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulama süreci öncesi deney grubu öğrencilerinin hazırlıklarına ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Öncelikle böyle etkinlikler yapılmasını hep istiyordum. Bu istek beni hep diri tuttu. Böyle etkinliklerle dersi sevebileceğimi anladım. Hazırlık yaparken öncelikle kesinlikle bir önceki konuyu tekrar ederek o haftaki etkinliğe katılım sağlıyordum. Bu durum gelecek derse hazırlanmamı da sağlıyordu. Okulda ders öncesi cep telefonumdan ilgili uygulamayı açarak derse hazırlanmamı tamamlıyordum.”* (Ö1)

*“Derse girmeden önce etkinlikleri tabletimden yapıyor olmanın heyecanını yaşıyordum. Etkinliklerin yapılacağı dersten önceki gün ‘ek’ olsun, ‘kök’ olsun, ‘ek, kök çeşitleri’ olsun hepsini güzelce not alırdım, ayrıca tablolaştırıp odamdaki duvara asardım. Bu aklımda kalmasını sağlıyordu, konunun. Okulda etkinlik öncesi ise sadece etkinliğin olduğu saatte tabletimi açıp öğretmenimi beklerdim.”* (Ö3)

**b) Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulamaların uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri ve çözüm önerileri**

Bu başlıkta, mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulamalara ilişkin süreçle ilgili deney grubu öğrencilerinden görüşler toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerden mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulamalarla işlenen bu derslerin etkililiği veya verimliliğinin artırılması için çözüm önerileri görüş olarak alınmıştır. Öğrenciden alınan görüşler; “olumlu görüşler”, “olumsuz görüşler” ve “çözüm önerileri” olmak üzere üç kategoride toplanmıştır.

Tablo 35.

**Mobil Teknoloji Destekli İşlevsel Dil Bilgisine Dayalı Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Çözüm Önerileri**

Kategori	Alt Kategori	Kod	n	Katılımcılar
Olumlu Görüşler	Pedagojik bakımdan olumlu görüşler	Konuyu iyi öğrenmeye yardımcı olma	14	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö14, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27
		Öğrenileni somutlaştırma	13	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö12, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö24, Ö27, Ö28
		Öğrenmede kalıcılığı sağlama	10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö9, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö23, Ö29
		Anında dönüt alma	10	Ö4, Ö6, Ö7, Ö13, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25, Ö28, Ö29
		Öğrenme eksiklerini giderme	7	Ö8, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö26
		Derse aktif katılımı sağlama	7	Ö9, Ö11, Ö12, Ö17, Ö19, Ö21, Ö25
		Konu öğretimini kolaylaştırma	3	Ö7, Ö8, Ö10
		Bilgiyi kontrol etme	3	Ö15, Ö18, Ö24
		Zaman yönetimini kolaylaştırması	2	Ö4, Ö9
		Kendi kendini değerlendirme	1	Ö27

Tablo 35.  
Mobil Teknoloji Destekli İşlevsel Dil Bilgisine Dayalı Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Çözüm Önerileri (devamı)

Kategori	Alt Kategori	Kod	n	Katılımcılar
	Duyuşsal Bakımdan Olumlu görüşler	Öğrenmeyi eğlenceli hale getirme	13	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17
		Öğrenmeyi heyecanlı hâle getirme	9	Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö22, Ö23, Ö26, Ö28, Ö29
		Öğretmen- öğrenci etkileşimini etkili hâle getirme	6	Ö4, Ö7, Ö12, Ö18, Ö20, Ö21
		Kendine güveni sağlama	6	Ö4, Ö6, Ö9, Ö13, Ö15, Ö28
		Başarma duygusunu yaşama	4	Ö3, Ö14, Ö22, Ö26
	Donanımsal Bakımdan Olumlu Görüşler	Mekân bağımsızlığı sağlaması	15	Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö17, Ö19, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29
		Bilgiye hızlı ulaşım sağlama	8	Ö3, Ö5, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö20, Ö24
		Defter, kitap vb. zorunluluğunu ortadan kaldırması	7	Ö1, Ö7, Ö22, Ö23, Ö25, Ö28, Ö29
		Teknoloji kullanımı	5	Ö3, Ö6, Ö12, Ö18, Ö24
Olumsuz Görüşler	Pedagojik Güçlükler	Etkinlik sayısının az olması	11	Ö6, Ö9, Ö10, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö21, Ö23, Ö25, Ö29
		Ölçme değerlendirmenin yüzeysel olması	7	Ö2, Ö3, Ö11, Ö14, Ö19, Ö20, Ö28
		Etkinliklerin yüzeysel olması	5	Ö1, Ö4, Ö5, Ö16, Ö22
		Zaman yönetimi	5	Ö1, Ö7, Ö8, Ö12, Ö23
		Mobil teknolojinin etkinlik dışı kullanımı	4	Ö13, Ö24, Ö26, Ö27
		Öğrenmenin bağlamdan kopuk olması	2	Ö3, Ö20
		Bilgiyi transfer edememe	1	Ö21
Duyuşsal Güçlükler		Etkinlikleri yaparken hata yapma korkusu	8	Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö16, Ö17, Ö18, Ö29
		Öğretmen-öğrenci etkileşiminin zayıflığı	5	Ö12, Ö17, Ö18, Ö25, Ö26
		Bağımlılık yapma	4	Ö4, Ö14, Ö15, Ö22
		Dikkat dağınıklığına sebebiyet verme	4	Ö1, Ö5, Ö9, Ö19

Tablo 35.  
Mobil Teknoloji Destekli İşlevsel Dil Bilgisine Dayalı Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Çözüm Önerileri (devamı)

Kategori	Alt Kategori	Kod	n	Katılımcılar
	Donanımsal Güçlükler	İnternet ağ hızının yavaş olması	21	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29
		İnternet bağlantı probleminin olması	18	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö20, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29
		Pil şarj probleminin olması	10	Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö21, Ö27
		Mobil cihazların pahalı olması	9	Ö2, Ö5, Ö6, Ö10, Ö12, Ö13, Ö17, Ö18, Ö21
		Mobil cihazın ekran boyutunun küçük olması	7	Ö3, Ö4, Ö13, Ö15, Ö19, Ö22, Ö28
Öneriler	Pedagojik Bakımdan Çözüm Önerileri	Farklı disiplinlerde mobil öğrenmeyi yaygınlaştırmak	15	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö28
		Etkinlik sayısını çoğaltmak	11	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö25
		Ölçme ve değerlendirmenin etkililiğinin artırılması	8	Ö2, Ö4, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö21, Ö29
	Duyuşsal Bakımdan Çözüm Önerileri	Öğretmen- öğrenci etkileşiminin artırılması	13	Ö3, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö23, Ö26, Ö27
		Rekabet duygusunun artırılması	8	Ö1, Ö5, Ö11, Ö15, Ö21, Ö22, Ö26, Ö29
	Donanımsal Bakımdan Çözüm Önerileri	İnternet ağı hız probleminin çözülmesi	24	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28
		İnternet bağlantı probleminin çözülmesi	15	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö28, Ö29
		Mobil cihazların fiyatlarının düşürülmesi	6	Ö3, Ö9, Ö10, Ö17, Ö26, Ö27



Tablo 35 incelendiğinde deney grubunda bulunan 29 öğrencinin tamamının görüşüne başvurulduğu görülmektedir. Öğrencilerin tamamının da birden fazla kategori, alt kategori ve kodda görüşü bulunmaktadır.

Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulama sürecine katılan deney grubu öğrencileri sürece ilişkin olumlu görüşleri 3 alt kategoride –pedagojik bakımdan olumlu görüşler, duyuşsal bakımdan olumlu görüşler, donanımsal bakımdan olumlu görüşler- toplanmıştır.

Pedagojik bakımdan olumlu görüş bildiren öğrencilerin çoğunluğu (n=14), bu uygulama sürecinde konuyu, dersi daha iyi bir şekilde anladıklarını, öğrendiklerini ifade etmiştir. Öğrenciler bu uygulama süreciyle “Sözcükte Yapı” konusunu daha iyi öğrendiklerini belirtmiş, etkili ve verimli bir öğrenme ortamıyla baş başa kaldıklarını ortaya koymuşlardır. Deney grubu öğrencilerinden Ö2 konuyla ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *“Sözcükte Yapı konusunu zorlanacağım bir konu olarak görüyordum fakat etkinlikleri yaparken daha iyi öğrendiğimi hissediyordum.”* Öğrencilerden Ö14 ise: *“Tabletimle derste yaptığımız etkinlikler eksikliklerimi görmeme fayda sağlıyordu, bu da Sözcükte Yapı konusunu daha iyi öğrenmemi sağlıyordu.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Pedagojik açıdan olumlu görüş bildiren öğrencilerin ikinci büyük çoğunluğu (n=13) ise, bu uygulama sürecinde, etkinliklerin öğrenmeyi daha somut, anlaşılır hâle getirdiği görüşünü ortaya koymuştur. Öğrencilerden Ö26 konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Mesela bir etkinlikte dinlediğimiz bilinen bir şiirde konuyla ilgili etkinlik olması beni heyecanlandırdı, konuyu daha anlaşılır hâle getirdi.”* Öğrencilerden Ö5 ise ders kitaplarında kalan etkinliklerin soyutluğuna dikkat çekerek uygulama sürecindeki etkinliklerin somutluluğuyla ilgili şunları dile getirmiştir: *“Ders kitabındaki sıkıcı, anlamsız etkinliklere göre gayet iyiydi. Öğrendiğimiz konuyu daha güzel hâle getirdiğini düşünüyorum.”*

Duyuşsal bakımdan olumlu görüş bildiren öğrencilerin çoğunluğu (n=13), bu uygulama sürecinde ve yapılan etkinliklerde öğrenmenin zevkli, eğlenceli hâle geldiği görüşünü ortaya koymuştur. Öğrencilerden Ö16 öğrenme sürecini ve etkinlikleri zevkli ve eğlenceli olduğunu belirtmiştir: *“Tabletimle okulumda olmak gerçekten eğlenceli oluyordu. Türkçe dersinin hiç bu kadar zevkli olacağını tahmin etmemiştim.”* Öğrencilerden Ö17 ise konu ile ilgili: *“Derslerin eğlenceli geçmesi benim gördüğüm en olumlu kısımdı. Arkadaşlarımla tablet ve telefonla bir şeyler öğrenmek zevkli, eğlenceliydi.”* şeklinde görüşünü aktarmıştır. Duyuşsal açıdan olumlu görüş bildiren

ikinci büyük çoğunluk (n=9), öğrenme sürecinin, uygulamanın öğrenmeyi heyecanlı hâle getirdiğini belirtmiştir. Öğrencilerden Ö23 konu ile ilgili şu şekilde görüşlerini ifade etmiştir: *“Her tabletimle etkinlik yapacağım ders öncesi teneffüse çıkmayarak o ders saatinin gelmesini heyecanla bekledim.”* Ö29 ise konu ile ilgili şunları söylemiştir: *“Etkinliklerin veya uygulamanın en olumlu taraflarından biri heyecanlı bir şekilde öğrenmeyi sürdürmemdi, ders bitsin istemedim.”*

Donanımsal bakımdan olumlu görüş bildiren öğrencilerin çoğunluğu (n=15), uygulama araç gereçlerinin (tablet, telefon, dizüstü bilgisayar...) sınıf ortamına taşınarak mekân bağımsızlığını sağladığı görüşünü ortaya koymuştur. Öğrencilerden Ö8 şu şekilde görüşünü ifade etmiştir: *“Tabletlerimizi okula getirebilmemiz, sınıfta kullanıyor olmamız bu etkinliklerin en önemli avantajıdır diyebilirim.”* Ö10 ise: *“Tabletimle, telefonlarla okula geleceğimi hiç hayal bile edemiyordum. Öğretmenimizle gerçekleştirdiğimiz bu etkinliklerin en önemli kısmı da bizim kullandığımız tableti, telefonu sınıfa sokmasıydı.”* şeklinde görüşlerini ifade ederek uygulanan sürecin mekân bağımsızlığı sağlamasını memnuniyetle karşılamıştır. Donanımsal açıdan olumlu görüş bildiren öğrencilerin ikinci büyük çoğunluğu (n=8) ise uygulanan öğrenme süreciyle bilgiye hızlı bir şekilde ulaştıklarını belirtmiştir. Öğrencilerden erişim kolaylığı görüşünde bulunanlardan Ö4: *“Hemen elimizin altında etkinlikleri yapabiliyorduk.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğrencilerden Ö20 ise görüşünü şu şekilde ortaya koymuştur: *“Etkinliklerin EBA’ya öğretmenimiz tarafından yüklenmesi etkinliklere kolay bir şekilde ulaşmamızı sağlıyordu.”*

Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulaması, uygulama süreci veya etkinliklere ilişkin deney grubu öğrencilerinin olumlu görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Bu eğitimle ilgili gördüğüm pek çok olumlu kısım bulunmakta. Öncelikle Sözcükte Yapı adlı konuyu öğrenmemi rahatlatan bu eğitim, öğretmenimle olan iletişimimi de olumlu yönde etkiledi. Öğretmenimden, yaptığımız etkinliklere EBA üzerinden anında cevap vermesi bu iletişimimi artırdı. Ayrıca bu etkinlikler konuyu daha iyi bir şekilde öğrenmemi sağlarken defter, kitap gibi araçlara bakma zorunluluğumu da ortadan kaldırdı. Bu durumlar öğretmenimizin yaptırdığı bu eğitimin avantajlı gördüğüm kısımlarıydı.”* (Ö7)

*“Avantajlarından ilki defter kitap getirmiyor olmamızdı. Bu harika bir şey. Ayrıca yaptığımız her etkinlik öncesi yüreğim kıpır kıpırdı, heyecanlanıyordum.”*

*Etkinlikleri yaptıkça başarılı olduğumu hissediyor, başarılı oldukça kendime güvenim geliyordu.” (Ö22)*

Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulama sürecine katılan deney grubu öğrencilerinin sürece ilişkin olumsuz görüşleri 3 alt kategoride –pedagojik güçlükler, duyuşsal güçlükler, donanımsal güçlükler- toplanmıştır.

Deney grubu öğrencileri pedagojik güçlük alt kategorisi altında en çok “etkinlik sayısının az olması”yla ilgili (n=11) olumsuz görüş bildirmiştir. Öğrencilerden Ö9: *“Gerçekten eğlenceli geçen derslerde etkinliklerin bana göre az olması kötüydü. Öğretmenimiz daha fazla etkinlik hazırlasa ders daha eğlenceli olurdu.”* şeklinde görüşlerini dile getirirken Ö17 ise: *“Tablet veya telefonda geçirdiğim her süreye doyamıyorum, bu yüzden etkinlikler daha da fazla olabilirdi diye düşünüyorum.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Öğrencilerden pedagojik açıdan olumsuz görüş bildiren ikinci büyük çoğunluk (n=7), etkinlik veya uygulamadaki ölçme değerlendirme sürecini yüzeysel olarak gördüklerini ifade etmiştir. Ö2, konu ile ilgili şu şekilde görüş bildirmiştir: *“Etkinliği bitirdiğimizde sadece “tebrikler” gibi bir cevap almamız, öğrencileri iyi bilmelerine göre sıralamaması bence kötü.”* Ö19 da Ö2’ye benzer şekilde görüş bildirmiştir: *“Etkinliklerin kimin birinci olduğunu kimin sonuncu olduğunu göstermemesi olumsuz durumlarına sayabileceğim bir durumdur.”* Ö28 ise: *“Etkinliklerde testin az olması bence en olumsuz kısım. Çünkü girdiğimiz tüm sınavlar test sınavı.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencileri, duyuşsal güçlükler alt kategorisi altında en çok “etkinlikleri yaparken hata yapma korkusu” yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Ö7 konu ile ilgili şu şekilde görüşlerini ifade etmiştir: *“Öğretmenimizin kendi bilgisayarından bizim etkinlikleri tamamlayıp tamamlamadığımızı görmesi etkinlikleri yaparken bazen panik yapmama neden oluyordu.”* Ö29 ise: *“Olumsuz olarak sayabileceğim bir diğer durum da -sınav olmasa da- kendimi o etkinlikleri yaparken etkinlikleri yapamama korkusu olurdu.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Deney grubu öğrencilerinden duyuşsal açıdan olumsuz görüş bildiren ikinci büyük çoğunluk ise (n=5) etkinlik veya sürecin öğretmen- öğrenci etkileşimini zayıflattığını dile getirmiştir. Ö12, etkinliklerde öğretmenin yol gösterici rolde olduğunu belirterek görüşlerini şöyle açıklamıştır: *“Etkinliklerde öğretmen öğrencileri ekran üzerinden kontrol ediyordu, sadece bize etkinlikleri nasıl yapmamız gerektiğini aktarıyordu, bizimle konuşmalarının az olduğunu düşünüyorum.”* Ö18 ise: *“Aslında olumsuz mu*

*olumlu mu bilmiyorum ama etkinlikleri yaparken öğretmenimizin bizleri çoğunlukla kendi ekranından takibini gördüm. Bizlerin tamamlayıp tamamlamadığına bakarken öğretmenimizle dersler boyunca çok da iletişim kurduğum söylenemez.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Öğrencilerden Ö26 ise şu şekilde görüşlerini ifade etmiştir: *“Olumsuz olarak gördüğüm önemli bir durum da ben tablet ve bilgisayar için içine girdiğinde öğretmenimi unutuyorum, hatırlamıyorum bile.”*

Donanımsal açıdan olumsuz görüş bildiren öğrenciler ise en çok (n=21) internet hızının yavaş olmasından şikâyet ederek görüşlerini bildirmiştir. Öğrencilerden Ö10: *“İnternet üzerinden işlediğimiz dersler için kesinlikle internetin hız probleminin çözülmesi gerekmekte. Bazı etkinliklerde okul internetinin gerçekten yavaş olduğunu gördüm.”* şeklinde, Ö16: *“En önemli sorun bence internet hızının gerçekten çok yavaş olmasıydı. Etkinlikleri rahat açmak için öğretmenimiz ders öncesi tabletlerimizi hazır hâle getiriyordu.”* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Donanımsal açıdan olumsuz görüş bildiren ikinci büyük çoğunluk ise (n=18), etkinlik veya uygulama süreciyle ilgili bağlantı problemi yaşadıklarını ifade etmiştir. Ö11: *“İşlediğimiz bu derslerin en önemli güçlüklerinden biri de etkinlik öncesi EBA’ya girme maceramızdı. Bir iki etkinlik sırasında bağlantım gitti. Bu beni çok üzmüştü.”* şeklinde görüşlerini dile getirirken Ö20 ise: *“Her etkinlik öncesi EBA üzerinden girerken şifre istenmesi benim için önemli bir sıkıntıydı. Çünkü bir kere şifremi unuttum. Tekrar şifre almak durumunda kaldım.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ö24 ise görüşünü şu şekilde aktarmıştır: *“Güçlüklerden en önemlisi internet bağlantı sorununun çözülmesi gerekiyor. Çünkü internet bağlantı problemi çözülmediğinde telefon veya tabletlerle ders işlemenin anlamı olmamaktadır.”*

Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulaması, uygulama süreci veya etkinliklere ilişkin deney grubu öğrencilerinin olumsuz görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Güçlük olarak veya olumsuz olarak gördüğüm ilk olumsuzluk yaptığımız etkinliklerin çoğu oldukça basitti, hemen bitirdiğim etkinlikler çoktu. Bu yüzden zamanım kalıyordu, arkadaşlarımla bitirmesini bekleyip öyle diğer etkinliğe geçebiliyordum. Bu durum da bende bazen dikkat dağınıklığına neden oluyor, yanımdaki arkadaşım Ö2’nin ekranına dalyordum. Çünkü zamanım artıyordu, ne yapayım. Fakat gerçekten bu etkinlikler esnasında en sıkıntılı kısım internet bağlantısını*

*sağlamakta sıkıntı çekmemdi ya da internet hızı çok yavaştı. Öğretmenim hepimizle teneffüsten başlayarak ilgileniyordu internet sorunu yaşamamak için.” (Ö1)*

*“Ben panik biriyim, etkinlikleri yaparken yanlış yapınca biraz panikliyordum, öğretmenimiz ise bu durumun olabileceğini belirtse de korku oluyordu. Ayrıca tabletimle çok durmak istiyordum, fakat bence etkinliklerin sayısı azdı. Etkinlikleri yapmadan önce EBA’ya bağlanma sorunu yaşamamız ve okul internetinin yavaş olması ayrıca diğer sorunlardı diyebilirim. Bir de bu tür uygulamalar için cep telefonu olsun, tablet olsun pahalılar. Keşke ücretsiz olsa.” (Ö6)*

*“Biz güçlük demeyelim çünkü gerçekten çok eğlenceliydi. O yüzden her eğlenceli olan gibi çabuk bitiyordu etkinlikler, çünkü etkinlikler azdı. Benim bu etkinlikleri yaparken veya bu uygulamada olumsuz gördüğüm durum okul internetinin çok yavaş olmasıydı. Teneffüste bu sorunla uğraşıyorduk. Olumsuz olarak söyleyeceğim bir şey de etkinliklerde yaptıklarımızı başka derslerde kullanmayıştık. Yani sadece o etkinlik o derste kalıyordu, başka bir yerde kullanmıyorduk.” (Ö21)*

Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulama sürecine katılan deney grubu öğrencilerinin sürecin etkili ve verimli olabilmesi adına çözüm önerileri 3 alt kategoride –pedagojik çözüm önerileri, duyuşsal çözüm önerileri, donanımsal çözüm önerileri- toplanmıştır.

Pedagojik açıdan sürecin etkili ve verimli olmasına ilişkin görüş bildiren deney grubu öğrencilerinin çoğunluğu (n=15), bu uygulamanın başka derslerde de kullanılması önerisinde bulunmuşlardır. Öğrencilerden Ö13 konuyla ilgili görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: *“Türkçe dersinde yaptığımız bu uygulamanın matematik dersinde de olmasını isterim. Böylelikle farklı dersler de olsa uygulamanın verimi artar.”* Ö24 ise görüşünü şu şekilde aktarır: *“Sözcükte Yapı konusuyla ilgili yaptığımız etkinliklerin, uygulamaların diğer derslerde de benzerinin yapılmasını öneririm. Çünkü bu uygulama diğer derslerde kullandıkça gelişecektir.”* Deney grubu öğrencilerinden sürece, uygulamaya veya etkinliklere ilişkin pedagojik çözüm önerisi sunan ikinci büyük çoğunluk ise (n=11), uygulamadaki etkinlik sayılarının artırılması önerisinde bulunmuştur. Öğrencilerden Ö11: *“Etkinliklerin verimliliğini arttırmak amacıyla dersle ilgili daha fazla etkinlik hazırlanabilir. Derste ne kadar etkinlik fazla olursa başarımızın da artacağına inanıyorum.”* şeklinde görüşlerini belirtirken Ö12 de benzer görüşte bulunarak: *“Derslerin daha verimli olabilmesi için kesinlikle etkinliklerin sayısı fazla*

*olmalı. Etkinlik fazla olursa daha iyi öğreneceğime inanıyorum.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Duyuşsal açıdan bu derslerin daha etkili ve verimli olması için çözüm önerisinde bulunan öğrencilerin görüşleri 2 alt kategoride toplanmıştır: “Öğretmen-öğrenci etkileşiminin artırılması”, “rekabet duygusunun artırılması”. Deney grubu öğrencileri duyuşsal açıdan en fazla (n=13), öğretmen-öğrenci etkileşiminin artırılması gerekliliği önerisinde bulunmuştur. Öğrencilerden Ö16: *“Bu derslerin etkili olabilmesi için ayrıca öğretmenimizin sadece bilgisayar ekranında bizim etkinlikleri tamamlayıp tamamlamadığımıza bakmasından ziyade bizimle yüz yüze daha çok görüşmeli.”* Şeklinde görüşünü ifade ederken Ö27 ise: *“Derste ne kullanırsak kullanalım ben öğretmenimi karşımızda dursun istiyorum, bizim yanımızdan gezsin istiyorum, bizimle ekrandan konuşmasını istiyorum.”* şeklinde görüşünü ortaya koymuştur. Deney grubu öğrencileri uygulama ve etkinliklere ilişkin ikinci olarak (n=8) uygulama ve etkinliklerin duyuşsal açıdan rekabet duygusunu arttırması gerekliliğini belirtmiştir. Ö15 konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde aktarır: *“Etkinliklere ilişkin ilk çözüm önerim yarışmanın olmayıştıydı. Hangimizin birinci, ikinci olduğunu bilsek daha iyi olurdu diye düşünüyorum.”* Ö26 ise konu ile görüşlerini şu şekilde aktarır: *“Etkinlikleri yaparken birbirimizle yarışabilirdik, ayrıca etkinlik neticesinde ödüllendirme yapılabilirdi.”*

Donanımsal açıdan ise bu derslerin daha etkili ve verimli olması için çözüm önerisinde bulunan öğrencilerin görüşleri 3 alt kategoride toplanmıştır: “İnternet ağı hız probleminin çözülmesi”, “internet bağlantı probleminin çözülmesi”, “mobil cihazların fiyatlarının düşürülmesi”. Deney grubu öğrencileri en fazla (n=24), uygulama veya etkinliklere ilişkin donanımsal açıdan “internet ağ hızı” probleminin çözülmesine dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerden Ö4: *“Etkinlikleri sınıfta yapmaya çalıştığımında bazı durumlarda internet hızının yavaşlığını gördüm. Bu tür internetten yapılan etkinliklerde hız probleminin kesinlikle çözülmesi gerekiyor.”* şeklinde görüşlerini iletirken Ö19 ise etkinliklerin yapılmasında çözülmesi gereken en önemli durum olarak “internet hızı”nı göstermiştir: *“Etkinliklerin yapılmasında en önemli sorun olarak gördüğüm internet hızının bu gibi ders veya etkinliklerde çözülmesi gerekmektedir. Çünkü internet yavaşladığında etkinlikleri yapmam zorlaşacak.”* Deney grubu öğrencilerinden 15 öğrenci ise “internet bağlantı probleminin çözülmesi”ne ilişkin önerilerde bulunmuştur. Öğrencilerden Ö1: *“Etkinliklerin, derslerin verimli olması için kesinlikle ders öncesi bağlantı probleminin çözülmesi gerekli. Ben internet gidecek diye bazen korkuyordum.”*

şeklinde görüşünü aktarırken Ö13 ise EBA'ya bağlantı dikkat çekerek: *“Etkinliğin sadece EBA üzerinden veya internetten olması internete bağlanma sorununu da ortaya çıkarmıştı. Çünkü EBA'ya bağlantıda sorunlar oluşabiliyordu. Bunun için öncelikle internet bağlantısının kesinlikle iyi olması gerekiyor.”* şeklinde görüşünü aktarmıştır.

Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulaması, uygulama süreci veya etkinliklere ilişkin deney grubu öğrencilerinin çözüm önerilerine ilişkin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Etkinliklerin, böyle derslerin daha güzel olması için kesinlikle önce internetin hız sorununun çözülmesi gerekmektedir. Ben derslerde çok eğlendim, bu yüzden etkinlik sayısı daha fazla olsa daha iyi olur. Matematik, fen gibi derslerde de keşke telefon veya tabletimizle böyle çalışmalar yapabilesek. Etkinlikleri herkesin eninde sonunda tamamlaması bence notla olmalı, mesela hızlı yapan yüksek puan almalı. Bir de bu tür dersleri yapabilmek için her öğrencinin tablet, telefon alması için bunların fiyatlarının ucuz olması gerekir.”* (Ö9)

*“Yaptığımız ders ve etkinliklere ilişkin ilk çözüm önerim internet hız probleminin çözülmesi. Ayrıca etkinlik sayısı fazla olabilirdi, böylelikle dersler daha güzel olurdu. Etkinliklerde ayrıca tüm arkadaşlara not verecek bir sistem olabilir, ne bileyim, sadece “tebrikler, tamamlandı” gibi ifadeler yerine altmış, yetmiş gibi sayılı bir not yapılabilir. Ayrıca öğretmen ile öğrencinin yüz yüze etkileşimini daha da arttıran etkinlikler düzenlenebilir, yani ben öğretmenimi sağımda, solumda, karşımda sürekli görmek istiyorum, ekranda değil.”* (Ö14)

*“Ders ve etkinlikler gerçekten harikaydı. Keşke diğer derslerimizde böyle etkinlikler yapsak, telefonlarımızla. İlk olarak, etkinlikleri herkesin tamamlaması bence büyük eksiklik. Birbirimizle yarışamadık. Ama bence yaptığımız bu derslerle ilgili en önemli önerim uygulamaya, internete bağlanma problemini çözmek olmalı.”* (Ö21)

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma verilerinden hareketle elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmektedir.

#### 5.1. Sonuçlar

Araştırmada, mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulamaların öğrencilerin akademik başarısına ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi ile süreçle ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir. Bu çerçevede araştırmanın problem cümlesi “Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulamalarının altıncı sınıf öğrencilerinin Sözcükte Yapı konusundaki başarılarına ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi nasıldır, süreçle ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Alanyazında, dil bilgisi becerisinin temel dil becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilişkisi pek çok araştırmacı tarafından aktarılmıştır (Bayram, 2015; Dolunay, 2010; Erdem, 2007; Göçer, 2015; Güneş, 2013; İşcan, 2007; Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016). Alanyazında mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı oluşturulan bir uygulamanın okuduğunu anlama becerilerine etkisinin incelendiği deneysel bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırma uygulama süresi boyunca deneysel süreç olarak deney grubu öğrencilerinin etkin katılımı sağlanarak yedi haftanın belirli ders saatlerinde yüz yüze mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi etkinlikleri yaptırılmıştır. Öğrencilere uygulama süresi boyunca web 2.0 aracı olan “LearningApps.org” uygulaması aracılığıyla mobil teknoloji destekli yirmi dört tane etkinlik oluşturulmuş; etkinlikler, ilgili internet sitesi üzerinden veya EBA üzerinden erişim sağlanarak uygulanmıştır. Araştırma, hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı “karma yöntem” olup “iç içe karma desen”in kullanıldığı bir araştırmadır. Araştırmanın nicel bölümü yarı deneysel araştırma olup “ön test son test kontrol gruplu desen”in kullanıldığı bir araştırmadır. Araştırmanın nitel boyutu ise bir durum çalışmasıdır. Bu kapsamda biri deney biri kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Araştırma, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinden 28’i deney grubu, 29’u kontrol grubu olmak üzere 57 öğrenci ve mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulamalarıyla sınırlıdır.



Araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıda maddeler hâlinde sunulmuştur:

### **5.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

#### **5.1.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Sözcükte Yapı Başarı Testi, ön test olarak kontrol ve deney gruplarına uygulanmıştır. Testin uygulandığı kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ve verilerin normal dağıldığı saptanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin ön testten aldıkları puanların ortalaması ile kontrol grubundaki öğrencilerin ön testten aldıkları puanların ortalamasının da birbirine yakın oldukları tespit edilmiştir. Verilerden hareketle SYBT bakımından iki grubun birbirine oldukça yakın oldukları görülmekte ve iki grup arasında farklılık bulunmadığı tespit edilmektedir.

#### **5.1.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Okuduğunu Anlama Testi, ön test olarak kontrol ve deney gruplarına uygulanmıştır. Testin uygulandığı kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ve verilerin normal dağıldığı saptanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin ön testten aldıkları puanların ortalaması ile kontrol grubundaki öğrencilerin ön testten aldıkları puanların ortalamasının da birbirine yakın oldukları tespit edilmiştir. Verilerden hareketle OAT bakımından iki grubun birbirine oldukça yakın oldukları görülmüş ve iki grup arasında farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

#### **5.1.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Sözcükte Yapı Başarı Testi son test olarak kontrol ve deney gruplarına uygulanmıştır. Testin uygulandığı deney ve kontrol gruplarının son test sonucuna göre deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin son testten aldıkları puanların ortalamasının kontrol grubundaki öğrencilerin son testten aldıkları puanların ortalamasından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine ait uygulamaların uygulandığı deney grubu öğrencileri ile ve mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulamaların uygulanmadığı kontrol grubu öğrencileri

arasında Sözcükte Yapı Başarı Testi son test çerçevesinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın oluşması araştırmadan beklenen bir sonuçtur.

İşlevsel dil bilgisinin akademik başarıyı da beraberinde getirdiğini söylemek mümkündür. Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı Web 2.0 aracıyla hazırlanmış etkinlikler ders kitabından yapılan dil bilgisi etkinliklerine göre daha etkilidir. Alanyazında bu sonucu destekleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Akçay ve Şahin (2012), bir Web 2.0 aracı olan Webquest üzerinden beş hafta süreyle deney grubuna mobil teknolojiler üzerinden öğretim yaparken kontrol grubuna ise Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda öğretim uygulamış ve Webquest üzerinden öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin arttığını saptamıştır. Özer (2017) ve Punie ve Cabrera (2006) tarafından da Web 2.0 araçlarına dayalı hazırlanan etkinliklerin, işlenen derslerin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı sonucuna varılmıştır. Dos (2014), Hawkes ve Hategekimana (2009), Mcconatha, Praul ve Lynch (2008), Özbey (2019), Project Tomarrow (2014), Thornton ve Houser (2005), Yerli (2018), Yılmaz (2013) ise farklı disiplinlerde mobil öğrenmenin, mobil teknoloji kullanımının veya geliştirilen mobil uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar araştırmacının çalışmasının sonuçlarıyla da benzerlik taşımaktadır.

#### **5.1.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Okuduğunu Anlama Testi son test olarak kontrol ve deney gruplarına uygulanmıştır. Testin uygulandığı deney ve kontrol gruplarının son test sonucuna göre deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi son testten aldıkları puanların ortalamasının kontrol grubundaki öğrencilerin son testten aldıkları puanların ortalamasından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine ait uygulamaların uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulamaların uygulanmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında Okuduğunu Anlama Testi son test çerçevesinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın oluşması araştırmadan beklenen bir sonuçtur. İşlevsel dil bilgisine dayalı mobil teknoloji destekli oluşturulan uygulamalar sayesinde deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu katkı sağlanmıştır.

Alanyazında dil bilgisi öğretiminin temel dil becerileriyle ilişkilendirilmesi gerekliliği kuramsal olarak pek çok araştırmacı tarafından da dile getirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlarla da paralellik gösteren bu kuramsal görüşlerde dil bilgisi öğretimi ile okuduğunu anlama becerisi arasında sıkı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. ( Akbari, 2014; Demirel ve Şahinel, 2006; Deniz, 2017; Dolunay, 2010; Erdem, 2007; Göçer, 2015; Güneş, 2013; İşcan ve Kolukısa, 2005; Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016; Onan, 2012; Özbay, 2006; Prajnaparamita, 2014; Sağır, 2002; Sezer vd., 1991). “Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulamalarının akademik başarı ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi ve sürece yönelik öğrenci görüşleri” adlı çalışma ise kuramsal olan bu görüş birlikteliğinin deneysel çalışma olarak kanıtı şeklinde ortaya konulabilir.

Alanyazın incelendiğinde okuma becerisi ile dil bilgisi ilişkisini ortaya koyacak az sayıda deneysel çalışma olduğu ortaya çıkmaktadır. Cajkler, Dymoke (2005) bu durumu, dil bilgisi ve okuma ilişkisini ortaya koyan çalışmaların kısıtlı olmasına ve bunu da sözü edilen ilişkiyi tespit etmenin zorluklarından kaynaklanmış olabilmesine bağlar.

Alderson (1984, 2000), Urguhart ve Weir (1998), Nassaji (2007), Shiotsu ve Weir (2007) ise çalışmalarında dil bilgisi-okuma ilişkisinin fazla ilgi görmediğini bunun metinlerin mesajlarını kavramak için alıcı bir dil becerisi olarak okumanın doğasına atfedilebileceğini belirtirler. Dean (2003) ise okuma becerisinde dil bilgisini karşılayacak kazanımların çok az sayıda olduğunu belirtir, fakat okuma becerisiyle dil bilgisinin birlikteliğini açıklayabilecek önemli bir aracın dil bilgisinin işlevsel olarak kullanılabilmesi olduğunu ortaya koyar. Cajkler, Dymoke (2005) ve Dean (2003), dil bilgisi ve okuma becerisi arasındaki ilişkiyi açıklarken zorlanmalarını, dil bilgisi-okuma becerisinin ilişkisinin teorik olarak söylenmesine rağmen alanyazında onlara yardım edecek deneysel çalışmanın yok denecek kadar az olmasına bağlamaktadır. Bu bağlamda mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulamaların öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışma bu anlamda önemli bir özellik göstermektedir. Baş (2014), bu konuda temel becerilerin kendi aralarındaki doğrudan aktarımının dil bilgisiyle devam ettiğini, bu sarmal ilişkinin ise belirli kurallara sadece teorik açıdan sahip olma ile değil bunun yanında pratik yöne aktarımlarıyla meydana geldiğini belirtir.

Shiotsu ve Weir (2007), yaptıkları çalışma ile tıp fakültesi öğrencilerinin TOEFL sınavında kelime testinden, dil bilgisi alt bölümünden aldıkları puanların okuduğunu anlama puanları ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmacılar, dil bilgisinin okuduğunu anlamada kelime bilgisinden daha fazla etkin ve ilişki düzeyinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Azizifar (2011) tarafından yapılan çalışma ile cümlelerin çeşitli şekillerde (sıfatlar, sıfat-fiiler, zarf-fiiler, isim-fiiller...) tahlil edilmesiyle okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Akbari (2014) tarafından yapılan çalışma ile Persian Üniversitesinde öğrenim gören 120 tıp fakültesi öğrencisi ile deneysel çalışma yapılmıştır. Araştırmacı tarafından dil bilgisi öğrenme alanının okuduğunu anlama becerisinin bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Prajnaparamita (2014) tarafından yürütülen çalışmayla da dil bilgisiyle okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Deniz (2017) tarafından çalışmasında dil bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından dil bilgisi, kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve yazma becerisine yönelik geliştirdiği yapısal eşitlik modelinde dil bilgisinin okuduğunu anlama değişkeninin yordanmasına anlamlı katkı sağladığı tespit edilmiştir. Tüm bu yukarıda verilen çalışmaların sonuçları ile araştırmacının mobil teknoloji destekli hazırlanmış işlevsel dil bilgisi uygulamalarının okuduğunu anlama becerilerine etkisinin ölçüldüğü çalışma sonuçları benzerlik göstermektedir.

#### **5.1.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Deney grubu öğrencilerinin grup içi, Sözcükte Yapı Başarı Testi ön test ve son test karşılaştırılmasının yapıldığı bağımlı gruplar t testi sonuçları belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Yapı Başarı Testi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya konulmuştur. Bu veriler deney grubu öğrencileri için Sözcükte Yapı Başarı Testi açısından uygulanan mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulamaları neticesinde ön test ve son test sonuçlarının normal bir dağılım göstermemesini sağlamıştır. Araştırma sürecinde deney grubuna mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı etkinlikler yaptırılırken kontrol grubuna ilgili yayınevine ait ders kitabındaki dil bilgisine ait etkinliklerin yaptırılmış, sonuçta deney grubunda Sözcükte Yapı konusu bağlamında “Sözcükte Yapı Başarı Testi” için olumlu anlamda bir katkı sağlanmıştır. Neticede uygulanan uygulama sayesinde deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonuçlarının pozitif anlamda farklılık gösterdiğini söylemek mümkündür.

### 5.1.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Kontrol grubu öğrencilerinin grup içi, Sözcükte Yapı Başarı Testi ön test ve son test karşılaştırılmasının yapıldığı bağımlı gruplar t testi sonuçları belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Yapı Başarı Testi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya konulmuştur. Araştırma neticesinde kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının birbirine yakın olduğu veya puanların normal bir dağılım gösterdiği söylenilebilir. Bu durum, mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulamalarının etkililiğini ortaya koyuyor denilebilir. Araştırma sürecinde deney grubuna mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı etkinlikler yaptırılması, kontrol grubuna ilgili yayınevine ait ders kitabındaki dil bilgisine ait etkinliklerin yaptırılması bu sonucu desteklemiştir.

### 5.1.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Deney grubu öğrencilerinin grup içi, Okuduğunu Anlama Testi ön test ve son test karşılaştırılmasının yapıldığı bağımlı gruplar t testi sonuçları belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya konulmuştur. Bu veriler deney grubu öğrencileri için Okuduğunu Anlama Testi açısından uygulanan mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulamalarının neticesinde ön test ve son test sonuçlarının normal bir dağılım göstermemesini sağlamıştır. Neticede uygulanan uygulama sayesinde deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonuçlarının pozitif anlamda farklılık gösterdiği söylenilebilir. Araştırma sürecinde deney grubuna mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı etkinlikler yaptırılırken kontrol grubuna ders kitaplarında dil bilgisine ait etkinliklerin yaptırılması sonucunda deney grubunda “okuduğunu anlama” becerisi üzerinde olumlu anlamda bir katkı sağlanmıştır. Bu da mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı etkinliklerin etkililiğini ortaya koyuyor denilebilir. Ayrıca bu sonuç, dil bilgisi ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki olumlu ilişkiyi de ortaya koyabilmektedir. Baş (2014) da bu fikri destekleyerek 2006 programında okuma becerisine ait kazanımlardan on altısının dil bilgisi öğrenme alanı ile bağlantılı olduğunu vurgulayarak bu kazanımların ilişkisini ayrıntılı olarak aktarır.

Araştırma sürecinde deney grubuna uygulanan Sözcükte Yapı konusuna ilişkin dil bilgisine ait etkinlikler neticesinde yapım eklerinin, çekim eklerinin farklı yönleri,

şekilsel ve anlamsal boyutları ele alınırken işlevsel dil bilgisi için şekilsel yapılar “bağlam”dan koparılmadan aktarılmıştır. Bu bağlamda “Sözcükte Yapı” konusunun ses, ek, kelime, cümle tahlilleri olarak işlevsel bir şekilde incelenmesi sonucu ortaya çıkarılmıştır. Üstünova (2010: 108), dil birimlerinin iki işlevinin bulunduğunu aktarır. Bunların birisinin “görevsel” diğ erinin “anlamsal” işlev olduğunu belirtir. Sadece genellikle eklerin şekilsel, biçimsel yönünün ele alınıp eklerin, kelimelerin bağlamından koparılmasını eleştirir. Bu yüzden de tüm eklerin hem biçimsel hem anlamsal yönünün ortaya konması gerekliliğini söylemektedir. Erdem de (2007: 58) çalışmasında, eklerin işlevselliğinin ön plana çıkarılması gerekliliğini belirterek eklerin tüm işlevleriyle ortaya konması gerekliliğini belirtir. Bu durum da aynı ekin farklı anlamlarını da beraberinde getireceğ inden anlamsal boyutu etkileyecektir. Torgesen de (2002), okuduklarını daha iyi anlamaları için bireylerin dil bilgisine ait kuralları daha iyi özümsemeleri gerektiğini belirtirken sözcük gruplarının anlama katkısının yapı- anlama ilişkisinin öğrenilmesinin bireylerin okuduklarını doğ ru ve seri bir biçimde okumasına katkı sağladığını vurgular. Tüm bu görüşlerden hareketle seslerin, eklerin, kelimelerin, cümlelerin farklı işlevlerinin ortaya konması dil bilgisi- okuma birlikteliğini kuvvetli bir şekilde ortaya koyacaktır.

#### **5.1.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Kontrol grubu öğrencilerinin grup iç i, Okuduğ unu Anlama Testi ön test ve son test karşılaştırılmasının yapıldığı bağımlı gruplar t testi sonuçları belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin Okuduğ unu Anlama Testi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını söylemek mümkündür. Araştırma neticesinde kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının birbirine yakın olduğu veya puanların normal bir dağılım gösterdiği söylenilebilir. Ayrıca araştırma neticesinde kontrol grubu son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durumdan hareketle araştırma sürecinde deney grubuna mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı etkinliklerin yaptırılıp kontrol grubuna ders kitabındaki dil bilgisine ait etkinliklerin yaptırılmasının kontrol grubunun “okuduğ unu anlama” becerisine katkı sağlamadığını söylemek mümkündür.

## 5.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

### 5.1.2.1. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nitel boyutunda, öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve görüşme formu kullanılarak deney grubu öğrencilerinin görüşleri alınmış ve bu görüşler içerik analizi yöntemiyle belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir:

- a. Öğrencilerin % 46'sı bilişsel hazırlık olarak tekrar yaptığını, % 60'ı duyuşsal hazırlık olarak istekli bir şekilde uygulamaya hazırlandıklarını, %64'ü ise uygulama öncesinde psikomotor hazırlık olarak araç gereç hazırlığı yaparak uygulamaya hazırlandıklarını belirtmiştir.

Bilişsel stratejiler içerisinde yer alan “tekrar”, öğrencilerin sıklıkla başvurduğu stratejilerdendir. Zimmermann ve Martinez (1986) (akt. Vardar, 2011: 45) ortaokul öğrencilerinin en fazla kullandığı on dört stratejiden birisi olarak gösterdiği “tekrar”, bazı araştırmacılar tarafından (Nolen ve Haladyna, 1990; Graham ve Golan, 1991) (akt. Buluş vd., 2011: 187) “yüzeysel bilişsel stratejiler” olarak adlandırılmaktadır. Bilgilerin kısa süreli belleğe transfer edilmesine yardımcı olsa da yeni bilgilerin uzun süreli bellekte daha önce var olan bilgilerle ilişkilendirilmesini kolaylaştırmada etkili olmayan zihinsel tekrar stratejileri (Weinstein ve Mayer, 1986) yine de araştırma sürecinde uygulama öncesinde öğrencilerden rağbet görmüştür.

İşlevsel dil bilgisine dayalı uygulama öncesi öğrencilerin duyuşsal açıdan istekli ve hevesli oldukları gözlemlenmiş ve bu noktada görüşler alınmıştır. Mobil teknoloji destekli hazırlanan uygulama öncesi öğrencilerin yüksek motivasyonlu oldukları tespit edilmiştir. Alanyazında da bu bulguyu destekler çalışmalar bulunmaktadır. Keller (1987), bireylerin öğrenmek istediklerini öğrenme konusunda motive olmuş şekilde hareket ettiklerini belirtir. Öğrenme isteği duyulan konular insan zihninde anlamlı bir şekilde yapılandırılır. Bireyin bir davranışı gerçekleştirirken istekli oluşu veya isteksiz oluşu davranışın gerçekleştirilmesinde önem arz etmektedir. Mobil teknoloji destekli bir uygulama sürecine isteklilik, istekli olma öğrencilerde görülebilen özelliklerdendir. Chiang, Yang ve Hwang (2014) (Akt. Sümer, 2020: 130) araştırmalarında, arttırılmış gerçeklik tabanlı mobil öğrenme uygulamasında bireylerin istekli olduklarını gözlemleyerek yüksek düzeyde motivasyon sonucunu raporlamışlardır. Jenö, Grytnes ve Vandvik (2017) (Akt. Sümer, 2020: 130) ise araştırmalarında, mobil uygulama

kullanımının öğrenciler üzerindeki görüşünü alırken öğrencilerin uygulamayla ilgili oldukça istekli olduklarını belirtmiştir.

Ders öncesi ve uygulama öncesi hazırlık yapmak eğitim ve öğretim sürecinin bir parçasını teşkil eder. Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulama öncesi de öğrenciler psikomotor olarak “tablet, bilgisayar, telefonu açma, bu mobil araç gereçleri çantadan çıkarma” hazırlığında olduğunu belirtmiştir.

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin ve öğretmenlerin uygulama veya ders öncesi araç gereç hazırlığı yaptığı çalışmalar bulunmaktadır. Evertson vd. (1997) (Akt. Taş, 2010: 76) , ders araç gereçlerinin ders öncesi hazır konumda olması, kolayca bulunabilmesi ve akılcı kullanılmasının ders akışında önemli olduğunu belirtir. Özkılıç ve Korkmaz (2004) ise öğretmenler üzerinde yaptıkları deneysel çalışmada, 120 öğretmenin %95’inin araç ve gereçleri derse başlamadan önce hazırlayarak derse başladıklarını belirtmiştir.

- b. Öğrencilerin %48’i mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulamalar ve uygulama sürecinin pedagojik açıdan konuyu iyi öğrenmelerine yardımcı oldukları şeklinde olumlu görüş bildirirken, öğrencilerin % 44’ü ise duyuşsal açıdan uygulamanın ve etkinliklerin öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiği şeklinde olumlu görüş bildirmiştir. Donanımsal açıdan ise öğrencilerin % 51’i mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulamalar ve sürecinin kullanıcılara mekân bağımsızlığı sağlamasını olumlu görüş olarak bildirmiştir.

Mobil öğrenmenin öğrencilerin bir konuyu daha iyi bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olduğu veya başarılarını artırdığıyla ilgili alanyazında pek çok çalışma bulunmaktadır. Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı etkinliklerin okuduğunu anlama becerisine etkisiyle ilgili öğrenci görüşlerinin alındığı çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşen bu çalışmalarda araştırmacılar; Köse, Koç ve Yücesoy (2013), Martin ve Ertzberger (2013) mobil öğrenmenin, mobil teknoloji destekli öğrenmenin öğrencilerin başarılarını artırdığını; Lin ve Lin (2016) ise, mobil öğrenmenin öğrencilerin bilişsel yüklenmelerini azaltarak öğrencileri rahatlattığını belirtir. Gutierrez (2014) ise, mobil öğrenmenin daha iyi öğrenmeyi sağladığını belirterek sürekli veriye maruz kalan günümüz öğrenenlerinin ihtiyaçlarını karşılayan önemli bir öğrenme olduğunu belirtir.



Ders öncesi öğrencilerin derse karşı motivasyonu ders için duyuşsal bir faktör olarak görölmektedir. Öğrenme sürecinde öğrenmeye karşı heves ve istek öğrenmeyi kolaylaştıran faktörlerdendir. Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı ilgili uygulamalar öncesi öğrencilerin hevesli ve istekli olması beklenen bir sonuç olup pek çok çalışmayla da desteklenmektedir. Hayati, Jallifar ve Mashhadi (2013) (Akt. Torun ve Dargut, 2015) , yaptıkları çalışmayla mobil öğrenme ile oluşan ders ortamlarına öğrenenlerin oldukça istekli olduklarını belirtmişlerdir. Mobil öğrenme ile yapılan öğrenmelerin sonunda da öğrenenlerin bu öğrenmelerine istekli olma durumlarının artarak devam ettiğini belirtir (Campigotto, R. ve diğerleri, 2013; Yang, Gamble ve Tang, 2012; Chen ve diğerleri, 2012; Bogdanovic ve diğerleri, 2014) (Akt. Torun ve Dargut, 2015).

Mobil teknoloji destekli öğrenme olan mobil öğrenmede öğrenenlerin mobil cihazları taşıyor olması, mekân bağımsızlığı taşınması bu öğrenmenin avantajları arasında yer almaktadır. Shuler (2009), mobil araçların sınıf ortamı dışında bilgiye erişim ve işleme olanağı tanıdığını belirtirken okul ve okul dışı ortamları birbirine bağladığını vurgular. Pena-Ayala ve Cardenas (2016), Sharples, Taylor ve Vavoula (2005); mobil öğrenmeyi diğer öğrenmelerden ayıran en önemli farklılığın sürekli hareket halinde olma varsayımı olduğunu aktarırken bu öğrenmenin farklı mekânlarda öğrendiklerimizi, bildiklerimizi bir farklı mekânda uygulamaya koyabileceğimizi sağladığını vurgular. Öğrencilerin de mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulama etkinlikleriyle ve öğrenme süreciyle ilgili “mekân bağımsızlığı” sağlıyor görüşünü bildirmeleri yukarıdaki görüşler ile paralel niteliktedir.

- c. Öğrencilerin %37’si mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulaması ve uygulama sürecine ilişkin pedagojik güçlük olarak etkinlik sayısının az olması görüşünü belirtirken, öğrencilerden duyuşsal güçlük yaşayanların %27’si etkinlikleri yaparken hata yapma korkusu yaşadığını bildirmiştir. Donanımsal güçlük yaşayanların % 72’si ise internet ağ hızının yavaş olduğunu belirtmiştir.

Türkçe eğitimi ve öğretiminde, gerek ders kitaplarında gerek görsel veya işitsel araç gereçleriyle ilgili yapılan öğretimlerde öğrencilerin aktif katılımını sağlayan yeterli sayıda etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir. Kırmızı ve Akkaya (2009), Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı (MEB: 2006) öğretmen görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarda öğretmenler bazı temalarda etkinlik sayılarının az olduğunu belirtmişlerdir.

Gömlüksüz ve Erten (2010) ise, ilgili dersin öğretim programının uygulanmasındaki güçlüğü aşmak için öğrenci görüşlerine başvurdukları deneysel çalışmalarında öğrencilerden bazıları etkinlik sayılarının az olma durumunu sebep olarak göstermiş ve etkinlik sayılarının arttırılmasını önermiştir.

Kişilerin içinde buldukları durum için geliştirdikleri tehlike düşünceleriyle ortaya çıkan ve krizle sonuçlanabilen duygusal bir reaksiyon (Gençöz, 1998:12) olarak tanımlanan “korku”nun pek çok çeşidinden bir tanesi de hata yapma korkusudur. Araştırmacının çalışmasının sonuçlarına paralel olarak alanyazında “hata yapma korkusu” yaşayan pek çok öğrenci bulunmaktadır.

Demir ve Çiftçi (2019), Türkçe öğretmen adaylarının yazarken yazım ve noktalama konusunda “hata yapma korkusu” yaşadıklarını, İşcan (2016), Çetinkaya ve Ülper (2019), Ayhan ve Kana (2019), Karatay ve Kartallıoğlu (2016) ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma, yazma becerilerinde ve dil bilgisi öğrenme alanında “hata yapma korkusu” yaşadıklarını çalışmalarında ortaya koymuşlardır.

Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulama sürecinde deney grubu öğrencileri “internet ağ hızı”nın yavaşlığından şikâyet etmiştir. İnternet ağ hızı problemi, mobil öğrenmenin sınırlılıklarından biri kabul edilir. Kukulska-Hulme (2007), internet ağ hızının yavaşlığının bağlantının kalitesini etkileyerek içeriğe erişim, yüksek boyutlu dosya indirmede sorunlar, iletişim kopukluğuna yol açtığını belirtir.

- ç. Öğrencilerin mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulaması, uygulama süreci ve etkinliklere ilişkin çözüm önerileri ise “pedagojik”, “duyuşsal” ve “donanımsal” olmak üzere alt kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin % 51’i pedagojik olarak mobil öğrenmenin farklı disiplinlerde de yaygınlaştırılarak kullanılması gerekliliğini önerirken, öğrencilerin % 44’ü ise duyuşsal çözüm önerisi olarak mobil teknolojiyle yapılan uygulamanın ve sürecin öğretmen- öğrenci etkileşimini arttırması gerekliliğini belirtmiştir. Öğrencilerin birçoğu ise -% 82’si- donanımsal çözüm önerisi olarak internet ağı hız probleminin çözülmesi gerekliliğini belirtmiştir.

Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine ait uygulama süreci sonrası deney grubu öğrenciler yapılan ders uygulamasının farklı disiplinlerde de kullanılması

gerekliliği şeklinde görüşler belirtmiştir. Araştırmacılar tarafından da bu görüşleri destekler nitelikte mobil öğrenmenin disiplinler arası bir çalışma olduğu aktarılmaktadır. Yıldırım (2017), çalışmasında mobil ve ağ teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmelerin, bireylerdeki mobil cihaz sahipliğinin artmasının, internetin yaygınlaşmasının eğitimde bir paradigma değişikliğini getirdiğini ve sonuç olarak öğrenenlerin, araç ve içeriklerin hareketlilik kazandığı, iletişim, etkileşim ve işbirliği olanaklarının arttığı bir çalışma alanı haline geldiğini aktarırken mobil öğrenmenin disiplinler arası bir öğrenme yaklaşımı olduğunu vurgular. Pilancı (2017), Güngör vd., (2020), çalışmalarında gerek yüz yüze öğretimde gerek uzaktan Türkçe öğretiminde disiplinler arası çalışma gerektiği, öğretim tasarımı ve öğrenme teknolojileri üzerindeki çalışan kimselerle birlikte profesyonel bir şekilde yapılandırılmış programlar hazırlanması gerektiğini, Türkçe öğretiminin ihtiyaçlarının öğretim tasarımları ve öğrenme teknolojileri ile yeniden yapılandırılması gerektiğini aktarır.

Alanyazın incelendiğinde mobil öğrenmenin öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimini arttırdığı gözlemlenmiştir (Corbell ve Valdes Corbell, 2007; Finn ve Vandenharn, 2004; Kukulska-Hulme ve Shield, 2008). Mobil teknolojilerin eğitim öğretim ortamlarına girmesi ile öğretmen ve öğrenci arasındaki eş zamanlı ve eş zamansız iletişim, iş birliği sağlanmış ve öğrenci merkezli öğretim çoğalmıştır. Kıcı (2010), yaptığı araştırmasında üniversite öğrencilerinin öğrenciler arasında hızlı geri bildirim/ dönüt verme, öğrenciler arası etkileşimi sağlama bağlamında mobil teknolojileri önemsediklerini belirlemiştir. Araştırmacının mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisine dayalı uygulamalar sürecinde ise deney grubu öğrencileri, etkinliklerin ve sürecin etkileşimi daha da arttırması gerekliliği görüşünü dile getirmişlerdir.

## **5.2. Öneriler**

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ışığında uygulamaya ve uygulamacılara yönelik birtakım öneriler sunulmuştur:

### **5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

1. Öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde mobil teknoloji kullanım sıklıkları ve yeterlilikleri arttırılabilir. Yeterlilik ve yetkinliklerinin arttırılması amacıyla öğretmenlere hizmet içi eğitimler sunulabilir.

2. Mobil teknoloji destekli öğretim, öğrenme sürecinin bir parçası haline getirilmeli ve bu teknoloji öğretimi ve mobil uygulamalar Türkçe öğretiminde verimli bir şekilde kullanılmalıdır.

3. Türkçe dersi öğretim programları mobil teknoloji destekli öğretim ve mobil uygulamaları destekleyici şekilde planlanabilir.

4. Türkçe dersi temel dil becerilerine uygun, mobil teknolojilerle destekli uygun mobil uygulamalar hazırlanabilir.

### **5.2.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler**

1. Ortaokul 6. sınıf Sözcükte Yapı konusundan hareketle oluşturulan dil bilgisi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerisine etkisinin ölçüldüğü bu çalışmada okuma-dil bilgisi birlikteliği farklı dil bilgisi konu ve kazanımlarıyla farklı sınıf seviyelerinde işlenebilir. Ayrıca farklı sınıf seviyelerinde Türkçe öğretiminde mobil teknoloji destekli öğretimin tutum, motivasyon üzerinde ne kadar etkili olduğuna ilişkin araştırmalar yapılabilir.

2. Bu araştırmada mobil teknoloji destekli oluşturulmuş işlevsel dil bilgisine dayalı uygulamaların öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi ve sürece ilişkin öğrenci görüşleri ele alınmıştır. Farklı yöntem ve tekniklerle de bu durum incelenebilir.

3. Dil bilgisinde dilin işlevsel yönü göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda biçim birimlerin, ses birimlerin, anlam birimlerin “anlamsal” yönlerine, “bağlam”dan koparılmamalarına dikkat edilmelidir. Dil bilgisinde işlevsel yönü ön plana çıkaran yöntemlerin kullanılması Türkçenin dil bilgisi öğretiminde eğitsel, kalıcı ve verimli sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır.

4. Birçok araştırma, dil bilgisi-okuma birlikteliğini kuramsal olarak açıklamaktadır. Bu bağlamda dil bilgisi-okuma birlikteliğini açıklayıcı daha büyük örneklemeler kullanılarak daha fazla deneysel çalışmalar yapılabilir.

5. Türkçenin “bağlam”ı dikkate alan, pek çok anlam değerlerini içerisinde barındıran yönünden hareketle yapılar; cümle, kelime, ek ve ses yönünden tespit edilmeli ve Türkçenin işlevsel dil bilgisi kitabı ortaya konulmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Açıkgül, K. (2019). Matematik öğretmen adaylarının mobil öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(2), 566-587.
- Adalı, O. (1983). Ana dili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, C. XLVII, 379-380.
- Akaydın, Ş. (2018). *Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akbari, Z. (2014). The role of grammar in second language reading comprehension: Iranian esp context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 122-126.
- Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 735-754.
- Akçay, A. & Şahin, A. (2012). Webquest (Web Macerası) öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 33-45.
- Aksan, D. (2003). *Dil, şu büyüğü düzen...* Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, M. (1993). Dilbilimde İşlevci-Biçimci Yaklaşım. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 4, 189-200.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Alderson, J.C. (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In J.C. Alderson and A.H. Urquhart (eds.), *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.
- Alderson, J.C. (2000). *Assessing reading*. New York: Cambridge University Press.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi. (7. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altunkaya, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Alyılmaz, C. (1997). Teknoloji ve dil. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 8, 33-37.
- Anderson, R. C. & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp 255–291). New York: Longman.

- Arslan, S. (2020). *Türkçe eğitiminde metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimi: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aydın, E., & Tunagür, M. (2021). Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımlarının incelenmesi: karma yöntem araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1964-1992.
- Azizifar, A. (2011). The Relationship between sentence structure awareness and Iranian high school students performance in reading comprehension. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 10, No. 1, 87-102.
- Ayan, M. (2003). *Etkin öğrenme yaklaşımının sınıf öğretmenleri tarafından uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Aydın, Ö. (1999). Ortaokullarda dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Dil Dergisi*, 81(1), 23-29.
- Aydın, E. ve Tunagür, M. (2021). Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımlarının incelenmesi: karma yöntem araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (3) , 1964-1992.
- Aydın, R. I. (2017). *Eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin 6. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi (Muş ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aydın, Y. ve Sadioğlu, Ö. (2018). *Cumhuriyet'ten günümüze (1923-2017) ilkökul Türkçe öğretim programlarında dil bilgisi ve imla*. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1091-1111.
- Ayhan, S. ve Kana, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeyleri. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi (TİDSAD)*, 23, 207-218.
- Aytaş, D. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 77-89.
- Azizifar, A. (2011). The relationship between sentence structure awareness and Iranian high school students' performance in reading comprehension. *Korea TESOL*, 10(1), 87.
- Bal, Y. ve Arıcı, N. (2011). Mobil öğrenme materyali hazırlama süreci. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 4(1), 7-12.
- Balcı, A. (2014). Cumhuriyet dönemi ilköğretim Türkçe dersi öğretim programlarında dil bilgisi öğretimi. (Ed.) M. Özbay. *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi*. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 1-44.
- Balyemez, S. (2016). *Dil bilgisi üzerine açıklamalar*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Banguoğlu, T. (1990). *Türkçenin grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Basmaz, I. (2017). *Eleştirel düşünme eğilimlerinin okuduğunu anlama, öğrenci, aile ve ev ortamı değişkenleri bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı Dil öğretimi-İlkeler ve Çözümler*. İstanbul: Multilingual.
- Banarlı, N. S. (1971). *Resimli Türk edebiyatı tarihi I*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Balcı, A. (2014). Okuma ve dinleme eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. (Ed.) M. Özbay. *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi*. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 197-226.
- Batluralkız, Ç. (2018). *Basılı ve dijital ortamlarda ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Bayram, B. (2015). *5E modelinin 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde başarıya, akademik motivasyona ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Becker, L. A. (2000). *Effect size calculators*. <https://www.uv.es/~friasnav/EffectSizeBecker.pdf>, adresinden 1 Mayıs 2022'de alınmıştır.
- Bender, W.N. (2008). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Benzer, A. (2010a). -sA ekinin işlevleri ve dilek-şart ayrımı. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 131-140.
- Benzer, A. (2010b). İşleve dayalı dil bilgisi: Türkçede tahmin ve ihtimal anlatımları. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 7, 144-153.
- Börekeçi, M. ve Tepeli, Y. (2013). İşlevsel dil bilim yaklaşımıyla Türkçede sözcük türleri üzerine. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 93.
- Buluş, M., Duru, E., Balkıs, M. ve Duru, S. (2011). Öğretmen adaylarında öğrenme stratejilerinin ve bireysel özelliklerin akademik başarıyı yordamadaki rolü. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 186-198.
- Bulut, P. (2015). İlkokul öğrencilerine dil bilgisi öğretiminde bir yöntem önerisi: yaratıcı drama. *Journal of International Social Research*, 8 (37), 724.
- Bülbül, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kavram haritalarının okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 187-201.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş.(2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cajkler, W. & Dymoke, S. (2005), Grammar for reading: why now and what for?, *Changing English*, C. 12, S. 1, s. 125-136.
- Carnie, A., & Harley, H. (2003). *Introduction: formalizing functionalism. In formal approaches to function in grammar*. (pp. 1-10). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi* (4.Baskı). İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi* (1. Baskı). İstanbul: Kibele Yayınları
- Chen, G. D., Chang, C. K. & Wang, C. Y. (2008). Ubiquitous learning website: Scaffold learners by mobile devices with information-aware techniques. *Computers & Education*, 50(1), 77-90.
- Chen, Y., & Gao, Y. (2008, August). *Research on mobile learning based on 3G technology*. In 2008 Seventh International Conference on Web-based Learning (pp. 33-36). IEEE.
- Chomsky, N. (2009). *Bilgi sorunları ve dil managua dersleri*. (çev. Kılıç, V.). İstanbul: Bgst Yayınları.
- Christensen, R. & Knezek, G. (2017). Readiness for integrating mobile learning in the classroom: Challenges, preferences and possibilities. *Computers in Human Behavior*, 76, 112-121.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (çev. Sözbilir, M.). Ankara: Pegem Akademi.
- Coe, R. (2002). It's the effect size, stupid. What effect size is and why it is important. Paper Presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Exeter, 12-14 September 2002. <https://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002182.htm> adresinden 1 Mayıs 2022'de alınmıştır.
- Cüceloğlu, D. (1998) *İnsan ve davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Corbell, J. R. & Valdes-Corbell, M. E. (2007). Are you ready for mobile learning? *Educause Quarterly*, 2, 51-58.
- Çarkıt, C. (2013). *Ortaokullarda dil bilgisi öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.



- Çaylar, A. (2008). *1981 ve 2005 Türkçe öğretim programlarının karşılaştırmalı bir değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çelik, F. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisini. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 32-41.
- Çelik, M. (1999). dA'nın işlevleri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 10, 25-32 .
- Çetinkaya, G. & Ülper, H. (2019, 19-22 Haziran). *Yabancı dilde konuşma kaygısı kaynakları: B1 düzeyinde Türkçe öğrenenler üzerine bir inceleme*. VI. International Eurasian Educational Research Congress'te sunuldu, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dean, G. (2003). *Grammar for improving writing and reading in the secondary school*. London David Fulton.
- Demir, S. ve Çiftçi, Ö. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(4), 2215-2239.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, T. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: EKOYAY Eğitim Yayıncılık Matbaacılık San. ve Tic. Ltd. Şti.
- Deniz, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010, 10-12 Şubat). *Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı*. XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, (pp. 337-342), Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Derman, S. (2011). Dil bilgisi öğretiminde metin seçimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 297-319.
- Dik, S. C. (1979). *Functional grammar*. New York: North-Holland Publishing Company.
- Dilaçar, A. (1971). *Grammer. TDAY Belleten*. Ankara: TDK Yayınları.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 275-284.
- Dos, B. (2014). The relationship between mobile phone use, metacognitive awareness and academic achievement, *European Journal of Educational Research*, 3(4), 192-200.

- Dönmez, O., Gelibolu, M. F. ve İnceoğlu, M. M. (2006). *Eğitim teknolojisinin yeni yüzü mobil öğrenme*. International Educational Technology Conference. ( 19-21 April 2006). Famagusta, North Cyprus.
- Durmuş, G. (2017). *Metinsel aşkınlık ilişkileri kuramına göre düzenlenen metin işleme süreçlerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Durukan, E. (2008). *Türkçe dersi öğretim programının (6-8. sınıflar) hedef ve kazanımları doğrultusunda 7. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Dündar, A. (2001). *Dil ve düşünce*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Elçiçek, M. ve Karal, H. (2019). Mobil öğrenmeye ne kadar hazırız? öğretmen adayları perspektifinden bir inceleme. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 8 (1) , 1-9.
- Er, A. (2010). Yabancı dil öğretiminde "okuma". *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (12) , 208-218.
- Ercan, G. S. ve Bakırlı, Ö. C. (2009). Türkçede özne belirtme ve özne yükleme: işlevsel dilbilgisi çerçevesinde bir çalışma. *Dil Dergisi*, (143), 42-58.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademedeki dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. (Ed.) M. Özbay. *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi*. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 263-277.
- Erden, G. ve Altay, E. (2018). Drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutumlarına ve bunların kalıcılığına etkileri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 2(2), 92-118.
- Ertem, İ. S. (2016). Oyun temelli dijital ortamlar ve Türkçe öğretiminde kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Journal of Educational Research*, 10 (20), 2016, 1-10.
- Ergen, N. (1986) *Orta Öğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yay.
- Ergin, M. (1995). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Bas. Yay. Tan.
- Ergin, M. (1976), *Türk Dili Dersleri I*. Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları, İstanbul.
- Ergenç, İ. (1990). *Konuşma dilinde sözdizimi türünün olgularının ilişkisi üzerine. IV. Dilbilim Sempozyum Bildirileri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

- Erişti, B. (1998). *Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme faaliyetlerine katılım durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Erk, Y. M. (2003), *Metin bilimi ve dil bilimi çalışmalarının dil bilgisine yaklaşımları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Eroğlu, Y. & Güler, N. (2015). Koşullu öz-değer, riskli internet davranışları ve siber zorbalık/mağduriyet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 118-129.
- Ertem, S. İ. (2016). Oyun temelli dijital ortamlar ve Türkçe öğretiminde kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20, 1-10.
- Finn, M. & Vandenham, N. (2004). The handheld classroom: educational implications of obile computing, *Australian Journal of Emerging Technologies and Society*, 2(1), 21-35.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. USA: McGraw-Hill Companies Inc.
- Fox, E. & Alexander, A.(2009). Text comprehension. S.E. Israel ve G.G. Duffy (Edt.) *Handbook of research on reading comprehension* (s.227- 239). New York: Routledge.
- Gençöz, T. (1998). Korku: sebepleri, sonuçları ve baş etme yolları. *Kriz dergisi*, 6(2), 9-16.
- Goodman, K. S. (1988). *The reading process*. P. L. Carrell, J. Devine ve D. E. Eskey, Interactive approaches to second language reading (11-21). New York: Cambridge University Press.
- Göçer, A. (2008). Türkçe dil bilgisi öğretiminde çözümlene yönteminin kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 101-119.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729(1), 50-57.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233-242.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gömlüksiz, M. N. ve Erten, P. (2010). Mesleki ve teknik ortaöğretimde uygulanan modüler öğretim programının etkililiğinin değerlendirilmesi (Elazığ ili örneği). *Education Sciences*, 5(3), 1037-1055.

- Gutierrez, K. (2014). *The age of bite-sized learning: what is it and why it works*. shift's e-learning blog. <http://info.shiftelearning.com/blog/bid/342367/The-Age-of-Bite-sizedLearning-What-is-It-and-Why-It-Works> adresinden 25.04.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Gülcü, İ. (2015). *Yabancı dil olarak mobil destekli Türkçe kelime öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Güler, H., Şahinkaya, Y. Ve Şahinkaya, H. (2017). İnternet ve mobil teknolojilerin yaygınlaşması: fırsatlar ve sınırlılıklar . *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (14) , 186-207.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Journal of Language and Literature*, 2(7), 71-92.
- Güngör, H., Çangal, Ö., Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenici ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1163-1191.
- Güzel, A. ve Elkıran, Y. M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 324-341.
- Hamurcu, G. C. (2016). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmenin öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Harris, T. & Hodges, R. (1995). *The literacy dictionary*. Newark/NewJersey: International Reading Association.
- Hawkes, M. & Hategekimana, C. (2009). Impacts of mobile computing on student learning in the university: A comparison of course assessment data. *Journal of educational technology systems*, 38(1), 63-74.
- Hirik, S. (2017). Gibi biçimbiriminin işlevsel dil bilgisi bakımından çok işlevli görünümü. *Karadeniz Araştırmaları*, (53), 205-222.
- Hutchinson, D., McCavitt, S., Rude, K. & Vallow, D. (2002). *Improving student achievement through grammar instruction*. Illinois: St. Xavier University, May.

- İlhan, G. O. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde çoklu ortam kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- İncirkuş, F. A. (2018). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İşcan, A. ve Kolukısa, H. (2005). *İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(1), 299-308.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 253-258.
- İşcan, A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yabancı dil kaygısının Türkçe öğrenenler üzerindeki etkisi (Ürdün üniversitesi örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (17), 106-120.
- İtmeç, F. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi öğrenme alanlarının öğretmen görüşlerine değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kaçar, K. (2015). *Hızlı okuma eğitiminin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kağan, B. K. (2013). İşlevsel dil bilgisi çerçevesinde Kırgızcada ettirgenliğin işlevsel-anlamsal alanı. *Electronic Turkish Studies*, 8(1), 2241-2256.
- Kana, F., Geçgel, H., Ergun, B., ve Güzel, A. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının akıllı telefon kullanma öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 391-414.
- Kantemir, E. (1976). Kompozisyon Öğretimi. *Millî Eğitim*, 34-37.
- Kara, F. (2016). Oldurganlık ve ettirgenlik çatı eklerinin işlevleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(3), 1204-1215.
- Karadağ, B. F. ve Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde web 2.0 uygulaması olarak Learningapps'ın kullanımı. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4 (1), 21-40.
- Karadüz, A. (2004). *İlköğretim okulları sekizinci sınıf öğrencilerinin sözcük türlerini öğrenme ve kullanma düzeyleri ile kavram edinimleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karahan, B. Ü. (2015). *5. ve 6. Sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karahan, L. (2009). Dil bilgisi öğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi. *Turkish Studies*, 4 (8), 23-30.

- Karaman, S., Özen, Ü. ve Yıldırım, S. (2007). Öğrenme nesnelерinin pedagojik boyutu ve öğretim ortamlarına kaynaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 3.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd.Şti.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 203-214.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kayıran, B. K. ve Doğanay, A. (2017). *Öz düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı, öz-düzenleme becerileri ve okuma stratejileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Adana.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10.
- Kıcı, D. (2010, November). *Üniversite öğrencilerinin mobil öğrenmenin üniversite eğitimindeki etkisi konusundaki beklentileri üzerine bir araştırma*. In International Conference On New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey (pp. 565-572).
- Kırmızı, F. S. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 42-54.
- Kilmen, S. (2017). Madde analizi madde seçimi ve yorumlanması. R. N. Demirtaşlı (editör). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık, 327-348.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. (Second Edition). New York: Guilford Publications Inc..
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kozan, O. (2019). Çeviri eğitiminde Türkçenin dil bilgisi: işlevsel yaklaşım. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (41), 143-156.
- Köse, U., Koç, D. & Yücesoy, S. A. (2013). An augmented reality based mobile software to support learning experiences in computer science courses. *Procedia Computer Science*, 25, 370–374.
- Kukulska-Hulme, A. (2007). Mobile usability in educational context: what have we learnt?. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2), 1-16.

- Kukulska-Hulme, A. & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: from content delivery to supported collaboration and interaction. *The Journal of the European Association for Computer Assisted Language Learning (ReCALL)*, 20(3), 271–289.
- Kurnaz, H. (2018). *Bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kurt, A. ve Göçer, A. (2021). Mobil öğrenme aracı olarak podcastin Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği üzerine: kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(2), 77-97.
- Kuşdoğan, Z. Y. (2019). *İşlevsel dil bilgisi öğretimiyle ilgili öğretmen görüşleri (Bitlis örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kutlubay, H. (2015). *1928'den günümüze kadar Türkçe öğretimi programlarında dil bilgisi öğretiminin durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & quantity*, 43(2), 265-275.
- Lin, Y. T. & Lin, Y. C. (2016). Effects of mental process integrated nursing training using mobile device on students' cognitive load, learning attitudes, acceptance and achievements. *Computers in Human Behavior*, 55, 1213-1221.
- Mahat, J., Ayub, A. F. M. & Luan, S. (2012). An assessment of students' mobile self-efficacy, readiness and personal innovativeness towards mobile learning in higher education in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64, 284-290.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (çev. Akınhay, O. ve Kömürcü, D.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Martin, F. & Ertzberger, J. (2013). Here and now mobile learning: An experimental study on the use of mobile technology. *Computers & Education*, 68, 76-85.
- Maviş, İ. (2007). *Çocukta dil edinim kuramları*. S. Topbaş (Editör). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Mcconatha, D., Praul, M., & Lynch, M. J. (2008). Mobile learning in higher education: an empirical assessment of a new educational tool. *Online Submission*, 7(3).
- McNamara, D. S. & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of learning and motivation*, 51, 297-384.
- McVee, M. B., Dunsmore, K., & Gavelek, J. R. (2005). Schema theory revisited. *Review of educational research*, 75(4), 531-566.
- MEB. (1948). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- MEB. (1968). *İlkokul programı*. İstanbul. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2004). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2019a). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2019b). *Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEGSB (1988). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Mehmet, R. (2008). *XX. yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Mete, F. ve Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mete, G. ve Sis, N. (2016). Okumaya adanmışlık modeli ile sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarının geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14).
- Nassaji, H. (2007). Schema theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension: A need for alternative perspectives. *Language Learning*, 57, 79-113.
- Nichols, J. (1984). Functional Theories of Grammar. *Annual Review of Anthropology*. (13), 97-117.
- Oflaz, E. (2010). *İşlevsel dil bilgisi çerçevesinde Türkçedeki ilişkisel süreçlerin betimlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Oğuzkan, F. (1993). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi ve sorunları*. Ankara Türk Eğitim Derneği Yay.



- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/ dinleme) geliştirmedeki rolü*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Onan, B. (2012). Dil bilgisi ve okuma öğrenme alanları arasındaki etkileşim üzerine bir analiz çalışması. *İDİL Sanat ve Dil Dergisi*, 1(3), 30-47.
- Onan, B. (2014). Dil bilgisi öğretiminde temel ilkeler ve izlenen aşamalar. (Ed.) M. Özbay, *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (71-102). Ankara: Pegem Akademi.
- Önal, N. ve İbili, E. (2017). E-öğrenme ortamları. *Eğitimde Bilişim Teknolojileri* 520-538.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Özbay, M. (2006), *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Kitap, Ankara
- Özbey, A. (2019). *EBA destekli öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin eşitlik ve denklem konusundaki başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Özcan, S. (2018). *Beşinci sınıf normal ve üstün zekâlı öğrencilerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, Y. (2017). *Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özen, N. E. ve Duran, E. (2017). Dijital öyküler ve Türkçe eğitiminde kullanımı. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 76-105.
- Özgül, E. (2017). *Dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini desteklemedeki işlevi: bir durum belirleme çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Özkılıç, R. ve Korkmaz, N. H. (2004). Sosyal bilimler, fen bilimleri ve beden eğitimi spor öğretmenlerinin sınıfta zaman yönetimine ilişkin davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 281-293.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi*. (çev. Balcı, S. ve Ahi, B. ). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Paris, S.G., Wasik, B.A. & Tlirner, J.C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*. (pp. 609-640). New York: Longman.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Pub.

- Pearson, P. D., & Raphael, T. E. (1990). Reading comprehension as a dimension of thinking, (6). B. F. Jones, L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 209-240), New Jersey: The North Central Regional Educational Laboratory.
- Peña-Ayala, A., & Cárdenas, L. (2016). A revision of the literature concerned with mobile, ubiquitous, and pervasive learning: a survey. A. Pena-Ayala (eds.). *Mobile, ubiquitous, and pervasive learning*. (pp. 55-100). Switzerland: Springer International Publishing.
- Pilancı, H. (2020). *Açık ve Uzaktan Öğrenme Sistemleri İçin Ölçütler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pilav, S. ve Balantekin, M. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170.
- Prajnaparamita, E. V. (2014). *The relationship between grammar ability and reading comprehension on fourth semester of english education students in yogyakarta state university in the academic*. S1 thesis, Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia.
- Project Tomorrow. (2014). *The New Digital Learning Playbook: Understanding the Spectrum of Students' Activities and Aspirations*. [http://www.tomorrow.org/speakup/SU13DigitalLearningPlaybook\\_StudentReport.html](http://www.tomorrow.org/speakup/SU13DigitalLearningPlaybook_StudentReport.html) adresinden 30.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Punie, Y. & Cabrera, M. (2006). *The Future of ICT and Learning in the Knowledge Society. European Communities*. <http://ftp.jrc.es/EURdoc/eur22218en.pdf> adresinden 25.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Rıfat, Mehmet, (2008). *XX. yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sağır, M. (2002). *Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schaaik, G. V. (1998). İşlevsel dilbilgisi nedir?. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 9, 9-25.
- Selçuk, K. (2013). İşlevsel dilbilgisi çerçevesinde Kırgızcada ettirgenliğin işlevsel-anlamsal alanı. *Turkish Studies*, 8(1), 2241-2256.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezer, A., Oğuzkan, A. F., Özdemir, E. ve Göğüş, B (1991). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. (Ed.) B. Özer. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Sharples, M., Arnedillo-Sánchez, I., Milrad, M. & Vavoula, G. (2009). Mobile learning. In *Technology-enhanced learning* (pp. 233-249). Netherland: Springer.
- Shiotsu, T. and Weir, C. J. (2007). The relative significance of syntactic knowledge and vocabulary breadth in the prediction of reading comprehension test performance. *Language Testing*, 24, 99-128.

- Shudong, W. & Higgins, M. (2006). Limitations of mobile phone learning. *The JALT Journal*, 2(1), 3-14.
- Shuell, J. (1994). Cognitive conception of learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411-426.
- Shuler, C. (2009). *Pockets of potential: Using mobile technologies to promote children's learning*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 563-580.
- Solmaz, E. ve Gökçearslan, Ş. (2016, Mayıs). *Mobil öğrenme: lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi çalışması*. 10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS), (pp. 554-561), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Soy, H., Özdemir, Ö. ve Bayrak, M. (2012, Şubat). *Gelecek nesil mobil haberleşme sistemleri: 3G, 4G ve ötesi*. XIV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, (pp. 211-218), Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Sönmez, V. (2003). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (10. Baskı). Anı Yayıncılık
- Sümer, S. (2020). *Mobil uygulama teknolojisi destekli beden eğitimi ve spor dersinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin hentbol performansları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahinel, M. (2005). Etkin Öğrenme. Demirel, Ö. (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler* (149-165). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şanal, A. (2017). *Ders kitabı olarak z-kitap kullanımının okuduğunu anlamaya etkisi: eğitimde yeni bir çığır "z-kitap"*. Moldova: LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi, *Millî Eğitim Dergisi*, 164(4), 36-58.
- Taş, S. (2010). İlköğretim okullarında sınıfta zaman kaybettiren etkinlikler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 73-93.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük* (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Temizyürek, F., Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tenekeci, M. (2020). Türkçe öğretiminde web uygulamaları ve mobil uygulamalar ile bunların öğretmenlerce bilinirliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 429-445.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. (3. baskı). Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları.
- Thornton, P. & Houser, C. (2005). Using mobile phones in English education in Japan. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 217-228.
- Torgesen, J.K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26.
- Torun, F. ve Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 20-29.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Turhan, H. (2016). *Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turumbetova, Z. A. ve Varol, S. (2017). Mobil uygulamalarıyla Türkçe sözcük öğretimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Bülteni*, 2 (41), 43-51.
- Uçar, T. (2019). *Taşınabilir cihazlar aracılığıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi uygulamalarının belirlenmesi, sınıflandırılması ve öğrenci kazanımlarına ilişkin öğrenci değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Urquhart, S. & Weir, C. J. (1998). *Reading in a second language: process, product and practice*. London: Longman.
- Uysal, P. K. (2019). *Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Üstünova, K. (2001). Dil incelemelerinde anlam bağının gereği. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 107-116.
- Vardar, A. K. (2011). *Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Vardar, B., Güz, N., Huber, E., Senemoğlu, O. ve Öztokat, E. (1998). *Açıklamalı dil bilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitabevi.
- Vavoula, G. & Sharples, M. (2009). Meeting the challenges in evaluating mobile learning: A 3-level evaluation framework. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 1(2), 54-75.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (pp. 3 15-327). New York, NY: Macmillan.
- Wikipedia. (2022, April 25). Hücresel ağ. [https://tr.wikipedia.org/wiki/H%C3%BCresel\\_a%C4%9F](https://tr.wikipedia.org/wiki/H%C3%BCresel_a%C4%9F).
- Wyse, D. (2001). Grammar for writing? a critical review of empirical evidence. *British Journal of Educational Studies*, 49(4), 411-427.
- Yang, S. (2012). Exploring college students' attitudes and self-efficacy of mobile learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 11(4), 148-154.
- Yalın, H.İ. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yerli, M. S. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim bilişim ağı (EBA) uygulamasının öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. (2017). *Mobil öğrenme: meslek yüksekokullarında bilginin yeniden yapılandırılması üzerine bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldız, C. (Ed). (2006). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldız, D. ve Metin, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknolojik öğrenme ortamlarını kullanma durumları. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 9(2), 144-155.
- Yıldız, M. (2018). İşlevsel bağlamda katmerli çatı kavramı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(3), 1643-1659.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yılmaz, Ö. (2013). *Fen öğretiminde öğrenci başarısını ve öz-düzenleme becerilerini geliştiren sınıf ortamının oluşturulmasında mobil teknoloji kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Yokuş, G. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin mobil öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve eğitim bilimlerine yönelik mobil uygulama geliştirme çalışması: Mobil Akademi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yozgat, U. (2018). Dilbilimde biçimci ve işlevci düzlem. (Ed.) Ö. Can. *Dilbilim kuramları*. (1. Baskı). İstanbul: İthaki Yayınları, ss. 33-83.
- Zorbaz, K. Z. (2014). Yazma eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. (Ed.) M. Özbay. *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi*. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 263-277.



**EKLER****Ek-1. Araştırma İzin Belgesi**





**Ek-2. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği İzin Belgesi**

**Ek-3. Geliştirme Sürecindeki Sözcükte Yapı Başarı Testi için Alınan Uzman Görüş Formu**



**Ek-4. Geliştirme Sürecindeki Okuduğunu Anlama Testi için Alınan Uzman Görüş Formu**



## Ek-5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Merhaba.....

Seninle 7 haftalık süreçte “Sözcükte Yapı” konusunda gerçekleştirdiğimiz “Mobil Teknoloji Destekli İşlevsel Dil Bilgisi Uygulaması” hakkındaki görüşlerini almak istiyorum. Yaklaşık 20 dakika sürecek bir görüşme gerçekleştireceğiz. Görüşlerin benim için oldukça değerli. Bu nedenle görüşlerini açıkça ve detaylı bir şekilde ifade etmen beni çok mutlu edecek. Görüşmemiz ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır. Hazırsan başlayalım.

1. Sizinle “Sözcükte Yapı” konusu kapsamında mobil teknolojileri (telefon, tablet...) kullanarak 24 etkinlik gerçekleştirdik. Mobil teknoloji destekli etkinlikler ile gerçekleşen ders süreci hakkındaki görüşlerin neler?
2. Mobil teknoloji destekli (telefon, tablet...) etkinlikler ile işlenen dersler için ne tür hazırlıklar yaptın?
3. Mobil teknoloji destekli (telefon, tablet...) dil bilgisi etkinlikleri ile işlenen bu derslerin avantajları neler?
4. Mobil teknoloji destekli (telefon, tablet...) dil bilgisi etkinlikleri ile işlenen bu derslerin güçlükleri neler? Neden?
5. Mobil teknoloji destekli (telefon, tablet...) işlenen bu derslerin daha etkili ve verimli olabilmesi için neler yapılabilir, çözüm önerilerin neler?

Görüşmemiz burada sona erdi. Görüşlerini benimle paylaştığın için çok teşekkür ederim.

## Ek-6. Sözcükte Yapı Başarı Testi

### SÖZCÜKTE YAPI BAŞARI TESTİ

1.) 6/B sınıfı öğrencileri, akıllı tahtada verilen ekin farklı anlamlar kattığı sözcükleri cümle içinde kullanmışlardır.

#### AKILLI TAHTA

“-lık/ -lik/ -luk/ -lük” eki, eklendiği isme yer, araç, meslek, topluluk vb. anlamlar katar.

**Naz:** Kulaklıklarını kaybettiği için çok üzülmüştü.

**Deniz:** Onun çocukluk yılları çok zor geçmişti.

**Çınar:** Geniş bir zeytinlikleri vardı.

**Nergis:** Babası marangozluk yaparak ailesini geçindiriyordu.

Buna göre hangi öğrencinin cümlesindeki “-lık/ -lik/ -luk /-lük” eki cümleye yer anlamı katmıştır?

A)Naz B) Deniz C) Çınar D) Nergis

2.) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “-de/-da/-te/-ta” eki, eklendiği kelimeye **farklı** bir anlam katmıştır?

- A) Dün bahçede bir süre top oynadık.  
B) Yılın sonunda şenlikler var.  
C) Sınıfta epey bir kalabalık vardı.  
D) Kardeşimle parkta dolaştık.

3.) Aşağıdakilerden hangisinde soru eki olan “mi” cümleye **farklı** bir anlam katmıştır?

- A) Sen, dün okula geldin **mi**?  
B) Pırlıl **mu** pırlıl bir genç duruyordu, Atatürk’ün karşısında.  
C) Anlıyor **musun** benim söylediklerimi şu an?  
D) Bizi unuttun **mu** yoksa yaban ellerde?

4.) Aşağıdakilerin hangisinde altı çizili kelime “varlığın kime ait olduğunu bildiren” bir ek almıştır?

- A) Bayramlarda gönümüzü açarız biz.  
B) İlerleyen saatlerde salondan ayrıldı.  
C) Ağaçlar konuşamayan insanlardır.  
D) Polise zorluk çıkarmamalıyız.

5.) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde çoğul eki eklendiği sözcüğe “yaklaşık” anlamı katmıştır?

- A) Hayal ağacımın kökleri yeniden canlanıyor.  
B) Çizimlerin yer aldığı sayfanın altındaki notu geç fark ettim.  
C) Onu kaybedince sabahlara kadar ağladım.  
D) Kendi yaşlarında bir arkadaş arıyordu.

#### 6, 7 ve 8. soruları metne göre cevaplayınız.

(I) Hayalî bir seyahat kitabı olan Güliiver’in Seyahatleri hem çocuklar için hem büyükler için mükemmel bir kitap. (II) Güliiver’in ziyaret ettiği her ülke, kendisinin dünyanın en büyük ülkesi olduğuna, kendi insanının bütün yaratıkların hâkimi olduğuna inanır. (III) Fakat hepsinde büyük veya küçük bir insanî bir kusur vardır. (IV) Güliiver, seyahatlerinin sonunda daha **akıllı** bir insan olur ve özverinin ne demek olduğunu öğrenir.

6.) Yukarıda numaralandırılmış cümlelerle ilgili hangisi **yanlıştır**?

- A) I. cümledeki “-ler” ekleri aynı anlamda kullanılmıştır.  
B) II. cümlede çoğul ekini alan kelime türemiş bir kelimedir.  
C) III. cümlede birleşik sözcük kullanılmıştır.  
D) IV. cümlede iyelik eki kullanılmıştır.

7.) IV. cümledeki altı çizili sözcüklerin yapısı aşağıdakilerin hangisinde sırasıyla doğru verilmiştir?

- A) Türemiş- Basit- Türemiş- Basit  
B) Basit- Basit- Türemiş- Birleşik  
C) Basit- Türemiş- Basit- Birleşik  
D) Türemiş- Türemiş- Basit- Basit

8.) Metinden alınan aşağıdaki sözcüklerden hangisinin yapısı diğerlerinden **farklıdır**?

- A) Dostlarım B) Dünyanın C) Kitap  
D) Gülücük

9.) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “-den” ekinin işlevi diğerlerinden **farklıdır?**

- A) Bize çok candan davrandılar.  
B) Bu kolyeyi benden almıştı.  
C) Sokaktan ayrılarak gitti.  
D) Söylenenleri işten duymuşlar.

10.) “-ler/ -lar” eki aşağıdakilerden hangisinde cümleye **farklı** bir anlam katmıştır?

- A) Çocuklar bu soğukta koşturulmamalı.  
B) Köylüler dün gece uyuyamadı.  
C) Fatmalar gurbetten dönmüş.  
D) Bahçedeki kayısılar çok lezzetliydi.

11.) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük diğerlerinden **farklı** bir ek almıştır?

- A) Bilim insanı tarafsız yaklaşmalı olaylara.  
B) Elim dün kapıya sıkıştı.  
C) Secim sonuçları merakla bekleniyor.  
D) Bu topraktan verim almamadı.

12.) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük basit yapıdır?

- A) Öğrenci kimliği kaybolmuştu.  
B) Öğretmen, dün bizleri uyardı.  
C) Haberi ilk kimden duymuş.  
D) Soygunda epey bir zarara uğramış.

13.) “Onun arabası var

Güzel mi güzel

Şoförü de var

Özel mi özel...”

Aşağıdakilerden hangisinde “mi” soru eki dörtlükte kullanılan anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Soruları dün gece çözdü mü?  
B) Sen geldin mi güller açar.  
C) Bir vurdu mu ses getiriyor.  
D) Akıllı mı akıllı bir çocuktu.

14.) Aşağıdakilerden hangisi türemiş kelime **değildir?**

- A) Yazıt B) Geçit C) Çeşit D) Yakıt

15.) Aşağıdaki sözcüklerden hangisi birleşik **sözcük değildir?**

- A) Gelgit B) Vatandaşlık  
C) Çanakkale D) Eskişehir

16.) “Türk dilinde kelimelerin, eklerin bir dizim sırası vardır. Kelimenin kökünden sonra yapım eki sonra ise çekim eki gelmektedir. Yani sıralama “KÖK+ YAPIM EKİ+ÇEKİM EKİ” şeklindedir.

Türkçemizde bir ismin veya varlığın kime, neye ait olduğunu belirten ek yapım ekinden önce kullanılabilir. Aşağıdaki kelimelerden hangisinde böyle bir kullanım söz konusudur?

- A) Annemsiz B) Çocukluktan  
C) Gündelik D) Okullar

17.) Aşağıda altı çizili sözcüklerden hangisinde “-de/-da” eki **farklı bir** ek olarak kullanılmıştır?

A) Aziz Sancar, öğreniminin bir kısmını Mardin’de tamamlamıştır.

B) Sınıfta dün epeyce hoş vakit geçirdik.

C) Dün akşam sözde bizi ziyaret edecektin.

D) Yaz akşamları evde pek fazla durulmuyor.

18.) Aşağıdaki cümlelerde “-ak, -ek” ekiyle türetilen sözcüklerden hangisi yer anlamı taşımaktadır?

- A) Çocuk odasına yeni bir yatak örtüsü almıştım.  
B) “Kiralık Konak” Yakup Kadri’nin en beğendiğim romanıdır.  
C) Hükümet, yatırımlar için ödenek ayırmamıştı.  
D) Daha önce hiç uçak görmemişim, dedi.

19.) Aşağıdakilerden hangisinde “-i” eki **farklı** bir işlevde kullanılmıştır?

- A) Ev*i* epeyce güzel görünüyordu.  
B) Ev*i* üç oda, bir salondtu.  
C) Ev*i* senin evden oldukça uzaktı.  
D) Ev*i* dün gece satılığa koydu

20.) Aşağıdaki kelimelerden hangisi yapısına göre **farklıdır?**

- A) Biçerdöver B) Kuşkonmaz  
C) Beyoğlu D) Sorumluluk

21.) (I) Bu yaşıyla bilgiç davranıyor.

(II) Son derste çok ses vardı.

(III) Olayda başına çok şeyler geldi.

(IV) Okullar çok da küçük yapılmamalı.

(V) Son zamanlarda kırık tabak sayısı arttı.

Yukarıdaki cümlelerdeki altı çizili sözcüklerden hangi ikisi yapıca diğerlerinden farklıdır?

- A) I ve II B) I ve III C) IV ve V D) I ve V

22.) Birleşik kelimeler oluşum şekilleri farklıdır. Birleşik kelimeyi oluşturan sözcükler “isim+isim, isim+fiil, fiil+fiil” şeklinde oluşabilir.

Aşağıdakilerden hangisinde birleşik kelime farklı bir yolla oluşmuştur?

- A) Uyurgezer B) Biçerdöver  
C) Okuryazar D) Külyutmaz

23.) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde basit, türemiş, birleşik kelimeler bir arada verilmiştir?

- A) Biçerdöver sanki hareketliydi yolda.  
B) Akli bilgisayarda kalmış.  
C) Dostluklar biriktirmeli insan.  
D) Sana geldim ya İstanbul!

24.) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde soru eki olan “mı, mi, mu, mü” cümleye “sitem” anlamı katmıştır?

- A) Anılarımız aklıma geldi mi hüznlenirim.  
B) Akşamki konsere gelecek misiniz?  
C) Sınıfı hemen terk eder misin?  
D) Olacaklar konusunda seni defalarca uyardın mı?

25.) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcükteki ek hem ikinci hem üçüncü tekil kişiye ait olma anlamı katar?

- A) Kardeşini her gün arıyor.  
B) Çocuklarımız epey büyümüşü.  
C) İstanbul'daki işi gayet iyiydi.  
D) Eviniz temiz görünüyordu.

26.) Birleşik sözcüklerin oluşumu sırasında her iki sözcük de anlamını kaybedebilir.

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bu açıklamayı örnekleyen bir birleşik sözcük kullanılmıştır?

- A) Sivrisinek B) Ayakkabı C) Hanımeli  
D) Bilgisayar

27.) “İstanbul'da Boğaziçi'nde,

Bir fakir Orhan Veli'yim;

Veli'nin oğluyum,

Tarifsiz kederler içinde.”

Yukarıda şiirden verilen dörtlülle ilgili hangisi **yanlıştır?**

- A) 1. dizide birden fazla hâl eki alan sözcük kullanılmıştır.  
B) 2. dizide iyelik eki alan sözcük kullanılmıştır.  
C) 3. dizide türemiş kelime kullanılmamıştır.  
D) 4. dizide çoğul eki alan kelime kullanılmıştır.

28.

“I. Ver-i, II. Ver-ici, III. Ver-gi, IV. Ver-im”

“Ver-“ sözcüğüne hangi ek getirildiğinde “çalıştırılan, işletilen, bakılan bir şeyin verdiği sonuç veya bu sonucun niteliği” anlamına gelen bir sözcük oluşur?

- A) -i B) -ici C) -gi D) -im

29.) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcüğün yapısı diğerlerinden farklıdır?

- A) Düzyazı türlerinden biri de masallardır.  
 B) Bu işi tereyağından kıl çeker gibi halletti.  
 C) Adamla canciğer olmuş bugünlerde.  
 D) Sınavın olduğu yerde seçme de vardır

30.) Aşağıdaki kelimelerin hangisi “bir ismin veya varlığın kime ait olduğunu” belirten türemiş bir kelimedir?

- A) Çocukluğum B) Akıllılar  
 C) Kitaplığa D) Hayallerden

31.) Aşağıdaki tabloda yer alan sözcüklerden hangisinin yapı özelliği yanlış gösterilmiştir?

	Sözcük	Basit	Türemiş	Birleşik
A)	Sarıyer			*
B)	Korkunç		*	
C)	Kalemim	*		
D)	Kaptıcağı		*	

Aşağıdaki ifade doğru ise (D), yanlış ise (Y) yazınız.

32.) Aşağıdaki altı çizili kelimelerden hangisinin aldığı ek işlevi bakımından **diğerlerinden farklıdır?**

- A) Her bir sayı bu maçta önemliydi.  
 B) Güzel bir koku can bağışlar.  
 C) Bir işi zamanında yapmalı insan.  
 D) Her şeyin artı yönüne odaklanır.



## Ek-7. Okuduğunu Anlama Testi

### OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

- 1.) Ve ben şimdi aydınlık sabahlar bekliyorum  
Ümidi yelken gibi açarak bir gemiye  
Sonsuz mesafelere doğru açılısam diye  
Bir güzel gün, bir bahar bekliyorum.

**Bu dördütlüğün şairi için özellikle hangisi söylenebilir?**

- A) Ümitli biridir.  
B) Çalışkan biridir.  
C) Dürüst biridir.  
D) Yaz mevsimini seven biridir.
- 2.) İnsanlık tarihi boyunca binlerce bilimsel icat dünyanın gelişimine yön verdi. Bilime yön veren ülkeler kalkındı, bilimde geri olan ülkeler çağ dışı kaldı. Biz de kalkınmak ve bağımsız olarak yaşamak istiyorsak bilimde ilerlemek zorundayız. Çünkü bilgi, en büyük güçlerden biridir.

**Bu parçaya getirilebilecek en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Bilim ve Gelişme  
B) Gelişmiş Ülkeler  
C) Bilimin Doğuşu  
D) Bilim Tarihi
- 3.) “Ebe Beni Kurda Verme” oyununda ebe, kurt ve sekiz oyuncu bulunur. Sekiz oyuncu, ebenin arkasına dizilip “Ebe, beni kurda verme!” diye bağırarak etrafa dağılır. Kurt bu oyuncuları yakalamaya çalışır. Yakaladığı oyuncuları kendi arkasına dizerek güçlenmeye başlar. Ebenin arkasındaki oyuncular bitene kadar oyun böyle devam eder. Oyuncular, kurdun arkasına dizilince “Ebe, sen bizi kurda verdin; sana ceza vereceğiz!” diye bağırır. Ebenin cezası, kurdu sırtına alıp dolaştırmak ve oyuncular tarafından saklanan ayakkabılarını bulmaya çalışmaktır.

**Bu parçada “Ebe Beni Kurda Verme” oyunu ile ilgili aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?**

- A) Nasıl oynandığına  
B) Ebeye verilen cezaya  
C) Kaç kişiyle oynandığına  
D) Kurdun nasıl seçildiğine

- 4.) Yemek programını sunan Zuhal Hanım, Anadolu’nun tüm bölgelerinde program yapmış olmasına rağmen Ege Bölgesi yöresine ait köy yemeklerinden ve burada yapılan programdan ayrı bir keyif almış.

**Bu cümleden aşağıdakilerden hangisi kesin olarak çıkarılabilir?**

- A) Zuhal Hanım, Ege Bölgesi dışındaki yemekleri beğenmemiştir.  
B) Tüm bölgelerde aynı saatte program yapmıştır.  
C) En son gezdiği bölge, Ege Bölgesi’dir.  
D) Zuhal Hanım, farklı yemekler tatmıştır.

- 5.) Hasan, vapurda çok mutluydu. Gırl gırl işleyen vinçlere, üstleri yazılı cankurtaran simitlerine, sandallara bakarak çok eğlendi. Beş yaşındaydı. Hasan; peltak, şirin konuşmalarıyla vapurdaki yolcuları epeyce eğlendirmişti. Fakat vapur, şuraya buraya uğrayıp bir sürü yolcu bıraktıktan sonra sıcak memleketlere yaklaşınca kendisini bir durgunluk aldı. Kalanlar bilmediği bir dilden konuşuyorlardı ve ona İstanbul’daki gibi: “Hasan gel!”, “Hasan git!” demiyorlardı. Adı değişir gibi olmuş, “Hassen” şekline girmişti.

**Bu parçadaki altı çizili cümlede hikâye unsurlarından hangisi yoktur?**

- A) Mekân B) Kişi C) Olay D) Zaman

- 6.) Leonardo da Vinci’nin 1503- 1519 yılları arasında yaptığı Mona Lisa tablosu beş yüz yıldır özenle korunmuştur. Leonardo’nun ölümünden sonra, tabloyu Fransa Kralı satın almıştır. Günümüzde Louvre Müzesinde sergilenen yapıtı her yıl yaklaşık altı milyon kişi görmeye gelmektedir. Tabloda resmedilen kadın, bir ipek tüccarının eşi olan Lisa Gherardini del Giocondo’dur. Onun yüz ifadesindeki gizem çok tar tışılmıştır. Tabloya nereden bakarsanız bakın Mona Lisa hep size bakıyormuş hissine kapılırsınız.

**Bu parçada Mona Lisa tablosuyla ilgili aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?**

- A) Ne zaman yapıldığına  
B) Hangi yöntemle çizildiğine  
C) Tablodaki kişinin kim olduğuna  
D) Bugün nerede olduğuna

7.) Kesin yargı; hiçbir olasılığa ve yoruma fırsat vermeyen, cümleden net bir şekilde çıkarılabilecek yargıdır. Örneğin “Eski evini satarak birikmiş parasıyla bu evi almış.” cümlesinden bir ev sattığı, birikmiş parası olduğu ve bir ev satın aldığı yargıları kesin olarak çıkarılabilir.

“Harun Bey, emekli olunca bu adaya taşınarak günlerini kâh sahilde kâh ormanda geçiriyor.” cümlesinden **Harun Bey ile ilgili kesin olarak çıkarılacak yargı aşağıdakilerden hangisi olamaz?**

- A) Çalıştığı işten emekli olduğu
- B) Farklı mekânlarda zaman geçirdiği
- C) Denizde yüzmeyi çok sevdiği
- D) Doğa ile iç içe olduğu

8.) Çevirmenlik mesleği herkesin yapabileceği bir iş olarak bilinir ama gerçekte öyle midir? Değildir elbette! Çevirmenlik yapacak kişi, yabancı dil(ler)e ve kültürlere hâkim olmalıdır. Bunun yanında kendi dilini ve kültürünü çok iyi tanımalıdır. Çeviri yapacağı yazarın üslubunu iyi kavramalı ve çevirilerinde bu üsluptan kopmamalıdır. Ayrıca çevirilere kendi yaratıcılığından da bir şeyler katmalıdır.

**Bu metinle ilgili olarak,**

I)Çevirmenlik mesleğinin sanılanın aksine zor bir meslek olduğu

II)Yaratıcılığını kendine ait eserleri yazarken ortaya koyması gerektiği

III)Çeviri sırasında yazarın üslubuna müdahale etmesi gerektiği

IV)Hem kendi dilini hem de yabancı dil(ler)i iyi tanınması gerektiği

**Numaralı yargılardan hangilerine ulaşılabilir?**

- A) I ve II B) II ve III C) I ve III D) I ve IV

9.) Âşık Veysel yalın bir dille yazdığı şiirlerinde doğa, aşk, yurtseverlik ve barış gibi konuları işledi. Hayatı aydınlık ve iyimser bir biçimde yorumladı. Şiirleri, “Dostlar Beni Hatırlasın” adlı kitapta toplandı.

**5N 1K sorularından hangisinin yanıtı, altı çizili kelimelerde yoktur?**

- A) Kim? B) Niçin? C) Nasıl? D) Nerede?

10.) Bu ilkbahar sabahında güneşin doğmasına yakın bir zamanda dışarıdaki serinliğin vermiş olduğu bir ürpermeyle yorganına sıkıca sarıldı. Uykusu kaçmıştı artık. Yatağından çıktı, elinin tersiyle gözlerini ovuşturarak yürüdü ve kapının önüne geldi. Ağaç dallarından geldiği anlaşılan kuş cıvıltıları, akan çeşmenin dökülürken çıkardığı ses, aç olduğunu haykıran kuzuların melemeleriyle oluşan sesler birbirine karışıyordu.

**Bu parçada hikâye unsurlarından hangisine yer verilmemiştir?**

- A) Olay B) Yer C) Zaman D) Kişi

11.) İlkokuldayken sıra arkadaşımın yazısına çok özenirdim. Tane tane, inci gibi yazardı. Öğretmenimiz onun yazılarını örnek gösterirdi hep. Benim yazım ise çok kötüydü. Benden başka kimse okuyamıyordu yazılarımı. Bu durumu kabullenmedim. Çaba gösterdim, dikkatli yazmaya çalıştım, onlarca silgi tükettim, sonunda amacıma ulaştım. Benim yazım da güzeldi artık. Bu durum öz güvenimi artırdı. İsteyince her işte başarılı olabileceğimi anladım.

**Bu parçada asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Başarının sadece çalışarak elde edilemediği
- B) Güzel yazı yazmanın yetenek işi olduğu
- C) Çaba gösteren insanın amacına ulaştığı
- D) Yazısı güzel olmayanların başarısız olduğu

12.) (I) Kaplanı kutuplara götürün; kaplan, önce pengueni kovalayacak, kısa bir süre sonra donup ölecek. (II) Beyaz ayı, Afrika’da sudan çıkmış balığa dönecek. (III) Lylek çevresiyle uyumunu sağlamak için kışın sıcak ülkeye uçacak, yazın evimizin damına yuva yapacak. (IV) Canlı varlıklar çevresiyle uyumu yakaladığında bulur mutluluğu.

**Bu parçadaki numaralanmış cümlelerden hangisi parçanın ana düşüncesidir?**

- A) I B) II C) III D) IV

13.) Ömer Öğretmen , öğrencilerine Türkiye'deki tarihî yerler hakkında bilgi toplamalarını istemiştir. Öğrencilerin topladıkları bilgiler arasında farklılık olduğunu ders işlerken fark eden Ömer Öğretmen, öğrencilerinin neden bu kadar farklı ve yanlış bilgiler topladıklarını öğrenmek için öğrencilerin bazılarında ödevlerinin kaynaklarını tahtaya yazmalarını istemiştir.

Güney: [www.turkmuzesi.com.tr](http://www.turkmuzesi.com.tr)

Kadir: [www.muzesaatleri.net.tr](http://www.muzesaatleri.net.tr)

Gürkan: [www.kultur.gov.tr](http://www.kultur.gov.tr)

Anıl: [www.kulturmuzeleri.org.tr](http://www.kulturmuzeleri.org.tr)

Mert: [www.muzelerdenhaberler.gen.tr](http://www.muzelerdenhaberler.gen.tr)

Çağatay: [www.istanbul.edu.tr](http://www.istanbul.edu.tr)

Buna göre Ömer Öğretmen sadece iki öğrencisinin ödevini güvenilir sitelerden hazırladıkları için doğru kabul etmiştir.

**Bu öğrenciler kimlerdir?**

- A) Kadir ve Anıl B) Çağatay ve Gürkan C) Mert ve Güney D) Anıl ve Mert

14.) Evimiz sokağın alt başında. Yatıp kalktığım odanın penceresinden bakınca bir baştan bir başa bütün sokağı görüyorum. Bir saat sonra yola çıkacağım. Odamda öteberi eşyama bavuluma yerleştirmiş doğruluyordum ki sokaktan gelen bir çocuk ağalaması beni pencerenin önüne çekti. Birden bütün dikkatimi oraya çevirdim. Dönüp baktığımda yere düşmüş, eli yüzü toprak olmuş küçük bir çocuk vardı.

**Metnin tür özellikleri için hangisi söylenemez?**

- A) Olay, kişi, mekân gibi unsurlar bellidir.  
B) Kişisel görüş ve düşüncelere yer verilir.  
C) Gerçekleşmesi mümkün olan olaylar anlatılır.  
D) Kişilerle ilgili ayrıntılı bilgiler verilmez.

**15.) Büyüyünce Ne Olsam?**

Metin: Diyetisyen olmak için sahip olunması gereken özellikler hangisidir?

Çisem: Diyetisyenlik okuyabilmek için hangi üniversiteler tercih edilmelidir?

Kadir: Diyetisyen olduktan sonra nerelerde çalışılabilir?

Sevil: Diyetisyenlerin diğer meslek gruplarında çalışanlardan farkı nedir?

Merhaba ben Şebnem, diyetisyenim. Diyetisyen insanların yeterli, dengeli ve sağlıklı beslenebilmeleri için çalışan kişidir. Besinlerin sağlık kurallarına uygun olarak kullanılması için bireyi ve toplumu bilgilendirir. Üniversitenin Sağlık Bilimleri Fakültesinin “Beslenme ve Diyetetik” bölümünde okudum. Eğitimim dört sene sürdü. Hastanelerde, sağlık kuruluşlarında, spor merkezlerinde beslenme eğitimcisi ve öğretmen olarak eğitim kurumlarında görev yapabiliyim. Biyoloji, kimya gibi derslere ilgisi olan, iş birliğine açık ve başkalarına yardım etmekten hoşlanan, dikkatli, sabırlı bireyler diyetisyen olabilir.

Bir derginin “Büyüyünce Ne Olsam?” köşesinde diyetisyenlik konusunda bilgi almak isteyen öğrencilerin sorduğu sorularla Diyetisyen Şebnem Hanım'ın açıklaması verilmiştir.

**Yapılan açıklamada hangi öğrencilerin sorularının cevabı vardır?**

- A) Metin ve Çisem B) Çisem ve Kadir  
C) Kadir ve Sevil D) Metin ve Kadir

16.) Hayatımız boyunca önümüze hedefler koyulur. Ulaşmaya çalıştığımız bu hedefler genelde başkaları tarafından belirlenir. Hedeflere ulaşmak için her tür engel ve zorlukla mücadele ederiz. En sonunda anahtarını elde ederiz ancak kilidi bulamayız. Çünkü önünde durduğumuz kapı, aslında bizim kapımız değildir.

**Metnin ana fikri olabilecek cümle;**

- Gerçek başarı kişinin kendi belirlediği hedeflere çabalayarak ulaşmasıdır.
- Başkalarının belirlediği hedeflere ulaşmada çalışanlar sonunda mutsuz olabilirler.
- Başarılı olmak için zorluklarla savaşmak, engelleri aşabilmek şarttır.
- Başarının anahtarını elde eden herkes mutlaka hayallerine kavuşur.

**verilenlerden hangileridir?**

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

17.) Bir zamanlar bir balıkçıl kuşu yaşarmış. Göl kenarında yaşarmış. Her gün avlayabildiği birkaç balıkla gününü geçirip öylece beslenirmiş. Bu balıkçıl, gün geçtikçe kuvvetten düşüp yaşlanıyormuş. Artık eskisi gibi balık avlayamaz olmuş. Açlıktan ölecek duruma kadar gelmiş.

**Bu paragraf hangi metnin türünün örneğidir?**

- A) Öykü B) Deneme C) Masal D) Anı

18.) (I) Kapıyı usulca tıkrıdattı. Kulağını verdi. Birkaç kere daha tıkrıdatıp bekledi. Gene ses yok. Küçük pencereye vardı. "Ana, ana, ana!" diye seslendi. Gene ses soluk yok. Kulağını pencerenin tahtasına dayadı. Can kulağıyla dinledi. İçeriden, ağaçları yiyen kurtların çıkardığı çıtırtılardan başka ses gelmiyordu. Şüphesi daha da büyüdü. Ama içindeki son umut ışığı da sönmemişti.

(II) Kurdu bir, ırmaktan su içen kuzu gözüne kestirmiş. Kuzuya bağırması: "Sen benim içtiğim suyu niye bulandırırırsun!" demiş. Kuzu, "Ben sizin suyunuzu nasıl bulandırırım? Siz yukarıdasınız, ben aşağıdayım. Su yukarı doğru akıyor ya!" demiş, Kurt sinirlenmiş: "Sen ne haddini bilmez bir kuzusun, seni ilk gördüğümde yemediğime pişman ettin." demiş. Hayatta güçlü olanlar bahanelere sığınarak her zaman kendilerini haklı çıkarırlar.

**I ve II numaralı metinlerle ilgili verilen ortak özelliklerden hangisi doğrudur?**

- A) Aynı konular işlenmiştir.  
B) Bilgilendirici anlatım kullanılmıştır.  
C) Ders verme amacıyla yazılmıştır.  
D) Kurgusal unsurlar ön plandadır.

19.) Ormanların yanması çevreyle ilgili olarak birçok zarara sebep olur. İklim değişikliği ve kuraklık başlıca sonuçlardır. Ülkemizde büyük zararlara neden olan orman yangınlarının hemen hemen tamamının sebebi insanlar. Küçük ihmal ve dikkatsizlikler yangınların en büyük nedenini oluşturuyor. Orman yangınları nedenlerinin yüzde 76'sı piknik ateşi, sigara, orman içi veya kenarında bulunan çöplükler, çoban ve avcı ateşi, anız yakılması gibi ihmâl ve dikkatsizliklerden kaynaklanıyor. Bu orana faili meçhul olanlar da dâhil edildiğinde oran yüzde 90'a ulaşıyor. Yangınların yüzde 8'inin ise kasten orman yakma fiili sonucu ortaya çıktığı görülüyor.

**Hangisi metinde sözü edilen sorunun çözümünü için insanların kendi başlarına uygulayabilecekleri bir çözüm yolu değildir?**

- A) Ormanda piknik ateşi yakmamak ve yakanları da uyarmak  
B) Ateş yakmanın yasak olduğu bölgeleri telle çevirmek  
C) Yazın mercek görevi gören cam kırıklarını atmamak  
D) Ağaçlık alanlara yakın yerlerde anızları yakmamak

20.) Arkeolojik araştırmalar, binlerce yıl önce Orta Doğu'nun bazı bölgelerinde ve Mısır'da evcil kedilerin bulunduğunu gösteriyor. Yeni bir araştırma sonucunda da evcil kedilerin ilk olarak çiftçiler ve denizciler sayesinde dünyaya yayılmış olduğu ortaya çıktı. ----.

**Bu paragraf hangi cümleyle tamamlanırsa metinde kurguya ver verilmiş olur?**

- A) Kedilerin bir bölümü çiftçilerle birlikte Akdeniz'in doğusuna yayılmıştır.  
B) Dünyanın çeşitli yerlerindeki arkeolojik alanlarda kedilere ait kalıntılara rastlanmaktadır.  
C) Evcil kediler Mısır'dan denizci tekneleriyle Afrika'nın diğer bölgelerine dağılmıştır.  
D) Yani kedilerle insanların inanılmaz dostluğu çok eskilere dayanmaktadır.

21.) Ankara'da aşırı kar yağışı sebebiyle yollar kapanmaya başlamış ve sosyal medya araçlarında okulların iki gün boyunca tatil edildiği ile ilgili bir bilgi kirliliği yaşanmaktadır. Bazıları Valilik okulları tatil etti diye paylaşımlarda bulunurken bazıları ise bunun yalan haber olduğu ile ilgili paylaşımlar yapmaktadır.

**Yarın sabah çocuğunu, okul için hazırlayacak olan Nuray Hanım, bu bilgiyi hangi internet sitesinden doğrulatabilir?**

- A) [www.ankarahaber.com](http://www.ankarahaber.com)
- B) [www.ankara.gov.tr](http://www.ankara.gov.tr)
- C) [www.okulhaberleri.gen.tr](http://www.okulhaberleri.gen.tr)
- D) [www.guncelankara.net.tr](http://www.guncelankara.net.tr)

22.)



**Hangi özdeyiş, görselin mesajını anlatmaz?**

- A) İnsan ne kadar çok kitap okursa o kadar çok yükseleceğini bilmelidir. (Jonas Bang)
- B) Kitaplar benim sevgili dostlarım, gerçek yol göstericilerimdir. (A. Daudet)
- C) Kitaplar, insan hayatının tehlikeli denizlerinde bize yol gösteren pusulalardır. (L. Bennett)
- D) Kitaplara aşırı bağımlılık, hayal gücünü sınırlayıcı ve köstekleyici bir etki yapar. (P.B. Medawar)

23.)



Bu karikatürün ele aldığı sorun aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Su kirliliği B) Kuraklık C) Çevre kirliliği D) Depresyon

24.) Günümüzde insanlar için hazır hiçbir şey yok. Herkesin kendi emeğiyle, kendisi için çalışması lazım. Sadece çalışarak amacımıza ulaşabiliriz. Hayat geçiyor, bu yüzden durmadan çalışmalı, yeni şeyler öğrenmeli, üretmeliyiz. Sadece çalışanlar bunun için bir mükâfat elde ederler. Çalışmayanlar için hiçbir kazanım yoktur.


**Metinde verilmek istenen mesajı en iyi özetleyen atasözü hangisidir?**



- A) Toprağı işleyen, ekmeği dişler.
- B) Tok, açın hâlinde bilmez.
- C) Ak akçe kara gün içindir.
- D) İşleyen demir ışıldar.



## Ek-8. Ders Planı Örneği (Kontrol ve Deney Grubu)

BÖLÜM I		DERS PLANI	
Dersin adı	TÜRKÇE		
Sınıf	6		
Temanın Adı/Metnin Adı	MİLLİ MÜCADELE VE ATATÜRK / Kuşların Çektiği Kağıdı		
Konu	 <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Başlık</li> <li>➤ Cümle oluşturma</li> <li>➤ İsim çekim ekleri</li> <li>➤ Ana duygu</li> <li>➤ Ml'nin yazımı</li> <li>➤ Karşılaştırma</li> <li>➤ Büyük harflerin kullanımı</li> <li>➤ Metin tamamlama</li> <li>➤ Şiir türü ve şiir türünün özellikleri</li> <li>➤ Deyimler</li> <li>➤ Noktalama işaretleri</li> <li>➤ Yazım kuralları</li> </ul>		
Önerilen Süre	40+40+40+40+40+40 (6 ders saati)		

BÖLÜM II	
<p>Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar</p> 	<p><b>Akıcı Okuma</b> T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.</p> <p><b>Söz Varlığı</b> T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.</p> <p><b>Anlama</b> T.6.3.16. Okuduklarını özetler. T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.6.3.19. Metnin konusunu belirler. T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.</p> <p><b>KONUŞMA</b> T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır. T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.</p> <p><b>YAZMA</b> T.6.4.1. Şiir yazar. T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar. a) Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde yazacaklarının taslağını oluşturmaları ve ilk paragrafta amaçlarını ifade etmeleri sağlanır. T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar. a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır. T.6.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.</p>

	T.6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medyada paylaşmaya teşvik edilir.
Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü	İnanmak, birlik, azim, fedakarlık, umut, vatan, kurtuluş...
Güvenlik Önlemleri (Varsa):	-
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru-cevap, anlatım, açıklamalı okuma ve dinleme, açıklayıcı anlatım, inceleme, uygulama
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça * Öğretmen * Öğrenci	İmla kılavuzu, sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü, EBA, Milli Mücadele dönemi konulu videolar, dergi haberleri, gazete kupürleri...
• Dikkat Çekme 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Millî Mücadele'de yararlılık gösteren çocuklar ile ilgili yaptığınız araştırmadan elde ettiğiniz bilgileri paylaşınız.</li> <li>• "120" adlı sinema filminin vermek istediği mesaj nedir?</li> <li>• "Vatan sevgisi" ile ilgili araştırdığınız şiiri arkadaşlarınızla paylaşınız.</li> <li>• Mehmet Âkif Ersoy'un "Allah, bu millete bir daha İstiklal Marşı yazdırmasın!" sözü ile ilgili neler düşünüyorsunuz? Anlatınız.</li> <li>• "Sahipsiz vatanın batması haktır,</li> <li>• Sen sahip çıkarsan bu vatan batmayacaktır." sözünden ne anlıyorsunuz?</li> <li>• Birazdan okuyacağınız metnin başlığını ve görsellerini inceleyiniz. Başlık ve görsellerden hareketle bu metnin konusunu tahmin ediniz.</li> </ul>
• Güdüleme 	<p>Bu hafta 42.sayfadaki "<b>KUŞLARIN ÇEKTIĞI KAĞNI</b>" adlı metni işleyeceğiz. Sevgili çocuklar, Çocuklar, Türk Milleti olarak biz, Malazgirt'ten bu yana tarihimizi çağlar açan, devirler kapayan devrlerle süslemiş bir milletiz. Destanlarla dolu olan tarihimizde, her destanı damarlarımızda mevcut asil kanımızla yazmış, onun aze ve sıcak gücüyle bütün dünyaya bir millet olarak var olduğumuzu kabul ettirmişizdir.</p> <p>İşte bu destanlardan biri de Çanakkale'de yazılmıştır. Yedi düvele karşı, toprağının her zerreleri kahraman askerlerimizin kanlarıyla sulanan Çanakkale, millet olarak kahramanlık ve cesaretimizin kutsal asil ruhlariyle süslenmiştir.</p> <p>Özellikle şunu ifade etmek isterim ki: Ferdi yaşayışımızın dışında, ondan ayrı, bir de toplum halinde yaşayışımız vardır, millet oluşumuz vardır. Bu yaşayışımızın da, bir geçmişidir. Bu geçmişin içinde acı tatlı bir olaylar cereyan etmiştir. İşte bütün bunları hatırlatacak ve daima canlı tutacak, ferdi hafızadan ayrı bir hafızaya ihtiyaç, vardır. Bu hafıza da "Tarih'tir. Ancak "Tarih'i iledir ki bir millet, bir toplum, geçmiş hayatını bir bütün olarak kavrayabilir dostlarını ve düşmanlarını bilebilir. Kısaca, millî kişiliğini idrak edebilir. Bu idrak şuura dayanan bir idraktır. Bu şuurlu idrak ona ayrı bir ruh kazandırır. Buna millî ruh diyoruz. Milli ruhtan, millî şuurdan mahrum olan milletler, toplumlar, bu ruhu, bu şuru taşıyan milletler tarafından kısa zamanda eritilir, yok edilirler O halde, başka milletlerin içinde eriyip gitmemek için, gerçek manalarıyla gerçek zaferlerini tanıyalım ve gelecek nesillere tanıtalım ki, onlara lâıyk olmak, yeni varlıklar ortaya koymak, yani hayat hakkına sahip olabilmek haysiyetine erelim.</p> <p>Milli gurur dönün eseri, bu gurura lâıyk olmak yarının teminatıdır. Bu teminata sahip olabilmek için de, o gururu nesiller</p>

	<p>boyunca bayrak gibi dalgalandırmak lâzımdır.</p> <p>Çanakkale, bir milletin varıyla yoğunla tüm dünyaya karşı verdiği koca bir onur dersidir. Geçmişte olduğu gibi gelecekte de herkes bilmelidir ki Çanakkale geçilmez. Bu vesileyle, başta Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere, tüm kahraman ecdadımızı ve şehitlerimizi saygı, sevgi ve minnetle anıyorum. Ruhları şad olsun."</p>
• Gözden Geçirme	Bu hafta, Kurtuluş Savaşı'nda yararlılık gösteren çocuk kahramanlarımızı tanıyacaksınız.
• Derse Geçiş	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dikkati çekme sorusu sorulduktan sonra öğrencilerden metnin içeriğini tahmin etmeleri istenecek.</li> </ul> <p><b>HAZIRLIK ÇALIŞMALARI</b></p> <p>Türk milleti Milli Mücadele döneminde cesareti, fedakârlığı, azmi ile unutulmaz bir mücadele örneği göstermiştir. Şanlı zaferimize sadece askerlerimiz değil, kadınlarımız ve çocuklarımız da büyük katkılar sağlamıştır. Vatan savunmasına yardım için eğitimlerini yarıda keserek gelenler arasında 13-14 yaşındaki çocuklar da vardır. Bu dönemde bazı okullar mezun verememiştir çünkü okullarını bırakıp cepheye koşan çocuk kahramanlarımız, gittikleri cephelerden geri dönmemişler, şehit olmuşlardır.</p> <p>Birinci Dünya Savaşı sırasında Ruslarla savaşan askerlerimiz cephanesiz kalınca, Van'da yaşları 12-17 arasında, sekseni öğrenci 120 çocuk, yüklendikleri cephaneleri cepheye götürürken yolda kar fırtınasına yakalanmışlar, 82 vatan evladı çiğ altında kalarak şehit olmuşlardır.</p> <p>Milli Mücadele yıllarında yararlılık gösteren çocuk kahramanlarımız sadece bunlar değildir. Aşağıda değindiğimiz ve daha onlarca çocuk kahramanımız gösterdikleri fedakârlıklar ile şanlı zaferimize katkıda bulunmuşlardır.</p> <p><b>Etlioğlu Ahmet Duran:</b> Atikliği ile en tehlikeli görevlerde yer almış, düşmana büyük zararlar vermiştir.</p> <p><b>Çuhadar Ali:</b> Ermeniler tarafından öldürülen iki Türk'ün intikamını almak için çetecilerin peşine düşmüş, yakaladığı üç Ermeni'den ikisini öldürüp birini yaralamıştır. 17 yaşında vefat etmiştir.</p> <p><b>Kısakürekzade Şahap:</b> Maraş'ta Fransız komutanın Türk bayrağını kaleden indirmesi üzerine babasının yazdığı beyannameyi tüm şehre ulaşmasını sağlamıştır.</p> <p><b>Bombacı Ahmet:</b> Kaledeki askerlere erzak, mühimmat ve haber taşıyarak, ayrıca el yapımı bombalar ile Ermeni sığınaklarına büyük zararlar vererek mücadelemize katkı sağlamıştır.</p> <p><b>Şekerci Ökkeş:</b> Fransızların Maraş'ı işgalinde, yaşına bakmadan, annesinin yalvarmalarına aldırmadan cepheye koşmuş ve şehit olmuştur.</p> <p><b>Sait Yalçın:</b> Katıldığı birlik ile birlikte Antep'ten gelen düşman yardım birliklerinin Maraş'a ulaşmasını engellemiş, Antep savunmasında da büyük katkıları olmuştur.</p> <p><b>Fındıklıoğlu İbrahim:</b> Babasının emrinde mahalle aralarındaki çetecilerle savaşmıştır. Bir şarapnel parçasının başına isabet etmesi ile kan kaybı nedeniyle şehit olmuştur.</p> <p><b>Edip (Somunoğlu):</b> Yedi yaşında isyancılara karşı verilen mücadelede yer aldı.</p> <p><b>Şehit Kamil:</b> Antep işgalinde Fransızlar askerleri tarafından annesinin başörtüsünü almaya kalkan Fransız askerini bıçaklamış, sonrasında şehit edilmiştir.</p> <p>Bu kahramanlar dışında isimleri bilinen diğer çocuk kahramanlarımız:</p> <p><b>Çukurovalı Osman, Kebapçı Said Ağa'nın oğlu küçük Mehmet, Şahin Bey'in oğlu Hayri, Şehit Yolağası'nın oğlu Mehmet Ali, Arzuhalci Ali Efendi'nin oğlu İsmail, Urfa'lı Bozan, Sarıca köylü Ali, Osmaniyeli Pulcu Mehmet oğlu Niyazi, Süvari Subayı Süleyman Bey'in oğlu İnegöllü Kâmil...</b></p>



Öğrencilere tamamlattırılacak.







### KUŞLARIN ÇEKTIĞİ KAĞNI

- Çanakakle Türküsü
- 120-Kısa bölüm
- Çocuk kahramanlar
- Hey on beşli türküsünün hikayesi
- Çanakakle Türküsü(Atilal Yılmaz)
- Çanakakle'de bilinmeyenler

[İçerik videolarını aşağıdaki linkten indirebilirsiniz:](https://yadi.sk/d/qDnJ1e4XsBUd6w)

<https://yadi.sk/d/qDnJ1e4XsBUd6w> (1)

[https://yadi.sk/d/ XvPJxUs9r35Eq](https://yadi.sk/d/XvPJxUs9r35Eq) (2)

- Metnin başlığı ve görselleri hakkında öğrenciler konuşturulacak.
- Metnin içeriği öğrenciler tarafından tahmin edilecek.(Metinde neler anlatılmış olabilir?)
- Ders kitabındaki görseller öğrenciler tarafından incelenecek ve öğrencilerin dikkati parça üzerine çekilecek.
- Parçanın başlığı hakkında öğrencilere soru sorulacak(Bu şiirde ne anlatılmış olabilir?)
- Güdöleme ve gözden geçirme bölümü söylenecek.
- Metin, öğretmen tarafından örnek olarak okunacak.
- Metin, öğrenciler tarafından sessiz olarak okunacak.
- Öğrenciler tarafından anlaşılmayan, anlamı bilinmeyen kelimeler metnin üzerine işaretlenecek

Ürkmek	Kağı	Çamur
Mermi	Yas	Geçit
Ağarmak	Tez	Pençe

ağarmak 

1. **nesnesiz** Beyazlaşmak:

"Sakalı ağardı fakat gönlü kocamadı." - **Nabizade Nâzım**

2. **nesnesiz** Aydınlanmak:

"Selim çıkını aldı, güneşte ağaran patika yolunu tuttu." - **Halikarnas**

**Balıkçısı**

3. **nesnesiz** Rengi solmak.

mermi 

**isim, Arapça mermi**

Ateşli silahlarla atılan patlayıcı ve delici madde, kurşun:

"Tarlalara gömülmüş büyük gemi mermilerini, yattıkları yerlerden çıkararak tetkik ettik" - **Hamdullah**

**Suphi Tanrıöver**

- Anlaşılmayan, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamı ilk önce sözcüğün gelişinden çıkarılmaya çalışılacak. Anlamı sözlükten bulunacak, öğrenciler tarafından önce tahtaya sonra kelime defterlerine yazılacak.
- Öğrencilere 5-8 kelimededen oluşan cümleler kurdurularak, bilinmeyen kelimeler anlamlandırılacak.
- Yanlış telaffuz edilen kelimeler birlikte düzeltilecek.

• 1.Etkinlik yapılacak.

**Okuduğunuz metinde anlamını bilmediğiniz kelime ve kelime grupları varsa bunları belirleyip sözlüğünüze kaydediniz. Bunların anlamlarını metindeki bağlamlarından hareketle tahmin ediniz. Sözlük anlamlarını Türkçe sözlükten, atasözleri ve deyimler sözlüğünden bularak sözlüğünüze yazınız.**

**Cevap:**

**ürkmek:** Bir şeyden korkup sıçramak

**kağnı:** İki veya dört tekerlekli, dingili tekerlekle birlikte dönen öküz arabası

**bıçılğan:** Hayvanların ayaklarında ortaya çıkan yara, çatlak

• 2.Etkinlik yapılacak.

**Metinle ilgili aşağıdaki soruları cevaplayınız.**

**1. Büyükler, Tekin'e neden "Bu çocuğun içinde bir kuş var?" demektedirler?**

**Cevap:** Tüm vaktini kuşlarla geçirdiği için.

**2. Tekin ve annesi ne taşımaktalar? Niçin?**

**Cevap:** Top mermisi taşımaktadır. Cepheye ulaştırmak için.

**3. Şiirin 4. bendinde geçen "Daha çok mu yüklemişti ne açısından yasından." dizesinde hangi acıdan söz edilmektedir?**

**Cevap:** Savaşta kaybedilen şehitlerin açısından söz edilmektedir.

**4. "Dayadı yüreğini itti anası/Dayadı yüreğini itti Tekincik." dizelerinde geçen "dayadı yüreğini" ifadesiyle ne anlatılmaktadır?**

**Cevap:** Var gücüyle, kendini zorlayarak kağnıyı itmeye çalışmaları anlatılmaktadır.

**5. Kağnı, bataktan nasıl kurtulmuştur? Sizce bu gerçekten olmuş mudur?**

**Cevap:** Tekin'i seven kuşlar kağnıyı çekip kurtarmışlardır. Bu gerçekten olmamıştır.

**6. Şiirde hangi yıllar anlatılmaktadır? Bunu nasıl anladınız?**

**Cevap:** Şiirde Kurtuluş Savaşı yılları anlatılmaktadır. O dönem Türk kadınları cepheye kağnılarla ve sırtlarında mermi taşırlardı.

**7. Milli Mücadele'nin çocuk kahramanları ile Tekin'in benzer özellikleri var mıdır?**

**Cevap:** Vardır. Çocuk kahramanlar herhangi bir sorumlulukları olmamasına rağmen vatan için bir şeyler yapmışlardır. Tekin de annesine cepheye mermi taşıması için yardım etmiştir.

**8. Okuduğunuz şiirin ana duygusu nedir?**

**Cevap:** Vatan için gösterilen azim ve fedakarlık.

• 3.Etkinlik yapılacak.

**Okuduğunuz şiir için farklı başlıklar belirleyiniz.**

**Cevap:**

1- TEKİNCİK

2- KUŞSEVER

**Belirlediğiniz başlıklar şiirin içeriğiyle hangi yönden ilişkilidir? Aşağıya yazınız.**

**Cevap:**

Belirlediğim başlıklar metnin kahramanı ile ilgilidir. Şiirde metnin kahramanından Tekincik ve kuşları çok sevdiği için Kuşsever olarak bahsedilmektedir.

• 4.Etkinlik yapılacak.

**Aşağıdaki şiiri okuyunuz. Verilen soruları cevaplayınız.**

**MUSTAFA KEMAL'İN KAĞNISI**

Yediyordu Elif kağnisını,  
Kara geceden geceden.  
(...)  
Mustafa Kemal'in kağnisı derdi, kağnisına  
Mermi taşırdı öteye, dağ taş aşardı.  
Çabuk giderdi, çok götürürdü Elifçik,  
Nam salmıştı asker içinde.  
Bu kez yine herkesten evvel almıştı yükünü,  
Doğrulmuştu yola önceden önceden.  
Öküzleriyle kardeş gibiydi Elif,  
Yemezdi, içmezdi, yemeden içmeden onlar,  
Kocabaş, çok ihtiyardı, çok zayıftı,  
Mahzundu bütün bütün Sarıkız, yanı sıra,  
Gecenin ulu ağırlığına karşı,  
Haffletir, inceden inceden.  
İriydi Elif, kuvvetliydi kağni başında,  
(...)  
Durdu birdenbire Kocabaş, ova bayır durdu,  
Nazar mı değdi göklerden, ne?  
Dah etti, yok. Dahha dedi, gitmez,  
Ta gerilerden başka kağnılar yetiştii geçti gacırcı gurur  
Nasıl durur Mustafa Kemal'in kağnisı.  
Kahroldu Elifçik, düşünceden düşünceden  
(...)  
Kocabaş yığıldı çamura,  
Büyüdü gözleri, büyüdü yürek kadar,  
Örtüldü gözleri örtüldü hep.  
Kalır mı Mustafa Kemal'in kağnisı, bacım,  
Kocabaş'ın yerine koştu kendini Elifçik,  
Yürüdü düşman üstüne, yüceden yüceden.

**a. "Kuşların Çektiği Kağni" metni ile "Mustafa Kemal'in Kağnisı" metnini tema, konu, kişiler ve olay örgüsü bakımından karşılaştırarak aşağıya yazınız.**

**Cevap:** İki metinde de tema ve konular aynıdır. Mustafa Kemal'in Kağnisı metninde kişi Elif, Kuşların Çektiği Kağni metnindeki kişiler Tekin ve annesidir. Her iki metnin olay örgüsü benzerlik göstermektedir.

**b. İki metin arasında bu kadar benzerliğin olmasının nedeni sizce nedir? Aşağıya yazınız.**

**Cevap:** İkisinin de aynı konu çevresinde ve aynı ana duygu içerisinde yazılmasıdır.

**c. Bu iki metinden yola çıkarak Fazıl Hüsni Dağlarca'nın Milli Mücadele'de kadınlara ve çocuklara bakış açısı hakkında ne söylenebilir? Aşağıya yazınız.**

**Cevap:** Onları fedakar, azimli, inançlı, vatan sevgisiyle yanıp tutuşan kahramanlar olarak görmektedir.

- **5.Etkinlik yapılacak. (Kontrol grubu yapacak, deney grubu LearningApps yapacak. (Sırasıyla boş yer kalmaması!!! (hâl ekleri), Bu kitap kimin?.., Haydi çoğalmaya1 (çocuk eki), Haydi soru ekine1 etkinlikleri yaptırılacak.)**

**a. Aşağıda yan yana dizilmiş kelime ve kelime gruplarını örnekteki gibi cümle hâline getiriniz.**

*leylek – her – sene – güney – doğru – göç et-*

**Cevap:** Leylekler her sene güneye doğru göç ederler.

*ev – çıkmak – için – anne – izin – iste-*

**Cevap:** Evden çıkmak için annenden izin istemelisin.

*çocuk – balon – sen – mi – al-*

**Cevap:** Çocuğa balonu sen mi aldın?

*kapı – ön – duran – araba – gör- – mü*

**Cevap:** Kapının önünde duran arabayı gördün mü?

**Yukarıdaki kelime ve kelime gruplarını birbirleriyle ilişkili hâle getirip cümle kurmanızı sağlayan ekler çekim ekleridir. Çekim ekleri hem isimlere hem de fiillere getirilir. İsimlere getirilen ekler isim çekim ekleridir. Kurduğunuz cümlelerdeki ek almış isimleri ekleriyle birlikte örnekteki gibi aşağıya yazınız.**

**Cevap:**

fare -yi, leylek -ler, güney -e, ev -den, anne -n -den, çocuk -a, balon -u, sen -mi, kapı -nın, ön -ün -de, araba -yi



**b. Aşağıdaki kelime ve kelime gruplarındaki renkli yazılmış isim çekim eklerine dikkat ediniz. Soruların cevaplarını karşınıza yazınız.**



**Cevap:**

1. Hangi renkte yazılmış ekler, eklendikleri isimlere belirtme, yönelme, bulunma, ayrılma gibi anlamlar katmıştır? **MAVİ**
  2. Hangi renkte yazılmış ekler, eklendikleri isimlerin karşılıdığı nesnenin kişiye veya bir başka varlığa bağlı ve ait olduğunu göstermektedir? **KIRMIZI**
  3. Hangi renkte yazılmış ekler, eklendikleri isimlerin karşılıdığı nesnenin sayısının birden fazla olduğunu belirtmektedir? **MOR**
  4. Hangi renkte yazılmış ekler, kendisinden önceki isimden ayrı yazılmış ve soru anlamı oluşturmuştur? **TURUNCU**
  5. Hangi renkte yazılmış ekler, bir ismin başka bir isimle ilgili olma durumunu belirtmektedir? **YEŞİL**
- imdi, "Kuşların Çektiği Kağı" metnindeki isim çekim eki almış kelime ve kelime gruplarını bulunuz. Bunları eklerine ayırarak aşağıya yazınız.**

**Cevap:**

Tekin -e, yaş -ın -dan, kuş -lar, ekmek -i -ni, ev -de, kuş -lar -ın, yer -i, omuz -lar -ı -na, baş -ı -na, el -ler -i -ne, o -ndan, kuş -lar, köy -ün, geçirmiş -ler -i, ara -lar -ın -da, bakış -lar -ı, çocuk -un, iç -in -de, ana -sı, kağı -sı -nı, mermi -ler -i, ard -ın -da, yol -lar -a, alın -ı -na, gök -ler -in, mavi -si -ni, tepe -ler -den, dağ -lar -dan, acı -sı -ndan, yas -ı -ndan, çamur -a, üzer -i -nde, yukarı -da, yürek -i -ni, ana -sı, Tekin -cik, batak -tan, ordu -su -nun, gönül -cük -ü, seven -ler, üzer -i -nden, küçük -cük, pençe -ler -i, ip -ler -i, yer -i -nden, güç -ler -i, mermi -ler -i -ni, yüz -ler -i, anne -si.

**c. Aşağıdaki cümlelerde numaralandırılmış kelimeleri ve arka sayfadaki tabloyu inceleyiniz. Numaralı kelimelerde hangi eklerin kullanıldığına dikkat ediniz. Bu kelimelerin numarasını tabloda ilgili olduğu yere yazınız. Bir kelimenin birden fazla yere yazılabileceğini unutmayınız. Öğretmeninizden yardım alınız.**

- 6.Etkinlik yapılacak.

**Aşağıdaki metni okuyunuz. Bu metinden ve yaptığınız araştırmalardan hareketle "Millî Mücadele yıllarında yaşamak ister miydiniz? Niçin?" sorusunu cevaplayınız. Bu soruya cevap verirken yeni öğrendiğiniz kelime ve kelime gruplarını anlamlarına uygun biçimde kullanmaya özen gösteriniz. Beden dilinizi etkili kullanmaya gayret ediniz.**

Millî Mücadele döneminde yaşamak istemezdim. Hiçbir çocuk savaş ortamında yaşamak istemez. Çocukların öğrenme, oyun oynama ve gelişme çağında savaş ortamında olması, o çocuğun gelişimi için uygun bir durum değildir. Aslında sadece çocuklar değil, hiç kimse o dönemde yaşamak istemezdi. Ancak bugün bir savaş olsa, yine aynı şekilde vatan aşkıyla genci yaşlısı, kadını çocuğu herkes hiç düşünmeden vatanını korumak için savaşıacaktır.

- 7.Etkinlik yapılacak.

**Tekin ve annesi mermileri ulaştırdıktan sonra neler yaşamış olabilirler? Hayal gücünüzü kullanarak "Kuşların Çektiği Kağı" metnini, metnin türüne bağlı kalarak devam ettiriniz. Yazdığınız metni yazım kuralları ve noktalama işaretlerine uygunluk bakımından kontrol edip düzenleyiniz. Bunları yaparken yazım kuralları ve noktalama işaretleriyle ilgili önceki yıllarda öğrendiğiniz bilgileri hatırlamaya çalışınız. Gerekirse bunun için yazım kılavuzundan yararlanınız.**

Ana oğul yola devam ettiler. Artık hiçbir şeyden korkmuyorlardı. Yine bir sorun çıkarsa kuşlar yardım ederdi. Böylece daha rahat ve daha hızlı yol almaya başladılar.

Uzun bir yolculuktan sonra cepheye vardılar. Askerler hemen gelip top mermilerini aldılar. Ana oğul biraz dinlenmek için bir ağacın gölgesine oturdular.

Yemek yiyip biraz dinlendikten sonra yola koyulmak için kalktılar ki o anda büyük bir gürültü koptu. Yakınlarında bir bomba patlamıştı. Bombadan kopan şarapnel parçaları Tekin ve annesinin üzerine

doğru gidiyordu. O an kuşlar tekin ve annesinin üzerine doğru uçtular. Pençeleriyle ikisini de kavrayıp hızla uzaklaştırdılar. Kuşlar bir kez daha Tekin ve annesini büyük bir felaketten kurtarmışlardı...

**Diğer metnin hazırlık etkinliği verilecek.**  
(Çanakkale Savaşları ve Mustafa Kemal Atatürk'ün Çanakkale Savaşları'ndaki rolü hakkında araştırma yapınız ve notlar tutunuz.)

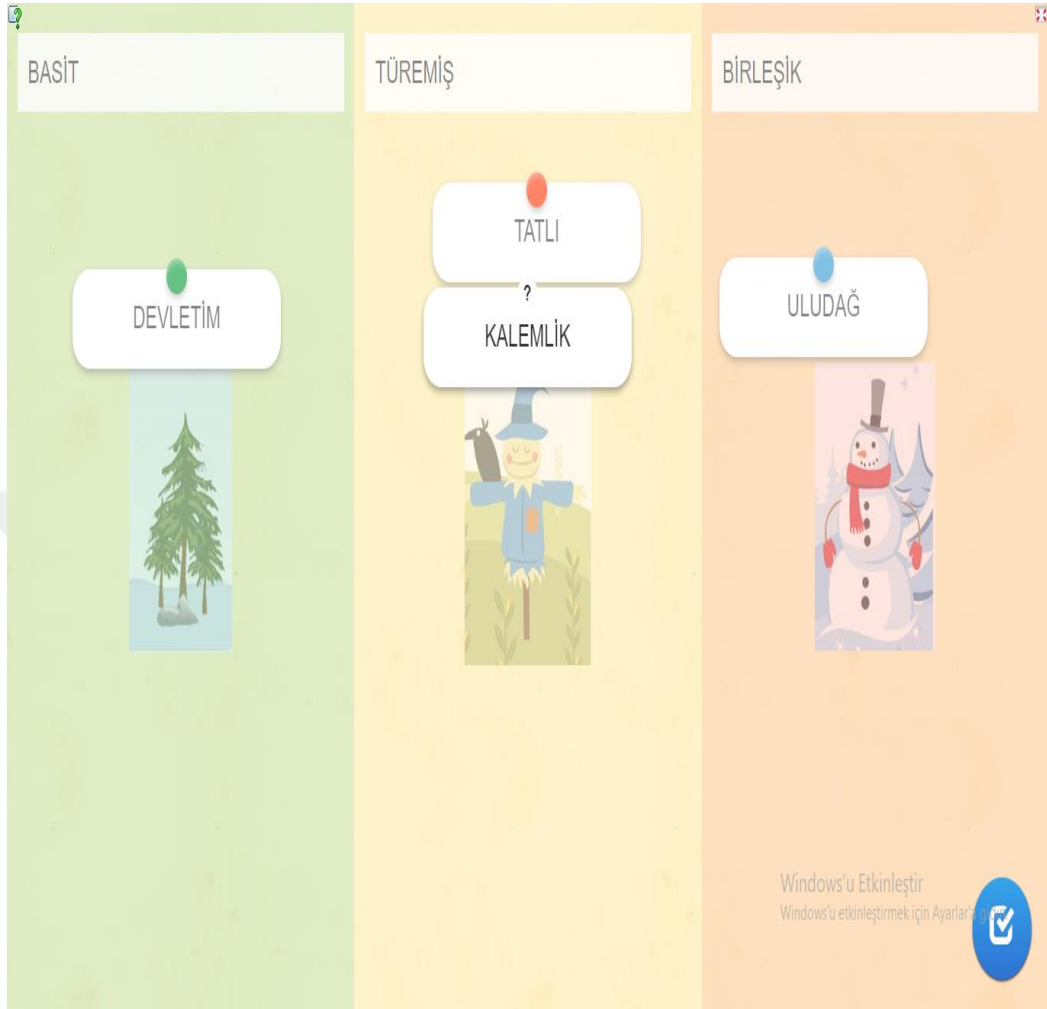
### BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme</li> <li>• Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme</li> <li>• Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çanakkale Savaşı hakkında neler biliyorsunuz?</li> <li>• İleride askerlik mesleğini seçmek ister misiniz? Neden?</li> <li>• Kurtuluş Savaşı hakkında neler öğrendiniz?</li> <li>• <b>Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı yoktur?</b> A) Bu şehrin kaderi birkez daha bizlere bu gerçeği haykırıyor. B) Görünmez bir kaza görme yeteneğini tamamen elinden alır Meriçin. C) Burnunun tam dibine yerleştirdiği kalın camlı gözlükleriyle de mi göremiyordu. D) Çocuklar avluda oyuna dalmışken hıçkıra hıçkıra ağlamaya başlar.</li> </ul>
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Okurken sesli okuma kurallarına, yazarken imla ve noktalamaya diğer derslerde de dikkat etmeleri sağlanır. Sosyal Bilgiler veya T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularından metinler arasılıktan yararlanılır.

### BÖLÜM IV

Plânın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
--	--

**Türkçe Öğretmeni**  
**Emrah TÜRK**

**Ek-9. “LearningApps.org” ile Hazırlanan Etkinlikler ve Arayüzleri**

**Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "-de/-da/-te/-ta" eki, eklendiği kelimeye farklı bir anlam katmıştır?**

**Yönerge**  
Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder. (T.6.3.11)  
OK

**A** Sınıfta yirmi iki öğrenci vardı.

**B** Parkta arkadaşım ile epey konuştuk.

**C** Evde çok fazla oyalandım.

**D** Gözde meslekler her zaman rağbet görür.

Windows'u Etkinleştir  
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.

<p>çörek otu</p> <p><b>İSİM TAMLAMASI</b></p> <p>suçiçeği</p>	<p>dolma kalem</p> <p><b>SIFAT TAMLAMASI</b></p> <p>toplu iğne</p> <p>açıt</p> <p>var olmak</p>	<p>kapkaç</p> <p><b>TÜR DEĞİŞMESİ</b></p> <p>yapboz</p> <p>tutkal</p>
<p>yok etmek</p> <p><b>İSİM+YARDIMCI FİİL</b></p>	<p>uyuyakalmak</p> <p><b>KURALLI BİLEŞİK FİİL</b></p> <p>bekleyedürmek</p>	<p>sırt çevirmek</p> <p>kol gezmek</p> <p><b>ANLAMCA KAYNASMIS FİİL</b></p> <p>surat asmak</p> <p>kul olmak</p>

Windows'u Etkinleştir  
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.

Benim adım Emrah. Öğretmenim. Zamanım genellikle okul \_\_\_\_\_ geçiyor. Hafta içi okul \_\_\_\_\_ ayrılamıyorum. Bu durum beni \_\_\_\_\_ çok mutlu ediyor. Zamanımın çoğunu sınıf \_\_\_\_\_ öğrencilerimle geçiriyorum. Ders \_\_\_\_\_ girmek, öğrenciye bir şeyler katabilmek beni \_\_\_\_\_ gerçek \_\_\_\_\_ mutlu ediyor. Eski \_\_\_\_\_ beri öğretmenliğe olan ilgim beni \_\_\_\_\_ bugün \_\_\_\_\_ getirdi.

Windows'u Etkinleştir  
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.

1 / 6

"Kitabın", kendimize ait olduğunu belirtmek için kullanılır?

**Yönerge**

"Kitap" kelimesini ilgili tamlanan (iyelik) ekine uygun bir şekilde doldurunuz.

OK

Windows'u Etkinleştir  
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.





belirtme hali

telefonları

yönelme hali

haliya

?  
suyu

yalın hal

Türkçe

çantada

bulunma hali

ayrılma hali

Windows'u Etkinleştir  
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar

Bilim insanı, her zaman kendini geliştirmelidir.

Benim ev buraya çok yakın.

Üniversiteliler, üniversiteye uyum sürecini rahat buldu.

Berna, kazağın birim fiyatını buldu.

Annem pazara salatalık almaya gitti.

**Yönerge**  
Kelimelerde bulunan "-ım/-im/-um/-üm" eklerini işlevlerine göre inceleyiniz?

OK

Windows'u Etkinleştir  
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'ı açın

Dur..... sularda yüzmenin keyfini yaşıyordu.

Son seç...lerde istediği oyu alamamıştı.

Gül..... yüzlü insanları herkes sever.

Davranışlarıyla gül..... duruma düşmüştü.

Evliya Çelebi, dönemin en büyük gez.....iydi.

Haydi, çocuklar...Cümle bağlamından hareketle kelimelerde boş bırakılan yerleri ilgili yapım eklerini getirerek "TÜREME"ye katkı sağlayalım...

OK

Ev... insanlara yardım eli uzatılmalı.

Kuş... sattığı kuşların parasını bir kutuda biriktiriyordu.

Kuş... vakti yola çıktı.

Göz.... kullanmasına rağmen tahtayı göremiyordu.

Köşe başındaki göz....., polisin geldiğini haber verdi.

Windows'u Etkinleştir  
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'ı açın

Abartma

Topluluk, soy

Saygı

Yaklaşıklık

Seni dünyalar kadar çok seviyorum.

Benzerlik

Dün Fatmaları ziyarete gittik.

çokluk-çoğul

Hanımefendiler henüz uyanmadı!

Aile

Vali Beyler okulumuzu ziyaret etti.

Alay, küçümseme

Mustafa Kemaller tükenmez.

Dün ağaçlara bakarak epeyce düşündü.

Bu cami Osmanlılar zamanında yapılmıştır.

Otuz otuz beş yaşlarında bir yaşlı adam terminalde bekliyordu.

Windows'u Etkinleştir  
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'ı açın.

Abartma

Topluluk, soy

Bu ülkede nice Akif'ler yetişecek

Dün akşam yemekleri güzelce bitirdim

Aile

Onu görünce dünyalar benim oldu.

Yaklaşıklık

Saygı

Karşımda yirmi yaşlarında bir delikanlı oturuyordu.

Dün Mehtap Hanımefendiler evimizi ziyaret etti.

Geçen hafta Kemallerle güzel bir piknik yaptık.

Benzerlik

Alay, küçümseme

Çokluk/Çoğul

Beyefendiler ülkeyi düşünüyormuş!

Selçuklular Türk kültür ve medeniyetini yaşatmışlardır.

Kalemlerim bir anda ortadan kayboldu.

Windows'u Etkinleştir  
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'ı açın.

## Yönerge

Cahit Sıtkı Tarancı'ya ait dinlediğiniz şiirden hareketle soruyu cevaplayınız.

Dinlediğiniz şiirde sahiplenme anlamı katan kelimeleri söyleyiniz?

OK



0:00/0:31



## Yönerge

Dinlediğiniz "Arım, Balım, Peteğim" adlı şarkıya göre soruyu cevaplayınız. Verilen şarkıda sahiplenme anlamı katan kelimeleri söyleyiniz?

OK

Ses dosyasını devam çal

Güzel mi güzel arabası var.

Rica, dilek

Sen geldin mi güller açacak.

Soru

Pekiştirme

Ahmet buraya geldi mi?

Bu yataкта da yatılır mı?

Bütün bunları ben mi söylemişim?

Bir bardak su alabilir miyim?

Zaman

Kabul etmeme, inkar

Şaşıрма, küçümseme

Windows'u Etkinleştir  
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar

Tam ekrandan çıkmak için **Esc** tuşuna basın

Oktay uğradı mı?

O geldi mi akan sular duruyor.

Zaman

Emrah buraya geldi mi olacakları artık sen düşün!

Dilek, rica

Şaşıрма

Yahya'nın özel mi özel şoförü varmış.

Pekiştirme

Soru

Pırlı mı pırlı bir geleceğe sahipsin.

Sen de mi Brütüs?

Pekiştirme

Zaman

Bir kağıt alabilir miyim?

Windows'u Etkinleştir  
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar

Kardeşim kiloca senden ağırmiş.

Bence ne yapmalıyım?

Yaşça benden küçüktü.

Benim dedem Farsça bilmezdi.

Güzelce marşı okuduk.

Bunca parayı nereden bulayım?

Çocukça davranışları bulunmaktaydı.

**Yönerge**  
Her cümlede kullanılan "-cE" yapım ekinin kelimeye kattığı anlamı YAZINIZ?  
OK

Windows'u Etkinleştir  
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar

Tam ekrandan çıkmak için Esc tuşuna basın

Adnan'ın gözünde arpacık çıkmış.

Suyun çekilmesiyle arpacıklar çıktı.

Takım sandığındaki maymuncuğu bir türlü bulamadım.

Küçültme; azlık

Öğretmeni geçen yıl bademcik ameliyatı olmuştu.

hayvan; kuş

Sevgi; şefkat

organ

Anneciğimi çok özledim.

Dün ağacın dalında bir sigircığa rastladım.

Kızılıklar oldu mu, selelere doldu mu?

**Yönerge**  
Size verilen cümlelerde "-cık" ekini bularak cümlelere kattıkları anlamlarla EŞLEŞTİRİNİZ.

OK

Windows'u Etkinleştir  
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.

meslek; uğraşı

"Ateşler" içerisinde yanıyordu.

Sınavda "sonuncu" olmuş.

Tüm toprak bu sene de "susuz" kalmıştı.

nitelik; durum

üstünlük

yokluk

koşul; şart

Hayvanat bahçesinde "kokarca" görmek hiç de güzel değildi.

O olaydan sonra onunla "gönüldaş" olmuşuz.

pekiştirme

hayvan

abartma

Param oldu "mu" sana oyuncak alacağım

sebebi; neden

Dün akşam "soğuktan" dışarı çıkamadık.

Çocuk eninde sonunda oto "kurtarıcı" olmuştu.

ama

Asilhan Bey çocuğu "güzlerce" giydirmişti.

ayrılık; eşlik; bağıllık

"Adamin" kendisi bu işi istedi.

Benim sevdiğim "gülden" naziktir.

Windows'u Etkinleştir  
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.

Tam ekrandan çıkmak için Esc tuşuna basın

**Aşağıdakilerden hangisinde "-ı" eki farklı bir işlevde kullanılmıştır?**

**A** Defteri bir gün bile yanında taşımadı

**B** Defteri iki gündür bulamıyordu.

**C** Defteri satıp kayıplara karıştı.

**D** Defteri oldukça güzel görünüyordu.

Windows'u Etkinleştir  
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.



Ormanlık alanda kayboldu.

Dönem, zaman

Yer

Ahmet suluk almak için çarşıya gitti.

Araç

Meslek

Ben çocukluktaki oyunları özleyorum

Marangozluk yaparak ailesini geçindiriyordu.

Windows'u Etkinleştir  
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.

Aşağıdaki eklerden hangisi "Balık" sözcüğünün anlamını değiştirir ?

A -çı

B -a

C -lar

D -tan

Windows'u Etkinleştir  
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.

1 / 7

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "-ar/-er" eki farklı bir işlevde kullanılmıştır?

**Yönerge**  
Doğru seçeneği işaretleyerek son soruyu görmeye çalışalım, BAŞARILARI..

OK

Gözlerin soğandan mı yaşardı senin?

Çocuğun gözleri morardı.

Kararmış gözleri güneş altında beklemekten.

Apartman giderlerini karşılayamadık.

Windows'u Etkinleştir  
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.



Oynar başlıklı tıraş makinesi satın aldık.

Dün akşam kırkar tane kandil simiti dağıttık.

Kaçar adımlarla bizden uzaklaştı.

Akşam yemeğinde üçer parça yemek yedik.

Her akşam çalar saatimi kontrol ediyor.

O, her zaman bizimle oynar.

O her daim bizlerden kaçar.

**Yönerge**  
Cümlelerde geçen "-r/-er/-ar/-ır/-ir/-ur/-ür" ekinin işlevini ilgili boşluğa yazınız?

OK

Windows'u Etkinleştir  
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.

Basit Yapılı Sözcükler    Türemiş Yapılı Sözcükler    Birleşik Yapılı Sözcükler

tanişık	giyinelim		soruların	kazandibi	kırmızıbiber	görmüştüm
güldüler					kalem kutusu	sağlıklı
eğlenceli	başöğretmen	samanyolu		dostlar	kuşlara	suladı
kırmızıbiber	tanişık	ışık		turşu	kalem	biçerdöver
balığı	güldüler	samanyolu	dostlar	varlıklı	kazandibi	seviyorum
						giyinelim

Windows'u Etkinleştir  
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.

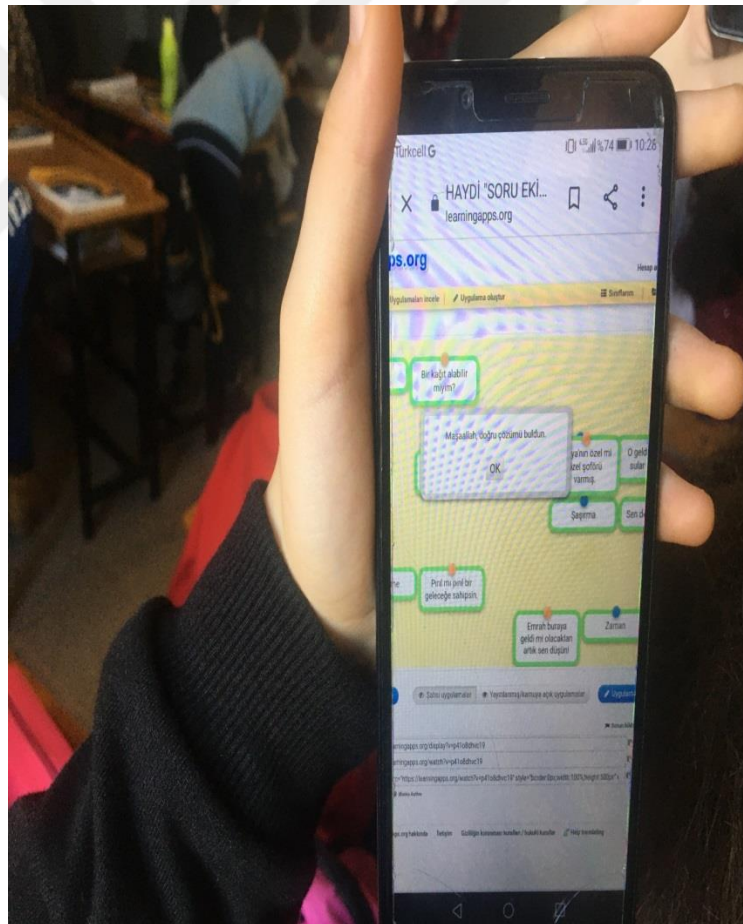
## Ek-10. Kontrol ve Deney Grubu Uygulama Süreci Fotoğrafları

### Kontrol Grubu



## Deney Grubu







**Ek-11. Sözcükte Yapı Başarı Testi (SYBT) Belirtke Tablosu****SÖZCÜKTE YAPI BAŞARI (SYBT) TESTİ BELİRTKE TABLOSU**

<b>KAZANIMLAR</b>	<b>SORU NUMARALARI</b>
1.Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. (T.6.3.7)	2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 13, 16, 17, 19, 24, 25, 27, 30, 32
İsim çekim ekleri üzerinde durulur.	2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 13, 16, 17, 19, 24, 25, 27, 30, 32
Çoğul eki üzerinde durulur.	5, 6, 10, 27
Hâl ekleri üzerinde durulur.	2, 9, 17, 18, 19, 27, 32
İyelik ekleri üzerinde durulur.	4, 6, 11, 16, 19, 25, 27, 30
Soru ekinin üzerinde durulur.	3, 13, 24, 32
2.Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder. (T.6.3.11)	1, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32
Basit kelimeleri ayırt eder.	7, 8, 12, 14, 21, 23, 31
Türemiş kelimeleri ayırt eder	1, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 32
Birleşik kelimeleri ayırt eder.	6, 7, 15, 20, 22, 23, 26, 27, 29, 31

**Ek- 12. Okuduğunu Anlama Testi (OAT) Belirtke Tablosu****OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ (OAT) BELİRTKE TABLOSU**

<b>KAZANIMLAR</b>	<b>SORU NUMARALARI</b>
1. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. (T.6.3.15)	23
2. Okuduklarını özetler. (T.6.3.16)	24
3. Metinle ilgili soruları cevaplar. (T.6.3.17)	9
--Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.	9
4. Metinle ilgili sorular sorar. (T.6.3.18)	15
5. Metnin konusunu belirler. (T.6.3.19)	18
6. Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler. (T.6.3.20)	11, 12, 16, 22
7. Metnin içeriğine uygun başlık belirler. (T.6.3.21)	2
8. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. (T.6.3.22)	5, 10, 14
--Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.	5, 10, 14
9. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. (T.6.3.23)	15, 19
10. Metnin içeriğini yorumlar. (T.6.2.24)	1, 3, 4, 6, 7, 8, 14,
--Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesini sağlar.	1
--Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.	1, 4, 7, 14
--Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.	3, 6
11. Metinler arasında karşılaştırma yapar. (T.6.3.25)	18
--Metinlerin tema, konu, olay örgüsü ve karakterler açısından karşılaştırılması sağlanır.	18
12. Metin türlerini ayırt eder. (T.6.3.26)	14, 17, 18

--Anı, mektup, tiyatro, gezi yazısı türleri öğretilmelidir.	
--Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.	14,17
13. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder. (T.6.3.28)	14, 18, 20
14. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (T.6.3.29)	3, 4, 6, 19
--Neden- sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma üzerinde durulur.	19
15. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. (T.6.3.30)	22, 23
--Öğrencilerin haber fotoğrafları ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.	22
--Haber/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettiklerinin sorgulanması sağlanır.	
16. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. (T.6.3.31)	4, 7, 20
--Altını çizmenin, koyu ve italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.	4, 7, 20
17. Medya metinlerini değerlendirir. (T.6.3.32)	13
--İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.	13
18. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. (T.6.3.33)	13
19. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. (T.6.3.34)	13, 21
--İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır.	13, 21
--Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.	13, 21