

## Kuralavırım Yaklaşımıyla Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi

### Turkish Grammar Teaching Through Inductive Approach

Selim Tiryakiol\*  
Himmet Sarıtaş\*\*  
Ahmet Benzer\*\*\*

#### To cite this acticle/ Atf için:

Tiryakiol, S., Sarıtaş, H., & Benzer, A. (2018). Kuralavırım yaklaşımıyla türkçe dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 372-393. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s17m

**Öz.** Bu çalışmada kuralavırım yaklaşımını tanıtmak ve örnek uygulama ile uygulanabilirliğini test etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada iç içe karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul'da bir ortaokuldaki 7. sınıf öğrencileridir (n=48). Araştırma kapsamında 7. sınıf Türkçe dersi öğretim programına göre (2006) araştırmacılar tarafından hazırlanan 'Kipler Konusuna İlişkin Akademik Başarı Testi' deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Testin KR-20 güvenilirliği .85 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın nicel verilerine baktığımızda deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=.549; p>.05). Bu sonucu daha iyi anlayabilmek için gözlem, günlük ve görüşme yoluyla toplanan nitel bulgulara bakıldığında deney grubunda öğrencilerin hedeflenen dil bilgisi kurallarını %83,3 oranında ifade edebildikleri, kontrol grubunda ise bu oranın %30,7'de kaldığı görülmüştür. Bu farkın sebebi kuralavırım yaklaşımında yönlendirici soruların yer alması ve öğretmenin öğrenciyi bir tanım üretmeye teşvik etmesi olarak gösterilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Kuralavırım, kip, dil bilgisi

**Abstract.** This study aimed to introduce inductive approach and test its applicability by using a sample application. Embedded mixed method design was used for this purpose. An 'Academic achievement test related to the topic of the modes' that was prepared by the researchers according to the 7th grade Turkish Curriculum (2006), was applied as a pre-test and post-test. The test had a KR-20 reliability of .85. When we looked at the quantitative data of the study, no significant difference was found between the experimental group and the control group (p =.549; p>.05). When we look at the qualitative findings gathered through observation, memoirs and interviewing in order to understand this result better, it is seen that in the experimental group, the students can express the target grammar rules by 83.3% and in the control group this rate is 30.7%. The reason of this difference can be indicated as the inclusion of leading questions and the teacher encourages the student to produce a definition in inductive approach.

**Key Words:** Inductive approach, mode, grammar

#### **Makale Hakkında**

Gönderim Tarihi: 27.03.2018

Düzeltilme Tarihi: 18.11.2018

Kabul Tarihi: 26.11.2018

\* Sorumlu Yazar / Correspondence: Yale Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri, e-mail: [selim.tiryakiol@yale.edu](mailto:selim.tiryakiol@yale.edu) ORCID: 0000-0001-5735-2320

\*\* Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, e-mail: [himmetsaritas@gmail.com](mailto:himmetsaritas@gmail.com), ORCID: 0000-0002-7233-3213

\*\*\* Marmara Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [ahmetbenzer@gmail.com](mailto:ahmetbenzer@gmail.com), ORCID: 0000-0003-3579-3699

## Giriş

Dil bilgisi derslerine kuralların sunumu ile başlamak birçok öğretmenin sıklıkla uyguladığı bir yöntemdir. Zamanla bu yaklaşımın çeşitli sınırlılıklarının olduğu görülmüş, dil bilgisinin gerçek hayattaki kullanımlar üzerinden keşfettirilmesinin yolları aranmıştır (Thornbury, 2002: 30). Kuralavırım yaklaşımı (Inductive Approach) adı verilen bu yaklaşım, dil bilgisinde öğretim sürecinin başında kurallara değil, anlama odaklanılmasını tavsiye eder. Hatta bazı kuralavırım uygulamalarında (DeKeyser, 1994: 42) dil bilgisi, öğrenme amacı olmadan ve ne öğrendiğinin farkına varılmadan öğrenilmektedir. Bu yaklaşım, insanın iki temel akıl yürütme şekli olan tümevarım yaklaşımının dil bilgisine uyarlanmış şeklidir. Dil bilgisi derslerinde örneklerden yola çıkarak varılan nokta kural olduğu için kuralavırım adlandırması tercih edilmiştir.

Bir dili ana dili olarak konuşan ya da ikinci dilinde ileri seviyede bulunan bir öğrenci o dilin kurallarını bilinçaltında da olsa zaten bilmektedir; çünkü bu tür öğrenciler konuştukları dilde doğru cümleler üretebilmektedir (Ke 2008: 2). Chomsky de (1986; 1995; 2002) bir dilin dil bilgisinin taklitle değil, dil örnekleri üzerinden kuralların soyutlanması ile edinileceğini belirtmektedir. Dil öğretiminde bu amacın gerçekleştirilmesi için kuralavırım yaklaşımı kullanılmaktadır. Thornbury'nin (2002) ifadesine göre kuralavırım yaklaşımının esası, öğrencilerin kuralla karşılaşmadan doğru ve yanlış örnekleri görmeleri, bu örneklerden anlamlı bir kural çıkartmaya çalışmalarıdır (49).

Ke'ye (2008: 4-5) göre ana dili konuşuru kendi dilini akıcı bir şekilde konuşuyor olsa da sorulduğunda hangi cümlenin dil bilgisi açısından doğru hangi cümlenin yanlış olduğu konusunda bilinçli bir açıklama getiremez. Dil bilgisi eğitimi almamış bir insana dille ilgili birtakım sorular sorduğunuzda cevapları belirli şekillerde olmaktadır. Örneğin yanlış bir cümle verip "Bu cümle dil bilgisi açısından neden doğru değil?" diye bir soru sorulsa genellikle "Çünkü doğru gibi durmuyor. Çünkü kulağı tırmalıyor. Çünkü biz böyle demiyoruz." cevaplarından öte bir cevap alınamamaktadır. Aynı şekilde doğru bir cümle verip "Bu cümle dil bilgisi açısından neden doğru?" diye sorulsa "Çünkü doğru gibi geliyor. Çünkü kulağı tırmalamıyor. Çünkü biz hep böyle diyoruz." cevaplarından öte bir cevap alınamamaktadır. Dil bilgisi öğrenen bir öğrenciden bu cevaplardan daha fazlası beklenir. Öğretim sonunda öğrenciler hâlâ bu düzeyde cevaplar veriyorlarsa öğretim başarılı olmamıştır. Dil bilgisi eğitimi kişinin dil hakkında doğru düşünebilmesini ve dili yorumlamayabilmesini sağlamalıdır.

Ke (2008: 6) kuralavırım yaklaşımının dil bilgisi derslerinde uygulanması ile ilgili dört adım önermektedir:

1. ADIM: Öğrencilere bir dil bilgisi konusundan örnek seti sunulur.
2. ADIM: Öğrencilerden bu örnek setini açıklayabilecek bir kural çıkarmaları istenir.
3. ADIM: Öğrencilerden çıkarımda buldukları bu kuralı başka örneklerle karşılaştırıp gözden geçirmeleri istenir.
4. ADIM: Öğrencilerden kuralı yeni cümleleri de kapsayacak şekilde yeniden düzenlemeleri istenir.

Bu adımların Türkçe bir dil bilgisi konusunda nasıl uygulanabileceği ile ilgili örnek bir uygulama gösterilebilir. 1. adıma göre öğrencilere kişi eklerinin yer aldığı bir örnek seti (1)'de örneklendiği gibi sunulur.

(1)

- a. Salonda kitap okuyorum.

- b. Salonda kitap okuyorsun.
- c. Salonda kitap okuyor.
- d. Salonda kitap okuyoruz.
- e. Salonda kitap okuyorsunuz.
- f. Salonda kitap okuyorlar.

2. adıma göre öğrencilere “Bu cümlelerde okuma işini yapan kimdir?” sorusu ve devamında “İşi yapanın kim olduğunu nasıl anladınız?” gibi sorular sorularak bir çıkarımda bulunmaları beklenir. Öğrencilerin (2)’deki gibi bir cümle kurmaları muhtemeldir:

(2) *Türkçede kişi anlamı kişi ekleri ile sağlanır.*

Ardından öğrencilere 3. adıma göre bir örnek seti daha verilir. Bu örnek seti (3)’deki gibi olabilir.

(3)

- a. Ben salonda kitap okuyorum.
- b. Sen salonda kitap okuyorsun.
- c. O salonda kitap okuyor.
- d. Biz salonda kitap okuyoruz.
- e. Siz salonda kitap okuyorsunuz.
- f. Onlar salonda kitap okuyorlar.

4. Adıma göre öğrencilerden (2)’de yaptıkları çıkarımı, (3)’deki örneklerle karşılaştırarak yeni bir çıkarımda bulunmaları istenir. Öğrencilerin (4)’deki gibi bir cümle kurmaları muhtemeldir:

(4) *Türkçede kişi anlamı kişi ekleri ile sağlanır. Bu kişi ekine göre değişen zamirler Türkçede bazen söylenir bazen söylenmez.*

Dotson (2006: 60-5) bir grup öğrenciden anket ve yüzyüze görüşme yoluyla veri toplamış kuralavarımla öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin verdikleri cevaplarda öğrencilerin kuralavarımlarının aktif bir yaklaşım olduğunu, kuralı anlamak için harcadıkları çabanın konuyu daha iyi anlamalarını sağladığını ve bu mücadelenin onların hoşuna gittiğini belirttiklerini tespit etmiştir. Bazı öğrenciler kuraldan önce verilen örneklerin onlara bağlam sağladığını, öğrenecekleri biçimin tam olarak nasıl kullanıldığını ve nasıl uygulanacağını bu şekilde gördüklerini belirtmişlerdir. Dotson’un adlandırmasıyla “yönlendirilmiş kuralavarımlar yaklaşımı” hakkında olumsuz fikir beyan eden öğrenciler genellikle bir noktaya odaklanmışlardır; o da bu yaklaşımın açık ve berrak olmamasıdır. Öğrenciler bu yaklaşımın planlamasının zayıf olduğunu ve takip etmesinin zor olduğunu belirtmişlerdir. Dersin başında yönlendirici herhangi bir bilginin verilmemesi ve doğrudan örneklerin gösterilmesi öğrencilerin bazen öğretmenin neden bahsettiğini anlayamamalarına sebep olmaktadır.

Thornbury’e (2002: 55-6) göre kuralavarımlar yaklaşımının çeşitli faydaları ve sınırlılıkları vardır. Yaklaşımın faydaları kuralı keşfetmenin öğrenciye kendi kendine öğrenme kabiliyeti ve özgüven kazandırması, öğrencilerin süreçte pasif bir alıcı olmayıp etkin bir katılımcı olmaları, problem çözme seven öğrenciler için pratik yapma fırsatı sağlaması, öğrencilerin bilişsel performanslarını harekete geçirmesi olarak sıralanabilir. Yaklaşımın en önemli sınırlılıklarından biri öğrencilerin kurala ulaşmak için uzun zaman ve enerji harcamalarıdır. Kurallar öğretmen tarafından farklı örneklerle test edilmezse yanlış kurala ulaşılması durumunda yanlış öğrenmelerin gerçekleşebilir. Bu yaklaşımla yürütülen derslerde öğretmen veriyi dikkatlice seçmeli ve düzenlemelidir. Ancak veriler ne kadar dikkatlice düzenlenirse düzenlensin, bazı dil bilgisi konularının kuralları kolaylıkla çıkarılamayabilir. Dolayısıyla

öğretmen açısından derse hazırlanmak zordur. Kurallardan yola çıkarak öğrenmeye alışmış olan öğrenciler için alışılmadık bir yöntem olmasından dolayı da bazı sınırlılıklara sahiptir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 2006 yılında yapılan değişiklikle birlikte dil bilgisi öğretiminde sıkça karşılaşılan sezdirme yöntemi kuralvarım yaklaşımıyla birlikte uygulanmaktadır. Güneş (2013a, 87) sezdirme yönteminin ilk aşamasında öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldığını, ardından dil örneğinin gözlemlendiğini ve gerekli bilgilerin toplandığını; daha sonra gözlemlerden kurallar oluşturulduğunu, sınıflama yapıldığını, alıştırma ile zihinde yapılandırıldığını ve uygulamaya aktarıldığını belirterek bu yöntemin kuralvarım yaklaşımıyla birlikte uygulandığını ifade eder; ancak öğretmenlerin sıkça başvurdukları kılavuz kitaplarda sezdirme yönteminin nasıl uygulanacağına dair açık bir yönerge söz konusu değildir.

Araştırmanın problem cümlesi "*Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi yapılırken kılavuz kitaba göre yapılan derslerle kuralvarım yaklaşımına göre yapılan dersler arasında anlamlı bir fark var mıdır?*" olarak ortaya çıkmıştır. Bu problem 7. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki (Serbay, 2016: 161) 'öğrencilere kuralı sezdiriniz' ifadesinin belirsizliğinden doğmuştur; çünkü kılavuz kitapta etkinlik verilmekte ve sadece bu etkinlik üzerinden öğretmenin kuralı sezdirmesi istenmektedir. Bu da öğretmenin kuralı sezdirmede zorlanmasına ve kuralı doğrudan vermesine yani kuraldangelime başvurmasına neden olabilir. Tüm bunlardan yola çıkarak problem cümlesindeki iki değişken arasındaki farkın anlamlı olup olmaması sınırlı bir bilgi vereceği için derinlemesine bir bilgi elde etmek amacıyla problem cümlesi şu şekilde geliştirilmiştir: "*Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi yapılırken kılavuz kitaba göre yapılan derslerle kuralvarım yaklaşımına göre yapılan dersler arasında anlamlı bir fark olup olmamasında etkili olan unsurlar nelerdir?*" Bu doğrultuda öğretmen kılavuz kitabında benimsenen yaklaşımdan farklı olarak kuralvarım yaklaşımıyla öğrenen öğrencilerin çıktıkları arasında anlamlı bir fark varsa bu farkın ne/neler olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır.

## Yöntem

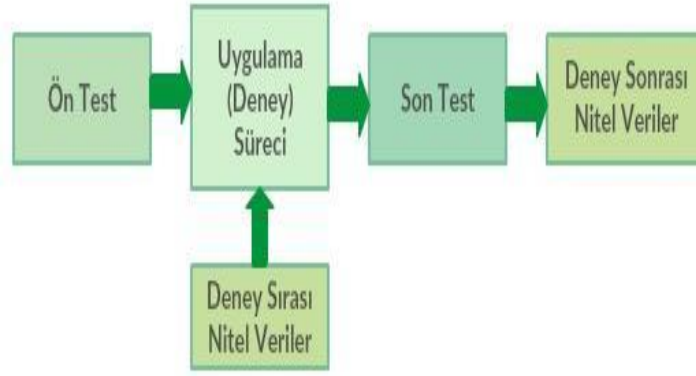
### Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, kuralvarım yaklaşımının Türkçe dersinde kipler konusunun öğretiminde etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla karma yöntem desenlerinden iç içe karma yöntem (*embedded mixed method*) kullanılmıştır. İç içe karma yöntem deseninin amacı Creswell'e (2017: 43) göre deney ve kontrol gruplarıyla yapılan çalışmalarda deney grubu ile yapılan uygulamaların test edilmesi ve uygulama sürecinin çıktı üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemektir.

### Süreç

Araştırmanın nicel boyutunda eşitlenmemiş ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu bağlamda deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra daha önceden araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan 'kipler konusuna ilişkin akademik başarı testi' her iki gruba da ön test olarak uygulanmıştır. Test sonrasında dört hafta süren uygulama derslerine (deney sürecine) geçilmiştir. Dört hafta süren uygulama derslerinden sonra son test yapılarak araştırmanın nicel verileri elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise deney sırasında ve deney sonrasında elde edilmiştir.

Creswell ve Plano Clark'a (2015: 99, 103) göre iç içe karma yöntem deseni araştırmacının deney sürecine nitel verileri dahil etmesiyle ortaya çıkar. Nitel verileri dahil etmekteki amaç uygulamanın sonuçlarının manidar olup olmadığını test etmektir. Bu bağlamda araştırma sürecini gösteren diyagram aşağıdaki Şekil 1'deki gibidir:



Şekil 1. Araştırma Süreci

Creswell (2017) katılımcıların müdahale programındaki faaliyetlere nasıl katıldıklarını ve bu faaliyetlerin deneme için olumlu ya da olumsuz etkilerinin olup olmadığını incelemek için nitel verilerin deney sırasında; istatistik sonuçların tek başlarına ifade ettikleri anlamdan daha detaylı bir açıklama elde etmek için deney sonrasında deneye eklenebileceğini belirtmiştir (43). Ön test ve son test sonuçlarından elde edilen nicel verileri daha iyi anlamak ve açıklamak için araştırmacının nitel verileri deney sırasında ve deney sonrasında deneye eklenmiştir.

## Nitel Aşama

### Deney İçin Program Tasarımı

Araştırmacının deney grubu ders planları kuralavırım yaklaşımına göre hazırlanırken kontrol grubu ders planları kılavuz kitaptaki yönergelerle göre düzenlenmiştir. Deney grubu ders planları kuralavırım yaklaşımına göre hazırlanırken öğretim programına uyularak dersin öğretim yöntemi kuralavırım yaklaşımına göre hazırlanmıştır. Bu süreçte kılavuz kitapta yer alan kazanım ve konu başlıkları dikkate alınmıştır. Bu kazanımlar; "Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.", "Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar." ve "Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar." şeklindedir. Uygulama haftasında yıllık plana göre işlenmesi gereken kazanımlar bunlar olduğu için bu üç kazanım seçilmiştir. Böylece öğrencilerin eğitim sürecine engel olmamak amaçlanmıştır. Düzenlenen ders programları uygulama öncesi iki alan uzmanı tarafından kuralavırım yaklaşımına uygunluk açısından kontrol edilmiştir. Kuralavırım yaklaşımına göre ders işleme süreci Şekil 2'deki gibidir:



Şekil 2. Kuralavırım Yaklaşımıyla Ders Anlatım Süreci

Planlama yapılırken kılavuz kitaptaki konu başlıkları ve öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler göz önünde bulundurulmuştur. Her bir konu öğrencinin ulaşabileceği kural sistemi şeklinde düzenlenmiştir. Bunun için ön örnekler oluşturulmuş. Ön örneklerin yanında (konusuna göre) dil bilgisi açısından yanlış örnekler de verilmiştir. Öğrencilerin bu örnekler üzerinden kurala ulaşmaları amaçlanmıştır. Araştırmacı öğretmen, öğrencilerin kurala ulaşmalarını sağlayıcı yönlendirici sorular sormuş; öğrencilerin kurala kendilerinin ulaşmasını beklemiştir. Öğrenciler kurala ulaştıktan sonra öğrencilerden farklı örnekler istenmiştir. Sonrasında yeni örneklerle benzer yol uygulanarak yeni kuralların öğrenciler tarafından oluşturulması amaçlanmıştır.

## Deneyin Örneklemi

Araştırma yarı deneysel bir özellik gösterdiğinden ve uygulama bir ortaokulda yapıldığı için seçkili örnekleme yapılmıştır. Deneysel çalışmaların okullarda yapıldığı durumlarda genellikle seçkisiz örnekleme yapmak mümkün olmadığı için hazır gruplar üzerinde çalışılabilir. Araştırmacı bazı verilere bakarak görece birbirine en çok benzeyen iki grubu seçebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 197). Dolayısıyla bu araştırmada İstanbul'da bir ortaokulda 7. sınıflardan kolay erişilebilir olan (Yıldırım ve Şimşek 2016: 123) iki şube rastgele seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini bu öğrenciler (n=48) oluşturmaktadır. Büyüköztürk vd. (2013: 197) deneysel çalışmalarda uygun örneklem büyüklüğü için kesin bir kural olmadığını ancak 30-40 kişilik gruplarla yapılan çalışmaların genellenebilirlik açısından araştırmacıya avantaj sağladığını belirtmektedir.

## Deney Süreci

Araştırmanın deney ve kontrol grupları belirlenirken Türkçe ders notu ortalamalarına bakılarak birbirlerine denk olduğu düşünülen iki şube rastgele seçilmiştir. Seçilen şubelerden biri deney grubu diğeri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama dersleri öncesinde deney ve kontrol grubuna ön test uygulanmıştır. Ön testten sonra 4 hafta süren uygulama derslerine geçilmiştir. Uygulama sürecinde dersler deney grubunda kuralavırım yaklaşımına göre kontrol grubunda ise kılavuz kitapta yer alan yönergeye göre işlenmiştir. Deney grubu derslerinde araştırmacı öğretmen ders öncesinde uygulama sürecini kuralavırım yaklaşımına göre planlamıştır.

Araştırmanın kontrol grubu dersleri kılavuz kitaptaki yönergelerle harfiyen uyularak gerçekleştirilmiştir. Bu dersler de araştırmacı öğretmen tarafından yürütülmüştür ve bağımsız gözlemci tarafından gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubu dersleri 4 haftalık bir süreçte 5 ders saati olarak uygulanmıştır. Derslerde işlenen dil bilgisi konuları şöyledir: bildirme kiplerinin kullanım özellikleri, dilek kiplerinin kullanım özellikleri ve fiillerin olumlu, olumsuz, olumlu soru ve olumsuz soru çekimleridir. Dört haftalık uygulama süreci sonunda hem deney hem de kontrol grubuna son test uygulanarak deney süreci tamamlanmıştır.

## Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri ön test ve son test olarak uygulanan 'Kipler Konusuna İlişkin Akademik Başarı Testi'nden elde edilmiştir. Test oluşturulurken 7. sınıf Türkçe ders kitabının 'Kişisel Gelişim' temasından 3 dil bilgisi kazanımı temel alınmıştır. Bu 3 kazanım: "Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.", "Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar." ve "Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar." şeklindedir. Araştırmacı bu 3 kazanımdan yola çıkarak çoktan seçmeli test maddelerini oluşturmuştur. Bu kazanımlar "kişi ekleri, duyulan geçmiş zaman, görülen geçmiş zaman, şimdiki zaman, ünlü daralması, gelecek zaman, geniş zaman, özne, gizli özne, gereklilik kipi, istek kipi, şart kipi, emir kipi, olumlu fiil çekimi, olumsuz fiil çekimi, olumlu soru fiil çekimi, olumsuz soru fiil çekimi" konularını içermektedir. Test maddeleri konu kapsamını temsil edecek biçimde kazanımlara uygun olarak hazırlanmış ve 36 maddeden oluşmaktadır. Test maddeleri bilgi ve kavrama düzeyindedir. Oluşturulan test, 2 2 Türkçe eğitimcisi ve 1 eğitim bilimleri uzmanı tarafından incelenmiştir. İnceleme sonucunda test maddeleri bilişsel alana, kazanımlara ve dil bilgisi kurallarına uygun bulunmuştur. Testin ön uygulaması deney çalışmasının gerçekleştirileceği okula benzer İstanbul'da bulunan başka bir okuldaki 7. sınıf öğrencilerine (n=187) uygulanmıştır. Uygulama sonrası madde analizi yapılarak her bir test maddesinin madde gücü, madde ayırt ediciliği ve madde varyansı hesaplanmıştır. Madde gücü .30 ve .80 aralığında olmayan, madde ayırtıcılığı .30'dan küçük olan ve madde varyansı .25 civarı olmayan 8 madde testten

çıkarılmıştır. Kapsam geçerliliğini korumak için 8 soru daha testten çıkartılmış ve toplamda 16 soru test dışında kalmıştır. Yapılan madde analizi sonucunda geriye çoktan seçmeli 20 soru kalmıştır. Bu sorular kapsam geçerliliği açısından kazanımları yansıtmaktadır. Testin KR-20 güvenilirliği .85 olarak hesaplanmıştır.

### **Nicel Veri Analizi**

Araştırmanın ön test ve son test sonucu elde edilen nicel verileri SPSS 15.0 programı kullanılarak kovaryans analiz ile analiz edilmiştir.

### **Nitel Aşama**

#### **Deney İçinde Nitel Süreç**

Deney sürecinde deney grubu uygulama derslerini iki gözlemci yarı-yapılandırılmış gözlem formu ile gözlemlemiştir. Gözlemcilerden biri aynı zamanda çalışmadaki araştırmacıdır. Diğer bağımsız gözlemci ise Türkçe öğretmenliği programı yüksek lisans öğrencisidir. Ders süreci sonunda araştırmacı öğretmen süreçle ilgili düşüncelerini 'araştırmacı öğretmen günlüğü'ne yazmıştır. Ders süreci, her bir gözlem sonrasında elde edilen bulgular doğrultusunda yeniden planlanıp gözden geçirilerek düzenlenmiştir.

Kontrol grubu dersleri bağımsız gözlemci tarafından gözlenmiştir. Böylece nicel verilerden elde edilen bulguları anlamaya çalışırken kontrol grubu ve deney grubu dersleri karşılaştırılabilecektir. Deney sonrasında deney grubu öğrencileri ile araştırmacı öğretmen tarafından odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesiyle deney grubundaki öğrencilerin sürece dair görüşlerini öğrenmek amaçlanmıştır.

#### **Deney Sürecindeki Katılımcılar**

Araştırmanın nitel verilerinden odak grup görüşmesi için deney grubundan 10 öğrenci seçilmiştir. Öğrencilerin seçimi yapılırken derse çok katılanlardan az katılanlara doğru bir seçim yapılmıştır.

#### **Nitel Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın nitel verileri deney sırasında 'Deney Grubu Uygulama Dersi Araştırmacı Gözlemci Gözlem Notları', 'Deney Grubu Uygulama Dersi Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları', 'Kontrol Grubu Uygulama Dersi Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları' ve 'Araştırmacı Öğretmen Günlükleri' ile deney sonrasında 'Yapılandırılmamış Odak Grup Görüşmesi' aracılığıyla toplanmıştır.

Çalışmanın bulgular bölümünde araştırmacı gözlemcinin deney grubu gözlem notları (**AG**), bağımsız gözlemcinin deney grubu gözlem notları (**BG**), bağımsız gözlemcinin kontrol grubu gözlem notları (**K-BG**) ve araştırmacı öğretmenin günlüklerinden elde edilen veriler (**AÖ**) kodu ile belirtilmiştir. Odak grup görüşmesinden elde edilen veriler ise katılımcıların gizliliği açısından (**1, 2,...10**) şeklinde kodlanmıştır.

### **Nitel Veri Analizi**

Nitel veriler önceden belirlenen temalar altında betimsel analiz ile incelenmiştir. Çalışmanın iç güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak amacıyla gözlemler, öğretmen günlüğündeki ifadeler ve



katılımcı görüşleri doğrudan alıntılar şeklinde, eğik yazı fontu ile gösterilmiştir. Öğretmen günlüğünden elde edilen bulgular sonuç ve tartışma kısmında diğer nitel verilerin sonuçlarını yordamak için kullanılmıştır. Deney sırasındaki ve deney sonrasındaki nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Deney sırasındaki nitel verilerin betimsel analizi için ‘Deney Grubu Uygulama Dersi Araştırmacı Gözlemci Gözlem Notları’, ‘Deney Grubu Uygulama Dersi Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları’ ve ‘Kontrol Grubu Uygulama Dersi Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları’ kullanılmıştır. Verilerin betimsel analizi için oluşturulan temalar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Araştırmanın verileri bu temalar altına işlenmiştir. ‘Kontrol Grubu Uygulama Dersi Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları’ndan elde edilen nitel veriler ayrıca geliştirilen bir tematik çerçeve ile betimsel analiz sürecinden geçmiştir. Bu formdan elde edilen veriler ilgili temalar altına işlenmiştir. İşlenen veriler kişisel yorum ve düşüncelerden uzak olarak açıklanarak sunulmuştur. Deney sırasındaki nitel verilerin betimsel analiz sonucunda 6 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar aşağıdaki gibidir:

1. Örneklerin deney grubu öğrencilerinin kurala ulaşmalarını desteklemesi.
2. Çalışma kitabındaki örnek etkinliklerin öğrencilerin tanıma ulaşmalarına etkisi.
3. Deney gurubu uygulamalarında yönlendirici soruların amaca hizmet etmesi.
4. Kontrol grubu uygulamalarında öğretmenin öğrencilerin tanıma ulaşması için yaptıkları.
5. Deney grubu öğrencilerinin kuralı ifade edebilme becerileri.
6. Kontrol grubu öğrencilerinin tanıma ulaşma becerileri.

Deney sonrasındaki nitel verilerin betimsel analizi için ‘Yapılandırılmamış Odak Grup Görüşmesi’nden elde edilen veriler kullanılmıştır. Odak grup görüşmesinde öğrencilerin deney sürecine dair görüş ve düşünceleri sorulmuştur. Öğrencilerden gelen görüş ve düşünceler betimsel analizle analiz edilerek tablolaştırılmıştır.

## Bulgular ve Yorumlar

### Nitel Bulgular

#### Deney Eksenli Nicel Bulgular

Araştırmanın nicel verilerini değerlendirmek için kovaryans analizi yapılmıştır. Öntest sonuçlarına göre gruplar denk olmadığı için kovaryans analiz tercih edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda regresyon doğrularının eğimleri arasında anlamlı fark yoktur, homojendir ( $p=.871>.05$ ). Kontrol değişkeni gruplarda anlamlı farklılık sergilemektedir ( $p=.000<.05$ ). Varyanslar arası fark yoktur, yokluk hipotezi kabul edilmiştir ( $p=.764>.05$ ). Düzeltilmiş puanların gruplardaki ortalamaları arasında anlamlılık test sonucuna göre grup temel etkisi anlamlı değildir ( $p=.745>.010$ ). Tüm bu sonuçlar kovaryans analizi için uygun koşulları sağlamaktadır. Ön testlerin son testler üzerindeki etkisi kontrol altına alındıktan sonra yapılan kovaryans analizinde deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı fark yoktur ( $p=.549$ ;  $p>.05$ ).

### Nitel Bulgular

#### Deney Sırası Nitel Bulgular

Araştırmayı gözlemleyen araştırmacı ve bağımsız gözlemcinin “örneklerin deney grubu öğrencilerinin kurala ulaşmalarını destekleyip desteklemediğine dair gözlemler”i analiz edilirken destekledi (+),

kısmen destekledi (+-) desteklemedi (-) şeklinde kodlanmıştır. Ortaya çıkan frekans değerleri gözlemcilerin ifadelerinde yer alan destekledi, kısmen destekledi ve desteklemedi kodlarına ait frekanslardır. Bu doğrultuda sonuç aşağıdaki 'Çizelge 1'deki gibidir:

**Çizelge 1.**

*Örneklerin Deney Grubu Öğrencilerinin Kurala Ulaşmalarını Destekleyip Desteklemediğine Dair Gözlemler*

<b>Örneklerin deney grubu öğrencilerinin kurala ulaşmalarını destekleyip desteklemediğine dair gözlemler</b>	<b>Sıklık</b>
<b>Destekledi.</b>	21
<b>Kısmen destekledi.</b>	2
<b>Desteklemedi.</b>	7

Çizelge 1'e göre gözlemciler örneklerin öğrencilerin kurala erişmelerini 21 kez desteklediğini, 2 kez kısmen desteklediğini ve 7 kez desteklemediğini gözlemlemişlerdir. Buna göre örneklerin %70'nin kurala erişimi desteklediği görülmektedir.

Kontrol grubunda ise aynı konular kılavuz kitaptaki yönergeye göre sürdürülmüştür. Bu dersleri gözlemleyen bağımsız gözlemcinin "çalışma kitabındaki örnek etkinliklerin öğrencilerin tanıma ulaşmalarını sağlayıp sağlamadığına dair gözlemler"i Çizelge 2'deki gibidir:

**Çizelge 2.**

*Çalışma Kitabındaki Örnek Etkinliklerin Öğrencilerin Tanıma Ulaşmalarını Sağlayıp Sağlamadığına Dair Gözlemler*

<b>Çalışma kitabındaki örnek etkinliklerin öğrencilerin tanıma ulaşmalarını sağlayıp sağlamadığına dair gözlemler</b>	<b>Sıklık</b>
Sağladı.	7
Kısmen sağladı.	2
Sağlamadı.	2

Çizelge 2 incelendiğinde çalışma kitabındaki örnek etkinliklerin öğrencilerin 7 kez tanıma ulaşmasını sağladığı, 2 kez kısmen sağladığı ve 2 kez sağlamadığı görülmektedir. Buna göre etkinlikler %63,6 oranında öğrencilerin tanıma ulaşmasını sağlamıştır. Örnek etkinliklerin öğrencilerin tanıma ulaşmalarını sağlama açısından işe yaradığı Çizelge 2'de görülmektedir. Çizelge 2'yi bir önceki Çizelge 1 ile karşılaştırdığımızda her iki grupta da ön örneklerin tanıma veya kurala ulaşmayı olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Kuralavırım yaklaşımı ile yapılan dil bilgisi öğretiminde örnekler kadar önemli olan bir diğer unsur da yönlendirici sorulardır. Yönlendirici sorular öğrencilerin kurala ulaşmalarını hedefler, kurala ulaşmada öğrencilere kılavuzluk eder.

### Çizelge 3.

*Deney Grubu Uygulamalarında Yönlendirici Soruların Amaca Hizmet Edip Etmediğine Dair Gözlemler*

<b>Deney grubu uygulamalarında yönlendirici soruların amaca hizmet edip etmediğine dair gözlemler</b>	<b>Sıklık</b>
Hizmet etmiştir.	23
Kısmen hizmet etmiştir.	2
Hizmet etmemiştir.	10

Çizelge 3'ü incelediğimizde deney grubu uygulamalarında yönlendirici soruların amaca 23 kez hizmet ettiği, 2 kez kısmen hizmet ettiği ve 10 kez hiç hizmet etmediği gözlenmiştir. Buna göre yönlendirici sorular %65,7 oranında amaca hizmet etmiştir.

Kuralavırım yaklaşımında yönlendirici sorular ile öğrencilerin kurala ulaşması hedeflenir. Kılavuz kitaptaki yönergelerde ise verilen örnek etkinlikler üzerinden öğretmenin tanımı sezdirmesi hedefleniyor. Ancak örnek etkinlikler üzerinden tanımın nasıl sezdireceğine dair açık bir yönerge bulunmamaktadır. Kontrol grubu derslerinde yapılan gözlemlerde **K-BG**'nin “öğretmenin öğrencilerin tanıma ulaşması için neler yaptığına dair gözlemler”i ‘Çizelge 4’deki gibidir:

### Çizelge 4.

*Kontrol Grubu Uygulamalarında Öğretmenin Öğrencilerin Tanıma Ulaşması İçin Neler Yaptığına Dair Gözlemler*

<b>Öğretmenin öğrencilerin tanıma ulaşması için neler yaptığına dair gözlemler</b>	<b>Sıklık</b>
Örnekler vermek	3
Soru sormak	3
Düz anlatım yapmak	2
Tanımı vermek	2
Farklı bir etkinlik uygulamak	2
Hikaye ederek anlatmak	1
Örnek istemek	1

Çizelge 4'e bakıldığında öğretmenin öğrencilerin tanıma ulaşması için 3 kez örnek verdiği, 3 kez soru sorduğu, 2 kez düz anlatım yaptığı, 2 kez tanımı verdiği, 2 kez farklı bir etkinlik uyguladığı, 1 kez hikaye ederek anlattığı ve 1 kez de örnek istediği gözlenmiştir.

Kuralavırım yaklaşımında kuralın öğrenciler tarafından ifade edilmesi beklenir. Öğrencilerin kuralı nasıl ifade ettikleri, onu doğru anlayıp anlamadıklarının göstergesidir. Bu bağlamda öğrencilerin kuralı ifade edebilme becerilerine ilişkin gözlemler Çizelge 5'teki gibidir:

### Çizelge 5.

*Deney Grubu Öğrencilerinin Kuralı İfade Edebilme Becerilerine Yönelik Gözlemler*

<b>Deney Grubu Öğrencilerinin Kuralı İfade Edebilme Becerilerine Yönelik Gözlemler</b>	<b>Sıklık</b>
İfade edebilmiştir.	15
Kısmen ifade edebilmiştir.	2
İfade edememiştir.	1

Çizelge 5 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin kuralı 15 kez ifade ettikleri, 2 kez kısmen ifade ettikleri ve 1 kez ifade edemedikleri gözlenmiştir. Buna göre öğrenciler %83,3 oranında kuralı ifade edebilmiştir.

Kuralavırım yaklaşımında öğrencilerin doğru ve yanlış örnekler üzerinden kurala erişmeleri hedeflenir. Kılavuz kitap ise öğrencilerin ön etkinlikler aracılığıyla tanımın öğretmen tarafından sezdirilmesini bekler. Bu bağlamda öğrencilerin kuralı veya tanıma ifade edebilme becerileri oldukça önemlidir. **K-BG**'nin "kontrol grubu öğrencilerinin tanıma ulaşma becerilerine yönelik gözlemler"i aşağıdaki gibidir:

#### Çizelge 6.

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tanıma Ulaşma Becerilerine Yönelik Gözlemler*

<b>Kontrol grubu öğrencilerinin tanıma ulaşma becerilerine yönelik gözlemler</b>	<b>Sıklık</b>
Öğrenciler tanıma ulaştı	4
Öğrenciler tanıma kısmen ulaştı	3
Öğrenciler tanıma ulaşamadı	6

Kontrol grubunda yapılan derslerde öğrencilerin 4 kez tanıma ulaştıkları, 3 kez kısmen ulaştıkları ve 6 kez ise ulaşamadıkları gözlenmiştir. Buna göre öğrenciler %30,7 oranında tanıma ulaşabilmektedir.

Son olarak, kuralavırım yaklaşımını doğru değerlendirmek ve ders planları hazırlayabilmek için öğrencilerin kurallara ne kadar sürede ulaştıklarını tespit etmek gerekir. Deney grubunda uygulamayı gözlemleyen gözlemciler her bir kurala ulaşım süresini dakika olarak kaydetmişlerdir. Buna göre öğrencilerin kurala en fazla 8 dakikada en az 2 dakikada ulaştıklarını not düşmüşlerdir .

Kontrol grubu derslerinde kılavuz kitaptaki etkinliklere göre bir anlatım yapılmıştır. Dolayısıyla kılavuz kitaptaki yönergeler takip edilmiş ve süre buna göre düzenlenmiştir. Yapılan gözlemlerde öğrencilerin tanıma ulaşması en az 5 dakika en fazla 12 dakika sürmüştür.

#### Deney Sonrası Nitel Bulgular

Deney sürecine ilişkin deney grubu öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

#### Çizelge 7.

*Öğrencilerin Kuralavırım Yaklaşımına Dair Görüşleri*

##### **Öğrencilerin kuralavırım yaklaşımına dair görüşleri**

- 1: "Yanlış kurduğum cümleyi sınavda karıştırıyorum."
- 2: "Bir sürü kural oldu kafam karıştı."
- 3: "Kuralların olması iyi."
- 4: "Kuralları yazmak beni bunaltıyor."
- 5: "Mantığım körelmeye başladı. Sonra kuralı ezberliyorum."
- 6: "Kurallar arttıkça kafamdaki bilgiler de karıştı."
- 7: "Kurallar iyi. Ezberlemiyorum. Düşünme kapasitemizi artırıyor."
- 8: "Kip eklerini biliyordum bu derslerden sonra kafam karıştı."
- 9: "Kafamın karışması iyi bir şey. Kafam karışınca daha iyi öğreniyorum."
- 10: "Hepsi birbirine bağlı olduğundan aradaki önemli noktayı yakalamam gerekiyor ama yakalayamıyorum."

Yukarıdaki öğrenci görüşlerine baktığımızda **3, 7 ve 9**'un kuralavırım yaklaşımıyla yapılan derslere ilişkin olumlu yönde görüşleri bulunurken diğer öğrencilerin (**1, 2, 4, 5, 6, 8, 10**) görüşleri olumsuz yöndedir. Olumsuz görüş bildiren öğrenciler genel olarak kuralların varlığından rahatsız olduklarını belirtmektedir. Hatta bir öğrenci (**8**) bu derslerden sonra bildiği bir konuyu karıştırdığını; başka bir

öğrenci (1) de derslerde yanlış kurduğu cümleyi sınavda karıştırdığını belirtmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin büyük çoğunlu kuralavarımla yapılan derslere yönelik olumsuz bir görüşte bulunmuştur.

### Karşılaştırma Yorumlama

Deney sırası ve sonrasında elde edilen nitel bulguları karşılaştırdığımızda yapılan gözlemlerde deney grubu öğrencilerinin kuralı %83,3 oranında ifade edebildikleri gözlenirken odak grup görüşmesinde öğrencilerin büyük çoğunluğu bu derslere yönelik olumsuz görüş belirtmiştir. “Acaba öğrencilerin olumsuz görüş belirtmelerinin nedeni ne olabilir?” sorusunun cevabını bulmak için bazı gözlem notlarına bakmak yararlı olabilir. **AG**’nin “*Özne ve kişi eki uymazsa cümle anlamsız olur, şeklinde ifade ettiler. Bu da doğruya yakın bir tanımdı.*” ve **BG**’nin “*Kesinlikle evet. Hatta literatürde geçen tanımdan daha basitti.*” ifadelerinde öğrencilerin rahatlıkla kuralı ifade edebildikleri gözlenmiştir. Hatta **BG**’nin ifadesine göre öğrenciler bazı durumlarda literatürde geçen tanımdan daha iyi tanımlar verebilmiştir. Ancak bunun karşıtı olan durumlar da gözlenmiştir. **AG**’nin “*5-6. denemede ancak doğru ifade ettiler.*” ve “*Kuralın çok karışık olduğunu söylediler.*” şeklindeki ifadeleri öğrencilerin kurala ulaşmada yaşadığı güçlükleri belirtmektedir. Öğrencilerin yaşadığı güçlüklerle dair **AÖG**’deki “*Öğrenciler cümlelerin tamamına odaklandıkları için yükleme odaklanamadılar. Bu yüzden ünlü daralmasını fark etmekte güçlük yaşadılar.*” ifadeye ve **BG**’nin “*Şimdiki zamanın ne olduğunu ifade ettiler; ancak ünlü daralması konusunda kafaları çok karıştı.*” ifadesine baktığımızda ana konunun dışında gelişen bir istisna durumunda öğrencilerin zorluk yaşadığı hatta kafalarının karıştığı gözlenmiştir. Bunun nedeni yetersiz ön örnekler ya da yönlendirici sorular ile ilgilidir. Bu noktada **BG**’nin “*... bir önceki ders ünlü daralmasını anlamakta zorlanmışlardı; ancak burada yanlış örnekler verildi ve öğrenciler hemen kuralı verdi.*” ifadesinde görülüyor ki bir sonraki derste aynı konu için yanlış örnekler sunulduktan sonra öğrenciler kurala ulaşabilmiştir. Bu ön örnekler öğrenciler için yeterli olmuştur. Bazı durumlarda öğrenciler kip eki ile ilgili verilen temel işlev dışında başka işlevlerin olduğunu da fark etmişlerdir. **AÖG**’de “*Öğrenciler 4. Kural olan şart kipinin açıklamasına örnekler doğrultusunda biraz zor da olsa ulaşabildi; ancak bu kipi istek ve keşke anlamı barındırdığını da ifade ettiler.*” ve **AG**’nin “*Beni arayan annem olmalı” cümlesinde ihtimal anlamı veriyor. Demek ki önce gereklilik kipi deyip -mAll’ı öğretmek yani işlevden biçime gitmek öğrencinin kafasını karıştırıyor. Bir öğrenci itiraz olarak bu örneği verdi.*” ifadeleri öğrencilerin temel işlev dışındaki diğer işlevleri de fark ettiğini göstermektedir. Özellikle ekin temel işlevini ifade eden kurallar için bazı öğrenciler bu şekilde itirazda bulunmuştur; çünkü ek ile ilgili oluşturulan kuralda bu istisnai durumların da belirleyici olmasını düşünmektedirler. Ancak öğretim programında söz konusu ekler bir sonraki kazanımlarda ‘zaman/anlam kayması’ başlığında verildiğinden bu nokta bu işlevlere değinilememiş ve oluşturulan kurallarda yer verilmemiştir.

Yukarıdaki paragrafta öğrencilerin bazı durumlarda kurala ulaşırken bazı durumlarda güçlükler yaşadığı ancak bazı durumlarda da güzel çıkarımlarda buldukları ve süreçte aktif oldukları gözlenmiştir. Buna rağmen olumsuz görüş belirtmelerinin altında yatan ne olabilir? **AG**’nin “*Öğrenciler öğretime daha çok kural var mı diye sordular. Kurala karşı bir tutum mu geliştiriyorlar acaba? Sonuç olarak “Hayat kurallardan ibarettir” ve “Kurallar çiğnenmek içindir.” dedi içlerinden biri.*” ve **BG**’nin “*Dili zaten bildiklerini ve bu kadar çok kurala neden ihtiyaç olduğunu sordular. Öğretmen de onlara açıklama yaptı.*” ifadelerine baktığımızda öğrencilerin kurallara karşı olumsuz bir tutum geliştirmiş olabileceklerinin ipuçlarını vermektedir. Özellikle öğrencilerden, “*Bir sürü kural oldu kafam karıştı.*”, “*Kuralları yazmak beni bunaltıyor.*” ve “*Kurallar arttıkça kafamdaki bilgiler de karıştı.*” ifadeleri bazı öğrencilerin kurallara karşı neden olumsuz tutum geliştirdiklerini göstermektedir.

Öte yandan kontrol grubu derslerinde örnek etkinliklerin öğrencilerin tanıma ulaşmalarını sağlama oranı %63,6 iken öğrencilerin tanımları ifade edebilme oranları %30,7'dir. **K-BG**'nin "*Öğrenciler tanıma tam olarak ulaşmadığı için öğretmen, tanımları verdi.*" ifadesine ve öğrencilerin tanımları ifade edebilme oranına bakarsak öğretmenin çoğunlukla tanımları kendisinin verdiği düşünülebilir. Öğrenciler bazı durumlarda tanımları doğru ifade edebilmiştir. Ancak bu noktada **K-BG**'nin şu gözlemi kayda değerdir: "*Tanımlar hep aynı kelimelerden oluştuğu için o şekilde tanımları söylediler. Sadece bir kelimeyi kaldırıp tanım oluşturdular. Şart kelimesi ve ekini çıkarıp emir kelimesini eklediler.*" Bu ifadelerle baktığımızda öğrencilerin art arda olan tanımlardaki benzerliği fark ettikleri, ezberle bir mantıkla bir sonraki örnekte sadece terimi değiştirerek tanımları verdikleri görülmüştür. Bir derste öğrencilerin verdiği yanlış bir örneğin konuyu anlamalarına yardımcı olduğu gözlenmiştir. **K-BG**'nin şu ifadesi bu duruma işaret etmektedir: "*Öğrenciler yanlış örnekler verdiğinde öğretmen farklı örnekler üzerinden anlamalarını sağladı. Etkinlik sonrası öğrenciler duyulan geçmiş zamanın ne olduğunu kendileri tanımladı.*" Bu ifadeye bakarak yanlış bir örneği düzeltip doğrusu verildikten sonra öğrencilerin kendilerinin tanımları ulaştığı gözlenmiştir.

### Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın nicel verilerine bakıldığında deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p=,549$ ;  $p>,05$ ). Bu sonucu daha iyi anlayabilmek için nitel bulgulara bakıldığında deney grubunda öğrencilerin hedeflenen dil bilgisi kurallarını %83,3 oranında ifade ettikleri tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin kuralı ifade edebilme oranları %30,7'dir. Öğrenme açısından iki grup arasında bir fark yokken kuralı ifade etme açısından böyle bir farkın olması düşündürücüdür. Deney sonrasında öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde öğrencilerin kuralavarımla yaklaşımıyla ilgili olarak çoğunlukla olumsuz yönde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Çizelge-7'ye baktığımızda öğrenciler kuralların çok fazla olup ön plana çıkmasından dolayı kafalarının karıştığını söylemektedirler.

Deney grubu (%83,3) ile kontrol grubu (%30,7) öğrencilerinin kurala ulaşma oranlarındaki farkın sebebi ilk olarak kuralavarımda yönlendirici soruların yer alması ve öğretmenin öğrenciyi ortaya bir tanım çıkarması için zorlamasında aranabilir. **AG**'nin kuralavarımla ders işleyen öğrencilere dair "*5-6. denemede ancak doğru ifade ettiler.*" gözlemi kuralavarımla yönteminde öğrencilerin kuralı ifade etmek için defalarca deneme yaptıklarını göstermektedir. Kılavuz kitapla işlenen derslerde ise öğrencilere kuralı sezdirme işi öğretmene verilen cümleler üzerinden yapılmaktadır. Bu noktada öğretmene kuralı nasıl sezdireceğine dair bir yönerge verilmediği için öğretmen duruma göre farklı yollara başvurabilmektedir. **BG**'nin gözlemlerine göre kontrol grubunda da öğretmen bazen yönlendirici sorular sormuş ve böyle durumlarda öğrencilerin kurala ulaştığını gözlemlemiştir: "*Sorular sorarak öğrencilerin ulaşmasını sağladı.*" Bazı durumlarda ise öğrenciler kurallar arasındaki benzerliği fark edip ezberle bir yöntemle kuralı ifade etmiştir. **BG**'nin şu gözlemi bu duruma işaret etmektedir: "*Tanımlar hep aynı kelimelerden oluştuğu için o şekilde tanımları söylediler. Sadece bir kelimeyi kaldırıp tanım oluşturdular. Şart kelimesi ve ekini çıkarıp emir kelimesini eklediler.*" Bunlar dışındaki bazı durumlarda da kitaptaki kurala gitme eğilimi gösterildiğini görüyoruz. **BG**'nin şu ifadeleri bunun kanıtıdır: "*Öğrenciler tanıma tek yönüyle ulaştığı için öğretmen, kılavuz kitaptaki tanımları yazdırdı.*", "*Tanım öğretmen tarafından verildi.*" Güneş (2013b: 180) sezdirme yöntemiyle sınıfta doğal bir iletişim kurulduğunu, dil üzerinde tartışıldığını ifade etmektedir. Ayrıca bu yöntemin öğrencilerin kendi kendilerine gözlem yapmalarını, gerekli bilgileri toplamalarını ve kuralları keşfetmelerini istediğini de vurgulamaktadır; ancak kılavuz kitapla öğretmene verilen ön örnekler ve etkinlikler öğrencilerin kuralı keşfetmelerini sağlayacak bir düzenlemeye sahip değildir. Öğretmeni doğrudan

kuralı yazdırmaya iten sebep kılavuz kitapta sezdirme yöntemi ile ilgili yeterli bir yönerge verilmemesi ve kılavuz kitaptaki içeriğin sezdirme yöntemine göre düzenlenmemesi olabilir. Buna karşın kuralavarımda öğrencilerin kuralı keşfetmelerini sağlayacak yönlendirici sorular ders öncesinde, ön örneklere göre planlanır. Dolayısıyla sistematik ve planlı bir süreç vardır. Çünkü yönlendirici sorular ön örneklere göre planlanmıştır ve büyük oranda öğrencileri kurala götürür. Kuralavarımda dersini kuralları ifade etme bakımından kılavuz kitaptan öne geçiren özellik öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için ısrarcı olunması ve öğrencilerin kuralı keşfetmesi için yönlendirici soruların kullanılmasıdır. Dotson'un (2006) yaptığı çalışmada da öğrenciler kuralavarımda yaklaşımın aktif bir yaklaşım olduğunu, konuyu anlamak için harcadıkları çabanın konuyu daha iyi anlamalarını sağladığını ve bu mücadelenin onların hoşuna gittiğini belirtmişlerdir (60-5).

Kuralavarımda dersinde öğrencilerin bazı kurallara çok kolay ulaşırken bazılarının birkaç denemeden sonra ulaştığı gözlenmiştir. Bunun için bulgularda öğretmenden, öğrenciden ya da konunun kendisinden kaynaklanan üç tür gözleme rastlanmıştır. Örneğin **AG**'nin bir gözleminde "*Burada cümlelerde Ben ve Ali yerine 'biz', Pamuk ve Tekir yerine 'Onlar' demeliydik; çünkü diğer cümlelerde zamir verilmişken bu iki cümlede ad verilmiş. Bu biraz kafa karıştırıcı oldu.*" ifadelerini kullandığı kipler konusu ile bağlantılı olan cümlenin öğelerinin kullanımı ile ilgili öğretmenden kaynaklanan tutarsızlıklar olduğu belirtilmiştir. Aynı şekilde **AÖG**'nin bir gözleminde "*Öğrenciler cümlelerin tamamına odaklandıkları için yüklemle odaklanamadılar.*" ifadesini kullandığı, öğrencilerin yanlış yere odaklandığını belirttiği görülmüştür. **AÖG**'nin bir başka gözleminde de "*Sahilde iki saat koşmuşum. 'örneğin öğrenciler 'iki saat' ifadesine odaklandılar. Bu örnekleri hazırlarken ben bu kadar odaklanmamıştım buradaki zaman zarfına.*" ifadelerini kullandığı, kendisinin dersi hazırlarken bazı durumları ön göremediği farkedilmektedir..

Deney grubundaki öğrencilerin bazı kural ifadelerinin kitaplardakilerden daha basit ve daha anlaşılır olması üzerinde düşünmeye değer bir durumdur. Bu durum öğrencilerin kendi çabasıyla kendi bakış açısıyla problemi çözmüş olmasından ve zihinlerinin henüz berrak olmasından kaynaklanıyor olabilir. **BG**'nin deney grubuna ilişkin "*Dil bilgisi kitaplarından daha iyi ifade ettiler.*" cümlesi ile "*Tanımlar hep aynı kelimelerden oluştuğu için o şekilde tanımları söylediler. Sadece bir kelimeyi kaldırıp tanım oluşturdular. Şart kelimesi ve ekini çıkarıp emir kelimesini eklediler.*" cümlesi her iki grupta da bazı durumlarda kural ifade edilmiş olsa da kuralavarımda kural ifadelerinin daha özgün olduğu görülmektedir. Çünkü bir ana dili öğrencisinden beklenen bilinçsiz olarak bildiği dilin kurallarını tanıması ve bu kurallara uymaması durumunda iletişimde ne gibi problemlerle karşılaşabileceğini fark etmesidir (Aytaş ve Çeçen, 2010: 87; Ke, 2008: 2). Öğrencinin bu tanıma ve fark etme aşamasına gelip gelmediğini biz, öğrencinin kural oluşturması yoluyla takip edebilir ve değerlendirebiliriz (Göçer, 2015: 241). Dolayısıyla öğrencilerin konu hakkında ürettikleri özgün kurallar bazı öğrencilerin kuralı tanıma ve fark etme aşamasına geldiklerini gösterir.

Yönlendirici sorular öğrencilerin örnek üzerinde düşünmelerini ve tartışmalarını sağladığından yönlendirici soruların seçimi de nitel bulgulara göre tartışılabilir. Çalışmada deney grubunda kullanılan yönlendirici soruların öğrencilerin kurala ulaşmasına büyük oranda yardımcı olduğu gözlenmiştir; ancak bazı durumlarda yönlendirici soruların yeterli olmadığı da gözlenmiştir. **AÖG** "*öğrencilerin kişi eklerinin bazen soru edatından hemen sonra bazen de kip ekinden sonra geldiğini fark ettiğini ancak bunu kural olarak ifade etmelerinin kolay olmadığını*" belirtmektedir. **AÖG** bu durumun nedenini "*yönlendirici soruların yeterli*" olmamasında aramıştır. Bunun nedeni öğrencilerin kuralı ifade edebilecek bilişsel yeterliliğe sahip olmamaları ile de ilgili olabilir. Thornburry (2002: 55-6) kurallardan yola çıkarak öğrenmeyi tercih eden ve önceki öğrenmelerinde buna alışmış olan öğrenciler için bu yöntemin faydalı olmayacağını belirtmiştir. Öğrencilerden birinin "*Hepsi birbirine bağlı*

*olduğundan aradaki önemli noktayı yakalamam gerekiyor ama yakalayamıyorum.*” ifadesi bu duruma uygun düşmektedir. Öğrencinin ne yapması gerektiğini bilmesine rağmen yapamadığını görmesi durumun farkında olduğunu göstermektedir. Ancak kendisinin gerekli hazırbulunmuşluğa sahip olmamasından dolayı yönlendirici sorular ile yapılan tartışma sürecini organize edemediği ve kurallar arası ilişkiler kuramadığından güçlük yaşamış ve bundan dolayı öğrenmede bazı noktalar eksik kalmış olabilir. Dotson’un (2006: 60-5) araştırmasında bazı öğrencilerin kuralavırım yaklaşımını takip etmesi zor bir yaklaşım olarak nitelemesi, bu durum ile benzerlik göstermektedir. Diğer yandan başka bir öğrenci *“Mantığımı körelmeye başladım. Sonra kuralı ezberliyorum.”* diyerek yönlendirici sorular aşamasında harcanan çabada yaşadığı güçlükten dolayı sonuçta ortaya çıkan kuralı ezberlemeyi tercih etmiştir. Öğrencinin bu ifadesi oldukça önemli bir sonucu işaret etmektedir. Acaba bu öğrenci gibi olan diğer öğrenciler de benzer yolu mu tercih etti? AÖG’de geçen *“Yönlendirici sorular üzerinden yapılan tartışmalara genelde aynı öğrenciler aktif olarak katılıyor.”* bu ifade bazı öğrencilerin yönlendirici sorular üzerinden yapılan tartışma sürecine aktif olarak katılmadıklarını göstermektedir. Ancak Dotson (2016: 60-5) araştırmasında öğrencilerin kuralı anlamak için harcadıkları çabanın konuyu daha iyi anlamalarını sağladığı ve bu mücadelenin onların hoşuna gittiğini belirttiklerini tespit etmiştir. Bu çalışmada karşıt bir durum görülmesinin nedeni öğrencilerin bu yönteme alışık olmamaları veya örneklerin ve kurala ulaşma aşamasından sonra yapılan etkinliklerin bir bağlam içinde (hikâye, diyalog, karikatür vb.) verilmemesi olabilir.

Derslerde sunulan örnekler de öğrencilerin dikkatini konuya çekmek, konu ile ilgili farklılıkları görüp tartışmak ve genellemelere ulaşmalarını sağlamak açısından oldukça önemlidir. Deney grubu öğrencileri örnekler üzerinden tartışarak genellemeler yapmaya çalışarak kurala ulaşmayı hedeflemiştir. Güneş (2013b: 178) de bir örneğin çeşitli yönlerden incelenip başka örneklerle karşılaştırılmasıyla benzerlik ve farklılıkların araştırıldığını ardından örneklerin benzer ve farklı yönlerinden hareketle genel bir kurala ulaşmalarını veya genellemeler yapmalarını sağladığını belirtmektedir. Ancak bazı durumlarda öğrenciler genelleme yaparken onların asıl konudan uzaklaştığı durumlar da gözlenmiştir. Özellikle örnekler üzerinden yapılan tartışmalarda öğrenciler aynı eki farklı cümlelerde kullanıp burada cümleye farklı anlam kazandırdığını belirterek temel anlamdan kopmuş, istenen genellemeyi yapmada güçlük yaşamıştır. AG’nin *“Beni arayan annem olmalı” cümlesinde ihtimal anlamı veriyor. Demek ki önce gereklilik kipi deyip -mAll’yi öğretmek yani işlevden biçime gitmek öğrencinin kafasını karıştırıyor. Bir öğrenci itiraz olarak bu örneği verdi.*” ifadesine baktığımızda bir öğrenci -mAll ekinin gereklilik anlamının yanında ihtimal anlamı olduğunu da fark etmiş ve ilk aşamada gereklilik anlamı için yapılan tanıma itiraz ederek *“Beni arayan annem olmalı.”* örneğini vermiştir. Benzer duruma örnek farklı bir gözlem de AÖG’de *“...şart kipinin açıklamasına örnekler doğrultusunda biraz zor da olsa ulaşabildi; ancak bu kipi istek ve keşke anlamı barındırdığını da ifade ettiler. (...) Öğrenciler “Şart kipi” terimine odaklandılar ve terimde geçen şart kelimesinden dolayı “-sA” ekinin her zaman şart anlamı taşıması gerektiğini düşündüler.”* şeklindedir. Tüm bunları göz önüne aldığımızda aslında öğrencilerin söz konusu adlandırmaların kelime anlamlarına odaklandıkları görülmektedir. Dundan dolayı ilgili adlandırmaların cümlelere kazandırdıkları temel anlamları dışındaki alanyazında anlam/zaman kayması olarak geçen anlamları da fark etmektedirler. Bu yüzden adlandırmaların neden bu kelimeler ile anıldığı konusunda bazı öğrenciler belirsizlik yaşamış ve itiraz etmiştir. Diğer yandan bazı öğrencilerin örnek üzerinden tartışırken aynı biçimbirimle ilgili farklı görünüşleri kendisinin fark ettiğini de gözlemlenmiştir. Bu da kuralavırım yaklaşımının varmak istediği asıl sonuçtur.

Kuralavırım yaklaşımıyla dil bilgisini öğretirken verilen örnekler ulaşılmak istenen kuralı kapsayıcı olmadığı, eksik ya da fazla olduğu durumlarda da öğrencilerin yanılabilirlikleri gözlemlenmiştir. Thornburry’e (2002) göre öğretmen dersteki örnekleri dikkatlice seçmeli ve düzenlemelidir (56). AÖG’deki *“Uygulama sırasında 7. kuralla ilgili “Sahilde iki saat koşmuşum.” örneğinde öğrenciler*



'iki saat' ifadesine odaklandılar. Bu örnekleri hazırlarken ben bu kadar odaklanmamıştım buradaki zaman zarfına. (...) Ancak 'güya anlamı' nı anlamalarına bu örnek hizmet etmedi." ve **BG**'nin "Verilen örnek cümlelerdeki "her, her hafta..." ifadeleri için öğrenciler cümlelerdeki geniş zaman anlamını kip değil de bunların verdiğini söylediler." ifadelerine baktığımızda öğrencilerin örnek cümlelerde geçen zaman zarflarına odaklandıkları için kip ekine odaklanamadıkları gözlenmiştir. Dolayısıyla örnekler hazırlanırken öğrencilerin doğrudan dikkatini çekmesini istediğimiz yapıları ön plana çıkarmalı, aksini oluşturacak yapılara cümlelerde yer vermemeye çalışmalıyız. Böylece öğrencilerin genellemelere veya kurallara ulaşması daha kolay olabilir.

Deney grubu ile yapılan derslerde bazı doğru ve yanlış örnekler üzerinden öğrencilerin dildeki doğru kullanımı sezdikleri görülmüştür; çünkü Ke'nin (2008: 4-5) de belirttiği gibi kullanılan herhangi bir yanlış örnek öğrencinin kulağını tırmalamakta, onun yanlış olduğunu sezebilmektedir. Dotson'ın (2006: 60-65) da çalışmasında bazı öğrenciler kuraldan önce verilen örneklerin onlara bir bağlam sağladığını, öğrenecekleri biçimin tam olarak nasıl kullanılacağını ve nasıl uygulanacağını görmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Bu çalışmadaki **AG**'nin "Öğrenciler örnekler üzerinden fiilin kişi ekini düzelttiler. Hiçbir ipucuna gerek kalmadan doğru ve yanlış örneklerden kurala ulaştılar." ifadesi doğru ve yanlış örneklerin bir arada verildiği durumlarda öğrencilerin kuralı fark etmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir; fakat bu çalışmada bu durumun bir risk barındırabileceği düşüncesi de doğmuştur. **AÖG**'deki şu ifadeler bu riske işaret etmektedir: "Çalıştığım okuldaki öğrencilerin çoğu için Türkçe ikinci dil. Bu yüzden sözlü dilde standart Türkçeye uygun olmayan ifadeler kullanıyorlar. Örneğin 'Kadın oğlunu aramış.' yerine 'Kadın oğlusunu aramış.' diye kullanımlar mevcut. Öğrenci için bu kullanım doğru; çünkü günlük hayatta kendini böyle ifade ediyor ve bu kullanımın doğru olduğunu düşünüyor."

Araştırma sonucunda derslerin süresi ile ilgili de birtakım bulgular elde edilmiştir. Kuralavarım yaklaşımıyla yapılan dersler uygulama boyunca planlandığından daha fazla zaman gerektirmiştir. Özellikle **AÖG**'deki bazı ifadelerde zaman problemi yaşandığına dair notlar mevcuttur. Bunun en temel nedenlerinden biri deney grubu uygulama derslerinin kılavuz kitaba bağlı kalınarak düzenlenmesidir; çünkü uygulama sürecinin öğretim programına bağlı olmasından kaynaklı sınırlılık ders sürecini kuralavarımına göre düzenlemede bir takım engeller oluşturmuştur.

Bu engellerden ilki kuralları kazanıma göre düzenlemede yaşanmıştır. Kuralların aşamalı olarak birbirlerini besleyecek şekilde sıralanması gerekirken kılavuz kitapta verilen kazanıma göre düzenlenmiştir [P2]. Bunun dışında ders sürecinde beklenmeyen öğrenci soruları da zaman kullanımını etkilemiştir. Thornbury'e (2002) göre de kuralavarım yönteminde öğrenciler kurala ulaşmak için uzun zaman harcayabilmektedir (56). Kuralavarım yaklaşımıyla yapılan ilk derslerde zaman problemi yaşanmasına rağmen sonraki derslerde kılavuz kitapta dil bilgisi için ayrılan bir (1) ders saati iki (2) ders saati olarak düzenlenerek zaman problemi aşılmaya çalışılmıştır. Kılavuz kitaba göre yapılan kontrol grubu uygulama derslerinde ise ilk kazanımın uygulandığı hafta zaman problemi yaşanmış ancak sonraki haftalarda bu problem yaşanmamıştır. Bunun nedeni ilk kazanımın geniş bir konu içeriğine sahip olmasına rağmen verilen sürenin az olması sonraki kazanımlarda ise içeriğin çok yoğun olmayıp sürenin ilk kazanımla aynı olmasıdır.

Derslerde yaşanan bu süre problemi kuralavarım derslerinin bazı gereklerine engel olmuştur. Bunlardan biri öğretmenin süre yetersizliğinden dolayı yeterince yönlendirici soru kullanamamasıdır. **AG**'nin "öğrenciye kuralı hemen verdik. '1. çoğul kişide farklı bir kullanım var.' demek yerine öğrencinin keşfetmesi için ipuçları verilse idi daha iyi olacaktı." ifadesi bunun göstergesidir. Böyle bir durumda öğretmenin daha fazla yönlendirici soruyla öğrenciyi zorlaması gerekirdi; ancak süre sınırlılığından dolayı bu çalışmada bu gerçekleştirilememiştir.

Thornburry'e (2002: 30) göre kuraldangelimci yaklaşım dil öğrenmenin kural öğrenmek olduğu inancını besler. Bu araştırmada ise **AG** "*Öğrenciler öğretmene daha çok kural var mı diye sordular. Kurala karşı bir tutum mu geliştiriyorlar acaba?*" diyerek öğrencilerin dersi kurallardan ibaret görme eğiliminde olduğunu belirtmiştir. O hâlde bu araştırmada planlandığı şekilde bir ders, dil öğrenmenin kural öğrenmek olduğu inancını beslemektedir. Bunun sebebi dersin farklı etkinliklerle desteklenmemiş olmasında aranabilir. Kuralavarmak, mekanik bir şekilde örneklerden kurala ulaşmak olmamalıdır. İçinde zihin etkinliklerini barındıran bir süreç olmalıdır.

### Öneriler

Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur. Bu öneriler öğretmenlerin bu yaklaşımı daha iyi kullanmalarında bir rehber olacaktır. Araştırmacılar da farklı araştırmalar yürütürken bu araştırmada ortaya konulan önerileri de göz önünde bulundurabileceklerdir. Bu çalışmanın bulguları temel alınarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Öğretmenin öğrenci profilini dikkate alarak yanlış örnekleri doğru örneklerle ulaştıracak biçimde düzenlemesi gerekmektedir. İyi bir şekilde düzenlenmiş yanlış örnekler öğrencilerin kuralı fark etmelerine, kural öncesinde oluşturulan bağlamı anlamalarına yardımcı olmaktadır.
2. Kuralavarmak yaklaşımıyla dil bilgisini öğretirken verilen örnekler yalnızca ulaşılmak istenilen kurala ulaşmaya yönelik olmalıdır. Daha fazlası ya da azı olursa öğrencilerin dikkati dağılıyor, kuralı bulamıyorlar ya da buldukları kural bambaşka olabiliyor.
3. Kuralavarmakla işlenen dersler yalnızca öğrencilere kural ifade ettirmeye dönük olmayıp çalışma yaprakları gibi çeşitli etkinliklerle dersler renklendirilmelidir. Özellikle hazırlık örnekleri farklı yollarla öğrencilere sunulabilir. Kurala ulaşıldıktan sonra ise edinilen kuralı pekiştirmek için öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi ürüne dönüştürebildikleri etkinlikler tasarlanabilir. Ürüne dönüşen bilgi daha kalıcı olacaktır. Bu süreçte işbirlikli öğrenmeyle dersler planlanırsa öğrenciler dil pratiği yapma fırsatı da bulabilirler.
4. Kuralavarmak yaklaşımının iyi uygulanabilmesi için sürenin iyi planlanması gerekir. Bu da ders öncesinde öğretmenin iyi bir ön hazırlık yapması ile sağlanabilir. Kuralavarmak yaklaşımıyla işlenen derste kuralları öğrencilerin keşfetmesi ve ifade etmesi beklenildiğinden ders olduğundan fazla sürebilmektedir. Buna rağmen ortaya çıkabilecek olumsuzluklara karşı dersin süresi konusunda esneklik tanınmalıdır.
5. Bu araştırmanın öncesinde öğrencilerin öğrenme stilleri araştırılmamıştır (Görsel, işitsel öğrenme vb.). Bundan sonraki benzer çalışmalarda öğrencilerin öğrenme stilleri araştırıldıktan sonra uygulama süreci buna göre planlanabilir.
6. Kuralı buldurmaya yönelik yönlendirici sorular ile öğretmenin süreci iyi yönetmesi gerekmektedir. Tartışmanın sınırlarını koruyup öğrencileri hedefe yaklaştıran bir üslup benimsenmelidir. Buna rağmen bu yaklaşımla işlenen derslerde bazı öğrenciler tartışma sürecinden uzak kalabilmektedir. Bu öğrencileri cesaretlendirmek ve onları da sürece dahil edebilmek sınıf yönetimi açısından önemlidir.
7. Öğrencilerin kipler konusundaki adlandırmalar ile işlevlerin uyuşmadığı durumlarda adlandırmaları sorguladıkları fark edilmiştir. Dolayısıyla kipler konusunun Türkçe öğretim programında kip, zaman ve görünüş şeklinde düzenlenmesi öğrenme sürecini daha işlevsel ve etkili hale getirecektir.

### Kaynaklar / References

- Aytaş, G., ve Çeçen, M.A., (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 77-89.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (1995). *Language and thought*. London: Moyer Bell.
- Chomsky, N. (2002). *On nature and nanguage*. Cambridge: Cambridge University.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Edt. Y. Dede, S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2011).
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. Edt. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal çalışmanın yayın yılı 2014)
- DeKeyser, R.M. (1994). Implicit and explicit learning of L2 grammar: A pilot study. *TESOL Quarterly*, 28 (1), 188-194.
- Dotson, Erica K. (2006). *The effects of deductive and guided inductive approaches on the learning of grammar in an advanced college french course*. Ph.D. Thesis. Emory University, Atlanta.
- 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.
- Güneş, F. (2013a). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2 (7), 71-92.
- Güneş, F. (2013b). Yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. Sayı 9(3). s. 171-187.
- Ke, Zhou (2008). An inductive approach to English grammar teaching. *HKBU Papers in Applied Language Studies*, 12, 1-18.
- MEB (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Sarbay, A. (2016). *İlköğretim Türkçe 7. sınıf öğretmen kılavuz kitabı*. İstanbul: Meram Yayıncılık.
- Thornburry, Scott (2002). *How to teach grammar*. Longman.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### Yazarlar

Selim TİRYAKİOL, Türkçe Eğitimi alanında öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında pedagojik dilbilgisi, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve iki dillilerin eğitimi bulunmaktadır.

Himmet SARITAŞ, Türkçe öğretmenidir ve Türkçe Eğitimi alanında doktora yapmaktadır. Çalışma alanları arasında kültürlerarasılık, söylem belirleyiciler, konuşma eğitimi, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve iki dillilerin eğitimi bulunmaktadır.

Doç. Dr. Ahmet BENZER, Türkçe eğitimi alanında öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında dilbilgisi öğretimi, kelime öğretimi ve teknoloji destekli Türkçe eğitimi bulunmaktadır.

### İletişim

e-mail: [selim.tiryakiol@yale.edu](mailto:selim.tiryakiol@yale.edu)

e-mail: [himmetsaritas@gmail.com](mailto:himmetsaritas@gmail.com)

e-mail: [ahmetbenzer@gmail.com](mailto:ahmetbenzer@gmail.com)

## Summary

**Purpose and Significance:** This study was aimed to introduce an inductive approach and test its applicability by using a sample application. A student who speaks a language as a native language or learns it as a foreign language and is at an advanced level already knows the grammar of that language, even if it is unconscious. Because such students are able to produce accurate sentences. In that case, language teaching must aim to make the subconscious grammar of the target students conscious (Ke 2008: 2). An inductive approach can be used to achieve this goal in language teaching. According to the statement of Thornburry (2002), as a result of the inductive approach, students have to look at examples without encountering the rules and try to make a meaningful rule out of these examples (49). Thus, the student will draw out his knowledge through analysis of the correct and incorrect examples given (27). This process is similar to that of the person's native language acquisition process. Just as when they learn their mother tongue, students are exposed to the language intensively in this approach. This approach opens the way for learners to learn languages in a natural way, as they learn by experiencing the rules of language. (49).

**Method:** In this study, an embedded mixed method was used to understand whether an inductive approach is effective to teach modes in Turkish. Either quantitative and qualitative data are used in embedded methods, but qualitative data are used to understand whether the consequences of quantitative data are meaningful and to help interpret them. Additionally quantitative data were gathered both during and after the process of application and. 'The Academic achievement test related to the modes' was used to gather quantitative data. These data were analyzed by using SPSS 15.0 data analysis program. 'Experiment Group Application Lesson Researcher Observation Notes', 'Experiment Group Application Lesson Independent Observer Observation Notes', 'Control Group Application Lesson Independent Observer Observation Notes' and 'Researcher Teacher Memoirs' were used before the experiment concluded and 'Structured Focused-Group Interview' was used after experiment concluded to gather qualitative data. These qualitative data were analyzed using descriptive analyse.

Since the study contained a semi-experimental feature and the application was conducted in a secondary school, selective simplification was used. Two secondary schools in İstanbul, which were relatively close to each other, were selected. 7th grade students from these schools students (n = 48) constituted the study sample.

**Findings:** In this research, quantitative findings indicated that there was not a significant difference between the experiment and control groups according to the scores of the academic achievement test ( $p=,549$ ;  $p>,05$ ). Qualitative data were used to interpret these scores. When we look at the qualitative data, examples that are given in the experiment group and activities that are done in the control group both supported the students' efforts to learn the rules. Directive questions that are used in the experiment group served the goals of the lesson. The control group teacher mostly gave examples to help the students to learn the rules. In the experimental group, the students can express the target grammar rules with 83.3% accuracy and in the control group this rate was 30.7%. Furthermore most of the students had a negative view about the lessons that used an inductive approach.

**Discussion, Conclusion and Suggestions:** Incorrect examples are an effective method of learning the rules in an inductive approach. The teacher should arrange the incorrect examples in order to explore the correct examples taking into account the student profile. Incorrect examples help students to recognize the context created before the rule. Moreover, the examples must include only the target rule. If they include more than one rule, the students may become confused.

The lessons are not intended not only to explain the rule but also should be colored with various activities such as worksheets. In particular, preparation examples can be presented to students in different ways. Once the rule is learned, activities can be designed to transform the learned knowledge into a product. If the knowledge transforms into a product, it will be more permanent. And if the courses are planned with the collaborative learning in this process, the students may also have the opportunity to practice language.

The directive questions that are used in the inductive approach and the time must be managed carefully . The teacher must prepare the lesson rigorously to enable this. Nevertheless, flexibility should maintained during the course in order to overcome the challenges that may arise.