

Araştırma Makalesi

**8. SINIFLARDA CÜMLE TÜRLERİ KONUSUNUN
ÖĞRETİMİNDE BASAMAKLI ÖĞRETİM PROGRAMININ
KULLANIMI**

**THE USE OF THE LAYERED CURRICULUM IN THE TEACHING OF
SENTENCE TYPES IN 8th GRADES**

Mehmet CANBULAT

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Antalya, Türkiye
E posta: mcanbulat@akdeniz.edu.tr , ORCID ID: 0000-0002-1781-2684

YUSUF TEPELİ

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Antalya, Türkiye
E posta: yteveli@akdeniz.edu.tr , ORCID ID: 0000-0002-7634-6775

Mehmet ÖZŞAVLI

Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Eğitimi Uygulama ve Araştırma
Merkezi, Kilis

E posta: mehmetozsavli@kilis.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5621-3684

Başvuru Tarihi: 10.09.2019

Yayına Kabul Tarihi: 27.12.2019

Doi: 10.33418/ataunikkefd.618241

Öz

Basamaklı Öğretim Programı (BÖP) öğrencilerin farklı öğrenme stillerine, farklı zekâ türlerine ve farklı becerilere sahip olmalarından ötürü farklı öğretim yöntem veya teknikleriyle öğrenebileceği görüşüne dayanan bir öğretim yöntemidir. Bu çalışmada amaç, BÖP'ün 8. sınıf cümle türleri konusunun öğretimine etkisini ve öğrencilerin BÖP hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Çalışmada nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem; karma yöntem tasarımları içinden ise sıralı-açıklayıcı tasarım kullanılmıştır. Deneysel grubunda cümle türleri konusunun öğretimi için BÖP, kontrol grubunda ise MEB'de kullanılan etkinlik temelli öğretim yöntemi kullanılmıştır. Çalışma için gerekli veriler ön test, son test ve öğrencilerin BÖP ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Yapılan yarı-deneysel işlem sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: BÖP cümle türleri konusunun öğretiminde MEB'de kullanılan etkinlik temelli öğretim yöntemine göre daha etkilidir. Dil bilgisi konularıyla ilgili üst düzey becerilerin (analiz ve sentez) kazandırılmasında BÖP olumlu bir etkiye sahip iken MEB'deki etkinlik temelli öğretim yöntemi olumsuz bir etkiye sahiptir. Son olarak öğrenciler BÖP'ün birçok konuda kendilerine fayda sağladığını ve bu nedenle diğer öğrenme ortamlarında kullanımını tavsiye ettiklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Cümle türleri, basamaklı öğretim programı, dil bilgisi

Abstract

Layered Curriculum (LC) is a teaching method based on the view that students can learn with different teaching methods or techniques because they have different learning styles, different intelligence types and different skills. The aim of this study is to determine the effect of the Layered Curriculum (LC) on the teaching of sentence types and the 8th grade students' views on the LC. In this study, the mixed method where qualitative and quantitative data are used together; in the mixed method designs, sequential-descriptive design was used. In the experimental group, LC was used for the teaching of sentence types and

in the control group, activity-based teaching method was used. The data required for the study were obtained from the pre-test, post-test and semi-structured interview form which aimed to determine the students' views about LC. As a result of the quasi-experimental process, the following results were obtained: LC is more effective than the activity-based teaching method used in the Ministry of National Education. LC has a positive effect on the acquisition of high-level skills (analysis and synthesis) related to grammar issues, while the activity-based teaching method has a negative impact. Finally, the students stated that LC is beneficial for them in many subjects and therefore they recommend to use it other learning environments.

Keywords: Sentence types, layered curriculum, grammar

GİRİŞ

Günümüzde uzay ve teknoloji çağında yaşanıyor olması sebebiyle bilgi üretimi çok fazla ve hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Dolayısı ile yeni eğitim ve öğretim yaklaşımlarında bilgiyi öğretmekten çok bu bilgiye ulaşmayı öğretmek amaçlanmakta; aksi takdirde, hiçbir zaman üretilen bilgiye yetişilemeyeceğine inanılmaktadır. Nitekim bu durum, eğitim ve öğretimin her alanında olduğu gibi ana dili eğitimi ve dil bilgisi öğretimi için de geçerlidir.

Türkiye’de dil bilgisi öğretiminin belirtilen amaçlara ulaşamadığı, bu alanda sorunlar yaşandığı bilinen bir gerçektir. Terimler sorunu, yaklaşım sorunu, lisans eğitimi ile ilgili sorunlar, dilbilim sorunu, işlevsel dil bilgisi sorunu, kural sorunu, imlâ ve noktalama ile dil bilgisinin bütünselliği sorunları yaşanan başlıca sorunlardır (Kurudayıoğlu, 2014). Bu sorunlar içerisinde özellikle yaklaşım sorunu temel teşkil etmektedir. Alan araştırmacıları farklı bakış açılarına sahip olduklarından dil bilgisi konularını farklı şekillerde ele almakta, dolayısı ile farklı sonuç, terim ve kavramlara ulaşmaktadırlar. Bunun sonucu olarak da öğrencilere öğretilecek kavram ve terimler farklılık göstermektedir. Söz konusu yargıyı desteklemek, çalışmanın hareket noktası olan cümle türleri konusuyla ilgili yapılacak küçük bir alan yazın araştırması ile mümkündür (Banguoğlu, 1998; Cemiloğlu, 2001; Hatiboğlu, 1972; Karahan, 1999; Ergin, 1993). Cümle türleri incelenirken özellikle “Yapı” başlığı altında araştırmacıların görüşlerinin ne denli farklılaştığını Kerimoğlu (2007: s. 99) aşağıda gibi aktarmaktadır:

Tahsin Banguoğlu: Basit cümle, birleşik cümle (1. Anlam bakımından: yan yana birleşik, alt alta birleşik 2. Şekil bakımından: tümlene birleşik, karmaşık birleşik).

Tahir Nejat Gencan: 1.Yalınç tümce, 2. Bağımsız önermelerden birleşmiş tümce, 3. Bileşik tümce (Temel önerme, yan önerme, girişik tümce, ara önerme.)

Muharrem Ergin: Basit cümle, birleşik cümle (Şartlı birleşik, ki’li birleşik, iç içe birleşik).

Haydar Ediskun: Basit, bileşik.

Vecihe Hatiboğlu: Yalın, birleşik, ara tümce, girişik, sıralı, devrik, kesik.

Mazhar Kükey: 1.Yalın. 2. Bileşik (Girişik-bileşik, şartlı bileşik, “ki” bağlaçlı bileşik, eksilteli, iç içe bileşik.) 3. Bağımsız bileşik (Sıralı, bağlı).

Hikmet Dizdaroğlu: Yalın, bileşik (Girişik, kaynaşık, koşul, ilgi, katmerli)

N. Atabay-S. Özel-A. Çam: Yapı bakımından: 1. Yargı sayısına göre: Yalın, bileşik, aratumce, sıralı, girişik. 2. öğelerin dizilişine göre: Kurallı, devrik, kesik.

Rasim Şimşek: Yalın, bileşik (girişik, kaynaşık, koşullu), sıralı, ilgi, kesik, ara tümce.

Leyla Karahan kitabının ilk altı baskısında yapı bakımından cümle türleriyle ilgili olarak şu tasnifi kullanmıştır: Basit, birleşik (şartlı birleşik, iç içe birleşik), sıralı, bağlı (akt. Kerimoğlu, 2007: s. 99).

Örneğin içerisinde bir eylemsi bulunan cümleyi; Banguoğlu (karmaşık birleşik), T. N. Gencan, (bileşik tümce), H. Ediskun, (girişik tümce), H. Dizdaroğlu, (girişik tümce), V. Hatipoğlu, (girişik-birleşik), K. Bilgegil, (girişik-bileşik), R. Şimşek (girişik tümce), M. Kükey (girişik-bileşik), N. Atabay-S. Özel-A. Çam (girişik tümce), S. Sağlam (girişik tümce), Y. Yörük (girişik cümle), A. Beserek, (birleşik cümle), S. Güneş (fiilimsilerle bağlananlar) şeklinde ele almaktadır. M. Ergin, L. Karahan, İ. Cemiloğlu, M. Karaörs, S. Eker, R. Erkul, E. Yaman, A. Mehmedoğlu gibi araştırmacılar isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiillerin yardımcı cümle kuramayacakları görüşündedirler, bu nedenle yapısında bu birimleri bulunduran cümleleri basit cümle içerisinde incelerler (akt. Kerimoğlu, 2007: s. 101). Alan araştırmacılarının dahi üzerinde görüş birliğine varamadığı bir konunun 8. sınıf öğrencileri tarafından eksiksiz bir şekilde öğrenilmesinin oldukça zor olacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de, özellikle 2005 ve 2006 yıllarında yaşanan müfredat değişiklikleriyle ana dili eğitimi farklı bir şekilde ele alınmaya başlanmış, dil bilgisi öğretiminin ağırlığı azaltılarak beceri ağırlıklı bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Ancak dil bilgisi öğretiminin ağırlığının azaltılması bu alanın ihmal edilmesi anlamına gelmemektedir. Bu değişimle dil bilgisi öğretimi özelinde amaç, dil becerilerin gelişimine katkı sağlayabilecek bir dil bilgisi öğretimi ve öğrenimi gerçekleştirmek; Türkçe Dersi Öğretim Programı [Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2018: s.3] genelinde ise bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan öğrenciler yetiştirmektir.

Söz konusu amaçlara ulaşmak üzere eğitim ve öğretimde kullanılacak birçok öğretim model, yöntem veya tekniği bulunmaktadır. Çoklu zekâ, yapılandırmacılık, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenme, beyin temelli öğrenme, yaşam boyu öğrenme, kuantum öğrenme vb. Bu yöntemlerden biri de basamaklı öğretim programıdır (BÖP).

BÖP, Amerikalı eğitim psikoloğu Kathie F. Nunley tarafından geliştirilmiştir. BÖP öğrencilerin farklı öğrenme stillerine, farklı zekâ türlerine ve farklı becerilere sahip olmalarından ötürü farklı öğretim yöntem veya teknikleriyle öğrenebileceği görüşüne dayanmaktadır. Aksi hâlde öğrencilerdeki farklılıkları görmezden gelerek tek boyutlu bir öğretim anlayışını benimsemek, öğrenme ortamına giren birçok öğrencinin göz ardı edilmesine sebep olacaktır (Başbay, 2015: s. 253).

BÖP’te amaç, öğrencilerin kendi hızlarına ve öğrenme stillerine göre öğrenmelerini sağlamaktır. Bunun için Nunley (2003b), süreç içerisinde beyin üzerine yapılan araştırmaların sonuçlarından ve özellikle Bloom taksonomisinden de faydalanarak tercih hakkı, sorumluluk ve artarak devam eden düşünme biçimi olmak üzere üç temel üzerine inşa ettiği BÖP’ü geliştirmiştir.

BÖP C, B ve A olmak üzere üç basamaktan meydana gelmektedir ve C basamağı programın ilk aşamasını oluşturmaktadır. Temel bilgiler ve ezbere dayalı öğrenmeler bu basamakta gerçekleşmektedir. Bloom taksonomisinde bilgi ve kavrama basamaklarına tekabül etmektedir. B basamağı, C basamağına göre biraz daha karmaşık etkinlikler

içermektedir. Bu basamakta öğrencilerden C basamağında elde ettikleri bilgileri bilinçli bir şekilde kullanmaları ve yeni beceriler işe koşmaları beklenmektedir. Bloom taksonomisinde uygulama ve analiz basamaklarına denk gelmektedir. A basamağı ise en karmaşık etkinliklerin gerçekleştiği aşamadır. Burada öğrencilerden C ve B basamaklarında edindikleri bilgi ve tecrübelerden yola çıkarak ortaya yeni bir ürün koymaları; eleştirel düşünerek çalışmalarını etik, değer ve özgün fikir açısından değerlendirmeleri beklenmektedir. Bloom taksonomisinde sentez ve değerlendirme basamaklarına denk gelmektedir (Nunley, 2003a: s. 29). Görüldüğü üzere basamaklı öğretim, uygulanması zahmetli ve zaman alıcı olmasına rağmen çıktıları günümüz eğitim-öğretim anlayışı ile önemli ölçüde örtüşen bir öğretim modelidir. Yeterince iyi bir hazırlık yapıldığında, hedef davranışlara ulaşmada önemli faydalar sağlamaktadır.

BÖP’te öğretim süreci kabaca şöyle gerçekleşir: Süreç başlamadan önce öğretmen dersi planlar. Dersi planlarken öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi gereken görevlerin, zorluk derecesine ve kapsamına göre hangi basamağa denk geldiğini belirler ve bu görevleri ona göre puanlandırır. Basit görevler düşük puanlandırılır, zor görevler ise daha yüksek puanlandırılır. Bu şekilde belirlenen ve puanlanan görevler bir kâğıda yazılır. Derse başlamadan önce her öğrenciye bu kâğıttan verilir. Böylece öğrenciler süreç içerisinde ve sonunda konu/ünite ile ilgili ulaşmaları gereken hedef davranışları ve kazanacakları puanları önceden öğrenmiş olur. Öğrencilere bu görevlerin basitten karmaşığa-kolaydan zora doğru ilerleyen görevler olduğu; ilgi, yetenek ve kapasitelerine göre istedikleri görevi seçerek çalışmaya başlayabilecekleri, öğretmenin ise bu süreçte kendilerine rehber olacağı söylenir. Herkesin kendi öğrenmesinden sorumlu olacağı, süreç sonunda bir de neyi ne kadar öğrendiklerini sözel olarak savunmaları gerekeceği ifade edilir. Böylece öğrencilerin istedikleri görevleri seçerek aşamalı bir şekilde görevleri gerçekleştirmeleri sağlanır (Başbay, 2015: s. 254-255).

BÖP ile ilgili üzerinde durulması gereken diğer bir nokta ise değerlendirme aşamasıdır. BÖP’te hem öğrenciler hem öğretmenler değerlendirme sürecine aktif olarak katılmaktadır. Öğrenciler süreç başında kendilerine verilen kâğıtlara bakarak kendilerini değerlendirebilirler. Öğretmenler de süreç başında hazırladıkları dereceli puanlama anahtarlarından, öğrencilerin hazırladıkları gelişim dosyalarından (portfolyo) vb. yola çıkarak öğrencilerini değerlendirebilirler. Ancak değerlendirme aşamasında dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır ve bu noktalara dikkat edilmediği takdirde BÖP amacına ulaşmayabilir. Nunley’e (2003b: s. 34) göre öğrencilerin neyi nasıl öğrendiklerinden çok ne kadar öğrendikleri önemlidir. Dolayısı ile öğrenciler değerlendirilirken hangi şekilde öğrendikleri değil, öğrenme çıktıları değerlendirilmelidir. Değerlendirme aşamasında dikkat edilmesi gereken diğer nokta ise sözlü savunmadır. Çünkü sözel savunma öğrencileri çekindikleri birçok durumdan kurtarmakta ve öğretmenlere, öğrencilerine neyin doğru olup olmadığını gösterme şansı tanımaktadır (Nunley, 2003b: s. 36).

Her öğretim yönteminin olduğu gibi basamaklı öğretim programının da bazı sınırlılıkları ve faydaları bulunmaktadır. Programın en önemli sınırlılığı ile ilgili olarak ekonomik olmaması söylenebilir. Çünkü ders planlanırken her öğrencinin ilgi, yetenek ve hazırbulunuşluk düzeyinin bilinmesi ve etkinliklerin/görevlerin ona göre tasarlanması, gerekmektedir. Aynı durum öğretim süreci ve değerlendirme aşaması için de geçerlidir. Özellikle sözel savunma sırasında her öğrencinin bireysel olarak dinlenmesi gerekliliği

programın ekonomikliğini kısıtlamaktadır. BÖP'ün faydalarına gelince, en önemli faydasının bireysellik olduğu söylenebilir. Çünkü programda her öğrenciye kendi hızında ve kendi öğrenme stiline göre öğrenme olanağı sağlanmaktadır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak değerlendirme de bireysel yapılmaktadır. Ayrıca basamaklı öğretim programı, öğrencilerin yapacakları görevleri seçme hakkına sahip olmalarından ötürü öğretim yöntemi ile ilgili edebilecekleri şikâyetleri en aza indirmektedir. Programın diğer bir faydası ise farklı etkinlikler/görevler ve değerlendirme yöntemleri sunarak dersi daha eğlenceli hâle getirmesidir. Bu sayılanlar sayesinde programın öğrencilerin güdülenmelerini ve ilgilerini artırarak eğitim ve öğretimin önemli iki ön koşulunu sağladığı söylenebilir. Ayrıca basamaklı öğretim programının uygulandığı sınıflarda anlamlı öğrenmelerin gerçekleştiği, öğrencilerde analiz, sentez, değerlendirme becerilerinin geliştiği, genel davranış problemlerinin azaldığı ve daha çok öğrencinin başarılı olduğu da söylenebilir (Nunley, 1998c'den akt. Öner, 2012: 34).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada amacı, basamaklı öğretim programının 8. sınıf öğrencilerinin cümle türleri konusunu öğrenebilme düzeylerine etkisini ve ilgili programa ilişkin görüşlerini belirlemektir. Yukarıda da ifade edildiği üzere bir öğretim yöntemi olarak sahip olduğu tek sınırlılığa karşın birçok faydası bulunan BÖP'ün ana dili eğitiminde kullanımı ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunması, ana dili eğitimindeki temel hedeflere ulaştıracağı düşüncesi bu çalışmanın önemini arttıran unsurlardır.

Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu çalışmada BÖP'ün 8.sınıf cümle türleri konusunun öğretimindeki etkisi amaçlanmıştır. Belirtilen amaca ulaşmak için araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir:

BÖP'ün 8.sınıf cümle türleri konusunun öğretimine etkisi ne düzeydedir?

Çalışmanın alt problemleri ise şu şekilde sıralanmaktadır:

1. 8.sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde cümle türleri konusunda başarı durumları ne düzeydedir?
2. Deney grubunun ön test sonuçlarına göre cümle türleri konusundaki başarı durumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubunun ön test sonuçlarına göre cümle türleri konusundaki başarı durumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının cümle türleri konusundaki başarı durumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. 8. sınıf öğrencilerin uygulama sonrasında cümle türleri konusundaki başarı durumları ne düzeydedir?
6. Deney grubunun son test sonuçlarına göre cümle türleri konusundaki başarı durumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Kontrol grubunun son test sonuçlarına göre cümle türleri konusundaki başarı durumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

9. Kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Son test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının cümle türleri konusundaki başarı durumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
11. Uygulama öncesinde ve sonrasında 8. sınıf öğrencilerinin her bir cümle türünü kullanım oranı nedir?
12. 8. Uygulama öncesi ve sonrasında, 8. sınıf öğrencileri cümle türleri konusunda Bloom Taksonomisi'nin hangi basamağındaki sorulara cevap verebilmektedir.
13. Deney grubundaki öğrencilerin BÖP ile ilgili görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

BÖP'ün 8.sınıf cümle türleri konusunun öğretimine etkisinin ve öğrencilerin bu BÖP hakkındaki görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmada nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem; karma yöntem tasarımları içinden ise sıralı-açıklayıcı tasarım kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı tasarımda öncelik nicel verilerden olup nitel veriler ise nicel veriyi desteklemek için toplanıp analiz edilir. Verilerin analizi birbiri ile ilişkilidir ve daha çok sonuç ve tartışma (yorumlama) bölümlerinde bir araya getirilir (Creswell, 2003).

Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki tüm 8. sınıf öğrencileri oluşturmakta iken, örneklemi ise 2018/2019 Eğitim-Öğretim yılında Muğla ili Menteşe ilçesine bağlı bir merkez ortaokulundaki 8. sınıflar içerisinde (8/A, 8/B, 8/C ve 8/D) basit tesadüfi örnekleme yolu ile seçilen 8/D ve 8/C şubelerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın deney ve kontrol şubeleri belirlenirken de basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmış ve buna göre 8/D şubesi deney grubu, 8/C şubesi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmanın nitel verilerinin toplandığı grup olan 8/D şubesi aynı zamanda araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ait demografik bilgiler tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Örnekleme Ait Demografik Bulgular

GRUP	DENEY	N	CİNSİYET	
			Kız	Erkek
		%	52,2%	47,8%
	Toplam		26,1%	23,9%
	KONTROL	N	7	16
		%	30,4%	69,6%
	Toplam		15,2%	34,8%
TOPLAM		N	19	27
		%	41,3%	58,7%
	Toplam		41,3%	58,7%

Tablo 1'e göre deney grubunun 12'si (% 52,2) kız, 11'i (%47,8) erkektir. Kontrol grubunun ise 7'si (%30,4) kız, 16'sı (%69, 96) erkektir. Bütün örneklemin ise 19'u (%41,3) kız, 27'si (58,7) erkektir.

Uygulama Süreci

Çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Muğla ili Menteşe ilçesine bağlı bir merkez ortaokulunda 6 hafta boyunca, haftada 2 saat olmak üzere toplamda 12 saatte gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde ilgili alan yazın incelemesi sonu elde edilen verilerden hareketle cümle türlerinin öğretimine yönelik 6 haftalık bir basamaklı öğretim programı hazırlanmıştır. Bu program çerçevesinde, 6 hafta içinde gerçekleştirilmesi gereken görevlerin yazılı olduğu kâğıtlar deney grubundaki her bir öğrenciye dağıtılmıştır. Bu kâğıtlarda yazı olan görevlerin BÖP’te olması gerektiği gibi basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmesi gereken görevler olmasına dikkat edilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler, hem süreç hem de basamaklı öğretim programı hakkında bilgilendirilmiş ve her öğrencinin süreç hakkında yeterli bilgi sahibi olduğu tespit edildikten sonra uygulamaya başlanmıştır. Süreç içerisinde öğrencilere yararlanabilecekleri kaynaklar (konu anlatımlı kitaplar ve çevrimiçi bazı siteler) ifade edilmiştir ki bu durum kontrol grubu için de geçerlidir. Öğrenciler görevleri yapabilmek için kendileri çabalamış, her haftada iki gün (pazartesi ve çarşamba) öğrencilerin ne kadar aşama kaydettiği ölçülmüştür. İlgili görevleri gerçekleştiren öğrencilerin bir sonraki basamağa geçmeleri istenmiş, gerçekleştiremeyen öğrencilerin ise gerçekleştirdikten sonra bir sonraki aşamaya geçmeleri sağlanmıştır. Süreç sonunda her bir öğrenci ilgi ve kapasitesine göre konuyla ilgili bir ürün (afiş, broşür, sunum, hikâye, şiir vb.) tasarlamış ve tasarladığı bu ürünle beraber öğrenmelerini sözel olarak savunmuştur.

Kontrol grubunda ise konu öğrencilere öğretmen (aynı öğretmen) tarafından anlatılmış, MEB tarafından gönderilen çalışma kitaplarındaki etkinlikler çözülmüştür. Ayrıca cümle türleri konusu için öğretmen tarafından belirlenmiş kaynaklar ve EBA’da (Eğitim Bilişim Ağı) yer alan biçimlendirici değerlendirmeye yönelik testler ve alıştırmalar uygulanmıştır.

Çalışma için hazırlanan ders programı ve testlerin içeriği ise MEB tarafından gönderilen ders kitabının içeriği esas alınarak hazırlanmıştır. Buna göre cümle türleri konusunda şu içerikler işlenmiştir:

1. Yüklem Türüne Göre: a) İsim Cümlesi, b) Fiil Cümlesi
2. Yüklem Yeri Göre: a) Kurallı, b) Devrik, C) Eksilteli
3. Anlamına Göre: a) Olumlu, b) Olumsuz, c) Soru, d) Ünlem
4. Yapısına Göre: a) Basit, b) Birleşik, c) Sıralı, d) Bağlacı Olan Cümle (Bağlı)

Birleşik cümle; içinde fiilimsi olan cümle (girişik-birleşik), iç içe birleşik, Ki’li birleşik ve şartlı birleşik olmak üzere dört başlıkta incelenmiştir. Sıralı cümle ise bağımlı sıralı ve bağımsız sıralı olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verilerini sağlıklı bir şekilde elde edebilmek ve BÖP’ün hangi bilişsel alana yönelik katkı sağladığını ölçebilmek adına bu çalışmaya özel bir ön test ve bir son test hazırlanmıştır. Testler hazırlanırken Bloom Taksonomisi’nin bilgi, kavrama, analiz, sentez basamaklarına yönelik soruları içeren testler olmasına dikkat edilmiştir. Değerlendirme basamağı öğrencilerin yaşı ve sınav süresi (40dk) düşünülerek testlere dahil edilmemiştir. Hazırlanan taslak testler 3 Türkçe öğretmeni, 3 alan uzmanı ve 3

ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların ve öğretmenlerin geri bildirimleri doğrultusunda testlere son şekilleri verilmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde ve sonrasında testlerin güvenirlik analizleri de yapılmıştır. Ön test ve son testin güvenirliğine ilişkin bulgular tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Ön Test ve Son Teste Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları

Test	Cronbach’s Alpha
Ön test	.894
Son test	.896

Tablo 2’ye bakıldığında ön testin güvenirlik kat sayısının ,894 olduğu, son testin ise ,896 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre her iki testin de yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir (Akgül ve Çevik, 2003: s. 435-436).

Güvenirliği bu şekilde belirlenen ön test ve son testten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için normallik testi yapılmıştır. Yapılan normallik testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmış ve ardından çalışmanın alt problemlerini çözmek için frekans, başarı ortalamaları, ilişkili örneklem t testi, ilişkisiz örneklem t testi gibi istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. Ayrıca istatistiksel olarak anlamlı çıkan t testi sonuçlarının yorumlanabilmesi için etki büyüklüğü değerlerine bakılmıştır. Bunun için farklı standart sapma değerleri çıktığından eta kare (η^2) değerleri hesaplanmış ve yorumlanmıştır.

Çalışmanın nicel verilerini desteklemek için araştırmacılar tarafından 6 maddelik bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve deney grubuna uygulanmıştır. Bu görüşme formundan elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuş ve örneklendirilmiştir. Her bir soru için katılımcıların (öğrencilerin) verdiği cevapların ekran görüntüsü alınmış ve ilgili tablonun altına yerleştirilmiştir. Bu örnek cevapların hangi öğrencilere ait olduğunu göstermek için ilgili cevabın başına K (Katılımcı) harfi ile beraber o öğrencinin sıra numarası verilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın 1. alt problemine yönelik yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol gruplarının başarı durumları, ön testten elde ettikleri ortalamalara göre belirlenmiştir. Yapılan analizlerin sonucu aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 3.

Örneklemin Uygulama Öncesi Başarı Durumları

Öğrenci Sırası	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1	57	28
2	11	51
3	44	40
4	61	33
5	57	43
6	52	24
7	38	11
8	11	6
9	26	33
10	34	73
11	42	56
12	18	4
13	38	11
14	3	44
15	51	26
16	33	35
17	15	14
18	59	80
19	14	60
20	34	39
21	2	38
22	7	15
23	2	7
Ortalama	30.83	33.52

Tablo 3'e bakıldığında uygulama öncesinde deney grubunun başarı puanlarının 2 ile 59 arasında değiştiği, ortalamasının ise 30.83 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda puanlar 4 ile 80 arasında değişmekte, ortalama ise 33.52'dir.

Tablo 4.

Deney Grubunun Ön Test Sonuçlarına Göre Cinsiyet Değişkeni Açısından t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kız	12	44.17	14.714	21	4.616	.00
Erkek	11	16.27	14.213			

p<.05

Tablo 4'e göre deney grubunun ön test puan ortalamaları arasında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır [t(21)=4.616, p<.05]. Buna göre deney grubundaki kız öğrencilerin erkeklere göre ön testte daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 5.

Kontrol Grubunun Ön Test Sonuçlarına Göre Cinsiyet Değişkeni Açısından t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kız	7	41.71	11.485	21	1.249	.226
Erkek	16	29.94	23.33			

p<.05

Tablo 5'e bakıldığında kontrol grubundaki kız öğrencilerin ön test puan ortalamaları erkek öğrencilerinkinden yaklaşık 12 puan daha yüksektir; ancak aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(21)=1.249$, $p>.05$].

Uygulama öncesinde son olarak deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olup olmadıklarını tespit edebilmek için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Sonuçları						
Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney	23	30.83	20.076	44	.444	.659
Kontrol	23	33.52	21.077			

p<.05

Tablo 6'ya bakıldığında kontrol grubunun ön testten aldığı puan ortalamasının deney grubununkinden yaklaşık 3 puan daha yüksek olduğu, ancak aradaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$t(44)=-.444$, $p>.05$]. Bu sonuçlara bakarak çalışmaya söz konusu gruplarla devam edilebileceğine karar verilmiştir.

Tablo 7.

Örneklemenin Uygulama Öncesi Ve Sonrası Karşılaştırmalı Başarı Durumları				
Öğrenci Sırası	Deney Grubu Ön Test	Deney Grubu Son Test	Kontrol Grubu Ön Test	Kontrol Grubu Ön Test
1	57	75	28	51
2	11	23	51	42
3	44	100	40	50
4	61	90	33	37
5	57	89	43	47
6	52	77	24	32
7	38	65	11	24
8	11	48	6	3
9	26	38	33	56
10	34	61	73	74
11	42	60	56	64
12	18	16	4	10
13	38	84	11	43
14	3	14	44	60
15	51	75	26	26
16	33	61	35	26
17	15	29	14	37
18	59	85	80	80
19	14	16	60	84
20	34	66	39	66
21	2	11	38	53
22	7	18	15	22
23	2	32	7	10
Ortalama	30.83	53.60	33.52	43.34

Tablo 7'ye göre deney grubunun son test puanları 11 ile 100 puan arasında, kontrol grubunun ise 3 ile 84 arasında değiştiği görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında, deney grubunun ortalamayı yaklaşık 23 puanlık bir artışla 53.60'a; kontrol grubunun ise yaklaşık 10 puanlık bir artışla 43.34'e yükselttiği görülmektedir.

Tablo 8.

Deney Grubunun Son Test Sonuçlarına Göre Cinsiyet Değişkeni Açısından t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kız	12	71.25	23.757	21	3.954	.001
Erkek	11	34.36	20.694			

p<.05

Tablo 8'e göre, uygulama sonrası deney grubunun puan ortalamaları arasında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir [t(21)=3.954, p<.05]. Buna göre cümle türleri konusunda deney grubundaki kızların, erkeklere göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 9.

Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	η^2
Ön	23	30.83	20.076	22	8.049	.00	0.74
Son		53.61	28.841				

p<.05

Tablo 9'a göre deney grubu uygulama sonrasında başarı ortalamasını yaklaşık 23 puan arttırmıştır ve bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır [t(22)=-8.049, p<.05]. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise ,74 olduğu görülmektedir. Buna göre BÖP'ün cümle türleri konusunun öğretiminde orta derecede bir katkısının olduğu söylenebilir.

Tablo 10.

Kontrol Grubunun Son Test Sonuçlarına Göre Cinsiyet Değişkeni Açısından t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kız	7	49.57	19.932	21	.878	.390
Erkek	16	40.63	23.443			

p<.05

Tablo 10'a bakıldığında kontrol grubundaki kız öğrencilerin son test puan ortalamaları erkek öğrencilerinkinden yaklaşık 9 puan daha yüksektir, ancak aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [t(21)=.878, p>.05].

Tablo 11.

Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	η^2
Ön	23	33.52	21.077	22	4.125	.00	0.43
Son		43.35	22.378				

p<.05

Tablo 11' göre kontrol grubunun son test puan ortalaması yaklaşık 10 puan artmıştır ve bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır [t(22)=-4,125 p<.05]. Etki büyüklüğü değerine bakıldığında ise ,43 olduğu görülmektedir. Buna göre MEB'deki mevcut uygulamaların da cümle türleri konusunun öğretimine istatistiksel olarak anlamlı bir katkısının olduğu ve bu katkının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 12.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney	23	53.61	28.841	44	1.348	.185
Kontrol	23	43.35	22.375			

p<.05

Tablo 12'ye göre deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında yaklaşık 10 puanlık bir fark bulunmakta, ancak aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t_{(44)}=1.348$ p<.05]. Buna göre, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, cümle türleri konusunun BÖP ile işlenmesinin MEB'deki mevcut uygulamalara göre daha başarılı sonuçlar sağladığı söylenebilir.

Uygulama öncesi ve sonrasında sentez basamağına karşılık gelen son soruda öğrencilerden bütün cümle türlerini içeren özgün bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları metinlerde kullandıkları cümle türlerine ait kullanım oranları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 13.

Her Bir Cümle Türüne Ait Başarı Oranları

Cümle Türü	f	Deney ÖnTest	f	Kontrol Ön Test	f	Deney Son Test	f	Kontrol Son Test
Fiil	6	26.1	9	39.1	22	95.7	6	26.1
İsim	4	17.4	7	30.4	21	91.3	3	13.0
Kurallı	6	26.1	7	30.4	23	100	6	26.1
Devrik	2	8.7	3	13.0	11	47.8	2	8.7
Eksilteli	3	13.0	1	4.3	9	39.1	1	4.3
Olumlu	6	26.1	9	39.1	23	100	6	26.1
Olumsuz	3	13.0	7	30.4	15	65.2	0	0
Soru	1	4.3	5	21.7	9	39.1	2	8.7
Ünlem	0	0	2	8.7	14	60.9	3	13.0
Basit	3	13.0	9	39.1	22	95.7	5	21.7
Girişik Birleşik	5	21.7	7	30.4	20	87.0	5	21.7
İç İçe Birleşik	1	4.3	5	21.7	14	60.9	5	21.7
Şartlı Birleşik	0	0	2	8.7	2	8.7	0	0
Ki'li Birleşik	0	0	0	0	10	43.5	1	4.3
Sıralı Bağımlı	1	4.3	1	4.3	13	56.5	0	0
Sıralı Bağımsız	1	4.3	1	4.3	10	43.5	2	8.7
Bağlı	2	8.7	5	21.7	18	78.3	2	8.7

Tablo 13'e göre deney grubundaki öğrencilerin ön testte yazdıkları metinlerdeki cümle türlerinin kullanım oranları en azdan en yükseğe doğru sırasıyla şu şekildedir: Ünlem, şartlı birleşik, ki'li birleşik %0 (f:0); soru, iç içe birleşik, sıralı-bağımlı, sıralı bağımsız %4,3 (f:1); devrik, bağlı %8,7 (f:2); eksilteli, olumsuz ve basit %13,0 (f:3); isim %17,4 (f:4); girişik birleşik %21,7 (f:5); fiil, kurallı ve olumlu %26,1 (f:6). Kontrol grubunda ise ki'li birleşik %0 (f:0); eksilteli, sıralı-bağımlı, sıralı bağımsız %4,3 (f:1); ünlem, şartlı birleşik %8,7 (f:2); devrik %13 (f:3); soru, iç içe birleşik ve bağlı %21,7

(f:5); isim, kurallı, olumsuz ve girişik birleşik %30,4 (f:7); fiil, olumlu ve basit %39,1 (f:9)'dir.

Deney grubundaki öğrencilerin son testte yazdıkları metinlerdeki cümle türlerinin kullanım oranları en azdan en yükseğe doğru sırasıyla şu şekildedir: Şartlı birleşik %8,7 (f:2); eksiltili, soru %39,1 (f:9); ki'li birleşik, sıralı bağımsız % 43,5 (f:10); devrik %47,8 (f:11); sıralı bağımlı %56,5 (13); ünlem ve iç içe birleşik %60,9 (f:14); olumsuz %65,2 (f:15); bağlı %78,3 (f:18); girişik birleşik % 87 (f:20); isim % 91,3 (f:21); fiil ve basit %95,7 (f:22), kurallı ve olumlu %100 (f:23)'dür. Kontrol grubunda ise olumsuz, şartlı birleşik ve sıralı bağımlı %0 (f:0); eksiltili ve ki'li birleşik %4,3 (f:1); devrik, soru, sıralı-bağımsız ve bağlı %8,7 (f:2); isim ve ünlem %13,0 (f:3); basit, girişik birleşik, iç içe birleşik % 21,7 (f:5); fiil, kurallı ve olumlu %26,1 (f:6)'dir.

“8.sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında, cümle türleri konusunda Bloom Taksonomisi'ne göre başarı durumları nedir?” sorusuna yanıt aramak için her iki grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında hem ilişkisiz örneklem t testi, hem de ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analizlerin sonuçları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 14.

Deney ve Kontrol Gruplarının Bloom Taksonomisine Göre Ön Testten Aldıkları Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Basamak	Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Bilgi	Deney	46	.78	.42	44	.766	.44
	Kontrol		.87	.34			
Kavrama	Deney	46	.50	.22	44	.652	.51
	Kontrol		.46	.22			
Uygulama	Deney	46	1.19	.71	44	.069	.94
	Kontrol		1.21	.71			
Analiz	Deney	46	2.00	1.73	44	.253	.80
	Kontrol		2.13	1.75			
Sentez	Deney	46	1.91	3.37	44	1.471	.14
	Kontrol		3.65	4.55			

p<.05

Tablo 14'e göre deney ve kontrol gruplarının Bloom Taksonomisi'ne göre ön testten aldıkları puanların ortalamaları kısmen farklılıklar gösterse de bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t_{(44)} = .766, .652, -.069, -.253, -.202, p > .05$]. Bu bulgu, bu alt problem için çalışmaya söz konusu gruplarla devam edilebileceğini gösteren önemli bir kanıt olarak görülebilir.

Tablo 15.

Deney Grubunun Bloom Taksonomisi'ne Göre Ön Test ve Son Testten Aldığı Puan Ortalamaları Arasında İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Basamak	Test	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	η^2
Bilgi	Ön Test	23	.780	.42	22	1.00	.32	
	Son Test		.650	.48				
Kavrama	Ön Test	23	.500	.22	22	1.42	.16	
	Son Test		.570	.20				
Uygulama	Ön Test	23	1.19	.71	22	2.25	.00	0.18
	Son Test		2.59	1.8				
Analiz	Ön Test	23	2.00	1.7	22	5.21	.03	0.55
	Son Test		2.55	2.2				
Sentez	Ön Test	23	1.91	3.3	22	11.38	.00	0.85
	Son Test		11.13	2.5		5.21		

p<.05

Tablo 15'e göre deney grubunun son testten aldığı puan ortalamaları sadece *bilgi* basamağında azalmış; *kavrama*, *uygulama analiz* ve *sentez* basamaklarında ise artmıştır. Bu artışlar *uygulama*, *analiz* ve *sentez* basamaklarında istatistiksel olarak anlamlıdır. Etki değerlerine bakıldığında üç basamak için de orta düzeyde bir etki değeri tespit edilmiştir. Buna göre BÖP'ün 8.sınıf öğrencilerinin cümle türleri konusunda Bloom Taksonomisi'nin *kavrama*, *uygulama analiz* ve *sentez* basamakları için daha başarılı sonuçlar elde etmesini sağladığı söylenebilir.

Tablo 16.

Kontrol Grubunun Bloom Taksonomisi'ne Göre Ön Test ve Son Testten Aldığı Puan Ortalamaları Arasında İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Basamak	Test	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	η^2
Bilgi	Ön Test	23	.87	.34	22	2.02	.056	
	Son Test		.61	.49				
Kavrama	Ön Test	23	.46	.22	22	1.44	.162	
	Son Test		.54	.24				
Uygulama	Ön Test	23	1.21	.71	22	8.84	.00	0.78
	Son Test		2.77	1.34				
Analiz	Ön Test	23	2.13	1.75	22	1.06	.299	
	Son Test		1.86	1.48				
Sentez	Ön Test	23	3.65	4.55	22	1.65	.112	
	Son Test		2.13	3.92				

P<.05

Tablo 16'ya göre kontrol grubunun son testten aldığı puan ortalamaları sadece *kavrama* ve *uygulama* basamaklarında artmış; *bilgi*, *analiz* ve *sentez* basamaklarında ise azalmıştır. Yapılan t testi sonuçlarına göre ise sadece *uygulama* basamağı için anlamlı bir artış görülmektedir. Etki değerine bakıldığında ise orta düzeyde bir etki değeri tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre MEB'deki etkinlik temelli ders işleme yönteminin 8.sınıf öğrencilerinin cümle türleri konusunda Bloom Taksonomisi'nin *kavrama* ve özellikle *uygulama* basamağı için daha başarılı sonuçlar elde etmesini sağladığı; *bilgi*, *analiz* ve *sentez* basamakları üzerinde ise olumsuz bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 17.

Deney ve Kontrol Gruplarının Bloom Taksonomisine Göre Son Testten Aldıkları Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Sonuçları

Basamak	Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	η^2
Bilgi	Deney	23	.65	.45	44	.299	.76	
	Kontrol		.61	.49				
Kavrama	Deney	23	.570	.20	44	.390	.69	
	Kontrol		.543	.24				
Uygulama	Deney	23	2.59	1.83	44	-.376	.70	
	Kontrol		2.77	1.34				
Analiz	Deney	23	2.55	2.22	44	1.226	.22	
	Kontrol		1.86	1.48				
Sentez	Deney	23	11.13	2.59	44	9.172	.00	0.65
	Kontrol		2.13	3.92				

P<.05

Tablo 17'ye göre uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin Bloom Taksonomisi'nin *bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez* basamaklarından aldıkları puan ortalamaları kontrol grubunun puan ortalamalarından yüksektir. Basamak yükseldikçe deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları arasındaki fark da artmaktadır ancak aradaki fark yalnızca sentez basamağında istatistiksel olarak anlamlıdır [$t_{(44)}=9.172$, $p<.05$]. Etki değerine bakıldığında orta düzeyde bir değer görülmektedir. Bu bulgulara göre BÖP'ün 8.sınıf öğrencilerinin, cümle türleri konusunda Bloom Taksonomisi'nin her basamağı için daha başarılı sonuçlar elde etmesini sağladığı, en önemli katkıyı ise sentez basamağında gerçekleştirdiği söylenebilir.

Çalışmanın nicel verilerini desteklemek amacıyla öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlar aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Tablo 18.

Deney Grubunun Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundaki 1. Soruya Verdiği Cevaplar

Soru	Evet	Hayır
1. Basamaklı Öğretim Programını (BÖP) faydalı buldunuz mu?	23	0

Tablo 18'e göre deney grubundaki öğrencilerin hepsi basamaklı öğretimi faydalı bulmaktadır. Aşağıda bazı öğrencilerin birinci soruya verdiği örnek cevaplar yer almaktadır:

1. Basamaklı Öğretim Programını (BÖP) faydalı buldunuz mu?
- K1. Evet faydalı buldum. Özellikle sınava girecek olan sınıfların bu yöntemi kullanması sonuçları daha verimli hale getirecektir.
- K2. Evet, faydalı buldum.
- K3. EVET

Tablo 19.

Deney Grubunun Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundaki 2. Soruya Verdiği Cevaplar

Soru		
2. BÖP'ü hangi açılardan faydalı buldunuz?	Aktif Öğrenme	9
	Daha İyi, Kalıcı ve Ayrıntılı Öğrenme	6
	Eğlenceli Olma	5
	Basamaklı (Aşamalı) Olma	3
	Kolaydan Zora, Basitten Karmaşığa	3
	Bilgi Alışverişi ve Yardımlaşma	2
	Öğretimde Çeşitlilik	2
	Kendini Geliştirme	2

Tablo 19'a göre deney grubundaki öğrenciler BÖP'ü daha iyi, kalıcı ve ayrıntılı öğrenmeyi sağlama (f:6), basamaklı olma (f:3), kolaydan zora, basitten karmaşığa olma (f:3), eğlenceli olma (f:5), bilgi alışverişi ve yardımlaşmayı (f:2), öğretimde çeşitliliği (f:2) ve kendini geliştirmeye sağlama (f:2) açılarından faydalı bulmaktadır. Aşağıda bazı öğrencilerin ikinci soruya verdiği örnek cevaplar yer almaktadır:

- K5. → Zenginlik açısından
→ Bilgi alışverişi açısından
→ yardımlaşma açısından
→ kısacası, her açıdan.
- K6. Kendim ne yaparak daha iyi bir konuyu anlayabiliyim onu buldum
- K11. → Zenginlik açısından
→ Bilgi alışverişi açısından
→ yardımlaşma açısından
→ kısacası, her açıdan.

Tablo 20.

Deney Grubunun Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundaki 3. Soruya Verdiği Cevaplar

Soru	Evet	Hayır
3. BÖP'ün başka sınıflarda da kullanılmasını tavsiye eder misiniz?	21	2

Tablo 20'ye bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin büyük bir kısmının (f:21) BÖP'ü başka sınıflara tavsiye ettiği görülmektedir. Tavsiye etmeyenlerin sayısı (f:2) etmeyenlere oranla oldukça azdır. Aşağıda bazı öğrencilerin üçüncü soruya verdiği örnek cevaplar yer almaktadır:

- K15. BÖP'ü başka sınıflarda kullanılmasını tavsiye ederim.
- Ö20. Tavsiye ederim.
- Ö3. Hayır tavsiye etmem, çünkü bizim bu uygulamayla başarımız yükseldi. Diğer sınıflarda kullanırsa onların da başarısı yükselir. 8. sınıfta sadece kendi başımızla yükseltmemiz gerekir. Diğer sınıftakilerin başarısı bizi ilgilendirmez.
- K16. Hayır o zaman benim bir adım önsüne geçecek kişiler olabilir.

Tablo 21.

Deney Grubunun Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundaki 4. Soruya Verdiği Cevaplar

Soru	Evet	Hayır
4. Sızce başka konuların anlatımında da BÖP kullanılmalı mıdır? Bunlar hangi konulardır?	22	1
Tavsiye Edilen Konular		
Anlatım Bozukluğu		9
Tüm Konular		5
Fiilimsiler		4
Noktalama İşaretleri		2
Yazım Kuralları		2
Cümlede Anlam		1
Cümlenin Öğeleri		1

Tablo 21'e göre deney grubundaki öğrenciler BÖP'ü sırasıyla anlatım bozukluğu (f:9), tüm konular (f:5), fiilimsiler (f:4), noktalama işaretleri (f:2), yazım kuralları (f:2), cümlede anlam (f:1), cümlenin öğeleri (f:1) konularının öğretiminde de kullanılmasını düşünmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin dördüncü soruya verdiği örnek cevaplar yer almaktadır:

- K4. Evet, Anlatım bozuklukları, noktalama işaretleri olabilir
ve yazım kuralları
- K10. Kullanmalıyız. Bu konular
→ Gömleğin öğeleri
→ Fiilde çatı
→ Cümle de Anlam
→ Anlatım Bozuklukları
- K18. Evet, Anlatım bozuklukları noktalama işaretleri olabilir ve yazım kuralları

Tablo 22.

Deney Grubunun Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundaki 5. Soruya Verdiği Cevaplar

Soru	Evet	Hayır
5. Sizce başka derslerde de BÖP kullanılmalı mıdır? Bunlar hangi derslerdir?	22	1
	İnkılap Tarihi	11
	İngilizce	5
	Matematik	5
	Fen	3
	Tüm Dersler	1

Tablo 22'ye göre deney grubundaki öğrenciler BÖP'ün İnkılap Tarihi (f:11), İngilizce (f:5), Matematik (f:5), Fen Bilimleri (f:3), tüm dersler (f:1) derslerinde kullanımını önermektedir.

- K6. İnkılap → Atatürk ilkeleri ve çağdaşlaşma Türkiye
Matematik → koordinat sistemi, Eşlik ve Benzerlik
Fen bilimleri → DNA, Periyodik sistem, Madde ve Enerji

- K11. İnkılap }
İngilizce } Bunlarda çok erkeker istediği için kendin araştırıp yapılması çok iyi

- K19. Evet
Matematik, İngilizce, Fen

Tablo 23.

Deney Grubunun Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundaki 6. Soruya Verdiği Cevaplar

Soru	Evet	Hayır
6. BÖP'ün uygulanma şekli ile ilgili başka önerileriniz var mı? Varsa benimle paylaşır mısınız?	1	22
	Öğrencinin Önerileri Çevrimiçi uygulama	1

Tablo 23'e göre deney grubundaki öğrencilerden sadece 1'i BÖP'ün uygulanma şekli ile ilgili önerilerde bulunmuş, geri kalan 22'si ise herhangi bir öneride bulunmamıştır. Bu tek öğrencinin önerisi ise aşağıda yer almaktadır:

K7.

Var bununla ilgili ploy störde bi uygulama olabilir. Yaptığı konuy
Yazıp. ilerledikçe orada işaret bırakıp bitişini gösterenek onla ilgili
sorularda sorabilir. Bu sorularda araştırmacı olursa daha çok bilgi
alırız diye düşünüyorum.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

BÖP'ün 8. sınıf, cümle türleri konusunun öğretimi üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın bulgularından hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

8. sınıf, cümle türleri konusunun öğretiminde hem BÖP hem de MEB'deki etkinlik temelli öğretim olumlu bir etkiye sahiptir; ancak BÖP'ün bu konudaki olumlu etkisi daha fazladır. Bu sonuç ilgili alan yazındaki birçok araştırma (Aydoğuş, 2009; Başbay, 2006; Biçer, 2012; Caughie, 2015; Demirel, Şahan, Ekinci, Özbay ve Begimgil, 2006; Durusoy, 2012; Gün, 2012; Koç, 2013; LaSovage, 2006; Maurer, 2009; Öner, 2012; Yıldırım, 2016 Yılmaz, 2010) ile benzerlik göstermektedir.

Eğitim ve öğretimin her konusunda olduğu gibi dil bilgisi konularının da kalıcı olarak öğrenilmesi ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi için bilgi ve kavrama basamaklarından ziyade üst düzey beceriler olan analiz, sentez basamaklarında kazanılması gerektiği söylenebilir. Çalışma bulgularından elde edilen diğer bir sonuca göre BÖP, 8. sınıf öğrencilerinin cümle türleri konusunda Bloom Taksonomisi'nin *kavrama, uygulama, analiz* ve *sentez* basamaklarındaki gelişimine olumlu katkı sağlamakta; *bilgi* basamağındaki gelişimini ise olumsuz etkilemektedir. Dolayısı ile dil bilgisi konularının etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenilebilmesi için BÖP veya benzeri uygulamalı bir eğitim-öğretim yönteminin işe koşulması gerektiği söylenebilir. Nitekim çalışmamızla paralel şekilde Başbay (2007), yenilenmiş taksonomiye göre projeye dayalı öğrenme uygulamalarının öğrencilerin hem öğrenme hem de üst biliş farkındalık düzeylerine olumlu bir etkisini tespit etmiştir. MEB'deki etkinlik temelli ders işleme yönteminin ise sadece *kavrama* ve *uygulama* basamaklarında olumlu katkı sağladığı; *bilgi*, *analiz* ve *sentez* basamaklarında ise olumsuz bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Çalışmamızda neden böyle bir sonuca ulaşıldığını ise Eroğlu ve Sarar Kuzu (2014) ve Çintaş Yıldız'ın (2015) çalışmalarının sonuçları açıklama getirmektedir. Eroğlu ve Sarar Kuzu (2014) çalışmamızla benzer şekilde MEB çalışma ve kılavuz kitaplarında üst düzey

basamaklara (analiz, sentez ve değerlendirme) yönelik kazanım veya soru bulunmadığını tespit etmişlerdir. Çintaş Yıldız (2015) ise ortaokul 6,7 ve 8. sınıflarda yapılan yazılı sınav sorularını yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirdiği çalışmasında sınav sorularının ağırlıklı olarak bilgi boyutunda kavramsal bilgi; bilişsel süreç boyutunda ise anlama (kavrama) basamağında olduğunu tespit etmiştir. Çalışmamız ve söz konusu çalışmanın sonuçlarından hareketle MEB uygulamalarının dil bilgisi konularının öğretiminde üst düzey basamaklara yönelik kazanımları gerçekleştirmede yetersiz kaldığı söylenebilir.

Nicel veriyi desteklemek için toplanan nitel verilerden elde edilen sonuçlar ise şöyledir: 1) BÖP cümle türleri konusunun öğretiminde faydalıdır.

2) BÖP *daha iyi, kalıcı ve ayrıntılı öğrenmeyi sağlama, basamaklı olma, kolaydan zora-basitten karmaşığa olma, eğlenceli olma; bilgi alışverişi ve yardımlaşmayı, öğretimde çeşitliliği ve kendini geliştirmeyi sağlama* açılarından faydalıdır. Çalışmamızın nitel verilerinden elde edilen ikinci sonuca göre BÖP daha kolay ve kalıcı öğrenme sağlama, basamaklı (aşamalı) olma, öğrencilere nasıl çalışabileceklerini gösterme, farklı bir öğretim yöntemi olma ve aktif öğrenmeyi sağlama açılarından faydalıdır. Başbay (2006), Biçer (2011), Caughie (2015), Durusoy (2012), Koç (2013), LaSovage (2006), Maurer (2009), Öner (2012) Yıldırım (2016) çalışmalarında çalışmamızla benzer sonuçlar elde etmiştir. Söz konusu araştırmacıların sonuçlarına göre BÖP; başarı güdüsünü ve derse olan ilgi ve sevgiyi arttırmakta, öğrencilerin bilgilerini sağlam bir zemine oturtmasını (kalıcı olmasını) sağlamakta, sorumluluk bilincini arttırmakta, öğrenmeyi kolaylaştırmakta, dersi daha eğlenceli hale getirmekte ve öğretmenin ne istediğinin öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılmasını sağlamaktadır.

3) 8.sınıf öğrencilerinin çoğu BÖP'ün başka sınıflarda da kullanılmasını tavsiye etmektedir. Öğrencilerin 3. soruya verdikleri cevaplar incelenirken ilginç bir durumla karşılaşmıştır. BÖP'ün başka sınıflarda kullanılmasını tavsiye etmeyen öğrencilerin gerekçeleri elverişsiz veya kullanışsız bir öğretim yöntemi olmasından öte, sene sonunda LGS'de rakiplerini güçlendireceği düşüncesidir. Ayrıca öğrenciler zorlandıkları tüm konular (*anlatım bozukluğu, tüm konular, filimsiler, noktalama işaretleri, yazım kuralları, cümlede anlam, cümlelerin öğeleri*) ve dersler (*İnkılap Tarihi, İngilizce, Matematik, Fen Bilimleri, tüm dersler*) öğretiminde de BÖP'ün kullanılmasını tavsiye etmişlerdir. Çalışmamıza benzer şekilde Biçer (2011) ve Koç (2013) da öğrencilerin zorlandıkları konu ve derslerde BÖP'ün kullanılmasını tavsiye ettiklerini belirlemişlerdir.

• BÖP, MEB uygulamalarına göre cümle türleri konusunun öğretiminde daha başarılı sonuçlar elde edilmesini sağladığından öğretmenler bu konuları anlatırken BÖP'ten yararlanabilir.

• Dil bilgisi konularıyla ilgili üst düzey becerilerin (analiz ve sentez) kazandırılabilmesi için BÖP'ten yararlanılabilir.

• Öğrencilerin derse nasıl çalışacağını bilemediği, yöntem arayışına girdiği konularda BÖP kullanılabilir.

• Özellikle öğrencilerin dersten sıkılıp daha eğlenceli bir konu anlatımı ve ders işleme süreci istedikleri zamanlarda BÖP kullanılabilir.

• Öğrenci görüşlerinden hareketle son olarak ana dili eğitiminde ve diğer derslerde zorlandıkları tüm konuların öğretiminde BÖP'ten yararlanılabilir.

KAYNAKLAR

- Akgül, A. ve Çevik, O. (2003). *İstatistikte analiz teknikleri: Spss'te işletme yönetimi uygulamaları*, Ankara: Emek Ofset Yayınları.
- Aydoğus, R. (2009). *İlköğretim 6. ve 7. sınıflar ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Banguoğlu, T. (1998). *Türkçenin grameri*, Ankara: TDK Yayınları.
- Başbay, A. (2006). *Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenmenin süreci, öğrenen ve öğretmen görüşlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Başbay, A. (2015). Basamaklı öğretim programı. Özcan Demirel (Yay. Haz.). *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 251-270). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Başbay, M. (2007). Yenilenmiş taksonomiye göre düzenlenmiş öğretim tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi* (8)1, 65-88.
- Biçer, S. (2011). *Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim yönteminin öğrenci başarısına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Caughie, B.D. (2015). *The perceived impact of the layered curriculum instructional model on student engagement*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Holy Family Üniversitesi, Philadelphia-Pennsylvania.
- Cemiloğlu, İ. (2001). *Dede korkut hikâyeleri üzerinde söz dizimi bakımından bir inceleme*, Ankara: TDK Yayınları.
- Creswell, J.W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Yayınları.
- Çintaş Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 479-497.
- Demirel, Ö., Şahan, H. H., Ekinci, N., Özbay, A., Begimgil, A. A. (2006). Basamaklı öğretim programının süreç ve ürün açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 72-90.
- Durusoy, H. (2012). *6.sınıf "kuvvet ve hareket" ünitesinde basamaklı öğretim yöntemi ve yaratıcı drama yönteminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ergin, M. (1993). *Türk dil bilgisi*, İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Eroğlu ve Sara Kuzu (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Gün, S. (2012). *Çoklu zeka kuramı ile desteklenmiş olan basamaklı öğretim programının öğrenci erişimine, kalıcılığa ve öğrenme süreçlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hatiboğlu, V. (1972). *Türkçenin sözdizimi*, Ankara: TDK Yayınları.
- Karagül, S. (2017). *Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

- Karahan, L. (1999). *Türkçede söz dizimi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kerimoğlu, C. (2007). Türkçe dil bilgisi öğretiminde yapı bakımından cümle sınıflandırmaları (sentence structure). *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, s. 98-107
- Koç, S. (2013). *İlköğretim 6.sınıf fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamasının öğrencelerin biliş ötesi farkındalıklarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kurudayıoğlu, (2014). Dünyada ve Türkiye’de dil bilgisi öğretiminin temel sorunları. Murat Özbay (Yay. Haz.). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi içinde* (s. 47-70). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Lasovage, A.J. (2006). *Effects of using a layered curriculum format of instruction in a high school environmental science energy unit*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Michigan Eyalet Üniversitesi, Michigan.
- Maurer, A.L. (2009). *Evaluating the use of layered curriculum and technology to increase comprehension and motivation in a middle school classroom*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Michigan Eyalet Üniversitesi, Michigan.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı: Ankara.
- Nunley, K.F. (2003a). Giving credit where credit is due. *Principal Leadership (Middle Sch Ed)* 3 (9) 26-29.
- Nunley, K.F. (2003b). Layered curriculum brings teachers to tiers. *The Education Digest*, 31-36.
- Öner, Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programının öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özdemir, M. (2011). *Yabancı dil öğretiminde edatlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yaman, H. (2009). *İlköğretim 6. 7.ve 8. sınıflarda kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, Z. (2016). *“alan ölçme” öğretiminde basamaklı öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yılmaz, F. (2010). *Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Extended Abstract

In Layered Curriculum (LC) the aim is to enable students to learn according to their own pace and learning styles. It consists of three steps: C, B and A, and step C is the first stage of the program. Basic knowledge and memorization based learning takes place at this stage. It corresponds to knowledge and remember steps in Bloom Taxonomy. Step B contains slightly more complex activities than step C. At this stage, students are expected to use the knowledge they have obtained in C level consciously and to recruit new skills. It corresponds to apply and analyze steps in Bloom Taxonomy. Step A is the stage where the most complex activities take place. Here, students are expected to create a new product based on their knowledge and experience in C and B steps and also critically evaluate their work in terms of ethics, value and original ideas.

It is a known fact that grammar teaching could not reach its goal and there are problems in this area. The failure to achieve the desired success brought to mind the idea that there is a problem in grammar teaching methods, and we searched for a method, model, technique in which grammar could be taught better. As a result of the researches, it is thought that the Layered Curriculum can solve this problem especially in terms of providing active and progressive learning. Again, the benefits of using it especially in the field of science and the fact that it has been tried very little in grammar teaching are other reasons that suggest that LC should be applied in grammar teaching. From this point of view, the aim of this study is to determine the effect of LC on teaching sentence types in 8th grade and students' opinions about LC.

In this study, the mixed method, where qualitative and quantitative data are used together; In the mixed method designs, sequential-descriptive design was used. While the population consists of all the 8th grade in Turkey, the sample consists of 8C and 8D branches in a central secondary school in Menteşe district of Muğla/Turkey province in the 2018/2019 academic year. In the experimental group, LC was used for the teaching of sentence types and in the control group, activity-based teaching method was used.

In order to obtain the data of the study in a healthy way and to measure which cognitive domain contributed to the LC, a special pre-test and a post-test were prepared for this study. While preparing the tests, attention was paid to the Bloom Taxonomy which includes questions about knowledge, understand, application analysis and synthesis steps. The evaluation stage was not included in the tests considering the age of the students and the duration of the exam (40min). The draft tests were presented to the opinions of 3 Turkish teachers, 3 field experts and 3 assessment and evaluation experts. Tests were finalized in line with the feedback of experts and teachers. In addition, reliability analyzes of the tests were performed before and after the application. As a result of the quasi-experimental process, the following findings were obtained: both activity-based teaching in and LC has a positive effect on the teaching of sentence types at 8th grade; however, the positive impact of LC on this issue is greater. This result is similar to many other studies in the literature.

As in all subjects of education and training, it can be said that grammar subjects should be acquired in the analysis and synthesis steps which are high level skills rather

than knowledge and understanding steps in order to learn and use them effectively. According to another result obtained from the study findings, LC contributes positively to the development of 8th grade students in terms of comprehension, application, analysis and synthesis of sentence types; on the other hand, it adversely affects the development of the knowledge level. Therefore, in order to learn grammar issues effectively and permanently, it can be said that a LC or similar applied education method should be employed. On the other hand, the activity-based method of teaching in the MoNE only contributed positively to the understand and application stages; negatively to information, analysis and synthesis.

The results obtained from the qualitative data are as follows: 1) LC is useful in teaching the subject of sentence types. 2) LC ensures better, lasting and detailed learning, being stepped, easy to difficult-to-complex, entertaining; information exchange and cooperation, teaching diversity and self-development is useful in terms of ensuring. According to the second result obtained from the qualitative data, LC is beneficial in terms of providing easier and permanent learning, being stepwise, showing students how they can work, being a different teaching method and providing active learning. 3) Most 8th grade students recommend using LC in other classes. An interesting situation was encountered when examining students' answers to question 3. It was thought the students who do not recommend using LC in other classes that LC will strengthen their competitors in the High School Entrance Exam at the end of the year. So, they didn't recommend use of LC in other classrooms. In addition, students recommended using LC in teaching all subjects (narration disorder, all subjects, verbs, punctuation, spelling rules, meaning in sentence, elements of sentence) and courses (History of Revolution, English, Mathematics, Science, all courses).

According to the results of our study, the following suggestions were made:

- Since LC provides more successful results in teaching sentence types according to MoNE practices, teachers can benefit from LC when explaining these issues.
- LC can be used to gain high level skills (analysis and synthesis) related to grammar issues.
- LC can be used in cases where students do not know how to work and seek methods.
- Especially when students get bored of the lesson and they want a more entertaining subject expression and lesson process, LC can be used.
- Based on the opinions of the students, finally, LC can be used in teaching all the subjects that they have difficulty in mother tongue education and other courses.