



**Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,**  
Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education

e-ISSN: 2548-0278 OMU EFD, December 2021, 40(2): 849-900

Concept of Voice in Turkish and Voice Teaching  
Based on Government and Binding Theory

## **Türkçede Çatı Kavramı, Yönetme ve Bağlama Kuramına Göre Çatı Öğretimi**

Seher ÇİÇEK<sup>1</sup>, Salih Kürşad DOLUNAY<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı

• sehertabak123@gmail.com • ORCID > 0000-0002-1501-2675

<sup>2</sup> Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Eğitim Fakültesi)

• dolunay\_k@ibu.edu.tr • ORCID > 0000-0002-2931-405X

### **Makale Bilgisi / Article Information**

**Makale Türü / Article Types:** Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received:** 19 Eylül / September 2021

**Kabul Tarihi / Accepted:** 12 Kasım / November 2021

**Yıl / Year:** 2021 | **Cilt – Volume:** 40 | **Sayı – Issue:** 2 | **Sayfa / Pages:** 849-900

**Atrf/Cite as:** Çiçek, S. ve Dolunay, S. K., "Concept of Voice in Turkish and Voice Teaching Based on Government and Binding Theory - Türkçede Çatı Kavramı, Yönetme Ve Bağlama Kuramına Göre Çatı Öğretimi". Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi- Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education 40 (2), Aralık 2021 849-900. <https://doi.org/10.7822/omuefd.997509>

**Copyright ©** Published by Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi – Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Samsun, Turkey. All rights reserved.



## CONCEPT OF VOICE IN TURKISH AND VOICE TEACHING BASED ON GOVERNMENT AND BINDING THEORY<sup>[1]</sup>

### ABSTRACT:

This study aims to investigate the effect of teaching activities prepared according to Government and Binding Theory, a syntax theory developed by Chomsky, on teaching the concept of voice to 8th- grade students. The teaching activities involved the use of a grammar design formed by combining the data from this theory with the principles of the Functional Grammar model. The study group included 83 students studying at the 8th-grade level in three separate schools. These students were selected based on their socio-economic levels using stratified purposeful sampling. The study applied a mixed method research design that involved the use of qualitative and quantitative research techniques. The quantitative data were collected using a one-group pre- and post-test quasi experimental design, while the qualitative data were collected through interviews conducted with the students and teachers and researcher observations. According to pre-test and post-test results, the study group of 8th-grade students benefitted from the teaching activities prepared according to the Government and Binding Theory, as indicated by the statistically significant increase in their learning levels and general achievement levels on voice from the pretest to the posttest. From the content analysis performed on the students' and teachers' views, which constituted the qualitative data of the study, the themes of active participation in teaching activities, suitability for the level, attractiveness, using all skills at the same time, sufficient number of activities, suggestions, fun of the activities, easiness of the activities, use of foreshadowing technique, activity-based, and satisfaction emerged. The qualitative data obtained from the students' and teachers' views supported the positive, significant results of the quantitative analysis.

**Keywords:** *voice, government and binding theory, functional grammar, teaching grammar.*



### INTRODUCTION

Language is an arrangement of units governed by a system of rules (Özsoy, 2012, p.4). Linguistics is a branch of science that studies the system of language, which includes the language-related areas of grammar, philology and phonology,

[1] This study was generated from a doctorate thesis titled, "Concept of Voice in Turkish, Voice Teaching Based on Government and Binding Theory", which was prepared by the first author under the supervision of the second author.

investigating and seeking to understand the dynamics of language like a concrete object. Various linguistics theories have emerged from the different definitions linguists have developed to describe objects and deal with the subjects constituting the concept of language (Kiran & Kiran, 2010, p. 47-48). From these theories, morphological and functional approaches involving different objectives and methods have arisen.

Noam Chomsky, who is in the formal camp of linguistics, became a major figure in the discipline with his Transformational Generative Grammar Theory (TGG) on syntax, which he developed in the 1950s. The theory has undergone further development since its introduction. In his theory, which is known today as Universal Grammar (UG), Chomsky objected to American and European structuralism and put syntax as the focus of grammar. Influenced by Saussure's theory, "Language is a system of signs"; Chomsky developed the idea that "All languages have a single system", (Karabulut, 2007, p. 1255). The Government and Binding Theory (GBT), which was shaped by UG, includes a number of sub-theories such as management, binding, role, government, binding, x-bar theory, supervision, state, transport, and limitation theories, and the empty category principle (Dursun, 2018, p. 18-19, Kerimoğlu, 2016, p. 84). GBT, which is essentially about syntax, sees grammar as a supersystem involving principles and parameters (İmer, Kocaman, & Özsoy, 2011, p. 275). Government Theory (GT) is based on the relationship between the head of the structure and its subordinate categories (Chomsky, 1993, p. 5). The principal element governs the relationship it has with other elements affiliated to it and the other elements are governed by it (İmer, Kocaman & Özsoy, 2011, p. 274). Government is the function that any element performs by taking on certain complements (Dursun, 2018, p. 19). Thus, every phrase of a sentence consisting of a verb phrase and a noun phrase is governed, each phrase is connected to the verb phrase (Erkman-Akerson, 2000, p. 51-52), and all phrases include the main elements and complements in their structure (Hirik, 2020, p. 22). In short, the finite verb (predicate), which is the most important element of a sentence, is the most central element of government (Demirci, 2017, p. 189). As the head of a sentence, the finite verb determines the required elements to be included in a sentence through its governing power. For example, if the verb "to go" were the head of a sentence, this would require an adverb of place that points to the subject and target of the action: "Kerem düğüne gidiyor." (Kerem is going to the wedding.) If the verb "to drink" were the head of a sentence, then this would require a subject that does the action and an object that is affected by the action: "Bebek sütünü içti." (The baby drank its milk.) In effect, the head element in all phrases governs the elements in the related phrase, assigns their numbers, morphological and syntactic connection types, and determines whether the complements in a sentence are mandatory or optional (Hirik, 2020, p. 25).

In the Binding Theory (BT), which is related to the concept of reference, elements of a sentence that can refer to antecedents, such as pronouns, nouns and anaphors, form the basis of the theory (Chomsky, 1993, p. 6). The theory also applies to syntax, in the sense that “ a noun phrase governs the interpretation of the sign of another noun phrase” (İmer, Özsoy, & Kocaman, 2011, p. 42). In other words, this theory explains the grammatical connection between the elements that have a representation role, such as pronouns and pronoun phrases, and the elements they refer to (Demirci, 2017, p. 190). For instance, in the sentence “Öğretmen kendini tanıttı.” (The teacher introduced herself.), the pronoun “kendisi” (herself) refers to the actant “öğretmen” (teacher). In the sentence “Kaybolan çocuğun anne ve babası birbirlerini suçluyor” (Parents of the lost child blame each other), the actant “kaybolan çocuğun anne ve babası” (parents of the lost child) is connected to the pronoun “birbirlerini” (each other), which refers to the actant/subject.

The concept of function forms the focal point and theoretical basis of Functional Grammar, a linguistics concept whose principles were used to develop the teaching activities applied in this study. In effect, the concept sees grammar as a function of communication between people, the main purpose of language. The basic rule adopted by Functional Grammar in the method of studying languages is to determine the place and task of linguistic units in meeting communication needs and to determine their position in the language system (Vardar, 2007, p. 123). In this theory, which is centered on communication, meaning and context are two extremely important concepts in the establishment of meaning. Eggins (2014, p. 3) suggests that language use is functional, and that the function of a language is to produce meaning. The meaning is influenced by the social and cultural context in which the language is used. In this sense, the use of language is a semiotic process in the production of meaning by selection. The four principles of language, namely, functional, semantic, contextual, and semiotic, can be summarized through the functional-semantic aspect of the systemic functional approach.

The concept of voice, which is considered a form change of a verb according to the formalist approach applied to traditional grammar (Erkman-Akerson, 2000, p. 132; İkinci Çelikipazu, 2012, p. 4), is a grammatical concept that governs the hierarchy of the elements making up a sentence. This hierarchical order is determined by the preference of the language user. Erkman-Akerson, who addresses voice using a linguistics approach, defines it as the relationship between an action expressing a proposition present in the deep structure but not yet emerging in the surface structure, an actant that performs this action, and other actants affected by this action (Erkman-Akerson, 2000, p. 209). In this context, voice is the grammatical category determining the relationship between the actant doing the action, the elements affected by the action and those responsible for completing the action, and the verb operating as the head of the sentence (Demircan, 2003, p.

11). The voice organizes the relationship of the action with the other actants (subject, object, complement) in the sentence (Börekçi, 2004; Lyons, 1983) and as such, determines the participants' input and output in the text (Demircan, 2003, p. 160). In the light of these explanations, language should be viewed as a system of double articulation; and when addressing and teaching the subject of voice, it is important to establish the relationship between the form and functions.

In the literature review performed as part of this study, numerous thesis studies conducted on voice and voice categories were found. These studies applied consecutive and simultaneous methods to examine the use of causative voice (Abdi Goltzar, 2015; Yıldırım, 2012), transitivized voice (Atasoy, 2018), Turkey Turkish voice and Mongolian voice (Baasanjav, 2006), reflexive voice (Koşaner, 2005), passive voice (Sebzecioğlu, 2008), and reciprocal middle voice (Uysal, 2016) in the formation and transformation of the framework in texts selected using purposeful sampling. In addition, there were various studies in the literature that looked at how students understand the concept of voice. For example, there was a study on the secondary school students that examined the type of voice errors these students committed (Ekinci Çelikpazu, 2012), a study that investigated the voice errors made by secondary students in their written expressions (Sarıkaya, 2013), and study that explored how voice was taught in 7th grade coursebooks (Eren, 2008). Another study found in the literature examined how voice was handled in textbooks teaching Turkish as a foreign language and in preparing sample case studies (Onat, 2013). In previous studies, according to teachers, students have the most difficulty with compound sentences, verbals, and voice acquisitions (Erdem, 2007). The results of the study conducted by Ekinci Çelikpazu (2012) to identify the conceptual errors related to voice made by 8th-grade and 10th-grade students showed that the students did not fully understand voice and its sub-concepts, did not relate the concepts, could not apply their theoretical knowledge on this subject, and made conceptual mistakes regarding voice. Finally, in addition to the abovementioned studies, in theses (Bedirhanoğlu, 2010; Büyükkikiz, 2007; İlaslan, 2007; Sarıkaya, 2013; Soruklu, 2011; Yiğit, 2009) examining syntax errors and incomprehensibility in the written expressions of secondary education students, it was reported that there were voice-related mistakes in approximately 10% of the students' written expressions.

On the topic of voice, which is one of the required grammatical acquisitions for 8th grade in the 2018 Turkish Curriculum, teachers have largely been of the same opinion that students have experienced various difficulties, including conceptual mistakes and writing errors, and the inadequacy of the course books in teaching the subject. Based on this information, it can be argued that the way grammar is presently being taught – starting in secondary school with an introduction of grammar rules, followed by exercises – should be completely abandoned and replaced with a method developed from the results obtained by investigating the Tur-

kish language with contemporary linguistics approaches. This new method should then be applied as the basis of grammar teaching at the secondary school level.

In contrast to previous studies, in this study, the teaching activities for teaching the voice topic to 8th- grade students were prepared in a grammar pattern formed by combining GBT data with Functional Grammar principles. The aim of the research is to examine the effect of the teaching activities prepared according to GBT on the teaching of the voice topic to 8th grade students. Accordingly, the following problem statement and sub-problems of the study were developed.

### **Problem Statement**

Are the Turkish course teaching activities prepared according to the GBT effective in the learning of the voice topic by 8th-grade students?

### **Sub-Problems**

1. Is there any significant difference between the 8th-grade students' pre- and post-test scores on overall achievements, government, transitiveness-int-transitiveness, active voice, reciprocal middle voice, passive voice, reflexive voice, causative voice, and transitivized voice?
2. What are the teachers' views on the implementation process regarding the use of Turkish teaching activities prepared according to the GBT and Functional Grammar?
3. What are the opinions of the students on the Turkish teaching activities prepared according to the GBT?

## **METHOD**

### **Research Model**

This study, which was conducted to determine the effect of the GBT and Functional Grammar principles on teaching the concept of voice, applied a mixed-method design involving the use of both qualitative and quantitative techniques. With the mixed method, open-ended qualitative data and closed-ended quantitative data are collected and analyzed to address the research questions and hypotheses (Creswell, 2017, p. 216-217). According to Creswell (2017, p. 218), mixed method studies are preferred because they minimize the limitations associated with each of the respective techniques. This study was designed using the explanatory sequential mixed design, an advanced mixed method design, in accordance with the data

collection process, research questions, and hypotheses.

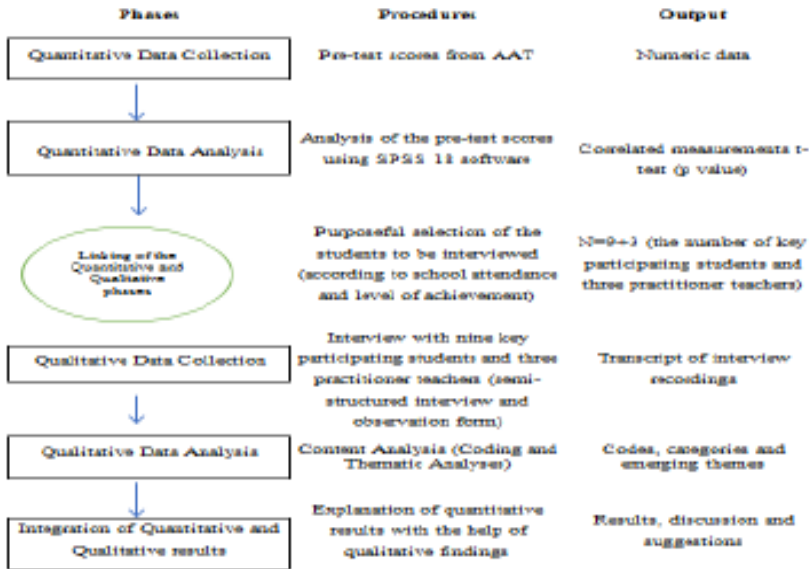


Figure 1. The explanatory sequential mixed design (adapted from Creswell & Creswell, 2018)

The flow chart for the design used in the study is given in Figure 1. With this method, quantitative and qualitative data are collected and interpreted together before, during and after the research. In this research process, the qualitative and quantitative data were collected simultaneously from the same groups and interpreted and discussed together, with equal importance being given to each data type.

The qualitative part of the study was carried out according to the action research. Here, during the five-week research period, the researcher provided feedback to the practitioner teachers about the successful and unsuccessful aspects of the teaching during the lesson and explained what needed to be done in the next course to rectify the unsuccessful aspects. Semi-structured observation and interview forms were used to collect the qualitative data. The researcher closely followed the five-week process as a participant observer in the classrooms where the application was performed every week and reported the data obtained from these observations. During this period, the researcher interviewed each week three students selected from each school in the study group (a total of nine students) as part of the data collection process for the qualitative part of the research. In addition, the researcher interviewed the practitioner teachers using semi-structured interview forms after the five-week teaching activities process was completed.

Quantitative data were obtained using a one-group pre- and post-test quasi experimental design (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2018). The pre-test was administered prior to the intervention to the study group consisting of 8th-grade students from three separate schools of different socio-economic levels, and the post-test was administered to the same study group at the completion of the five-week intervention. The statistical significance of the difference in the pre- and post-test values of the study group was then calculated.

### Study Group

Stratified purposeful sampling, a type of purposeful sampling, was used to determine the study group. Purposeful sampling is a sampling method that enables a detailed examination to be conducted on the aim of a study by determining data-rich situations. Stratified purposeful sampling is used to make comparisons between certain sub-groups related to the research (Büyüköztürk et al., 2018, p. 92-94). In stratified sampling, a sampling framework is created for each of several case classes, from which a random sample is taken, and then, these samples are combined (Neuman, 2007, p. 161). Thus, the study group for the present research was formed by selecting students within the framework of the purposes of this research from a sample divided into strata on the basis of socio-economic levels. The participants included a total of 83 eighth-grade students from three schools representing high, middle, and low socio-economic levels and three Turkish course teachers.

### Data Collection Tools

The nested mixed-method design used in this study was performed by collecting qualitative and quantitative data before, during and after the study. Qualitative and quantitative tools were used as the data collection tools. Before and after the study, quantitative data were collected using the Achievement Assessment Test (AAT), which was developed by the researcher, while qualitative data were collected via student-teacher interviews and researcher's observations during the study.

The AAT included 32 questions on seven different acquisitions related to the topic of voice. For the content validity of the questions, a measurement expert, a subject area expert, and a Turkish language expert were consulted. A pilot study for the AAT was performed twice. From the results of these pilot tests, the Cronbach's alpha reliability coefficient was found to be 0.85 for all items of the AAT. The number of test items, their inter-relatedness, and dimensionality affect the alpha value. Alpha values that are between 0.70 and 0.95 are considered acceptable and sufficient (Tavakol & Dennick, 2011, p. 54). Thus, the AAT used in the study was reliable.



The semi-structured interview technique was used to obtain the opinions of the participating teachers and students. These interviews included questions on the positive and negative features of the teaching activities. The teachers and students whose opinions were taken were asked to express their views on these questions.

The semi-structured observation technique was used in this study to identify and describe in detail the process in which the teaching activities were applied on the study group. The themes to be focused on by the researcher during the performance of the teaching activities were determined in advance to allow the researcher to make observations and report on these themes within a natural environment.

The principles of GBT, a morphological theory based on syntax, was combined with the Functional Grammar theory, which is based on the communicative function of language in the preparation of the teaching activities to be used in the study. In other words, the activities served to enable the teaching of the syntactic features of Turkish from a functional point of view. The 2018 Turkish Curriculum and the grammar teaching principles put forward in the literature were also taken into consideration in the preparation of the teaching activities. The following criteria shown in Table 1 were used for the teaching activities prepared on the basis of the theoretical foundations of the study, the 2018 Turkish Curriculum, and the grammar teaching principles put forward in the literature.

**Table 1. Criteria for Preparing Teaching Activities**

The activities conform to the GBT.
The activities involve the use of a functional approach.
The activities are based on text.
The activities use context.
The activities are associated with the four basic language skills.
The activities are appropriate for the acquisitions included in the instructional plan.
The activities are suited to the students' levels.
The activities involve the use of the foreshadowing technique; indirect, rather than direct, teaching instruction is performed.
Use of different methods and techniques in the activities.
Flow of activity moves from known to unknown and from concrete to abstract.
Establishment of relationships with daily life in the activities.
The activities are interesting and attention-grabbing.
Use of sufficient visual elements in the activities.
Use of original activities.
Use of clear language in the activities.

For the teaching activities prepared according to the above-stated criteria, expert opinions were taken from three different academicians who are experts in the field of grammar and working in different state universities and from three teachers working in the Ministry of National Education in different regions. From the feedback and opinions of these experts, corrections and improvements were made to the teaching activities before being finalized.

### **Data Analysis Method**

SPSS 18 software was used for the analysis of the quantitative pre- and post-test data. Following the completion of the research process, the pre- and post-test data were compared and analyzed. For the analysis of the qualitative data, content analysis was used. The main themes and sub-themes were created from the responses the students and teachers made to each question on the structured interview forms. The views of the teachers and students were then coded under the related theme by assigning a code to each student. The teachers were coded as T1, T2, while the students were coded as S1, S2.

### **Ethics Committee Approval**

This study complied with all the rules specified by the Higher Education Institution Scientific Research and Publication Ethics Directive.

Ethics Evaluation Board: Bolu Abant İzzet Baysal University Social Sciences Human Research Ethics Committee

Date of Ethics Evaluation Decision: 5.3.2019

Ethics Evaluation Document No: 2019/208

## **FINDINGS**

This study was conducted in three secondary schools in the 2019-2020 academic year. The teaching activities prepared by the researcher for a five-week period were used. Before and after the teaching activities, the AAT was administered to the students. Normality distributions were tested for each sub-problem.

### **Findings from Normality Tests**

Before checking whether the data were normally distributed, the students who did not have pre- and post-test scores were excluded from the data file, which reduced the number of participants to 83. To check whether the data from the pre- and

post-test scores showed normal distribution, descriptive statistics of every student from each socio-economic level were analyzed, and skewness and kurtosis values were examined. Furthermore, the normality status was visually examined with a histogram and Q-Q Plot graph. Based on these data, the mean, mode, and median values related to the distribution of pre-and post-test scores were found to be close to each other, and the skewness and kurtosis values were within the desired range, which means the pre- and post-test scores of the students who represented three different socio-economic levels showed normal distribution.

### Findings from the First Sub-Problem

For the analysis of the first sub-problem, since the data structure of the student groups showed normal distribution, correlated measurements t-test analysis, one of the parametric tests, was performed.

**Table 2. Results from the Pre- and Post-Test Comparison of Voice Acquisition and Overall Achievement**

Acquisition	Question Number	Score	N	$\bar{x}$	t	df	sd	p
Government	3	Pre-test	83	1.325	-3.797	82	1.013	0.000
		Post-test	83	1.855				
Transitivity and Intransitivity	5	Pre-test	83	1.855	-6.188	82	1.482	0.000
		Post-test	83	3.048				
Active and Passive voice	6	Pre-test	83	2.494	-8.126	82	1.640	0.000
		Post-test	83	4.325				
Reciprocal middle voice	3	Pre-test	83	1.156	-9.448	82	0.981	0.000
		Post-test	83	2.337				
Reflexive voice	3	Pre-test	83	1.072	-5.744	82	0.921	0.000
		Post-test	83	1.843				
Causative voice	3	Pre-test	83	1.457	-6.326	82	1.202	0.000
		Post-test	83	2.433				
Transitivized voice	3	Pre-test	83	0.9880	-8.338	82	1.064	0.000
		Post-test	83	2.1446				
Overall achievement	26	Pre-test	83	10.36	14.808	82	5.956	0.000
		Post-test	83	17.99				

As seen in the table above, there was a statistically significant increase between the pre- and post-test scores of the students in all achievements related to the voice topic ( $p < 0.05$ ). In other words, there was a significant difference between the pre- and post-test scores of the students in all acquisitions. Furthermore, the table shows that there was a statistically significant increase from the pre-test scores ( $\bar{x} = 10.36$ ,  $sd = 5.956$ ) to the post-test scores ( $\bar{x} = 17.99$ ,  $sd = 5.608$ ) on the students' overall achievements ( $p < 0.05$ ). In other words, there was a significant difference between the pre- and post-test scores of the students for the entire data group, with the t-value being 14.808 and the degree of freedom (df) being 82.

The mean Turkish score of the pre-test was 10.36, while it was 17.99 for the post-test, indicating that there was a statistically significant increase in the students' scores from the pre-test to the post-test. Using the eta square =  $t^2 / (t^2 + N - 1)$  formula, the effect size for these two groups was also calculated (eta square =  $(14.808)^2 / ((14.808)^2 + 83 - 1)$  for an eta square = 0.727). The reference values given by Cohen (1988) were used to interpret the obtained finding: 0.01 = small effect, 0.06 = medium effect, 0.14 = large effect. With the obtained eta-square value being 0.727, it can be concluded that the statistically significant difference between the pre- and post-test achievement scores of the students had a large effect size. The average increase in the achievement scores was 14.808, and the values had a 95% confidence interval ranging from 6.602 to 8.651. The obtained eta-square statistic (0.727) indicates a large effect size.

### Findings from the Second Sub-Problem

The opinions of the teachers who led the classes and implemented the teaching activities in the 8th-grade lessons were taken at the end of the fifth week. Each of the teachers was represented by a code, and a content analysis of their opinions was performed, with the findings being expressed in themes. Under each theme, evaluations were made about the opinions of the teachers.

From the content analysis of the responses made by the teachers in the interviews conducted with them, their views were gathered under three themes: positive aspects of teaching activities, negative aspects of teaching activities, and suggestions about teaching activities.

### Positive Aspects of Teaching Activities

**Active participation:** In the prepared activities used for the teaching of the voice topic, the use of the foreshadowing method, the planning of the activities from easy to difficult, the use of audio-visuals to attract the attention of every student, and the inclusion of famous figures and cartoon characters taken from daily life in

the activities all helped to focus the students' interest and attention on the lesson and fostered their active participation. Furthermore, with the listening, reading, speaking, and writing activities and the use of different methods and techniques for students with different types of intelligence, the students participated in the lessons more than usual. Participant T3 stated the following about the active participation: *"As far as I observed, I can say that even students who are not active in the course under normal circumstances showed much more interest in the musical and real-life visuals; they paid much more attention to the listening activities and were able to understand what they were listening to without having to go through too many repetitions."*

**Suitability to the level:** All three of the teachers who conducted the implementations stated that the teaching activities prepared for teaching the voice topic were suitable for the 8th-grade level. Moreover, as long as the determined methods and techniques were applied, they experienced no problems with carrying out the activities. Participant T3 stated the following about the suitability levels: *"I think it is appropriate for the level in terms of clarity of expressions, harmony with the Turkish spelling and punctuation rules, and the use of details that may be of interest to the age group. Furthermore, so long as the students adhered to the given methods and techniques, they did not experience any problems in understanding the activities."*

**Attractiveness:** All three teachers stated that teaching activities were interesting. They observed that the students showed greater interest in the listening and watching activities. Since the activities were prepared for different sensory fields and skill areas, and visual and audio elements related to daily life were used to activate the students' prior knowledge, the teaching of grammar was no longer boring and became interesting. Participant T2 stated the following about the attractiveness of the activities: *"I can say that the activities are appealing and successful. Even the students who usually do not actively participate took part in the activities."*

**Using all skills at the same time:** All three teachers stated that the implementation techniques allowed the four language skills to all be used together, as the activities performed over the course of five weeks did not only involve grammar exercises or reading comprehension activities. Rather, in the prepared activities on the topic of voice, listening, reading, speaking and writing activities were used together. Participant T3 stated the following about this issue: *"I can say that the basic skills are intertwined with one another in each succeeding week of the studies. In this way, the students become readers, can make sense of what they read, and can express themselves through writing by accessing their knowledge and refining their understanding; I believe that this enables them to verbally analyze and synthesize the material at the beginning, middle and end of all studies and makes them be active in the courses."*

### Negative Aspects of Teaching Activities

**Large number of activities:** Two of the teachers expressed that the number of activities was too high. Accordingly, it would be beneficial for the teachers who use these activities to be able to select the activities best suited to the course objectives for crowded, low-level classes. Participant T1 stated the following about this issue: *“Overall participation was good. However, due to the crowded class and excessive number of activities, not all the writing activities were able to be carried out as planned.”*

### Suggestions for Teaching Activities

**Suggestions:** The teachers proposed reducing the number of activities or extending the duration of the lessons to be able to do the activities comfortably. Participant T1 offered the following suggestion: *“The duration of the course can be extended a little longer, or the number of activities can be reduced so that the activities can be carried out comfortably.”*

### Findings from the Third Sub-Problem

To address this sub-problem, three 8th-grade students were selected according to their levels of academic achievement from each school where the teaching activities were implemented. A total of nine students, three from each school, were interviewed over the course of five weeks, and their names were coded. According to the content analysis conducted on the responses provided by these students during the interview, their views were categorized under a main theme of positive aspects of the implementation.

### Positive Aspects of Teaching Activities

**Entertaining activities:** The students expressed that they had a good time during the course, attributing it to the use of videos, visuals, and texts with interesting themes in the teaching activities applied over a five-week period on the topic of voice. The students made the following statements about this issue: S7: *“I found it instructive, I did not get bored, I had fun.”* S9: *“It was both enjoyable and instructive.”*

**Suitability to the level:** With the given criteria used for the preparation of the activities (move from the known to the unknown and from the concrete to the abstract, establish a relationship with daily life, use clear and understandable language, use sufficient visual elements, use text-based activities, and associate activities with the four basic language skills), the students found the activities used to teach the topic of voice to be suitable. The students made the following statements

about this issue: S2: *"Yes, they were appropriate for the 8th grade."* S6: *"Yes, they were appropriate; I found them a bit easy."* S9: *"The first 3 steps of Activity 1 were very easy."*

**Easy activities:** The students found the activities for teaching the topic of voice to be easy thanks to the functional approach used, the priority given to meaning and context, and the dominance of the foreshadowing method in the activities. The students stated the following about this issue: S6: *"Activity 1 and 2 were interesting for me. The one involving paintings particularly caught my attention because it was easier; I could do it."* S7: *"The music was very entertaining. I also found the activities to be very easy."*

**Active participation:** According to the interviews with the students, their participation in the five-week course period increased every week, and all the students indicated "I attended the activities" in the last two weeks. The students expressed that they participated more in the "let's think and discuss" activities, which gave them the opportunity to speak, the listening activities, the tree diagram activities, the visual-information matching activities, the gap filling activities, and the writing activities. Based on the range of responses given to this question, the students participation in the course increased in line with the different activities that appealed to each of them. The students stated the following about this issue: S1: *"Yes, I attended. They are all linked, affecting each other step by step. When you understand one, you already understand the other. Yes, I attended all."* S2: *"Yes, I attended. I filled out my own paper, and I occasionally took the floor. I took part in the listening activities more."*

**Attractiveness:** From the students' responses about the five-week period, it was clear that the teaching activities drew the students' attention. The students pointed to the listening activities used in the teaching activities, the use of visuals, the relevance of the teaching activities to daily life, the suitability and level of ease of the teaching activities, the opportunities at participation to the teaching activities facilitated, the use of different designing activities, the writing activities, and the "let's think and discuss" activities as their main sources of attraction. The students further expressed that they gained awareness on how the texts used in the teaching activities focused on various themes and included listening, reading and interpretation of visuals, as this drew their attention and pleased them. The use of different, numerous, and real-life visuals in the course materials appealed to the students and increased their interest and motivation in the course. The students stated the following about this issue: S1: *"It is nice to develop definitions based on songs, as this allows us to make interpretations."* S4: *"It drew my attention because this was the first time I experienced anything like this, and it included songs."* S5: *"It drew my attention more because it included music."* S8: *"I am more interested in visuals, and there were*

*listening activities, so I found it more entertaining.” S9: “Activity 5 drew my attention a lot because it included music, which I liked.”*

**Using the foreshadowing method:** The students understood and enjoyed the foreshadowing method used in the teaching of the voice topic. In the Turkish Curricula, the use of the foreshadowing method is recommended for teaching grammar. With this method, the students are included in the learning process and are more engaged, as they take on a more active role in the learning process instead of simply being passive listeners. The students stated the following about this issue: S4: *“Yes, the teachers typically explain things by writing, but we learn through activities in these courses.”* S5: *“Yes, it was different. We learn through activities. We never did activities in other courses. Usually, the teacher would explain something, and we would just write it down; that’s how courses were taught before.”* S7: *“Yes, it was different. These are subjects that we never learned before, and I don’t think our Turkish lessons will be carried out in this way. The teacher used to carry out instruction by giving lectures.”*

**Being activity-based:** The students interviewed expressed that the teaching process was activity-based. The activity-based course process is important for the students, insofar as it helps the students to manage and order their learning process by actively participating in the lessons. The students stated the following about this issue: S1: *“We directly started with the activities without discussing the subject.”* S2: *“Yes, it was activity-based.”* S9: *“Yes, we did activities too in these courses.”*

**Satisfaction:** The students stated that they were satisfied with the teaching activities implemented over the five-week period. The students stated the following about this issue: S7: *“Yes, I was satisfied.”* S8: *“Yes, I was pleased with it, since activities and visuals were used.”*

## DISCUSSION, RESULTS AND SUGGESTIONS

Regarding the students’ overall achievement on the topic of voice, there was a statistically significant increase from the pre-test to the post-test, and this increase was supported by the results of the content analyses performed on the student and teacher responses in the interviews. This result, which numerous studies on linguistics (Aydın, 1999, 2013; Börekçi, 1997, 2009; Delen Karaağaç, 2007; Dilber, 2017; Güneylı and Küçükavşar, 2011; İşcan and Kolumısa, 2005; Sezer, 1988; Tura, 1983; Uzun, 2011; Üstten, 2004) have also found it remarkable, as it confirms the value of applying linguistic theories to language course curriculum. In other words, the significant success derived through the utilization of GBT data in teaching the topic of voice to the 8th-graders can guide and form the basis for future studies on the use of linguistic principles and theories in teaching grammar. Karademir



(2011) stated that linguistics and grammar, which are viewed as opposing concepts in some circles, are actually not opposites, but rather, grammar is a sub-branch of linguistics, and that grammarians who treat and analyze language as a system are actually linguists.

Studies examining language expression ambiguities at different times, places and class levels (Bedirhanoğlu, 2010; Büyükikiz, 2007; İlaslan, 2007; Sarıkaya, 2013; Soruklu, 2011; Yiğit, 2009) have found that students typically make mistakes in verb and subject agreement, improper or lack of use of objects, adverb of place, and adverbials and voice inconsistency, showing that the rate of these mistakes (10%) in the use of grammar is quite high. Teaching activities prepared according to GBT can be used to reduce and resolve these identified user mistakes, as demonstrated in these studies, where the government function of an action, the required elements that the action must have in different frameworks, and the optional elements in a sentence were synthesized using the principles of the Functional Grammar model. The positive outcomes obtained from this study can serve as a starting point for linguistics-based teaching, insofar as they demonstrate the benefits that can be derived from applying linguistics data in language teaching at the secondary school level and how these data can be used to address the problems associated with teaching grammar at this level.

There was a statistically significant increase from the pre-test to the post-test in the learning levels of the students in the study group on all acquisitions related to the topic of voice. From this result, it can be argued that the teaching activities prepared according to GBT were effective in helping the 8th-grade students reach all the acquisitions regarding the voice topic and thereby, can contribute to rectifying the difficulties and dilemma related to the teaching content of voice, which is included as part of 2018 Turkish Curriculum for the 8th-grade level. This result further demonstrates that all voice types of functional grammar, despite them not being included in the 2018 Turkish Curriculum for 8th-grade, can in fact be taught at the 8th-grade level when they are taught using a combination of GBT and the basic principles of functional grammar, such as meaning, context, relating concepts to daily life, text-based instruction, and incorporation of the four basic language skills.

In the observations made by the researcher during the implementation of the teaching activities, it was noted that the students and teachers used the question-answer technique in the analysis of sentence elements. However, with this technique, the analyses made using only interrogative words, like “what, who, etc.” led students to make mistakes. When functions are added to the interrogative words in the solution of the problem, positive results are obtained, as was shown to be the case in the correct analysis of the sentences that resulted when this was done, ac-

ording to the observations made by the researcher. Moreover, the use of required elements of an action in the analysis of sentence elements proved to be a key factor in analyzing sentences correctly.

The researcher noted in the observations that during the teaching activities, some students were likely hearing for the first time terms like “pseudo subject and null subject” in the teaching of sentence elements. It is a chronic problem that there is no unity in the terms used in teaching Turkish as a mother tongue or as a foreign language in the studies reviewed from the literature (Dolunay & Kaya, 2020). There is no connection in the integrity, interest and need in the studies covering the topic of voice, and the definitions, terms, and concepts used in the sources are generally in conflict with each other (Eren, 2008). Doğan (2015) stated that the description of the subject, which has different functional and grammatical relations due to its organic relationship with different planes of language, makes it difficult to determine the true identity of the subject. Çat and Kuzu (2016) observed that the definitions and classifications used for the subject differ, and that the different linguistic approaches used in this subject are partially reflected in the teaching environments. In other words, the many terms and expressions involving subject and object, like *asıl özne* (main subject), *dilbilgisel özne* (grammatical subject), *gerçek özne* (real subject), *mantıkça kimse* (logical person), *mantıkça nesne* (logical object), *normal özne* (usual subject), *olağan özne* (ordinary subject), *özde nesne* (originary object), *gramerce kimse* (grammatical person), *sözde özne* (pseudo subject), *şeklî özne* (formal subject), that are used in teaching and explaining the subject concept and subject types in Turkish have become problematic and controversial, as they are discussed only in terms of their syntactic features, causing confusion for the students and making it difficult for them to learn. Ekinci Çelikpazu (2012) reported that 8th- and 10th-grade students have misconceptions about the voice system. The concept of subject, which has become inextricably difficult as it is addressed only in terms of syntactic features, the explanation of subject types, and the variety and complexity of the terms used in teaching, including the concepts of subject and object, have done little more than confuse the students and make the teaching of the subject more difficult. In this study, however, the variety of terms related to the subject were not included in teaching the active and passive voice, and the semantic features that emerge in the active and passive voices were addressed from a functional perspective. Thus, the subject that performs the action itself is highlighted in the active voice, whereas in the passive voice, the object which is influenced by the action replaces the subject. In this way, the study tried to prevent the students from getting confused about the syntax elements of subject and object.

Teaching grammar topics independent of context and everyday life and devoid of functionality causes students to have negative attitudes towards Turkish grammar, which comprises richness of our mother tongue and enables to master it and

gain knowledge about it. In addition, when grammar teaching involves only prescribing notes to the students this discourages the students and makes the topics become abstract and difficult for them, whereby they only learn the subject through rote memorization without any permanent learning. Grammar acquisitions that sit in the mind of students as a pile of rules and definitions fail to turn into skills when given independently of other skills (Üstten, 2004) and cannot be separated from basic skills; however, this issue is largely ignored in grammar teaching in Turkey (Erdem & Çelik, 2011). In this study, the teachers stated that associating activities with the four basic skills served to fulfill the expected contributions from the Turkish course, which were permanent learning, improving the students' basic skills, and providing competence in these skills.

The study conducted by Erdem (2007) to determine teacher views on grammar problems at the secondary school level found that the most challenging topic for the students was voice. In the present study, which involved teaching activities designed with a combination of GBT and Functional Grammar principles and the use of the foreshadowing method, the teachers reported that they did not experience any difficulty in implementing the teaching activities, and that one of the most important improvements they witnessed in the implementation process of the teaching activities was the students' active participation in the course. The students described the teaching activities using adjectives like "pleasant, entertaining, interesting, beautiful, good, instructive, explanatory, different", which indicated their positive attitude towards and satisfaction with the teaching activities. In contrast to these results, the study by Erten (2008), conducted to identify students' opinions about secondary school grammar, reported that the students described the grammar courses as being "complicated, incomprehensible, unmanageable, etc."

İşcan & Kolukısa (2005) stated that secondary-school grammar lessons suffered a number of problems, such as making secondary school students memorize the rules of grammar, not informing the students about the purpose of grammar, grammar courses being taught as independent courses, not doing text-based courses, the lack of a linguistic approach, insufficient materials, contradiction in terms and lack of functionality in the courses. In the present study, the students actively participated in the activities, and they stated that they found the teaching activities to be well-suited to their level, were satisfied with the teaching activities, found the courses to be good and entertaining, participated more in the courses, and learned the topics. The teaching activities applied proved to appeal to the students, who expressed that they particularly enjoyed the listening activities, the visual-supported activities, the fact that the teaching activities were related to daily life, the ease of the activities, the active participation the activities fostered, the different designs of the activities, the writing activities, and the "let's think and discuss" activities. Similarly, Kaplan (2004) observed that the audio-visual tools used in different ty-

pes of text for teaching 6th-grade level listening skills were highly appealing to the students. In the present study, the students who found the teaching activities to be different from other activities used in Turkish courses pointed to the following features: “systematic, well-planned, activity and text-based, teaching method (foreshadowing method), language used, content, different activities, suitability for the level, entertaining and interesting, and visuality”. These data constitute a remarkable example of how teaching activities can serve to address the problems faced in grammar teaching at the secondary school level, as highlighted in the study by İşcan and Kolukısa (2005).

Being activity and text-based, one of the criteria used in the preparation of the teaching activities, was highlighted as an appealing feature of the activities by the students who were interviewed. Similarly, Aytaş and Çeçen (2008) found that text-based grammar teaching was effective in improving 8th-grade students’ grammar skills. Erdem and Çelik (2011) also recommend using methods that apply grammar teaching in a functional way, starting with the text or at the very least, with sentences. According to Üstten (2004), a successful text, selected in accordance with the acquisition, is the most important tool for students to reach the targeted acquisitions. As was done in this study, the texts should go beyond ordinary texts and include visual or audio content or media texts from daily life to attract students. Karatay (2017), however, observed that grammar topics were taught independently in the course books and activities, that the text-based grammar teaching approach was not reflected in the course books, and that there were not enough quality activities.

The students participating in this study indicated that the teaching method (foreshadowing) made a difference in the teaching activities. In particular, the students who were actively engaged in the teaching process were satisfied with the foreshadowing method. Many studies on grammar teaching methods suggest the use of a method whereby students can infer the rules by having them foreshadowed through examples, instead of using direct examples from the definition, in order to avoid learning by rote memorization (Erdem & Çelik, 2011; İşcan & Kolukısa, 2005).

Based on the results obtained in the study, the following recommendations can be made:

- In this study, teaching activities were prepared and implemented based on a grammar teaching design involving a combination of formal and functional theory principles. According to the statistically significant positive quantitative and qualitative results obtained from this study, linguistics theories can be used for teaching grammar in the mother tongue.

- The features of phrase structure types and the governor features of the verb-verbals of GBT can be used to reduce and/or eliminate mistakes made in written expressions by students from different grade levels.
- When analyzing sentences in teaching grammar, not only interrogative words but also sentences should be divided into meaningful units, and the functions of these units should be addressed. Furthermore, the required elements of an action can be used to construct a sentence and analyze it.
- When teaching the concept of voice, which is considered an action-actant relationship in the functional approach, both the formal and functional methods can be used on the basis of the semantic features that emerge in the change of voice.
- All voice types can be taught at the 8th-grade level when the voice topic is taught based on the semantic features that emerge in the voice changes and the consequent reflection of the language user's perspective on the situation at a pragmatic level.
- The teaching of the Turkish course, which consists of four basic language skills and grammar areas, should be treated holistically. In other words, the teaching of grammar should be done in correlation with other basic skills, not as a separate course. To achieve this, grammar teaching activities associated with the four basic skills can be prepared.
- The variety of terms in grammar teaching should be terminated. To do this, the semantic and pragmatic features of language can be used as a starting point.

## REFERENCES

- Abdi Golzar, H. (2015). Valence in Turkish verbs (Causative structures). Unpublished Master Thesis, Ankara University, Ankara.
- Atasoy, Ş. (2018). Functions and aspects of causative voice in Turkish. Unpublished Master Thesis, Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir.
- Aydın, Ö. (1999). Teachers' views on grammar teaching in secondary schools. *Language Journal*, 81, 23-29.
- Aytaş, G. & Çeçen, M. A. (2008). The effect of text-based grammar teaching on grammar achievement of eighth grade students. *Yüzüncü Yıl University, Education Faculty Journal*, 5 (1), 133-149.
- Baasanjav, T. (2006). Voice in Turkey Turkish and Khalkha Mongolian. Unpublished Doctoral Thesis, Ankara University, Ankara.
- Bedirhanoğlu, H. (2010). Getting grade primary school students to perceive the constitutional mistakes seen in written expressions and to comprehend to construct correct sentences. Unpublished Master Thesis, Erzincan University, Erzincan.
- Börekçi, M. (1997). One of the biggest problems of the Turkish language: Linguistics is not reflected in language teaching. *TÖMER Language Journal*, 56, 12-18.
- Börekçi, M. (2009). Linguistics and Turkish Teaching in the process of training Turkish Language Literature and Turkish teachers. *Turkish Studies*, 4 (3), 419-429.

- Büyükkiz, K. K. (2007). Determination of the written expression skills of primary school 8th class students from the point of view syntax and bad expression. Unpublished Master Thesis, Gazi University, Ankara.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). Scientific research methods (5th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Chomsky, N. (1993). Lectures on government and binding: the pisa lectures. Berlin- New York: Mouten de Gruyter.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. & J. D. Creswell (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5. edition). Los Angeles: SAGE.
- Creswell, J. W. (2017). Research design qualitative, quantitative and mixed method approaches. Ankara: Eğiten Publishing.
- Çat, F. & S. Kuzu, T. (2016). The problem of defining and teaching the subject in Turkish. UTEOK.
- Delen Karaağaç, N. (2007). Functional linguistics. İstanbul University Journal of Turkish Language and Literature, 35 (42).
- Demircan, Ö. (2003). Voice in Turkish language. İstanbul: Papatya Publishing.
- Demirci, K. (2017). Linguistics topics concepts theories for Turkology (4th ed.)Ankara: Anı Publishing.
- Dilber, N. Ç. (2017). Teaching Turkish in the light of linguistics concepts. International Journal of Languages' Education and Teaching, 5 (4), 777-786.
- Doğan, N. (2015). Subject problem in syntax - a linguistic approach. Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10 (12), 295-314.
- Dolunay, S. K. & Kaya, S. (2020). Grammar terms in basic level textbooks for teaching Turkish as a foreign language. International Journal of Language Academy, 8 (4), 121-134.
- Dursun, S. (2018). Causative structures in Turkish. Ankara: Grafiker Publishing.
- Egins, S. (2014). Introduction to systemic functional grammar. New York London: Continuum.
- Ekinçi Çelikkpazu, E. (2012). The voice concept in grammar teaching and misconceptions about this concept. Unpublished Doctoral Thesis, Atatürk University, Erzurum.
- Erdem, İ. (2007). A Research on the problem of teaching grammar in the secondary schools. Unpublished Doctoral Thesis, Gazi University, Ankara.
- Erdem, İ. & Çelik, M. (2011). Evaluations on Turkish grammar teaching method. Turkish Studies, 6 (1), 1057-1069.
- Eren, P. (2008). A critical approach to the ?verb voices? subject that is discussed in the seventh grade Turkish books. Unpublished Master Thesis, Sakarya University, Sakarya.
- Erkman Akerson, F. (2000). An overview of the language with Turkish examples. İstanbul: Multilingual Publishing.
- Erten, N. B. (2008, Mart). What the metaphors say about student attitudes towards grammar lesson in secondary education. I. International Symposium on Turkish Education and Teaching, Gazi Mağusa.
- Güneyli, A. & Küçükavşar, A. (2011, Eylül). Turkish teacher candidates' perceptions of linguistics and grammar concepts. Paper presented at the 4th International Turkish Education and Teaching Conference, Sakarya University, Sakarya.
- Hirik, S. (2020). The main head in Turkish in the context of syntax theories. Ankara: Gazi Kitabevi.
- İlslan, B. (2007). The expression problems in grade 2 students of secondary school and various recommendations for recovery of them. Unpublished Master Thesis, Gazi University, Ankara.
- İmer, K., Kocaman, A. & Özsoy, A. S. (2011). Linguistics dictionary. İstanbul: Boğaziçi University Publishing.
- İşcan, A. & Kolukisa, H. (2005). The situation, problems and solution proposals of grammar teaching at the second level of primary education. Atatürk University Journal of the Social Sciences Institute, 5 (1) , 299-308.
- Kaplan, H. (2004). A research about listening abilities of the sixth class students in primary education. Unpublished Master Thesis, Gazi University, Ankara.
- Karabulut, F. (2007). Theoretical approaches to the Turkish language (Examination of passive formations and adjective verb structures in Kazakh Turkish and Turkey Turkish in the light of communicative transformative grammar and management and binding theory). I. International Turkic World Cultural Congress Proceedings Book, 3, (1255-1270).
- Karademir, F. (2011). Are linguistics and grammar, linguist and grammarian opposite signs? Dicle University Journal of the Social Sciences Institute, 6, 111-117.
- Karatay, H. (2017). The problem of teaching grammar in Turkish, Turkish Language and Literature teaching programs. Proceedings of the education and training of Turkish as a mother tongue study meeting (ss.

- 177-212). Ankara: TDK Publishing.
- Kerimoğlu, C. (2016). Introduction to general linguistics (3th Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kıran, Z. & Kıran, A. (2010). Introduction to linguistics (3th Ed.). Ankara: Seçkin Publishing.
- Lyons, J. (1983). Introduction to theoretical linguistics. A. Kocaman (Trans.). Ankara: Ankara: Turkish Language Association Publications.
- MEB. (2018). Turkish Lesson Curriculum (Primary and Secondary School Grades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 and 8). Ankara: Ministry of Education.
- Neuman, W. L. (2007). Basics of social research qualitative and quantitative approaches. Boston: Pearson Education.
- Onat, N. (2013). Deed roof in teaching Turkish as a foreign language. Unpublished Master Thesis, İstanbul University, İstanbul.
- Özsoy, S. (2012). Language ve linguistics. S. Özsoy, Z. Erk Emeksiz (Complier), General Linguistics I (2-17). Eskişehir: Anadolu University Publishing.
- Sarıkaya, E. (2013). Elementary school students' mistakes seen in voice of verbs and comprehension of forming correct sentences. Unpublished Master Thesis, Erzincan University, Erzincan.
- Sebzecioğlu, T. (2008). Passivisation in Turkish. Unpublished Doctoral Thesis, Dokuz Eylül University, İzmir.
- Sorulku, A. T. (2011). A research on writing abilities of 9th grade students in Ankara Kızılcahamam county secondary schools. Unpublished Master Thesis, Gazi University, Ankara.
- Tura, S. S. (1983). The place of linguistics in language teaching. *Türk Language*, 379 (380), 8-17.
- Uysal, B. (2016). Reciprocal in Turkish. Unpublished Doctoral Thesis, Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir.
- Uzun, N. E. (2011). Transferring linguistic findings to Turkish teaching: The Place of Grammar in TÖMER "New Hittite" Example. L. S. Uzun & Ü. Bozkurt (Prep.). Current discussions in Turkish Teaching. Ankara: Ankara University Publishing.
- Üstten, U. A. (2004). Approaches and discussions about grammar teaching. *Education in the Light of Science and Mind*, 56. <http://www.turkceogretimi.com/dil-ogretim-yontemleri/dil-bilgisi-ogretimi-ile-ilgili-yaklasimlar-ve-tartismalar>
- Vardar, B. (2007). Annotated glossary of linguistic terms (2nd ed.). İstanbul: Multilingual Publishing.
- Yıldırım, N. (2012). Causative category in Turkish. Unpublished Master Thesis, Doğu Akdeniz University, Gazimağusa.
- Yiğit, M. (2009). A study on the expression errors in the written examinations of the 8th grade primary school pupils. Unpublished Master Thesis, Afyon Kocatepe University, Afyon.



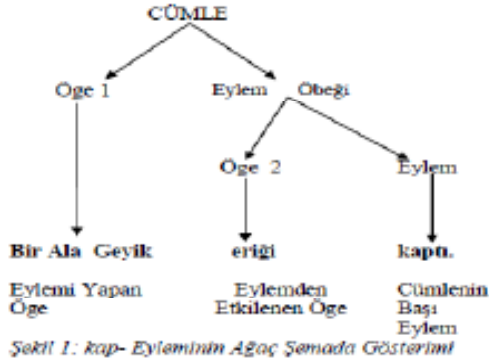
## ANNEXES

This study used 36 teaching activities over a period of five weeks. Examples from these activities are given below.

## Annex 1. Teaching Activities Examples

**Etkinlik 3: Ağaç Şema Gösterimi**

Dinlediğiniz şiirde geçen "kap-, kaç-, bulun-, ağla-, kaybol-, çıkar-, aşır-" eylemleri ile kurulan cümlelerdeki öğelerin gösterildiği ağaç şema şekillerini inceleyiniz.



Yukarıdaki ağaç şemada "kapı" çekimli eylemi hangi öğeleri almıştır? Aşağıya yazınız.

**Cevap:** kap- eylemi; eylemi yapan özne ve eylemde etkilenen nesneyi almıştır.



**Düşünelim, tartışalım!**

Yukarıdaki ağaç şema gösterimlerinde bir cümlede yüklem olan "kap-, kaç-, bulun-, ağla, kaybol-, çıkar-, aşır-" eylemlerinin aldıkları ögeleri gördünüz. Buna göre aşağıdaki tabloyu örnekteki gibi doldurmanız ve ardından soruları cevaplayınız.

	Eylemin aldığı öge sayısı	Eylemi yapan öge (özne)	Eylemden etkilenen öge (nesne)	Eylemin hedefini, çıkış noktasını ya da yerini bildiren öge (yer tamlayıcısı)
Örnek: kap-	2	✓	✓	-
kaç-				
bulun-				
ağla-				
kaybol-				
çıkır-				
aşır-				

- ✓ Bu eylemlerden hangileri eylemi yapan öge olan özneyi almıştır?  
.....
- ✓ Bu eylemlerden hangileri eylemden etkilenen öge olan nesneyi almıştır?  
.....
- ✓ Bu eylemlerden hangileri eylemin yerini, eylemin hedefini ya da çıkış noktasını bildiren öge olan yer tamlayıcısını almıştır?  
.....
- ✓ Sizce yüklemli eylem olan cümlelerin öge sayısını belirleyen nedir? Tartışınız.

**Öğrenelim!****Yönetime işlevi:**

.....

.....

.....

.....

## Etkinlik 4: Yönetici Bahçılar!

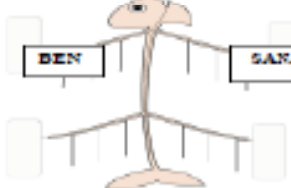


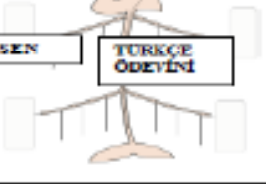
Aşağıdaki diyalogu okuyunuz, ardından bahk kılıçığı haritalarını inceleyiniz.

**Cemal:** Türkçe ödevini yazdım mı, Yelir?

**Yelir:** Hayır! Ben ödevi tamamen yazmam. Ödev neydi, Cemal?

**Cemal:** Kitap okuma projesi hazırlamaca.

**Yelir:** Mayur, olamaz. Ben ödevi hayrim yetiştiremem.

<p style="text-align: center;"><b>YARDIM İDEKİM</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>UNUTTUM</b></p> 
<p>Yukarıdaki bahk kılıçığında cümlemin başı olan "yardım ederim" çekimini söylemi hangi öğeleri almıştır? Açığına yazınız.</p> <p>Örnek: yardım ederim çekimini söylemi; söylemi yapın cime ve söylemi hedefini bildiren öğe olan yer tanımlayıcısını almıştır.</p> <p>"sana sana" öğesi neden yazılmamış olabilir? .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Yukarıdaki bahk kılıçığında cümlemin başı olan "unuttum" çekimini söylemi hangi öğeleri almıştır? Açığına yazınız.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>"tamamen" öğesi neden yazılmamış olabilir? .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p style="text-align: center;"><b>HAZIRLANACAKTI</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>YAPTIYMI</b></p> 

**ÇALIŞMA KÂĞIDI**

Etkinlik 1: Kim, Neye Dönüştü?

5. Adım: Resimdeki Kahramanları Tanıyor musunuz?



6. Adım: Kahramanlarla Resimleri Eşleştirtiniz.

Kuzban		Yeşil Dev Shrek ve Fiona	
Jet		Benjamin Tennyson	
Transformers		Bruce Banner	

## TÜRKÇEDE ÇATI KAVRAMI, YÖNETME VE BAĞLAMA KURAMINA GÖRE ÇATI ÖĞRETİMİ

### ÖZ:

Bu araştırmanın amacı Chomsky'nin ortaya attığı bir söz dizimi kuramı olan Yönetme ve Bağlama Kuramı'na göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin 8. sınıf eylemde çatı konusunun öğretimine etkisini araştırmaktır. Bu amaçla 8. sınıf düzeyinde eylemde çatı konusunun öğretiminde, bu kuramın verilerinin işlevsel dilbilgisi modeli ilkeleriyle birleştirilmesiyle oluşan dilbilgisi deseninde öğretim etkinlikleri hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, tabakalı amaçsal örnekleme yöntemiyle sosyo-ekonomik düzeye göre belirlenen üç farklı okulun 8. sınıf şubesinde okuyan 83 öğrenciden oluşmaktadır. Bu araştırma, nitel ve nicel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemde tasarlanarak yürütülmüştür. Nicel verilerin toplanmasında tek grup ön test-son test zayıf deneysel model kullanılırken nitel verilerse çalışma grubundaki öğrenci-uygulayıcı öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemlerinden oluşmuştur. Araştırma sonucunda, Yönetme ve Bağlama Kuramı'na göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulanmasıyla çalışma grubundaki 8. sınıf öğrencilerinin eylemde çatı konusuna ilişkin bütün kazanımları öğrenme düzeylerinde ve genel başarı düzeylerinde ön testten son teste istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verilerini oluşturan öğretmen ve öğrenci görüşleri üzerine yapılan içerik analizi sonuçlarına göre; öğretim etkinlikleriyle ilgili derse etkin katılma, seviyeye uygunluk, ilgi çekicilik, bütün becerilerini aynı anda kullanma, etkinlik sayısının çokluğu, öneriler, etkinliklerin eğlenceli oluşu, etkinliklerin kolay oluşu, sezdirme yöntemini kullanma, etkinlik temelli olma, memnuniyet temaları ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak araştırma boyunca öğrenci ve öğretmen görüşlerinden elde edilen nitel verilerin ortaya çıkan bu olumlu ve anlamlı sonuçları desteklediği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çatı, Yönetme ve Bağlama Kuramı, İşlevsel Dilbilgisi, Dilbilgisi öğretimi.

### GİRİŞ

Bir kurallar dizgesi olan dil, bu dizgeyi oluşturan birimlerden ve bunların kurallı bir şekilde dizilişinden meydana gelir (Özsoy, 2012, s. 4). Bir dizge olan dili bilimsel olarak inceleme çalışmaları yürüten bilim dalı ise dilbilimdir.

Dilbilim; dile ilişkin dilbilgisi, filoloji ve ses bilgisi gibi tüm bilimleri kapsayarak dili anlamaya, tıpkı somut bir nesne gibi incelemeye çaba göstermektedir. Dilbilim ilk başta kendi konusu ve nesnesinin tanımıyla uğraştığı için farklı tanımlar yüzünden değişik dilbilim kuramları ortaya çıkmaktadır (Kıran & Kıran, 2010, s.

47-48). Bu bağlamda bu bilim dalında dilleri farklı amaç ve yöntemlerle ele alıp inceleyen biçimsel ve işlevsel yaklaşımlar ortaya çıkmıştır.

Dilbilimin biçimsel düzleminde yer alan Chomsky, 1950'lerden itibaren söz dizimi ile ilgili ortaya attığı ve o tarihten bugüne kadar geliştirdiği Üretici Dönüşümsel Dilbilgisi Kuramı (ÜDD) ile dilbilim alanında yetkin bir duruma yükselmiştir. Bugün Evrensel Dilbilgisi (ED) olarak bilinen kuramında Chomsky, Amerika ve Avrupa yapısalcılığına karşı çıkarak söz dizimini dilbilgisinin odağına almıştır. Chomsky, kuramında Saussure'ün "Dil bir dizgedir." savından ilham alarak "Bütün dillerin tek bir dizgesi vardır." görüşünü geliştirmiştir (Karabulut, 2007, s. 1255). ED çatısı altında şekillenen kuramdan Yönetim ve Bağlama Kuramı (YBK), rol, yönetme, bağlama, aşamalı-x, denetleme, durum, taşıma, sınırlama kuramları ve boş ulam ilkesi gibi alt kuramlar geliştirilmiştir (Dursun, 2018, s. 18-19, Kerimoğlu, 2016, s. 84). Özünde söz dizimi ile ilgili olan YBK; ÜDD kuramının, dilbilgisini ilkeler ve değiştirgenlerden oluşan bir üst dizge olarak gören biçimidir (İmer, Kocaman & Özsoy, 2011, s. 275). Yönetme Kuramı (YK) yapının başı/yöneticisi (head) ile ona bağlı ulamların ilişkisine dayanır (Chomsky, 1993, s. 5). Bir yöneticinin kendisine bağlı olduğu diğer öğelerle kurduğu ilişkide baş olan unsur yönetici diğerleri ise yönetilendir (İmer, Kocaman & Özsoy, 2011, s. 274). Yönetme, herhangi bir ögenin belli tümleçleri olarak gerçekleştirdiği işlemdir (Dursun, 2018, s. 19). Buna göre bir eylem öbeği ile bir ad öbeğinden oluşan bir cümlenin her öbeğinin bir yöneticisi vardır, her öbek eylem öbeğine bağlıdır (Erkman-Akerson, 2000, s. 51-52) ve bütün öbek yapılar baş unsur ve tamlayıcılarını yapısında barındırır (Hirik, 2020, s. 22). Kısacası, bir tümcenin en önemli ögesi olan çekimli eylem (yüklem) yönetim konusunda en merkezî unsurdur (Demirci, 2017, s. 189). Bir cümlenin başı olan çekimli eylem, yöneticiliğinin gücüyle cümlede yer alacak olan zorunlu unsurları belirler. Söz gelimi bir tümcenin başı olan "gitmek" eylemi, eylemi yapan özne ve eylemin hedefini bildiren yer tamlayıcısını zorunlu olarak ister: "Kerem düğüne gidiyor." "içmek" eylemi bir tümcenin başı olduğunda eylemi yapan özne ve eylemden etkilenen nesneyi zorunlu olarak ister: "Bebek sütünü içti." Sonuç olarak bütün öbek yapılarda yönetici işlevi gören baş unsur; öbeğe katılan unsurları yönetip sayılarını, morfolojik ve sözdizimsel bağlanma biçimlerini atayarak bir tümcedeki tamlayıcıların zorunlu ve seçimlik olmasını tayin eder (Hirik, 2020, s. 25).

Gönderim (reference) kavramıyla ilgili olan Bağlama Kuramı'nda (BK) ise bir tümcedeki adıl, ad, gönderge (anaphor) gibi bir öncüle gönderim yapabilen unsurlar kuramın temelidir (Chomsky, 1993, s. 6). Söz dizimiyle ilgili olan bu kuram "bir ad öbeğinin başka bir ad öbeğinin göstergesinin yorumlanışını belirleme durumu"dur (İmer, Özsoy, Kocaman, 2011, s. 42). Başka bir deyişle bu kuram, bir tümcedeki adıl ve adıllar gibi temsil görevi olan unsurlarla bu unsurların atıfta bulunduğu unsurlar arasındaki dilbilgisel bağı anlatır (Demirci, 2017, s. 190). Söz

gelimi “Öğretmen kendini tanıttı.” tümcesinde “öğretmen” eyleyeni/öznesi, “kendi” adılını bağlamıştır; başka bir deyişle “kendi” adlı “öğretmen” eyleyenine atıfta bulunmuştur. “Kaybolan çocuğun anne ve babası birbirlerini suçluyor.” tümcesinde “kaybolan çocuğun anne ve babası” eyleyeni/öznesi, “birbirlerini” adılını bağlamıştır; yani “birbirlerini” adlı eyleyene/özneye atıfta bulunmuştur.

Dilbilimin işlevsel düzleminde yer alan ve bu araştırmada kullanılan öğretim etkinliklerinin geliştirilmesinde ilkelerinden yararlanan İşlevsel Dilbilgisi'nin kuramsal temelini ve çalışmalarının odak noktasını işlev kavramı oluşturur. Buna göre dilbilim; dilin insanlar arasında yerine getirdiği temel işlev olan bildirişimi sağlama işlevini temel alır. İşlevsel Dilbilgisi'nin dilleri inceleme yönteminde benimsediği temel kural; dilsel birimlerin bildirişim ihtiyacını karşılamadaki yerini, görevini belirleyip buna bağlı olarak dil dizgesi içindeki konumunu saptamaktır. (Vardar, 2007, s. 123). Bildirişimin merkezde olduğu bu kuramda anlam ve bağlam, anlamın kurulmasında son derece önemli iki kavramdır. Eggins'e göre (2014, s. 3) dil kullanımı işlevseldir ve dilin işlevi, anlam üretmektir. Bu anlamlar, kullandıkları sosyal ve kültürel bağlamdan etkilenir. Bu bağlamda dil kullanma süreci, seçerek anlam üretme sürecindeki göstergibilimsel bir süreçtir. Dil kullanımının işlevsel, anlamsal, bağlamsal ve göstergesel olduğu bu dört ilke; dizgeci işlevsel yaklaşımın dili işlevsel-anlamsal bir yaklaşımla görmesiyle özetlenebilir.

Geleneksel dilbilgisinde şekilci bir yaklaşımla eylemin biçim değiştirmesi olarak ele alınan Türkçede çatı kavramı (Erkman-Akerson, 2000, s. 132; Ekinci Çelikpazu, 2012, s. 4) dil kullanıcısının tercihine bağlı olarak tümceyi oluşturan öğeler arasındaki hiyerarşiyi belirleyen, bunu değiştirmeyi sağlayan bir dilbilgisi ulamıdır. Dilbilimsel yaklaşımla çatı kavramını ele alan Erkman-Akerson çatıyı, derin yapıda belirip henüz yüzey yapıya çıkmamış bir önermeyi ifade eden bir eylemin, bu eylemi yapan bir eyleyenin ve bu eylemden etkilenen diğer eyleyenlerin birbirleriyle olan ilişkisi, birbirine çatılması olarak tanımlamıştır (Erkman-Akerson, 2000, s. 209). Bu bağlamda çatı; tümcedeki eyleme katılan eyleyen, eylemden etkilenen ve eylemi yaptıran öğelerle tümcenin başı olan eylem arasındaki ilişkiyi belirleyen dilbilgisi ulamıdır (Demircan, 2003, s. 11). Çatı eylemin tümcedeki diğer eyleyenlerle (özne, nesne, tümleçler) ilişkisini düzenleyerek (Börekçi, 2004; Lyons, 1983) eyleme katılanların metne giriş-çıkışlarını belirleyen bir dilbilgisi ulamıdır (Demircan, 2003, s. 160). Bu açıklamalar temelinde dilin çift eklemli bir dizge olduğu gerçeğinden yola çıkılmalı; çatı konusunu ele alış ve konunun öğretimi biçimle işlev arasındaki ilişkiler kurularak yapılmalıdır.

Alanyazın incelendiğinde çatı ve çatı ulamları hakkında tez çalışmalarının olduğu görülmüştür. Abdi Golzar (2015) ettirgen yapılar, Atasoy (2018) oldurgan yapı, Baasanjav (2006) Türkiye Türkçesi ve Moğolcadaki çatılar, Koşaner (2005) dönüşlü yapılar, Sebzecioğlu (2008) edilgen yapı, Uysal (2016) işteş yapı, Yıldırım

(2012) ise ettirgen yapılar üzerine art ve/veya eş zamanlı yöntemleri kullanarak amaçlı olarak seçtikleri metinler üzerinde çatı oluşum ve dönüşümlerini incelemiştir. Ayrıca alanyazında ortaokul öğrencilerinin çatı ve bu kavramla ilgili yanlışlarını (Ekinci Çelikpazu, 2012), ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki çatı yanlışlıklarını (Sarıkaya, 2013) ve çatı öğretiminin 7. sınıf ders kitaplarındaki durumunu inceleyen (Eren, 2008) araştırmaların olduğu belirlenmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çatı konusunun ders kitaplarında ele alınışını inceleyen ve örnek çalışmaların hazırlandığı (Onat, 2013) bir araştırmanın olduğu da tespit edilmiştir. Daha önce yapılan çalışmalarda; öğretmenlere göre öğrenciler en çok birleşik tümce, eylemsiler ve çatı kazanımlarında zorlanmaktadır (Erdem, 2007). Ekinci Çelikpazu'nun (2012) 8 ve 10. sınıf öğrencilerinin çatı ile ilgili kavram yanlışlarını belirlemek için yaptığı araştırma sonuçlarına göre; çalışma grubundaki öğrencilerin çatı ve çatının alt kavramlarını tam olarak bilmediği, bu konuyla ilgili kavramları birbirleriyle ilişkilendiremediği, bu kavramla ilgili bilgilerini uygulama boyutuna taşıyamadığı ve çatı konusunda kavram yanlışlarının olduğu belirlenmiştir. Bütün bu verilere ek olarak; ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki söz dizimi yanlışlıklarını ve anlatım bozukluklarını inceleyen tezlerde (Bedirhanoglu, 2010; Büyükikiz, 2007; İlaslan, 2007; Sarıkaya, 2013; Soruklu, 2011; Yiğit, 2009); öğrencilerin yazılı anlatımlarında çatı ile ilgili yaklaşık %10'luk bir hatanın olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak; Türkçe Öğretim Programı'nda (2018) 8. sınıf dilbilgisi kazanımları içinde yer alan çatı konusunda öğrencilerin zorlandığı, kavram yanlışlarının olduğu, öğrencilerin yazılı anlatımlarında konuyla ilgili hatalarının bulunduğu ve konunun öğretiminde ders kitaplarının yetersizliği hususunda öğretmenlerin aynı düşüncede oldukları belirlenmiştir. Bu verilere göre; artık ortaokul seviyesinde önce kuralın verilmesiyle başlayıp ardından alıştırmaların yapılmasıyla devam eden dilbilgisi öğretiminin tamamen terk edilmesi, Türkçenin çağdaş dilbilim yaklaşım ve yöntemleriyle incelenerek elde edilen sonuçlardan dilbilgisi öğretiminin temelini oluşturan ortaokul seviyesinde yararlanılması gerektiği söylenebilir.

Bu gerekçe ve açıklamalar temelinde bu çalışmada daha önce yapılan araştırmalardan farklı olarak 8. sınıf düzeyinde eylemde çatı konusunun öğretiminde YBK verilerinin işlevsel dilbilgisi modeli ilkeleriyle birleştirilmesiyle oluşan dilbilgisi deseninde öğretim etkinlikleri hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı, YBK'ye göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin 8. sınıf eylemde çatı konusunun öğretimine etkisini araştırmaktır. Bu amaçla araştırmanın problem cümlesiyle alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

### **Problem cümlesi**

YBK'ye göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim etkinlikleri, 8. sınıf öğrencilerinin çatı konusunu öğrenmelerinde etkili midir?

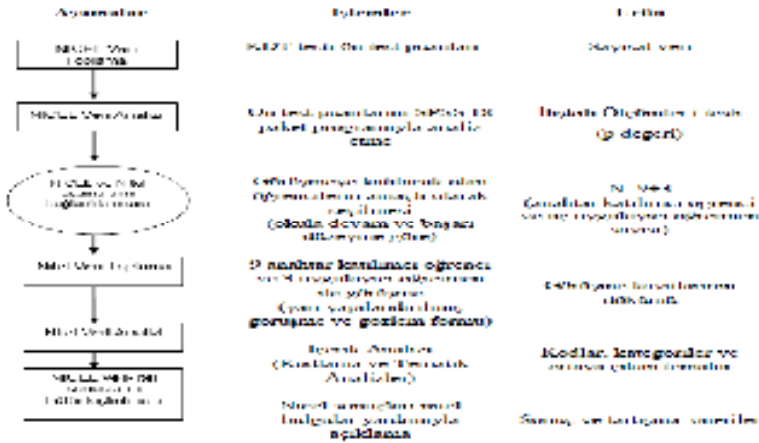
## Alt problemler

1. 8. sınıf öğrencilerinin; yönetim, geçişlilik-geçişsizlik, etken çatı, edilgen çatı, işteş çatı, dönüşlü çatı, ettirgen çatı, oldurgan çatı kazanımlarının ve genel başarısının ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. YBK'ye göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim etkinlikleriyle ilgili olarak öğretmenlerin uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. YBK'ye göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim etkinlikleriyle ilgili olarak öğrencilerin görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

YBK'nin çatı öğretimine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma, nitel ve nicel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemde tasarlanarak yürütülmüştür. Nitel ve nicel olmak üzere iki tür verinin birleştirildiği karma yöntem; araştırma soruları ile hipotezler için açık uçlu nitel ve kapalı uçlu nicel verilerin toplandığı, her iki tür verinin analiz edildiği desendir (Creswell, 2017, s. 216-217). Creswell'e göre (2017, s. 218) karma desen araştırmalar nitel ve nicel verileri birleştirme gücüyle her iki türün sınırlılıklarını en aza indirdiği için tercih edilmektedir. Bu çalışma, araştırma soru ve hipotezleriyle veri toplama sürecine uygun olarak gelişmiş karma yöntem tasarımlarından "açımlayıcı sıralı karma desen" kullanılarak tasarlanmıştır.



Şekil 1. Açımlayıcı sıralı karma desen şeması (Creswell & Creswell, 2018'den uyarlanmıştır.)



Araştırmada kullanılan söz konusu desenin görünümü Şekil 1’de gösterilmiştir. Bu desende nicel ve nitel veriler araştırma öncesi, araştırma boyunca ve sonrasında toplanarak araştırma tamamlandıktan sonra birlikte yorumlanır. Bu araştırma sürecinde de nitel ve nicel veriler aynı gruplardan eş zamanlı bir şekilde toplanarak her iki veri türüne de eşit önem verilmiş ve süreçten elde edilen nicel veriler, nitel verilerle birlikte yorumlanarak tartışılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu eylem araştırmasına göre yürütülmüştür. Buna göre araştırmacı, beş haftalık araştırma süresi boyunca uygulayıcı öğretmenlere ders işleme sürecinde öğretim durumlarının aksayan veya başarılı bulunan yönleriyle ilgili geri bildirim vererek bir sonraki derste aksayan yönlerin telafisi için yapılması gerekenleri açıklamıştır. Nitel verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır. Beş haftalık araştırma boyunca araştırmanın her haftasında uygulama yapılan sınıflarda katılımcı gözlemci olarak süreci yakından takip eden araştırmacı, gözlemlerinden elde ettiği verileri raporlaştırmıştır. Yine bu süreçte araştırmacı, çalışma grubundaki her okul bünyesinden seçilen üçer öğrenciyle, toplamda dokuz öğrenci, her hafta görüşme yapmış ve nitel verileri toplamıştır. Ayrıca araştırmacı, beş haftalık öğretim etkinlikleri süreci tamamlandıktan sonra bir kere olmak üzere uygulayıcı öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla görüşme yapmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin alınması “tek grup ön test-son test zayıf deneysel model”de yürütülmüştür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). Buna göre farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki üç farklı okulun birer 8. sınıf şubesinde okuyan öğrencilerin oluşturduğu çalışma grubuna müdahalede bulunulmadan önce ön test uygulanıp ilk nicel veriler alınmıştır. Daha sonra çalışma grubuna beş haftalık müdahaleden sonra son test uygulanarak ikinci nicel veriler alınmıştır. Böylece desende tek gruba ait ön test ve son test değerleri arasındaki farkın anlamlılığı test edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacı temelinde veri açısından zengin durumların belirlenerek ayrıntılı bir şekilde inceleme yapılmasına fırsat sunarken tabakalı amaçsal örnekleme araştırmayı ilgilendiren belli alt gruplar arasında karşılaştırmaya imkân sağladığı için kullanılır (Büyüköztürk vd., 2018, s. 92-94). Tabakalı örneklemede birkaç vaka sınıfının her biri için bir örnekleme çerçevesi oluşturulur, her sınıftan rastgele bir örnek alınır ve daha sonra bu örnekler birleştirilir (Neuman, 2007, s. 161). Buna göre sosyo-ekonomik düzeye göre tabakalara ayrılan örneklem içerisinde bu araştırmanın amaçları çerçevesinde çalışma grubu seçilerek araştırmanın çalışma grubu oluştu-

rulmuştur. Böylece bu araştırmanın katılımcıları yüksek, orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden birer okulun 8. sınıfında okuyan 83 öğrenci, bu sınıfların Türkçe derslerine giren üç Türkçe öğretmeni ve araştırmacıdan meydana gelmiştir.

### Veri Toplama Araçları

İç içe karma yöntem desenine uygun olarak tasarlanan bu araştırmada; nitel ve nicel veriler araştırma öncesi, sırası ve sonrasında toplanarak araştırma tamamlanmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları nitel ve nicel olmak üzere iki türdür. Araştırma öncesi ve sonrasında kullanılan nicel veri toplama aracı araştırmacının geliştirdiği Kazanım Değerlendirme Testi'nden (KDT) oluşurken araştırma sırasında kullanılan nitel veri araçları ise öğrenci-öğretmen görüşmeleri ve araştırmacı gözlemlerinden oluşmaktadır.

Bu araştırmada eylemde çatı konusunun yedi farklı kazanımıyla ilgili 32 soruluk KDT hazırlanmıştır. Testteki soruların kapsam geçerliliği için bir ölçme uzmanı, bir konu alanı uzmanı ve bir Türkçe uzmanından görüş alınmıştır. Daha sonra testteki soruların pilot uygulaması iki defa yapılmıştır. Uygulamalar sonucunda KDT'de yer alan bütün maddelerin tamamı için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının 0.85 olduğu tespit edilmiştir. Test öğelerinin sayısı, öğelerin birbiriyle ilişkili olması ve boyutluluk alfa değerini etkiler. Alfa değerlerinin 0.70 ile 0.95 arasında değişmesi kabul edilebilir ve yeterlidir (Tavakol & Dennick, 2011, s. 54). Buna göre araştırmada kullanılan KDT'nin güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmen görüşlerinin alınmasında ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu görüşmelerde öğretim etkinliklerinin olumlu ve olumsuz özelliklerine yönelik sorular vardır. Görüşüne başvuru alan öğretmen ve öğrencilerden bu sorularla ilgili görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir.

Bu araştırmada deney grubu öğretim etkinlikleri işleme sürecini derinlemesine tanımlamak ve betimlemek için yarı yapılandırılmış gözlem tekniği kullanılmıştır. Buna göre katılımcı gözlemci olan araştırmacının öğretim etkinliklerinin yürütülmesi sırasında odaklanacağı temalar önceden belirlenmiş ve bu sayede araştırmacı doğal ortamda bu temalar çerçevesinde gözlem yapıp bunları raporlaştırmıştır.

Araştırmada kullanılacak olan öğretim etkinliklerinin hazırlanmasında söz dizimini temel alan, biçimsel bir kuram olan YBK ilkeleri; dil ediniminde dilin iletişim işlevini temel alan İşlevsel Dilbilgisi yaklaşımıyla birleştirilmiştir. Başka bir deyişle, Türkçeye ait söz dizimsel özelliklerin işlevsel bir bakış açısıyla öğretiminin bir bileşkesi oluşturulmuştur. Kuramsal temelleri bu esaslara göre geliştirilen öğretim etkinliklerinin hazırlanmasında aynı zamanda Türkçe Öğretim Programı (2018) ve alanyazında kabul gören dilbilgisi öğretim esasları da göz önünde bulun-

durulmuştur. Araştırmanın kuramsal temelleri, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve alanyazın dilbilgisi öğretim ilkeleri temelinde oluşturulan araştırmanın öğretim etkinlikleri aşağıdaki tabloda yer alan ölçütlere göre geliştirilmiştir.

**Tablo 1.Öğretim Etkinliği Hazırlama Ölçütleri**

Etkinlikler Yönetme ve Bağlama Kuramı'na uygundur.
Etkinlikler işlevsel bir yaklaşımla üretilmiştir.
Etkinlikler metin temelli üretilmiştir.
Etkinliklerde bağlam oluşturulmuştur.
Etkinlikler dört temel dil becerisiyle ilişkilendirilmiştir.
Etkinlikler ders planında yer alan kazanımlara uygundur.
Etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur.
Etkinliklerde sezdirme yöntemi kullanılmıştır; doğrudan değil, dolaylı öğretim yapılmıştır.
Etkinliklerde farklı yöntem ve tekniklerden faydalanılmıştır.
Etkinlik akışında bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta doğru hareket edilmiştir.
Etkinliklerde günlük hayatla ilişki kurulmuştur.
Etkinlikler dikkat/ilgi çekici niteliktedir.
Etkinliklerde yeterli görsel öge kullanılmıştır.
Etkinlikler özgündür.
Etkinliklerde kullanılan dil açık ve anlaşılırdır.

Yukarıdaki ölçütlere göre oluşturulan öğretim etkinlikleri için farklı devlet üniversitelerinde görevli dilbilgisi alanında uzman üç farklı akademisyenden ve yine farklı bölgelerde MEB'de çalışan üç öğretmenden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların görüşleri ve geri bildirimleri alınarak öğretim etkinliklerinde düzeltme ve geliştirmeler yapılmış, ardından öğretim etkinliklerine son şekli verilmiştir.

### Verilerin Analiz Yöntemi

Bu araştırmanın nicel veri türünü oluşturan ön test-son test verilerinin analizi için SPSS 18 paket programı kullanılmıştır. Araştırma sürecinin tamamlanmasının ardından ön-son test verileri araştırma öncesi ve sonrası karşılaştırılarak SPSS paket programında analiz edilmiştir. Araştırma boyunca elde edilen nitel verilerin analizinde ise nitel veri analiz yöntemlerinden “içerik analizi yöntemi” kullanılmıştır. Bu yöntemle göre yapılandırılmış görüşme formlarındaki her bir soruya ve-

rilen öğrenci ve öğretmen cevapları için ana tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Öğretmen ve öğrencilerin görüşleri her bir öğrenciye kod verilerek ilgili temanın altına kodlanmıştır. Öğretmenlere Ö1, Ö2; öğrencilere ise K1, K2 şeklinde kod verilmiştir.

### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 03.05.2019

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 2019/208

### **BULGULAR**

Bu araştırma, 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılında üç ortaokulda yürütülmüştür. Beş hafta süreyle yürütülen araştırmada araştırmacının hazırladığı öğretim etkinlikleri kullanılmıştır. Etkinlikler öncesinde ve öğretim etkinlikleri uygulama süreci tamamlandıktan sonra öğrencilere KDT uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmada her alt probleme bağlı olarak normallik dağılımları yapılmıştır.

#### **Normallik Testlerine İlişkin Bulgular**

Verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemeyi önce ön test ve son test puanı olmayan öğrenciler veri dosyasından çıkarılmıştır. Böylece araştırmanın katılımcı sayısı seksen üç olarak elde edilmiştir. Ön test ve son test puanlarına ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için her bir sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere ait betimsel istatistikler incelenerek çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Ayrıca Histogram ve Q-Q Plot grafiğiyle normallik durumu görsel olarak da incelenmiştir. Bu verilere göre; yüksek, orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okulların ön ve son test puanlarının dağılımı incelendiğinde ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Ayrıca çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin de istenilen aralıkta kaldığı görülmüştür. Dolayısıyla her bir sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden öğrencilerin ön ve son test puanlarının normal bir dağılım gösterdiği yorumu yapılabilir.

#### **Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci alt probleminin çözümlenmesinde öğrenci grupları veri yapısı normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden İlişkili Ölçümler t testi analizi yapılmıştır.

Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin çatı konusuyla ilgili bütün kazanımlarda ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir yükseliş gerçekleşmiştir ( $p<0.05$ ). Başka bir deyişle bütün kazanımlarda öğrencilerin

**Tablo 2. Eylemde Çatı Kazanımları ve Genel Başarı Ön-Son Test Karşılaştırma Sonuçları**

Kazanım	Soru Sayısı	Puan	N	$\bar{x}$	t	df	sd	p
		Ön test Son test	83 83	1.325 1.855	-3.797	82	1.013 1.072	0.000
Geçişlilik ve Geçişsizlik	5	Ön test Son test	83 83	1.855 3.048	-6.188	82	1.482 1.622	0.000
Etken ve Edilgen çatı	6	Ön test Son test	83 83	2.494 4.325	-8.126	82	1.640 1.546	0.000
İşteş çatı	3	Ön test Son test	83 83	1.156 2.337	-9.448	82	0.981 0.815	0.000
Dönüştürme çatı	3	Ön test Son test	83 83	1.072 1.843	-5.744	82	0.921 0.930	0.000
Ettirgen çatı	3	Ön test Son test	83 83	1.457 2.433	-6.326	82	1.202 0.886	0.000
Oldurgan çatı	3	Ön test Son test	83 83	0.9880 2.1446	-8.338	82	1.064 1.001	0.000
Genel başarı	26	Ön test Son test	83 83	10.36 17.99	14.808	82	5.956 5.608	0.000

ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin genel başarılarına ait ön test puanlarıyla ( $\bar{x}=10.36$ ,  $sd=5.956$ ) son test puanları arasında ( $\bar{x}=17.99$ ,  $sd=5.608$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir yükseliş gerçekleşmiştir ( $p<0.05$ ). Başka bir deyişle tüm veri grubunda öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre t değeri 14.808 ve serbestlik düzeyi ise (df) 82 olarak elde edilmiştir.

Ön testin ortalama Türkçe puan değeri 10.36 iken son testin ortalama Türkçe puan değeri ise 17.99'dur. Bu sebeple ön testten son teste geçişte öğrencilerin puanında anlamlı bir artış olduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca bu iki grup için etki büyüklüğünün de hesaplanması gerekmektedir. Eta kare= $t^2/(t^2+N-1)$  formülüyle hesaplanmaktadır. Buna göre eta kare=  $(14.808)^2/((14.808)^2+83-1)$  ve eta kare=0.727'dir. Elde edilen bulguyu yorumlamak için kılavuz değerler Cohen (1988) tarafından şöyle verilmiştir: 0.01=küçük etki, 0.06= orta düzey etki, 0.14= büyük etki. Elde edilen eta kare değerinin 0.727 olduğu göz önünde bulundurulursa uy-

gulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin başarı puanları değerleri arasında bulunan istatistiksel olarak anlamlı farkın büyük bir etki büyüklüğünün olduğu sonucuna varılabilir. Başarı puanlarındaki ortalama artış 14.808 olarak bulunmuştur ve değerler 6.602 ile 8.651 arasında değişen %95'lik güven aralığına sahiptir. Elde edilen Eta kare istatistiği ise (.727) büyük bir etki büyüklüğünü göstermektedir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemi çözümlmek için çalışma grubu okullarının 8. sınıf şubelerinde derse giren ve öğretim etkinliklerini uygulayan öğretmenlerden beşinci hafta sonunda görüş alınmıştır. Çalışma grubu öğretmenlerine kod verilerek öğretmen görüşlerinin içerik analizi yapılmış ve bulgular temalar hâlinde ifade edilmiştir. Her temanın altında öğretmen görüşleriyle ilgili değerlendirmeler yapılmıştır.

Öğretmen görüşmeleri üzerine yapılan içerik analizine göre öğretmen görüşlerinin üç ana temada toplandığı belirlenmiştir. Bunlar: öğretim etkinliklerinin olumlu yönleri, olumsuz yönleri ve öğretim etkinlikleriyle ilgili önerileridir.

### Öğretim Etkinliklerinin Olumlu Yönleri

**Derse etkin katılım:** Çatı konusunun öğretimi için hazırlanan etkinliklerde; öğrenciyi aktif hâle getirecek sezdirme yönteminin kullanılmış olması, etkinliklerin kolaydan zora doğru planlanması, her öğrencinin ilgisini çekebilecek işitsel-görsel öğelerin kullanılması, günlük hayattan alınmış çizgi film kahramanları ve ünlü isimlerin etkinliklere yerleştirilmesiyle öğrencilerin ilgi ve dikkati derse yoğunlaştırılmış ve bu sayede öğrenciler derslere daha çok katılabilmişlerdir. Ayrıca farklı zekâ alanlarına sahip öğrenciler için dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinliklerinin planlanması, farklı yöntem ve tekniklerden faydalanılması ile öğrenciler derslere normalden daha fazla katılım göstermişlerdir. Örnek: “Gözlemlediğim kadarıyla normal şartlarda derste aktif olmayan öğrencilerin dahi müzikli ve gerçek hayattan alınmış görsellere karşı büyük ilgi gösterdiğini; dinleme çalışmalarında öğrencilerin pür dikkat olduğunu, fazla tekrara gitmeden dinlediklerini anlayabildiklerini söyleyebilirim (Ö3)”.

**Seviyeye uygunluk:** Uygulamaları yürüten üç öğretmen de çatı konusunun öğretimi için hazırlanan öğretim etkinliklerinin 8. sınıf seviyesine uygun olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca belirlenen yöntem ve teknikler uygulandığı sürece etkinliklerin işlenmesinde herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Örnek: “İfadelerin açık oluşu, Türkçenin yazım ve noktalama kurallarına uyumundaki hassasiyeti, yaş seviyesinin ilgisini çekebilecek detayların kullanılması noktasında seviyeye uygun olduğunu düşünüyorum. Ayrıca belirlenen yöntem ve tekniklere sadık kaldığı sürece etkinliklerin anlaşılmasında bir probleme rastlamadım (Ö3)”.

**İlgi çekicilik:** Üç öğretmen de öğretim etkinliklerinin dikkat çekici/ilgi çekici olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin dinleme ve izleme etkinliklerine daha çok ilgi gösterdiğini gözlemlemiştir. Nitekim etkinlikler farklı duyu ve beceri alanlarına yönelik hazırlandığı, etkinliklerde öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla günlük hayatla bağlantılı görsel ve işitsel öğeler kullanıldığı için dilbilgisi öğretimi sıkıcı ve yorucu bir etkinlik olmaktan çıkarak ilgi çekici bir hâl almıştır. Örnek: *“Etkinliklerin dikkat çekici ve başarılı olduğunu söyleyebilirim. Derse aktif katılım sağlamayan öğrenci dahi etkinliklere katılmıştır (Ö2)”*.

**Bütün becerilerini aynı anda kullanma:** Üç öğretmen de uygulama etkinliklerinin dört temel dil becerisini birlikte kullanmaya olanak sağladığını belirtmiştir. Çünkü beş hafta boyunca uygulanan bu öğretim etkinliklerinde sadece okuduğunu anlama etkinlikleri veya bir dilbilgisi kuralıyla ilgili alıştırmalar yoktur. Hazırlanan öğretim etkinliklerinde çatı konusuyla ilgili dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinlikleri birlikte kullanılacak şekilde planlanmıştır. Örnek: *“Çalışmaların yapıldığı her haftada temel becerilerin iç içe kullanıldığını söyleyebilirim. Bu sayede öğrencileri okuyan; okuduğunu anlamlandıran; anladıklarını kendi bilgi ve süzgecin-den geçirdikten sonra yazarak kendini ifade eden; tüm çalışmaların başında, ortasında ve sonunda sözlü olarak analiz sentez yapabilen öğrenciler haline getirerek dersin en aktif şekilde işlenmesine katkı sağladığımı düşünüyorum (Ö3)”*.

### Öğretim Etkinliklerinin Olumsuz Yönü

**Etkinlik sayısının çokluğu:** İki öğretmen etkinlik sayısının fazla olduğunu belirtmiştir. Buna göre bu öğretim etkinliklerini kullanacak öğretmenlerin kalabalık ve başarı seviyesi düşük sınıflar için dersin amaçlarına göre etkinlikleri seçerek kullanması faydalı olacaktır. Örnek: *“Genel anlamda katılım iyiydi. Etkinlik sayısının ve sınıftaki öğrenci sayısının fazlalığından olsa gerek yazma etkinliklerinin hepsi planlandığı şekilde sınıfta gerçekleştirilemedi (Ö1)”*.

### Öğretim Etkinlikleriyle İlgili Öneriler

**Öneriler:** Öğretmenler etkinliklerin rahatça yapılabilmesi için ders süresinin uzatılması veya etkinlik sayısının azaltılmasını önermişlerdir. Örnek: *“Ayrıca etkinliklerin rahatça gerçekleştirilebilmesi için süre biraz daha uzatılabilir ya da etkinlik sayısı azaltılabilir (Ö1)”*.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemin çözümlenmesi için öğretim etkinliklerinin uygulandığı okulların 8. sınıf şubesinde okuyan öğrencilerden başarı durumlarına göre üçer öğrenci

seçilmiştir. Anahtar katılımcı olan üçer öğrenciyle, toplam 9 öğrenci, beş hafta boyunca görüşme yapılmış ve görüşmeye katılan öğrencilere kod verilmiştir. Öğrenci görüşmeleri üzerine yapılan içerik analizine göre öğrenci görüşlerinin uygulamanın olumlu özellikleri ana teması altında toplandığı belirlenmiştir.

### Öğretim Etkinliklerinin Olumlu Yönleri

**Etkinliklerin eğlenceli oluşu:** Beş hafta boyunca çatı öğretiminde kullanılan öğretim etkinliklerinde videoların, görsellerin, ilginç konulu metinlerin kullanılmasıyla öğrenciler ders işleme sürecinde eğlendiklerini belirtmişlerdir. Örnek: “*Öğretici buldum; sıkılmadım, eğlendim (K7), Hem eğlenceli hem de öğreticiydi (K9)*”.

**Seviyeye uygunluk:** Öğretim etkinliklerin hazırlanmasında bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta doğru hareket edilmesi, günlük hayatla ilişki kurulması, açık ve anlaşılır dil kullanılması, yeterli görsel öge kullanılması, etkinliklerin dört temel dil becerisiyle ilişkilendirilerek metin temelli öğretim yapılması gibi ölçütler göz önüne alındığı için öğrenciler etkinlikleri seviyelerine uygun bulmuşlardır. Örnek: “*Evet, 8. sınıf seviyesine uygundu (K2), Evet, uygundu; bana biraz kolay geldi (K6), Etkinlik 1’in ilk üç adımı çok kolaydı (K9)*”.

**Etkinliklerin kolay oluşu:** Çatı öğretiminde kullanılan etkinliklerin işlevsel bir yaklaşımla geliştirilmesi, anlam ile bağlamın öncelenmesi ve sezdirme yönteminin etkinliklere hâkim olması sayesinde öğrenciler etkinlikleri kolay bulmuşlardır. Örnek: “*Etkinlik 1 ve 2 ilgimi çekti. Tablolu olan ilgimi çekti çünkü bunlar daha kolay geldi, yapabildim (K6), Müzikleri çok eğlenceliydi. Ayrıca bunlar da bana çok kolay geldi (K7)*”.

**Etkin katılım:** Yapılan öğrenci görüşmelerine göre öğrencilerin beş haftalık ders işleme sürecine katılımları her geçen hafta artmış, son iki haftada ise bütün öğrenciler “Etkinliklere katıldım.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğrenciler, konuşma imkânı buldukları “düşünelim ve tartışalım” bölümlerine, dinleme etkinliklerine, ağaç şemalarla ilgili etkinliklere, görsel-bilgi eşleştirme, boşluk doldurma ve yazma etkinliklerine daha çok katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu soruya verilen farklı cevaplar göz önüne alındığında öğretim etkinliklerinde her öğrenciye hitap eden değişik etkinliklerin olması öğrencilerin derslere katılımlarını artırmıştır. Örnek: “*Evet, katıldım. Hepsi bağlantılı, biri diğerini etkiliyor, aşama aşama. Birini anlayınca diğerini anlıyorsun zaten. Yok, ben hepsine katıldım (K1), Evet, katıldım. Kendi kâğıdımı doldurdum. Ara sıra söz aldım. Dinleme etkinliğine daha çok katıldım (K2)*”.

**İlgi çekicilik:** Beş hafta boyunca verilen öğrenci cevapları değerlendirildiğinde öğretim etkinlikleri öğrencilerin ilgisini çekmeyi başarmıştır. Öğrenciler; ögre-



tim etkinliklerinin ilgi çekme sebebi olarak ise öğretim etkinliklerinde kullanılan dinleme etkinliklerini, görsel kullanımını, öğretim etkinliklerinin günlük hayatla ilgili oluşunu, öğretim etkinliklerinin seviyeye uygun veya kolay olmasını, öğretim etkinliklerine katılım sağlayabilmelerini, etkinliklerin farklı şekillerde tasarlanmasını, yazma etkinliklerini ve “düşünelim ve tartışalım” bölümlerini göstermişlerdir. Bu açıklamalara göre öğrenciler öğretim etkinliklerinde kullanılan metinlerin değişik tür ve konuda olmasını; dinleme, okuma, görsel okuma gibi beceri alanlarını fark etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekerek öğrencilerin hoşlarına gitmiştir. Ders materyallerinde farklı, çok sayıda ve güncel hayattan görselin olması; öğrencilerin dikkatini çekmek, ilgisini artırmak ve onları derse güdülemek için kullanılabilir bir araçtır. Örnek: “*Şarkılar ve yaptıklarımızdan yola çıkarak tanım yapmak güzel, böylece yorum yapmış oluyoruz (K1), Çünkü ilk defa gördüm ve şarkılı olması ilgimi çekti (K4), Görsellerden dolayı, şarkılı olduğu için daha çok ilgimi çekti (K5), Ben daha çok görselciyim ve dinleme vardı. Daha zevkli geldi bana (K8), Etkinlik 5 çok ilgimi çekti çünkü müzikler vardı, beğendim (K9)*”.

**Sezdirme yöntemini kullanma:** Öğrenciler, çatı konusunun öğretiminde kullanılan sezdirme yöntemini fark edip beğenmişlerdir. Türkçe Öğretim Programları'nda dilbilgisi öğretiminde sezdirme yönteminin kullanılması önerilmektedir. Bu yöntem sayesinde öğrenciler öğrenme sürecine dâhil edilerek derste varlık gösterirler ve etkisiz bir dinleyici olmaktan çıkıp öğrenme sürecinde etkin olurlar. Örnek: “*Evet, düşünüyorum. Hocamız yazarak anlatıyor ama biz bu derslerde etkinlik yaparak öğreniyoruz (K4), Evet, farklıydı. Etkinliklerle yapıyoruz. Diğer derslerde etkinlik yapmıyorduk. Hocamız okuyordu, biz yazıyorduk. O şekilde işliyorduk (K5), Evet, farklıydı. İşlemediğimiz konular bunlar ama Türkçe dersinde böyle işleyeceğimizi sanmıyorum. Öğretmenimiz düz anlatım yapardı (K7)*”.

**Etkinlik temelli olma:** Görüşme yapılan öğrenciler, öğretim sürecinin etkinlik temelli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Ders işleme sürecinin etkinlik temelli olması, öğrencilerin etkin bir şekilde derse katılarak öğrenmelerini kontrol edip düzenlemeleri bakımından önemlidir. Bu durum öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmasını sağlar. Örnek: “*Konuyu işlemeden direkt etkinliklerden başladık (K1), Evet, düşünüyorum. Etkinlik ağırlıklydı (K2), Evet, düşünüyorum. Bu derslerde etkinliklerden yaptık (K9)*”.

**Memnuniyet:** Öğrenciler, beş hafta süreyle uygulanan öğretim etkinliklerinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Örnek: “*Evet, düşünüyorum. Memnun kaldım (K7), Evet, memnun kaldım etkinlik kullanıldığı ve görseller olduğu için (K8)*”.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma grubundaki öğrencilerin eylemde çatı konusu genel başarı düzeyle-

rinde ön testten son teste istatistiksel olarak anlamlı bir yükseliş olduğu, bu yükselişi açıklamak için kullanılan öğrenci ve öğretmen görüşmelerinin içerik analizlerinin bu olumlu sonuçları desteklediği görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu sonuç; alanyazında dilbilimle ilgili yapılan pek çok çalışmada vurgulanan (Aydın, 1999, 2013; Börekçi, 1997, 2009; Delen Karaağaç, 2007; Dilber, 2017; Güneyle & Küçük-kavşar, 2011; İşcan & Kolukısa, 2005; Sezer, 1988; Tura, 1983; Uzun, 2011; Üstten, 2004) dilbilim verilerinden yararlanma önerisini doğrulaması bakımından kayda değerdir. Başka bir deyişle 8. sınıf düzeyinde eylemde çatı konusunda YBK verileriyle yapılan öğretimin anlamlı düzeyde başarıya ulaşması, dilbilim verileri ışığında yapılacak olan başka çalışmalara rehberlik edip dayanak oluşturabilir. Nitekim Karademir (2011) de yaptığı incelemede bazı çevrelerde sanki karşıt kavramlar gibi gösterilen dilbilim ve dilbilgisi alanlarının gerçekte karşıt olmadığını, dilbilim çatısı altında bulunan dilbilgisinin onun bir alt dalı olduğunu; dili bir sistem olarak ele alıp inceleyen dilbilgisi uzmanının ise gerçekte bir dilbilimci olduğunu belirtmiştir.

Farklı zaman, mekân ve sınıf düzeylerinde yapılan anlatım bozukluklarının incelendiği çalışmalarda (Bedirhanoglu, 2010; Büyükkiz, 2007; İlaslan, 2007; Sarıkaya, 2013; Soruklu, 2011; Yiğit, 2009) öğrencilerin yüklem ile özne, nesne, yer tamlayıcısı, zarf tümleci uyumsuzluğu ve bu öğelerin eksikliğinden kaynaklanan kurucu yanlışlıkları, çatı uyumsuzluğundan kaynaklanan kurucu yanlışlıkları yaptığı; dilbilgisi boyutunda toplanan bu yanlışların oranının (%10) oldukça da yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalarda tespit edilen kurucu yanlışlıkların azaltılmasında ve ortadan kaldırılmasında YBK'ye göre hazırlanan öğretim etkinlikleri işe koşulabilir. Çünkü YBK verileri temelinde bir eylemin yönetim işlevi, farklı çatılarda bulunan eylemin alması gereken zorunlu öğelerle bir tümcedeki seçicilik öğeler; işlevsel dilbilgisi modeli ilkeleriyle sentezlenerek öğretime konu edilmiştir. Araştırmadan elde edilen olumlu sonuçlar, ortaokul düzeyi dilbilgisi öğretiminde dilbilim verilerinden faydalanma adımını başlatmak ve bu sorunlara çözüm önerisi sunmakla dilbilim temelli öğretim yapılması için bir başlangıç olabilir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin eylemde çatı konusuyla ilgili bütün kazanımları öğrenme düzeylerinde ön testten son teste istatistiksel olarak anlamlı bir yükseliş olmuştur. Bu sonuca dayanarak YBK'ye göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin eylemde çatı konusuyla ilgili bütün kazanımlara ulaşmasında etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonucun; 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda 8. sınıf düzeyinde yer verilen çatı konusunun öğretim içeriğiyle kapsamında yaşanan ikilem ve zorlukların çözümüne katkı sunacağı ifade edilebilir. Çünkü 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda da 8. sınıf seviyesinde öğretilen çatı çeşitlerine yer verilmeyen çatı konusu; bu araştırmada olduğu gibi YBK verilerinin anlam, bağlam, günlük hayatla ilişki kurma, metin temelli olma, dört temel dil becerisiyle ilişkilendirme vb. işlevsel dilbilgisinin temel ilkeleriyle öğretildiğinde bütün çatı çeşitlerinin 8. sınıf düzeyinde öğretilbileceğini göstermektedir.

Öğretim etkinliklerinin uygulanması sırasında araştırmacının yaptığı gözlemlerde tümce ögelerinin çözümlenmesinde öğretmen ve öğrencilerin soru sorma tekniğini kullandıkları fark edilmiştir. Ancak yapılan gözlemlerde sadece “ne, kim” gibi soru sözcükleri kullanılarak yapılan çözümlerinin öğrencileri yanı sıra götürdüğü tespit edilmiştir. Bu sorunun çözümünde soru sözcüklerine eklenen işlevler işe koşulduğunda olumlu sonuçlar alınmaktadır. Araştırmacının yaptığı gözlemlere göre işlevleriyle birlikte soru sorma tekniğinin kullanımının tümceleri doğru çözümlenmeyi sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca bir eylemin alacağı zorunlu öğelerin tümce ögeleri çözümlenmesinde işe koşulmasının tümceleri doğru çözümlenmede başarı sağladığı da görülmüştür.

Öğretim etkinliklerinin işleme süreci boyunca araştırmacının yaptığı gözlemlerde bazı öğrencilerin muhtemelen tümce ögeleri konusunun öğretiminde “sözde özne, gizli özne” gibi terimleri duydukları belirlenmiştir. Alanyazından taranan kaynaklarda ana dil ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan terimlerde birlik olmamasının kronikleşmiş bir sorun olduğu (Dolunay & Kaya, 2020); çatıyla ilgili çalışmalarda bütünlüğün, ilgi ve ihtiyaç bağlantısının olmadığı; kaynaklarda yer alan tanım, terim ve kavramların genelde birbiriyle çeliştiği (Eren, 2008) belirlenmiştir. Ayrıca Doğan (2015) dilin farklı düzlemleriyle olan organik ilişkisinden dolayı farklı işlevsel ve dilbilgisel ilişkileriyle öznenin betimlenmesinin öznenin gerçek kimliğinin tespit edilmesini zorlaştırdığını, Çat ve Kuzu ise (2016) özne konusunda alanda yer alan tanımlama ve sınıflandırmaların birbirinden farklı olduğunu, bu konudaki dilbilimsel yaklaşımların öğretim ortamlarına kısmen yansıtıldığını belirlemiştir. Başka bir deyişle sadece söz dizimsel düzlemdeki özellikleriyle ele alındığı için tartışmalı, sorunlu bir hâle gelen özne kavramıyla özne çeşitlerinin açıklanmasında ve öğretiminde kullanılan asıl özne, dilbilgisel özne, gerçek özne, mantıkça kimse, mantıkça nesne, normal özne, olağan özne, özde nesne, gramerce kimse, sözde özne, şekli özne gibi içinde özneyle nesnenin geçtiği çok sayıdaki terim ve ifadenin oluşturduğu çeşitlilikle karmaşa öğrencilerin zihnini bulandırarak konunun öğretimini iyice zorlaştırmaktadır. Nitekim Ekinci Çelikipazu da (2012) 8 ve 10. sınıf öğrencilerinin çatı ulamıyla ilgili kavram yanlışlarının olduğunu belirlemiştir. Sadece söz dizimsel boyuttaki özellikleriyle ele alındığı için içinden çıkılmaz bir hâl alan özne kavramı ve özne çeşitlerinin açıklanması ile öğretimde kullanılan, içinde özne ile nesnenin geçtiği terim çeşitliliği ve karmaşası öğrencilerin zihnini karıştırmaktan öteye gidememekte, konunun öğretimini iyice zorlaştırmaktadır. Bu araştırmada ise etken ve edilgen çatının öğretiminde özneyle ilgili terim çeşitliliğine yer verilmeyerek işlevsel bir bakış açısıyla etken ile edilgen çatıda ortaya çıkan anlam özellikleri temel alınmıştır. Böylece etken çatıda eylemi yapan öznenin öne çıkarıldığı, öznenin eylemi bizzat yapan, gerçekleştiren olduğu; edilgen çatıda ise nesne ögesinin özne konumuna yerleştirilerek eylemden etkilenen nesnenin öne çıkarıldığı açıklanmıştır. Bu sayede öğrencilerin zihinlerinde söz dizimine ait unsurlar olan özne ve nesne kavramlarıyla ilgili oluşabilecek karmaşa-

nın önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Dilbilgisi konularının bağlamdan kopuk, günlük hayattan uzak ve işlevlerinden yoksun bir şekilde öğretilmesi; öğrencilerin ana dilimizin zenginliklerini barındıran, ana dilde yetkinleşmeyi ve ana diliyle ilgili açık bilgi öğrenmesini sağlayan dilbilgisi alanına karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır. Buna ek olarak konuların öğretiminde sanki bir reçeteymiş gibi verilen notlar; öğrencilerin gözünde konunun zorlaşmasına, tamamen soyutlaşmasına, ezberlenmesine sebep olup kalıcı öğrenmeyi sağlayamamaktadır. Diğer becerilerden ayrı verildiğinde beceriye dönüşmeyen kurallar ve tanımlar yığına dönüşen dilbilgisi kazanımları (Üstten, 2004); temel becerilerden ayrı düşünülemez ancak ülkemizde dilbilgisi öğretiminde buna çok dikkat edilmediği görülmektedir (Erdem & Çelik, 2011). Bu çalışmada ise öğretmenler; etkinliklerin dört temel dil becerisiyle ilişkilendirilmesinin kalıcı öğrenme, öğrencileri temel beceriler yönünden geliştirme, bu becerilerde yetkinlik sağlama gibi Türkçe dersinden beklenen katkıları sağladığını vurgulamıştır.

Erdem'in (2007) ortaokul düzeyindeki dilbilgisi sorunlarıyla ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek için yaptığı çalışmada, öğretmenler öğrencilerin en çok zorlandıkları konular arasında çatı kazanımlarının olduğunu belirtmiştir. İşlevsel Dilbilgisi Modeli ilkeleriyle YBK verilerinin birleştirilmesinden oluşan desende çatı ulamı öğretiminde yapıldığı bu çalışmada ise öğretmenler; sezdirme yöntemine uygun şekilde hazırlanan öğretim etkinliklerini uygulamada herhangi bir zorluk yaşamadıkları, öğretim etkinliklerini uygulama sürecinde yaşanan en önemli gelişmeler arasında öğrencilerin derse aktif katılımının olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler ise öğretim etkinliklerini “zevкли, eğlenceli, ilginç, güzel, iyi, öğretici, açıklayıcı, farklı” gibi sıfatlarla betimlemiş, öğretim etkinliklerine ilişkin olumlu tutum geliştirip öğretim etkinliklerinden memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Ancak çalışmada alınan sonuçların aksine Erten'in (2008) ortaöğretim düzeyinde dilbilgisi alanına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yaptığı çalışmada, öğrenciler dilbilgisi derslerini “karmaşık, anlaşılmaz, başa çıkılmaz” gibi sözcüklerle betimlemişlerdir.

İşcan & Kolukısa (2005) ortaokul düzeyinde dilbilgisi öğretiminde kuralların ezberletilmesi, veriliş amacının söylenmemesi, dilbilgisi derslerinin bağımsız bir ders olarak okutulması, metin temelli yapılmaması, dilbilimsel bir yaklaşımın olmayışı, materyal yetersizliği, terim karmaşası ve derslerin işlevselliğinden uzak oluşu gibi sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Bu çalışmada ise öğrenciler öğretim etkinliklerini seviyelerine uygun bulduklarını, öğretim etkinlikleri işleme sürecine aktif bir şekilde katıldıklarını, öğretim etkinliklerinden memnun kaldıklarını, ders sürecinin güzel ve eğlenceli geçtiğini, derse katılımın normalden fazla olduğunu, konuları öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim etkinliklerinin öğrencile-

rin ilgisini çekmeyi başardığı; özellikle dinleme etkinliklerini, görsel kullanılan etkinlikleri, öğretim etkinliklerinin günlük hayatla ilgili oluşunu, kolaylığını, derse katılabilmelerini, etkinliklerin farklı şekilde tasarlanmasını, yazma etkinlikleri ve düşünelim, tartışalım bölümleriyle ilgilendiklerini de ifade etmişlerdir. Benzer şekilde de Kaplan (2004), 6. sınıf düzeyinde dinleme becerisine ilişkin farklı metin türlerinde kullanılan görsel-ışitsel araçların öğrencinin dikkatini yüksek seviyede çektiğini gözlemlemiştir. Özellikle öğretim etkinliklerini Türkçe derslerinde kullanılan diğer etkinliklerden farklı bulan öğrenciler; bu farklılıkları ise “sistemli, planlı, etkinlik ve metin temelli, öğretme yöntemi (sezdirme yöntemi), kullanılan dil, içerik, farklı etkinlik, seviyeye uygunluk, eğlenceli ve ilgi çekici, görsellik” şeklinde ortaya koymuşlardır. Araştırma boyunca elde edilen bu verilerin, İşcan ve Kolukısa'nın (2005) da araştırmalarında sıraladıkları ortaokul düzeyinde dilbilgisi öğretiminde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin kayda değer bir öğretim etkinlikleri örneği oluşturduğu söylenebilir.

Öğretim etkinliklerini hazırlama ölçütlerinden “etkinlik ve metin temelli olma” özelliği görüşme yapılan öğrencilerin dikkatini çekerek beğenisini toplamıştır. Benzer şekilde Aytaş ve Çeçen (2008) 8. sınıf düzeyinde öğrencilerin dilbilgisi becerilerini geliştirmede metne dayalı dilbilgisi öğretiminin başarılı olduğunu bulmuştur. Erdem ve Çelik de (2011) aynı şekilde metinden en azından tümcelerden başlayarak işlevsel bir şekilde dilbilgisi öğretimini uygulayan yöntemlerin kullanılmasını tavsiye etmektedir. Üstten'e (2004) göre ise verilecek kazanıma uygun seçilmiş başarılı bir metin, öğrencinin kazanımlara ulaşmasında en önemli araçtır. Ayrıca bu araştırmada kullanıldığı gibi bu metinler alışılmış metinlerin dışına çıkarak görsel, işitsel olabileceği gibi günlük hayatın içinden gelen, öğrencinin ilgisini çekebilecek medya metinleri de olmalıdır. Ancak Karatay (2017) ders kitapları ve etkinliklerde dilbilgisi konularının bağımsız olarak ele alındığını, metin temelli dilbilgisi öğretim anlayışının ders kitaplarına yansıtılmadığını ve yine nitelikli etkinliklerin yetersiz olduğunu gözlemlemiştir.

Bu araştırmaya katılan öğrenciler, öğretim etkinliklerinin farklılığı olarak “öğretme yöntemi (sezdirme yöntemi)”ni de söylemişlerdir. Özellikle bu yöntemde ders işleme sürecine aktif bir şekilde dâhil olan öğrenciler, sezdirme yönteminden memnun kalmışlardır. Dilbilgisi öğretim yöntemine ilişkin birçok çalışmada da dilbilgisi öğretiminde ezberden kurtulmak için tanımdan örneklere değil, örneklerle sezdirildikten sonra kurala ulaşılacak bir yöntemin kullanılması (Erdem & Çelik, 2011; İşcan & Kolukısa, 2005) önerilmektedir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Bu araştırmada, biçimsel ve işlevsel kuramların ilkelerinin birleşiminden oluşan dilbilgisi öğretim deseninde öğretim etkinlikleri hazırlanıp uygulama yapıl-

mıştır. Çalışmadan elde edilen anlamlı düzeyde olumlu nicel ve nitel sonuçlara göre, anadilde dilbilgisi öğretiminde dilbilim kuramlarından yararlanılabilir.

Alanyazın tarandığında karşılaşılan değişik sınıf seviyelerinden öğrencilerin yazılı anlatımlarında bulunan kurucu yanlışlıkların azaltılması ve ortadan kaldırılmasında YBK'ye ait eylemin-eylemsilerin yönetici özelliği ile öbek yapı çeşitlerinin özellikleri öğretimde kullanılabilir.

Dilbilgisi öğretiminde kullanılan tümceleri çözümlemede; sadece soru sözcükleri değil, tümceler anlamlı bütünlere bölünerek bu birimlerin işlevleri sorulmalıdır. Ayrıca bir eylemin alabileceği zorunlu ögeler tümceyi kurmada, tümceyi çözümlemede işe koşulabilir.

İşlevsel yaklaşımda bir eylem-eyleyen ilişkisi olarak değerlendirilen çatı ulamının öğretimi; sadece biçimsel bir yöntemle değil, çatı değişikliğinde ortaya çıkan anlam özellikleri esas alınarak işlevsel bir yöntemle de yapılabilir.

Çatı öğretimi; çatı değişikliklerinde ortaya çıkan anlam özellikleri ve edimsel boyutta dil kullanıcısının olay durumuna bakış açısını yansıttığı esas alınarak yapıldığında bütün çatı çeşitleri 8. sınıf düzeyinde öğretiler.

Dört temel dil becerisi ve dilbilgisi alanından oluşan Türkçe dersinin öğretimine bütüncül olarak bakılmalıdır. Başka bir deyişle dilbilgisi öğretimi ayrı bir ders zamanında değil, aksine diğer temel becerilerle ilişkilendirilerek yapılmalıdır. Bunu sağlamak için de dört temel dil becerisiyle ilişkili dilbilgisi öğretim etkinlikleri hazırlanabilir.

Dilbilgisi öğretiminde terim çeşitliliğine son verilmelidir. Bu konuda bir çıkış noktası olarak dilin anlamsal ve edimsel düzlem özellikleri kullanılabilir.

## KAYNAKLAR

- Abdi Golzar, H. (2015). Türkçe fiillerde istem (ettirgen yapılar). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Atasoy, Ş. (2018). Türkiye Türkçesinde oldurganlık çatı eklerinin işlevleri ve görünüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Aydın, Ö. (1999). Ortaokullarda dilbilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. Dil Dergisi, 81, 23-29.
- Aytaş, G. & Çeçen, M. A. (2008). Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (1), 133-149.
- Baasanjav, T. (2006). Türkiye Türkçesi ve Halha Moğolcasında çatı. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bedirhanoğlu, H. (2010). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında görülen kurucu yanlışlıkların sezdirilmesi ve cümlelerin doğru kuruluşlarının kavratılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.

- Börekcı, M. (1997). Türk dilinin en büyük sorunlarından biri: Dilbilimin dil öğretimine yansımamış olması. *TÖMER Dil Dergisi*, 56, 12-18.
- Börekcı, M. (2009). Türk Dili Edebiyatı ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde dilbilim ve Türkçe Öğretimi. *Turkish Studies*, 4 (3), 419-429.
- Büyükkız, K. K. (2007). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chomsky, N. (1993). Lectures on government and binding: the pisa lectures. Berlin- New York: Mouton de Gruyter.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. & J. D. Creswell (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. edition). Los Angeles: SAGE.
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çat, F. & S. Kuzu, T. (2016). Türkçede öznenin tanımlanma ve öğretimi sorunu. *UTEOK*.
- Delen Karaağaç, N. (2007). İşlevsel dilbilim. *İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 35 (42).
- Demircan, Ö. (2003). Türk dilinde çatı. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Demirci, K. (2017). Türkoloji için dilbilim konular kavramlar teoriler (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilber, N. Ç. (2017). Dilbilim kavramları ışığında Türkçe öğretimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (4), 777-786.
- Doğan, N. (2015). Söz diziminde özne sorunu- dil bilimsel bir yaklaşım. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (12), 295-314.
- Dolunay, S. K. & Kaya, S. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi temel düzey ders kitaplarında dilbilgisi terimleri. *International Journal of Language Academy*, 8 (4), 121-134.
- Dursun, S. (2018). Türkçede ettirgen yapılar. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Eggs, S. (2014). *Introduction to systemic functional grammar*. New York London: Continuum.
- Ekinci Çelikpazu, E. (2012). Dil bilgisi öğretiminde çatı kavramı ve bu kavramla ilgili yanlışlar. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Erdem, İ. (2007). İlköğretim II. kademedeki dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, İ. & Çelik, M. (2011). Türkçe dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6 (1), 1057-1069.
- Eren, P. (2008). İlköğretim yedinci sınıflar Türkçe ders kitaplarında işlenen fiil çatıları konusuna eleştirel bir yaklaşım. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Erkman Akerson, F. (2000). Türkçe örneklerle dile genel bir bakış. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Erten, N. B. (2008, Mart). Ortaöğretimde dilbilgisi dersine yönelik öğrenci tutumlarına dair metaforların söyledikleri. I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Gazi Mağusa.
- Güneylü, A. & Küçükavşar, A. (2011, Eylül). Türkçe öğretmeni adaylarının dilbilim ve dilbilgisi kavramlarına ilişkin algıları. 4th International Turkish Education and Teaching Conference'da sunulan bildiri, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Hirik, S. (2020). Söz dizimi kuramları bağlamında Türkçede baş unsur. Ankara: Gazi Kitabevi.
- İlaslan, B. (2007). Ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinde görülen yazılı anlatım bozuklukları ve bu bozuklukların giderilmesi için çeşitli öneriler-Kalecik/Pursaklar örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- İmer, K., Kocaman, A. & Özsoy, A. S. (2011). Dilbilim sözlüğü. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İşcan, A. & Kolkusa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 299-308.
- Kaplan, H. (2004). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karabulut, F. (2007). Türk diline kuramsal yaklaşımlar (Taşınımlı dönüşümlü dilbilgisi ve yönetim ve bağlama kuramı ışığında Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde edilgen oluşumların ve sıfat filli yapıların incelenmesi). I. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kurultayı Bildiri Kitabı, 3, (1255-1270).
- Karademir, F. (2011). Dil bilim ile dil bilgisi, dil bilimi ile dil bilgisi karşıt göstergeler midir? *Dicle Üniversitesi Sosyal*

- Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6, 111-117.
- Karatay, H. (2017). Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi programlarında dil bilgisi öğretimi sorunu. Ana dili olarak Türkçenin eğitim ve öğretimi çalışma toplantısı bildirileri (ss. 177-212). Ankara: TDK Yayınları.
- Kerimoğlu, C. (2016). Genel dilbilime giriş (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kıran, Z. & Kıran, A. (2010). Dilbilime giriş (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Lyons, J. (1983). Kuramsal dilbilime giriş. A. Kocaman (Çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- MEB. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Neuman, W. L. (2007). Basics of social research qualitative and quantitative approaches. Boston: Pearson Education.
- Onat, N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde fiilde çatı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Özsoy, S. (2012). Dil ve dilbilim. S. Özsoy, Z. Erk Emeksiz (Der.), Genel Dilbilim I (2-17). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sarıkaya, E. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında görülen çatı yanlışlıkları ve cümlelerin doğru kuruluşlarının kavratılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Sebzecioğlu, T. (2008). Türkçede edilgenlik. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Soruklu, A. T. (2011). Ankara Kızılcahamam ilçesi ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tura, S. S. (1983). Dilbilimin dil öğretimindeki yeri. Türk Dili, 379 (380), 8-17.
- Uysal, B. (2016). Türkçede işteş çatı. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Uzun, N. E. (2011). Dilbilimsel bulguların Türkçe öğretimine aktarılması: TÖMER "Yeni Hitit" örneğinde dilbilgisinin Yeri. L. S. Uzun & Ü. Bozkurt (Haz.). Türkçe Öğretiminde güncel tartışmalar. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Üstten, U. A. (2004). Dilbilgisi öğretimi ile ilgili yaklaşımlar ve tartışmalar. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 56. <http://www.turkceogretimi.com/dil-ogretim-yontemleri/dil-bilgisi-ogretimi-ile-ilgili-yaklasimlar-ve-tartismalar>
- Vardar, B. (2007). Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü (2. Baskı). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yıldırım, N. (2012). Türkiye Türkçesinde ettirgenlik kategorisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.
- Yiğit, M. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı sınavlarda yaptıkları anlatım bozuklukları üzerine bir inceleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

## EKLER

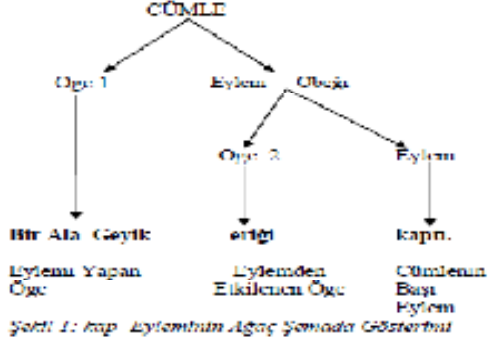
Bu çalışmada beş hafta boyunca otuz altı öğretim etkinliği uygulanmıştır. Bu öğretim etkinliklerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

### Ek 1. Öğretim Etkinliği Örnekleri



**Örneklik 3: Ağaç Şeması Gösterimi**

Dinlediğiniz şinde geçen "kap-, kaç-, bulun-, aşlar-, kaybol-, çıkar-, asu-" eylemleri ile kurulan cümlelerdeki fişekleri gösterildiğı ağaç şeması şakalları inceleyiniz:



Yukarıdaki ağaç şemasında "kapı" çekimli eylemi hangi öşekleri almıştır? Aşağıya yazınız.

**Cevap:** kap- eylemi; eylemi yapan öşek ve eylemden etkilenen nesneyi almıştır.

**Düünelim, tartıyalım!**

Yukarıdaki açoç şema gösterimlerinde bir cümlede yüklem olan “kap-, kaç-, bulun-, ağıla, kaybol-, çıkar-, aşır-” eylemlerinin aldıkları ögeleri gördünüz. Buna göre aşağıdaki tabloyu örnekteki gibi doldurunuz ve ardından soruları cevaplayınız.

	Eylemin aldığı öge sayısı	Eylemi yapan öge (özne)	Eylemden etkilenen öge (nesne)	Eylemin hedefini, çıkış noktasını ya da yerini bildiren öge (yer tamlayıcısı)
<b>Örnek:</b> kap	2	✓	✓	-
kaç				
bulun				
ağıla				
kaybol- çıkır- aşır-				

- ✓ Bu eylemlerden hangileri eylemi yapan öge olan özneyi almıştır?
- ✓ Bu eylemlerden hangileri eylemden etkilenen öge olan nesneyi almıştır?
- ✓ Bu eylemlerden hangileri eylemin yerini, eylemin hedefini ya da çıkış noktasını bildiren öge olan yer tamlayıcısını almıştır?
- .....
- ✓ Sizde yüklemli eylem olan cümlelerin öge sayısını belirleyen nedir? Tartınız.

**Öğrenelim!****Yönetim işlevi:**

.....

.....

.....

.....

.....

**Etkinlik 4. Yüceği Bulduk!**

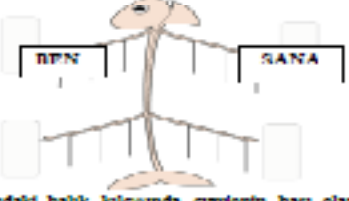
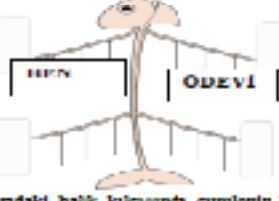


Aşağıdaki diyalogu okuyunuz, ardından balık kılıçlı haritalarını inceleyiniz.

**Cera:** Türkiye odovul yapma mı, Yella?

**Yella:** Hayır! Ben Akdeniz kıyılarında uzunlam Odovul yapıyorum. Etkiler?

**Cera:** Kitap okuma projesi başlamamış.

**Yella:** Hayır, okuma. Ben odovul hayata yoğdurmam.

<p style="text-align: center;"><b>YALDIM EDİRİM</b></p>  <p>Yukarıdaki balık kılıçında cümlenin başı olan "yardım ederim" çekimli eylemi hangi öğeleri almıştır? Açığıyla yazınız. Örnekle yardımcı eylemler göstererek eyleme; eyleme yardımcı eylemler ve eylemin farklıları hakkında bilgi veriniz. "Yardıma nasıl" öğesi nasıl yardımcı olabilir? ..... ..... .....</p>	<p style="text-align: center;"><b>İNİTTİM</b></p>  <p>Yukarıdaki balık kılıçında cümlenin başı olan "inittim" çekimli eylemi hangi öğeleri almıştır? Açığıyla yazınız. "Inittim" öğesi nasıl yardımcı olabilir? ..... ..... .....</p>
<p style="text-align: center;"><b>HAZIRLANACAKTI</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>YAPTIYMI</b></p> 

## ÇALIŞMA KÂÇIDI

Etkinlik 1: Kim, Neye Dönüştü?

6. Adım: Kesimdeki Kahramanları Tanıyor musunuz?



6. Adım: Kahramanlarla Kesimleri Eşleştirelim.

Kazban		Yaşlı Dev Shrek ve Fiona	
İki		Benjamin Tenison	
Transformers		Bruce Banner	