



**ORTAÖĞRETİM 10. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
FİİL VE FİİLİMSİLER KONUSUNU ÖĞRENMEDE
BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİM
YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISI VE
KALICILIĞINA ETKİSİ**

Yasemin ÖZKOYUNCU

Yüksek Lisans Tezi
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Yrd. Doç. Dr. Mehmet GEDİK

2016
Her Hakkı Saklıdır

**T.C.
SİİRT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

Yasemin ÖZKOYUNCU

**ORTAÖĞRETİM 10. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FİİL VE
FİİLİMSİLER KONUSUNU ÖĞRENMEDE BİLGİSAYAR
DESTEKLİ ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISI VE
KALICILIĞINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı Yrd. Doç. Dr. Mehmet GEDİK

SİİRT-2016

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Siirt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum "Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Fiil ve Fiilisiler Konusunu Öğrenmede Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısı ve Kalıcılığına Etkisi" adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Siirt Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

02.06.2016

**Yasemin ÖZKOYUNCU**




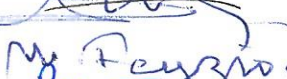



T.C.
SIIRT ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitü Müdürlüğü

TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yrd. Doç. Dr. Mehmet GEDİK danışmanlığında, Yasemin ÖZKOYUNCU tarafından hazırlanan bu çalışma 02/06/2016 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

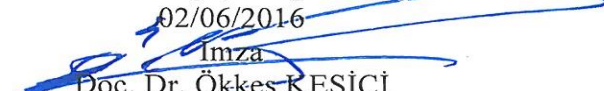
Başkan : Yrd. Doç. Dr. Mehmet GEDİK
Jüri.Üyesi : Doç. Dr. Ahmet GÖKÇİMEN
Jüri.Üyesi : Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU
Jüri.Üyesi : Doç. Dr. Rezan KARAKAŞ
Jüri.Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Bora BAYRAM

İmza: 
İmza: 
İmza: 
İmza: 
İmza: 

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir.

02/06/2016

İmza


Doç. Dr. Ökkeş KESİCİ
Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	VI
ABSTRACT	VII
KISALTMALAR	VIII
TABLOLAR DİZİNİ	IX
ÖNSÖZ.....	X
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	3
ARAŞTIRMA PROBLEMİ	3
1.1. ALT PROBLEMLER	3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	3
1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	5
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	5
İKİNCİ BÖLÜM	
KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. BİLGİSAYARIN EĞİTİMDEKİ YERİ VE TARİHÇESİ	6
2.2. BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİM.....	7
2.2.1. Bilgisayar Destekli Öğretimin Amaçları	8
2.2.2. Bilgisayar Destekli Öğretimin Yararları.....	9
2.2.3. Bilgisayar Destekli Öğretimin Sınırlılıkları	10
2.2.4. Bilgisayar Destekli Öğretimde Kullanılan Programlar	11
2.2.4.1. Benzeşim Programları (Simülasyonlar).....	11
2.2.4.2. Web Tabanlı Öğretim	11
2.2.4.3. Alıştırma ve Uygulama Programları.....	12
2.2.4.4. Eğitsel İçerikli Oyunlar	12
2.2.4.5. Öğretici Testler.....	13
2.2.4.6. Problem Çözme Programları.....	13
2.2.4.7. Bire Bir Öğretim Programları	13
2.3. ANA DİLİ	14

2.3.1. Ana Dili Eğitiminin Önemi ve Amacı	15
2.4. DİL BİLGİSİ	17
2.4.1. Dil Bilgisi Öğretiminin Önemi ve Amacı.....	18
2.4.2. Fiilin Tanımı	21
2.4.2.1. Karşılıkları Anamlara Göre Fiiller.....	22
2.4.2.2. Fiil Çekimi	22
2.4.2.3. Fiillerde Şahıs Ekleri	23
2.4.2.4. Fiilde Kip	24
2.4.2.5. Ek-Fiil.....	31
2.4.2.6. Fiilimsiler	36
2.5. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	50
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
YÖNTEM.....	56
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	56
3.2. ARAŞTIRMA GRUBU.....	57
3.3. DEĞİŞKENLER	57
3.3.1. Bağımsız Değişkenler	57
3.3.2. Bağımlı Değişkenler	58
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	58
3.4.1. Başarı Testi	58
3.5. UYGULAMA.....	59
3.6. VERİ ANALİZİ.....	59
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
BULGULAR ve YORUM.....	
4.1. DENEY VE KONTROL GRUBUNUN ÖNTEST BAŞARI PUANLARINA AİT BULGULAR.....	61
4.2. DENEY VE KONTROL GRUBUNUN SONTEST BAŞARI PUANLARINA AİT BULGULAR.....	62
4.3. DENEY VE KONTROL GRUBUNUN KALICILIK TESTİ PUANLARINA AİT BULGULAR.....	65
BEŞİNCİ BÖLÜM	
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	69
5.1. SONUÇ.....	69

5.2. ÖNERİLER	70
KAYNAKÇA	72
EKLER.....	78
ÖZGEÇMİŞ.....	92



ÖZET**YÜKSEK LİSANS TEZİ****ORTAÖĞRETİM 10. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FİİL VE FİİLİMSİLER
KONUSUNU ÖĞRENMEDE BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİM
YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISI VE KALICILIĞINA ETKİSİ****Yasemin ÖZKOYUNCU****Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet GEDİK****2016, 102 Sayfa****Başkan: Yrd. Doç. Dr. Mehmet GEDİK
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Ahmet GÖKÇİMEN
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Rezan KARAKAŞ
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU
Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Bora BAYRAM**

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin fiil ve fiilimsiler konusunu öğrenmesinde bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısına ve kalıcılığına etkisini belirlemektir.

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma grubu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Siirt ili 14 Eylül Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 66 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler deney ve kontrol gruplarına tesadüfi olarak atanmıştır. Fiil ve fiilimsiler konusu, deney grubunda bilgisayar destekli öğretim yöntemi, kontrol grubunda ise düz anlatım yöntemiyle işlenmiştir. Fiil ve Fiilimsiler Başarı Testi, hem deney hem de kontrol grubuna ön-test, son-test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Testlerden elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistik programından faydalanılmıştır.

Yapılan ön-teste göre her iki grubun da denk olduğu tespit edilmiştir. Son-test verilerine göre, deney grubunun başarı puanında kontrol grubuna göre daha fazla artış olduğu fakat başarı puanları arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığı, kalıcılık testinde ise iki grubun başarı puanları arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle işlenen bilgilerin daha iyi öğrenildiği ve daha kalıcı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar Destekli Öğretim, Dil Bilgisi, Fiil ve Fiilimsiler

ABSTRACT

MASTER THESIS

**THE EFFECTS OF COMPUTER ASSISTED INSTRUCTION METHOD ON
SECONDARY SCHOOL STUDENT SUCCESS IN LEARNING OF VERB AND
VERBALS**

Yasemin ÖZKOYUNCU

Advisor: : Assist. Prof. Mehmet GEDİK

2016, Page: 102

Foreman: Assist. Prof. Mehmet GEDİK

Jurist: Assoc. Prof. Ahmet GÖKÇİMEN

Jurist: Assoc. Prof. Rezan KARAKAŞ

Jurist: Assoc. Prof. Nesrin FEYZİOĞLU

Jurist: Assist. Prof. Bora BAYRAM

The aim of this study is to identify the effects of computer assisted teaching method on student's achievement and persistency in learning of verbs and gerunds.

In this study pretest-posttest control group design that is one of the quantitative research methods is used. The research group consist of 66 students studying at 14 Eylül Anatolian High School in Siirt Province in the academic year 2014-2015. The students were oppanted to experiment and control groups randomly. Verbs and gerunds topic is handled with computer-assisted teaching method in experiment group, but with the lecture method in control group.

Verb and Gerunds Achievement Test was applied to both experiment group and to control group as pretest, posttest and retention test. SPSS 22.0 statistic program was used while analizing the data obtained from the tests.

According to the pretest, it is determined that both groups are equal to one another. As the posttest data, it is found that there is more increase in the experiment group's success rate, but no meaningful differentiation was found between success rates. Meanwhile, it is visible that there is meaningful differentiation between the success rates of retention test. According to these results, the knowledge processed with computer-assisted teaching method is learned more effectively and permanently.

Keywords: Computer Assisted Instruction, Grammar, Verb and Verbals

KISALTMALAR

BDE: Bilgisayar Destekli Eğitim

BDÖ: Bilgisayar Destekli Öğretim

FFBT: Fiil ve Fiilimsiler Başarı Testi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Araştırmada Kullanılacak Deneysel Desen.....	56
Tablo 3.2. r Güvenirlik Katsayısı İçin Kullanılan Sınırlar	59
Tablo 3.3. FFBT Başarı Testi İçin Pilot Uygulamadan Elde Edilen İstatistikî Değerler	59
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön-test Başarı Puanlarına Ait Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön-test Başarı Puanlarının Gruplara Göre Dağılımlarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.3. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön-test Son-test Başarı Puanlarına Ait Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.4. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön-test Son-test Puanlarına Ait Eşleştirilmiş T Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.5. Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön-test Son-test Başarı Puanlarına Ait Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.6. Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön-test Son-test Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son-test Başarı Puanlarına Ait Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son-test Başarı Puanlarının Gruplara Göre Dağılımına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları ...	65
Tablo 4.9. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.10. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait İlişkili Ölçümler İçin T Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.11. Deney Grubundaki Öğrencilerin Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.12. Deney Grubundaki Öğrencilerin Son-test Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	67
Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kalıcılık Testi Başarı Puanlarına Ait Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.14. Çalışmaya Katılan Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kalıcılık Testi Puanlarının Gruplara Göre Dağılımına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları	68

ÖNSÖZ

Anadilin sağladığı imkanları kullanabilen birey; duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade eder, daha geniş bir hayal gücüne sahip olur. Bu sayede birey hem kendisini geliştirir hem de toplumun gelişmesine katkıda bulunur. Böyle bir durumun var olması dil bilgisi öğretimine verilen önemi arttırmış ve bu doğrultuda daha iyi bir dil bilgisi öğretimi için çeşitli öğretim yöntemleri denenmiştir. Özellikle son yıllarda hayatın her alanında olduğu gibi eğitim-öğretim ortamlarında da teknoloji kullanımı artmış ve böylece öğrencilerin derse aktif katılımları, öğrenilenlerin pekiştirilmesi sağlanmıştır. Bu çalışmada da ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin fiil ve fiilimsiler konusunu öğrenmesinde bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısı ve kalıcılığına etkisi araştırılmıştır.

Tez konumu belirlememde ve tezimin her aşamasında bana yardımcı olan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet GEDİK'e, veri analizi konusunda değerli bilgileriyle destek olan Yrd. Doç. Dr. Ata PESEN'e, tez çalışmam sürecinde gösterdikleri her türlü destek için Yasemin KURTLU, Büşra KOÇAK ve Harika Bahar ÖZEN'e teşekkür ederim.

GİRİŞ

Bilgi çağının hakim olduğu günümüz küresel dünyasında, gerek bilgi ve becerileriyle gerekse de teknolojileriyle ön sıralarda bulunan çağdaş ülkeler arasında yer almak, dolayısıyla da oluşan yeni dünya düzeninde söz sahibi olmak isteyen toplumlar, bu amaca ulaşabilmede temel şartın, teknolojiyi etkili bir biçimde kullanmak olduğunun farkındadır. Bu sebepten ötürü bu tür toplumların, teknolojik gelişmelere yönelik yatırımları bir hayli yüksektir. Fakat bunu yaparken asıl amaçları teknolojinin kendisine sahip olmak değil, onu üretecek bilgi ve beceriye sahip olmaktır. Böyle bir amacın var olmasının sebebini Şenel ve Gençoğlu (2003, s. 49) şöyle açıklamaktadırlar:

Teknolojiye sahip olmaktan ise, kullanıcı ihtiyacını karşılayan modern bir sistemi tanımlamak, tasarlamak, geliştirmek, üretmek, test etmek, işletmek, bu sisteme lojistik destek vermek ve bütün bu süreci yönetmek için gereken bilgi ve becerilerin tümü anlaşılmalıdır. Bir alandaki teknolojiye sahip olmak demek, o alana özel bir bilgi, beceri ve yetenekler kümesine sahip olmak demektir. Dolayısıyla, her beceri ve yetkinlik sahipliğinde olduğu gibi teknoloji sahipliğine giden yol da mal sahipliği gibi bir “satın alma” sürecinden değil, eğitime, yatırıma çalışmaya, bilgi birikimine dayalı evrimsel bir yetkinlik geliştirme sürecinden geçmektedir. Nasıl ki resim yapma becerisi satın alınamaz ise, özgün ürün ve üretim teknolojisi geliştirme becerisi de satın alınamaz.

Bu durum; teknolojiyi üretecek, geliştirecek, pazarlayacak, kendini her daim yenileyebilecek, hayal sınırlarını zorlayabilecek bir bilgi birikiminin oluşabilmesi için eğitime verilen önemi arttırmıştır. Çünkü bütün bunların gerçekleşebilmesi toplumun ihtiyaçlarına, amaçlarına göre verilen bir eğitimden geçmektedir. Çelen, vd. (2001, s. 4) da bu durumu şöyle özetlemişlerdir:

Çağdaş toplumların gelişmişlik düzeyleri bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmelere uyum sağlama becerisi, bilim ve teknoloji üretme düzeyi, yaratıcı ve üretken bireyler yetiştiren kaliteli eğitim sistemler ile ölçülmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi, bireylerin ve toplumların beklentilerini karşılayabilecek şekilde eğitim sisteminin yenilenmesini gerektirir. Bu nedenle eğitim-öğretim araç gereçleri de günün ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte düzenlenmelidir.

Bu doğrultudaki gelişmelerin sağlanabilmesi için geleneksel eğitim yöntemlerinin yerine, yeni koşullara göre düzenlenmiş bir eğitim anlayışının oluşmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bunun sonucu olarak; öğretmenin merkezde olduğu, bu nedenle de

öğrencinin düşünüp kendini geliştiremediği ve genellikle derslerin sözel olarak aktarıldığı geleneksel eğitim anlayışı yerini öğrencinin düşünebildiği, hayatı sorgulayabildiği, hayal dünyasını geliştirebildiği, kendisinin merkezde olduğu bir eğitim anlayışına bırakmıştır.

Bu durum ülkemizde de etkili olmuş ve aynı zamanda Türk milli eğitiminin uzak hedeflerinden biri de olan Türk milletini çağdaş uygarlık seviyesine çıkarmak amacıyla, artık ihtiyaçlara cevap vermeyen geleneksel eğitim anlayışı yerine öğrenci merkezli eğitim anlayışı benimsenmiştir. Böylece 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ortaöğretim programları, yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak öğrenci merkezli bir yapıya büründürülmüş ve bu programlar uygulamaya konulmuştur. Uygulamadan elde edilen verimin yükseltilebilmesi amacıyla da öğrencilerin dersle olan etkileşimlerini arttırmak, daha iyi öğrenmelerini ve öğrendiklerini uygulayabilmelerini sağlamak için eğitim-öğretim ortamlarında teknolojinin kullanılmasına önem verilmiş ve bu doğrultuda çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmada da bilgisayar teknolojilerinin eğitim-öğretim ortamlarında kullanılmasıyla öğrencilerin akademik başarılarının arttırılması hedeflenmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA PROBLEMİ

Bilgisayar destekli öğretim yönteminin 10. sınıf Dil ve Anlatım ders programında yer alan fiil ve fiilimsiler konusunun öğrencilere kazandırılmasında, akademik başarı ve kalıcılık düzeyine etkisi nedir?

1.1. ALT PROBLEMLER

1. Öğretimin bilgisayar destekli öğretim yöntemine göre düzenlendiği deney grubu ile öğretimin geleneksel öğretim yöntemlerine göre düzenlendiği kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ön-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretimin bilgisayar destekli öğretim yöntemine göre düzenlendiği deney grubu ile öğretimin geleneksel öğretim yöntemlerine göre düzenlendiği kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası son-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretimin bilgisayar destekli öğretim yöntemine göre düzenlendiği deney grubu ile öğretimin geleneksel öğretim yöntemlerine göre düzenlendiği kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası kalıcılık testi başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin fiil ve fiilimsiler konusunu öğrenmede bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısına ve kalıcılığına etkisini belirlemektir.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yadsınamaz gerçeklerden biri de insanoğlunun en önemli varlığının dil olmasıdır. Çünkü insan içinde var olduğu evrende yaşama konusundaki her şeyi dili aracılığıyla

sorar, sorgular, sentezler ve yine dilden yararlanarak karşısındaki insanlarla iletişim kurar (İşcan, Kolukisa). Fakat insanın kurduğu iletişimin kalitesi dili kullanabildiği ölçüdedir. Bu ölçü ise dilin kurallarını en iyi şekilde bilmeye ve uygulamaya bağlıdır. Bu sebeple dil bilgisi öğretimi çok büyük önem taşımaktadır. İyi bir dil bilgisi öğretimiyle öğrenciler; dilin kendilerine sağladığı iletişim alanlarını kullanarak daha iyi düşünebilir, hayal edebilir ve bunları hayata geçirebilirler.

Bu denli büyük bir öneme sahip olan dil bilgisi öğretiminde; önceleri öğretmenin merkezde, öğrencinin ise pasif olduğu ve ezberden öteye geçemediği geleneksel bir yaklaşım benimsenmiştir. Fakat daha sonraları bilginin önem kazanması, teknolojinin gelişmesi ve bunlara bağlı olarak toplumsal ihtiyaçlarda değişikliklerin meydana gelmesi gibi sebeplerden ötürü diğer öğretim alanlarında olduğu gibi dil bilgisi öğretiminde de yapılandırıcı yaklaşım benimsenmiştir.

“Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme, bireyin aktif çabalarıyla oluşmakta ve zihninde yapılandırılmaktadır. Dil öğrenme de böyle olmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşımla birlikte dil bilgisi öğretimi ayrıntılı olarak ele alınmış, amaçları, içeriği ve süreçleri yeniden belirlenmiştir” (Güneş, 2013, s. 82). Basamakları yapılandırıcı yaklaşıma göre belirlenen bu yeni dil bilgisi öğretiminde öğrenci, öğrenme sürecinin merkezi haline getirilmiş ve öğretim süreci öğrencinin ilerleme hızına göre düzenlenmiştir (Güneş, 2013). “Yapılandırıcılıkta da öğrenenlerin bilgiyi anlamlı ve kullanışlı yapabildikleri yapılandırıcı öğrenme ortamları, teknoloji temellidir. Teknoloji temelli öğrenmede süreç içerisinde bireyler öğretmen-öğrenen, öğrenen-öğrenen bilgi alışverişlerinin yanı sıra çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanırlar ve mümkün olduğunca birincil kaynaklara ulaşırlar” (Erdem, 2001, s. 6, akt; Arslan, 2009, s. 146).

Bu araştırma, ortaöğretim 10. sınıf programında yer alan fiil ve fiilimsiler konusunun öğretiminde teknoloji temelli yapılandırmacı yaklaşımın, geleneksel yaklaşıma oranla daha etkili olduğunu ortaya koyması; bu alanda yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması, dolayısıyla da ileride yapılacak benzeri çalışmalara katkı sağlayacak olması açılarından önemlidir.

1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

1. Kontrol ve deney gruplarına uygulanan başarı testinin öğrencilerin başarısını ölçmede yeterli olduğu varsayılmıştır.
2. Öğrencilerin testleri cevaplandırırken samimi ve özenli davrandıkları varsayılmıştır.
3. Uygulama esnasında öğrencilerin motivasyonunu etkileyecek herhangi bir durumun olmadığı varsayılmıştır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Bu araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Siirt ili merkez 14 Eylül Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 10. sınıfların iki şubesinden oluşan deney ve kontrol gruplarının oluşturduğu 66 öğrenci ile sınırlıdır.
3. Araştırma, 10. sınıf Dil ve Anlatım dersi “Fiil ve Fiilimsiler” konusu ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. BİLGİSAYARIN EĞİTİMDEKİ YERİ VE TARİHÇESİ

“Çok sayıda matematiksel ve mantıksal işlemlerden oluşan bir işi, önceden verilmiş bir programa göre yapıp sonuçlandıran elektronik araç, elektronik beyin” olarak Türkçe Sözlük’te (2005) tanımlanan bilgisayarın 5000 yıl önceye dayandığı ve M.Ö 2000 yılında Asya’da ortaya çıkan abaküsün ilk bilgisayar olduğu kabul edilmektedir. 1642 yılında Blaise Pascal tarafından toplama ve çıkarma yapabilen hesap makinesi geliştirilmiş, 1671’de Gottfreid Wilhelm von Leibniz, bu hesap makinesini geliştirip çarpmayı da eklemiş, daha sonra Charles Xavier Thomas de Colmar dört işlem yapan makineyi geliştirmiştir. Zamanla bu basit teknoloji geliştirilmiş, özellikle de II. Dünya Savaşı’ndan sonra bilgisayara verilen önem artmış ve bu alanda önemli adımlar atılmıştır. İlk ticari bilgisayar olan UNIVAC’ın 1952 yılında satışa sunulmasından bu yana bilgisayar teknolojisi, devasa boyuttaki gelişimini hız kesmeden sürdürmeye devam etmiştir. Böylece bilgisayar teknolojisi, sürekli gelişen, her defasında daha iyisini amaçlayan, özellikle de toplumsal ihtiyaçların giderilmesinde önemli bir yapı taşı haline gelmiştir. Bu durum diğer gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de bilgisayar teknolojilerinin eğitim-öğretim ortamlarında da kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir. Engin, Tösten ve Kaya (2010, s. 70-73) Türkiye’de bilgisayarın eğitim alanındaki gelişim sürecini şöyle açıklamışlardır:

1960’lı yıllardan sonra kamu ve özel kuruluşlarca kullanımı yaygınlaşmaya başlayan bilgisayarlar ancak 1984’te milli eğitim bakanlığının oluşturduğu komisyondan geçerek eğitim ve öğretim sürecine kazandırılmıştır. Anadolu liseleri öncelikli olarak her ilde en az bir lisede bilgisayar kullanılması için 1985’te 1100 adet bilgisayar dağıtılmıştır. ... 1989- 93 yılları arasında BDE sürecinde çok hızlı ilerlemeler kaydedilmiş ve 93’ün sonlarında bakanlık 2001’e kadar her okulda bilgisayar laboratuvarı kurulacak müjdesini vermiştir. ... İnternetin hızla yaygınlaşması ve Türkiye’nin globalleşme çabası bilgisayar kullanımını daha da arttırmıştır. 12 Nisan 1993 yılında TÜBİTAK-ODTÜ işbirliğiyle DPT projesi kapsamında Türkiye global internete (TR-NET) bağlanmıştır. 64 kbit/san hızında ki bu hat ODTÜ’den uzun bir süre için ülkenin tek çıkışı olmuştur. Daha sonra Ege Üniversitesi (1994), Bilkent (1995), Boğaziçi (1995), İTÜ (1996) bağlantıları gerçekleştirilmiştir. ... Bugün bilgisayarla erişim ağları çok daha geniş

seviyelere gelmiştir. Bakanlığın ‘Bilgisayarsız okul kalmasin’, ‘Her okula internet’ gibi sunduğu projeler ve son zamanlarda kullanılan ‘E-okul’ gibi ağlar süreci daha işlevsel ve hızlı kılmıştır.

2012 yılında da FATİH Projesi başlatılmış, her sınıfa akıllı tahta ve her öğrenciye tablet verilmesi amaçlanmıştır. Bu projenin kapsamı şu şekilde belirtilmiştir:

FATİH projesi beş ana bileşenden oluşmaktadır. Bunlar;

1- Donanım ve Yazılım Altyapısının Sağlanması,

2- Eğitsel e-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi,

3- Öğretim Programlarında Etkin BT Kullanımı,

4- Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi,

5- Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilir ve Ölçülebilir BT Kullanımının sağlanmasıdır(www. fatihprojesi.com).

Bu projeye beraber eğitim-öğretim ortamlarında bilgisayarlar daha fazla ve daha etkili bir şekilde kullanılmaya başlanmış, böylece de bilgisayar destekli öğretim yöntemi ülkemizde kullanılan önemli öğretim yöntemlerinden biri haline gelmiştir.

2.2. BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİM

“Bilgisayar Destekli Öğretim” (BDÖ) veya “Bilgisayar Destekli Eğitim” (BDE) olarak adlandırılan bu öğretim yöntemi, Bilgisayarın Eğitimdeki Yeri ve Tarihçesi başlığı altında da belirtildiği gibi özellikle Fatih Projesi ile beraber ülkemizde dikkat çeken bir öğretim yöntemi haline gelmiş ve üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalardan hareketle BDÖ veya BDE adı verilen bu kavramla alakalı ulaşılan tanımlar şöyledir:

“Günümüzde bilgi artık yanımızdadır. Eğitimde bilgi teknolojileri arasında en popüler olanı bilgisayar kullanımınıdır. Bilgisayarların öğrenme ve öğretme ile ilgili bütün faaliyetlerde kullanılması 'Bilgisayar Destekli Öğretim' (BDÖ) olarak tanımlanmıştır” (Demircioğlu, Geban, 1996, s. 183).

Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE); öğretim sürecinde bilgisayarın bir seçenek olarak değil, sistemi tamamlayıcı, sistemi güçlendirici bir öğe olarak kullanılmasıdır. Bilgisayarın öğretiminde öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini, öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine

öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir (Usun, 2006, s. 84).

Böylece BDÖ ile öğrenmeye ayrılan zamandan tasarruf edilerek etkili bir öğretim süreci oluşturulabilir. Bu tanıma benzer bir şekilde Şahin ve Yıldırım (Akt: Engin vd. 2010, s.70) BDE için “Bilgisayarın öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisi ile birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir.” şeklinde tanımlamışlardır.

Öztürk (2014, s.10) bilgisayar destekli öğretimin tanımını şu şekilde sıralamıştır:

- Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ), bilgisayarla öğretme sürecidir.
- BDÖ, öğretme aracı olarak bir bilgisayar programını kullanan bireysel öğretme sistemidir.
- BDÖ, bir bilgisayarı ve bir bilgisayar programını kullanan birisi tarafından öğrenilebilecek bilgi ve beceriler sunan eğitsel bir bilgisayar programıdır.
- BDÖ, bir alanın (matematik, fizik, kimya, yabancı dil vb.) öğretiminde bilgisayarın, öğretmen ve öğrenciye yardımcı bir araç olarak kullanılmasını ifade etmektedir. Bir başka deyişle, BDÖ’de bilgisayarın, öğrencinin daha etkin öğrenmesini sağlamak amacıyla kullanılması demektir.
- BDÖ, “Öğrencinin bir bilgisayar başında, göstereceği türlü tepkileri göz önünde bulundurarak hazırlanmış ders yazılımı ile karşılıklı etkileşimde bulunarak kendi öğrenme hızına göre kullanabileceği öğretim türü, bu soruna ilişkin uygulama ve araştırma alanı” olarak da tanımlanabilir.

2.2.1. Bilgisayar Destekli Öğretimin Amaçları

Bilgisayar destekli öğretimin amaçlarını Barker ve Yeates (1985, s.27) şu şekilde sıralamışlardır:

- Geleneksel öğretim yöntemlerini daha etkili hale getirmek.
- Öğrenme sürecini hızlandırmak.
- Zengin bir materyal sağlamak.
- Ucuz ve etkili bir öğretimi gerçekleştirmek.
- Gereksinmeye dayalı öğretimi gerçekleştirmek.
- Telafi edici öğretimi sağlamak.
- Öğretimde sürekli olarak niteliğin artmasını sağlamak.

- Bireysel öğretimi gerçekleştirmek.

2.2.2. Bilgisayar Destekli Öğretimin Yararları

Bilgisayar destekli öğretimin; öğretmen, öğrenci ve eğitim-öğretim ortamlarına sağladığı birçok yarar vardır. Yapılan kaynak taramalarında ulaşılan yararlar şu şekilde sıralanabilir:

Karadeniz (2010, s. 14-15) bilgisayar destekli öğretimin yararlarını şöyle açıklamıştır:

- BDE, öğrencilere kendi hızlarında ve düzeylerinde ilerleyebilme olanağı verir, dolayısıyla bireyselleştirilmiş öğrenci merkezli bir öğretimin oluşmasına yol açar.
- Öğrenciler herhangi bir konuda yanlış iş yaptıklarında hemen mesaj vererek doğruyu bulma yönünde uyarıcı ve yol göstericidir. Bilgisayarlar hızlı ve doğru bildirimler vererek öğrencilerin kısa zamanda ve doğru öğrenmelerini sağlar. Bu da hataların tekrarlanmasını önler.
- BDE ortamlarında öğrencinin sürekli aktif olması ve derse katılımı sağlanabilir. Birçok BDE yazılımı, öğrencinin verdiği cevaplar doğrultusunda dersi sunar ya da öğrenciye belli aralıklarla dönüt sağlar. Bu yüzden, BDE ortamındaki her öğrenci aktif şekilde derse katılır ve derste performansı hakkında dönüt alır.
- Klasik öğrenme ortamlarında, öğretmenin her öğrencinin performansını gözlemlemesi ve buna bağlı olarak öğrenciyi yönlendirmesi oldukça zordur. BDE ortamındaki bir öğrencinin bir konu üzerinde harcadığı zaman ve gösterdiği performans, bilgisayar tarafından kayıt edilebilir ve istendiği zaman öğretmenin kullanımına sunulabilir. Öğrenci performansı hakkındaki bu bilgiler, öğretmenin öğrencileri gözlemlemesi ve onları ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirmesi bakımından oldukça önemlidir.

Engin vd. (2011, s. 72-73) bilgisayar destekli öğretimin yararlarını şöyle açıklamışlardır:

- Öğrenciler için tasarlanmış özel öğretim yöntemleriyle teknikleri sayesinde öğrenciler, alıştırmalarla, uygulamalarla, hesaplamalarla, konu tekrarlarıyla, kısa sürede bir çalışma ortamına girecek ve gerektiğinde anında dönüt alabilecektir.
- Öğrenciler kullanabilecekleri bilgileri dosyalama, arşivleme, sınıflandırma gibi yollara giderek kendine özgü bilgi deposu kurabilecektir. Böylelikle gereksiz bilgilerden arınacak ve ezberci yaklaşımdan kurtulacaktır.
- Öğrencilerin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde gerekli olan teknik donanımlar, bilgisayar sayesinde yeterli olmaktadır.
- Öğretmenler için gerekli olan plan ve programın temin edilebilmesi için bilgisayarlar büyük kolaylıklar sağlamaktadır.

Baz (2010, s. 14-15) bilgisayar destekli öğretimin yararlarını şöyle açıklamıştır:

- Öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemleri arasındaki farklılıklar bilgisayar destekli öğretimle en az düzeye indirilebilir.

- Daha güvenli ve sıkmayan, korkutmayan bir öğrenme ortamı sağlayabilirler.
- Okullarda zaman ve para açısından önemli ölçüde avantaj sağlar.
- Özellikle duygusal ve davranışsal özürü öğrencilerin öğrenme ve iletişim zorluklarının giderilmesinde etkili olabilir.
- Tehlikeli ya da pahalı deney ya da çalışmalar bilgisayar destekli öğretimde benzetim yöntemi ile kolaylıkla yapılabilir.

2.2.3. Bilgisayar Destekli Öğretimin Sınırlılıkları

Bilgisayar destekli öğretimin sağladığı yararların yanında neden olduğu birtakım sınırlılıklar da vardır. Yapılan kaynak taramalarında ulaşılan sınırlılıklar şu şekilde sıralanabilir:

- Sınıf içi ortamların öğrenciye sağladığı en önemli yararlarından biri kuşkusuz öğrencinin sosyo-psikolojik gelişimine katkıda bulunmasıdır. Fakat BDÖ yönteminin, öğrencinin bu yöndeki gelişimini olumsuz yönde etkilediği ve birtakım sorunlara neden olduğu uzmanlar tarafından dile getirilmektedir (Baz, 2010).
- BDÖ yönteminin sınıflarda kullanılabilmesi için ihtiyaç duyulan gerekli araç ve gerecin temini zor ve pahalı olabilmektedir. Ayrıca bazı durumlarda bu yöntemde ek bir donanıma veya yazılıma ihtiyaç duyulabilmektedir. Bu sebeplerden ötürü BDÖ için gerekli donanım veya yazılımlar alındığında eldeki kaynaklar, yapılan maliyet-fayda analizine göre akılcı bir biçimde kullanılmalıdır (Özer, 2012).
- BDÖ yönteminin aşırı ve yanlış kullanımı sağlık problemlerine neden olmaktadır (Engin, Tösten, Kaya, 2010).
- Öğretim ortamlarında kullanılmak üzere geliştirilen her materyalin eğitim programlarına, belirlenen amaç ve hedeflere, öğrencinin eğitim düzeyine uygun olması gerekir. Fakat piyasada bulunan BDÖ yazılımlarının birçoğu bu maddelerle tutarlılık göstermemektedir. Bu durum BDÖ'nün sahip olduğu sınırlılıkların başında gelir (Karadeniz, 2010).
- Bilgisayar kullanılarak yapılan çalışmalar, kitap sayfası çevirerek yapılan çalışmalara kıyasla çok daha zordur. Bu sebepten ötürü öğrencilerin, BDÖ yöntemini kullanmadan önce bilgisayara dair bir yeterliliklerinin olması gerekir (Özer, 2012).

- Bilgisayar yazılımlarında cevaplar, doğru ve yanlış olmak üzere tek yönlüdür. Öğrenciyi doğru cevaba yönlendiren, öğrencinin motivasyonunu arttıran bir mekanizmanın olmaması öğrenciden mükemmeliyet beklenmesine sebep olmaktadır (Karadeniz, 2010).

2.2.4. Bilgisayar Destekli Öğretimde Kullanılan Programlar

Bilgisayar destekli öğretimde yaygın olarak kullanılan programlar şu şekilde sıralanabilir:

- Benzeşim Programları (Simülasyonlar)
- Web Tabanlı Öğretim
- Alıştırma ve Uygulama Programları
- Eğitsel İçerikli Oyunlar
- Öğretici Testler
- Bire Bir Öğretim Programları
- Problem Çözme Programları

2.2.4.1. Benzeşim Programları (Simülasyonlar)

“Benzeşim programları, gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumların, uygulanabilecek deneylerin; tehlike ve olumsuzlukların giderilmesi ile sınıf ortamında gösterilmesidir. Öğrencilerin bir durumdaki etkileri görüp karar vermesi, yanlışların düzeltilmesi, çıkan sonuçların kendince anlamsallaştırılması amacıyla kullanılan etkili bir öğretim metodudur” (Engin, Tösten, Kaya, 2011, s. 76).

2.2.4.2. Web Tabanlı Öğretim

Engin, Tösten, Kaya (2011, s. 75) web tabanlı öğretimi “Bilgisayar aracılığıyla bireyin doğrudan ya da dolaylı olarak etkileşim kurabileceği, sayısı arttırılabilen öğrenci ya da öğretmen katılımının sağlanabileceği eş-zamanlı ya da eş-zamansız öğrenmenin gerçekleşebileceği, sosyal statülerin kalktığı, işitsel ve görsel avantajların sunulduğu ortamlardır.” şeklinde ifade etmiş ve web tabanlı eğitim ile web tabanlı öğretimin farkını şöyle açıklamışlardır:

“Verimi arttırmak yahut işleri hızlandırmak için kullanılan bilgisayarlar daha çok yardımcı materyal durumunda olup web tabanlı eğitim kavramını anımsatırken; eğitim ve öğretim faaliyetlerinde birinci derecede rehber ve kaynak rolünde etkili olan bilgisayar desteği ise web tabanlı öğretim tanımını anımsatmalıdır” (Engin, Tösten, Kaya , 2011, s. 75).

2.2.4.3. Alıştırma ve Uygulama Programları

“Alıştırma ve uygulama programları kazanılmış bilgilerin tekrarlanması, alışımlarla ve uygulamalarla desteklenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bir başka deyişle, geçici bellekteki bilgilerin egzersizlerle kalıcı belleğe aktarımının sağlanmasıdır” (Engin, Tösten, Kaya, 2011, s. 75).

Yamaç (2005) alıştırma ve uygulama programlarının; öğrenilen bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılması, aktarılan bilginin gerektiği zaman hatırlanıp kullanılmasına yardımcı olması, öğrencinin tekrar ve örnekler ile hatırlama ve öğrenmesine katkı sağlaması, sınıf ortamındaki öğretimi desteklemesi, zaman ve maliyet açısından hazırlanması en kolay olan BDÖ örnekleri olması, kolay erişilebilir olması gibi faydalar sağladığı için kullanıldığını ifade etmiştir.

2.2.4.4. Eğitsel İçerikli Oyunlar

Öğrencilerin dikkatini bir konuya çekmek ve güdülenmelerini sağlamak çoğu zaman zordur. Ancak eğitsel oyunlarla öğrencilerin dikkatini çekmek, konuya yoğunlaşmalarını sağlamak daha kolay olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin boş zamanlarını bu tür oyunlarla değerlendirmeleri kişisel ve zihinsel gelişimlerine katkı sağlamaktadır. (Engin, Tösten, Kaya, 2011).

Yamaç (2005, s. 11) eğitsel oyunlarının genel özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Eğlenerek öğrenme
- Problem çözme
- Kritik düşünme
- Kavram Öğretimi
- Strateji Geliştirme
- Olgunlaşma

2.2.4.5. Öğretici Testler

Hemen hemen bütün eğitim-öğretim kademelerinde kullanılan öğretici testlere internet sitelerinden ulaşmak çok kolaydır. Genellikle çoktan seçmeli ya da doğru-yanlış şeklinde olan bu testlere, internet ortamında belli bir sınırlama getirilmemesinden dolayı bu tür materyallerde yanlış veya kalitesiz sorularla karşılaşılabilir. Bu durumun önlenmesi için; daha güvenilir ve kaliteli olan ve aynı zamanda dönüt verebilen kaynaklardan yararlanılması, zamanlamanın yapılabildiği testlerin çözülmesi, eğitim-öğretim programlarındaki hedef ve davranışlara göre güncellenmiş olan geçerliliği yüksek olan soruların çözülmesi, yine bu testlerden elde edilen sonuçlar için ölçme-değerlendirme yapabilen istatistiksel programların kullanılması doğru olacaktır (Engin, Tösten, Kaya, 2011).

2.2.4.6. Problem Çözme Programları

“Öğrencilerin daha önce sahip oldukları bilgi ve beceriler aracılığıyla verilen problemi bilimsel yaklaşımla çözdükleri programlardır. Demirel ve Altun (2007)’a göre öğrenci kendisine verilen bilgi ya da verileri inceleyerek, problemi açık olarak tanımlamakta, hipotezler kurmakta, test etmekte ve çözüm üretmektedir” (Baz, 2010, s.18).

Problem çözme programları, belirli alanlara yönelik birçok örnek problem ve çözüm yolu bulundurduğu için genellikle biyolojide organlar ve genetik, kimyada reaksiyon gibi fen bilimleri konularının öğretiminde kullanılmaktadır (Yamaç, 2005).

2.2.4.7. Bire Bir Öğretim Programları

Günümüz şartlarında, öğretmenlerin bütün öğrencilerle bire bir ilgilenmesi eğitim ve öğretime ayrılan zamandan dolayı yeterli düzeyde değildir. Bire bir öğretim programları sayesinde bu açık kapatılabilmektedir. Engin, Tösten, Kaya (2011, s. 77) bire bir öğretim programlarının avantajlarını şu şekilde sıralamışlardır:

- Dikkat çekme ve güdüleme
- Hedeften haberdar etme
- Önbilgileri hatırlatma
- Uyarıcıları verme ve rehberlik sağlama

- Davranışı ortaya çıkarma
- Değerlendirme

2.3. ANA DİLİ

İnsanın, doğumundan itibaren ailesi ve diğer çevresinden öğrenmeye başladığı, kendisini ve hayatı en iyi şekilde anlamlandırmasına, duygu ve düşüncelerini en iyi şekilde ifade ederek toplumla olan ilişkilerini sağlamasına yardımcı olan ana dili terimi ile alakalı yapılan kaynak taramalarında birtakım tanımlara ulaşılmıştır. Bu tanımlar şu şekildedir:

TDK Türkçe Sözlük'te (2005, s. 93) ana dilinin tanımı “İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil.” şeklinde verilmiştir.

Aksan (1975, s. 427) ana dilini “Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.” şeklinde tanımlamaktadır.

Topaloğlu'na göre (1989, s. 24) ise ana dili, “ Kişinin önce annesinden ve ailesinden, daha sonra da sosyal çevresinden öğrendiği, şuur altına yerleşen ve onun toplumla kendi arasındaki bağlarını oluşturan dil”dir. Koç (1992, s. 28), Topaloğlu'na benzer bir tanımlamayı şöyle yapmıştır:

“Kişinin önce annesinden ve yakın çevresinden, sonra daha geniş çevreden ve ulusal olanaklardan yararlanarak öğrendiği dil.”

Korkmaz'a göre (1992, s. 8) ana dili “İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil”dir.

Adalı (1983) çocuğun gözünü, kendisini kuşatan bir dil içinde açtığını, bunun, onun ana dili olduğunu söylemiştir. Vardar, vd. (1988) ana dilinin, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde öğrendiği ilk dil olduğunu dile getirmiş ve ana dili bilincinin dili yabancı öğelere karşı savunduğunu belirtmişlerdir.

2.3.1. Ana Dili Eğitiminin Önemi ve Amacı

“Bir toplumun değer hükümlerini ve kültürünü yaşatan, onu nesilden nesle aktaran dil olduğuna göre, insanın sosyalleşmesinin ilk şartı ana dili eğitimidir” (Duman, 1998, s. 413). Yaradılışı gereği kendini diğer kişilerden soyutlayamayan birey, doğumundan itibaren belirli bir toplumun, kültürün etkisi altına girer ve o andan itibaren onların bir parçası haline gelir. İlk yıllarında kendi öz benliğini, kültürünü düzensiz bir şekilde öğrenen birey, daha sonra toplumsal unsurlarla etkileşime girerek parçası olduğu toplumun devamlılığını sağlayabilmek amacıyla bir şeyler üretme, topluma faydalı olma çabası içerisine girer. Bu çabanın en iyi şekilde sonuçlanması ise bireyin, ana dilinin kendisine sağladığı imkânları etkili bir şekilde kullanmasına bağlıdır. Ana dilini etkili biçimde kullanması; bireyin kendisine olan öz güvenini arttırmasına, kendisini iyi ifade etmesine ve diğer bireyleri daha iyi anlamasına yardımcı olur. Böylece de üretme ve topluma faydalı olma çabası verimle sonuçlanır.

Yalçın (2002, s. 15, akt: Aytaş, Çeçen, 2010, s. 79) ana dili kullanımının sadece bireyi değil aynı zamanda toplumu etkilediğini şu şekilde dile getirmiştir:

“Başkalarının düşünme güçlerini anlama yetisi, kişinin dilden yaralanma yeteneği ile sınırlıdır” (Marshall, 1994, s. 37). Dolayısıyla ana dili öğretimi, kendi kuralları ve mantığı içinde yalnızca dil öğretimini ilgilendiren bir konu değil, toplum hayatının bütün öğelerini yakından ilgilendiren yaşamsal kavramlar bütünüdür.

Yine bu doğrultuda Demirel (2001, s. 69) dil öğretiminin önemini “Dil edinimi ve kazanımında hangi dil baskın özellikler gösteriyorsa o dilde daha özgün ve yaratıcı düşünme söz konusu olmakta ve bu da bireyin ana dili olarak kabul edilmektedir. Bu anlamda ana dili, birey için bir kültürel kimlik ya da öz benlik olarak da görüldüğünden önemlidir diyebiliriz” sözleriyle belirtmiştir.

Ergin, (1976, s. 10) ana dilinin önemi ile alakalı görüşünü şöyle dile getirmektedir:

Aydın insan, kendi dilini iyi kullanan insan demektir. Hayatta başarının ilk şartı da kullandığı dile hakkıyla vakıf olmak, onu iyice, bile bile kullanmaktır. Onun içindir ki her millette öğretimin temeli, millî dilin öğretimidir. Hiçbir millet, çocuklarının yalnız çevrede öğrendiği pratik dille yetinmez. Her millet onları ayrıca okullarında kendi millî dilinin yapısını iyice belleten bir dil bilgisi öğretiminden geçirir. Böylece diğer bütün derslerin ve her sahadaki başarının temel şartı sağlanmış olur. Çünkü insan dil ile düşünür; her şeyi dil ile anlar,

anlatır, tasarlar, ifade eder. Diğer bütün öğretim alanları, diğer bütün dersler, dil temeli üzerine oturur. Bütün bilgilerin ve ilimlerin müşterek vasıtası ve aleti dildir.

Geleneksel eğitimin yerini alan çağdaş eğitim, bireyin ana dilini iyi bir şekilde öğrenerek güvenle kullanmasını esas alır. Bundan dolayı ana dili eğitimi, ana dilini kullanma becerisini kazandıracak bir şekilde uygulamalı olarak verilir. Okul çağında bu şekilde verilen bir ana dili eğitimi toplumun çağdaşlaşmasında temel rol oynayan sanat ve bilim adamlarının yetişmesinde de etkili olur. Çünkü gerek sanatsal yaratmalar, gerek bilimsel alanda yapılan çalışmalar ana dilin kullanımına dayanır. Sanatçı eserini oluştururken ana dilinin kendisine sağladığı imkânları kullanarak eserini oluşturur ve aynı zamanda dili işleyip geliştirmiş olur. Bilim adamı ise elde ettiği bulguları herhangi bir kafa karışıklığına neden olmamak için en duru şekilde verir. Bu durumlardan hareketle toplumun çok boyutlu gelişimini sağlamak için her düzeydeki eğitimin “ana dili” ağırlıklı olması gerekir (Şimşek, 1983).

Hem bireysel hem de toplumsal açıdan çok önemli olan bu noktalar ana dilinden en iyi şekilde yararlanabilme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyaç, aynı zamanda düzenli bir ana dili eğitimi verilmesi ihtiyacını da doğurmuştur.

Özbay (2006, s. 4) düzenli bir ana dili eğitiminin önemini şöyle açıklamıştır:

Bireyin toplumla iletişimi, ana dili ile gerçekleşir. İnsan hayatında bu denli önemli olan bir aracın, görevini gereği gibi yapabilmesi bir düzen içerisinde işlemesine bağlıdır. Bu işleyişin sağlanması ise çocukluktan itibaren sürekli bir eğitimi zorunlu kılar. Çünkü dil, belirli bir zamanda öğrenilip bitirilen bir bilgi yığını değildir. Kişinin yaşadığı süre içerisinde çevresi ile etkileşimde bulunmasının doğal bir sonucu olarak gelişen bir beceri alanıdır.

Demir ve Yapıcı (2007, s. 181) da düzenli bir ana dili öğretiminin gerekliliğini şu şekilde dile getirmiştir:

Birey, doğuştan itibaren anne-babasından, ailesinden ve çevresinden edindiği dili etkin olarak kullanır. Bu onun ana dilidir. Ailesinin ve çevresinin niteliklerine göre kişiden kişiye farklılık gösteren ana dili kullanım becerisi, eğitim-öğretim süreciyle belirli bir plan dâhilinde ilerleyecektir. Bu yönüyle ana dili eğitimi ve öğretimi, “yakın ve uzak çevrede kendiliğinden işleyen öğrenme sürecinin daha düzenli, daha etkin ve daha güncel olması için gelişmelere doğrudan müdahale etmek ve duruma uygun etkinlikler düzenlemek” olarak değerlendirilebilir.

Yukarıda da belirtildiği gibi birey; ilk çocukluk döneminde ana dilini anne, baba, aile ve çevresinden düzensiz bir şekilde öğrenmeye başlar. Ancak bu bireyin kendini, toplumunu ve dünyayı en iyi şekilde tanıması ve bu doğrultuda hareket etmesi için yeterli değildir. Bu durumdan hareketle bireyin, ana dilinin kendisine sağladığı

imkânları en iyi şekilde kullanabilmesi amacıyla ilkokuldan itibaren kendisine düzenli bir ana dili eğitimi verilmektedir.

Sever (2004, s. 7) ana dili öğretiminin amaçlarını şu şekilde dile getirmiştir: “Ana dili öğretiminin, bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünce güçlerini geliştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır.”

Göğüş’e göre (1988, s. 16) ise ana dili öğretiminin amaçları şu şekildedir:

Ana dili için saptanan dinlediğini, okuduğunu anlayabilmek; düşüncesini, duygusunu anlatabilmek; dilin kurallarını öğrenmek; söz dağarcığını geliştirmek; kendi ulusunun edebiyatını ve dünya edebiyatını tanıyıp bunlardan zevk almak, dil ve edebiyat yoluyla ulusal kültürünü ve insanlık kültürünü tanımak amaçları, bütün uygar milletlerde aynıdır. Ana dili eğitimi çok amaçlı olduğu için uygulaması da okuyup anlama, dinleyip anlama, sözle anlatım, yazı ile anlatım, dil bilgisi, sözcük çalışması, edebiyat sanatının kurallarını öğrenme, edebiyat eserlerini anlayıp değerlendirme gibi çok yönlü olmaktadır.

2.4. DİL BİLGİSİ

Dilin kurallarını ayrıntılı bir şekilde inceleyerek dili en doğru biçimde kullanmaya yardımcı olan dil bilgisi ile ilgili ulaşılan birtakım açıklamalar şu şekildedir:

Türkçe Sözlük’te (2005) dil bilgisi “Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, gramer” olarak açıklanmıştır.

Ediskun (2010) dil bilgisinin; bir dilin seslerini, kelime yapılarını, kelime anlamlarını, kelime kökenlerini, cümle kuruluşlarını ve bütün bunlarla ilgili kuralları inceleyen bilim olduğunu söylemiştir.

Banguoğlu (2015) ise Eski Yunanlılar ve Eski Hintlilerden beri insanların doğru yazıp okumak amacıyla dillerinin bağlı olduğu kuralları tespit etmeye çalıştıklarını; bu kuralların meydana getirdiği bilgi koluna gramer, dil bilgisi denildiğini söylemiştir.

Göğüş (1978, s. 337) dil bilgisini “Bir dilin seslerini, sözcük türlerini, bunların yapılarını, cümle olarak dizilmelerini ve cümle içindeki görevlerini, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalıdır” şeklinde tanımlamıştır.

Vardar (1998 s. 76) dil bilgisini, “Bir dilin işleyişini ve sunduğu düzeni ortaya koyan, özellikle de biçim bilimiyle söz dizimi kapsayan inceleme; üretici dönüşümsel

anlayışta, bir dilin konuşucu-dinleyicinin tümceleri üretmesini ve anlamasını sağlayan iç dizge ve bilgi; edinç” olarak tanımlamaktadır (Akt: Göçer, 2008, s. 102).

Ergin (2012) dil bilgisinin; bir dili inceleyen bir bilgi kolu olduğunu, dil bilgisinin dilin seslerini inceleyen kısmına ses bilgisi (fonetik), kelime ve şekillerinin yapısını inceleyen kısmına şekil bilgisi (morfoloji), kelime ve şekillerinin menşeyini araştıran kısmına menşe bilgisi yahut türeme bilgisi (etimoloji), kelime ve şekillerinin manaları üzerinde duran kısmına mana bilgisi (semantik), kelime ve şekillerin birbirleriyle olan münasebetlerini ve cümleleri inceleyen kısmına cümle bilgisi (sentaks) adının verildiğini ama dil bilgisinin bu bölümlerinin ayrı ayrı ele alınmasının doğru olamayacağını bu nedenle de “dil bilgisi” nin bir bütün halinde bulunması gerektiğini söylemiştir.

Korkmaz (2007, s. 110) da Ergin’e benzer bir şekilde dil bilgisini şu şekilde açıklamıştır:

Bir dili ses, şekil ve cümle yapılarıyla dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilimdir. Ses bilgisi, şekil bilgisi, cümle bilgisi ve anlam bilgisi gramerin başlıca bölümlerini oluşturur. Tasviri gramer, tarihi gramer ve karşılaştırmalı gramer gibi türleri bulunmaktadır.

Sağır (2002, s. 4) ise, “Dil, insanlar arasında anlaşma, haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin başkalarına aktarılmasını sağlayan; seslerden örülmüş, gelişmiş bir sistemdir. Dil bilgisi de -okul düzeyinde- bu sistemi; sesleri, sözcükleri, cümleleri anlam özellikleriyle öğreten, tanıtan bilgi dalıdır.” şeklinde bir açıklama yapmıştır.

2.4.1. Dil Bilgisi Öğretiminin Önemi ve Amacı

Geleneksel eğitim anlayışının yerini çağdaş eğitim anlayışına bırakmasıyla beraber, dil bilgisi öğretiminde de çağdaş yaklaşımlar esas alınmıştır. Çağdaş dil eğitimi, dört temel dil becerisi olan okuma-yazma-dinleme-konuşma üzerine kurulmuştur. Dil bilgisi öğretimi de bu temel dil becerilerinin gelişmesini destekleyici bir yapıya bürünmüştür. Bu doğrultuda İlköğretim Türkçe Ders Programı’nda (2006) dil bilgisinin; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini desteklediği belirtilmiştir.

Barın ve Demir (2008, s. 4) başarılı bir dilbilgisi öğretiminin önemini şöyle dile getirmişlerdir:

Başarılı bir dil bilgisi öğretimi, dört temel dil becerisinin kazandırılmasına, kullandığımız dile ilişkin yanlışların azaltılmasına, zihnin gelişmesine, iyi bir iletişim kurmaya, dile ilişkin öz güvenin ve hoşgörünün kazanılmasına, bir yabancı dilin daha rahat öğrenilmesine yardımcı olmaktadır. Şüphesiz, ana dilinin dil bilgisini iyi bilmeyen bir kimsenin başka bir dili tam öğrenebilmesi mümkün değildir. Kullandığımız dile ait yanlışlar da ancak dil bilgisi kurallarıyla karşılaştırılırsa belirlenir ve düzeltilebilir. İnsanlarla olan iletişimin sağlıklı ve etkili olabilmesi de dili doğru bilmeye ve iyi kullanmaya bağlıdır.

Lüle (2013) ana dili eğitimi sürecinin en önemli iki boyutunun anlama ve anlatma olduğunu belirtmiş ve anlamamanın, dinleme ve okuma becerilerini; anlatmanın ise konuşma ve yazma becerilerini kapsadığını söylemiştir.

Bu becerilerin en iyi şekilde kullanılmasına destek olan dil bilgisi öğretiminin önemini Dolunay (2010, s. 279) şöyle ifade etmiştir:

Fertler, dilbilgisi eğitim ve öğretimiyle kazanacakları bilgi ve becerilerden, iş ve meslekleri ne olursa olsun, hayat boyu faydalanacaklardır. Hatta hayatını dili ve kalemle kazanan gazeteci, spiker, sunucu, şair, yazar gibi bazı meslek erbabı, konuşurken ve yazarken dil bilgisi konusunda hata yapmamak için iyi bir diksiyon, iyi bir Türkçe ve dil bilgisi eğitimi almalıdır. Bu konuda yeterli eğitim almamış kimselerin yaptıkları hataları her gün gazete ve televizyonlarda veya okuduğumuz kitaplarda görmek mümkündür.

Öğrencilerin gelişimini hayat boyu etkileyecek derecede önemli olan dil bilgisi öğretimiyle alakalı, yanlış düşünce ve uygulamalardan kaynaklanan bazı sorunlar da vardır:

Göğüş (1978), okullarda dil bilgisinin sevimsiz görüldüğünü, bu yüzden bazı sınıflarda okutulmadığını, kimi öğretmenlerin ise geleneksel anlayışla dil bilgisi kurallarını sadece ezberlettiğini dile getirmiş ve dil bilgisinin niçin ve ne ölçüde okutulması gerektiğinin açıklığa kavuşturulması gereken bir sorun olduğunu belirtmiştir.

Kavcar vd. (1997) de dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan başlıca sorunlardan birinin, kuralların ezberletilmesinin olduğunu ama dil bilgisi çalışmalarında esas olanın kuralları ezberletmek değil de gösterme ve uygulamalar sonucu kuralları sezdirmek, kurallara uygulamalar sonucu ulaşmak olduğunu belirtmişlerdir. Uygulamalardaki bu yanlışlıklar öğrencileri ezbere alıştırmakta, dört temel dil becerisinin gelişimini ve doğal olarak da yapısalcı yaklaşımın temel ögesi olan öğrenmeyi öğretmeyi engellemektedir.

Bu nedenle dil bilgisi öğretiminin birtakım bilgileri ezberlemek olmadığının öncelikle öğretmenler tarafından kavranması daha sonra da öğrencilere kavratılması gerekmektedir.

İyi bir dil bilgisiyle birey doğru ve kusursuz düşünür. Dolayısıyla konuşma ve yazmada hata yapmaz. Bu durumdan hareketle dilin kullanımıyla ilgili olan yanlışlıkların giderilmesi için iyi bir dil bilgisi öğretimine ihtiyaç duyulmaktadır. Burada öğretmenlere çok büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bunların başlıcası ise Türkçenin dil bilgisini iyi bilmek ve onu öğrencilere öğretmektir (Kavcar vd., 1997).

Bu görev ve sorumlulukları bilmek ve en iyi şekilde yerine getirebilmek için dil bilgisi öğretiminin amaçlarının da çok iyi bilinmesi gerekir. Erdem (2012, s. 234), dil bilgisi öğretiminin amacını şöyle açıklamıştır: “Dil bilgisi öğretiminin amacı; dilin kurallarını öğretmek değil, sahip olunan dilin, dil becerilerinin geliştirilmesinde dayanak olmasını sağlamaktır. Dil becerilerinden bağımsız dil bilgisi öğretimi, ezbere yönelteceğinden istenen sonuca ulaştırmayacaktır.” Şu halde dil bilgisi derslerinin bağımsız bir şekilde değil de Türkçe, Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı gibi dersler içerisinde eritilerek dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak biçimde işlenmesinde fayda vardır.

Adalı (1983, s. 34-35) da dil bilgisi öğretiminin amacının ne olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

Dil, değerlerini birbirleriyle olan ilişkilerinden alan birimlerin oluşturduğu bir dizge, dil bilgisi de bu dizgeyi ortaya koymayı, dizgeyi oluşturan kuralları bulmayı, bunları tutarlı bir biçimde açıklamayı amaçlayan çalışma alanıdır. Dile değin böylesi bir bilgi iki ayrı işlevi gerçekleştirmekte kullanılabilir: Bireyin ana dilinin yapılarını, olanaklarını öğrenerek açık, sağlam ve daha etkili bir iletişimin gerçekleştirmesini sağlamak; ikinci bir dil öğreniminde o dilin dizgesini oluşturan kuralları kavrayıp ana dili ile karşılaştırmasını olanaklı kılmaktır. Dil bilgisi öğretiminin izlencesi, bu iki amaca uygun olarak düzenlenmelidir. Amaç, dil bilgisi öğretmek değil, içinde yaşanan dili kavratmaktır.

Özdemir (1983, s. 26) ise ana dili derslerinin amaçlarını şu şekilde açıklamıştır:

- Okuduğunu, eksiksizce, yazarın iletisini yitime uğratmadan anlayabilme,
- Düşüncelerini, duygu, izlenim ve tasarılarını belirli bir amaç doğrultusunda yazıya dökebilme,
- Değişik konularda yapılan konuşmaları dinleyip ileti ve bilgi yitimine yol açmadan eksiksizce, doğru bir biçimde algılayabilme,

- Düşünce, duygu, tasanın ve izlenimlerini güzel, doğru, etkili bir biçimde söze dönüştürme.

2.4.2. Fiilin Tanımı

Sözcük türlerinden biri olan ve hareket, oluş, durum bildirme yönüyle büyük önem arz eden fiillerle ilgili yapılan kaynak taraması sonucunda çeşitli sözlük, kitap, makale ve tezlerden ulaşılan tanımlar şöyledir:

Türkçe Sözlük'te (2005) fiil, “Olumlu veya olumsuz olarak çekimli durumlarda zaman kavramı taşıyan ve zaman kavramıyla birlikte kişi kavramı veren kelime, eylem” olarak tanımlanmıştır. Korkmaz (2014, s. 487) ise fiillerle ilgili şu açıklamayı yapmıştır: “Şekil bilgisinin addan sonra en önemli ögesi olan fiiller, iş ve hareket bildiren önemli sözlerdir. Fiiller karşıladıkları hareketler ile zaman ve mekân kapsamı içinde, somut ve soyut nesne ve kavramlarla ilgili her türlü oluş, kılış, kılınış ve durumları bildirirler.” Hengirmen (2007, s. 200) de fiili tıpkı Korkmaz gibi sözcük türleri içerisinde en önemli öge olarak görmüş ve “Bir iş, oluş, hareket, durum bildiren, kişi ve zaman kavramı veren sözcüklere eylem denir. Sözcük türleri içerisinde en önemli öge eylemlerdir. Çünkü eylemler, tanımdan da anlaşılacağı varlıkların yaptıkları işleri, oluşları, hareketleri ve içinde buldukları durumları bildirirken, kişi, zaman ve yargı kavramları verir” şeklinde tanımlamıştır.

“Fiiller hareketleri karşılayan kelimelerdir. Hareket kelimesini burada tabii, geniş manası ile alıyor ve nesnelerin zaman ve mekân içindeki her türlü yapma, olma ve durmaları için kullanıyoruz” (Ergin, 2012, s. 280).

“Gerçek veya itibari varlıklarla nitelikleri belirtmek şartıyla bir eylemin zaman içinde vuku bulup bulmamasıyla ilgili haber yahut dileği veya gerçek ya da itibari varlıklarla nitelikler hakkında verilen hükmü ifade eden kelimeler fiil adını alır” (Bilgegil, 1964, s. 260).

Banguoğlu (2015, s. 408) ise fiili “Bir kılış, bir durum veya oluşu, toplu bir deyimle olup biteni anlatan kelime” olarak tanımlamıştır. Kahraman’a göre (2005, s. 102) ise fiilin tanımı şöyledir: “Varlıkların ve kavramların eylemlerinin, oluşlarının dildeki karşılığı olan kelimelere ya da kelime öbeklerine fiil denir.”

Ediskun (2010, s. 170) ise fiili şu şekilde tanımlamıştır:

Şimdiye kadar gördüğümüz kelimeler, ya canlı veya cansız varlıkların adları ya varlıkları niteleyen veya belirten adlar ya da cümlelerde bütün bu adların elçileri olan kelimelerdi. O kelimeler addırlar, hareket anlatmazlar. Oysaki dilde, bir de, varlıkların yardımını isteyen, onların yardımıyla hareket, oluş, kılış –kısaca eylem – anlatan kelimeler de vardır ki bunlara fiil diyoruz.

2.4.2.1. Karşıladıkları Anamlara Göre Fiiller

Fiiller karşıladıkları anlamlara göre üç gruba ayrılırlar. Bunlar: oluş, kılış ve durum bildiren fiillerdir. İncelediğimiz kaynaklarda bu fiillere dair pek bilgi verilmemiştir. Ancak Korkmaz (2014, 489-491) bu fiilleri, “İçerikleri Bakımından Fiiller” başlığı altında almış ve şöyle açıklamıştır:

1. Oluş Bildiren Fiiller

Cümlede yüklem gösterdiği işin olma niteliği taşıdığını, oluşun yapana yöneldiğini belirten, dolayısıyla herhangi bir nesneye ihtiyaç göstermeyen fiillerdir:

Balkona koyduğumuz elmaların çoğu çürümüş.

2. Kılış Bildiren Fiiller

Kılış ve kılınış fiilleri cümlede yüklem gösterdiği işi yapma niteliği taşıdığını, yapanın dışında bir nesneye yöneldiğini, bir varlık üzerinde etkisi bulunduğunu gösteren dolayısıyla nesne gerektiren fiillerdir:

... Sürekli olarak düşünüyor, ama neyi düşündüğünü kimseye açıklamıyor.

3. Durum Bildiren Fiiller

Bu fiiller herhangi bir oluş ve kılışı değil, yalnızca hareket halinde olmayan bir durumu veya takınılan bir tavrı gösterirler.

Erzurum'a giden bir arkadaşımız oranın iklimine pek alışamamış.

Su uyur düşman uyumaz.

2.4.2.2. Fiil Çekimi

Kahraman (2009, s.134) fiil çekimini, “Fiiller, tek başlarına anlam taşıdıkları halde, yalın olarak kullanılmazlar; karşıladıkları eylemleri yapan kişiye, bu eylemin yapılaş zamanına ya da yapılaşma dileğinin niteliğine göre çeşitli biçimlere girip çekimlenerek kullanım alanına çıkarlar. Türkçede fiil çekimi, fiillerin sonlarına ulanan eklerle yapılır. Bunlar, kip ekleri, kişi ekleri ve soru ekidir.” şeklinde açıklamıştır.

Korkmaz (2014, s. 515) benzer bir şekilde şunu dile getirmiştir:

“Fiiller, cümle ve söz içinde diğer kelimeler ile çok yönlü ilişkiler kurdukları ve bu ilişkiler dolayısıyla farklı kalıplara girdikleri için, dilde yalın olarak değil çekimli olarak bulunurlar.” Ediskun (2010, s. 174) da fiil çekimini “Zaman, biçim ve kişi eki almış fiil kök ya da gövdelerinin kişi sırasına göre biçimlenmelerine denir: *yazıyorum, yazıyorsun, yazıyor...*” şeklinde açıklamıştır.

Benzer bir şekilde Ergin (2012, s. 281) hareketleri nesnelere bağlanmaları gerektiğine, bunun da ancak fiillerin çekimli şekillere girmeleriyle mümkün olduğuna değinmiştir. Ayrıca çekimli bir fiilde fiil kök veya gövdesi, şekil, zaman eki ve şahıs eki olmak üzere üç unsur bulunduğunu ve yani çekimli fiilin şekle, zamana ve şahsa bağlanmış bir hareketi dile getirdiğini söylemiştir.

2.4.2.3. Fiillerde Şahıs Ekleri

“Şahıs ekleri çekimli fiillerde hareketi yapan ve olan şahsı ifade eden eklerdir. ... Şahıs ekleri şekil ve zaman kalıbına dökülmüş hareketin şahsa bağlanması için kullanılan eklerdir” (Ergin, 2012, s. 282-283).

Banguoğlu (2015), bitmiş fiilin oluşması için zaman kavramından sonra en az bir de kişi kavramının yüklenmesi gerektiğini, çekimli fiilin kılan veya olan kişiyi kapsadığını dile getirmiş, buna ek olarak Türkçede kişinin fiil kişi ekleriyle belirtildiğini, bu eklerin çoğunun ek halindeki zamirler olduğunu, bunların da en çok ek halini almış kişi zamirlerinden geldiklerini belirtmiştir.

İncelenen bütün kaynaklarda fiillerde şahıs ekleri üçe ayrılmıştır. Bu kaynaklardan Korkmaz (2014, s. 518-519) şahıs eklerini köken bakımından şöyle göstermiştir:

1. Zamir Kökenli Şahıs Ekleri

teklik	çokluk
1. şah ... -Im/-Um	1. şah ...-Iz/-Uz
2. şah ... -sIn/-sUn	2. şah ...-sInIz/-sUnUz
3. şah ...(eksiz)	3. şah ...-lAr

2. İyelik Kökenli Şahıs Ekleri

teklik	çokluk
1. şah -m	1. şah ... -k
2. şah -n	2. şah ... -nIz/-nUz
3. şah (eksiz)	3. şah ...-lAr

3. Emir Kipindeki Şahıs Ekleri

Korkmaz, emir kipinde fiil kök ve gövdesine getirilen kip ekinin aynı zamanda şahısı da karşıladığını, her şahıs için ayrı bir emir ekinin olduğunu dile getirmiştir.

teklik çekimi	çokluk çekimi
al-ayım	al-alım
al	al-ın
alsın	al-sın-lar

2.4.2.4. Fiilde Kip

Ergin (2012, s. 288) fiilde kipi “Fiilin ne şekilde yapıldığını, yani kısacası hareket şekillerini gösteren eklerdir” şeklinde tanımlamıştır. Hengirmen (2007), eylemin belirttiği işin nasıl, ne zaman ve ne biçimde yapıldığını bildiren anlatım biçimine kip denildiğini, eylemin belirttiği işin ne zaman yapıldığının çok önemli olduğunu bu nedenle de Türkçedeki kiplerde, zamanın temel unsur olarak kabul edildiğini dile getirmiştir.

Korkmaz (2014, s. 517) fiilde kipi şu şekilde açıklamıştır:

Kip, kök veya gövde durumundaki fiilin bildirdiği hareketin, oluş ve kılışın, konuşan, dinleyen veya kendisinden söz edilen açısından ne biçimde, ne tarzda yansıtıldığını gösteren bir gramer kalıbı, bir anlatım biçimidir. ... Fiiller şekil,

zaman ve şahsa bağlı bir yargıya dönüşebilmek için belirli anlatım kalıplarına girerler. İşte bu anlatım kalıplarına kip, bu kavramı karşılayan eklere de kip ekleri diyoruz.

Ediskun (2010, s. 173) ise “Kip, fiil kök ya da gövdelerinin -gövdelerinin zaman ve biçimlerine göre- türlü morfemlerle, yani eklerle girdikleri kalıplara denir: Geldi (= gel fiil kökü, -di morfemiyle bir zaman kalıbına dökülmüştür.)” şeklinde bir tanım yapmıştır.

Türkçede dokuz fiil çekimi bulunmaktadır. Bunlar, kendi aralarında bildirme ve tasarlama ekleri olarak ikiye ayrılmaktadır:

1. Bildirme Kipleri: “Fiillerin zaman bildiren bütün çekimleri şekil bakımından bildirme kipleri içinde toplanır” (Ergin, 2012, s.289). “Yapılmakta veya yapılacak olan işleri haber verme, yargı halinde bildirme niteliği taşıyan kiplerdir” (Korkmaz, 2014, s. 527). Türkçede beş tane bildirme kipi bulunmaktadır:

a. Görülen Geçmiş Zaman: Görülen geçmiş zaman kipiyle (-dı, -di, -du, -dü, -tı, -ti, -tu, -tü) ilgili genel bilgiler şu şekildedir:

Korkmaz (2014, s.527) görülen geçmiş zamanı, “Genel olarak fiildeki oluş ve kılışın söylendiği andan yani içinde bulunulan zamandan daha önceki bir zamanda bitmiş, tamamlanmış olduğunu gösteren bir zaman kesimini içine alır” şeklinde açıklamıştır. Hengirmen (2007, s. 218) de görülen geçmiş zamanı, “Eylemin yaptığı işin geçmiş zamanda yapıldığını kesin olarak bildirir” şeklinde açıklamıştır.

Ergin (2012) görülen geçmiş zamanda hareketin olup bittiğini bildirdiğini şu halde bu ekin geçmişte göz önünde olup biten bir hareketi bildirmek için kullanıldığını söylemiştir.

Ediskun (2010), görülen geçmiş zamanın iki anlam ifade ettiğini, birincisinin; eylemin konuşma anından önce yapıldığını, ikincisinin ise konuşanın, eylemin yapıp bittiğini kesin olarak bildiğini ifade etmiştir: *Ahmet geldi.* (s.175)

Farklı bir görüş olarak Banguoğlu (2015) bu kipi geçmiş zaman kesimini kesince kapladığına, edenin görgüsüne bazen de kesin kanaatine dayanan bir deyiş meydana getirdiğine değinmiş, burada oluşun, başlayıp bitmiş ya da bitmemiş olabileceğini de dile getirmiştir:

“*Samsun'dan ne zaman döndünüz?*”

Paraya kıydım!

Atlılar uzaktan göründüler.” (s. 458)

b. Öğrenilen Geçmiş Zaman: “Şekil olarak bildirme, zaman olarak görülmeyen, öğrenilen geçmiş zamanı anlatır. Yani bu ek görülmeyen geçmiş zamanda yapılan bir hareketi haber veren şekil ve zaman ekidir. ... Öğrenilen geçmiş zaman eki bugün *-miş*, *-miş*, *-muş*, *-müş* şeklindedir” (Ergin, 2012, s. 300). Buna ek olarak Korkmaz (2014, s.540-544) öğrenilen geçmiş zamanı şöyle açıklamıştır:

Kökeni bakımından *-miş/-muş* sıfat-fiilinden gelen duyulan geçmiş zaman kipi; fiilin karşıladığı oluş ve kılışın içinde bulunan zamandan daha önce gerçekleştiğini; ancak, konuşanın bunu görmediğini, bilmediğini, başkasından duyup öğrendiğini veya farkında olmadan işlediğini ve sonradan fark ettiğini ya da gördüğünü bildiren bir şekil ve zaman kalıbıdır:

Anlattıklarına göre ben küçükken çok yaramamışım.

Bana öyle geliyor ki, siz bu hatayı işlemişsiniz.

Bu görüşlerden farklı olarak Hengirmen (2007) bu zaman kipinin bazen alay ve şüphe kavramlarını da verdiğini belirtmiş ve şu örneği vermiştir:

“Halil güya sınıfın en çalışkan öğrencisiymiş.” (s.219)

Ediskun (2010) da öğrenilen geçmiş zamanın “öğünme, küçümseme, olmazlık, kesinlik, olasılık, sanmak, ummak” gibi anlamları veren özel kullanımların olduğunu ifade etmiştir:

“Biz, senin gibileri çok görmüşüz.

Portakal büyüklüğünde dolu görmüş.

Şimdi bizim memlekette yağmurlar başlamıştır.” (s. 177)

c. Şimdiki Zaman: Korkmaz (2014, s.548-557) şimdiki zaman kipini, “Şimdiki zaman kipi fiilin gösterdiği oluş ve kılışın içinde bulunan zamanda başladığını ve sürmekte olduğunu gösteren kiptir. Türkiye Türkçesinde zaman kipini karşılayan üç ek vardır. Bunlar 1. *-(I)yor*, 2. *-mAktA*, 3. *-mAdA* ekleridir” şeklinde açıklamış ve şu örnekleri vermiştir:

Gökte top sesleri, bir bir nerelerden geliyor!

Uğraşmadayız... Bak, ne kadar çılgınız, anla!

Hengirmen (2007) şimdiki zaman ekinin bazen geniş ve gelecek zaman anlamında kullanılabileceğini belirtmiştir.

“Bu işi iki yıldan beri yapıyoruz.

Ben yarın geliyorum” (s. 217)

Ediskun (2010) da şimdiki zamanın “ gelecek zaman bildirme, di'li geçmiş zaman, alışkanlık, tahmin, sanmak, kızgın bir itiraz” anlamlarını veren kullanışlarının olduğunu söylemiştir:

“Bu hazırlık nereye? - Bursa'ya gidiyoruz. (gideceğiz)

Bu yaşta sigara içiyor.

Feride, evden çıkıyor, saçakların altından, hiç etrafına bakmadan yürüyor...

Sokaktan çocuk sesleri yükseliyordur.

Biz seni İstanbul'a gidiyor biliyorduk.

Çalışıyor çalışıyor, oysaki eline kitap bile aldığı yok.” (s. 178)

d. Gelecek Zaman:

Ediskun (2010) gelecek zamanın “eylemin gelecekte yapılması gerektiğini bildirme, olasılık, kesinlik, oranlama, sanmak, ısrar” gibi anlamlar veren özel kullanımlarının olduğunu söylemiştir:

“Sigara içmekten vazgeçeceksin.

Bu gelen, Ahmet olacak.

Doğacaktır sana va'dettiği günler Hakkın.

Şu anda, mektubu gözyaşlarıyla okuyacaksınız.

Ben, bu okula gitmeyeceğim, gitmeyeceğim!” (s. 180)

AcAk ekiyle karşılanan gelecek zaman kipi, henüz gerçekleşmemiş bulunan; ancak, fiilin gösterdiği oluş ve kılışın gelecekteki bir zaman kesiminde mutlaka gerçekleşeceğini bildiren bir kiptir. Yapılacak iş niyet halinde olsa bile, gerçekleşmesinde kesinlik bulunduğu için bu ekle kurulan gelecek zaman kipinde bir kesinlik vardır. Bu görev ekin asli görevidir: *al-acağ(k)-ım, otur-acak, al-ma-y-acak* (Korkmaz, 2014, s.558-559).

Ergin (2012, s. 302) ise gelecek zaman eklerini, “Hem şekil hem zaman ifade eden eklerdir. Şekil olarak bildirme, zaman olarak da gelecek zaman ifade

ederler. Yani bu ekler hareketin gelecek zamanda olacağını bildirirler” şeklinde açıklamıştır.

e. Geniş Zaman:

Hengirmen (2007) geniş zamanın, eylemin belirttiği işin her zaman yapıldığını, yapılmakta olduğunu, gelecekte de yapılacağını bu nedenle bir bakıma geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanı da kapsadığını belirtmiştir:

“İnsanlar binlerce yıldan beri doğar, büyür ve ölürlür.

Güneş her gün doğudan doğar, batıdan batar.” (s. 220)

Adından da anlaşılacağı gibi, her zamanı içine alan, fiilin her zaman ortaya çıktığını ve çıkacağını ifade eden zamandır. Geniş zaman eklerinin asıl fonksiyonu bu “her zaman”ı ifade etmektedir. ... Diğer zaman ekleri hareketin gösterdikleri zaman içinde kesin olarak ortaya çıktığını veya çıkacağını bildirirler. Geniş zaman eklerinde bu kesinlik yoktur (Ergin, 2012, s.291).

Banguoğlu (2015,) geniş zamanla ilgili olarak geniş zaman kipinin zaman içinde kendiliğinden pek belirli bir yerinin olmadığını, kullanılışa göre değişebileceğini, ayrıca alışkanlık, süreklilik ve karakter bildirdiğini dile getirmiştir:

“Sabahları süt içerim.

Yaz kış burada otururuz.

Sen adam olmazsın.” (s. 462)

2. Tasarlama Kipleri: Korkmaz (2014, s.576-577) tasarlama kiplerini şu şekilde açıklamıştır:

Fiilin olumlu ve olumsuz yöndeki gelişmesini; tasarlanan istek, emir, şart ve gereklilik kavramları içinde veren kiplerdir. Bu tanımı biraz daha açmak gerekirse; denilebilir ki, tasarlama kiplerinde, bildirmek kiplerindeki gibi bildirme, haber verme biçiminde bir oluş ve kılış yoktur. Bu kipler, daha gerçekleşmem olan, ancak gerçekleşmesi istek, emir, şart, gereklilik şekillerinde tasarlanan kiplerdir.

Dört kipten oluşan tasarlama kipleri şunlardır:

a. İstek Kipi: İstek kipi (-e,-a) ile ilgili ulaşılan bilgiler şöyledir:

Ergin (2012, s.310) istek kipini, “Tasarlama kiplerinden biri olan istek şeklini meydana getirir. Tasarlanan hareketin istendiğini gösterir, istek şeklinde bir tasarlama ifade eder, dilek bildirir. *sor-a-sın, verme-y-e*” şeklinde açıklamıştır.

Banguoğlu (2015), istek kipinin kararlı bir dilek ifade ettiğini ve yerine göre buyuru anlamına yaklaştığını dile getirmiştir:

“Gidelim servi revanım, yürü Sa'badab'a.

Merak etmesinler.” (s.470)

Bu açıklamalara ek olarak Korkmaz (2014) istek kipinin temel görevinin işlevi dışında gereklilik, yeterlilik, yetersizlik, emir, rica, tahmin, alkış, kargışa kayan ya da geniş ve gelecek zaman kullanışlarının da görüldüğünü dile getirmiştir:

“Söylenenleri unutmayasın, yapılacak işleri sıraya koyasın.

İki gözüm kör olsun ki lafını üstüme almadım.

Öyleyse ne yapalım “ne yapmalıyız” Sen bir akıl ver.” (s. 580)

b. Emir Kipi: Emir kipi (-) ile ilgili ulaşılan bilgiler şöyledir:

Ergin (2012, s. 304-305) emir kipini, “Tasarlama kipi eklerinden biri olan bu ekler tasarlanan hareketi emir şeklinde ifade eder, hareketin emirle yapılmasına işaret ederler” şeklinde açıklamış ve emir eklerinin aynı zamanda şahıs ifade ettiğini bu nedenle ayrı bir şahıs eki almadıklarını, bu sebeple birinci, ikinci tipteki şahıs eklerinin yanında emir eklerini de 3. tip şahıs ekleri olarak sayabileceğimizi dile getirmiştir: *dur-a-yım, bekle-y-elim.*

Banguoğlu (2015) emir kipini “buyuru kipi” olarak adlandırmış, bir tek kişinin olduğunu bu nedenle anlatması, söylentisi ve şartının olmayacağını belirtmiştir:

“Uzatma Veysel bu sözü.

Kendi kendime “Gel şeytana uyma! dedim.” (s. 473)

Emir kipi, yapılması istenen işi kesinliğe bağlayarak emir biçiminde ifade eden bir gramer kalıbıdır. Bu kalıpta kip ekleri ile şahıs ekleri iç içe girmiştir. Fiil kök veya gövdesine getirilen kip eki aynı zamanda şahıs da karşıladığından, kipe ayrıca şahıs ekleri getirilmez. Dolayısıyla, her şahıs için ayrı bir emir eki vardır. Yalnız üçüncü şahıs çokluk çekimi, üçüncü şahıs teklik çekimindeki kip ekine, bir *-Ar* çokluk ekinin getirilmesiyle karşılanır (Korkmaz, 2014, s. 591).

Bu durumdan hareketle Korkmaz (2014, s. 594) emir kipinin Türkiye Türkçesindeki çekim tablosunu şöyle göstermiştir:

Teklik:

1. şah. -(y)-AyIm:(*al-ayım, başla-y-ayım, tut-ayım*)
2. şah. -(eksiz) (*al!, başla!, tut!*)
3. şah. -sIn/-sUn(*al-sın, başlasın, tutsun*)

Çokluk:

1. şah.-(y)AlIm (*al-alım, başla-y-alım, tut-alım*)
2. şah. a) -(y)-In/-(y)-Un (*al-ın, başla-y-ın, tut-un*)
b) -(y)-InIz/-(y)-UnUz (*al-ınız, başla-y-ınız,tut-unuz*)
3. şah. -sInIAr/-sUnIAr(*al-sınlar, başla-sınlar, tut-sunlar*)

c. Dilek-Şart Kipi: Dilek-şart kipi (-se, -sa) ile ilgili yapılan kaynak taramaları sonucunda bazı kaynakların dilek-şart kipini beraber, bazılarının da “dilek kipi” ve “şart kipi” olmak üzere ayrı ayrı aldıkları görülmüştür. Bu yönde dilek-şart kipi ile ilgili yapılmış olan çeşitli açıklamalar şu şekildedir:

Korkmaz (2014, s.600) dilek-şart kipini aynı başlık altında almış ve şu şekilde açıklamıştır:

Bir oluş ve kılışı 'şart' veya 'dilek, istek ve niyet' e bağlayan bir tasarlama kipidir. -sA ekiyle kurulur. 'Şart' bildirme görevi ile kurulan öteki tasarlama kiplerinden ayrılan yanı, yalnız başına bir yargı taşımaması ve ancak temel cümledeki yargının gerçekleşmesini şarta bağlayan bir yardımcı, bir tamlayıcı öge niteliği taşımasıdır.

Keşke masanın başına geçsem de gece yarısına kadar yazabilsem.

Ah, bir defa yağmur yağsa!

Ergin (2012) bu eki “şart eki” ve “dilek eki” olarak ayrı ayrı değerlendirmiştir. Şart ekinin, fiili şarta bağladığı için hiçbir hüküm ifade etmediğini, hiçbir dilek, istek, temenni, zorlama anlatmadığını, yalnız isteksiz, dileksiz yalın tasarlama ifade ettiğini dile getirmiştir. Dilek kipini ise “Bu ek de yalnız şekil ifade eden bir ektir. Tasarlama kiplerinden biri olan istek şeklini meydana getirir. Tasarlanan hareketin istendiğini gösterir, istek şeklinde bir tasarlama ifade eder, dilek bildirir” (Ergin, 2012, s. 310) şeklinde açıklamıştır.

d. Gereklilik Kipi: Gereklilik kipi (-malı, -meli) ile ilgili açıklamalar şu şekildedir:

“Gereklilik kipi ile eyden kimse bir kılış ve oluşu açıkça gerekli gösterir (*Bugün dinlenmelisiniz. = dinlenmeniz gerekir.*)” (Banguoğlu, 2015, s. 471).

Ergin (2012, s. 312-313) gereklilik kipini “Tasarlama kiplerinden biri olan gereklilik şeklini meydana getirir. Tasarlanan hareketin gerekliliğini gösterir; gerekli olan, gerekli şekline bürünen bir tasarlama ifade eder.” şeklinde açıklamıştır: *yazmalıyım, sevmemelisiniz.*

“Gereklilik kipi, bir oluşun, bir kılışın veya tasarlanan bir eylemin yapılması gereğini bildiren bir kiptir. Bugün *-mAll* eki ile kurulur” şeklinde gereklilik kipini açıklayan Korkmaz (2014, s.613), gerekliliğin temel işlevinin dışında, “tahmin”, “kararsızlık”, “hayret bildirme”, “şart” gibi işlevlerde de kullanıldığını dile getirmiştir:

“... *Osman Bey duymalı ki ben sana sormalıyım.*

... *Galiba Enişte Bey de kurucularından olmalıydı.*

.. *Olmalı <bu işin çaresi> Bulunmalı.*”

2.4.2.5. Ek-Fiil

Kaynaklarda cevher fiil, isim fiili, ana yardımcı fiil olarak da adlandırılan ek-fiille ilgili ulaşılan bilgiler şu şekildedir:

“Eski Türkçedeki *er-* “olmak” yardımcı fiilinin *er->ir->i-* değişimi ile ekleşmiş olan biçimidir. Bugün bu fiili her ne kadar *i-* (imek) diye adlandırıyor isek de fiilin tek başına bir anlamı yoktur. ... Varlığını *i-di, i-miş, i-se* gibi zaman ekleriyle ortaya koyar” (Korkmaz, 2014, s. 620).

Ergin’ e göre (2012, s. 314) ek-fiil şu şekildedir:

Bütün isim ve fiil şekillerinin sonuna gelerek onlardan birleşik fiiller yaptığı için *ana yardımcı fiil*, isimleri fiilleştirdiği için de *isim fiili* de dediğimiz *i-* fiilinin tek başına kök olarak kesin ve belirli bir manası yoktur. Onun için *imek* şeklinde fiil ismi de kullanılmaz. Aynı şekilde başka hiçbir yapım ekini de almaz, hiçbir isim veya isim gövdesi meydana getirmez. Yalnız kök olarak belirli çekim şekilleri içinde ortaya çıkar.

Banguoğlu (2015, s. 474), ise ek-fiili şöyle açıklamıştır:

Dilimizde kökü erimiş, yalnız çekim ekleri halinde kalmış bir fiil vardır ki anlamca bir durum fiilidir, bir halde bulunuşu anlatır. Buna cevher fiili adını veririz. Bununla beraber fiilin kökü hala konuşma ve yazıda yer yer i-di i-miş i-se gibi fiil gövdelerinde de ortaya çıktığından onu i-mek fiili diye de anarız. Bu cevher fiili, başka dillerde de olduğu gibi, yalın anlamlı bir fiil olduğu için salt fiil adını da alır.

Ek-fiilin dilimizde iki görevi vardır. İlki, isim soylu sözcüklere gelerek onları fiilleştirmesi, ikincisi ise basit zamanlı fiillere gelerek onları birleşik zamanlı yapmasıdır.

1. Ek-Fiilin İsim Soylu Sözcükleri Yüklem Yapması: İsim soylu sözcüklere gelerek onları yüklem yapan -i ek fiilinin dört kipte çekimi vardır. Bunlar: öğrenilen(duyulan) geçmiş zaman, geniş zaman ve ek eylemin şart çekimidir.

a. Öğrenilen(Duyulan) Geçmiş Zaman Kipi: Ediskun (2010, s.190-191) ek-fiilin öğrenilen (duyulan) geçmiş zamanının iki türlü anlamının olduğunu dile getirmiştir. Bunların ilkini “İsim kök ya da gövdelerine ulandığı zaman, varlığın geçmiş zamanda başlayıp biten ya da geçmiş zamandan şimdiki zamana kadar süregelen durumunu başkasından işitmiş ya da sonradan sezmiş gibi bildirir.” şeklinde, ikincisini ise “Bildirme ya da dilek kiplerine ulandığı zaman, konuşanın geçmiş zamanda başkasından işittiği ya da sonradan sezdiği hareketleri şimdi hikâye ettiğini, anlattığını bildirir.” biçiminde açıklamıştır:

“O gün, Kamil hastaymış.

Kamil hastaymış, gidip ziyaret edelim.”

Korkmaz (2014, s.626) duyulan geçmiş zaman kipini “i- fiiline -mİş/ -mUş zaman ekinin ve zamir kökenli şahıs eklerinin getirilmesiyle oluşturulur” şeklinde açıklarken yine aynı doğrultuda Ergin (2012) öğrenilen geçmiş zaman çekiminin diğer asıl fiillerdeki gibi olduğunu dile getirmiş ve şöyle çekimlemiştir:

“i-miş-im i-miş-iz

i-miş-sin i-miş-siniz

i-miş i-miş-ler” (s. 318)

b. Görülen Geçmiş Zaman Kipi: Ediskun (2010, s.190) öğrenilen (duyulan) geçmiş zamanda olduğu gibi ek-fiilin görülen geçmiş zamanının iki anlamda kullanıldığını dile getirmiş ve şöyle açıklamıştır:

1) İsim kök ya da gövdelerine ulandığı zaman, varlığın geçmiş zamandaki durumunu kesin olarak bildirir: *zengindim, öğrenciydin, memurduk.*

2) Bildirme ya da dilek kiplerine ulandığı zaman, konuşan kimsenin geçmiş zamanda gördüğü hareketleri şimdi hikâyeye ettiğini, anlattığını bildirir.

Korkmaz (2014) ek-fiilin görülen geçmiş zamanının, fiile şahıs ekleriyle genişletilmiş *-DI/-DU* geçmiş zaman ekinin eklenmesiyle oluşturulduğunu, şekil ve zaman ekinden sonra gelen iyelik kökenli olduklarını belirtmiştir. Ergin (2012) de tıpkı öğrenilen (duyulan) geçmiş zamanda olduğu gibi i-fiiline diğer fiillerden farksız olarak i- fiiline diğer fiillerden farksız olarak görülen geçmiş zaman ekinin eklenerek yapıldığını söylemiş ve şöyle çekimlemiştir:

*“i-di-m i-di-k
i-di-n i-di-niz
i-di i-di-ler”* (s.317)

c. Geniş Zaman Kipi: Ediskun (2010, s.188) ek-fiilin geniş zaman kipini aynı zamanda şimdiki zaman kipi olarak ele almış ve “İsim kök ya da gövdelerine ulandığı zaman, varlığın ne durumda bulunmakta olduğunu bildirir, sözü bir yargıya bağlar.” şeklinde açıklamıştır:

*“Korkaksın.
(Ben) öğretmenim.
Dünya yuvarlaktır.”*

Korkmaz (2014) da geniş zaman kipinin şimdiki zaman kipini içine aldığını söylemiş ve i- ek- fiilinin kip ve şahıs ekleriyle kaynaşmasından oluşmuş bildirme eklerini şöyle sıralamıştır:

<i>“Teklik Çekimi</i>	<i>Çokluk Çekimi</i>
1. şah.: <i>-Im / -Un</i>	1. şah.: <i>-Iz / -Uz</i>
2. şah.: <i>-sIn / -sUn</i>	2. şah.: <i>sInIz / sUnUz</i>
3. şah.: <i>-DIr / -DUr</i>	3. şah.: <i>-DIrAr / -DUrAr”</i> (s.621)

d. Şart Kipi: “Başka bir eylemin oluşabilmesi için kendi eylemini ya da durumunu şart gösterir: Hava güzelse sinemaya gideriz” (Ediskun, 2010, s.191). Korkmaz (2014), ek-fiilin şart çekiminin asıl fiillerle kurulan çekimindeki gibi dilek görevinin olmadığını, bu kipin doğrudan doğruya “şart” görevi olduğunu söylemiş ve çekim şemasını şöyle göstermiştir:

<i>“Teklik</i>	<i>Çokluk</i>
1. şah.: <i>i-se-m>-sA-m</i>	1. şah.: <i>i-se-k>-sA-k</i>
2. şah.: <i>i-se-n>-sA-n</i>	2. şah.: <i>i-se-niz>-sA-nIz</i>
3. şah.: <i>i-se>-sA</i>	3. şah.: <i>i-se-ler> -sA-lAr</i> ” (s. 628)

2. Ek-Fiilin Birleşik Çekimli Fiil Yapması: İki veya daha fazla çekimli fiilin bir arada kullanılmasıyla oluşan birleşik zamanlı fiiller ile alakalı kaynaklarda verilen açıklamalar hemen hemen aynıdır.

Korkmaz (2014) birleşik zamanlı fiillerin, yapılarında birden fazla kip eki bulunan fiiller olduklarını dile getirmiştir.. Yine aynı şekilde Ergin (2012, s.320) bu fiilleri, “İki çekimli fiilin bir araya gelmesinden, birlikte kullanılmasından ibarettir.” şeklinde açıklamıştır.

Birleşik zamanlı fiiller: Hikâye birleşik zaman, rivayet birleşik zaman ve şart birleşik zaman olmak üzere üç birleşik zamandan oluşmaktadır.

a. Hikâye Birleşik Zaman: Ediskun (2010, s.193) hikâye birleşik zamanın anlamını, “Konuşan kimsenin geçmiş zamanda gördüğü bildirme ya da dilek kipleriyle ilgili eylemleri, şimdi hikâye etmek, yani anlatmak için kullandığı biçimdir” şeklinde açıklamıştır. Buna benzer bir açıklamayı yapan Korkmaz (2014) hikâye kipinin geçmişte gerçekleşmiş, halen gerçekleşmekte olan ve gerçekleşmesi tasarlanan bütün oluş ve kılışların geçmişte kaldığını bildiren, onları hikâye eden bir birleşik kip türü olduğunu söylemiş ve bir kip eki almış esas fiile, *i-* ek-fiilinin *-DI / -DU* geçmiş zaman kipi getirilerek oluşturulduğunu dile getirmiştir.

Ergin (2012) de bu birleşik zamanın asıl fiilin kipleri ile *i-* fiilinin görülen geçmiş zamanının veya ekleşmiş şeklinin birleşmesiyle ortaya çıktığını, emir dışında bütün kiplerin hikâye şeklinin olduğunu dile getirmiş ve bu kiplerin hikâyelerini şu şekilde göstermiştir:

- Geniş Zamanın Hikâyesi: *yapar-dı-m, yapar-dı-n, yapar-dı*
- Şimdiki Zamanın Hikâyesi: *biliyor-du-m, biliyor-du-n, biliyor-du*
- Görülen Geçmiş Zamanın Hikâyesi: *açtı-y-dı-m, açtı-y-dı-n, açtı-y-dı*
- Öğrenilen Geçmiş Zamanın Hikâyesi: *yapmış-tı-m, yapmış-tı-n, yapmış-tı-*
- Gelecek Zamanın Hikâyesi: *atacak-tı-m, atacak-tı-n, atacak-tı*
- Şartın Hikâyesi: *olsa-y-dı-m, olsa-y-dı-n, olsa-y-dı*
- İstek Şeklinin Hikâyesi: *tuta-y-dı-m, tuta-y-dı-n, tuta-y-dı*
- Gereklilik Şeklinin Hikâyesi: *yapmalı-y-dı-m, yapmalı-y-dı-n, yapmalı-y-dı* (s. 322-323)

b. Rivayet Birleşik Zaman: Korkmaz (2014) birleşik zamanlı fiillerin rivayetinin bir kip eki almış esas fiile, *i-* fiilinin duyulan geçmiş zaman biçimi olan *i-miş* ve bundan kısaltılmış *>-miş* ekinin getirilmesiyle oluşturulduğunu, rivayet kiplerinde yalnız emir kipinin değil görülen geçmiş zaman kipinin de rivayetinin olmadığını dile getirmiştir.

“Konuşan kimsenin bildirme ya da dilek kipleriyle ilgili eylemleri haberi yokmuş ya da başkasından işitmiş gibi, kimi kez küçümser gibi anlatma biçimidir” (Ediskun 2010, s. 200) şeklinde rivayet birleşik zamanı açıklayan Ediskun gibi Ergin (2012) de asıl fiil kiplerine *i-* fiilinin öğrenilen geçmiş zamanının getirilmesiyle yapıldığını ancak öğrenilen geçmiş zamanın burada zaman ifade etmediğini, bir nakil, anlatma, sonradan farkına varış ifade ettiğini yani bir zaman kipi değil, bir şekil kipi olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda Ergin (2012, s.324-325) rivayet birleşik çekimlerinin yapılışını şöyle göstermiştir:

- Geniş Zamanın Rivayeti: *yapar-mış-ım, acır-mış-sın, olur-muş*
- Şimdiki Zamanın Rivayeti: *duymuyor-muş-um, duymuyor-muş-sun, duymuyor-muş*
- Öğrenilen Geçmiş Zamanın Rivayeti: *tutmuş-muş-um, tutmuş-muş-sun, tutmuş-muş*
- Gelecek Zamanın Rivayeti: *susacak-mış-ım, susacak-mış-sın, susacak-mış*
- Şart Şeklinin Rivayeti: *bulunsa-y-mış-ım, bulunsa-y-mış-sın-, bulunsa-y-mış*
- İstek Şeklinin Rivayeti: *baka-y-mış-ım, baka-y-mış-sın, baka-y-mış*

- Gereklilik Şeklinin Rivayeti: *yazmalı-y-muş-ım, yazmalı-y-muş-sın, yazmalı-y-muş*

c. Şart Birleşik Zaman: Şart birleşik çekiminin yapılışını Korkmaz (2014, s. 671), “Kip eki almış bir esas fiile *i-* ek-fiilinin şart kipinin getirilmesiyle oluşturulur” şeklinde açıklamış ve emir, şart ve istek kiplerinin şartlı birleşik çekiminin olmadığını belirtmiştir. Ediskun (2010, s.206) ise şart birleşik zamanının anlamını, “Konuşan kimsenin bildirme ve dilek kipleriyle ilgili eylemleri, başka bir eylemin ya da eylemlerin yapılmasına gerçek şart olarak gösteren anlatma biçimidir.” şeklinde açıklamıştır.

Ergin (2012, s. 325-326) şart birleşik çekiminin günümüzdeki yapılış şekillerini şöyle göstermiştir:

- Geniş Zamanın Şartı: *çalışır-sam-m, çalışır-sa-n, çalışır-sa*
- Şimdiki Zamanın Şartı: *satıyor-sa-m, satıyor-sa-n, satıyor-sa*
- Görülen Geçmiş Zamanın Şartı: *sordu-y-sa-m, sordu-y-sa-n, sordu-y-sa*
- Öğrenilen Geçmiş Zamanın Şartı: *okumuş-sa-m, okumuş-sa-n, okumuş-sa*
- Gelecek Zamanın Şartı: *yapacak-sa-m, yapacak-sa-n, gidecek-se-k*
- Gereklilik Şeklinin Şartı: *çalışmalı-y-sa-m, çalışmalı-y-sa-n, çalışmalı-y-sa*

2.4.2.6. Fiilimsiler

Çekimsiz fiiller olarak da adlandırılan fiilimsiler ile ilgili olarak Korkmaz (2014, s.747) şu açıklamayı yapmıştır: “Fiil kök ve gövdelerinden belirli eklerle türetilen; ancak, şahıs ekleri olarak çekime girmedikleri için, yargı bildirmeyen, dolayısıyla da bitmemiş fiil niteliğinde olan fiillerdir. Çekimsiz fiil diye adlandırılmaları da bu nedendir.” Buna ek olarak yine Korkmaz (2014) çekimsiz fiillerin, bir oluş, kılış, durum bildirdiklerini, zaman gösteren ekler de alabildiğini, bu yönleriyle fiil özelliği taşıdıklarını ancak çekime girmemiş olmaları dolayısıyla, diğer yönleriyle ad sınıfına girdiklerini dile getirmiştir.

Ediskun (2010, s.246) ise fiilimsileri, “Bir eylem adı oldukları için isim; bir ismi niteledikleri için sıfat; iki cümlecığı bağladıkları için bağlan olan; özne, nesne, tümleç aldıkları için cümlede yüklem durumunda bulunan kelimelere fiilimsi denir” şeklinde tanımlamış ve fiilimsilerin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- a) Genellikle çekimleri yoktur.
- b) Çekimleri olmadığı için, kurallı cümle sonunda bulunmazlar.
- c) Birleşik cümlelerde yan cümlecik kurarlar.

Türkçede fiilimsiler üçe ayrılırlar:

I. İsim-fiil (matar, infinitive)

II. Sıfat-fiil (ortaç, partisip)

III. Zarf-Fiil (ulaç, gerundium)

1. İsim-Fiil: “İsim-fiiller bir yandan bir eylem adı oldukları için isim, öbür yandan da özne, nesne, tümleç aldıkları için fiil olan kelimelerdir. İsim-fiile matar da denir” (Ediskun, 2010, s.247).

Hengirmen (2007) isim-fiilleri “eylemliler (matarlar)” olarak adlandırmış ve bu isim-fiillerin, isim ve isim soylu sözcüklerin tüm özelliklerini gösterdiklerini, cümle içerisinde özne ya da tümleç olarak kullanıldıklarını, ayrıca bunların; zaman kiplerine bağlı olmadıklarını, fiil çekimine girmediklerini, bu yönüyle de fiillerden ayrıldıklarını belirtmiştir. Korkmaz (2014) ise isim-fiillerin, fiildeki oluş, kılış ve durumların adlarını bildirdiklerini dile getirmiştir.

İsim-fiiller, -mak, -ma, -iş yapıları olmak üzere üç tanedir:

-mak İsim-Fiil Eki: “-mak isim-fiil ekinin asıl görevi fiilleri adlandırmaktır” (Korkmaz, 2014, s. 747; Ergin, 2012, s. 185; Hengirmen, 2007, s. 243).

Korkmaz (2014) -mak ekiyle kurulan isim-fiillerin cümlede özne, yüklem, nesne, tümleç görevinde kullanılabildiklerini ifade etmiştir:

“Çocuk yetiştirmek kolay bir iş değildir.

Tedbirli davranarak üçümüzün de hayatını kurtarmak vazifesi bana düşüyordu.”
(s. 748-755)

Ediskun (2010) bu ekle kurulan isim-fiillerin ismin durumlarına girebildiklerini, genellikle çoğul eki almadıklarını ancak isim-fiile aşırılık anlamı verilmek istendiği zaman çoğul eki alabildiklerini, isim tamlamalarında ise sadece tamlayan olabildiklerini ifade etmiştir:

“*gelmekte, yazmakta, okumak zevki, yazma isteği*

Bir gülmeler, bir sırtmalar, sorma gitsin.” (s. 248)

Korkmaz (2014) bir ekfiil veya bildirme ekiyle genişletilen yalın veya birleşik -makta isim-fiil ekinin -Iyor/İyor şimdiki zaman kipinin yerini tuttuğunu, sürmekte olan bir eylemi veya eylemdeki oluş ve kılışın sürekliliğini gösterdiğini dile getirmiştir:

“*Suyun akarını görmemekteyim Osman Bey oğlum.*

Geçidin derininden geçmekteyiz yedi yıldır.” (s. 752)

-ma İsim-Fiil Eki: Korkmaz (2014) -ma'lı isim-fiilin, -mak'lı isim-fiil gibi hareketi canlandırmadığını, onları soyut bir şekilde karşıladığını, yani -mak'lı isim-fiillerin fiilin gösterdiği hareketin, -ma'lı isim-fiillerin ise adları olduğunu bundan dolayı -ma isim-fiile *kılış adı* da denebileceğini dile getirmiştir:

“*Omuzlarında ve kollarında başlayan bir titreme bütün vücudunu sarmaya başlamıştı.*” (s. 762)

Ergin (2012) de Korkmaz'ın belirttiği gibi -mak'ın hareket isimleri yapmasına karşılık, -ma'nın fonksiyonunun iş isimleri yapmak olduğunu dile getirmiştir: “*al-ma, oku-ma, yap-ma*” (s. 186)

Banguoğlu (2015, s. 421) -ma isim-fiilinin farklı isimler alma nedenini açıklamıştır:

“-me adfiileri -mek fiillerinden gelmekte olup Yeni Türkçede onlardan daha yaygın bir yer kazanmışlar, kullanışça farklılaşmışlardır. Bu sebeple *hafif mastar* adını da alırlar. -me adları *asıl kılış adları* olarak son derece yaygındırlar, *gitme çalışma dinlenme.*”

Ediskun (2010) bu ekle kurulan isim-fiillerin isim durumlarına girebildiklerini, çoğul eki alabildiklerini, belirtili ve belirtisiz isim tamlamalarında hem tamlayan hem de tamlanan olabildiklerini ifade etmiştir: “*okumaya, gelmede, gülüşmeler, okumanın faydası, yolların ağaçlanması*” (s. 247)

Korkmaz (2014) -ma ekiyle kurulan isim-fiillerin cümlede özne, yüklem, nesne, tümleç görevinde kullanılabildiklerini, edatlarla birlikte kullanıldıklarında ise edat grubu oluşturabildiklerini dile getirmiştir:

Gülüşmeler, bağrıışmalar, ta ciğerden gelen muttarit sesler işitiliyor.

Dil ise ruhun kendisini dış dünyaya ifade etmesidir.

İstanbul'u dilinin ucunda bir tat, gözlerinde bir kamaşıma gibi kendi bünyesinde taşıyordu. (s. 762-775)

-iş İsim-Fiil Eki: “-(y)İş /-(y)Uş ad-fiili de -mA ile kurulan ad-fiiller gibi, fiildeki oluş ve kılışın anlamını değiştirmeden, bunları ad kalıbına sokan bir ektir. Ancak -mA'lı ad-fiiller, birer kılış adı yaptıkları halde -(y)İş /-(y)Uş ekiyle kurulan ad-fiiller, daha çok kılışın tarzını gösteren adlar yaparlar” (Korkmaz, 2014, s. 776).

Banguoğlu (2015) bu ekle kurulan isim-fiillerin -me isim-fiil ekiyle kurulanlar gibi iyelik ve her türlü çekim eklerini alabildiklerini ve onlar gibi isim ve fiil cümlelerinde çeşitli kullanışlara elverişli olduklarını ancak -me yapılı isim-fiillere oranla daha az yaygın olduklarını söylemiştir:

“Sizin araya girişiniz durumu kurtardı.” (s. 422)

Ediskun (2010) da bu ekle kurulan isim-fiillerin isim durumlarına girebildiklerini, çoğul eki alabildiklerini, belirtili ve belirtisiz isim tamlamalarında hem tamlayan hem de tamlanan olabildiklerini ifade etmiştir: *“okuyuşta, yazıştan, gülüşler, gidişin sonu, yayla dönüşü” (s. 247)*

2. Sıfat-Fiil: Ergin (2012), sıfat-fiil ifadesinin yerine daha çok partisip ifadesini kullanmış ve sıfat-fiillerin zaman ve hareket ifadesi olarak nesnelere karşılayan fiil şekilleri olduklarını ifade etmiştir. Ediskun (2010) da sıfat-fiillerin -en, -r, -ecek, -miş, -dik, -me yapılı olmak üzere altı tane olduğunu dile getirmiştir.

Korkmaz (2014) da sıfat-fiillerin yapılarında hareket ve zaman kavramının bulunduğunu, geçici birer hareket adı olduklarını, sıfat ve ad gibi kullanıldıklarını ve ad çekim ekleriyle çekime girebildiklerini, bu niteliklerinden dolayı da hem adlaşma hem de fiilleşme yeteneklerine sahip olduklarını söylemiş ve sıfat-fiilleri zaman kavramına bağlı olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma şu şekildedir:

1. Geçmiş zaman bildiren sıfat-fiiller (-Dİk /-DUk , -mİş /-mUş)
2. Geniş zaman bildiren sıfat-fiiller (-An, -r, -Ar, -Ir /-Ur, -mAz, -IcI /-UcU)
3. Gelecek zaman bildiren sıfat-fiiller (-AcAk, -AsI)

4. *i-* ek-fiili ile kurulan sıfat-fiiller (s. 785)

a. Geçmiş Zaman Bildiren Sıfat-Fiiller

-dik Sıfat-Fiil Eki: Sıkça kullanılan bir sıfat-fiil eki olan -dik geçmiş zaman anlamı verir ve genellikle iyelik eki olarak kullanılır. (Ergin, 2012; Banguoğlu, 2014; Ediskun, 2010).

Ediskun (2010) -dik yapılı sıfat-fiillerin geçmiş zaman anlamıyla geçici nitelikler bildirdiğini ve genellikle olumsuz biçimlerinin olumlularından daha çok kullanıldığını dile getirmiştir: “*bildik kimseler, tanıdık müşteri, gezmedik memleket, okumadık gazete*” (s. 251)

Korkmaz (2014) -dik ekiyle kurulan sıfat-fiillerin cümlede özne, nesne, tümleç olarak kullanılabilirlikleri gibi edatlarla beraber edat grubu oluşturduklarını söylemiştir:

“*Babasının getirdiği Türkoloji'ye dair kitapları iyice anlamadan okuduklarını herkese anlatırdı.*

Bilir kurban olduğum, eskilerde bataklık yokmuş.

Dönüp geldiğimde burada kimse kalmamıştı.

Belki vapura bindiğinden beri gözlüyordu beni.” (s.787-793)

-miş Sıfat-Fiil Eki: Ediskun (2010) -miş ekiyle oluşturulan sıfat-fiillerin geçmiş zaman anlamıyla birlikte geçici nitelikler bildirdiklerini ifade etmiştir: “*yaşanmış yıllar, sarsılmamış inanç.*” (s. 251)

Yine Ediskun (2010) -miş yapılı bazı sıfat-fiillerin isimleştiğini, onları sıfat olarak alamayacağımızı belirtmiştir: “*ermiş (= Kendini Tanrı'ya vermiş kimse), dolmuş, geçmiş (= Mazi)*” (s. 251)

Korkmaz (2014) yapılmış, bitmiş bir oluş ve kılışı bir fiile hareket olarak veren -miş sıfat-fiil ekinin hem geçişli hem de geçişsiz fiillere getirilebildiğini fakat geçişsiz, dönüşlü ve edilgen fiillerle oluşturduğu sıfatların daha yaygın olduğunu ve cümlede özne, nesne, tümleç veya yüklem görevinde kullanıldıklarını belirtmiştir:

“*Aklını aldırılmış kullar gibi düşeyim yollara.*

Tarladan dönmüş birkaç rençber orada duruyorlardı.” (s. 795-796)

b. Geniş Zaman Bildiren Sıfat-Fiiller

-an Sıfat-Fiil Eki:

Eski Türkçe -GAn ad-fiilindeki ön ses G'nin düşmesi ile oluşan -An sıfat-fiil eki, eklendiği fiile sıfat veya ad olarak kullanılışında bol örnekler veren bir ek türüdür. Geçişli, geçişsiz her türlü fiil kök ve gövdesine gelebilir. Oluşturduğu sıfat tamlamaları ile bir ad tamlamasının tamlayanı olabilir. Cümlede özne, nesne, yer tümleci ve zarf görevi yüklenebilir (Korkmaz, 2014, s. 807).

“Dayak yiyen bir çocuk gibi ağlamaya başladım.

Gözlerinden ta kalbine inen bir bakışla baktı ve çıktı.”

Banguoğlu (2015) -an yapıları sıfat-fiillerin iç cümlede zamir niteliği kazandıklarını ve bu sıfatla isim çekim eklerini aldıklarını dile getirmiştir:

“Minareyi çalan kılıfını hazırlar.

Doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar.” (s. 425)

-ar Sıfat-Fiil Eki: Ediskun (2010) -ar ekiyle kurulan sıfat-fiillerin geniş zaman anlamıyla birlikte sürekli birer nitelik bildirdiklerini belirtmiştir: *“akar su, görür görmez, çıkmaz sokak”* (s. 250)

Korkmaz (2014) bu sıfat-fiillerin dilimize daha çok sıfat kullanılışıyla yerleştiğini, geçici hareket adı olarak yok denecek kadar seyrek olduklarını çünkü hareket adlarının hemen hepsinin kalıplaşma yoluyla birer kalıcı ada dönüştüğünü dile getirmiştir:

“Gözlerinden ıstıraba benzer bir şey uçtu. (sıfat)

biçer döver, bilir kişi, çadır, gelir (kalıcı ad)” (s. 815-817)

-maz Sıfat-Fiil Eki: -maz sıfat-fiil ekini Hengirmen, Banguoğlu ve Ediskun geniş zaman sıfat-fiillerinin içerisinde belirtmemişlerdir. Korkmaz ve Ergin ise bu eki birer başlık altında almışlardır fakat Ergin (2012) geniş zaman bildiren -maz sıfat-fiil eki yerine -an sıfat-fiil ekinin de kullanıldığını belirtmiştir: *“açma-y-an, bitme-y-en”* (s. 336)

Korkmaz (2014) bu ekin süreklilik, şimdiki ve gelecek zaman anlamında olduğunu, en çok da hareket bildiren geçici sıfatlar türettiğini ifade etmiştir:

“Dayanılmaz bir sıcak çöküyor üstüme.

Yüzü gülmez Atiye Hanım bile inanılmaz bir kahkaha attı.” (s. 820-822)

-ıcı Sıfat-Fiil Eki: “... İcI / -UcU eki getirildiği fiile, 'bir hareketi alışkanlık halinde yapma' veya 'yapan vasfı' yükleyen sıfat-fiiller türetir. Genellikle bir özne adı niteliğindedir. Üzerindeki süreklilik bildirme özelliği de daha çok şimdiki ve gelecek zamanı kapsar” (Korkmaz, 2014, s. 825).

Banguoğlu (2015) da -ıcı ekiyle kurulan sıfat-fiillerin süreklilik, alışkanlık, tabiat ve meslek halinde kılıcı anlamı taşıdığını belirtmiştir:

“üzücü haber, yiyici adam, yırtıcı hayvan” (s. 425)

c. Gelecek Zaman Bildiren Sıfat-Fiiller

-ecek Sıfat-Fiil Eki: Ergin (2012) gelecek zaman ifade eden bu ekin en çok kullanılan sıfat-fiil eklerinden biri olduğunu ifade etmiştir.

Korkmaz (2014, s. 828) da bu eki, “Birleşik ek yapısında olan ve her türlü fiil kök ve gövdelerine gelebilen -AcAk eki, gerçekleşmesi gelecek zamana yönelmiş geçici sıfatlar ve geçici hareket adları kurar. Etkin geçici sıfat ve adlar oluşturma görevi çok işlek ve yaygındır” şeklinde açıklamıştır.

Banguoğlu (2015) -ecek sıfat-fiillerinin iyelik eki almadan zamir niteliğinde kullanılabilirliğini, iyelik eki alarak ise sıfat olduklarını ifade etmiştir:

“Ondan gelecek Allah'tan gelsin.

ödeyeceği vergi, yapacağı indirim...” (s. 426-427)

Ediskun (2010) dilimizde -ecek yapılı bazı sıfat-fiillerin bir kısmının isimleştiğini, onları sıfat-fiil olarak benimseyemeyeceğimizi ifade etmiştir: “giyecek, yakacak, içecek” (s. 251)

-esi Sıfat-Fiil Eki: Gelecek zaman anlamı taşıyan bu ektir fakat -ecek sıfat-fiil eki kadar sık kullanılmaz (Ergin, 2012; Banguoğlu, 2015; Korkmaz, 2014).

Banguoğlu (2015) -esi ekiyle yapılan fiilden isimlerin de sıfat-fiil olduklarını ve anlamca -ecek sıfat-fiillerini karşıladıklarını, ancak söz dizimi işleyişlerini kaybettiklerini, sadece donuşmuş kullanışlarda kaldıklarını dile getirmiştir:

“Anamı göresim geldi.

Senin gülesin tuttu.” (s. 427)

3. Zarf-Fiil: Ergin (2012, s. 338) zarf-fiilleri tanımlarken “gerindium” ifadesini kullanmış ve zarf fiili şu şekilde açıklamıştır:

Hareket hali ifade eden fiil şekilleridir. Bunlar ne fiil çekimleri gibi şekle, zamana, şahsa bağlanmış bir hareket, ne partisipler gibi nesne ifade ederler. Gerundiumlar şahsa ve zamana bağlanmayan mücerret bir hareket hali karşılarlar. Hal ve durum kelimelere zarf diyoruz. Şu halde gerundiumlar fiillerin zarf şekilleridir. Onun için partisipe isim fiil dediğimiz gibi, gerundiuma da zarf fiil diyebiliriz.

Korkmaz (2014, s. 841) zarf-fiilleri yapı bakımından üç gruba ayırmıştır:

1. Gerçek zarf-fiiller
2. Sıfat-fiillere bazı çekim ekleri getirilerek yapılan zarf-fiiller
3. Yapıca bunların dışında kalan veya zarf-fiil olarak kullanılan şekiller.

Ediskun (2010) ise zarf-fiil yerine bağ-fiil ve ulaç ifadelerini kullanmış ve özne, nesne, tümleç aldıkları için fiil olan kelimeler şeklinde açıklamıştır. Ayrıca zarf-fiilleri kendi içlerinde, “bağlama ulaçları, durum ulaçları, zaman ulaçları, neden ulaçları, kıyaslama ulaçları, bedel ulaçları” olarak sınıflandırmıştır.

a. Bağlama Zarf-Fiileri: “Bağlama ulaçları genellikle eylemin belirttiği bir işi başka bir eyleme bağlar ve iki işin birbiri ardınca, aynı zamanda yapıldığını gösterir. Bağlama ulaçları çoğu zaman ve bağlacının yerine kullanılır” (Hengirmen, s. 2007, s. 253).

-ip Zarf-Fiil Eki: Ediskun (2010) -ip zarf-fiil ekinin, kendi eyleminin sonraki eylemle aynı zamanda, aynı yöntemde ve aynı kişice yapıldığını göstererek o iki eylemi bağladığını ifade etmiştir:

“*Davut eve gidip döndü. (Davut eve gitti, döndü.)*” (s. 253)

Ayrıca bu ekle yapılan zarf-fiilin ardından gelen fiil ya da fiilimsinin olumsuz olması halinde bile kendisinin olumlu kaldığını, ancak sözün olumsuzluk anlamı verdiğini ifade etmiştir:

“*Okuyup yazamıyor. (okuyamıyor, yazamıyor)*” (s. 253)

b. Durum Zarf-Fiilleri: “Eylemin belirttiği işin durumunu gösterir. Durum ulaçları diğer bağlaçlar gibi genellikle bağlama görevi de yapar” (Hengirmen, 2007, s. 254).

-erek Zarf-Fiil Eki: Ediskun (2010) -erek zarf-fiil ekinin, kendisinden sonra gelen eylemle aynı zamanda nasıl yapıldığını ve yine kendisinden sonraki eylemin kendi eyleminden sonra yapıldığını ya da yapılacağını göstererek o eylemlerin anlamlarını tamamladığını ifade etmiştir:

“Başka nağmeler okuyarak gidiyorlar. (Hem gidiyorlar, hem nağmeler okuyorlar.)

Elimden topu alarak kaçtı. (Önce topu kaptı, sonra kaçtı.)” (s. 254)

Korkmaz (2014) -erek zarf-fiil ekinin cümlelerin esas fiiline, aynı zamanda gerçekleşme ilişkisiyle değil de”-mek suretiyle” anlamında bir tarz bildirme ilişkisiyle de bağlanabileceğini dile getirmiştir.

“İhtiyar kadın merdivenden, her basamaktan durup dinlenerek inmeye başladı.”
(s. 851)

-e...-e Zarf-Fiil Eki: Banguoğlu (2015) bu zarf-fiil ekinin Türkçede eski ve yaygın olup dilimize donuk zarflar bıraktığını, tek başına kullanımının daraldığını ancak günümüzde ikilemelerle yeni bir canlılık ve geniş kullanım kazandığını dile getirmiştir:

“Sarhoşu sürüye sürüye evine götürüyorlardı.” (s. 430)

Ediskun (2010) -e...-e zarf-fiil ekinin, kendinden sonra gelen eylemle zamandaş olarak nasıl yapıldığını ya da yapılacağını göstererek o eylemin anlamını tamamladığını ifade etmiştir:

“Koşa koşa geldi.

Trenlerde sarsıla sıkışa, vapurlarda ezile sıkıla çeşit çeşit biçimlere giriyoruz.”
(s. 255)

-meden Zarf-Fiil Eki: -meden zarf-fiil ekini, Ediskun ve Hengirmen “durum bildiren zarf-fiiller” içerisinde alırken, Banguoğlu bu eki “karşıtlama zarf-fiilleri” başlığı altında incelemiştir.

Banguoğlu (2015) bu ekin, iç cümlelerin gerçekleşmeyeceği yalnız ana cümlelerin gerçekleşeceği anlamını verdiğini ifade etmiş, ancak bu ekin esas fiilin zamanca

önceliği anlamında da kullanıldığını bu durumda “öncelik zarf-fiilleri” olduğunu dile getirmiştir:

“Çekinmeden söyleyebilirsin.

Çanakkale'ye varmadan koptu kıyamet.” (s. 432)

Ediskun (2010, s. 257) -meden ekiyle yapılan zarf-fiilin;

1. Kendi eyleminin yapılması gerektiği halde yapılmadığını: *Bugün yemek yemeden gitti.*

2. Kendinden sonraki eylemin nasıl yapıldığını: *Başını kaldırmadan biçiyordu.*

3. Kendinden sonraki olumsuz eylemin meydana gelmesi için kendi eyleminin yapılmasının gerekli bir koşul olduğunu belirtmiştir: *Yavrumu bulmadan gelme.*

-ken Zarf-Fiil Eki: Hengirmen (2007) bu ekin, ünlü uyumuna uymadığını, durum ve zaman anlamları taşıdığını belirtmiştir:

“Okula giderken bir gazete aldım.

Televizyona bakarken gözlerim ağrıyor.” (s. 255)

Ediskun (2010) isim kök ya da gövdelerine ulanarak yapılmış olan ken'li yalın zarf-fiillerin, “bir durumda bulunuş zamanını” gösterdiklerini, geniş zamanın tekil ya da çoğul III. kişilerinden yapılmış olan -ken'li birleşik zarf-fiillerin, ya “kendinden sonraki eylemin kendi eylemine zıt olduğunu” ya da “sonraki eylemin kendi gösterdikleri eylem süresi içinde yapılıp biteceğini”, -mişli geçmiş zamanın tekil ya da çoğul III. kişilerinden yapılmış olanın ise ya “sonraki eyleme zıt bir eylemi” ya da “kendi eyleminin yapılmasını fırsat bilerek sonraki eylemin de yapılması isteğini” gelecek zamanın tekil ya da çoğul III. kişilerinden yapılmış olan -ken'li bileşik zarf-fiillerin “gelecek zaman ilgisiyle birlikte davranış, niyetleniş, gerekli oluş” belirttiğini ifade etmiştir:

“Bu bina evken okula çevrildi.

Her gün sokağa çıkarken bugün çıkmadım.

Koltuğa oturmuşken kalktı.

Yumruğu kafasına inecekken eli kalakaldı.” (s. 256-257)

-diği halde Zarf-Fiil Eki: Hengirmen ve Ediskun -diği halde zarf-fiil ekini durum zarf-fiilleri başlığı altında incelerken Banguoğlu ise bu eki durum zarf-fiilleri başlığı altında almamıştır.

Hengirmen (2007) bu ekin durum ve karşılık yapan zarf-fiiller yaptığını söylemiştir:

“Erol, çok çalıştığı halde sınavı başaramadı.

Hamdi Bey, bilmediği halde her işe karışıyor.” (s. 256)

Ediskun (2010) ise bu zarf-fiillerin, kendilerinden sonraki eylemin “nasıl bir durumda yapıldığını” ya da “yapılacağını göstererek eylemi tamamladıklarını” ancak bugün daha çok kendilerinden sonraki eylemle anlamca karşıt olduklarını gösteren cümlelerde “oysaki, halbuki, oysa” bağlaçları yerine kullandıklarını söylemiştir:

“Elinde ekmek olduğu halde geldi.

Beni dinlediği halde sözlerimi anlamamış. (Beni dinledi, oysaki sözlerimi anlamamış.)” (s. 259)

c. Zaman Bildiren Zarf-Fiiller: “Zaman ulaçları, eylemin belirttiği işin yapılacağı zamanı gösterir. Bu nedenle de zaman yönünden etkileyen belirteçler oluşturur. Genellikle zaman ulaçları eylemin belirttiği işin durumunu da gösterir. Bu bakımdan zaman ulaçlarının çoğu, zaman kavramının yanı sıra durum kavramlarını da verir” (Hengirmen, 2007, s. 256).

Banguoğlu (2015) zaman zarf-fiillerini kendi içinde; izleme zarf-fiilleri, vakitleme zarf-fiilleri, eş-zaman zarf-fiilleri, başlangıç zarf-fiilleri, bitim zarf-fiiller, öncelik zarf-fiilleri, sonralık zarf-fiilleri olmak üzere yediye ayırmıştır.

Bizim vereceğimiz başlıca zarf-fiiller şunlardır:

-ince Zarf-Fiil Eki: Ediskun (2010) -ince ekiyle yapılan zarf-fiile “artçıl ulaç” dendiğini, olumlu ve olumsuz iki şeklinin olduğunu; olumlu artçıl ulacın, kendi eylemi yapılır yapılmaz, sonraki eylemin yapıldığını ya da yapılacağını göstererek tamamladığını, olumsuz artçıl ulacın ise kendinden sonraki eylemin oluşumunda bir sonuç ya da gereklilik verdiğini ifade etmiştir:

“Hasan gelince beni görsün. (gelme eyleminin hemen ardından görme eylemi yapılacaktır.)

Bekledik, gelmeyince yemeği yedik.” (s. 259)

Banguoğlu (2015) bu eki “izleme zarf-fiilleri” içerisinde almıştır. İzleme zarf-fiillerinin, baş cümle fiilinin zamanda kendilerini izlediklerini ifade ettiğini, bu zarf-fiiller arasında en çok kullanılanın -ince zarf-fiil eki olduğunu söylemiştir:

“Yağmur başlayınca kaçıştık.” (s. 433)

-inceye kadar Zarf-Fiil Eki: -inceye kadar (dek, -değin) ekiyle yapılan zarf-fiilleri Banguoğlu (2015) ve Ediskun (2010) bitirme zarf-fiilleri içerisinde almışlardır.

Ediskun (2010) bu ekle yapılan zarf-fiilin kendinden sonraki eylemin bitimini sınırladığını ifade etmiştir:

“Bugün, gün doğuncaya kadar uyuyacağını biliyordu.” (s. 261)

Banguoğlu (2015) -ince, -en, -esi ile kurulan bu zarf-fiillerin günümüzde aynı anlamda kullanımlarının yaygın olduğunu dile getirmiştir:

“gel-inceye kadar = gel-ene kadar = gel-esiye kadar” (s. 435)

-diği zaman Zarf-Fiil Eki: “-diği zaman bileşik eki, fiil kök ya da gövdesine -di’li geçmiş zaman anlamı verir ve kendinden sonraki eylemin ne zaman yapıldığını ya da yapılacağını göstererek onu tamamlar: Köye girdikleri zaman gün kuşluktu” (Ediskun, 2010, s. 264).

Hengirmen (2007) -dağında, -dığı sırada ve -diği zaman ekleriyle kurulan zarf-fiillerin genellikle aynı anlamı verdiklerini söylemiştir:

“Tam sokağa çıktığımızda, kar yağmaya başladı.

Tam sokağa çıktığımız sırada, kar yağmaya başladı.

Tam sokağa çıktığımız zaman, kar yağmaya başladı.” (s. 257)

-dikten sonra Zarf-Fiil Eki: “Bu ulaç, kendinden sonraki eylemin kendi eyleminden sonra yapıldığını ya da yapılacağını gösterir. Bu nedenle -dikten sonra yapılabilecek ulaçlar, -meden ve -mezden önce yapılabilecek ulaçların karşıtı, yani olumsuzdurlar:

Sen gitmeden önce şu elbiseyi dikelim; gittikten sonra dikemem” (Ediskun, 2010, s. 264-265).

Banguoğlu (2015), -dikten sonra zarf-fiillerinin izleme zarf-fiili olarak kullanıldıklarını ve bu kullanışta baş cümle fiilinin çoğu zaman soru şeklinde olduğunu söylemiştir:

“Parasını sen verdikten sonra (verince) ne diyebilir?” (s. 436)

Hengirmen (2007), -dikten sonra ekinin kısaltılarak “sonra” biçiminde kullanılabildiğini dile getirmiştir:

“Yemek yedikten sonra yürüyüşe çıkacağız.

Yemekten sonra yürüyüşe çıkacağız.” (s. 257)

-eli Zarf-Fiil Eki: Banguoğlu (2015, s. 434) -eli zarf-fiil ekinin başlangıç zarf-fiili olduğunu yani baş cümle fiili için bir zaman başlangıcını ifade ettiğini söylemiştir:

Ağam sen gideli yedi yıl oldu.

Hengirmen (2007, s. 258) bu ekin genellikle ikileme sözcüklerde kullanıldığını ve bazen -eli ekinin -eli beri, -den beri ekinin verdiği anlamı verdiğini söylemiştir:

Kendimi bildim bileli bu işte çalışıyorum.

Seni gördüm görelî seviyorum.

Seni görelî beri çok seviyorum.

Seni gördüğümünden beri seviyorum.

-r mez Zarf-Fiil Eki: Eylemin belirttiği işin kısa bir süre içerisinde acele olarak yapıldığını belirtir (Hengirmen, 2007, s. 260).

Telgrafı alır almaz hemen buraya geldim.

Okulu bitirir bitirmez hemen kendime bir iş bulacağım.

d. Sebep Zarf-Fiilleri: Eylemin belirttiği işin hangi nedenden dolayı olduğunu gösteren ulaçlara sebep ulaçları denir (Hengirmen, 2007, s. 260). Başlıca sebep ulaçları şunlardır:

-mekle Zarf-Fiil Eki: -mekte zarf-fiilleri anlamca ve kullanışça çeşitlidir. Genel bir kullanışta zarf-fiil -le ekinin vasıtalık, dolaylılık anlatımını muhafaza eder ve yüklemi olduğu iç cümleyi baş fiilin gerçekleşmesi için sebep kılar. Yeni Türkçede bu ek -meyle şeklinde de görülür:

Haber göndermeyle beni sevindirdiniz.

Bunu imza etmekle yeniden borçlanıyorsunuz (Banguoğlu, 2015, s. 437).

-diğinden Zarf-Fiil Eki: -dik ve -ecek zarf-fiillerinin iyelik eki almış kimden halleri, -diğinden ve -ceğinden zarf-fiilleri Yeni Türkçenin en yaygın sebep zarf-fiilleri olmuşlardır. Bunlar iki zamana ve kişilere göre değişen kullanışa sahiptirler:

Misafir geldiğinden sinemaya gidemediler.

Yalnız olacağımızdan fazla yiyecek almadım (Banguoğlu, 2007, s. 437).

Hengirmen (2007, s. 260) sebep zarf-fiili yapan bu ekin yerine ya da yanında genellikle “için, dolayı” gibi sözcüklerin kullanıldığını ifade etmiştir:

Param olmadığından araba alamıyorum.

Param olmadığı için araba alamıyorum.

Param olmadığından dolayı araba alamıyorum.

e. Kıyaslama Zarf-Fiilleri: Banguoğlu (2015) kıyaslama zarf-fiillerini “karşılaştırma zarf-fiilleri” olarak almış, “Yüklemi oldukları içcümleyle başcümle yargılarını nitelik ve çokluk yönlerinden karşılaştırmaya yarayan zarf-fiiller” olarak tanımlamış ve bu zarf-fiilleri anlatımları yönünden “gerçek karşılaştırma zarf-fiilleri” ve “tutmaca karşılaştırma zarf-fiilleri” olarak ikiye ayırmıştır. Başlıca kıyaslama zarf-fiilleri şunlardır:

-diği gibi Zarf-Fiil Eki: Bu ulaç, geçmiş zaman ilgisi taşır ve kendinden sonraki eylemin kendi eyleminin yönetiminde yapıldığını ya da yapılacağını bildirir ki nitelikleri gerçekten kıyaslayan bir ulaçtır (Ediskun, 2010, s. 265).

Mektubu senin dediğin gibi yazdım.

Bunun yanında Ediskun (2010, s. 265) -diği gibi bileşik eki yerine bazen -dikten başka bitişik ekinin de kullanıldığını ifade etmiştir:

Maaşım az olduktan başka (olduğu gibi) hiçbir yerden yardım da görmüyorum.

Banguoğlu (2015, s. 439) bu ekle kurulan zarf-fiillerin baş yargıya denk veya benzer bir kılışı ona ilave olarak ifade etmeye de yaradığını dile getirmiştir:

Zeynep liseyi bitirdiği gibi üniversiteye giriş imtihanını da kazandı.

-eceği gibi Zarf-Fiil Eki: Bu ulaç, gelecek zaman ilgisi taşır ve kendinden sonraki eylemin kendi eyleminin biçiminde yapıldığını bir sanıya dayanarak bildirir ki hareketleri bir sanı ile kıyaslayan bir ulaçtır: (Sanki) soluğu kesilecekmiş gibi soluyordu. (Ediskun, 2010, s. 266). Ayrıca Ediskun (2010) bu ekin, olumsuz fiil gövdelerine ulandığı zaman “-meyeceğinden başka üstelik” anlamı verdiğini dile getirmiştir:

Hasta yemek yemeyeceği gibi su da içmeyecek.

-cesine Zarf-Fiil Eki: Ediskun (2010, s. 267) bu ekin kullanım alanının geniş olduğunu belirtmiş ve bu kullanım alanlarını şöyle açıklamıştır:

1. -cesine birleşik eki -me yapıları olumlu isim-fiillere ulandığı zaman -mek suretiyle, -mek şartıyla anlamlarını verir:

Köye gir saatte gidip gelmecesine bahse girdik.

2. -cesine birleşik eki -me yapıları olumsuz isim-fiillere ulandığı zaman -mek suretiyle, -mek şartıyla anlamlarını verir:

Çoktan beridir durmamacasına koşuyordu.

3. Geniş, -miş'li geçmiş zamanların III. kişilerine ya da geniş, şimdiki, gelecek ve -miş'li geçmiş zamanların rivayetlerine yine III. kişilerine ulandığı zaman “kıyaslama” bir de “sanki” anlamı verir:

Bu sefer yalvarırcasına boynunu büktü, baktı.

İyi bir söz söylemişçesine böbürleniyordu.

2.5. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bilgisayar destekli öğretim yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisinin araştırıldığı bazı çalışmalar ve sonuçları şu şekildedir:

Eamthanakul, Rewtong ve Sansiribhan (2015), yapmış oldukları çalışmada, bilgisayar destekli öğretim yönteminin etkilerini araştırmışlardır. Bu amaçla ilkokul 3. sınıf İngilizce derslerinde işlenen bir konuyu bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle işlemişlerdir. Araştırma sürecinde yapılan testlerin sonuçlarına göre bilgisayar destekli İngilizce eğitiminin daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Yüksek, Yüksel (2015), yapmış oldukları çalışmada bilgisayar destekli öğretimin, teknik program öğrencilerinin mesleki yabancı dil öğrenmesinde başarıya ve kalıcılığa etkisini araştırmışlardır. Bu amaçla, Süleyman Demirel Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulunda Bilgisayar Programcılığı okuyan 30 öğrenci seçilmiş ve on beşer kişilik deney ve kontrol gruplarına ayrılmışlardır. Deney grubuna, mesleki yabancı dil bilgisayar destekli bir yazılımla öğretilirken kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle öğretilmiştir. Yapılan ön-test, son-test ve kalıcılık testlerinden elde edilen verilere göre bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin mesleki yabancı dil öğretiminde, geleneksel öğretim yöntemlerine göre akademik başarıda daha etkili ve kalıcı olduğu ortaya konmuştur.

Castillo (2015), yapmış olduğu çalışmada bilgisayar destekli dil öğretimi yazılımının, hemşirelik öğrencilerinin TOEFL (Test of English as a Foreign Language, Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı) performansına etkilerini araştırmıştır. Çalışmasında ön-test, son-test ve anket kullanmıştır. Çalışması 2 dönem sürmüş ve TOEFL alıştırma testinden elde edilen sonuçlara göre cümle tamamlamada, hataları bulmada, yapı ve yazılı anlatımda bilgisayar destekli öğretimden önceye göre akademik başarıda istatistiksel olarak anlamlı bir artışın olduğunu tespit etmiştir.

Hashemyolia, Ayub, Moharrer (2015), yapmış oldukları çalışmada, dil dersleri için geliştirilmiş multimedya ders yazılımlarının, İngilizce öğrenen ortaokul öğrencilerinin motivasyonları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. 62 öğrenci, deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış; kontrol grubunda sadece geleneksel yöntem kullanılırken deney grubunda ise yüz yüze ders verilmiş ve İngilizce dersi için geliştirilmiş multimedya dil yazılımı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre deney grubunun lehine olan anlamlı bir farklılaşma olmuştur. Ayrıca multimedya yazılımı kullanımının öğrencileri derse katılmaya motive ettiğini, öğrencilerin derste

multimedya yazılımının kullanılmasına karşı ilgili ve memnun olduklarını ortaya koymuşlardır.

Pirasteh (2014), yapmış olduğu araştırmada, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlıların, İngilizce gramer öğrenmesinde bilgisayar destekli dil öğrenmenin etkilerini araştırmıştır. Bu araştırmadan elde ettiği sonuçlara göre bilgisayar destekli dil öğrenmenin, İngilizce gramer öğrenmede etkili olduğunu ifade etmiştir.

Gambari, Katugi, Fagbemi (2014), yapmış oldukları çalışmada, ortaokul öğrencilerinin telaffuz öğretiminde ve yine bu öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesinde bilgisayar destekli öğretim yönteminin etkilerini araştırmışlardır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre bilgisayar destekli öğrenim gören öğrenciler, geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır.

Zaini ve Mazdayasna (2014), yapmış oldukları çalışmada, İngilizce öğrenen yabancıların yazma becerilerini geliştirmede bilgisayar destekli dil öğreniminin etkilerini araştırmışlardır. Bu amaçla, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 34 İranlı öğrenci seçilmiş, deney ve kontrol grubu olmak üzere tesadüfi olarak ikiye ayrılmışlardır. Kontrol grubu, geleneksel yazma yöntemleriyle ders işlemeye devam ederken deney grubu ise bilgisayar destekli bir yazma eğitimi görmüştür. Bu sürecin sonunda yapılan son-teste göre deney grubu yani bilgisayar destekli eğitim gören grup kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur.

Al-Shamayleh (2014), yapmış olduğu çalışmada, bilgisayar destekli öğretim tekniklerinden biri olan multimedya kullanımının, İngilizce vurgu ve tonlama öğretiminde kaliteyi artırma üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 40 kız üniversite öğrencisini deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayırmış ve 4 hafta süren bir uygulama yapmıştır. Uygulama sonunda ön-test ve son-testten elde edilen verilere göre multimedya ile öğrenim gören deney grubunun İngilizce vurgu ve tonlamada kontrol grubuna göre daha iyi oldukları tespit etmiştir.

Bari, Yasin, Ramli (2013) yapmış oldukları çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin derslerde bilgisayar destekli öğretim materyallerini kullanmalarının öğretimde daha etkili olduğunu ve yine bu öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri anlamalarında pozitif bir etkisinin olduğunu ayrıca BDÖ materyallerinin

derslerde kullanımının öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarında etkili olduğunu dile getirmişlerdir.

Mutlu ve Erez-Tuğa (2013), yapmış oldukları çalışmada, bilgisayar destekli dil öğreniminin öğrenci özerkliğini arttırmadaki rolünü araştırmışlardır. Bu amaçla, Ankara'da özel bir üniversitenin Yabancı Diller Bölümü'nde örgün eğitim gören ve İngilizce seviyeleri orta düzey olan 48 Hazırlık Bölümü öğrencisi seçilmiştir. Bu öğrenciler “Strateji Eğitimi Alan Grup” ve “Strateji Eğitimi Almayan Grup” olarak ikiye ayrılmışlardır. İlk gruba 5 hafta süreyle bilgisayar destekli dil öğrenme stratejileri verilirken diğer grup ise okulun normal dil eğitimi programını takip etmiştir. Ayrıca her iki grubun dil öğrenim strateji kullanımını incelemek için ön-test ve son-test yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre strateji eğitimi alan öğrenci grubunun, strateji eğitimi almayan gruba göre dil öğrenimini kullanımlarında önemli gelişme gösterdikleri, dil öğrenme motivasyonlarında artış olduğu, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma hevesi ve sınıf dışı çalışma isteklerinin arttığı belirlenmiştir.

Young ve Wang (2013), Tayvan'da yapmış oldukları bir çalışmada, oyunla desteklenmiş bilgisayar destekli yabancı dil öğreniminin, İngilizce kelime hazinesi edinme ve telaffuzu kolaylaştırma üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Kullandıkları oyun iki aktivite üzerine kurulmuştur. Birinci aktiviteye göre öğrenci, dört aşamalı bariyerleri aşabilmek için yarışmacı cevapları içerisinde yer alan İngilizce kelimelerden doğru olanı bulmak ve doğru telaffuz etmek zorundadır. İkinci aktivite de ise öğrencinin konuşarak verdiği cevaplar öğrenciye tekrar düzeltilmeden aldığı sonuç verilmiş ve geribildirim yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre aktivitelerden sadece ikincisini kullanan kontrol grubuna göre her iki yöntemi de kullanan deney grubu daha iyi performans göstermiştir. Ancak kontrol grubu ertelenmiş kalıcılık testinde daha iyi performans göstermiştir.

William (2013), çalışmasında, multimedya materyallerin Çincenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanımını ve pedagojik etkilerini araştırmıştır. Çalışma için başlangıç seviyesinde olan ve bir buçuk yıl Çince dersi görmüş 53 üniversite öğrencisi seçilmiştir. Bu 53 öğrenci, son-test ve kalıcılık testinin uygulandığı üç gruba ayrılmıştır. 3 gruba; sadece metin, metin-resim, metin-video olmak üzere üç farklı şekilde Çince öğretilmiştir. Uygulamadan elde edilen sonuçlara göre metin-video materyalini kullanan

grup diğer iki gruba göre daha başarılı olmuştur. Metin-resim materyalini kullanan grup ise sadece metin materyalini kullanan gruba göre daha başarılı olmuştur. Uzun vadede de video-metin materyalini kullanan grubun öğrendikleri diğer gruplara oranla daha kalıcı olmuştur.

Mahmoudi, Abdul Samad, Abdul Razak (2012) çalışmalarında, bilgisayar destekli İngilizce öğretim yönteminin, öğrencilerin tutum ve performanslarına etkilerini araştırmışlardır. Bu amaçla bir Malezya üniversitesinde eğitim gören 30 İranlı doktora öğrencisinin bilgisayar destekli İngilizce öğretim yöntemi ile kelime öğrenme performanslarını ve tutumlarını uyguladıkları kelime testi ve tutum anketiyle ölçmüşlerdir. Sonuçlar SPSS ile değerlendirilmiş, bilgisayar destekli yöntemle İngilizce öğrenen öğrencilerin tutumları ve kelime öğrenmeleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonuca göre bilgisayar destekli dil öğrenen öğrencilerin derse karşı tutumlarının pozitif yönde olmasının dili daha iyi öğrenmelerine kanıt sağladığını dile getirmişlerdir.

Sancak (2011) yapmış olduğu çalışmada, ayrılma hali ekinin işlevlerini ve bu konunun ilköğretim 6. sınıf düzeyinde animasyon (canlandırma) tekniği ile öğretiminin akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucuna göre animasyon tekniğiyle öğretimin öğrencilerin akademik başarısını arttırmada, geleneksel yöntemle göre çok daha başarılı olduğunu, ayrıca animasyon tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarında olumlu yönde değişiklik yaptığını tespit etmiştir.

Tunçok (2010) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin bilgisayar destekli dil eğitimine ve yabancı dile karşı olan tutumlarını göz önüne alarak bu öğrencilerin bilgisayar destekli dil eğitimine karşı tutumlarını incelemiştir. Araştırmadan elde ettiği sonuçlara göre öğrencilerin bilgisayar destekli dil eğitimine olumlu tutum gösterdiklerini ifade etmiştir.

Nabah, vd. (2007), yapmış oldukları çalışmada eğitici yazılımların İngilizce öğrenme üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Bu amaçla 212 ortaokul öğrencisini tesadüfi olarak dört deney ve dört kontrol grubuna ayırarak edilgen çatıları işlemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre edilgen çatının bilgisayar yazılımıyla işlendiği deney

gruplarında, akademik başarının kontrol gruplarına oranla daha yüksek olduğu tespit etmişlerdir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, değişkenleri, veri toplama araçları, uygulama ve veri analizine yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada, Bilgisayar Destekli Öğretim yöntemiyle “Fiil ve Fiilimsiler” konusunun işlendiği ve geleneksel yöntem ile “Fiil ve Fiilimsiler” konusunun işlendiği öğrencilerin akademik başarı puanları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Deneysel araştırma “Bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmadır. Çünkü araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler, bu tür araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir” (Büyüköztürk vd, 2010, s.13).

Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modelde, birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney ve kontrol) gösterirken, diğer faktör bağımlı değişkene ilişkin farklı koşullardaki tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test) göstermektedir (Büyüköztürk, 2007).

Tablo 3.1. Araştırmada Kullanılacak Deneysel Desen

Gruplar	Yansızlık	Ön Test	Deneysel Değişken	Son Test
G _D	R	O ₁	X	O ₃
G _K		O ₂		O ₄

G_D: Deney grubu

G_K: Kontrol grubu

R: Grupların belirlenmesindeki yansızlık

O₁ ve O₃: Deney grubuna uygulanacak ön-test ve son-test ölçümleri

O₂ ve O₄: Kontrol grubuna uygulanacak ön-test ve son-test ölçümleri

X: Bilgisayar Destekli Öğretim yöntemi ile Fiil ve Fiilimsiler konusuna ait uygulamalar (Büyüköztürk, 2007).

Araştırmada, Fiil ve Fiilimsiler Başarı Testi (FFBT) hem deney hem de kontrol grubuna ön-test olarak uygulanmıştır. Araştırmada konular Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ) ve düz anlatım yöntemleriyle işlendikten sonra aynı test son-test olarak uygulanmıştır. Son-test uygulamasından üç hafta sonra ise kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

3.2. ARAŞTIRMA GRUBU

Araştırma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Siirt il merkezinde ortaöğretime devam eden 10. sınıf öğrencilerinden yansız atama yoluyla seçilmiş öğrenciler oluşturmaktadır. Bu işlemin iki avantajı vardır. Birincisi, ilgili değişkenlere ilişkin bir teoriyi gerektirmemesi ve ikincisi denekleri atamadaki kişi yanlılığını önlemesidir (Büyüköztürk, 2007). Yansız atama yöntemi ile seçilen sınıflardan biri kontrol grubunu diğeri deney grubunu oluşturmuştur. Kontrol ve deney gruplarına deney öncesi ve deney sonrası FFBÖ testi ön-test, son-test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Araştırma grubu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Siirt ili Merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 14 Eylül Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 10/A ve 10/E sınıfı öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 10/A sınıfı deney grubu (n=34), 10/E sınıfı kontrol grubu (n=32) olarak belirlenmiştir.

3.3. DEĞİŞKENLER

3.3.1. Bağımsız Değişkenler

Uygulamada kullanılan BDÖ yöntemi ile düz anlatım yöntemi çalışmanın bağımsız değişkenleridir.

3.3.2. Bağımlı Değişkenler

Fiil ve fiilimsiler konuları ile ilgili ön-test, son-test ve kalıcılık testi olarak uygulanan FFBT sonuçları bu çalışmanın bağımlı değişkenidir.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.4.1. Başarı Testi

Araştırmada verilerin toplanması için deney ve kontrol gruplarına “Fiil ve Fiilimsiler” konularına ait başarı testi uygulanmıştır.

Başarı testindeki sorular, ÖSYM'nin yapmış olduğu geçmiş yıllara ait üniversiteye giriş sınavlarında sorulan fiil ve fiilimsiler ile ilgili sınav sorularından oluşmaktadır. Soruların seçiminde öğrenci kazanımlarına dikkat edilmiştir. FFBT çoktan seçmeli ve 5 şıklı 20 sorudan oluşmaktadır. FFBT hakkında 2 Dil ve Anlatım öğretmeni, 1 Türkçe eğitimi bölümü öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Bu soruların öğrenci seviye ve kazanımlarına uygun oldukları onaylanmıştır.

Test puanlarının güvenilirliğini ve iç tutarlılığını incelemek için KR-20 ya da KR-21 kullanılır. Kuder-Richardson formülleri, testteki her maddenin aynı değişkeni ölçtüğü, yani testin ölçtüğü şeyin homojen olduğu sayılına dayanır. Test maddelerinin ölçtüğü özellikler ve örneklediği davranışların benzer olması bu tür güvenilirliği yükseltmektedir. KR-21'den elde edilen değer güvenilirlik katsayısının alabileceği en düşük değeri verir. (Büyüköztürk, 2009).

$$\text{KR-21'i hesaplamak için } KR_{21} = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{K\bar{X} - \bar{X}^2}{KS_x^2} \right] \text{ formula kullanılır.}$$

K = Testin sorusayısı

S_x^2 = Testin varyansı

\bar{X}^2 = Aritmetik ortalama

Genel olarak 0-1 aralığında değişen güvenilirlik katsayıları (r) için yorum yapılmasında yaygın olarak kullanılan sınırlar ise şöyledir (www.alfaistatistik.com):

Tablo 3.2. r Güvenirlik Katsayısı İçin Kullanılan Sınırlar

Güvenirlik	Yorum
$r \geq 0,9$	Mükemmel (Yüksek Riskli Testler için)
$0,7 \leq r < 0,9$	İyi (Düşük Riskli Testler için)
$0,6 \leq r < 0,7$	Kabul Edilebilir
$0,5 \leq r < 0,6$	Zayıf
$r < 0,5$	Kabul Edilemez

2014-2015 eğitim öğretim yılında 11. sınıfa devam eden 100 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Uygulamaya ait değerler Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. FFBT Başarı Testi İçin Pilot Uygulamadan Elde Edilen İstatistiki Değerler

FFBT	N	\bar{X}	S	Sx^2
	100	15,87	2,55705	6,538

Tablo 3.3'te verilen değerler kullanılarak FFBT testi için hesaplanan KR-21 değeri ise $r=,97$ dir. Bu değer bir test için mükemmel kabul edilen bir değerdir.

3.5. UYGULAMA

Uygulama için Siirt ili 14 Eylül Anadolu Lisesi tesadüfi olarak seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarını oluşturmak için tesadüfi olarak 10/A sınıfı deney grubu ($n=34$), 10/E sınıfı ($n=32$) kontrol grubu olarak seçilmiştir. Uygulama, araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrencilere bilgisayar destekli öğretim (görsel destekli sunular, online testler, online yarışmalar, tablet bilgisayarlar için hazırlanmış alıştırmalar, videolar), kontrol gurubundaki öğrencilere ise düz anlatım yöntemi uygulanmıştır. Fiil ve fiilimsiler konuları ile ilgili hazırlanan başarı testi uygulamadan önce deney ve kontrol gruplarına ön-test, uygulama sonrasında son-test ve uygulama bitiminden üç hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

3.6. VERİ ANALİZİ

Verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistik programından faydalanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla gruplardaki katılımcı sayısı 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilk Testi sonuçlarına bakılmıştır (Büyüköztürk, 2009). Verilerin normal dağılımı sağlandığı takdirde parametrik testlerinden Eşleştirilmiş T Testi ve Bağımsız Örneklemelerde T Testi uygulanması kararlaştırılmıştır. Verilerin

normal dağılımının sağlanmadığı durumlarda ise Eşleştirilmiş T Testi'nin nonparametriği olan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ve Bağımsız Örneklerde T Testi'nin nonparametriği olan Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. İstatistiksel verilerin manidarlığı $p < ,05$ düzeyinde sınanmıştır. Bulguların sunumunda tablolardan faydalanılmıştır. Başarı testinin puanlamasında ise n*5 şeklinde bir hesaplama yapılarak testten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 0 olarak kabul edilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; araştırmanın bulgularına ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. DENEY VE KONTROL GRUBUNUN ÖNTEST BAŞARI PUANLARINA AİT BULGULAR

Çalışmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test başarı puanlarına ait Shapiro-Wilk Normallik Testi sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön-test Başarı Puanlarına Ait Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Shapiro-Wilk			
	İstatistik	df	Sig.
Deney Ön-test	.968	34	.034
Kontrol Ön-test	.921	32	.454

*p<.05

Tablo 4.1 incelendiğinde deney grubuna ait ön-test puanları $p<.05$ olduğundan normal dağılım göstermemektedir. Ancak kontrol grubu ön-test puanları ise $p>.05$ olduğundan normal dağılım göstermektedir. Verilerden biri normal dağılım göstermediği için gruplara göre başarı testinin farklılaşmasını tespit etmek için nonparametrik testlerden Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin ön-test başarı puanlarının gruplara göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına dair Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.2’de görülmektedir.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön-test Başarı Puanlarının Gruplara Göre Dağılımlarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön-test Başarı Puanı	Kontrol	32	36.88	1180.00	436.000	.162
	Deney	34	30.32	1031.00		
Toplam		66				

*p<.05

Tablo 4.2 incelendiğinde çalışmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test başarı puanları $p>.05$ olduğu için anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bu sonuca göre çalışmaya katılan öğrencilerin gruplara yansız atama yoluyla dağıtıldığı yani grupların birbirine akademik başarı puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

4.2. DENEY VE KONTROL GRUBUNUN SONTEST BAŞARI PUANLARINA AİT BULGULAR

Çalışmaya katılan kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test başarı puanlarına ait Shapiro-Wilk Normallik Testi sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön-test Son-test Başarı Puanlarına Ait Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Ön-test	.968	32	.454
Son-test	.960	32	.267

*p<.05

Tablo 4.3 incelendiğinde $p>.05$ olduğundan çalışmaya katılan kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test başarı puanlarının normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği (normal dağıldığı) söylenebilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test son-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına dair İlişkili Örneklem İçin T Testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön-test Son-test Puanlarına Ait Eşleştirilmiş T Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Ön-test	32	48.75	12.70	31	-4.628	.000
Son-test	32	58.44	15.731			

*p<.05

Tablo 4.4 incelendiğinde çalışmaya katılan kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test (\bar{X} =48.75) ve son-test (\bar{X} = 58.44) başarı puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Son test puanlarındaki bu artış beklenen bir durumdur. Çünkü öğrenme sürecinde kullanılacak herhangi bir yöntemin akademik başarıyı etkileyeceği göz önünde bulundurulmaktadır.

Çalışmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test başarı puanlarına ait Shapiro-Wilk Normallik Testi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön-test Son-test Başarı Puanlarına Ait Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Deney Grubu	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Ön-test	.931	34	.034
Son-test	.930	34	.032

*p<.05

Tablo 4.5 incelendiğinde p<.05 olduğundan çalışmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test başarı puanlarının normal dağılımdan anlamlı (aşırı) saptığı (normal dağılmadığı) söylenebilir.

Deney grubundaki öğrencilerin ön-test son-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön-test Son-test Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Negatif Sıra	0	.00	.00	-5.099	.00
Pozitif Sıra	34	17.50	595.00		
Eşit	0				

Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.6 incelendiğinde çalışmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test başarı puanları arasında anlamlı farklılık vardır, $z=-5.099$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son-test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, bilgisayar destekli öğretimin deney grubunun akademik başarıları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Çalışmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son-test başarı puanlarına ait Shapiro-Wilk Normallik Testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son-test Başarı Puanlarına Ait Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Deney Son-test	.930	34	.032
Kontrol Son-test	.960	32	.267

* $p<.05$

Tablo 4.7 incelendiğinde deney grubuna ait son-test puanları $p<.05$ olduğundan normal dağılım göstermemektedir. Ancak kontrol grubu son-test puanları ise $p>.05$ olduğundan normal dağılım göstermektedir. Verilerden biri normal dağılım göstermediği için gruplara göre başarı testinin farklılaşmasını tespit etmek için nonparametrik testlerden Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Çalışmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son-test başarı puanlarının gruplara göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ait Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son-test Başarı Puanlarının Gruplara Göre Dağılımına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Son-test Başarı Puanı	Kontrol	32	29.39	940.50	412.500	.090
	Deney	34	37.37	1270.50		
	Toplam	66				

* p<.05

Tablo 4.8 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerden deney grubunun başarı puanı sıra ortalaması (37.37), kontrol grubunun sıra ortalamasından (29.39) yüksektir. Ancak son-test başarı puanları $p>.05$ olduğu için anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bu sonuca göre çalışmada uygulanan bilgisayar destekli uygulamalar öğrencilerin son-test başarı puanları üzerinde etkilidir. Ancak kontrol ve deney grubu son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

4.3. DENEY VE KONTROL GRUBUNUN KALICILIK TESTİ PUANLARINA AİT BULGULAR

Çalışmaya katılan kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi puanlarına ait Shapiro-Wilk Normallik Testi sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

	Shapiro-Wilk		
Kontrol Grubu	İstatistik	df	Sig.
Son-test	.960	32	.267
Kalıcılık	.964	32	.349

*p<.05

Tablo 4.9 incelendiğinde $p>.05$ olduğundan çalışmaya katılan kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi puanlarının normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği (normal dağıldığı) söylenebilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin son-test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına dair İlişkili Ölçümler İçin T Testi sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait İlişkili Ölçümler İçin T Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Son-test	32	58.44	15.731	31	2.132	.041
Kalıcılık	32	53.75	13.198			

*p<.05

Tablo 4.10 incelendiğinde çalışmaya katılan kontrol grubundaki öğrencilerin son-test (\bar{X} =58.44) ve kalıcılık testi (\bar{X} = 53.75) puanları arasında son-test lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Çalışmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin son-test ve kalıcılık testi puanlarına ait Shapiro-Wilk Normallik Testi sonuçları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Deney Grubundaki Öğrencilerin Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Deney Grubu	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Son-test	.930	34	.032
Kalıcılık	.897	34	.004

*p<.05

Tablo 4.11 incelendiğinde p<.05 olduğundan çalışmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin son-test ve kalıcılık testi puanlarının normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma gösterdiği (normal dağılmadığı)söylenebilir.

Deney grubundaki öğrencilerin son-test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına dair Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Deney Grubundaki Öğrencilerin Son-test Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kalıcılık-Son-test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	24	15.46	371.00	-2.899	.004
Pozitif Sıra	6	15.67	94.00		
Eşit	4				

Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.12 incelendiğinde çalışmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin son-test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur, $z=-2.899$ $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın son-test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin devam ettiği söylenebilir.

Çalışmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi başarı puanlarına ait Normallik Testi sonuçları Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kalıcılık Testi Başarı Puanlarına Ait Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Shapiro-Wilk			
	İstatistik	df	Sig.
Kalıcılık Deney	.897	34	.004
Kalıcılık Kontrol	.964	32	.349

* $p<.05$

Tablo 4.13 incelendiğinde deney grubuna ait kalıcılık testi puanları $p<.05$ olduğundan normal dağılım göstermemektedir. Ancak kontrol grubu kalıcılık testi puanları ise $p>.05$ olduğundan normal dağılım göstermektedir. Verilerden biri normal dağılım göstermediği için gruplara göre başarı testinin farklılaşmasını tespit etmek için nonparametrik testlerden Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Çalışmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi puanlarının gruplara göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına dair istatistiki bulgular ve Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14. Çalışmaya Katılan Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kalıcılık Testi Puanlarının Gruplara Göre Dağılımına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kalıcılık Testi Puanı	Kontrol	32	25.17	805.50	277.50	.001
	Deney	34	41.34	1405.50		
	Toplam	66				

*p<.05

Tablo 4.14 incelendiğinde çalışmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi puanları $p<.05$ olduğu için anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre çalışmaya katılan öğrencilerden bilgisayar destekli öğrenme yöntemi ile ders işleyen deney grubu öğrencilerinin bilgilerinin kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilerinden daha kalıcı olduğu, bilgisayar destekli öğretimin bilgilerin kalıcılığını olumlu şekilde etkilediği söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ

Bu çalışmada, 10. sınıf Dil ve Anlatım dersi programında yer alan “Fiil ve Fiilimsiler” konusunun öğrencilere kazandırılmasında bilgisayar destekli öğretim yönteminin akademik başarı ve kalıcılık düzeyine etkisi araştırılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test başarı puanlarının gruplara göre dağılımlarına ait ölçümlere göre, çalışmaya katılan grupların akademik başarı puanı açısından denk oldukları saptanmıştır. Uygulama sonrası yapılan son-test ölçümlerine göre her iki grubun akademik başarısında artış olduğu saptanmış fakat bilgisayar destekli öğretim yönteminin kullanıldığı deney grubundaki akademik başarı düzeyinde, düz anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarı düzeyine göre daha fazla artış olduğu ancak iki grup arasındaki başarı puanlarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Son-testte deney grubunun akademik başarısının kontrol grubuna oranla daha yüksek olması (Eamthanakul, Rewtong ve Sansiribhan, 2015; Castillo, 2015; Yüksel ve Yüksel, 2015 ; Zaini ve Mazdayana, 2014; Pirasteh, 2014; Gambari, Katugi ve Fagbemi, 2014; Al-Shamayleh, 2014; Hashemyolia, Ayub ve Moharrer, 2013; William, 2013; Young ve Wang, 2013; Mutlu ve Erez-Tuğa, 2013; Bari, Yasin ve Ramli, 2013; Mahmoudi, Abul Samad ve Abdul Razak, 2012; Sancak, 2011; Tunçok, 2010; Nabah vd., 2007) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir.

Son-testten üç hafta sonra yapılan kalıcılık testinden elde edilen ölçümlere göre ise deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı şekilde farklılaşma olduğu yani bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle ders işleyen deney grubu öğrencilerinin konuya ait bilgilerinin, kontrol grubu öğrencilerinin bilgilerinden daha kalıcı olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, (Yüksek ve Yüksel, 2015;

William, 2013) çalışmalarıyla paralellik gösterirken (Young ve Wang, 2013) çalışmasından elde edilen sonuca tezattır.

Bu sonuçlara göre bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı ve özellikle de öğrenilen bilgilerin kalıcılığını olumlu şekilde etkilediği tespit edilmiştir.

5.2. ÖNERİLER

1. Dil ve Anlatım derslerinde öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılımlarını sağlamak ve öğrenilen bilgileri daha kalıcı bir hale getirmek amacıyla BDÖ yöntemi kullanılabilir.

2. Öğretmenlerin, BDÖ yöntemini sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde daha etkili bir biçimde kullanabilmeleri için kendilerine gerekli eğitimler verilebilir ve öğretmenler BDÖ yöntemini kullanmada donanımlı bir hale getirilebilir.

3. Dil ve Anlatım dersi için hazırlanan kitap ve çeşitli materyaller, bilgisayar ortamına uygun bir hale getirilerek öğrencilerin yaşına, eğitim düzeyine göre düzenlenmiş olan, ilgisini çekecek çeşitli görsel, ses, oyun, vb. gibi yazılımlarla desteklenebilir.

4. BDÖ yönteminin kullanımı sadece öğretmenler ve okul ortamıyla sınırlı kalmamalıdır. Bu amaçla öğrencilere ve velilere yöntemin doğru kullanımının sağladığı yararlar, düzenlenecek eğitimlerle anlatılarak bu yöntemin okul dışında da kullanılması desteklenebilir.

5. En kısa süre içerisinde FATİH Projesi bütün okullarda uygulamaya geçirilmeli, ilkokul ve ortaokul öğrencilerine de tablet bilgisayarlar verilerek dersler bu yöntemle işlenmelidir. Bu yöntemin ilkokuldan itibaren kullanılması eğitimde kalıcılığı artırarak öğrencilerin daha sonraki eğitim kademelerinde öğreneceklerine büyük fayda ve kolaylık sağlayabilir.

6. Bu yöntemin kullanımı; ilk, orta ve lise düzeyiyle sınırlandırılmamalı, üniversite düzeyinde de BDÖ yöntemi ders içeriklerine uygun bir hale getirilerek kullanılabilir.

7.Öğrencilerin internet ortamında bir araya gelerek öğretmenlerin yönlendirmeleriyle öğrendiklerini pekiştirdikleri, birbirleriyle yarışarak öğrenme ortamının daha zevkli bir hal aldığı internet sitelerinin ve yazılımların ülkemizde olmaması, var olanların da başka dillerde olması öğretmen ve öğrencilerin bu yöntemden tam anlamıyla faydalanmalarını kısıtlamaktadır. Bu nedenle bu tür Türkçe sitelerin, yazılımların geliştirilmesi ve hizmete sunulması gerekmektedir.

8. BDÖ yönteminin kullanımı sadece Dil ve Anlatım dersi ile sınırlı kalmamalıdır. Bu yöntem, diğer derslerde de uygun içerikler eşliğinde kullanılabilir.



KAYNAKÇA

- Abu Nabah, A., Hussain, J., Al-Omarı, A., and Shdeifat, S. (2009). "The Effect Of Computer Assisted Language Learning in Teaching English Grammar on the Achievement of Secondary Students in Jordan". *The International Arab Journal of Information Technology*, 6(4), 431-439.
- Adalı, O. (1975). "Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne". *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, XLVII, 423-438.
- Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk Dili Dergisi Ana Dili Özel Sayısı*, 285, 423-438.
- Al-Shamayleh, T. S. (2014). "Improving The Quality of Teaching English Stress And Intonation to University Students Who Are Learning English As A Foreign Language Using Multimedia". *European Scientific Journal*, 10(25), 207-208.
- Arslan, A. (2009). "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154.
- Aytaş, G., Çeçen, A. (2010). "Ana Dili Eğitiminde Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri ve Önemi". *TÜBAR*, XXV, 77-89.
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Baran Yamaç, S. (2005). *Öğrenen Kontrollü Animasyon Tekniğine Dayalı Geliştirilen Ders Yazılımının Meslek Lisesi II. Sınıf Öğrencilerinin Programlama Dersi Akademik Başarılarına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barın, E. ve Demir, C. (2008). *Türk Dil Bilgisi 2: Biçim Bilgisi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Bari, S., Yasin, M. H. M., Ramli, M. M. (2013). "Computer-Assisted Teaching and Learning among Special Education Teachers". *Asian Social Science*, 9(16), 87-94.
- Barker, F., and Yeates, H. (1985). *Introducing Computer Assisted Learning*. England: Pitntice-Hall International.
- Baz, F. Ç. (2010). *Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Eğitim Yazılımı Olan Dyned Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bilgegil, K. (1964). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Güzel İst: Mat.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Castillo, M. R. (2015). "Effect of Integrating Computer-Assisted Language Learning in the TOEFL Performance of Nursing Students". *Asia Pasific Journal of Multidisciplinary Research*, 3(3), 120-126.
- Çelen, F. K., Çelik, A., ve Seferoğlu, S. S. (2-4 Şubat 2011). "Türk Eğitim Sistemi ve Pisa Sonuçları". *Akademik Bilişim 2011*. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demir, C., ve Yapıcı, M. (2007). "Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları". *Sosyal Bilimler Dergisi*, IX(2), 177-192.
- Demircioğlu, H., ve Geban, H. (1996). "Bilgisayar Destekli Öğretim ve Geleneksel Problem Çözme Etkinliklerinin Ders Başarısı Bakımından Karşılaştırılması". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 183-185.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Dolunay, S. K. (2010). "Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi" *TÜBAR*, -XXVII, 275-284.
- Duman, A. (1998). "Neden Türkçe Eğitimi?". *Türk Dili*, 557, 413-415.
- Eamthanokul, B., Rewtong, O., and Sansiribhan S. (2015). "A Development of Computer Assisted Instruction in English Subject of Third Level Primary Students Named Child's a Nice Day". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1113-1120.
- Ediskun, H. (2010). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Engin, A. O., Tösten, R., ve Kaya, M. D. (2010). "Bilgisayar Destekli Eğitim". *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 69-80.
- Erdem, İ. (2012). "Konuşma Eğitimi Açısından Dil Bilgisi", Murat Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*, (ss. 229-260), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Ergin, M. (1976). *Türk Dili Dersleri I*. İstanbul: MEB Devlet Kitapları.
- Ergin, M. (2012). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayıncılık.
- Gambari, A. I., Kutigi A. U., Fagbemi, P. O. (2014). "Effectiveness of Computer Assisted Pronunciation Teaching on Verbal Ability on The Achievement of Senior Secondary School Students in Oral English". *Gist Education and Learning Research Journal*, 11-28.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Göğüş, B. (1988). "Uluslararası Anadili Eğitimi Örgütü". *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Göçer, A. (2008). "Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Çözümleme Yönteminin Kullanımı". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 101-119.
- Güneş, F. (2013). "Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar". *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.
- Hashemyolia, S., Ayub, A. F. M., Moharrer, Z. (2015). "The Effectiveness of Multimedia Language Courseware on Secondary School Students' Motivation for Learning English". *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(6 S4), 566-571.
- Hengirmen, M. (2007). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Engin Kitapevi.
- İşcan, A. ve Kolukısa, H. "İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri". <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunisobil/article/view/1020000183/1020000177>.
- Kahraman, T. (2009). *Çağdaş Türkiye Türkçesi Dilbilgisi*, İzmir: Kanyılmaz Basımevi.
- Karadeniz, G. (2010). *Fizik Dersi Öğretiminde Geleneksel ve Bilgisayar Destekli Öğretim Yaklaşımlarının Rule Space Modeli ile Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kavcar, C., Oğuzkan, A. F., ve Sever, S. (1998). *Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*, Ankara: Engin Yayınevi.

- Koç, N. (1992). *Açıklamalı Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Korkmaz, Z. (2007). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2014). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*, Ankara: TDK Yay.
- Lüle Mert, E. (2013). “Türkçe Öğretmen Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Analizi”. *Sosyal Araştırma Dergisi*, 6(27), 357-372.
- Mahmoudi, E., AbdulSamad, A., and Abdul Razak, N. Z. (2012). “Attitude and Students’ Performance in Computer Assisted English Language Learning (CAELL) for Learning Vocabulary”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66, 489-498.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yay.
- Mutlu, A., Eröz-Tuğa, B. (2013). “The Role of Computer-Assisted Language Learning (CALL) in Promoting Learner Autonomy”. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 107-122.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özer, M. (2012). *Fen ve Teknoloji Dersinde Geleneksel Öğretim Yöntemi ile Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, E. (2014). *Hücre Zarından Madde Geçişi Konusunun Uzaktan Eğitimle Öğretilmesinde Video ve Animasyon Kullanılmasının Öğrenci Başarısı İle Motivasyona Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pirasteh, P. (2014). “The Effectiveness of Computer-assisted Language Learning (CALL) on Learning Grammar by Iranian EFL Learners”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1422-1427.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Sancak, H. (2011). *Ayrılma Hali Ekinin (+DAN) İşlevleri ve İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Animasyon (Canlandırma) Tekniği İle Öğretimi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenel, A. ve Gençoğlu, S. (2003). “Küreselleşen Dünyada Teknoloji Eğitimi”. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(12), 45-65.
- Şimşek, R. (1983). “Çağdaş Eğitimde Anadilinin Yeri”. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380.
- Tunçok, B. (2010). *A Case Study: Students' Attitudes Towards Computer Assisted Learning, Computer Assisted Language Learning and Foreign Language Learning*. Ankara: The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University.
- Toplaoğlu, A. (1989). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Vardar, B. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimler Sözlüğü*. Ankara: ABC Kitapevi.
- Williams, Z. C. (2013). *The Use Of Multimedya Metarial In Teaching Material In The Teaching Chinese As A Second Language And Pedagogical Implications* (Master Thesis). *Master Theses 1896*, paper 1016, <http://scholarworks.umass.edu/theses/1016>.
- Yüksel, H., ve Yüksel, A. (2015). “The Effect Of The Computer Assisted Instruction On The Academic Achievement And Retention Of Technical Programme Students' In Vocational Foreign Language”. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 174, 2513-2518.
- Young, S. S. C., Wang, Y. H. (2014). “The Game Embedded CALL System to Facilitate English Vocabulary Acquisition and Pronunciation”. *Educational Technology & Society*, 17(3), 239-251.

Zaini, A., and Mazdayana, G. (2014). "The Effect of Computer Assisted Language Learning on the Development of EFL Learners' Writing Skills". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1975-1982.

www.fatihprojesi.com (Fatih Projesinin Bileşenleri) 22.12.2015

KR-20, KR-21, Cronbach Alfa, Test-Tekrar-Test Hangi Güvenirlik Katsayısını Kullanmalıyım?http://www.alfaistatistik.com/#!KR20-KR21-Cronbach-Alfa-TestTekrarTest-Hangi-G%C3%BCvenirlik-Katsay%C4%B1s%C4%B1n%C4%B1Kullanmal%C4%B1y%C4%B1m/c12ri/30C558D5-2AA1-4DB1-9A2E-EE5F592C7044 ,16.10.2015



EKLER

EK 1: TEZ UYGULAMA İZİN BELGESİ



T.C.
SİİRT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 76559309/200/3440496
Konu: Yasemin ÖZKOYUNCU

31/03/2015

14 EYLÜL ANADOLU LİSESİ MÜDÜRLÜĞÜNE
SİİRT

Okulunuz Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni olarak görev yapan Yasemin ÖZKOYUNCU'nun okulunuz 10/A ve 10/E sınıfı öğrencilerine "Fiil ve Fiilimsiler Konusu Öğrenmede Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığına Etkisi " konulu tez çalışması yapması hakkındaki Valilik Makamının 30/03/2015 tarih ve 3418081 sayılı Olurları ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Şemsettin ARPAS
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

EK:
Valilik Makamının Onay Yazısı (1sayfa)

Güvenli Elektronik İmza:

Aslı ile Aynıdır
31.03/2015

Metin EROĞLAN
Millî Eğitim Müdürlüğü
Memur

EVRAK KAYIT	
TARİH	31.03.2015
SAYI	200/3440496 / 154

Yeni Mah. Öğretmenevi 3.Kat -SİİRT
Elektronik Ağ:www.meb.gov.tr
e-posta: Ortaogretim56@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Fırat.ALGAN-Memur
Tel: (0 484) 2231028-1435
faks: (484) 2232298



T.C.
SİİRT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 76559309/773/3418081
Konu: Yasemin ÖZKOYUNCU

30/03/2015

VALİLİK MAKAMINA
SİİRT

Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı tez öğrencisi ve 14 Eylül Anadolu Lisesi öğretmeni Yasemin ÖZKOYUNCU'nun ekli yazıda adı geçen İlimiz Merkez 14 Eylül Anadolu Lisesi 10/A ve 10/E sınıf öğrencilerine "**Fiil ve Fiilimsiler Konusu Öğrenmede Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığına Etkisi**" konulu tez çalışmasının yapma isteği hakkındaki dilekçesi ilişikte sunulmuştur.

Konuya ilişkin ekli yazıda adı geçenin İlimiz Merkez 14 Eylül Anadolu Lisesi 10/A ve 10/E sınıfı öğrencilerine "**Fiil ve Fiilimsiler Konusu Öğrenmede Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığına Etkisi**" konulu tez çalışmasının yapılması müdürülüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

M.Enis ÖNEN
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek: Dilekçe

OLUR
30/03/2015

Bahadır YÖRÜK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza

Aslı ile Aynıdır

31.03.2015

Metin EROĞLAN
Millî Eğitim Müdürlüğü
Memur

Yeni Mah.Öğretmenevi Kat:3/SİİRT
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim56@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Tekin AYDIN Şef
Tel: (0 484) 223 10 28 Dah. 1431
Faks: (0 484) 223 22 98



T.C.
SİİRT VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46264178/399/1356945
Konu : Yasemin ÖZKUYUNCU

05.02.2016

VALİLİK MAKAMINA
SİİRT

İlgi :30/03/2015 tarih ve 3418081sayılı olur

İlgi sayılı olur gereğince; Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Tez öğrencisi ve İlimiz Merkez 14 Eylül Anadolu Lisesi Öğretmeni Yasemin ÖZKOYUNCU'nun İlimiz Merkez 14 Eylül Anadolu Lisesi 10/A ve 10/E öğrencilerine yönelik olarak uygulanan "Fiil ve Fiilimsiler Konusu Öğrenmede Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Öğrenci başarısına ve kalıcılığına etkisi" konulu çalışma konunun 31/03/2015 tarihinden geçerli olmak üzere "Ortaöğretim 10. Sınıf öğrencilerinin Fiil ve Fiilimsiler Konusu Öğrenmede Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısı ve Kalıcılığına Etkisi" olarak değiştirilmesi müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Aydın CEYHAN
İl Milli Eğitim Şb.Müd

OLUR
05.02.2016

M. Fethi SUAY
Vali a
İl Milli Eğitim Müdürü

EK 2: BAŞARI TESTİ**BAŞARI TESTİ**

1."Anlattıkları şeylerin niteliğine göre fiiller, kılış fiilleri(almak, taşımak, kazmak, gibi), durum fiilleri(yatmak, susmak, durmak...) gibi, oluş fiilleri(doymak, uzamak, kararmak... gibi) diye adlandırılır.

Aşağıdakilerden hangisinde, yukarıda sözü edilen fiillerin tümü örneklendirilmektedir?

- A) delmek, dizmek, ezmek
- B) solmak, susmak, acımak
- C) ağlamak, oturmak, büyümek
- D) yolmak, kırmak, saçmak
- E) atmak, kalkmak, sararmak (1983-ÖYS)

2. Aşağıdakilerden hangisi yapılmakta olan bir iş belirtmektedir?

- A) Yarın erkenden yola çıkıyoruz.
- B) Verdiğin kitabı büyük bir zevkle okuyorum.
- C) Küçük halam öbür gün bize geliyor.
- D) Savaşta ölen dayımın adını, bana koyuyorlar.
- E) Çarşamba günü ölüyor, perşembe günü de gömüyorlar. (1985-ÖSS)

3. Ad cümlelerinde kimi zaman ek-eylemin 3. tekil kişi ekinin kullanılmadığı da olur.

Aşağıdakilerin hangisinde bu açıklamaya uygun bir cümle vardır?

- A) En sevdiğim aydır ağustos.
- B) Güz mevsimi, hasat demektir. Anadolu insanı için.
- C) Şu kara üzümler daha tatlıdır ötekilere göre.
- D) Yükünden dalları eğilmiş elma ağaçları bir başka güzelliği bu bahçelerin.
- E) Kavunun, karpuzun en bol olduğu zamandır şimdi.(1997-ÖYS)

4.Aşağıdaki dizelerin hangisinde yüklem, gereklilik kipindedir?

- A) Çınar yeşili sundurmamda
Bakmalıyım ay çiçeği tarlasına
- B) Akçakavaklar ıslanırken

Örter bizi güz ananın yaprakları

C) İşte duruyor bir çocuk

Mürdüm eriği gözleriyle

D) Bir yüce dağdan bir yüce dağa

Dikmişim ışıklı direklerimi

E) Kırmızı alıç boncuğunu

Alıp dizdim sevginin ipliğine

(1992-ÖSS)

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiilimsi kullanılmamıştır?

A) Annem bir sarma yapar ki sorma.

B) Bu lokantaya gitmekten vazgeçtik.

C) Çalışırken rahatsız edilmek istemezdi.

D) Kapıyı açınca köpek dışarı fırladı.

E) Çocukları anlayan bir öğretmendi. (2003-ÖSS)

6. Eşyalar yerleştirilince, otobüse yolcular da bindi. Şoför, beklemeksizin kontağı açtı. O sırada otobüs yazıhanesinden birisi fırladı. Otobüse koşuyordu; soluk soluğa yetişti. Önümüzdeki tek boş yere oturdu. Çevresindekileri selamladı. Otobüsteki herkesi tanıyordu anlaşılan.

Bu parçada birleşik zamanlı kaç fiil vardır?

A) I B) II C) III D) IV E) V

(1996-ÖSS)

7. Heyecanlandım ne dense

Hep sevgiden koşmak istiyorum

Bu dizelerdeki eylemsinin türce özdeşi olan eylemsi aşağıdaki dizelerin hangisinde vardır?

A) Kağıt kayıkları yüzdürdük

Derenin boz bulanık sularında

B) Derdimiz bize yeterken

Komşularınki de üstüne tuz biber eker

C) Sevgi bir çocuğun gülen gözleridir

Ve özgür bir uçurtmadır gökyüzünde

D) Konarsan güle kon dikene konma

Eski düşmanların dost olur sanma

E) Aydınlığı bu kadar soğutabilmek ne zor

Bulutları küçük camlara sığdırabilmek

(1998-ÖSS)

8. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemi, gelecek zaman kipi anlamında kullanılmamıştır?

A) Yarın geç mi gelirsin?

B) Akşamları bu saatte mi uyursun?

C) Mektubu sonra mı yazarsın?

D) Arkadaşını yarın mı ararsın?

E) Sabaha İstanbul'da mı oluruz?

(1989-ÖYS)

9. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin fiil kipinde anlam kayması yoktur?

A) Tatilimi genellikle İzmir'de geçiriyorum.

B) Okula gitmek için hazırlanıyor.

C) Sen hiçbir sözünü tutmuyorsun.

D) Bugün arkadaşlar bize geliyorlar.

E) Yarın İstanbul'a gidiyorum.

(1987- ÖYS)

10. Aşağıdaki dizelerin hangisinde yüklem birleşik zamanlı bir fiildir?

A) Mermiler altında geçerek suyu

Yollara döküldü bahtsız kabile

B) Tutuşurken ufuk uzakta yer yer

Alçalan akşamlarla sular karardı

C) Bu akşam rüyamda Leyla'yı gördüm

Derdini ağlarken yanan bir muma

D) Susamış ruhumla mesafelere

Hiçbir şey bağlamaz beni bir yere

E) Mucize başlamıştı eşsiz ve çılgın

Yıkanan kuşlar gibi enginlerde (1991-ÖYS)

11. Konuşurken düşüncenizi iyi anlatamadığınızı farz edin. Geri alamazsınız çünkü dinleyen kişiler gitmiştir. Yeni cümleler ister istemez öncekinin yetersizliğini kapatma kaygısı taşıyacaktır. Öte yandan siz ne kadar açıklarsanız açıklayın dinleyiciler kendilerine uygun düşen, vurgulanmış sözcükleri alacaktır.

Bu parçadaki numaralanmış sözcüklerden hangisi fiilimsi değildir?

A) I B) II C) III D) IV E) V

(2011-YGS)

12. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemi “şimdiki zamanın rivayeti” biçimindedir?

A) Oturdukları evi 20 yıl önce almışlarmış.

B) Geçen yıl arada sırada arkadaşlarla buluşup sinemaya gidiyorduk.

C) Ben de onun gelmesini bekliyordum.

D) O filmi ben de yıllar önce görmüştüm.

E) Eskiden kışlar daha soğuk, yazlar daha sıcak geçiyormuş.

(1995-ÖYS)

13. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde geçen bağfiil, ötekilerden farklı bir sorunun yanıtıdır?

A) Düşüncelerini hiç çekinmeden söylediler.

B) Soruları bütün yönleriyle düşünerek yanıtlıyordu.

C) Sınavdan hemen sonra güle oynaya evine gitti.

D) İşi zamanında bitirmek için ölesiye çabalıyordu.

E) Bence o buraya geleli çok değişti.

(2004-ÖSS)

14. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, eylem, istek kipindedir?

- A) Yarın öğleden sonra bize gelsin.
 B) Bu güzel havada biraz yürümeliyim.
 C) Bugün İngilizce çalışalım.
 D) Ödevlerinizi zamanında yapınız.
 E) Yarın sabah erken kalk. (1986-ÖYS)

15. Varlığımın yetişemeyeceği uzak zamanlarda

Tıpkı şu andaki gibi tatlı bir akşamüstü
 Düşlerin yok olmaya başladığı anda
 Okuyucum duyarsa kalp atışına benzer bir gürültü
 Bilsin ki benim yüreğimdir içli içli atan

Yukarıdaki dizelerde kaç fiilimsi vardır?

- A) 2 B) 3 C) 4 D) 5 E) 6

(2006-ÖSS)

16. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde eylemin kipinde bir eylem kayması olmuştur?

- A) Pazar günü gelmeye çalışacağım.
 B) Sabahları erken kalkmayı sevmiyorum.
 C) Yağmur yağdığı için gelememiş.
 D) Söz verdi, yarın buraya uğrayacak.
 E) İstanbul'a gitmekten vazgeçmişler.

(1994-ÖSS)

17. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı bir fiilimsi kullanılmıştır?

- A) Sınav günü yaklaştıkça heyecanı artıyordu.
 B) Sevdiği insanları her zaman arar, sorar.
 C) İçeride tanıdık kimse yoktu.
 D) Bizim düşünen insanlara ihtiyacımız var.
 E) Sararmış yapraklar yolları doldurmuştu.

(1995-ÖSS)

18. (I)Kimi genç şairler yazdıklarını göndermekle kalmayıp kendileri de gelirler beni görmeye. (II) Dinlerim ya da kendim okurum o gençlerin şiirlerini. (III) Çoğu bakarım sevebileceğim şiirlerden değil. (IV) Güzel çirkin diye yargılamıyorum şimdi belki güzel çok güzel yıllar boyu beğenilecek şiirler; ama benim hoşlandığım türden değil. (V) Mutlaka öylelerini de beğenenler vardır.

Bu parçada numaralanmış cümlelerin hangisinde “isim-fiil, sıfat-fiil, zarf-fiil”in üçünün de örneği vardır?

- A) I. B) II. C) III. D) IV. E) V.

(ÖSS- 2001)

19. (I) Şu ana kadar tüm öykülerine övgüler düzeceğim bir seçkiyle karşılaşmadım. (II) Özellikle bu seçki tamamen yeni öykülerden oluşuyorsa böyle bir beklentiye hiç girilmemeli. (III) Yazarlar birbirinden farklı edebiyat anlayışlarına sahiptirler. (IV) Sayfaları çevirdikçe çok farklı metinlerle karşılaşacaksınız. (V) Eğer çok yönlü bir insan değilseniz bu öykülerin size seslenmesi pek olası değildir.

Bu parçada numaralanmış cümlelerle ilgili olarak aşağıda verilenlerden hangisi yanlıştır?

- A) I. cümlenin yüklemi belirli geçmiş zamanın olumsuzuyla çekimlenmiştir.
 B) II. cümlede koşul eki almış bir sözcük vardır.
 C) III. cümlede özne isimden isim yapım eki almıştır.
 D) IV. cümlede zarf-fiil vardır.
 E) V. cümlenin yüklemi ek eylemin olumsuz biçimiyle şekillenmiştir.

(2009-ÖSS)

20. Acaba ölmeye başlamış bir toplumda koşullarını neler hazırlıyor ölümün? Yaşamın sınırlarını nasıl çiziyor? Yaşamı, adına rastlantı dediğimiz bir kaos mu oluyor?

Bu parçadaki altı çizili sözcüklerden hangisi tür yönüyle ötekilerden farklıdır?

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

(2011-LYS)

EK 3: UYGULAMAYA AİT FOTOĞRAFLAR







I. isim-fiil (adeylem)

Fiilden türeyen veya isim görevinde kullanılan fiilimsilerdir.

-ma, -me / -mak, -mek / -ş, -ış, -iş

Söylediklerime kahkalarla gülmesine şaşırđım.

Yolcuların sabırsız bekleyişı sürüyor.





Ek fiilimsiler: -ma, -me, -mak, -mek, -ş, -ış, -iş

Ek fiilimsiler: -ma, -me, -mak, -mek, -ş, -ış, -iş

3. Ek Eylemin Geniş Zaman Çekimi

İsim ya da isim soylu sözcüklerin ek fiilin geniş zamanla çekimlenmesi öteki kiplerden değişiktir. Diğer kiplerde ek fiil (i-) görülür. Ancak geniş zaman çekiminde ek fiil (i-) kaybolur. İsim soylu sözcükleri yüklem yapar.



yorgun-um
yorgun-sun
yorgun-(dur)
yorgun-uz
yorgun-sunuz
yorgun-lar

Ek fiilimsiler: -ma, -me, -mak, -mek, -ş, -ış, -iş



EK 4: ÖZGEÇMİŞ FORMU**ÖZGEÇMİŞ**

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Yasemin ÖZKOYUNCU
Doğum Yeri ve Tarihi	Siirt, 1988.
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Fırat Üniversitesi İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
Y. Lisans Öğrenimi	Türkçe Eğitimi Ortak Yüksek Lisans (Siirt Üniversitesi-Atatürk Üniversitesi)
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri	Gedik, M., Orhan, S., Özkoyuncu, Y. (2014). "Türkçe Eğitimi Bölümü ve Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Geçliğe Hitabedeki Kelimelerin Anlamalarını Bilme Düzeylerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma". <i>Turkish Studies</i> , 9(3), 715-74.
İş Deneyimi	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	MEB
İletişim	
E-Posta Adresi	yas.oz@hotmail.com
Tarih	20.05.2016