

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**BİLGİ TEKNOLOJİLERİNE DAYALI HİKÂYE ANLATIMIYLA
ÖBEK-ANLAM İLİŞKİSİNİN KAVRANMASI**

PERİHAN GÜLCE ÖZKAYA

DOKTORA TEZİ

ARALIK, 2017

MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

BİLGİ TEKNOLOJİLERİNE DAYALI HİKÂYE ANLATIMIYLA ÖBEK-ANLAM
İLİŞKİSİNİN KAVRANMASI

PERİHAN GÜLCE ÖZKAYA

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce

“Doktora”

Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 15.12.2017

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN

Jüri Üyesi: Prof. Dr. İzzet GÖRGEN

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Hatice FIRAT

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Muharrem Kürşad YANGİL

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

ARALIK, 2017

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 30/11/2017 tarih ve 218/4 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 38/7 maddesine göre, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi Perihan Gülce Özkaya'nın "Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımıyla Öbek-Anlam İlişkisinin Kavranması" başlıklı tezini incelemiş ve aday 15/12/2017 tarihinde saat 10.00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 60... dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan ana bilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul edildiğine ay. bildirisi... ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN

Tez Danışmanı

Prof. Dr. İzzet GÖRGEN

Üye

Doç. Dr. Hatice FIRAT

Üye

Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL

Üye

Yrd. Doç. Dr. Muharrem Kürşad YANGİL

Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımıyla Öbek-Anlam İlişkisinin Kavranması” başlıklı doktora tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 15/12/2017



PERİHAN GÜLCE ÖZKAYA

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

BİLGİ TEKNOLOJİLERİNE DAYALI HİKÂYE ANLATIMIYLA ÖBEK-ANLAM İLİŞKİSİNİN KAVRANMASI

PERİHAN GÜLCE ÖZKAYA

Doktora Tezi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN

Aralık 2017, 261 sayfa

Bu araştırmanın amacı, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasının; akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisini ortaya koymaktır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında, deneysel desenlerden “faktöryel desen”; nitel aşamasında ise “durum çalışması” eş zamanlı olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Muğla ili Cumhuriyet Ortaokulunun iki farklı şubesinde (8/A ve 8/C) öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formu, akademik başarı testi, açık uçlu soru formu (AUSF), araştırmacı tarafından geliştirilen Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği (DBYTÖ) ve deney grubu öğrencilerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde öğrencilerin akademik başarı testi ile DBYTÖ’den aldıkları ön test puanları dikkate alınmış ve yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların başarı ve tutum puanları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir (akademik başarı testi $t_{(38)} = .17$; DBYTÖ $t_{(38)} = .74$ $p > .05$). Nicel verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmış; deney ve kontrol gruplarının sahip olduğu özellikler bakımından denkliliğini belirlemek amacıyla uygulanan kişisel bilgi formundan elde edilen veriler ki-kare testi ile çözümlenmiştir. Veri dağılımının normalliği çarpıklık ve basıklık katsayıları ile sınıanmış ve bu katsayıların +1 ile -1 aralığında olduğu görülmüştür. Ayrıca çarpıklık katsayısı kendi standart hatasına bölünerek elde edilen z istatistiği kontrol edilmiştir. Dağılımın normalliğine ek kanıt olarak, Shapiro Wilk testi uygulanmış; varyansların eşitliği ise Levene testi ile sınıanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının başarı ve tutumlarına yönelik ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerinin grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalarında iki yönlü varyans analizi (iki faktörlü ANOVA) kullanılmıştır. AUSF ve deney grubu öğrencileriyle yapılan

görüşmelerden elde edilen veriler ise içerik analizi ve betimsel analiz teknikleriyle çözümlenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda deney grubuna uygulanan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimle kontrol grubuna mevcut programa göre uygulanan öğretimin, başarı ve tutum üzerinde farklı etkilere sahip olduğu (akademik başarı testi $F= 6.01$; DBYTÖ $F= 3.68$ $p< .05$); deney grubunun başarı ve tutum toplam puan ortalamasının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (akademik başarı testi $F= 9.91$; DBYTÖ $F= 7.77$ $p< .05$). Deney ve kontrol grubunun DBYTÖ toplam puanları arasında anlamlı fark bulunmasına rağmen, DBYTÖ'nün alt boyutları derse yönelik kazanımlar, derse yönelik güçlükler ve sınıf içi etkileşim alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir (kazanım $F= 2.61$; güçlük $F= 1.01$; sınıf içi etkileşim $F= 2.67$ $p> .05$). AUSF'den elde edilen veriler incelendiğinde, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, mevcut öğretim programına göre öğrencilerin kavram yanılgılarını gidermede ve öğrenilen kavramların kalıcılığında daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde ise hem bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yöntemine hem de cümlenin öğeleri konusunun anlamı ön plana çıkararak yani öbek-anlam ilişkisi kurularak öğretimine ilişkin öğrencilerin genel olarak olumlu görüşe sahip oldukları ve buna yönelik olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. AUSF ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular, akademik başarı testi ve DBYTÖ'den elde edilen nicel bulguları desteklemektedir.

Araştırmada bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin; mevcut öğretime göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, derse karşı tutumları, öğrendiklerinin ve tutumlarının kalıcılığı üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı (dijital öyküleme), öbek-anlam ilişkisi, cümlenin öğeleri, dil bilgisi öğretimi, dil bilgisi akademik başarı, dil bilgisi öğretimine yönelik tutum, kalıcılık.

ABSTRACT

COMPREHENSION OF PHRASE-MEANING RELATIONSHIP THROUGH DIGITAL STORYTELLING

PERİHAN GÜLCE ÖZKAYA

Ph. D. Dissertation, the Department of Turkish Language Education

Supervisor: Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN

December 2017, 261 pages

The purpose of the current study is to reveal the effect of teaching the phrase-meaning relationship through digital storytelling on academic achievement, attitude and retention. The study employed the mixed method. In the quantitative part of the study, the factorial design, one of the experimental designs, and in its quantitative part, the case study were simultaneously used. The study group of the current research is comprised of 8th grade students attending two different classes (8/A and 8/C). As the data collection tools, a personal information form, an academic achievement test and an open-ended questions form (AUSF) and the Scale of Attitude towards Grammar (DBYTÖ) developed by the researcher and a semi-structured interview form administered to the experimental group students were used. In the determination of the control and experimental groups, the pretest scores taken from the academic achievement test and the DBYTÖ were considered and as a result of the independent samples t test conducted, no significant difference was found between the achievement and attitude scores of the groups (academic achievement test $t_{(38)} = .17$; DBYTÖ $t_{(38)} = .74$ $p > .05$). In the analysis of the qualitative data, descriptive statistics such as arithmetic means, standard deviations, percentages and frequencies were used. In order to determine the match between the control group and the experimental group in terms of the features they have possessed, the data obtained from the personal information test were analyzed by means of Chi-square test. The normality of the data distribution was tested through skewness and kurtosis coefficients and these coefficients were found to be between +1 and -1. Moreover, the z statistic calculated by dividing the skewness coefficient by its own standard deviation was tested. As an additional proof to the normality of the distribution, Shapiro Wilk test was administered; and the equality of the variances was tested with Levene test.

In the within and between-groups comparisons of the pretest and posttest achievement and attitude scores of the experimental and control groups and their retention test scores, two-way variance analysis (two-factor ANOVA) was used. The data collected through the AUSF and interviews conducted with the experimental group students were analyzed by using the content analysis and descriptive analysis techniques.

As a result of the analyses conducted, it was determined that the instruction given to the experimental group students for them to comprehend the phrase-meaning relationship by using the digital storytelling and the traditional instruction given to the control group students produced different effects on achievement and attitude (academic achievement test $F= 6.01$; DBYTÖ $F= 3.68$ $p < .05$); the achievement and attitude mean scores of the experimental group students are higher than those of the control group students and the difference between these mean scores is significant (academic achievement test $F= 9.91$; DBYTÖ $F= 7.77$ $p < .05$). Though there is a significant difference between the DBYTÖ total scores of the control and experimental groups, no significant difference was found between the groups in relation to the following sub-dimensions of the DBYTÖ; course outcomes, difficulties involved in the course and in-class interaction (outcomes $F= 2.61$; difficulty $F= 1.01$; in-class interaction $F= 2.67$ $p > .05$). When the data obtained from the AUSF were examined, it was found that the instruction given to the experimental group students for them to understand the phrase-meaning relationship by using digital storytelling is more effective in helping students get rid of their misconceptions and increase the retention when compared to the traditional instruction given to the control group students. When the students' opinions were examined, it was found that they have positive opinions in general about the use of the digital storytelling method and about the teaching of the elements of a sentence by bringing the meaning to the forefront; that is, by focusing on the phrase-meaning relationship; thus, they have developed positive attitudes towards it. The findings obtained from the AUSF and student interviews support the quantitative findings obtained from the achievement test and the DBYTÖ.

In the current study, it was concluded that the instruction given to the experimental group students for them to understand the phrase-meaning relationship by using the digital storytelling more positively affect the secondary school 8th grade students' academic achievement, attitude towards the course and retention of what they have learned when compared to the traditional means of instruction given to the control group students.

Key words: Digital storytelling, phrase-meaning relationship, elements of a sentence, grammar teaching, grammar academic achievement, attitude towards grammar instruction, retention.

ÖN SÖZ

Dil becerilerinin gelişimine temel oluşturması bakımından dil bilgisi öğretimi oldukça önemlidir. Dil bilgisi öğretiminde sadece biçime önem verilerek, anlamın ve kullanımın ihmâl edilmesi, dil bilgisini kurallar yığını olmaktan öteye geçirmemekte ve öğrencilerin dil bilgisine yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Oysa olması gereken, anlam, yapı ve işlev ilişkisi kurularak öğrenilenlerin hayatla ilişkilendirilmesine olanak sağlayan bir dil bilgisi öğretimi anlayışının benimsenmesidir. Öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları dil bilgisi konularının başında gelen cümlenin öğeleri konusunun öbek-anlam ilişkisi doğrultusunda işlenmesi, öğrencilerin dilin imkânlarını keşfederek öğrendiklerini hayatlarıyla ilişkilendirmelerini mümkün kılacaktır. Hayatla ilişki kurulması sonucunda öğrenilenlerin günlük hayatta uygulanması ve kullanılması ise kalıcı öğrenmeyi beraberinde getirecektir.

Etkili bir dil bilgisi öğretiminin gerçekleştirilmesinde önemsenmesi gereken diğer bir konu ise eğitim öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çağın gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmesidir. Dil bilgisi öğretiminde teknolojiye faydalanmak, öğrencilerin derse yönelik ilgilerini ve farklı duylara hitâp ederek öğrenilenlerin kalıcılığını artırması bakımından önem arz etmektedir. Bu bağlamda, bilgi teknolojilerinden faydalanarak, konunun, hayatın içinden hikâyelerle farklı duylara hitâp edecek şekilde sunulmasına olanak sağlayan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yöntemi, öğrencilerin derse yönelik ilgilerini arttırmasının yanında konuyu kendi hayatlarıyla ilişkilendirmelerine ve böylelikle kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmada, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasının; akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma beş ana bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde, problem durumu belirlenmiş; dil bilgisi öğretimiyle ilgili alanyazında, cümlenin öğeleri konusunda, hem anlamı ön plana çıkaran hem de bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminden yararlanan bir çalışmanın olmadığına değinilmiştir. Bu bağlamda, dil bilgisi öğretiminde bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yöntemi kullanılarak, hem anlamın hem de bilgi teknolojilerinin bir arada ele alınması bakımından, bu araştırmanın, alanda yapılmış diğer araştırmalardan farklılık gösterdiğine dikkat çekilmiş ve araştırmanın önemi vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın amacına, sınırlılıklarına, sayıltılarına ve araştırmada geçen temel kavramlara yönelik tanımlara yer verilmiştir.

İkinci bölümünde, dil bilgisi öğretimi, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı ve öbek-anlam ilişkisi ile ilgili yapılan araştırmalardan hareketle araştırmanın kuram kısmı oluşturulmaya çalışılmıştır. Öbek-anlam ilişkisi başlığı altında, anlamdan terime cümle çözümleme sürecine, öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik uygulanabilecek etkinlik önerilerine ve öbek-anlam ilişkisi kurmada bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminden dersin aşamalarına göre nasıl faydalanabileceğine yer verilmiş; bu hususlar farklı örnekler üzerinden sunulmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu bölümde araştırmanın kuram kısmını oluşturan konulara yönelik ilgili alanyazında yapılan araştırmalara da yer verilmiştir.

Yöntem bölümünde, araştırmanın modeli açıklanmış; çalışma grubu ve veri toplama araçları tanıtılmış; veri toplama sürecinde izlenen aşamalar ayrıntılı olarak ele alınarak, toplanan nicel ve nitel verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Bulgular bölümünde, araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Sonuç, tartışma ve öneriler bölümünde, nicel ve nitel bulgulardan elde edilen sonuçlar, nitel sonuçların nicel sonuçları destekleyici niteliği doğrultusunda bütünleştirilerek sunulmuş ve ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına dayalı olarak getirilen öneriler de bu bölümde yer almaktadır. Bu bölümün sonunda araştırmada yararlanılan eserlerin kaynakçasına yer verilmiş ve araştırma sürecine yönelik belgeler ekler başlığı altında sunulmuştur.

Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimim süresince bilimini ve insani yönünü örnek aldığım, derin bilgi birikimiyle ufku genişleten, üzerimdeki emeğini hiçbir zaman ödeyemeyeceğim kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN'a gönülden teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca farklı bakış açıları sunarak araştırmanın gelişimine katkı sağlayan tez izleme komitesindeki değerli hocalarım Prof. Dr. İzzet GÖRGEN'e ve Doç. Dr. Hatice FIRAT'a; jüride yer alan değerli hocalarım Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL'a ve Yrd. Doç. Dr. Muharrem Kürşad YANGİL'e; tez sürecinin her aşamasında büyük bir özveri göstererek yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Yahya ALTINKURT'a çok teşekkür ederim.

Tez sürecinde hem yardımlarıyla hem de fikirleriyle destek olan hocam Yrd. Doç. Dr. Raşit AVCI'ya ve sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Güler GÖÇEN KABARAN'a, Yrd. Doç. Dr. Didem ÇETİN'e, Arş. Gör. Zeynep Ezgi UYSAL'a, Yrd. Doç. Dr. Nebiye KORKMAZ'a, Arş. Gör. Dr. Şeyda Selen ÇİMEN'e ve Arş. Gör. Sedat ALTINTAŞ'a; uygulama süresince gösterdikleri kolaylıktan dolayı Cumhuriyet Ortaokulu müdürü ve müdür yardımcısına; uygulama esnasında yardımlarını esirgemeyen Türkçe öğretmeni Ali Osman BOYAV'a ve uygulamanın asıl kahramanları olan 8/A ve 8/C sınıfı öğrencilerine teşekkür ederim.

Sevgilerini ve desteklerini her zaman yanımda hissettiğim sevgili babam Necati ÖZKAYA'ya, sevgili annem Minehan A.'ya, canım kardeşlerim Baha Yavuz ÖZKAYA'ya, Murat Emre ÖZKAYA'ya ve Lalnur ÖZKAYA'ya; Türkçeye gönül vermemde ve bu mesleği seçmemde en büyük örneğim olan, yaşamı boyunca binlerce öğrenci yetiştirerek kalplerde Türkçe sevgisini yeşerten sevgili amcam merhum Necdet ÖZKAYA'ya ve yine onun izinden giderek bu mesleğe olan sevgimi arttıran sevgili amcam Mehmet Hayati ÖZKAYA'ya sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Perihan Gülce ÖZKAYA

Aralık 2017

Muğla

İÇİNDEKİLER

ÖZET	V
ABSTRACT.....	VII
ÖN SÖZ	IX

I. BÖLÜM GİRİŞ

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

II. BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil Bilgisi Öğretimi.....	10
2.1.1. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Dil Bilgisi Öğretimi.....	11
2.1.2. Dil Bilgisi Öğretimi Yaklaşımları	14
2.1.3. Dil Bilgisi Öğretiminde Teknolojinin Kullanımı	17
2.2. Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımı.....	19
2.2.1. Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımı Türleri	20
2.2.2. Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımının Eğitimde Kullanımı	20
2.2.3. Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımını Oluşturan Öğeler	23
2.2.4. Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Hazırlama Süreci	24
2.3. Öbek-Anlam İlişkisi	27
2.3.1. Anlamdan Terime Cümle Çözümleme Süreci.....	30
2.3.2. Öbek-Anlam İlişkisi Kurmada Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımı Yönteminden Faydalanma.....	41
2.4. İlgili Araştırmalar	44
2.4.1. Dil Bilgisi Öğretimi ile İlgili Araştırmalar	44
2.4.2. Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımı ile İlgili Araştırmalar	48

III. BÖLÜM YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	52
3.2. Çalışma Grubu.....	57
3.3. Veri Toplama Araçları	59
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	59
3.3.2. Akademik Başarı Testi	60
3.3.3. Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği	63
3.3.4. Açık Uçlu Soru Formu	70
3.3.5. Öğrenci Görüşme Formu	71
3.4. Veri Toplama Süreci	72
3.4.1. Uygulama Öncesi Hazırlık Süreci	72
3.4.1.1. Uygulama okulunun belirlenmesi ve gerekli izinlerin alınması	72
3.4.1.2. Ders planlarının hazırlanması.....	72
3.4.1.3. Bilgi teknolojilerine dayalı hikâyelerin oluşturulması	73
3.4.1.4. Sınıf içi etkinliklerin planlanması	75
3.4.2. Uygulama Süreci	75
3.4.2.1. Ön testlerin uygulanması	75
3.4.2.2. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması.....	76
3.4.2.3. Uygulamada yapılan işlemler	77
3.4.2.4. Son testlerin uygulanması	79
3.4.2.5. Öğrenci görüşmelerinin yapılması	79
3.4.3. Uygulama Sonrası Süreç	80
3.4.3.1. Kalıcılık testlerinin uygulanması	80
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	80
3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi	80
3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi.....	82

IV. BÖLÜM BULGULAR

4.1. Akademik Başarı Testinden Elde Edilen Bulgular.....	84
4.2. Açık Uçlu Soru Formundan Elde Edilen Bulgular.....	88
4.2.1. AUSF Birinci Sorudan Elde Edilen Bulgular.....	88

4.2.2. AUSF İkinci Sorudan Elde Edilen Bulgular	99
4.2.3. AUSF Üçüncü Sorudan Elde Edilen Bulgular	110
4.2.4. AUSF Dördüncü Sorudan Elde Edilen Bulgular.....	117
4.2.5. AUSF Beşinci Sorudan Elde Edilen Bulgular.....	124
4.2.6. AUSF Altıncı Sorudan Elde Edilen Bulgular.....	143
4.2.7. AUSF Yedinci Sorudan Elde Edilen Bulgular	153
4.3. Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgular	165
4.3.1. DBYTÖ Derse Yönelik Kazanımlar Alt Boyutundan Elde Edilen Bulgular	169
4.3.2. DBYTÖ Derse Yönelik Güçlükler Alt Boyutundan Elde Edilen Bulgular.	172
4.3.3. DBYTÖ Sınıf İçi Etkileşim Alt Boyutundan Elde Edilen Bulgular.....	175
4.4. Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	178

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	200
5.2. Öneriler.....	209
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	209
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	210
KAYNAKÇA.....	212
EKLER.....	226
ÖZ GEÇMİŞ	258

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.3.1.1 Cümleyi Oluşturan Birimlerin Terim ve Anlam İsimleri	31
Tablo 2.3.2.1 Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımı Yöntemiyle Öbek-Anlam İlişkisinin Kavranmasına Yönelik Hazırlanan Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri Planı	42
Tablo 2.4.1.1 Dil Bilgisi Öğretimi ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışındaki Araştırmaların Kategorik Özeti.....	45
Tablo 2.4.2.1 Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımı Yöntemi ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışındaki Araştırmaların Kategorik Özeti.....	48
Tablo 3.1.1 Karışık Faktöryel Desen.....	56
Tablo 3.2.1 Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	57
Tablo 3.2.2 Araştırmanın Nicel ve Nitel Uygulamalarına Göre Belirlenen Çalışma Gruplarındaki Öğrenci Sayıları.....	58
Tablo 3.3.1 Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Uygulanma Zamanları	59
Tablo 3.3.2.1 Test Maddelerinin Standart Değer Aralıkları ve Özellikleri	61
Tablo 3.3.2.2 Oluşturulan Otuz Beş Soruluk Akademik Başarı Testi Maddelerinin Sahip Olduğu Değer Aralıkları ve Özellikleri	61
Tablo 3.3.2.3 Yirmi Sekiz Soruluk Akademik Başarı Testi Maddelerinin Sahip Olduğu Değer Aralıkları ve Ölçtüğü Konular.....	62
Tablo 3.3.3.1 DBYTÖ'ye Yönelik Faktör Analizi ve Varyans Sonuçları.....	65
Tablo 3.3.3.2 Maddelerin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i), R ² ve t Değerleri.....	67
Tablo 3.3.3.3 DBYTÖ'yü Oluşturan Faktörlerin Güvenirlik Katsayıları.....	70
Tablo 3.4.1.1 Oluşturulan Hikâyelerin Kazanımlara Göre Dağılımı	74
Tablo 3.4.2.1 Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Ön Test Puanlarına Yönelik Normallik ve Homojenlik Testi Sonuçları	76
Tablo 3.4.2.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi ve DBYTÖ Ön Test Puanlarına Yönelik T-Testi Sonuçları	77
Tablo 4.1.1 Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	85
Tablo 4.1.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	85
Tablo 4.2.1.1 Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Birinci Sorusuna Ön Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar	92
Tablo 4.2.1.2 Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Birinci Sorusuna Son Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar	95

Tablo 4.2.1.3 Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Birinci Sorusuna Kalıcılık Testinde Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar	98
Tablo 4.2.2.1 Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF İkinci Sorusuna Ön Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar	102
Tablo 4.2.2.2 Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF İkinci Sorusuna Son Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar	106
Tablo 4.2.2.3 Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF İkinci Sorusuna Kalıcılık Testinde Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar	109
Tablo 4.2.3.1 Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Üçüncü Sorusuna Ön Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar	112
Tablo 4.2.3.2 Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Üçüncü Sorusuna Son Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar	114
Tablo 4.2.3.3 Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Üçüncü Sorusuna Kalıcılık Testinde Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar	116
Tablo 4.2.4.1 Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Dördüncü Sorusuna Ön Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar	119
Tablo 4.2.4.2 Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Dördüncü Sorusuna Son Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar	121
Tablo 4.2.4.3 Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Dördüncü Sorusuna Kalıcılık Testinde Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar	123
Tablo 4.2.5.1 Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Beşinci Sorusuna Ön Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar	130
Tablo 4.2.5.2 Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Beşinci Sorusuna Son Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına	

Yönelik Kodlar	135
Tablo 4.2.5.3 Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Beşinci Sorusuna Kalıcılık Testinde Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar	142
Tablo 4.2.6.1 Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Altıncı Sorusuna Ön Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar	146
Tablo 4.2.6.2 Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Altıncı Sorusuna Son Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar	149
Tablo 4.2.6.3 Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Altıncı Sorusuna Kalıcılık Testinde Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar	152
Tablo 4.2.7.1 Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Yedinci Sorusuna Ön Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar	156
Tablo 4.2.7.2 Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Yedinci Sorusuna Son Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar	159
Tablo 4.2.7.3 Deney ve Kontrol Gruplarının Ausf Yedinci Sorusuna Kalıcılık Testinde Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar	162
Tablo 4.2.1 Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Doğru Cevap Sayıları	163
Tablo 4.3.1 Deney ve Kontrol Gruplarının DBYTÖ Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	166
Tablo 4.3.2 Deney ve Kontrol Gruplarının DBYTÖ Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	166
Tablo 4.3.1.1 Deney ve Kontrol Gruplarının DBYTÖ Derse Yönelik Kazanımlar Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	169
Tablo 4.3.1.2 Deney ve Kontrol Gruplarının DBYTÖ Derse Yönelik Kazanımlar Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	170
Tablo 4.3.2.1 Deney ve Kontrol Gruplarının DBYTÖ Derse Yönelik Güçlükler	

Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	172
Tablo 4.3.2.2 Deney ve Kontrol Gruplarının DBYTÖ Derse Yönelik Güçlükler Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	173
Tablo 4.3.3.1 Deney ve Kontrol Gruplarının DBYTÖ Sınıf İçi Etkileşim Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	175
Tablo 4.3.3.2 Deney ve Kontrol Gruplarının DBYTÖ Sınıf İçi Etkileşim Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	176
Tablo 4.4.1 Öğrencilerin Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımı Yönteminin Kendilerinde Ne Tür Duygular Uyandırdığına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar ve Kategoriler.....	181
Tablo 4.4.2 Öğrencilerin Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımı Yönteminin Başarıları Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar ve Kategoriler.....	183
Tablo 4.4.3 Öğrencilerin Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımı Yönteminin Dil Bilgisi Konularının İşleniş Yöntemi Olarak Tercih Edip Etmediklerine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar ve Kategoriler.....	185
Tablo 4.4.4 Öğrencilerin Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımı Yönteminin Türkçe Derslerinin İşleniş Yöntemi Olarak Tercih Edip Etmediklerine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar ve Kategoriler.....	187
Tablo 4.4.5 Öğrencilerin Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımı Yönteminin Farklı Derslerin İşleniş Yöntemi Olarak Tercih Edip Etmediklerine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar ve Kategoriler.....	189
Tablo 4.4.6 Öğrencilerin Cümlelerin Öğeleri Konusunun Öbek-Anlam İlişkisi Kurarak İşlenmesinin Öğrenmelerinde Yarattığı Etkilere Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar ve Kategoriler.....	191
Tablo 4.4.7 Öğrencilerin Derste Öğrendiklerini Günlük Hayatla İlişkilendirip Kullanmalarına Yönelik Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar ve Kategoriler.....	193
Tablo 4.4.8 Öğrencilerin Öğrenme Sırasında Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar ve Kategoriler.....	195

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.2.1. Eğitimde bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı (dijital öyküleme) ...	21
Şekil 2.2.2. Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye oluşturma aşamaları	26
Şekil 2.3.1. Dil bilgisi öğretiminin boyutları	28
Şekil 3.1.1. Karma yöntem: İç içe karma desen [NİCEL (nitel)]	54
Şekil 3.1.2. Araştırma süreci	55
Şekil 3.1.2. DBYTÖ'yü oluşturan faktörler arasındaki ilişki modeli.....	69
Şekil 4.1.1. Deney ve kontrol gruplarının ön test son test ve kalıcılık testi başarı puanlarındaki artış miktarı	87
Şekil 4.3.1. Deney ve kontrol gruplarının ön test son test ve kalıcılık testi toplam tutum puanlarındaki artış miktarı	168
Şekil 4.3.1.1. Deney ve kontrol gruplarının ön test son test ve kalıcılık testi DBYTÖ derse yönelik kazanımlar alt boyutu puanlarındaki artış miktarı.....	171
Şekil 4.3.2.1. Deney ve kontrol gruplarının ön test son test ve kalıcılık testi DBYTÖ derse yönelik güçlükler alt boyutu puanlarındaki artış miktarı	174
Şekil 4.3.3.1. Deney ve kontrol gruplarının ön test son test ve kalıcılık testi DBYTÖ sınıf içi etkileşim alt boyutu puanlarındaki artış miktarı	177
Şekil 4.4.1. Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımın öğrenmeye etkisine yönelik öğrenci görüşleri	197
Şekil 4.4.2. Öbek-anlam ilişkisi kurmanın öğrenmeye etkisine yönelik öğrenci görüşleri	198
Şekil 4.4.3. Öğrencilerin etkinlik önerileri	198

KISALTMALAR DİZİNİ

AUSF: Açık Uçlu Soru Formu

DBYTÖ: Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

FATİH: Fırsat Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TÜBA: Türkiye Bilimler Akademisi



EKLER DİZİNİ

Ek-1. Kişisel Bilgi Formu	226
Ek-2. Akademik Başarı Testi	227
Ek-3. Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği	233
Ek-4. Açık Uçlu Soru Formu	235
Ek-5. Öğrenci Görüşme Formu	238
Ek-6. Araştırma İzinleri.....	239
Ek-7. Deney Grubu Ders Planı Örneği.....	241
Ek-8. Kontrol Grubu Ders Planı Örneği.....	243
Ek-9. Araştırma Kapsamında Hazırlanan Hikâye Örneği	245
Ek-10. Hikâye Panosu Örneği	248
Ek-11. Uygulamada Yapılan Etkinlikler	249

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın “problem durumu”, “araştırmanın önemi” “amacı ve alt amaçları”, “araştırmanın sayıltıları”, “araştırmanın sınırlılıkları” ve “tanımlar” başlıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dil, insanları diğer canlılardan ayıran ve ona duygu ve düşüncelerini ifade edebilme özgürlüğü sağlayan temel unsurdur. İnsanlar arasında sağlıklı iletişimin kurulabilmesi, dilin bilinçli ve etkili kullanılmasına; bu ise iyi bir dil eğitime bağlıdır (Coşkun, 2009). Bir dili oluşturan ses, şekil ve cümle yapılarıyla o dilin çeşitli unsurları arasındaki anlam ilişkilerini oluşturan kurallar bütünü olan dil bilgisi, temel dil becerilerinin edinimi ve gelişimi sürecinde önemli bir rol oynar (Baş, 2014).

Türkiye’de 2004 yılında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı yaklaşım, dil bilgisi öğretimine yeni bir boyut kazandırmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre, dil öğrenme süreci gelişimsel ve etkileşimseldir. Ayrıca dil becerileriyle zihin becerilerinin ilişkili olduğu ve birbirini geliştirdiği, zihin becerileri gelişmeden dil bilgisi kurallarının öğretilmemesi gerektiği yapılandırmacı yaklaşımda açıkça belirtilmektedir (Güneş, 2013a).

6-8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı’nda, dil bilgisi öğretiminin kuramsal bilgilere değil, uygulamalara dayandırılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu sebeple, dil

bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır. Programda dil bilgisi ile ilgili kazanımlar, aşamalı bir biçimde verilmiş; kolaydan zora doğru ilerleyen bir sıra izlenerek konuların birbiriyle olan ilişkileri gözetilmiştir. Derslerde, konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarının kullanılmasının ve konuların görsel materyallerle desteklenmesinin öğrenimi kolaylaştıracağı vurgulanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Programda dil bilgisi öğretimi amaç olmaktan çıkarılmış; kuramsal bilgilerden ziyade uygulamalı olarak dil bilgisi öğretiminin yapılması gerektiği belirtilmiştir. Dil bilgisinin, konuşma/izleme, dinleme, okuma ve yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünü olduğundan hareketle, programda söz konusu öğrenme alanları içinde ağırlığı azaltılarak verilecek yeni bir dil bilgisi öğretimi yönteminden söz edilmiştir (Kırtıl, 2012).

Programda dil bilgisi öğretiminin kuramsal bilgilere değil, uygulamalara dayandırılması gerektiği ifade edilmesine rağmen, günümüzde geleneksel dil bilgisi öğretimi yaklaşımının tam anlamıyla terk edilmediği görülmektedir. Kuralların ve kavramların ezberletilmeye çalışılması, öğrenmeyi güçleştirmenin yanında öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarını da olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğrencilerin kuralların ve kavramların çokluğu nedeniyle öğrenme güçlüğü yaşadığı ve olumsuz tutum geliştirdiği dil bilgisi konularından biri de, hiç kuşkusuz, cümlenin ögeleri konusudur. Anlamı göz ardı ederek terim odaklı öğretimin yapılması, öğrencilerin bu konuyla ilgili öğrenme güçlüğü yaşamalarına ve olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır. Kerimoğlu (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, akademik yayınlarda, öğretim programlarında ve ders kitaplarında cümlenin ögeleri konusunda bir görüş birliği olmadığı ve bu konuyla ilgili ciddi bir terim kargaşası olduğu tespit edilmiştir.

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005), “bir yargı bildirmek için tek başına çekimli fiil veya çekimli fiille kullanılan kelimeler dizisi, tümce”; Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü'nde (TÜBA, 2017), “anlam açısından eksiksiz sayılan, bir kesinti ya da durakla sınırlanan söz” olarak ifade edilen cümle, dilin yapı taşı olarak nitelendirilebilecek bir unsurdur. Banguoğlu (1998) cümleyi, “kendi kendine yeten bir yargı”; Karahan (1995) ise, “bir düşüncüyü, bir duyguyu, bir durumu, bir olayı yargı bildirerek anlatan kelime veya kelime dizisi” olarak tanımlamıştır. Coşkun'a (2015) göre cümle, anlamlı birimler topluluğudur. Bu anlamlı birimler topluluğunu

oluşturabilmek için, iyi bir gözlemci olmak, çevreyi çözümleyebilmek gerekir; bunun için bireyler, analiz ve sentez becerilerine sahip olmalıdırlar. Varlıkları tanıyabilmek için, onların, bütünü bozmadan en küçük anlamlı birimlerini çözümleyebilmeli, bütün içindeki ana ve ara anlamlı birimleri birbirleriyle karşılaştırabilmeli; hem bütünlerdeki anlamlı parçaları bulabilmeli, hem de anlamlı parçalardan bütünler oluşturabilmelidirler.

“Yıllardır cümlenin ögeleri öğretildiği hâlde bunların dil becerilerindeki işlevi üzerinde durulmamaktadır. Cümlenin ögeleri, cümle içerisinde anlamı oluşturan parçacıklardır. Bu parçacıkların anlamayı kolaylaştırıcı işlevi tartışılmaz bir gerçektir... Cümlenin ögeleri konusu verildiğinde ve bunların anlam öbekleri olduğu sezdirildiğinde, öbeğin bittiği yerde durak yapılacağı öğretildiğinde, öğrencilerin konuşmaları daha düzgün olabilecektir. Ayrıca bu durum, dil bilgisini kurallar yığını olmaktan kurtaracak ve öğrenciler için eğlenceli bir öğrenme ortamına zemin hazırlayacaktır” (Erdem, 2014, s. 255).

Eğitim öğretimde işlevselliğe önem verilmesi, öğrencilerin öğrendiklerini hayatla ilişkilendirmelerini ve bunları hayatlarının bir parçası hâline getirmelerini sağlayacaktır. Türkçe eğitiminin temel ilkeleri arasında yer alan “hayatilik ilkesi” de bu amaca yönelik eğitim verilmesi hususuna dikkat çekmektedir. Buna göre, eğitim öğretim faaliyetlerinin işlevselliği dikkate alarak düzenlenmesi oldukça önemlidir. Önemsizliği gereken bir başka konu ise teknolojinin hayatımızdaki etkisinin gün geçtikçe artmasıyla birlikte, eğitim öğretim faaliyetlerinin teknolojiden faydalanılarak düzenlenmesi gerekliliğidir.

Teknolojinin sürekli ve hızlı ilerlemesi, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına da yansımaktadır. Bu nedenle dil bilgisi öğretiminin başarıya ulaşması için öğrencilerin ilgisini çekebilecek, ihtiyaçlarına cevap verebilecek, dil bilgisi konularını somutlaştırarak onların olumlu tutum sergilemelerine olanak sağlayacak, teknolojiye dayalı araç gereç ve yöntemlerin kullanılması gerekmektedir (Durukan, 2011). Anlama ve anlatma sürecinde ne kadar çok duyu harekete geçirilirse, o kadar başarılı olunacağı bilinmektedir (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014). Eğitim öğretim ortamında farklı duyulara hitap edebilen materyallerin kullanılmasının, öğrenme hızını, başarıyı, kalıcılığı arttıracığı göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu niteliğe sahip bilgi teknolojilerine dayalı öğretim yöntemlerinin bu hususta önemli rol üstlendiği görülmektedir.

Farklı duyulara hitap eden niteliğe sahip yöntemlerden biri de, “dijital öyküleme” olarak tabir edilen bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yöntemidir. Dijital ortamlarda yazılabilen, depolanabilen, yayımlanabilen, okunabilen hikâyeler beraberinde “dijital öyküleme” kavramını doğurmuştur (Turgut ve Kışla, 2015). TDK Türkçe Sözlük’te (2005), “dijital” kelimesi “verilerin bir ekran üzerinde elektronik olarak gösterilmesi” olarak; “bilgi teknolojileri” kelime grubu ise “bilginin toplanmasını, işlenmesini ve saklanmasını, herhangi bir yere iletilmesini, herhangi bir yerden bu bilgiye erişilmesini, elektronik vb. yollarla sağlayan teknolojiler bütünü” olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, “bilgi teknolojileri” ifadesinin, söz konusu yöntemin amacına ve kapsamına uygun olması nedeniyle bu araştırmada “dijital öyküleme” yerine “bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı” ifadesi kullanılmaktadır. Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı, oluşturulan metinlerin bilgi teknolojileri vasıtasıyla ses, müzik, görüntü gibi öğelerle zenginleştirilerek dijital ortama aktarılması, bu ortamda kullanılması, saklanması ve paylaşılmasıdır. Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı (dijital öyküleme), “metin tabanlı anlatım, ses, görüntü, video ve müziklerin etkileşimli dijital ortamda sunulma süreci” olarak tanımlanmaktadır (Figa, 2004). Robin’e (2008) göre, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı (dijital öyküleme), kullanıcı tarafından oluşturulan içeriklerden yararlanmak ve sınıflarda teknolojinin verimli kullanılmasının önündeki engelleri kaldırmak için tasarlanan etkili bir teknoloji uygulamasıdır. Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı (dijital öyküleme) yöntemi, bir yönüyle en eski öğrenme-öğretme yöntemlerinden birisi olan öyküleme yönteminin günümüz teknolojik gelişmelerine uygun olarak tasarlanması ile oluşmuştur. Bu bağlamda, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımının (dijital öyküleme), geleneksel öykülerin görsel ve işitsel öğelerle derinleştirilmesi ve zenginleştirilmesiyle oluşturulan, yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir yöntem olduğu ifade edilebilir (Göçen, 2014).

6-8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı’nda, hedeflenen temel beceriler, *Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik* olarak sıralanmıştır (MEB, 2006).

“Yapılan alanyazın taraması göstermektedir ki, dijital hikâye anlatımlarının Türkçe Öğretim Programı’nın bu temel hedeflerini kazandırmanın yanında ses, görüntü, animasyon, yazı ve müziğin bileşimiyle oluşan çoklu ortam; duyulara hitap eden eğitsel etkinlik; öğrenciyi tamamen etkin kılma; dil becerilerinde öz değerlendirme

yeteneğini geliştirme; yansıtıcı işleve sahip olma; planlayıcı ve beceriyi yönlendiricilik; dil hatalarını ve konuşmayı engelleyici yanlışlıkları düzeltme; her öğrenciye eşit fırsat sunma; kültürler arası ilişkilendirilebilirlik; medya üretimleri oluşturabilme; karakter oluşturma ve şekillendirme becerisinin geliştirilmesi; organize etme becerisine hizmet etme; öğrenci ürünlerinin tüm dünyayla paylaşılabilirliği gibi imkânlar sunduğu sonucuna ulaşılabilir” (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014, s. 90).

Programda hedeflenen temel becerileri geliştirmeye yönelik bir yöntem olduğu düşünülmesine rağmen, Türkçe eğitimi alanında bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı ile ilgili yapılan uygulamalı çalışma sayısı oldukça azdır. Yapılan yurt içi ve yurt dışındaki araştırmalarda, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin, yazma ve dinleme becerisi üzerindeki etkisinin araştırıldığı görülmektedir (Baki, 2015; Balaman Uçar, 2016; Ciğerci, 2015; Çıralı, 2014; Kulla Abbott, 2006; Özer, 2016; Yamaç, 2015). Ancak ilgili alanyazında, temel dil becerilerinin geliştirilmesine zemin hazırlayan dil bilgisi öğrenme alanına yönelik, söz konusu yöntemle ilgili herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Türkiye’de cümlenin ögeleri konusunda yapılan çalışmalar genellikle terim kargaşası üzerinde odaklanmıştır. Örneğin, kimi kaynağın özne tanımına başka bir kaynak karşı çıkmış, cümleyi ögelerine ayırma yöntemleriyle ilgili anlaşmazlıklar söz konusu olmuştur (Işık, 2012). Kavram kargaşasının sıklıkla yaşandığı bir konu olmasına rağmen, Türkiye’de dil bilgisi üzerine yapılan doktora tezleri incelendiğinde, cümlenin ögeleri konusuyla ilgili bir doktora tezinin olmadığı görülmektedir. Yüksek lisans tezlerine bakıldığında ise, cümlenin ögeleriyle ilgili yapılan araştırmaların, genellikle, ünlü şairlerin ve yazarların eserlerindeki söz dizimini tespit etmeye yönelik olduğu görülmüştür (Demir, 2005; Divanoğlu, 2010; Ege, 2010; Özbek, 2010). Cümlenin ögeleri konusuyla ilgili anlamı ön plana çıkaran, öbek-anlam ilişkisi kurmanın önemine değinen yüksek lisans tezi, Işık (2012) tarafından yapılmıştır. Araştırmada, cümlede öbek-anlam ilişkisinin kavratılmasının dil becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, bilgi teknolojilerine dayalı herhangi bir uygulamaya yer verilmemiş; öbek-anlam ilişkisinin kavratılmasına yönelik uygulamalar için metinlerden yararlanılmıştır.

6-8. sınıflar Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2006) hedeflenen temel beceriler arasında yer alan *bilgi teknolojilerini kullanma* becerisinin, dil bilgisi öğrenme alanında

çok fazla üstünde durulmaması, teknolojinin hayatımızla iç içe olduğu günümüzde önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimin her alanında kalıcılığı sağlamanın yolu kişinin öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirebilmesidir. Dil bilgisi öğretiminde de başarıya ulaşabilmek için, öğrencilerin öğrendikleri konuyu günlük hayatla ilişkilendirmeleri sağlanmalı, bu konuda onlara yardımcı olunmalıdır (Güven, 2013). Kişinin içinde bulunduğu çevreyle iletişime geçebilmesi ve çevrede yaşananları algılayabilmesi için, doğadaki varoluş örüntülerini algılayabilmesi gerekir. Doğadaki varoluş örüntüleri, cümledeki varoluş örüntülerine benzer. Bu sebeple, cümledeki varoluş örüntülerini anlamlandırmak oldukça önemlidir (Işık, 2012). Bu anlamlandırmanın yapılabilmesi için de cümle konusunda, öbek-anlam ilişkisini ön plana çıkaracak çalışmaların sayısının artırılması gerekmektedir.

Dil bilgisi öğretimiyle ilgili alanyazında, cümlenin öğeleri konusunda, bilgi teknolojilerine dayalı öğretime yönelik uygulamalı, anlamı dikkate alan bir çalışmanın olmaması araştırmanın gerekçesini oluşturmaktadır.

Araştırmanın problemini ise, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin; ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, derse karşı tutumlarına; öğrendiklerinin ve tutumlarının kalıcılığına etkisi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Dil bilgisi, soyut bilgiler yığını değildir. Dilin düşünce ve anlam evrenini, sahip olduğu kurallar yoluyla anlamaya yardımcı olan, zihinsel becerilerin gelişimine katkıda bulunan, iletişimi güçlendiren bir alandır. Yapılandırmacı yaklaşım, dil bilgisinin üst zihinsel beceriler ve etkileşim üzerindeki etkilerine dikkat çekmektedir. Dil bilgisi durağan ve kuramsal bilgilerden öte kişinin düşünce dünyasını zenginleştiren, zihin faaliyetlerini geliştiren, birey-dil etkileşimini üst seviyelere çıkaran bir bilimdir (Güney, 2011). Bu sebeple, eğitimin her alanında olduğu gibi, dil bilgisi öğretiminde de anlama dayalı, öğrenilenlerin hayatla ilişkilendirebileceği bir öğretim stratejisinin belirlenmesi oldukça önemlidir.

İhmal edilmemesi gereken diğer bir önemli konu ise, eğitim öğretim faaliyetlerinin çağın gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmesidir. Teknolojiyle her an iç içe

bulduğumuz günümüzde, eğitim öğretim ortamında kullanılacak materyallerin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak, farklı duyularına hitap edecek, onları bilgi, beceri ve zihin yönünden geliştirecek nitelikte olması gerekmektedir. Bu hususlar göz önünde bulundurulduğunda, bilgi teknolojilerine dayalı öğretimin önemi ve gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı, hikâye anlatımıyla çoklu ortamı birleştirerek farklı duyulara hitap etmesi, yaratıcı düşünme ve iletişim becerilerini arttırması bakımından öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalarına katkı sağlayabilecek bir yöntemdir. İlgili alanyazın incelendiğinde, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmesinin (Baki, 2015; Balaman Uçar, 2016; Ciğerci, 2015; Çıralı, 2014; Kulla Abbott, 2006; Özer, 2016; Yamaç, 2015) yanında, fizik eğitimi (Kahraman, 2013), fen eğitimi (Torun, 2016), sosyal bilgiler eğitimi (Demirer, 2013), güzel sanatlar eğitimi (Ayvaz Tunç, 2016), değerler eğitimi (Yürük, 2015), yetişkin eğitimi (Prins, 2017) gibi farklı disiplinlerde ve öğretmenler (Gordon, 2011; Karakoyun, 2014), öğretmen adayları (Gakhar, 2007; Göçen, 2014; Shelton, Archambault ve Hale, 2017; Yavuz Konokman, 2015) gibi farklı gruplar üzerinde oldukça etkili olduğu görülmektedir.

İlgili alanyazında, dil bilgisi öğretiminde hem anlamı ön plana çıkaran hem de bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminden yararlanılan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırma, dil bilgisi öğretiminde, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yöntemi kullanılarak, hem anlamın hem de bilgi teknolojilerinin bir arada ele alınması bakımından, alanda yapılmış diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir. Anlamı ve teknolojiyi birleştiren iki boyutlu bir çalışma olması yönüyle, araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı; araştırma kapsamında oluşturulan bilgi teknolojilerine dayalı hikâyelerin, alanda görev yapan Türkçe öğretmenlerine yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasının; akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisini ortaya koymaktır.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul 8. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi öğrenme alanındaki cümlenin ögeleri konusunun işlenişinde uygulanan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretim ile mevcut öğretim arasında öğrenci başarı düzeyi ve öğrenilenin kalıcılığı bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
2. Ortaokul 8. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi öğrenme alanındaki cümlenin ögeleri konusunun işlenişinde bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretim uygulanan öğrenciler ile mevcut öğretim uygulanan öğrencilerin kavram yanılgıları nelerdir?
3. Ortaokul 8. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi öğrenme alanındaki cümlenin ögeleri konusunun işlenişinde uygulanan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretim ile mevcut öğretim arasında dil bilgisine yönelik öğrenci tutumları toplam puanları, alt boyutları (derse yönelik kazanımlar, derse yönelik güçlükler, sınıf içi etkileşim) ve tutumların kalıcılığı bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
4. Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretime ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırma sürecinde, araştırmacı tarafından kontrol edilemeyen değişkenlerin, deney ve kontrol gruplarını eşit oranda etkilediği varsayılmıştır.
2. Deney ve kontrol gruplarını oluşturacak öğrencilerin, araştırma sürecinde yapılan uygulamalarla ilgili iletişime geçerek birbirlerini etkilemedikleri düşünülmüştür.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, ortaokul 8. Sınıf Türkçe dersi öğretim programında dil bilgisi öğrenme alanı içinde yer alan cümlenin ögeleri konusuyla sınırlıdır.

2. Araştırma, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin; öğrencilerin başarı, tutum; öğrendiklerinin ve tutumlarının kalıcılığına olan etkisi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımı: Oluşturulan metinlerin bilgi teknolojileri vasıtasıyla ses, müzik, görüntü gibi öğelerle zenginleştirilerek dijital ortama aktarılması, bu ortamda kullanılması, saklanması ve paylaşılmasıdır.

Cümle: Duyguları, düşünceleri ve bunlara bağlı yargıları ifade eden kelime grupları (öbekler) bütünüdür.

Öbek: Özne, yüklem veya cümleyi anlam yönünden tamamlayan diğer öğeleri oluşturan kelimeler bütünüdür.

Anlam: Soyut ve somut varlıkların duygu ve düşüncelere dayalı olarak zihinde oluşturdukları karşılıklardır.

Öğrenci: 2016-2017 eğitim öğretim yılında Muğla ili merkezinde bulunan Cumhuriyet Ortaokulunda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileridir.

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuram kısmını oluşturan “dil bilgisi öğretimi”, “bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı”, “öbek-anlam ilişkisi” ve “ilgili araştırmalar” başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Dil Bilgisi Öğretimi

Dil, insanları diğer canlılardan ayıran ve ona duygu ve düşüncelerini ifade edebilme özgürlüğü sağlayan temel unsurdur. Dil ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında (Aksan, 2007; Ergin, 2007; Güneş, 2013a; Hengirmen, 2007), dilin insanlar arasında anlaşmayı sağlayan temel iletişim aracı olduğuna; duygu, düşünce, inanç ve kültürü yansıttığına; kendine özgü kuralları olan ve bu kurallar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık olduğuna; insanların çevresiyle etkileşmesine, dünya ile bütünleşmesine ve kültürün geçmişten geleceğe aktarılmasına katkı sağladığına vurgu yapıldığı görülmektedir.

Dil üzerine yapılan tanımlarda, dilin iletişim üzerindeki etkisi üzerinde durulmuş; kişiler arası ilişkilerin sağlıklı kurulması için bu boyutun önemine dikkat çekilmiştir. Dil, temel iletişim aracı olduğundan iletişim kurma aşamasında görevlerinin ve işlevlerinin belirlenmesi oldukça önemlidir (Erdem, 2014). Bir dili meydana getiren ses, şekil ve cümle yapıları ile o dilin çeşitli unsurları arasındaki anlam ilişkilerini oluşturan kurallar bütünü olan dil bilgisi, dilin yapısı ve işleyiş düzeni doğrultusunda, temel dil becerilerinin edinimi ve gelişimi sürecinde önemli bir rol oynar ve dilin doğru kullanılmasına yardımcı olur (Baş, 2014; Hengirmen, 2007). Kişilerin dili kullanma becerileri, sahip oldukları dil becerilerinin gelişimiyle orantılıdır. Dil bilgisi, dilin doğru

kullanılmasını sağlayan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayarak sağlıklı iletişim kurulmasına zemin oluşturur.

Dil becerilerinin gelişimine temel oluşturan dil bilgisinin, sahip olduğu bu önemli özellik göz önünde bulundurulduğunda, sağlıklı ve planlı bir biçimde öğretilmesi oldukça önemlidir. Dilin kullanımını doğru, düzgün ve sistemli hâle getirmesi, dil bilgisi öğretimini gerekli kılmaktadır (Aytaş ve Çeçen, 2010). Dil bilgisi öğretimi, öğrenme ve öğretme süreçlerinin planlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi kapsamında anlam kazanan, alan ve alan eğitimi bilgisi verilerinden beslenen disiplinler arası bir süreçtir (Şahbaz, 2014).

Dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin ana dillerini etkili ve güzel bir şekilde kullanmalarını, anlama ve anlatma becerilerini kazanarak birbirleriyle ve çevreleriyle sağlıklı iletişim kurabilmelerini amaçlar. Dil bilgisi öğretiminin amacı dilin kurallarını öğretmek değil, dil becerilerinin geliştirilmesinde dayanak olmasını sağlamaktır. Bu bağlamda, dil bilgisi öğretimi öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini destekleyici bir alan olarak değerlendirilebilir (Dolunay, 2010; Erdem, 2014). Dil bilgisi konularının öğretime gereken önemin verilmeyişi, bu konuların öğretiminde önerilen farklı yöntem ve tekniklerin bir türlü uygulamaya geçirilemeyişi konuların öğretiminde ciddi bir problem olarak göze çarpmaktadır. Dil bilgisi konularının öğretiminde geleneksel yöntemlerin terk edilmemesi, konuların anlaşılmasına ve dil bilgisi öğretiminde başarısızlıklar yaşanmasına neden olmakta, bunun sonucunda dil bilgisi konuları Türkçe dersinde sevilmeyen konuların başında gelmektedir (Güven, 2013). Her alanda olduğu gibi dil bilgisi öğretiminde de uygulama yapmak, dil bilgisini kurallar yığını olmadan çıkarmakta ve edebî zevkinin gelişmesine hizmet etmektedir (Karahan, 1995). Bu bakımdan, dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dil zevki ve becerilerini geliştirebilecek bir şekilde yapılması büyük önem arz etmektedir.

2.1.1. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Dil Bilgisi Öğretimi

Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar olan Türkçe öğretim programlarında dil bilgisi öğretiminin durumu şu şekilde özetlenebilir:

1924 yılında hazırlanan “Lise Birinci Devre Müfredat Programı”na göre, Türkçe dersinin içeriği “kıraat, inşad, sarf ve nahiv, imla, kitabet, edebî kıraat” gibi alt başlıklara ayrılmış ve bunlar için bağımsız saatler konulmuştur. Sarf ve nahiv (dil

bilgisi) derslerinde daha çok Arapça ve Farsçanın kuralları üzerinde durulmuştur (Altunkaya, 2010).

1929 yılındaki “Ortamektep Türkçe Programı”nda, “kıraat, tahrir, gramer” gibi alt başlıklar yer almasına rağmen, Türkçe dersinin bir bütün olduğu belirtilmiş ve konuların birbirini tamamlayacak şekilde öğretimi istenmiştir. Ancak dil bilgisi konularının işlendiği “gramer” bölümü de dâhil olmak üzere her alan için bağımsız saatler konulmuştur. 1931 yılında yapılan düzenlemede, 1929 yılındaki programda yer alan “gramer” bölümünün içeriğinde değişiklik yapılmıştır. Buna göre, Türkçenin önemini vurgulayan cümlelerle birlikte dil bilgisi konuları biraz daha Türkçe merkezli bir hâle getirilmeye ve dil bilgisi konu başlıkları biraz daha ayrıntılandırılmaya çalışılmıştır (Balcı, 2014).

1936 yılında Atatürk’ün, Türk dilinin incelenip kuralları tespit edilinceye kadar dil bilgisi konularının programdan çıkarılmasına ilişkin isteğiyle, 1938 tarihli “Ortaokul Türkçe Programı”nda dil bilgisi konularına yer verilmemiştir. 1940 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe programında çıkarılan dil bilgisi konularının yeniden programa dâhil edilmesi için çalışmalar başlatmıştır. Buna yönelik, 1940 yılında Prof. Dr. Tahsin Banguoğlu’na “Ana Hatlarıyla Türk Grameri”, 1942 yılında ise Necmettin Halil Onan’a ortaokul birinci sınıflar için “Dil Bilgisi I” kitapları yazdırılmıştır (Göğüş, 1970).

1949 yılındaki “Ortaokul Türkçe Programı” önceki programlara göre daha kapsamlıdır. 1949 programında, 1938 programında kaldırılan dil bilgisi konuları yeniden yer almıştır. Genel amacın “Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip, ana dilini kullanışta güven kazandırmak” olarak belirlendiği programda “dil bilgisi” bölümünde, “öğretme” yerine “uygulama ve kullanmaya” ağırlık verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Çolak, 2013).

1962 tarihli “Ortaokul Türkçe Programı”, 1949 yılında hazırlanana programın ufak ifade değişiklikleri yapılmış hâlidir. 1949 ve 1962 öğretim programları içerik olarak aynıdır (Balcı, 2014).

1981 tarihli “İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı”, ilköğretim okullarının tamamına yönelik hazırlanmış ve 6-8. sınıflar için olan bölümünde dil becerileri “anlama ve anlatma” başlıkları altında sunulmuştur. Dil bilgisi bölümünde, konuların öğretiminde “cümle”nin esas alınması ve cümleden hareketle dil bilgisi öğretiminin yapılması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2000). 1981 programı, önceki programlara

göre dil bilgisi öğretimi konusunda daha planlı ve kapsamlı bir program olması bakımından önem arz etmektedir.

2005 yılında hazırlanan “İlköğretim 6-8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı”nda, yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle dil bilgisi öğretiminin kuramsal bilgilere değil, uygulamalara dayandırılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu sebeple, dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır. Programda okuma, dinleme, konuşma, yazmanın yanında dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak yer almıştır. Dil bilgisi ile ilgili kazanımlar, aşamalı bir biçimde verilmiş; kolaydan zora doğru ilerleyen bir sıra izlenerek konuların birbiriyle olan ilişkileri gözetilmiştir. Derslerde, konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarının kullanılmasının ve konuların görsel materyallerle desteklenmesinin öğrenimi kolaylaştıracağı vurgulanmıştır (MEB, 2006).

2015 yılında hazırlanan “Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı”nda, öğrenme alanları sözlü iletişim, okuma ve yazma olarak üç ana başlık altında düzenlenmiştir. Dil bilgisi ile ilgili kazanımlar öğrenme alanları içinde sınıf seviyesine göre 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Örneğin, cümlenin ögeleri konusuyla ilgili dil bilgisi kazanımı, 8. sınıf yazma öğrenme alanı içinde yer almaktadır. Programda, dil bilgisi konularının ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır. Buna göre, dil bilgisi, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek metin bağlamı içinde ele alınmalıdır (MEB, 2015). Programın, 2017-2018 eğitim öğretim yılında 6. sınıflarda, 2018-2019 eğitim öğretim yılında 7. sınıflarda, 2019-2020 eğitim öğretim yılında ise 8. sınıflarda aşamalı olarak uygulanması hedeflenmiştir. Ancak 2017 yılında yeni bir program yayınlanmış ve bu programın 2017-2018 eğitim öğretim yılında 1, 5 ve 9. sınıflarda, 2018-2019 eğitim öğretim yılında ise bütün sınıflarda uygulanması planlanmıştır.

2017 tarihli “İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı”nda, tematik yaklaşım esas alınmış; dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Programda, dil öğreniminin doğrusal bir faaliyet olmadığı vurgulanarak, dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımının benimsenmemesi, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin bir arada ve dengeli şekilde kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Öğrenme öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim

teknolojilerinden yararlanılması gerektiği ifade edilmiştir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan programda, hayat boyu öğrenme kapsamında her bireyin kazanması beklenen yetkinlikler; ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade şeklinde sıralanmıştır. Ana dilde iletişim yetkinliğinin, bireyin kelime bilgisi, işlevsel dil bilgisi ve dilin görevleri hakkında bilgi sahibi olmasını gerektiren çeşitli durumlarda hem sözlü hem de yazılı iletişim kurma becerisine sahip olmayı içerdiği ve başkaları üzerinde dilin etkisinin, olumlu ve sosyal farkındalıkla dili anlama ve kullanma ihtiyacının farkında olunması anlamına geldiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda, programda işlevsel dil bilgisi ön plana çıkarılmış, dilin anlam ve iletişim boyutuna önem verilmiştir. Dil bilgisi ile ilgili kazanımlar öğrenme alanları içinde sınıf seviyesine göre 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Cümlenin ögeleri konusuyla ilgili dil bilgisi kazanımı, 2015 programında olduğu gibi, 8. sınıf yazma öğrenme alanı içinde yer almaktadır (MEB, 2017).

Araştırma kapsamında, 8. sınıflar için hâlen yürürlükte olan 2005 tarihli “İlköğretim Türkçe Dersi 6-8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı”nda yer alan cümlenin ögeleri konusundaki kazanım ve uygulamalar esas alınmıştır.

2.1.2. Dil Bilgisi Öğretimi Yaklaşımları

Dil bilgisi öğretiminde geçmişten bugüne kadar farklı yaklaşımlar benimsenmiş; öğretim faaliyetlerine bu yaklaşımlar doğrultusunda yön verilmiştir. Geleneksel yaklaşımlar olarak tabir edilen “dil bilgisi”, “kelime” ve “kültür” yaklaşımları ve bunların kullanıldığı yöntemler olan “dil bilgisi-çeviri”, “doğrudan öğretim” ve “aktif” yöntemleri dil bilgisi öğretiminde kullanılan en eski yaklaşım ve yöntemlerdir (Güneş, 2013a). Dil bilgisi öğretimin temel yaklaşımlarını “davranışçı yaklaşım”, “bilişsel yaklaşım” ve “yapılandırmacı yaklaşım” olmak üzere üç ana başlık altında toplamak mümkündür (Dolunay, 2014; Güneş, 2011, 2013a, 2013b).

“Davranışçı yaklaşım”, uyarıcı-tepki prensibine dayanan, sürekli tekrarlarla dil bilgisi kurallarını ezberletmeyi ve öğrencilerde pekiştirme yoluyla alışkanlıklar oluşturmayı esas alan bir yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşımın en önemli temsilcisi Skinner’dir.

Davranışçılara göre öğrenme, koşullanma ve pekiştirme yoluyla yeni davranışlar edinme olduğundan, dil öğrenimi de uyaranlara uygun gelen karşılıkları öğrenmeden başka bir şey değildir (Tura, 1983). Öğrencileri pasif alıcılar olarak kabul eden bu yaklaşım, kullanılan ve yaşayan dilin bir kısmını öğretmesi ve anlaşmayı göz ardı etmesi bakımından oldukça eleştirilmiştir (Dolunay, 2014).

“Bilişsel yaklaşım”da, insan beyninin dil edinimi için bilgisayar gibi özel olarak programlandığı savunulur. Bilişsel yaklaşımın en önemli temsilcisi Chomsky’e göre, dil edinimi insanda genetik bir donanımla yani doğuştan gelen bir yetenekle olmaktadır. Bu yaklaşımda, insan beyninin bazı bölgelerinin dil edinimiyle görevli olduğu kabul edilir. Bu nedenle, “dil öğrenilmez, edinilir.” görüşü hâkimdir (Dolunay, 2014; Güneş, 2013a). Chomsky, dil edinimini açıklarken bütün insanların “evrensel dil bilgisi” şemasıyla dünyaya geldiğini savunması yönüyle doğuştancı bir yaklaşım sergiler. Bu yaklaşıma göre çocuklar, bütün dillerin dil bilgisini edinebilecek bir hazırbulunuşluğa sahiplerdir (Demirci, 2010; Dolunay, 2014). Bilişsel dil öğretimi yaklaşımına Chomsky’den sonra önemli katkılar sağlayan Krashen’e göre ise, her bireyde doğuştan gelen dil edinme yapısı vardır. Birey ana dili edinmek için bilgisayar gibi programlanmıştır. Ancak bu durum ikinci dil için geçerli değildir. Birey, ikinci dili kendi çabalarıyla öğrenmektedir. Krashen’e göre ana dil edinilmekte, ikinci dil ise öğrenilmektedir (Güneş, 2013a).

Chomsky ve Krashen’in görüşleri dil öğretiminde zihne yönelimi arttırmıştır. Bu dönemde Avrupa’daki araştırmacılar “iletişimsel” ve “kavramsal-işlevsel” yaklaşımları ortaya çıkarmışlardır. Bu yaklaşımlarda, öğrenci merkeze alınmış; dilin işlevsel ve iletişimsel önemi vurgulanarak, dil öğretiminde sadece yapıların değil, dilin kullanımı üzerinde de durulması gerektiği belirtilmiştir. İletişimsel yaklaşıma göre, öğretim sürecinde gerçek iletişim alıştırmalarına ağırlık verilirken, çeşitli iletişim alanlarında gerekli olan kelimeler ve iletişim biçimleri, kişi, konu ve zaman içerikli karşılıklı konuşmalar bağlamında sunulur. Uzun yıllar uygulanan bu yaklaşım, hazır kalıp cümlelerin öğrencide ve öğretmende bıkkınlık yaratması, bazı uygulamaların somut hiçbir durumu kapsamayan mekanik uygulamalar olması nedeniyle eleştirilmiştir. Kavramsal-işlevsel dil öğretim yaklaşımında ise dil öğretimini dil bilgisi kavramları ile açıklamak yerine, iletişimde kullanmanın temeli olan anlam üzerinde durulmuştur. Bu yaklaşımın en önemli temsilcilerinden Wilkins, öğrenciyi merkeze alan bir programla dilin öğretilmesi gerektiğini ifade ederken, bu yaklaşımda dil öğretim amaçlarının belirlenmesine ve tanımlanmasına önem verilmiştir (Güneş, 2013a). İşlevsel dil

bilgisinde amaç, bir dili oluşturan birimlerin, sahip oldukları anlamları göz önünde bulundurarak, dildeki işlevlerini belirlemektir (Benzer, 2010; Ercan ve Bakırlı, 2009; İşcan, 2007). İşlevsel dil bilgisinde anlamın ön plana çıkarılması, dilin hayatla ilişkilendirilmesini de beraberinde getirmektedir. Öğrenilenlerin hayatla ilişkilendirilerek yapılandırılması Türkiye’de 2004 yılında uygulamaya geçen yapılandırmacı yaklaşımın temel prensiplerindedir. Bu bakımdan, kavramsal-işlevsel yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşım büyük ölçüde örtüşmekte, her ikisi de dil öğreniminin aktif ve bağımsız olarak uygunabilmesine, öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilmesine önem vermektedir. Kavramsal-işlevsel yaklaşımda, sözlü iletişim ve dil edinimi ön plandadır. Dilin şekil özelliklerinden ziyade hangi işlevlerde kullanıldığı önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşımda ise öğrenme ve dil, iç içe geçmiş kavramlardır ve uygulama süresince birlikte ele alınır. Öğrenme vasıtasıyla bilgiyi yorumlayarak hayata geçirmek önemlidir ve içerikten çok kullanılan yöntem ön plandadır (Deniz ve Uysal, 2010).

“Yapılandırmacı” yaklaşım, bilgiyi öğrenme sürecinin gelişimsel ve etkileşimsel olduğunu, öğrenmenin bireyin aktif çabalarıyla oluştuğunu ve zihninde yapılandırıldığını savunan bir yaklaşımdır (Arslan, 2009; Dolunay, 2014; Güneş, 2013a). Bu yaklaşımın en önemli temsilcileri Piaget, Vygotsky ve Bruner’dir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre, dil becerilerinin gelişimi zihin becerilerinin gelişimiyle orantılıdır. Bilişsel yaklaşımın “dil öğrenilmez, edinilir.” görüşünün aksine yapılandırmacı yaklaşımda “dil edinilmez, öğrenilir.” görüşü hâkimdir. Bu yaklaşımda sezdirme yöntemi kullanılarak öğrencilerin dilin mantığını keşfetmelerine önem verilmektedir (Güneş, 2013a, 2013c). Ayrıca dil becerilerin gelişiminde sosyal etkileşim de oldukça önemlidir. Öğrenilen bilgilerin hayatla ilişkilendirilmesi, zihinde yapılandırılan bilginin yaşam alanına uyarlanarak kalıcı hâle getirilmesine olanak sağlar.

Dil bilgisi öğretim kuramlarının Türkiye’deki uygulamaları incelendiğinde, uzun yıllar uygulanan davranışçı yaklaşımın, dilin kurallarını çeşitli tekrarlarla ezberletmeye çalışmasının öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede etkili olmadığı görülmüştür. Üstelik bu öğretim yaklaşımı, öğrencilerin dil bilgisini sıkıcı bir kurallar yığını olarak görmelerine ve dil bilgisine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmuştur.

Bilişsel dil yaklaşımıyla Türkçe öğretimine yönelik uygulamalar fazla yaygınlaşmamış; bazı okul ve kurslarda uygulanmaya çalışılmıştır. Bu uygulamalarda Chomsky’nin

görüşlerinin yanı sıra Gagne, Ausebel ve Bruner'in görüşlerinden hareketle sunuş ve buluş yoluyla Türkçe öğretimi çalışmaları yapılmıştır (Güneş, 2013a).

Yapılandırmacı dil yaklaşımıyla birlikte dil becerilerin yanında zihin becerilerinin ve sosyal becerilerin geliştirilmesine önem verilmiş; düşünen, araştıran, sorgulayan, sorun çözme becerisine sahip olan, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (Güneş, 2013a, 2013c). Programda dil bilgisi öğretiminin kuramsal bilgilere değil, uygulamalara dayandırılması gerektiği ifade edilmektedir. Ancak günümüzde geleneksel dil bilgisi öğretimi yaklaşımının tam anlamıyla terk edilmediği görülmektedir. Kuralların ve kavramların ezberletilmeye çalışılması, öğrenmeyi güçleştirmenin yanında öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitimin her alanında olduğu gibi, dil bilgisi öğretiminde de anlama dayalı, öğrenilenlerin hayatla ilişkilendirebileceği bir öğretim stratejisinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşımın çeşitli uygulamalarla öğrencilerin dil, zihin ve sosyal becerilerinin geliştirmeyi amaçladığı göz önünde bulundurulduğunda, bu amaca yönelik, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarla, öğrenilen bilgilerin anlamlarının ve işlevlerinin keşfedilmesine, böylelikle hayatla ilişkilendirilmesine olanak sağlanabilir. Bu yönüyle yapılandırmacı dil öğretimi yaklaşımı ve işlevsel dil öğretimi yaklaşımı benzerlik göstermektedir. Dil öğretiminde dil bilgisinin işlevsel yönünü ön plana çıkaran yöntemlerin kullanılması, dil bilgisi öğretiminde olumlu ve kalıcı sonuçlar elde edilmesine olanak sağlayacaktır (İşcan, 2007). 2017 Türkçe Öğretim Programı'nda bireyde olması hedeflenen "ana dilde iletişim" yetkinliği tanımlanırken işlevsel dil bilgisinin önemi vurgulanmış, dili anlama ve kullanma ihtiyacına değinilmiştir (MEB, 2017). Bu bağlamda, öğrenilenleri zihinde yapılandırıp hayatla ilişkilendirirken anlamı odağa alan bir yaklaşımın, dil bilgisi öğretiminin etkili bir biçimde gerçekleşmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

2.1.3. Dil Bilgisi Öğretiminde Teknolojinin Kullanımı

Teknolojik gelişmelerin ilerlemesiyle eğitim öğretim sürecinde yeni düzenlemelere olan ihtiyaç artmıştır. Geleneksel uygulamaların öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalması, çağın gereksinimlerine uygun araç gereç ve yöntem arayışını beraberinde getirmiştir. Günümüzde öğretmenlerin sadece alan bilgisine sahip olmaları, etkili bir eğitim öğretim ortamı oluşturmada yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerin, alan

ve alan eğitimi bilgilerini teknolojiyle harmanlayarak üçlü bileşen oluşturmaları ve derslerini bu şekilde tasarlamaları gerekmektedir (Robin, 2008). Ancak bu şekilde çağı yakalayan bir eğitim öğretim anlayışından söz edilebilir.

Her alanda olduğu gibi Türkçe öğretiminde de çağın gereklerine uygun olarak düzenlenen bir eğitim öğretim anlayışının geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle, temel dil becerilerinin ve bu becerilerin geliştirilmesine zemin oluşturan dil bilgisinin öğretimi sürecinde teknolojik araç gereçlerden yararlanılması gerekir.

Dil bilgisi öğretiminin etkili olabilmesinde, konuların hayatla ilişkili bir bağlam dâhilinde, iletişimi ön plana çıkararak öğretilmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda, dil bilgisi öğretiminde görsel-işitsel materyalleri kullanmanın rolü büyüktür (Saeedi ve Biri, 2016). Birden fazla duyu organına hitap eden öğretimin, daha kalıcı ve daha anlaşılır olması sebebiyle, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçilecek, dil bilgisi konularını somutlaştırarak öğrenmeyi kolaylaştırabilecek ve derse yönelik olumlu tutum sergilemelerini sağlayabilecek teknolojiye dayalı araç gereç ve yöntemlerin kullanılması önem arz etmektedir (Durukan, 2011; Güven, 2013). Dil bilgisi öğretiminde geleneksel yöntemlerin kullanımı, öğrencilerin dil bilgisini soyut bilgiler yığını olarak görmelerine ve derse karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Oysa olması gereken çağı yakalayan ve dil bilgisini kurallar yığını olmaktan kurtaran bir yaklaşımın benimsenmesidir. Bu bağlamda, dil bilgisi öğretiminde teknolojiden faydalanmak önemlidir. Dil bilgisi öğretiminde teknolojinin etkin bir biçimde kullanılmasıyla öğrencilerin derse yönelik ilgileri ve aynı anda birden fazla duyunun etkilenmesiyle öğrenilenlerin kalıcılığı artar. Bu nedenle, eğitim öğretim ortamları teknolojiye uyum sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. MEB tarafından yürütülen “Fırsat Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)” projesiyle, okullarda çağın gereksinimleri karşılayacak teknolojik gelişmelere uygun eğitim öğretim ortamları oluşturmak amaçlanmıştır. FATİH Projesi’nde, eğitim öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak temel prensiplerdendir. Bu bağlamda, her okulun etkileşimli tahta, internet erişimi, tablet, vb. teknolojik alt yapıları oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin, bulunduğu ortamdan bağımsız olarak ders notlarına, ders içi projelere ve öğretmen tarafından verilen ödevlere ulaşabileceği, ürettiği bilgileri öğretmeni ve diğer arkadaşlarıyla paylaşabileceği ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile yardımcı dokümanlarla öğrendiği konuları pekiştirebileceği bir sistem uygulamaya koyulmuştur (FATİH, 2017). Ancak eğitim öğretimin teknolojiyle birleştirilmesinde sahip olunan teknik donanım tek başına

yeterli değildir. Burada asıl görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin çağa ayak uydurabilmeleri, eğitimde teknolojinin kullanımına hâkim olmaları ve buna yönelik öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda en etkili araç gereç ve yöntemi seçebilecek nitelikte olmaları çok önemlidir.

2.2. Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımı

Türkçe derslerinin önemli bir parçası olan hikâyeler, küçük yaşlardan itibaren bireylerin hâyal güçlerini geliştirirken, dil bilinci ve dil sevgisi kazanmalarına da yardımcı olmaktadır. Hikâye anlatımı yöntemi, eğitimin birçok alanında ve hemen hemen bütün kademelerinde geçmişten günümüze sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri olarak kabul görmüştür. Bunun nedenleri arasında, hikâyelerin eğlenceli olması, bireylerin problem çözme becerilerini, hayal güçlerini, yaratıcılıklarını, dil ve sosyal becerilerini olumlu yönde etkileyerek geliştirmesi gösterilebilir (Turgut ve Kışla, 2015). Hikâyelerin bilgi teknolojileriyle birleştirilmesine ve konunun bir hikâye bağlamı içinde farklı duyulara hitap edilerek sunulmasına olanak sağlayan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı (dijital öyküleme) ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımının (dijital öyküleme) etkileşimli dijital ortamda, teknolojik araçların yardımıyla metin, ses, görüntü ve müziklerin birkaç dakikalık videolar hâlinde sunulması bu tanımların ortak yönü olarak kabul edilebilir (Figa, 2004; Meadows, 2003; Miller, 2004; Ohler, 2006; Tatum, 2009).

Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımının (dijital öyküleme) temeli 1990'lı yıllara dayanmaktadır. 1994'te Joe Lambert ve Dana Atchley, Nina Mullen ile birlikte San Francisco Dijital Medya Merkezi'ni kurmuş; birkaç yıl sonra ise "dijital öyküleme" adlı atölye çalışmalarından hareketle merkezin içeriğini yenilemişlerdir. 1998 yılında Dijital Medya Merkezi Berkeley'e taşınmış ve merkezin adı Dijital Öyküleme Merkezi (Center for Digital Storytelling) olarak değiştirilmiştir. Bu merkezde, dünya çapında binlerce kişiye dijital öykü hazırlamayla ilgili eğitimler verilmiştir. 2015 yılından itibaren Öykü Merkezi (StoryCenter) olarak isimlendirilen bu merkez, kişisel öykülerini hazırlayabilmek amacıyla dünyanın çeşitli yerlerinden gelen katılımcılara farklı atölye çalışmalarıyla eğitim vererek bu alandaki faaliyetini sürdürmektedir (Storycenter, 2017).

Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımının (dijital öyküleme), ses, görüntü, hareketlilik, ilgi çekicilik gibi özelliklere sahip olması, birçok alanda etkili bir şekilde kullanılabilmesine olanak sağlamaktadır (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014).

2.2.1. Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımı Türleri

Birçok alanda bilgi teknolojilerine dayalı hikâyelerden yararlanılmasına rağmen, bu hikâyelerin en yaygın kullanılan üç türü bulunmaktadır. Bunlar kişisel hikâyeler, tarihî olaylara yönelik hikâyeler ve bilgi verme amaçlı oluşturulan öğretici hikâyelerdir. Robin (2008), bu hikâye türlerini şu şekilde tanımlamaktadır:

Kişisel hikâyeler, yazarın kişisel deneyimlerini paylaşabildiği en yaygın bilgi teknolojilerine dayalı hikâye (dijital öykü) türüdür. Bu hikâyelerde yazarın hayatında duygusal olarak etki bırakan olaylar yazarın bakış açısıyla izleyicilere aktarılır.

Tarihî olaylara yönelik hikâyeler, dijital ortam araçları kullanılarak tarihî olayların yeniden anlatıldığı bilgi teknolojilerine dayalı hikâye (dijital öykü) türüdür. Bu hikâyelerde tarihî olayın gerçekleştiği döneme ait gazete kupürleri, fotoğraflar gibi araçlardan yararlanılarak olaylara derinlik ve anlam katılabilir.

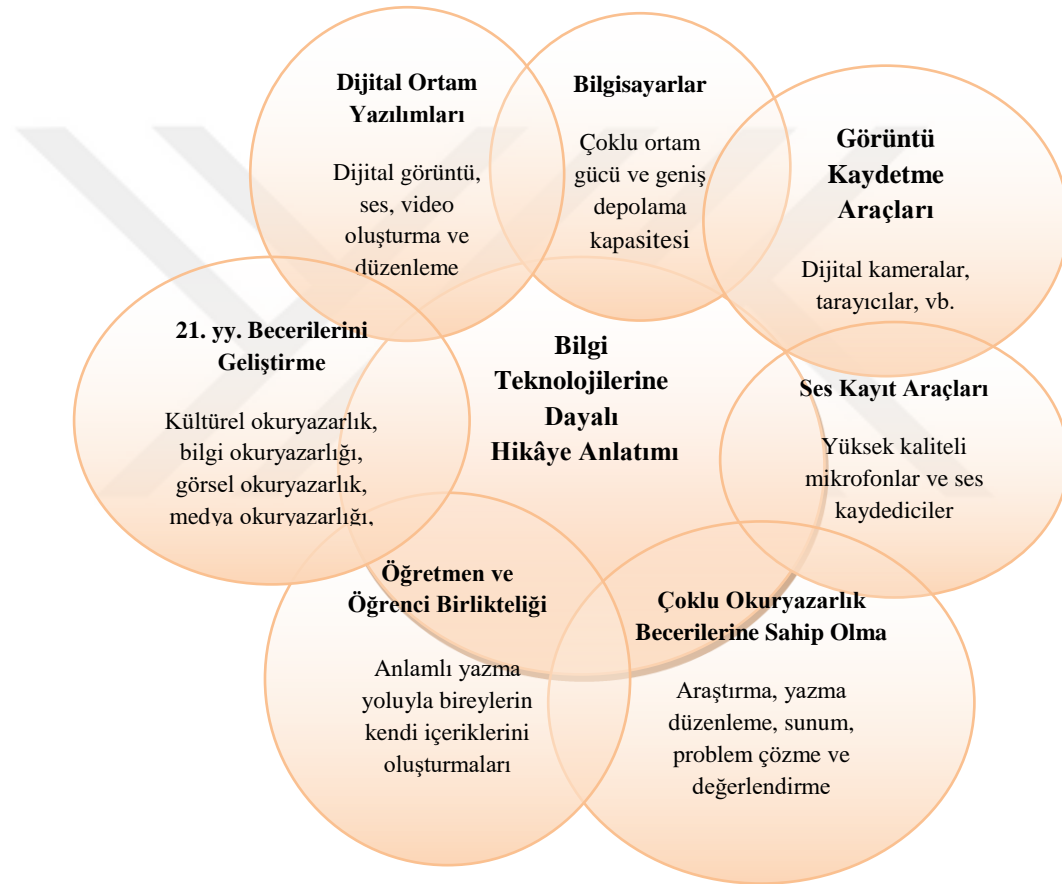
Bilgi verme amaçlı/öğretici hikâyeler ise, bir konu hakkında bilgi vermek, o konuyu öğretmek amacıyla oluşturulan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye (dijital öykü) türüdür. Bu hikâyeler, sınıf ortamında, farklı içerik alanlarına yönelik birer öğretim materyali olarak kullanılabilir.

2.2.2. Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımının Eğitimde Kullanımı

Teknolojik gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da etkisini göstermektedir. Bilgi çağı olarak adlandırılacak bu çağda, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Brown, Bryan ve Brown (2005), alanda yapılan birçok çalışmadan hareketle, teknoloji ile uyumlu olan bu çoklu becerileri, dijital okuryazarlık, küresel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı altında "Yirmi Birinci Yüzyıl Okuryazarlığı" olarak isimlendirmişlerdir. Jakes (2006) ise 21. yüzyıl becerilerini, dijital çağ (21. yüzyıl) okuryazarlığı, yaratıcı düşünme, etkili iletişim ve yüksek üretkenlik becerileri olarak sınıflandırmıştır. Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı (dijital öyküleme), yeni teknolojileri, amaçları ve yaratıcı

görüşleri barındıracak şekilde sürekli gelişen, öğrencilerin eleştirel düşünme ve medya okuryazarlık becerilerini geliştiren bir yöntemdir (Ohler, 2006). Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımının, hikâye anlatımıyla çoklu ortamı birleştirerek farklı duylulara hitap etmesi, yaratıcı düşünme ve iletişim becerilerini arttırması bakımından öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyebilecek bir yöntem olduğu söylenebilir.

Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımının eğitime uyarlanması Şekil 2.2.1’de gösterilmiştir.



Şekil 2.2.1. Eğitimde bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı (dijital öyküleme) (Robin, 2008)

Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımının (dijital öyküleme) eğitimde kullanımı iki aşamada ele alınabilir. Bilgi teknolojilerine dayalı hikâyelerin (dijital öykü) oluşturulmasında kullanılan ses, görüntü, video gibi çoklu ortam öğelerinin düzenlenmesini ve saklanmasını kapsayan teknolojik yeterlilikler ilk aşamada; hikâyeyi oluşturan kişinin bu teknolojiyi kullanarak süreç içinde kazanacağı veya kazandıracığı beceriler ise ikinci aşamada yer almaktadır. Birinci ve ikinci aşamada yer

alan ögeler birbirleriyle bütünlük ve etkileşim içindedir (Tatlı, 2016). Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin etkili olmasında bu bütünlüğün sağlanması oldukça önemlidir.

Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımının eğitimde kullanılması öğrencilerin akademik başarılarını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Demirer, 2013; Göçen, 2014; Nam, 2017; Sever, 2014; Yang ve Wu, 2012). Yang ve Wu (2012) tarafından yapılan araştırmada bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği de tespit edilmiştir. Ayrıca bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yöntemi, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Baki, 2015; Balaman Uçar, 2016; Cığerci, 2015; Çıralı, 2014; Kulla Abbott, 2006; Özer, 2016; Yamaç, 2015).

Yapılan araştırmalardan hareketle, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımının eğitimde oldukça etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu yöntem sınıf içinde dersin farklı aşamalarında kullanılabilir. Göçen (2014) bu aşamaları giriş, gelişme ve sonuç etkinlikleri olmak üzere üç gruba ayırmıştır. Buna göre öğretmenler, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı (dijital öyküleme) yöntemini, giriş etkinliklerinde dersi tanıtmak, merak uyandırmak gibi amaçlarla; gelişme etkinliklerinde ilişkilendirme, örneklendirme, gözlem yoluyla konuyu oluşturan temel kavramları öğrencilere kazandırabilmek gibi amaçlarla; sonuç etkinliklerinde ise konuyu özetleme, değerlendirme gibi amaçlarla kullanarak, öğrencilerin konuyu öğrenmelerini, pekiştirmelerini sağlayabilir ve gelecek öğrenmelere karşı isteklerini arttırabilirler.

Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yöntemi, sınıf içinde öğrencilerin de bireysel ya da grup olarak uygulama yapabilmesine olanak sağlamaktadır. Kurudayıoğlu ve Bal (2014), derste işlenen bir konuyla ilgili bilgi teknolojilerine dayalı hikâyeler (dijital öykü) hazırlanmasıyla öğrencilere iş birliği, eleştirel düşünme, problem çözme gibi beceriler kazandırılırken, aynı zamanda onların yaratıcılıklarının da arttırılabileceğini; öğrencilerin, oluşturdukları hikâyenin hem anlatıcısı hem de hazırladıktan sonra izleyicisi konumunda olmaları yönüyle hikâyeyi izlerken, hatalarını görüp, güçlü yanlarını keşfedebileceklerini, bunun da öğrencilere öz değerlendirme becerisi kazandıracağını belirtmişlerdir. Bütün bunlar bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin eğitimdeki önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca bilgi teknolojilerine dayalı hikâyeler hazırlanırken öğretmenin öğrencilere rehberlik yapması sınıf içinde öğretmen-öğrenci etkileşimine katkı sağlamaktadır.

2.2.3. Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımını Oluşturan Öğeler

Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı (dijital öyküleme) üzerinde yapılan çalışmalar doğrultusunda Dijital Öyküleme Merkezi (Center for Digital Storytelling) tarafından bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımını (dijital öyküleme) oluşturan yedi öge tanımlanmıştır. Bunlar, “bakış açısı”, “çarpıcı soru”, “duygusal içerik”, “sesin katkısı”, “müziğin gücü”, “ekonomi” ve “ritim”dir (Bull ve Kadjer, 2004; Lambert, 2003; Robin, 2008).

Bull ve Kadjer (2004), bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımını (dijital öyküleme) oluşturan öğeleri yazım ve yapım aşamasında yer alan öğeler olarak iki gruba ayırmıştır. Buna göre, “bakış açısı”, “çarpıcı soru”, “duygusal içerik” ve “ekonomi” öğeleri hikâyeyi yazma aşamasında; “sesin katkısı”, “müziğin gücü” ve “ritim” öğeleri ise bilgi teknolojilerine dayalı hikâyeyi (dijital öykü) oluşturma aşamasında yer almaktadır. Ancak Göçen (2014), “ekonomi” ögesinin her iki aşamada da yer alması gerektiğini belirterek, hem hikâyeyi yazma aşamasında gereksiz ayrıntılarla hikâyenin odağından uzaklaşmaması hem de hikâyeyi oluşturma aşamasında görsel ve işitsellerin ilgiyi dağıtmayacak oranda kullanılması gerektiğini vurgulamıştır.

Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımını (dijital öyküleme) oluşturan öğeler şu şekilde açıklanabilir:

Bakış açısı: Hikâyeyi oluşturan kişinin hangi bakış açısıyla hikâyeyi oluşturduğunu yansıtan ögedir.

Çarpıcı soru: Hikâyenin çıkış noktasını oluşturan, hikâyenin sonunda çözüme ulaşan sorudur.

Duygusal içerik: Hikâyede verilen içerikle izleyicilerin arasında oluşan duygusal bağı ifade eder. Bilgi teknolojilerine dayalı hikâyenin (dijital öykü) başarılı sayılmasında en önemli ölçütlerden biri, izleyicide duygusal bir etki bırakabilmesidir (Bull ve Kadjer, 2004).

Sesin katkısı: Hikâyenin seslendirilmesi sonucu kişiselleştirilerek, izleyicilerin hikâyeyi daha etkili bir şekilde anlamasını sağlayan ögedir. Seslendirme esnasında uygun duraklar yapılması, vurgu ve tonlamalara dikkat edilmesi hikâyenin akıcılığına katkı sağlayarak hikâyeyi ilgi çekici bir hâle getirmektedir.

Müziğin gücü: Hikâyenin daha etkili ve güzel bir hâle getirilmesi için müzik veya benzeri seslerle desteklenmesidir.

Ekonomi: Hikâyeyi oluşturma aşamasında bütün öğelerin yeterli ve etkili bir biçimde kullanılmasıdır. Oluşturulan bilgi teknolojilerine dayalı hikâyenin (dijital öykü) etkili olması, öykü ile dijital öğelerin anlamlı ve verimli bir şekilde sentezlenmesine bağlıdır. Hikâyeyi oluşturan öğelerin gereksiz kullanımı hikâyenin etkisini azaltmasının yanında amacından uzaklaşmasına da sebep olmaktadır (Göçen, 2014).

Ritim: Hikâyenin sürece göre hızlı ya da yavaş ilerlemesidir. Hikâyenin ritmi, olay örgüsüne göre bazı yerlerde hızlandırılırken bazı yerlerde yavaşlatılabilir.

Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımının öğelerini belirlemeye yönelik çalışmalar zaman içinde devam etmiştir. Robin öncülüğündeki Eğitimde Dijital Öykülemenin Kullanımı Merkezi (The Educational Uses of Digital Storytelling) tarafından eğitimde kullanılan bilgi teknolojilerine dayalı hikâyelerin sahip olduğu özellikler gereği, Dijital Öyküleme Merkezi (Center for Digital Storytelling) tarafından belirlenen yedi öğeye farklı öğeler eklenerek öğe sayısı ona çıkarılmıştır. Bu öğeler, “hikâyenin genel amacı”, “anlatıcının bakış açısı”, “çarpıcı soru veya sorular”, “kapsamın belirlenmesi”, “sesin berraklığı”, “anlatımın hızı”, “hikâyeye uygun müziğin kullanımı”, “görüntü, video ve diğer çoklu ortam öğelerinin kalitesi”, “hikâye ayrıntılarının ekonomikliği”dir (Educational Uses of Digital Storytelling, 2017).

2.2.4. Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Hazırlama Süreci

Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye (dijital öykü) hazırlama sürecine ilişkin araştırmacılar bazı aşamalar belirlemişlerdir. Belirlenen aşamalardan bazıları şunlardır:

Jakes ve Brennan (2005) bilgi teknolojilerine dayalı hikâye (dijital öykü) oluşturma sürecini; “yazma”, “senaryolaştırma”, “hikâye panosu oluşturma”, “çoklu ortam araçlarını kullanma”, “dijital hikâyeyi oluşturma” ve “paylaşma” olmak üzere altı aşamada ele almıştır.

Lasica (2010), bilgi teknolojilerine dayalı hikâye (dijital öykü) oluşturma sürecini; “anlatmak istenilen hikâyeye karar verme”, “materyalleri bir araya getirme”, “senaryo yazma”, “araç gereçleri hazırlama”, “hikâye panosu oluşturma”, “araçları

dijitalleştirme”, “sesleri kaydetme”, “müzik ekleme”, “hikâyeyi düzenleme” ve “hikâyeyi paylaşma” olmak üzere on aşamada ele almıştır.

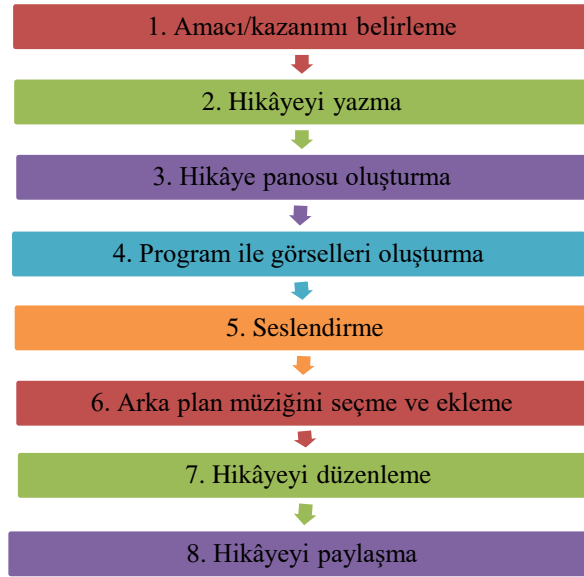
Kearney (2011) bilgi teknolojilerine dayalı hikâye (dijital öykü) oluşturma sürecini; “üretim öncesi”, “üretim dönemi”, “üretim sonrası” ve “paylaşma” olmak üzere dört aşamada ele almıştır.

Morra (2013), bilgi teknolojilerine dayalı hikâye (dijital öykü) oluşturma sürecini; “bir fikir ortaya koyma”, “araştırma/keşfetme/öğrenme”, “yazma/senaryolaştırma”, “hikâye panosu oluşturma/planlama”, “görüntü, ses ve videoları derleme/oluşturma”, “yapılanları birleştirme”, “paylaşma” ve “dönüt alma ve yansıtma” olmak üzere sekiz aşamada ele almıştır.

Lambert (2013), bilgi teknolojilerine dayalı hikâye (dijital öykü) oluşturma sürecini; “bakış açısını belirleme”, “duyguları belirleme”, “anı keşfetme”, “hikâyeyi izleme”, “hikâyeyi dinleme”, “hikâyeyi birleştirme” ve “hikâyeyi paylaşma” olmak üzere yedi aşamada ele almıştır.

Göçen (2014), bilgi teknolojilerine dayalı hikâye (dijital öykü) oluşturma sürecini; “konu ve amacın belirlenmesi”, “hikâye metninin oluşturulması”, “görsellerin seçilmesi”, “hikâye panosunun oluşturulması”, “program ile görsellerin eklenmesi”, “seslendirme”, “arka plana müzik ekleme”, “dijital hikâyeyi düzenleme” ve “dijital hikâyeyi paylaşma” olmak üzere dokuz aşamada ele almıştır.

Araştırmacılar tarafından ortaya konulan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye oluşturma sürecini oluşturan aşamalar, genel olarak birbirleriyle benzerlik göstermektedir. Araştırma kapsamında oluşturulan bilgi teknolojilerine dayalı hikâyelerde de süreç, diğer araştırmacıların ortaya koyduğu aşamalarla benzer niteliktedir. Araştırmada bilgi teknolojilerine dayalı hikâye hazırlama sürecinde web tabanlı bir program (Goanimate) kullanılması, görsel seçme ve oluşturma olanağı sağlaması yönüyle dışarıdan görsel seçme ve eklemeye gerek bırakmamıştır. Araştırma kapsamında bilgi teknolojilerine dayalı hikâye oluşturma aşamaları Şekil 2.2.2’de gösterilmiştir.



Şekil 2.2.2. Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye oluşturma aşamaları

Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye oluşturulurken, öncelikle hangi amaç ve kazanım doğrultusunda hikâyenin oluşturulacağına karar verilmesi gerekir. Oluşturulan metnin, kapsam olarak, verilmek istenen amaca/kazanıma uygun olması; dil olarak, açık ve akıcı bir üsluba sahip olması dikkat edilmesi gereken hususlardır. Hikâye panosu oluşturma, hikâyeyi görselleştirmeden önce sahnelerin ve görsellerin planlandığı, metnin bütünlüğünü bozmayacak şekilde sahne uzunluğuna karar verildiği aşamadır. Hikâyenin etkili olabilmesi için doğru planlanması oldukça önemlidir. Bu sebeple, hikâye panosunun sağlıklı bir biçimde oluşturulması, hikâyenin doğru ve etkili olması için önemli bir adımdır. Hikâyede kullanılacak görsellerin, hikâyenin anlam bütününe hizmet edecek ve ilgiyi dağıtmayacak nitelikte olması gerekir. Seslendirme aşamasında ise hikâyeyi seslendirecek kişilerin dili etkili bir biçimde kullanabilmeleri, hikâyenin akışına uygun durak, vurgu ve tonlamalarla izleyicileri etkileyebilmeleri önemlidir. Hikâye ne kadar iyi içeriğe ve kaliteli görsellere sahip olursa olsun, seslendirmenin kötü olması hikâyenin izleyiciler üzerindeki etkisini azaltacaktır. Bu nedenle seslendirme, hikâyenin etkisini arttırması bakımından önemli bir aşamadır. Arka plan müziği seçilirken dikkat edilmesi gereken en önemli husus, müziğin hikâyenin içeriğine uygun olmasıdır. Hikâyeye arka plan müziği eklenirken, sahnenin yaşattığı duyguya göre bir ya da birden fazla müzik tercih edilebilir. Örneğin hikâyenin bütününde aynı arka plan müziği kullanılabileceği gibi, hareketli sahnelere daha yüksek ritimli, neşeli sahnelere daha eğlenceli ya da dramatik sahnelere daha sakin müzikler eklenebilir. Burada önemli

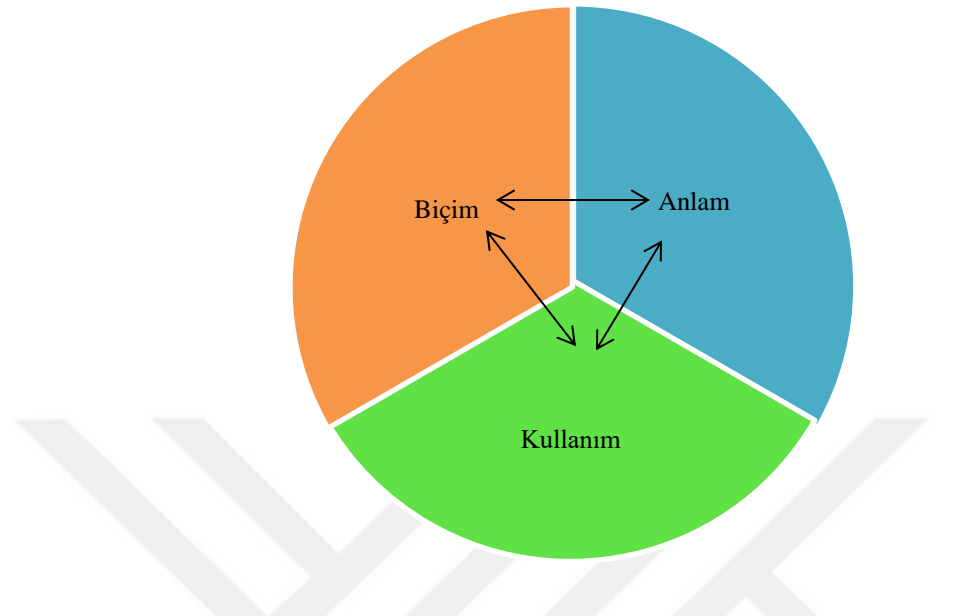
olan, müziğin sahnedeki duyguyu destekleyecek ama sahnenin önüne geçmeyecek nitelikte olmasıdır. Hikâyeyi düzenleme aşamasında, hikâyenin etkisini arttıracak görsel efektlerle sahneler zenginleştirilebilir. Görsellerin seçiminde olduğu gibi, bu aşamada da izleyicilerin ilgisini dağıtmayacak oranda sahne düzenlemesi yapılmasına özen gösterilmelidir. Ayrıca bu aşamada sahnelerin ses ve görüntü kontrolü de yapılır ve hikâye tamamlanır. Hikâye tamamlandıktan sonra sınıf ortamında etkileşimli tahta, projeksiyon gibi cihazlar üzerinden öğrencilerle ya da çeşitli web siteleri üzerinden daha geniş kitlelerle paylaşılabilir.

Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye oluşturma sürecinde yararlanılabilecek birçok yazılım bulunmaktadır. Bunlar genel olarak masaüstü/dizüstü bilgisayarlarda kullanılan yazılımlar, web ortamında kullanılan yazılımlar ve akıllı telefon/tabletlerde kullanılan yazılımlar olmak üzere üç grupta incelenmektedir. “Microsoft Photo Story 3”, “PhotoStage Slideshow”, “Photoshop Elements”, “Premiere Elements”, “Windows Live Movie Maker”, “Apple iMovie” gibi yazılımlar masaüstü/dizüstü bilgisayarlarda; “StoryKit”, “Storyrobe”, “iTalk”, “iMovie for iPad” gibi yazılımlar akıllı telefon/tabletlerde; “Animato”, “Powtoon”, “Goanimate”, “Creaza”, “Bitmoji”, “Bitstrips”, “Storybird”, “Glogster”, “Delicious”, “Toondoo”, “Podcasts”, “Wikis”, “Scoop-it”, “Slidshare”, “Flickr” gibi yazılımlar web ortamında sıklıkla tercih edilen yazılımlardır (Baki, 2015; Bull ve Kadjer, 2004; Chung, 2007; Dollar ve Tolu, 2015; Educational Uses of Digital Storytelling, 2017; Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010; Jakes ve Brennan, 2005; Robin ve McNeil, 2012; Tatlı, 2016).

2.3. Öbek-Anlam İlişkisi

İletişimde dil becerilerini etkili bir biçimde kullanmak oldukça önemlidir. Dil becerilerinin gelişimine temel oluşturması, dil bilgisi öğretiminin doğru ve etkili bir biçimde yapılmasını gerekli kılmaktadır. Dil bilgisi anlamlı yapılar topluluğudur. Dil öğretiminin hedefleri, öğrencilere dili kullanma becerisi kazandırmaksa, buna yönelik olarak, hedeflenen niteliğe uygun ve anlamlı bir dil bilgisi öğretiminin yapılması önemlidir (Larsen Freeman, 1997). Dil bilgisi öğretiminde sadece biçimin göz önünde bulundurulması, etkili bir öğretim için yetersiz kalmaktadır. Larsen Freeman (1991), dil bilgisi öğretiminde biçimin yanında anlam ve kullanımın da önemli olduğunu ve

bunların etkileşim hâlinde olması gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre, dil bilgisi öğretimini oluşturan boyutlar Şekil 2.3.1’de gösterilmiştir.



Şekil 2.3.1. Dil bilgisi öğretiminin boyutları (Larsen Freeman, 1991)

Şekil 2.3.1’de görüldüğü gibi, dil bilgisi öğretimi sadece biçimden oluşmamakta, anlam ve kullanım boyutlarını da içinde barındırmaktadır. Bu boyutların etkileşim hâlinde olması ve birlikte ele alınması gerekirken yalnızca biçime odaklanılması, diğer boyutların ihmâl edilmesine ve etkili bir dil bilgisi öğretiminin gerçekleştirilememesine neden olmaktadır. Bu sebeple kavramların sahip olduğu anlamları ve işlevlerini de dikkate alarak dil bilgisi öğretim sürecini planlamak büyük önem arz etmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde anlamı odağa alan çalışmalardan (Coşkun, 2015; Dalbagno, 2016; Khan, 2007; Kurudayıoğlu, 2014; Larsen Freeman ve Anderson, 2013; Nunan, 1998, Şaf, 2010) hareketle bu tarz öğretimin kazandıracığı olumluluklar şöyle sıralanabilir:

1. Öğrencilere analiz ve sentez yapabilme becerisi kazandırabilen bir eğitim, onların varlıkları bütünü içinde algılayabilmelerine, değerlendirebilmelerine, çözümlayıp kavrayabilmelerine ve olumlu-üretici düşünceler geliştirebilmelerine yardımcı olur.
2. Anlam odaklı öğrenmeyle, kavramların ezberlenmesi yerine aktif düşünme ve dil farkındalığı oluşturulmaya çalışılır.

3. Tümdengelim yaklaşımıyla kuralların öğretilmesi, öğrencilerin kısa vadede başarılı olmalarını sağlar; ancak gerçek hayat bağlamında öğrendiklerini uygulayamamaktan kaynaklı sorunlar yaşamalarına neden olur. Anlam odaklı öğrenmeyle bu sorun ortadan kaldırılabilir.
4. Dil bilgisini oluşturan kavramların anlam odaklı olarak öğretilmesi kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar.
5. Anlam odaklı öğrenme, öğrencilerin dil ile ilgili olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olur.
6. Anlam odaklı öğrenme, öğrencilere dil bilgisinin işleyişini keşfetme, tümevarım öğrenme sağlayarak dilin genel kurallarını yapılandırma ve kendi anlayışlarını geliştirme olanağı sağlar.
7. Biçimin yanında anlam ve kullanımı da odağa alan dil bilgisi öğretimi, öğrenme sürecini olumlu yönde etkiler.

Dil becerilerinin etkili bir şekilde öğretilmesinde dil bilgisinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Anlamı ve işlevi yok sayan bir inceleme dil becerilerinin kazanılmasında etkili olamaz. Bu nedenle dil bilgisini anlam, yapı ve işlev ilişkisi kuracak şekilde öğretmek önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin bu ilişkiyi keşfetmeleri konusunda cesaretlendirilmeleri gerekir (Böreççi, 2015; Bulut, 2014; Nunan, 1998).

Dil bilgisi öğretiminde en çok sorun yaşanan konuların başında cümlelerin öğeleri konusu gelmektedir. Bunun sebepleri arasında öğelerin sahip olduğu anlamları ve bir araya geliş mantığını anlatmadan, öğelere karşılık gelen dil bilgisi terimlerinin ezberletilmeye çalışılması gösterilebilir. Bu durum, öğrencilerin konuyu anlamalarını zorlaştırmakta ve derse karşı tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Oysa cümlelerin öğeleri konusunun öbek-anlam ilişkisi doğrultusunda işlenmesi, öğrencilerin öğrendiklerini hayatla ilişkilendirmelerine ve derse yönelik ilgilerini arttırmalarına olanak sağlayacaktır. Yapılan araştırmalarda, cümlede-öbek anlam ilişkisi kurmanın öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiğine (Işık, 2017); cümlelerin derinlemesine incelenmesine ve anlamlı birimlerin daha doğru bir biçimde tespit edilmesine yardımcı olduğuna (Coşkun, Uysal ve Özkaya, 2017); cümlelerin derin yapısının keşfedilmesine, dil-düşünce-düş ilişkisi kurulmasına, dilin zenginliklerinin ortaya çıkarılmasına olanak sağladığına (Coşkun, Özkaya ve Erdemir, 2016; Coşkun ve Özkaya, 2017) dikkat çekilmiştir. Ayrıca Polat (2014) düz yazıda olduğu gibi, şiirleri oluşturan cümlelerin

çözümlemesinde de şiirin anlam yönü ile dil bilgisi yapısı arasında bağlantı kurmanın önemli olduğunu belirtmiştir.

Cümlenin ögeleri konusunun işlendiği derslerde terimden hareketle sadece özne, yüklem, nesne, zarf tamlayıcısı, yer tamlayıcısı gibi unsurlar üzerine yoğunlaşmak bireylere dil bilinci kazandırmada yetersiz kalmaktadır. Çünkü dil anlamlı birimlerden oluşur. Dilin bir parçası olan cümledeki ana ve ara anlamlı birimleri algılayabilen bireyler, o cümledeki etkileyeni, etkileneni, zamanı, yeri, vasıtayı kolaylıkla tespit edebilirler (Coşkun, 2015). Bir cümlenin temelinde yer alan anlam ögelerinin bütünü derin yapıyı oluşturmaktadır (Hengirmen, 2007). Dil birimlerinin anlam bakımından incelenmesi, yüzeyle görünmeyen ama derin yapıda bulunan ilişkilerin keşfedilmesini mümkün kılmaktadır (Üstünova, 2010). Cümle çözümlemelerinde anlamdan terime doğru hareket edilmesi, cümleyi oluşturan birimlerin anlam boyutunun kavranmasının yanı sıra ögelere karşılık gelen terim adlarının öğrenilmesine de olanak sağlar. Bu tarz bir çalışmayla, dil becerilerini oluşturma ve geliştirmeye ilişkin olarak, anlam ön plana çıkarılırken, aynı zamanda sadece terim adlarının buldurulmasına yönelik hazırlanan sınavlardaki soruların kolaylıkla cevaplanması sağlanabilir. Cümlenin ögeleri konusunun anlamdan terime doğru bir yaklaşımla işlenmesi, dil becerilerinin üst seviyede kazandırılmasını ve anlam-terim ilişkisinin kurulmasını mümkün kılmaktadır (Coşkun ve Özkaya, 2017).

2.3.1. Anlamdan Terime Cümle Çözümleme Süreci

Anlamdan terime doğru cümle çözümlemesinde amaç, cümlede yer alan ögelerin hangi anlama sahip olduğunu ve cümleyi hangi yönden tamamladığını keşfetmek, daha sonra bu anlamlı birimlere karşılık gelen dil bilgisi terimlerini bulmaktır. Cümlelerde tespit edilebilecek anlamlı birimler ve bu birimlerin dil bilgisi karşılıkları Tablo 2.3.1.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.3.1.1

Cümleyi Oluşturan Birimlerin Terim ve Anlam İsimleri

Dil Bilgisi Terimleri	Anlamlı Birimler
Özne	Etkileyen Etkilenen
Nesne	Etkileyen Etkilenen
Yer Tamlayıcısı	Yönelme Bulunma Ayrılma
Zarf Tamlayıcısı	Zaman, sebep, tarz, yön, birliktelik, vasıta, miktar, amaç, vb.
Yüklem	Kalp

Tablo 2.3.1.1’de görüldüğü gibi, cümlede sahip olduğu anlama göre “zaman, sebep, tarz, yön, birliktelik, vasıta, miktar, amaç” gibi kavramlar, “zarf tamlayıcısı” terimine karşılık gelmektedir. “Özne” ve “nesne” terimlerinin cümlede karşıladığı anlamlar “etkileyen ve etkilenen”dir. “Yönelme, bulunma ve ayrılma” kavramları ise “yer tamlayıcısı” terimini karşılamaktadır. Yönelme/bulunma/ayrılma bir yer üzerine ise “mekân” olarak (okula, kitapta, İzmir’den, vb.) da adlandırılabilir. Cümledeki diğer unsurların yüklemle ilişkilendirilerek tespit edilebilmesi nedeniyle, öğelerin bağlı olduğu temel unsur olan “yüklem”, sahip olduğu anlam doğrultusunda “kalp” olarak isimlendirilmektedir.

Tablo 2.3.1.1’den hareketle, cümleyi oluşturan öğelerin anlamdan terime doğru çözümlenmesine yönelik açıklamalar ve bu açıklamaları somutlaştıran örnekler aşağıda sunulmuştur:

Çeşitli duygu, düşünce, istek ve dilekleri karşımızdakilere aktarmaya yarayan; anlam, yapı ve görev ilgisiyle bütünleşen sözcük öbeklerine “**cümle**” denir.

* Cümle, anlamlı birimler topluluğudur.

* Cümleyi anlam yönünden tamamlayan, geliştiren ve zenginleştiren öğeler vardır. Bunlara **cümlenin öğeleri** denir.

* Cümleyi oluşturan öğeler, temel ve yardımcı öğeler olmak üzere iki gruba ayrılır.

Temel Öğeler

Cümlenin var olabilmesi için gerekli olan, yargıdan sorumlu öğelerdir.

Kalp (Yüklem): Cümlede anlatılan işi, olayı, istek, düşünce ve yargıyı bildiren unsur cümlenin “kalbi”dir. Cümlenin kalbi yüklemidir. Cümledeki diğer unsurlar, ancak yüklem sayesinde anlam kazanır ve bu unsurlar ancak yüklemle ilişkilendirilerek tespit edilebilir.

- ✓ Cümle kalbi olmadan oluşamaz. Bunun için bir cümleyi incelerken öncelikle o cümlenin kalbi (yüklemi) bulunmalıdır.
- ✓ Kalp (yüklem), içinde kip eki, şahıs eki ve ek fiili barındıran ögedir.

Kuşlar ötüşüyordu.

Kalp
(Yüklem)

“**ötüşüyordu**” kelimesi cümlede yapılan işi bildirir. Çekimli bir fiildir. Bunun için cümlenin **kalbi** yani **yüklemidir**. Yapılan işi bildirdiği için fiil yüklemidir.

Hayatta en çok kıymet verdiği kişi annesiydi.

Kalp
(Yüklem)

“**annesiydi**” kelimesi ek fiil olarak bir yargıya dönüşmüştür. Cümledeki yargıyı bildiren bu unsur cümlenin **kalbi** yani **yüklemidir**. “Anne” ismi ek fiil olarak bir yargı oluşturduğu için isim yüklemidir.

Etkileyen/Etkilenen (Özne): Cümlenin kalbini oluşturan iş, oluş, hareketten etkilenen veya bu hareketi etkileyen unsura “etkileyen/etkilenen (özne)” denir. Hareket bildiren cümlelerde işi yaparak etkilenen ya da etkilenen konumda olan varlık özne iken; isim cümlelerinde yargıya konu olarak etkileyen ya da etkilenen konumda olan varlık öznedir.

Ali camı kırdı.

Etkileyen
Özne

Cümlenin kalbini yani yüklemine karşılayan ‘kırmak’ eylemini gerçekleştiren Ali’dir. Ali camı kırarak camın yapısını değiştirmiştir yani onu etkilemiştir. Bu cümlenin **etkileyen (özne)** ögesi Ali’dir.

Zeynep aşı oldu.

**Etkilenen
Özne**

Cümlenin kalbini yani yüklemine karşılayan 'aşı olmak' eyleminden **etkilenen** konumda olan Zeynep'tir. Aşı olmak onu hastalıklara karşı koruyarak etkilemektedir. Bu cümlenin **etkilenen (özne)** ögesi Zeynep'tir.

Ağrı Dağı, Türkiye'nin en yüksek dağıdır.

**Etkileyen
Özne**

Cümlenin kalbini yani yüklemine karşılayan 'Türkiye'nin en yüksek dağıdır.' yargısına konu olan Ağrı Dağı'dır. Ağrı Dağı yüksekliğiyle bizi etkilemiş ve Türkiye'nin en yüksek dağı sıfatını kazanmıştır. Bu cümlenin **etkileyen (özne)** ögesi Ağrı Dağı'dır.

- ✓ Eğer cümlede etkileyen/etkilenen (özne) açıkça yer alıyorsa bu tür öznelere **açık özne**; cümlede bulunmuyor, varlığı cümlenin kalbindeki (yüklemindeki) kişi ekinden anlaşılıyorsa bu tür öznelere **gizli özne** denir.

Aslı yerdeki cam kırıklarını topladı.

**Etkileyen
Özne**

Cümlenin kalbini yani yüklemine karşılayan 'toplamak' eylemini gerçekleştiren Aslı'dır. Aslı yerdeki cam kırıklarını toplayarak çevreyi temizlemiş yani çevreyi etkilemiştir. Bu cümlenin **etkileyen (özne)** ögesi Aslı, cümlede açıkça yer almaktadır; dolayısıyla **açık öznedir**.

(O)Yerdeki cam kırıklarını topladı.

Cümlenin kalbini yani yüklemine karşılayan 'toplamak' eylemini gerçekleştiren kim olduğu bilinmemektedir. Ancak yerdeki cam kırıklarını toplayarak çevreyi temizleyen yani çevreyi etkileyen kişinin cümlenin kalbindeki kişi ekinden üçüncü tekil şahıs olduğunu anlamaktayız. Bu cümlenin **etkileyen (özne)** ögesi O, cümlede açıkça yer almamaktadır; dolayısıyla **gizli öznedir**.

Yardımcı Ögeler

Cümlenin kurulması için mutlaka gerekli olmayan ama yargıyı çeşitli yönleriyle tamamlayan, açıklayan ve geliştiren ögelerdir.

Etkileyen/Etkilenen (Nesne): Cümlede, öznenin yaptığı işten etkilenen ya da özneyi etkileyen unsura etkileyen/etkilenen (nesne) denir.

- ✓ Nesnelere belirtme hâl eklerini (-ı,-i,-u, -ü, -(n)ı, -(n)i, -(n)u, -(n)ü) alıp almama durumuna göre ikiye ayrılırlar. Belirtme hâl eklerinden birini alan nesnelere **belirtili nesne**; belirtme hâli eki almayan nesnelere ise **belirtisiz nesne** denir.

Ayşe bardağı kırdı.

Etkilenen
Belirtili Nesne

Cümlenin kalbini yani yüklemine karşılayan 'kırmak' eylemini Ayşe gerçekleştirmektedir. Ayşe, bardağı yere düşürüp kırarak onun yapısını değiştirmiş oluyor. Bu durumda cümlenin etkileyeni (öznesi) Ayşe'den etkilenen varlık bardaktır. Dolayısıyla bardağı kelimesi bu cümlenin **etkilenen (nesne)** ögesidir. 'Bardak' kelimesi, belirtme hâli eki aldığı için **belirtili nesne** konumundadır.

Yüzerken turuncu balıklar gördüm.

Etkileyen
Belirtisiz Nesne

Cümlenin kalbi yani yüklemi 'gördüm' kelimesi, görme işini yapan ve bundan etkilenen ise 'ben' kelimesidir. Yani bu cümlenin etkileneni (öznesi) 'ben' kelimesi iken, 'turuncu balıklar' bu cümlenin **etkileyen (nesne)** ögesidir. 'Turuncu balıklar' kelime grubu, belirtme hâli eki almadığı için **belirtisiz nesne** konumundadır.

Yönelme/Bulunma/Ayrılma (Yer Tamlayıcısı): Cümlede yüklem göstermiş olduğu iş, hareket ve oluşun anlamını **yönelme**, **bulunma** ve **ayrılma** bakımından tamamlayan ögeye yer tamlayıcısı denir.

- ✓ Yönelme/bulunma/ayrılma bir yer üzerine ise bu unsura **mekân** da diyebiliriz.

Ali kitabını evde unuttu.

**Bulunma (Mekân)
Yer Tamlayıcısı**

Cümlede, kitabın unutulduğu yer ev olduğu için 'evde' kelimesi mekânı ifade eder. 'Evde' kelimesi, cümlenin anlamını bulunma bakımından tamamlar. Dolayısıyla evde kelimesi, bu cümlenin **bulunma (mekân) (yer tamlayıcısı)** ögesidir.

Annem sıcacık çay doldurduğu bardağı bana
Yönelme
Yer Tamlayıcısı
uzattı.

Cümlede, annem bardağı bana doğru uzattığı için bir yönelme vardır. 'Bana' kelimesi, cümlenin anlamını yönelme bakımından tamamlar. Dolayısıyla bana kelimesi, bu cümlenin **yönelme (yer tamlayıcısı)** ögesidir.

Gökyüzünden masmavi ışıklar süzülüyordu.

Ayrılma
Yer Tamlayıcısı

Cümlede, masmavi ışıklar gökyüzünden ayrılıp yeryüzüne doğru süzüldüğü için bir ayrılma vardır. 'Gökyüzünden' kelimesi, cümlenin anlamını ayrılma bakımından tamamlar. Dolayısıyla gökyüzünden kelimesi, bu cümlenin **ayrılma (yer tamlayıcısı)** ögesidir.

Zaman, Sebep, Tarz, Yön, Birliktelik, Vasıta, Miktar, Amaç (Zarf Tamlayıcısı):

Cümleyi zaman, sebep, tarz, yön, birliktelik, vasıta, miktar, amaç gibi yönlerden tamamlayan ögeye zarf tamlayıcısı denir.

Akşam olduğunda eve dönmek için yola çıktık.

Zaman
Zarf Tamlayıcısı

Cümlede, yola çıkılan zamanı 'akşam olduğunda' kelimesi ifade etmektedir. Bu nedenle akşam olduğunda kelimesi bu cümlenin **zaman (zarf tamlayıcısı)** ögesidir.

Yorgunluktan gözlerim kapanıyordu.

Sebep
Zarf Tamlayıcısı

Cümlede, kişinin gözlerinin kapanmasının sebebi yorgunluk olarak belirtilmiştir. Bu nedenle yorgunluktan kelimesi bu cümlenin **sebep (zarf tamlayıcısı)** ögesidir.

Hep birlikte yemekleri büyük bir iştahla yedik.

Birliktelik **Tarz**
Zarf Tamlayıcısı **Zarf Tamlayıcısı**

Cümlede, ‘büyük bir iştahla’ kelime grubu yemeğin nasıl yenildiğini; ‘hep birlikte’ kelime grubu ise yemeğin beraber yenildiğini ifade ediyor. Dolayısıyla büyük bir iştahla kelime grubu cümlenin **tarz (zarf tamlayıcısı)** ögesi; hep birlikte kelime grubu ise **birliktelik (zarf tamlayıcısı)** ögesidir.

Uyandığımda kafamı kaldırıp yukarı baktım.

Yön
Zarf Tamlayıcısı

Cümlede, ‘yukarı’ kelimesi baktığım yönü belirtir. Bu nedenle yukarı kelimesi bu cümlenin **yön (zarf tamlayıcısı)** ögesidir.

Dinlenmek için biraz uzandım.

Amaç
Zarf Tamlayıcısı

Cümlede, amaç dinlenmektir. Kişi, bu amaçla uzanmaya karar vermiştir. Bu nedenle dinlenmek için kelime grubu, bu cümlenin **amaç (zarf tamlayıcısı)** ögesidir.

Babam oltayla balık tutuyor.

Vasıta
Zarf Tamlayıcısı

Cümlede, balık tutma işinin oltayla yapıldığı belirtilmiştir. İşin yapıldığı araç ya da vasıta olta olduğu için oltayla kelimesi, bu cümlenin **vasıta (zarf tamlayıcısı)** ögesidir.

Kıyıya çıktığımızda çok acıkmıştık.

Miktar
Zarf Tamlayıcısı

Cümlede, ‘çok’ kelimesi kişinin ya da kişilerin ne kadar acıktığını ifade eder. Bu nedenle çok kelimesi, bu cümlenin **miktar (zarf tamlayıcısı)** ögesidir.

Cümleleri ögelerine ayırırken şunlara dikkat edilmesi gerekir:

1. Bir cümleyi ögelerine ayırırken önce o cümlenin kalbi (yüklemi) tespit edilmelidir. Cümlede yer alan diğer ögeler, kalple (yüklemle) ilişkilendirilerek bulunmalıdır.

Dün sabah / çocuklar / bahçedeki çiçekleri / suladılar.

Zaman **Etkileyen** **Etkilenen** **Kalp**
Zarf T. **Özne** **Belirtili Nesne** **Yüklem**

(işin (iş yapan, (öznenin yaptığı (yapılan işi bildiren yapıldığı etkileyen) işten etkilenen) çekimli fiil zaman)

2. Bir cümleyi ögelerine ayırırken, **tamlamalar, deyimler, ikilemeler, birleşik fiiller, kelime grupları vb. bir bütün hâlinde alınmalı, parçalanmamalıdır.**

Gökyüzü pırl pırlıdı. (ikileme)

Kalp

Yüklem

Bugün mutfakta anneme yardım ettim. (birleşik fiil)

Kalp

Yüklem

Babasının ona sürpriz yapacağı içine doğmuştu. (deyim)

Kalp

Yüklem

Yanımda oturan adam, otobüs Kırşehir'e varıncaya kadar konuştu. (sıfat tamlaması)

Etkileyen

Özne

Derdini söylemeyen derman bulamaz. (adlaşmış sıfat fiil)

Etkilenen

Özne

Bir hayırsever vatandaş okulun duvarını yaptıracak. (belirtili isim tamlaması)

Etkilenen

Belirtili Nesne

Cümlede Vurgulanan Öge

Cümlede vurgulanmak istenen öge, genellikle **kalbe/yükleme en yakın** olan ögedir.

Anlamdan terime cümle çözümlemesine yönelik öğrencilerle yapılabilecek etkinliklerden bazıları şöyledir:

Etkinlik 1:

Merhaba,

Aşağıdaki cümlelerin ögelerini, önce sahip oldukları anlamlara, sonra terim adlarına göre bulmama yardım eder misiniz?

Örnek: Eylülde / ağaçların yaprakları / yavaş yavaş / dökülür.

Zaman / Etkilenen / Tarz / Kalp

Zarf T. / Özne / Zarf T. / Yüklem

1. Kitabı okuduktan sonra içimi müthiş bir sevinç kaplamıştı.

.....

Etkinlik 2:

a. Aşağıdaki metinde geçen kalp, etkileyen, etkilenen, zaman, yönelme, ayrılma, birliktelik, tarz, sebep, amaç ve vasıta ögelerini bulunuz.

Geçen akşam annemle sinemaya gittik. Yanımızdaki koltukta oturan adam elindeki patlamış mısırı büyük bir iştahla yiyordu. Çok gürültü çıkardığı için annem adamı nazikçe uyardı. Film bitince eve dönmek üzere sinema salonundan çıktık. Hava soğuktu. Beklediğimiz otobüs gelmiyordu. Annem yolun kenarında bekleyen taksiyi fark etti. Evimize taksiyle döndük.

Kalp: **gittik, yiyordu,**...

Etkileyen: ...

Etkilenen: ...

Zaman: ...

Yönelme: ...

Ayrılma: ...

Birliktelik: ...

Tarz: ...

Sebepe: ...

Amaç: ...

Vasıta: ...

b. Metinden hareketle bulduğunuz unsurların cümleinin hangi ögesi olduğunu (özne, yüklem, nesne, yer tamlayıcısı, zarf tamlayıcısı) metnin üzerinde gösteriniz.

Etkinlik 3:



Sizi etkileyen bir olayı, durumu ya da anıyı birkaç cümle ile ifade edebilir misiniz?

a.

.....

.....

.....

b. Oluşturduğunuz metindeki cümlelerde yer alan anlamlı birimleri (kalp, etkileyen, etkilenen, zaman, yönelme, bulunma, vasıta, vb.) belirtiniz.

c. Oluşturduğunuz metindeki cümlelerde yer alan anlamlı birimlerin, cümleinin hangi ögesi olduğunu (özne, yüklem, nesne, yer tamlayıcısı, zarf tamlayıcısı) metnin üzerinde gösteriniz.

Etkinlik 4: “Zaman”ın vurgulandığı bir cümle oluşturur musunuz? Oluşturduğunuz cümlede vurgulanan “zaman” ifadesinin altını çizin ve cümlenin hangi ögesi olduğunu (özne, nesne, yer tamlayıcısı, zarf tamlayıcısı) belirtiniz.

Bu etkinliklerin dışında, “grup olarak yazma”, “kart eşleştirme”, “canlandırma”, “istasyon” gibi aktif öğrenme teknikleri kullanılarak sınıf içinde eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturulabilir.

Grup olarak yazma etkinliğinde, sınıf gruplara ayrılır. Sınıfça bir konu belirlenir ve her gruptan bir önceki grubun yazdığı cümleyi tamamlayacak bir cümle yazması istenir. Böylelikle bir metin oluşturulur. Metni oluşturan cümlelerde yer alan unsurlar önce sahip oldukları anlama daha sonra terim adlarına göre incelenir ve cümlelerde vurgulanmak istenen ögeler belirlenir.

Kart eşleştirme etkinliğinde, sınıf iki gruba ayrılır. Turuncu kartlarda cümleler, mavi kartlarda ise cümlelere karşılık gelen açıklamalar yer alır. Bir gruba cümlelerin yazılı olduğu turuncu kartlar, diğer gruba açıklamaların yer aldığı mavi kartlar dağıtılır. Öğrenciler kendilerine verilen kartlardaki cümleleri ve açıklamaları eşleştirirler. Örneğin;

1	A
Aslan ormanın en güçlü hayvanıdır.	Cümle kalp (yüklem) ve öznenen oluşmuştur. Özne etkileyen konumdadır.

Bütün kartlar eşleştikten sonra öğretmen, “Neden bu kartları eşleştirdiniz?” gibi sorularla öğrencilerin öğrendiklerini yorumlamalarını sağlar.

Canlandırma etkinliğinde, sınıf gruplara ayrılır. Her gruptan farklı bir durumu (telefon konuşması, iş görüşmesi, vb.) canlandırmaları istenir. Gruptaki öğrencilerden ikisi duruma uygun konuşmayı gerçekleştirirken, diğer grup üyeleri sahip oldukları anlam ve terim adlarının yazılı olduğu kartonları boyunlarına asarlar. Kurulan her cümle sonunda ögeler o cümlenin söz dizimine uygun olarak sıralanır. Vurgulanan öge öne çıkarak anlam ve terim adını söyler. Cümlede vurgulanan unsurun doğru tespit edilip edilmediği

sınıfça tartışılır. Öğretmen bu süreci gözlemler. En iyi canlandırma yapan grup sınıf oylamasıyla birinci seçilir.

İstasyon etkinliğinde, sınıf gruplara ayrılır. Öğretmen, her grubun bir istasyon olarak görev yapacağını açıklar ve gruplara renkli kartonlar dağıtır. Her istasyon için bir istasyon şefi belirlenir. Hangi istasyonda hangi çalışmanın (şiir, slogan, şarkı sözü, vs.) yapılacağı hakkında bilgi verilir. Öğretmen her düdükleme yapıldığında istasyonlar değişir ve her grup bir sonraki istasyonda önceden başlatılan çalışmayı devam ettirir. Böylelikle öğrenciler her istasyonda görev almış olurlar. İstasyonlardaki çalışmalar tamamlandıktan sonra istasyon şefleri tarafından sunulur. Çalışmalarda yer alan cümleler önce anlam sonra terim adlarına göre sınıfça çözümlenir ve cümlelerde vurgulanmak istenen öğeler, anlam ve terim adlarına göre yine sınıfça belirlenir. Çalışmalar sınıf panosuna asılır.

Ayrıca öğrencilerle birlikte “gözlem” yapılması, öğrencilerin çevrelerine anlam katan unsurları keşfetmelerine olanak sağlar. Hayata dair etkinliklerle öğrencilerin öğrendiklerini kendi hayatlarıyla ilişkilendirmeleri ve anlam ilgileri kurmaları sağlanabilir.

2.3.2. Öbek-Anlam İlişkisi Kurmada Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımı Yönteminden Faydalanma

Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımının, bir hikâye bağlamı içinde konunun farklı duylara hitap edecek şekilde sunulmasına olanak sağlaması, bu yöntemi öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına uygun bir yöntem hâline getirmektedir. Öğrenim esnasında farklı duylara hitap edilmesi öğrenilenlerin kalıcılığını artırır. Ayrıca konunun hayatın içinden hikâyelerle sunulması, öğrencilerin konuyu kendi hayatlarıyla ilişkilendirmelerine yardımcı olur. Öbek-anlam ilişkisi kurarken, öğelerin sahip olduğu anlamların hayattaki rollerinin ve etkilerinin somut olarak görülmesi anlama yönelik farkındalığı artırır. Böylelikle öğrenciler etraflarını gözlemleyerek hayatlarına anlam katan unsurları tespit edebilirler. Bu da öğrencilerin gözlem becerilerinin yanında düşünme, sorgulama, ilişkilendirme becerilerini de geliştirir.

Öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yöntemi dersin farklı aşamalarında kullanılabilir. Araştırma kapsamında bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yöntemiyle öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına

yönelik hazırlanan öğretme-öğrenme etkinlikleri planlarından biri örnek olarak Tablo 2.3.2.1’de sunulmuştur.

Tablo 2.3.2.1

Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımı Yöntemiyle Öbek-Anlam İlişkisinin Kavranmasına Yönelik Hazırlanan Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri Planı

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
Merak Uyandırma	Derse geçmeden bir önceki dersin kısa bir tekrarı yapılır. Öğretmen çok etkilendiği bir rüyasını öğrencilerle paylaşır. Rüyanın ne olduğu ve neden görüldüğüyle ilgili kısa video izletir. “İzlediğiniz videoda neler dikkatinizi çekti?”, “Siz de hayatınızda etkilendiğiniz şeyleri rüyanızda görüyor musunuz?” gibi açık uçlu sorularla öğrencilerin izlediklerini, günlük yaşantılarıyla karşılaştırması beklenir. Öğrenciler, derste işlenecek konuyla ve bu konunun kazandıracakları ilgili güdülenir.
Keşfetme	Öğrencilerin, hayatta yer alan her unsurun bir anlamı olduğu, bu unsurlar karşısında kişinin etkileyen ya da etkilenen konumda olduğu, oluşturulan cümlelerin de birer anlamlı birimler topluluğu olduğu, dolayısıyla cümlede yer alan her unsurun bir anlama sahip olduğu ve kişilerin önem atfettikleri unsura vurgu yapıp o unsuru ön plana çıkarabilecekleri hususlarını sorgulamaları sağlanır.
Açıklama	Cümlede vurgulanmak istenen ifadeyi belirlemeye yönelik hazırlanan “Rüya” adlı bilgi teknolojilerine dayalı hikâye tahtaya yansıtılır. Hikâyeden yola çıkılarak, cümlede vurgulanan ifadeyi belirlemek için dikkat edilmesi gereken hususlar açıklanır. Öğretmen sorduğu sorularla, öğrencilerin öğrendiklerini yorumlamalarını sağlar.
Genişletme	Öğrenciler önceki bilgileriyle yeni öğrendiklerini ilişkilendirerek farklı cümleler üzerinde anlama ve terime dayalı çözümlenmeler yaparlar. Cümlelerde vurgulanmak istenen unsurları anlam ve terim adlarına göre tespit ederler. Öğretmen bu aşamada öğrencilere rehberlik yapar.
İlişkilendirme	“Rüya” adlı bilgi teknolojilerine dayalı hikâyeden hareketle, öğrencilerden onları etkileyen bir rüyalarını sınıfta paylaşmaları istenir. Bu rüyanın onları hangi yönlerden nasıl etkilediği, bu etkilemede hangi unsurun (zaman, mekân, sebep, tarz, vasıta, vs.) ön plana çıktığı konusunda düşüncelerini açıklarlar.
Paylaşma	Sınıf gruplara ayrılır. Her gruptan farklı bir durumu (telefon konuşması, iş görüşmesi, vb.) canlandırmaları istenir. Gruptaki öğrencilerden ikisi duruma uygun konuşmayı gerçekleştirirken, diğer grup üyeleri sahip oldukları anlam ve terim adlarının yazılı olduğu kartonları boyunlarına asarlar. Kurulan her cümle sonunda öğeler o cümledeki söz dizimine uygun olarak sıralanırlar. Vurgulanan öge öne çıkararak anlam ve terim adını söyler. Cümlede vurgulanan unsurun doğru tespit edilip edilmediği sınıfça tartışılır. Öğretmen bu süreci gözlemler. En iyi canlandırma yapan grup sınıf oylamasıyla birinci seçilir.
Değerlendirme	Konunun kısa bir tekrarı yapılır. Öğretmen, cümlede vurgulanmak istenen ifadeyi belirlemeye yönelik kazanımın anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek amacıyla sorular sorar. Öğrencilerin cevapları doğrultusunda “neden?”, “nasıl?” gibi sorular sorularak konunun derinlemesine değerlendirilmesi sağlanır. Son olarak, öğretmen, öğrencilere “Bu dersten neler kazandınız?”, “Öğrendiklerinizi günlük hayatınızda nasıl kullanacaksınız?” gibi sorular sorarak dersi günlük hayatla ilişkilendirir.

Tablo 2.3.2.1’de görüldüğü gibi, araştırmada bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminden dersin “açıklama” basamağında yararlanılmıştır. Ancak söz konusu yöntemden dersin farklı aşamalarına uygun olarak şu şekillerde de yararlanılabilir:

Merak uyandırma aşamasında, öğretmen “yardımlaşma” temasına yönelik oluşturulan bir bilgi teknolojilerine dayalı hikâye izletebilir. Hikâye bittikten sonra öğretmen “Bu hikâyede neler dikkatinizi çekti?”, “Siz de yardım ederek birinin hayatını etkilediniz mi?” gibi açık uçlu sorularla öğrencilerin izlediklerini, günlük yaşantılarıyla ilişkilendirmelerine fırsat verir. “Yardımlaşma” temasından hareketle öğrenciler, hayatta etkileyen ya da etkilenen konumda olduklarını bir kez daha hatırlamış olurlar. Buna yönelik olarak öğretmen, “Hayatta sizi etkileyen ya da sizden etkilenen insanlar, olaylar olabileceği gibi cümlelerde de etkileyen ve etkilenen ögeler olduğunu biliyor muydunuz?” gibi sorularla öğrencilerin merakını uyandırabilir.

Keşfetme aşamasında, öğrencilerin, hayatta yer alan her unsurun bir anlamı olduğu, bu unsurlar karşısında kişinin etkileyen ya da etkilenen konumda olduğu, oluşturulan cümlelerin de birer anlamlı birimler topluluğu olduğu, dolayısıyla cümlede yer alan her unsurun bir anlama sahip olduğu hususlarını sorgulamaları sağlanır. Bu aşamadan sonra öğretmen “hayatın bir günü” temalı bir bilgi teknolojilerine dayalı hikâye izletebilir ve böylelikle öğrencilerin hikâyede yer alan hayata anlam katan unsurları keşfetmelerini sağlar.

Açıklama aşamasında, o hafta verilecek cümlenin ögeleri kazanımına yönelik hazırlanan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye izletebilir. Hikâyeden yola çıkılarak, konu ile ilgili kavramlar önce sahip oldukları anlamlara, sonra terim adlarına göre açıklanır. Öğretmen sorduğu sorularla, öğrencilerin öğrendiklerini yorumlamalarını sağlar.

Genişletme aşamasında, öğrenciler öğrendiklerinden hareketle farklı cümleler üzerinde çözümler yapar ve cümlelerde yer alan unsurları anlam ve terim adlarına göre tespit ederler. Öğretmen, bu aşamada farklı anlamlı birimlerin önemine yönelik (zaman, amaç, birliktelik, vb.) bilgi teknolojilerine dayalı hikâyeler izletip, izlettiği hikâyede yer alan ögenin önemini vurgulayabilir.

İlişkilendirme aşamasında, öğretmen izlettiği “hayatın bir günü” temalı bilgi teknolojilerine dayalı hikâyeden hareketle öğrencilerden hayatlarında en mutlu oldukları günü hayal etmelerini isteyebilir. Hayal ettikleri günün onları hangi yönlerden (zaman, mekân, sebep, tarz, vs.) nasıl etkilediği konusunda düşüncelerini sağlar. Daha sonra

öğrencilerin, gruplara ayrılarak kendi belirleyecekleri bir konuyla ilgili birer hikâye metni oluşturmaları sağlanabilir.

Paylaşma aşamasında, gruplar oluşturdukları hikâye metinlerini bilgi teknolojilerine dayalı hikâyelere dönüştürebilir. Sürecin her aşamasında öğrenciler iş birliği içinde çalışırlar ve öğretmen onlara rehberlik yapar. Gruplar oluşturdukları bilgi teknolojilerine dayalı hikâyeleri sınıfta paylaşır. Bu hikâyelerde yer alan anlamlı birimler sınıfta tartışılır.

Değerlendirme aşamasında, işlenen konunun kısa bir tekrarı yapılır. Öğretmen, konunun anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek amacıyla sorular sorar. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda “neden?”, “nasıl?” gibi sorularla konunun derinlemesine değerlendirilmesi sağlanır. Daha sonra öğretmen, öğrencilere “Bu dersten neler kazandınız?”, “Öğrendiklerinizi günlük hayatınızda nasıl kullanacaksınız?” gibi sorular sorarak dersi günlük hayatla ilişkilendirir. Bu aşamada öğretmen, işlenen konuya uygun bir bilgi teknolojilerine dayalı hikâyeyizleterek konuyu özetleyebilir ya da bir sonraki dersin konusuna yönelik hazırlanan bilgi teknolojilerine dayalı hikâyenin kısa bir bölümünü izleterek öğrencileri o derse karşı isteklendirebilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölüm kendi içinde “dil bilgisi öğretimi ile ilgili araştırmalar” ve “bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı ile ilgili araştırmalar” olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

2.4.1. Dil Bilgisi Öğretimi ile İlgili Araştırmalar

Dil bilgisi öğretimine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretim programlarında, öğrenciye verilen önemin aşamalı olarak artması, dil bilgisinin sezdirilerek diğer becerileri destekleyecek şekilde öğretilmesi esas alınmasına rağmen (Kutlubay, 2015; Yeşilyurt, 2016), uygulama esnasında, çoğunlukla soyut bilgi yığını olarak görüldüğü, anlamın ihmal edildiği ve kalıcılıktan uzak bir şekilde öğretildiği ortaya koyulmuş (Çarkıt, 2013; Çolak, 2013; Kaygusuz, 2006; Kırtıl, 2012); kitaplarda yer alan terimler arasında tutarlılık olmadığı, ciddi anlamda kavram karışıklığı

yaşandığı (Özbulur, 2011; Saraç, 2004), bazı konuların öğretiminde aşamalılık ilkesinin tam olarak gözetilmediği (Ömeroğlu, 2016), öğretim sürecinde uygulanacak yöntem, teknikler ve kullanılacak materyaller hakkında yeterince bilgi verilmediği (Kutlubay, 2015) belirtilerek, dil bilgisi öğretiminin daha etkili ve hayata yönelik uygulamalı yöntemlerle yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunlar karşısında, son yıllarda, eğitimcilerin dil bilgisi öğretiminde ezberci yaklaşımdan kurtulmayı ve derslerde farklı yöntemler kullanmayı istedikleri görülmektedir (Bıyık, 2016; Erdem, 2007; Önal, 2010). Bununla ilgili olarak, dil bilgisinde aktif yöntemlerin kullanılmasının başarı, tutum ve kalıcılıkta oldukça etkili olduğuna ilişkin çalışmalar mevcuttur (Bayram, 2015; Çiftlik Akkaya, 2011; Eyüp, 2013; Güney, 2011; Hutchinson, Mccavitt, Kude ve Vallow, 2002; Menteş Bolat, 2004; Oruçoğlu, 2004; Polatcan, 2013; Rattya, 2013; Süğümlü, 2009; Tan, 2008). Ayrıca dil bilgisinin bağlam dâhilinde öğretilmesi ve buna yönelik seçilecek metinlerin niteliğinin önemi de yapılan çalışmalarda vurgulanmıştır (Çeçen, 2007; Derman, 2008; Kanat, 2016; Şenol, 2013). Dil bilgisi öğretimi, diğer dil becerilerin gelişimine temel oluşturması bakımından önem arz etmektedir. Alanyazın incelendiğinde, dil bilgisi öğretiminin diğer dil becerilerinin gelişiminde etkin rol üstlendiği görülmektedir (Deniz, 2017; Myhill, Jones, Lines ve Watson, 2012; Richard ve diğerleri, 2006).

Yukarıda genel olarak değinilen dil bilgisine yönelik yapılan çalışmaların haricinde, bu araştırmanın kapsamı doğrultusunda, dil bilgisi öğretimi alanında, anlama ve bilgi teknolojilerinin kullanımına yönelik yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmaların kategorik özeti Tablo 2.4.1.1’de verilmiştir.

Tablo 2.4.1.1

Dil Bilgisi Öğretimi ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışındaki Araştırmaların Kategorik Özeti

Yazar(lar)	Türü	Adı	Yöntem	Veri toplama araçları	Sonuç
<i>Bilgi teknolojileri ve görsel araçların kullanımına yönelik araştırmalar</i>					
Yağcı (2002)	Y. Lisans Tezi	İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda dil bilgisi öğretiminde bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik uygulamalı bir yaklaşım	Nicel-deneysel desen	-	Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimi, geleneksel yönetime göre daha başarılıdır.

Akbaba (2007)	Y. Lisans Tezi	Görsel araçların ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretimine katkısı üzerine deneysel bir çalışma	Nicel-ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Başarı testi	Görsel materyallerin kullanıldığı dil bilgisi öğretimi, geleneksel yönetime göre daha başarılıdır.
Durukan (2011)	Doktora Tezi	İlköğretim 6. sınıfta bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi	Nicel ve nitel-ön test son test kontrol gruplu deneysel desen, durum çalışması	Kişisel bilgi formu, başarı testi, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği; açık uçlu soru formu, öğrenci görüşme formu	Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimi, geleneksel öğretime göre başarıyı ve tutumu daha fazla artırmada ve kavram yanılgılarını gidermede daha etkilidir.
Akkaya (2011)	Doktora Tezi	Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi	Nicel ve nitel-ön test son test kontrol gruplu deneysel desen, durum çalışması	Öğrenci tanıma formu, başarı testi, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu	Karikatür destekli dil bilgisi öğretimi, geleneksel yönetime göre, kavram yanılgılarını gidermede, akademik başarıyı, derse karşı tutumu arttırmada ve kalıcılıkta daha etkilidir.
Özkoyuncu (2016)	Y. Lisans Tezi	Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin fiil ve fiilimsiler konusunu öğrenmede bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısı ve kalıcılığına etkisi	Nicel-ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Başarı testi	Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimi, geleneksel yönetime göre, akademik başarıyı arttırmada ve kalıcılıkta daha etkilidir.
Abu Naba'h (2012)	Makale	The impact of computer assisted grammar teaching on efl pupils' performance in Jordan	Nicel-öntest-son test kontrol gruplu deneysel desen	Başarı testi	Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimi, geleneksel yönetime göre, akademik başarıyı arttırmada daha etkilidir.
Saeedi ve Biri (2016)	Makale	The application of technology in teaching grammar to efl learners: The role of animated sitcoms	Nicel ve nitel-ön test son test kontrol gruplu deneysel desen, durum çalışması	Başarı testi, yarı yapılandırılmış görüşme formu	Teknoloji destekli dil bilgisi öğretimi, geleneksel yönetime göre, akademik başarıyı arttırmada ve derse karşı olumlu görüş geliştirmede daha etkilidir.

<i>Anlama yönelik araştırmalar</i>					
Şaf (2010)	Y. Lisans Tezi	Yabancı dil öğretiminde üç boyutlu dilbilgisi öğretimi	Nicel- tek grup ön test- son test deseni	Başarı testi	Biçim, anlam ve kullanımı odağı alan üç boyutlu dilbilgisi öğretimi, öğrenme sürecinde olumlu yönde etkilidir.
Işık (2012)	Y. Lisans Tezi	Cümlede öbek-anlam ilişkisinin kavratılması yoluyla dil becerilerinin geliştirilmesi (ilköğretim II. kademe örneği)	Nicel- tek grup ön test- son test deseni	Açık uçlu sorular	Cümlede öbek-anlam ilişkisinin kavratılması, dil becerilerinin gelişiminde olumlu yönde etkilidir.
Polat (2014)	Y. Lisans Tezi	Mehmet Akif Ersoy'un Gölgeleler adlı şiir kitabında cümlelerin öğeleri	Nitel- durum çalışması	Dokümanlar	Şiir tahlillerinde, şiirin anlam yönü ile şiirin dilbilgisi yapısı arasında bağlantı kurulması faydalıdır.
Uysal ve Bardakçı (2014)	Makale	Teacher Beliefs and practices of grammar teaching: Focusing on meaning, form, or forms?	Nicel ve nitel	Anket, odak grup görüşmesi	Öğretmenlerin, ağırlıklı olarak anlam odaklı yaklaşım yerine tercih ettiği geleneksel yaklaşımın, programda yer alan hedefleri karşılamada yetersiz kalır.
Coşkun, Özkaya ve Erdemir (2016)	Sözlü bildiri	Durum ve olay yazılarına göre öbek- anlam ilişkisi	Nitel- durum çalışması	Dokümanlar	Öbek-anlam ilişkili çalışmalar, soyut yapıların daha kolay anlaşılabilmesinde, varlıklar arasında anlamlandırmaların daha doğru ve sağlıklı yapılabilmesinde olumlu yönde etkilidir.
Coşkun ve Özkaya (2017)	Sözlü bildiri	Anlamdan terime cümle tahlili	Nitel- durum çalışması	Dokümanlar	Cümlelerin öğeleri konusunun, anlamdan terime doğru bir yaklaşımla işlenmesi, temel ve gelişmiş dil becerilerinin üst seviyede kazandırılmasını sağlarken, anlam-terim ilişkilendirilmesini de mümkün kılar.

Tablo 2.4.1.1 incelendiğinde, anlam odaklı öğretimin ve bilgi teknolojilerinden faydalanmanın, dil bilgisinin gelişimi üzerinde olumlu sonuçlar yarattığı görülmektedir. Dil bilgisi öğretiminde anlamı odağa olan sınırlı sayıdaki çalışmalarda, kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrencilerin öğrendiklerini hayatla ilişkilendirerek içselleştirmeleri ve yaşantı hâline getirmeleri gerektiğine, bunun da ancak anlamın temele alındığı bir yaklaşımla mümkün olabileceğine işaret edilmiş; bu tarz öğretimin, öğrencilerin, düşünce ve dil becerilerinin gelişiminde olumlu etkiye sahip olduğuna dikkat çekilmiştir. Ayrıca yapılan araştırmalarda, dil bilgisi öğretiminde, bilgi teknolojileri ve görsel araçlardan yararlanmanın öğrencilerin başarı ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve birden fazla duyunun harekete geçirilmesi sonucunda öğrenilenlerin kalıcılığını arttırdığı sonucuna erişilmiştir. Ancak ilgili alanyazında, hem anlamı hem de bilgi teknolojilerini bir arada ele alan bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

2.4.2. Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımı ile İlgili Araştırmalar

Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin başarı, tutum, düşünme ve dil becerileri üzerindeki etkisine yönelik yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmaların kategorik özeti Tablo 2.4.2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.4.2.1

Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımı Yöntemi ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışındaki Araştırmaların Kategorik Özeti

Yazar(lar)	Türü	Adı	Yöntem	Veri toplama araçları	Sonuç
Demirer (2013)	Doktora tezi	İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri	Nicel ve nitel-ön test son test kontrol gruplu deneysel desen, durum çalışması	Öğrenci bilgi formu, başarı testi, Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği, öğrenmede motive edici stratejiler ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu	Dijital öyküleme yöntemi, geleneksel öğretime göre, akademik başarı, derse yönelik tutum, motivasyonel inançlar ve öğrenme stratejileri puanlarını arttırmada daha etkilidir.

Çıralı (2014)	Y. Lisans Tezi	Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi	Nicel- ön test son test kontrol gruplu deneysel desen	Benton görsel bellek testi, yazılı anlatım değerlendirme ölçeği	Dijital öyküleme yöntemi, geleneksel öğretime göre, yazma becerisi ve görsel bellek üzerinde (anlamli fark çıkmasa da puanı daha yüksek) daha etkilidir.
Göçen (2014)	Y. Lisans Tezi	Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi	Nicel- ön test son test kontrol gruplu deneysel desen	Başarı testi, öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri	Dijital öyküleme yöntemi, Powerpoint sunum destekli öğretime göre, akademik başarıyı artırma ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kullanımı üzerinde daha etkilidir.
Sever (2014)	Y. Lisans Tezi	An investigation into the impact of digital storytelling on the motivation level of students	Nicel ve nitel- ön test son test kontrol gruplu deneysel desen, durum çalışması	Tutum/motivasyon test ölçeğinden elde edilen anketler, yarı yapılandırılmış görüşme formu	Dijital hikâye oluşturma dil öğrenme ve öğretme sürecine entegre edilmesi, öğrencilerin, mevcut uygulamalara göre, motive olmalarına olanak sağlama bakımından daha etkilidir.
Baki (2015)	Doktora tezi	Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi	Nicel ve nitel- ön test son test kontrol gruplu deneysel desen, durum çalışması	Yazma kaygısı ölçeği, yazma öz yeterlilik ölçeği, yazı yazmaya yönelik tutum ölçeği, öykü yazma becerileri dereceli puanlama anahtarı, öğrenci bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu, metafor belirleme formu	Dijital öyküler, mevcut ders programındaki yazma etkinliklerine göre daha etkilidir.

Ciğerci (2015)	Doktora tezi	İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması	Karma-gömülü desen	Dinlediğini anlama testi, dinlemeye yönelik tutum ölçeği, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, gözlem, öğrenme materyalleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri	Dijital hikâyeler, geleneksel öğretime göre, dinleme becerisini geliştirmede ve dinlemeye karşı tutumu arttırmada daha etkilidir.
Yamaç (2015)	Doktora tezi	İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi	Nitel-eylem araştırması	6+1 yazma ve değerlendirme ölçeği, yazma bilgisi görüşme formu, dijital hikâye puanlama anahtarı, gözlem, bireysel görüşme, odak grup görüşmesi, dokümanlar, videolar, öğrenci günlükleri	Dijital hikâyeleme yöntemi, geleneksel öğretime göre, yazma becerisini geliştirmede ve yazmaya karşı tutumu arttırmada daha etkilidir.
Balaman Uçar (2016)	Doktora tezi	The impact of digital storytelling on English as a foreign language learners' writing skills	Nicel ve nitel-ön test son test kontrol gruplu deneysel desen, durum çalışması	Yazma değerlendirme ölçeği, dijital öykü değerlendirme ölçeği, anketler, yarı yapılandırılmış görüşme formu, açık uçlu soru formu	Dijital hikâyeleme yöntemi, geleneksel öğretime göre, yazma becerisini geliştirmede ve yazmaya karşı tutumu arttırmada daha etkilidir.
Özer (2016)	Y. Lisans Tezi	Exploring the role of digital storytelling in vocabulary learning and retention: A case study at Harran University	Nicel ve nitel-tek grup ön test- son test deseni, durum çalışması	Kelime başarı testi, yarı yapılandırılmış görüşme formu	Dijital hikâye anlatımı, kelime öğretiminde olumlu yönde etkilidir.
Kulla Abbott (2006)	Doktora tezi	Developing literacy practices through digital storytelling	Nitel-Durum çalışması	Proje çıktıları	Dijital öyküleme yöntemi, öğrencilerin, organizasyon, yazma ve sunum becerilerini geliştirmede etkilidir.

Yang ve Wu (2012)	Makale	Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation. A year-long experimental study	Nitel ve nitel-ön test son test kontrol gruplu deneysel desen, durum çalışması	Akademik başarı testi, eleştirel düşünme ölçeği, öğrenme motivasyonu ölçeği, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri	Dijital hikâyeleme yöntemi, geleneksel öğretime göre, başarıyı, eleştirel düşünme becerisini ve motivasyonu arttırmada daha etkilidir.
Nam (2017)	Makale	The effects of digital storytelling on student achievement, social presence, and attitude in online collaborative learning environments	Nitel-ön test son test kontrol gruplu deneysel desen	Çeşitli ölçekler	Dijital hikâye anlatımı yöntemi, genel çevrimiçi işbirliğine dayalı öğretime göre, çevrimiçi işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarındaki öğrenci başarısı, sosyal varlığı ve tutum üzerinde (anamlı fark çıkmasa da puanı daha yüksek) daha etkilidir.

Tablo 2.4.2.1’de yer alan araştırmalarda, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin başarı, tutum, düşünme ve dil becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan yurt içi ve yurt dışındaki araştırmalarda, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin, yazma ve dinleme becerisi üzerindeki etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Ancak ilgili alanyazında, dil becerilerinin gelişimine zemin oluşturan dil bilgisine yönelik, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin etkisini araştıran bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde “araştırmanın modeli”, “çalışma grubu”, “veri toplama araçları”, “veri toplama süreci” ve “verilerin çözümlenmesi” ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

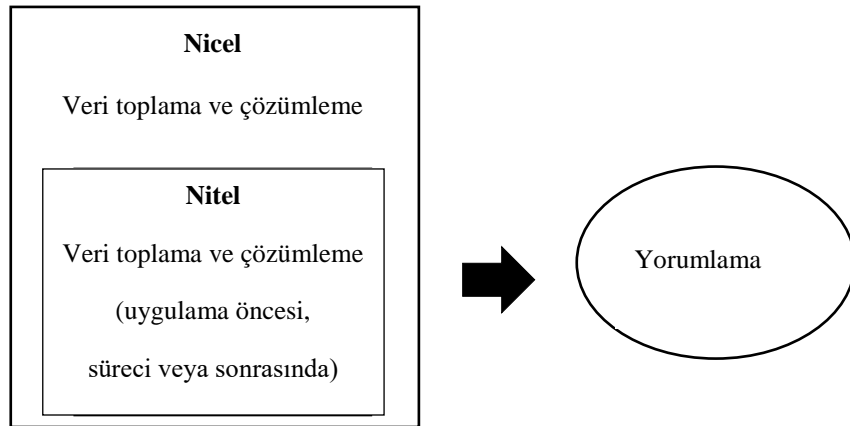
Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin; öğrencilerin başarı, tutum; öğrendiklerinin ve tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin araştırıldığı bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel verilerin birlikte toplandığı ve analiz edildiği bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2011; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Punch, 2014; Teddlie ve Tashakkori, 2015). Araştırmada karma yöntem kullanılmasıyla hem nicel ve nitel yaklaşımın güçlü yönlerinden faydalanmak hem de veri çeşitliliği elde ederek sonuçları daha sağlıklı bir şekilde yorumlayabilmek amaçlanmıştır. Creswell ve Plano Clark (2015), karma yöntemin nicel ve nitel araştırmanın zayıf yönlerini telafi ettiğini, tek başına nitel veya nicel araştırma yöntemiyle cevaplanamayacak olan soruları cevaplamaya olanak sağladığını, araştırmacının araştırma probleminin çözmeye yönelik mevcut tüm yöntemleri kullanabilmesi yönünden pratik olduğunu vurgulamışlardır. Bütün bu özellikler, karma yöntemin güçlü yanlarını ifade etmekle birlikte araştırma yöntemi olarak seçilmesinin de nedenleri arasında yer almaktadır.

Karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel yaklaşımların hangi doğrultuda bir araya getireceğini belirleyen desen seçimi de dikkat edilmesi gereken bir konudur. Araştırma deseni belirlenirken nicel ve nitel aşamalar arasındaki etkileşim seviyesi (bağımsız, etkileşimli), hangi aşamanın öncelikli olduğu (eşit öncelik, nicel öncelik,

nitel öncelik), aşamaların zamanlaması (eş zamanlı, sıralı, çok aşamalı) ve aşamaların nasıl birleştirileceği (iki veri kümesini birleştirme, bir veri kümesinin çözümlemesine bağlı olarak diğer veri kümesini çözümleme, bir veri kümesinin diğer veri kümesi içine gömülmesi) konularında karar verilmesi ve buna yönelik desen seçimi yapılması önem arz etmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2015).

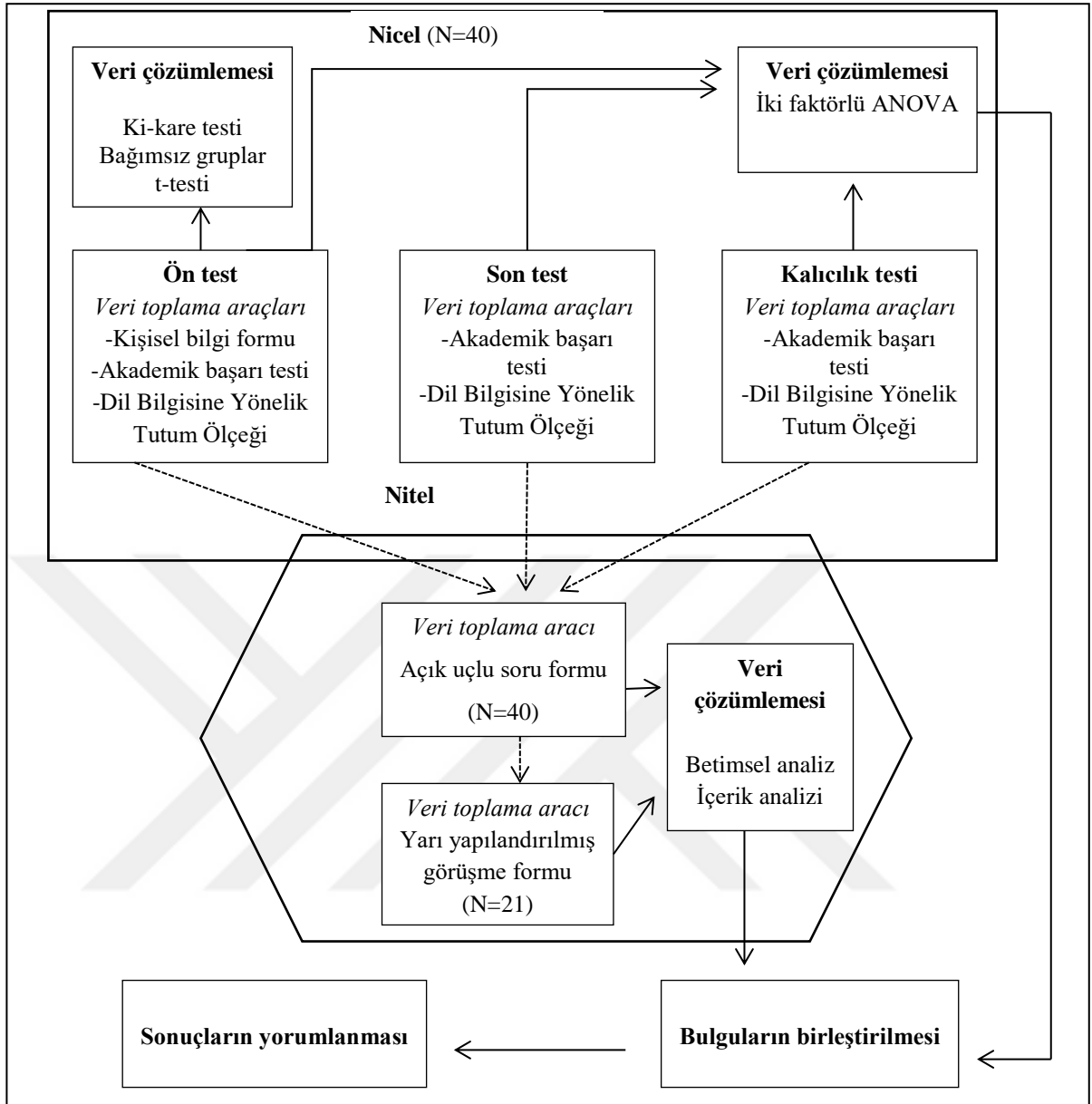
Bu araştırma, karma yöntem araştırma desenlerinin belirlenmesinde önemli olan hususlar bakımından değerlendirildiğinde, sıralama olarak eş zamanlı, öncelik olarak nicel öncelikli ve birleştirme bakımında nitel verilerin nicel tasarım içine gömüldüğü sınıflama içerisinde yer almaktadır. İlgili alanyazında birçok desen sınıflaması vardır (Greene ve Caracelli, 1997; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Leech ve Onwuegbuzie, 2009; Morse, 1991; Teddlie ve Tashakkori, 2015). Bu araştırmanın deseni için, Creswell ve Plano Clark'ın (2015) sınıflandırmasında yer alan iç içe karma desen uygun görülmüştür.

İç içe desen, nicel veya nitel araştırma desenlerinden birinin odak olarak belirlendiği, diğerinin ise destekleyici olarak araştırmaya dâhil edildiği bir karma yöntem yaklaşımıdır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Gömülü desen olarak da adlandırılan bu desenin tek veri setinin yeterli olmadığı, farklı araştırma sorularının farklı veri setini gerektirdiği durumlarda (Creswell ve Plano Clark, 2015); genellikle nicel araştırma desenlerinden deneysel ve ilişkisel araştırmaları nitel çalışmalarla desteklemek amacıyla kullanıldığı (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014) görülmektedir. Şekil 3.1.1'de nitel verilerin nicel verilerin içine gömüldüğü iç içe karma desen diyagramına yer verilmiştir.



Şekil 3.1.1. Karma yöntem: İç içe karma desen [NİCEL (nitel)] (Creswell ve Plano Clark, 2015)

Şekil 3.1.1’de görüldüğü gibi nitel verilerin nicel verilerin içine gömüldüğü iç içe karma desende araştırmanın odağını nicel veriler oluştururken, nitel veriler nicel verileri destekleyici konumdadır. Deneysel gömülü desen olarak da adlandırılan bu desende nitel veriler uygulama öncesinde planlanan uygulamayı geliştirmek, uygulama sürecinde nicel verilerle eş zamanlı olarak katılımcıların uygulama ile ilgili deneyimlerini belirlemek ya da uygulama sonrasında elde edilen sonuçların nedenlerini belirlemek için toplanabilir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Bu araştırmada nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak uygulama sürecinde toplanmıştır. Bu doğrultuda, Creswell ve Plano Clark’ın (2015) çalışmasından yararlanılarak oluşturulan araştırma süreci diyagramı Şekil 3.1.2’de sunulmuştur.



Şekil 3.1.2. Araştırma süreci

Şekil 3.1.2’de gösterilen nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birlikte ele alan bu karma yöntem araştırmasının nicel aşamasında, deneysel desenlerden “faktöryel desen”; nitel aşamasında ise “durum çalışması” eş zamanlı olarak kullanılmıştır.

Nicel aşamada kullanılan faktöryel desen, bağımlı değişken üzerinde aynı zamanda iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin (faktörün) tek tek ve ortak (etkileşim) etkisinin incelenmesine olanak sağlayan bir desen türüdür (Balcı, 2004; Büyüköztürk ve diğerleri, 2014; Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Fraenkel ve Wallen, 2008). Faktöryel desenler gruplar arası, gruplar içi ve karışık desenler olarak gruplandırılabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Araştırmada faktöryel desenlerden karışık desenler

kullanılmıştır. Karışık desenlerde, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki bağımsız değişken bulunmaktadır. Bunlardan biri farklı deneysel işlemleri, diğeri ise katılımcıların farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini tanımlar (Büyüköztürk ve diğeri, 2014; Christensen ve diğeri, 2015). Tablo 3.1.1’de araştırmanın nicel deseni gösterilmiştir.

Tablo 3.1.1

Karışık Faktöryel Desen

Gruplar	Tekrarlı ölçümler		
	Ön Test	Son Test	Kalıcılık Testi
Deney Grubu	.	.	.
Kontrol Grubu	.	.	.

Tablo 3.1.1’de belirtilen araştırmanın nicel aşamasına yönelik desende öğrencilerin başarı ve tutumları bağımlı değişken olarak yer almaktadır. Deney grubuna uygulanan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretim; kontrol grubuna uygulanan mevcut öğretim ve farklı zamanlarda uygulanan ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümleri ise araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel aşamasını oluşturan durum çalışması ise, araştırmacının bir durum ya da durumlar hakkında gözlemler, görüşmeler, dokümanlar gibi çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplayarak durum betimlemesi yaptığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2015; Merriam, 2013; Seggie ve Bayyurt, 2015). Araştırma kapsamında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin araştırma konusuyla ilgili kavram yanılgıları ve deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecinin etkilerine ilişkin görüşleri incelenmiş ve bu durumlar betimlenmiştir. Denzin (1978 akt. Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015), araştırmada çoklu yöntemlerin kullanımını yöntem çeşitlemesi; farklı veri kaynaklarının bir arada kullanılmasını ise veri çeşitlemesi olarak ifade etmektedir. Mevcut araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasıyla yöntem çeşitliliği; başarı testi, tutum ölçeğinin yanı sıra açık uçlu sorular, görüşme kayıtlarının kullanılmasıyla da veri çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Muğla ili Cumhuriyet Ortaokulunun iki farklı şubesinde (8/A ve 8/C) öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubuna 8. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni, araştırma kapsamındaki cümlelerin öğeleri konusunun, Türkçe dersi 8. sınıf dil bilgisi öğrenme alanında yer almasıdır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının denkliliği akademik başarı testi ile öğrenme ve Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları ön test puanlarına göre belirlenmiştir. Deney grubunu 21, kontrol grubunu ise 19 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine yönelik bilgiler Tablo 3.2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.1

Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Demografik Özellikler		Deney Grubu		Kontrol Grubu		χ^2	p*
		N	%	N	%		
Cinsiyet	Kız	9	42.90	12	57.10	1.64	.19
	Erkek	12	63.20	7	36.80		
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	9	64.30	5	35.70	1.38	.50
	Ortaokul	7	50.00	7	50.00		
	Lise ve üzeri	5	41.70	7	58.30		
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	7	70.00	3	30.00	4.90	.08
	Ortaokul	9	64.30	5	35.70		
	Lise ve üzeri	5	31.30	11	68.80		
Kullanılan Teknolojik Araçlar	Bilgisayar, tablet veya akıllı telefondan en fazla birini kullananlar	8	66.70	4	33.30	2.82	.24
	Bilgisayar, tablet veya akıllı telefondan ikisini kullananlar	9	56.30	7	43.80		
	Bilgisayar, tablet ve akıllı telefonun üçünü de kullananlar	4	33.30	8	66.70		

Bilgisayar Kullanma Sıklığı	Hiç kullanmıyor	9	69.20	4	30.80	3.05	.21
	Günde bir saat	5	35.70	9	64.30		
	Günde iki saat ve üzeri	7	53.80	6	46.20		
Tablet Kullanma Sıklığı	Hiç kullanmıyor	13	59.10	9	40.90	.85	.35
	Günde bir saat ve üzeri	8	44.40	10	55.60		
Akıllı Telefon Kullanma Sıklığı	Hiç kullanmıyor	5	55.60	4	44.40	.92	.62
	Günde bir saat	8	61.50	5	38.50		
	Günde iki saat ve üzeri	8	44.40	10	55.60		

*($p < .05$)

Tablo 3.2.1'e göre, çalışma grubunu oluşturan öğrenciler arasında cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kullanılan teknolojik araçlar ve teknolojik araçların kullanım sıklıkları bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ki-kare testi yapılmış ve söz konusu değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Buna göre, akademik başarı ön testi sonuçlarına ek olarak demografik özelliklere göre de grupların denkliliği sağlanmıştır.

Araştırmanın nitel veri toplama araçlarından açık uçlu soru formu, deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin kavram yanılgılarını tespit etmeye yönelik olduğu için, her iki gruba da uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ise sadece deney grubunu oluşturan öğrencilere uygulanmıştır. Bunun nedeni; akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisi araştırılan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, deney grubu öğrencilerine uygulanmasıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin, yöntemle ilgili görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın nicel ve nitel uygulamalarına göre belirlenen çalışma gruplarındaki öğrenci sayıları Tablo 3.2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.2

Araştırmanın Nicel ve Nitel Uygulamalarına Göre Belirlenen Çalışma Gruplarındaki Öğrenci Sayıları

Nicel Uygulamalar	Çalışma Grubu			Nitел Uygulamalar	Çalışma Grubu		
	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam		Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam
	N	N	N		N	N	N
Akademik Başarı Testi	21	19	40	Açık Uçlu Soru Formu	21	19	40

Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği	21	19	40	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	21	21
------------------------------------	----	----	----	------------------------------------	----	----

Tablo 3.2.2’de yer alan araştırmanın nicel ve nitel verilerin toplandığı çalışma grupları doğrultusunda deney süreci gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bu araçların uygulama zamanları Tablo 3.3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.3.1

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Uygulanma Zamanları

Veri Toplama Araçları					
Uygulama Zamanı	Kişisel Bilgi Formu	Akademik Başarı Testi	Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği	Açık Uçlu Soru Formu	Öğrenci Görüşme Formu
Uygulama Öncesi	X	X	X	X	
Uygulama Sonrası		X	X	X	X
Kalıcılık		X	X	X	

Araştırmada kullanılan ve Tablo 3.3.1’de sunulan veri toplama araçlarının oluşturulma süreci ve söz konusu araçların özellikleri bu bölümde ele alınmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kullandıkları teknolojik araçlar ve teknolojik araçları kullanım sıklıkları gibi özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu (Ek-1)

oluşturulmuştur. Bu formla çalışma grubundaki öğrencilerin sahip oldukları kişisel özellikler bakımından anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadıkları tespit edilmiştir.

3.3.2. Akademik Başarı Testi

Araştırma kapsamında çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cümlelerin öğeleri konusunda başarılarını ölçmeye yönelik araştırmacı tarafından akademik başarı testi geliştirilmiştir.

Akademik başarı testinin oluşturulması sürecinde izlenen aşamalar şu şekildedir:

1. Başarı testi geliştirilirken öncelikle 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelenmiş; dil bilgisi öğrenme alanında yer alan konuyla ilgili kazanımlar tespit edilmiştir.
2. Konu dağılımı ve kapsamına yönelik belirtke tablosu oluşturulmuş, soru seçiminde önceki yıllarda merkezi sınavlarda çıkan konuyla ilgili sorulardan ve çeşitli soru bankalarından yararlanılmıştır. Böylelikle otuz beş soru seçilerek üç alan uzmanının ve bir eğitim bilimleri uzmanının görüşüne sunulmuştur.
3. Uzman görüşleri doğrultusunda, daha anlaşılır olması amacıyla bazı soruların ifadelerinde değişiklikler yapılmış; oluşturulan başarı testine uygulama öncesinde son hâli verilmiştir.
4. Oluşturulan otuz beş soruluk başarı testi 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Muğla il merkezindeki ortaokulların 8. sınıflarında öğrenim gören 50 öğrenciye ön uygulama olarak uygulanmıştır. Uygulama sonucunda otuz beş soruluk başarı testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı .80 olarak bulunmuştur.
5. Ön uygulamanın ardından testte yer alan sorular üzerinde madde analizleri ve test analizleri yapılmıştır. Maddelerin ayırt etme indeksi ve madde güçlüğüünün hesaplanması sonucunda yedi soru testten çıkarılmış ve yirmi sekiz soruluk teste son hâli verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda yirmi sekiz soruluk başarı testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

Akademik başarı testinde yer alacak maddelerin değer aralıkları ve özellikleri Tablo 3.3.2.1'de verilmiştir.

Tablo 3.3.2.1

Test Maddelerinin Standart Değer Aralıkları ve Özellikleri

Özellik	Değer	Durum
Madde Ayırt Ediciliği	.00 –.19	Düşük düzeyde ayırt edici (çıkartılmalı)
	.20 –.39	Orta düzeyde ayırt edici (düzenlenebilir)
	.40 ve üzeri	İyi düzeyde ayırt edici
Madde Güçlüğü	.00–.39	Zor
	.40 –.60	Orta düzey güçlük
	.61 – 1.00	Kolay
Madde Normalliği	Üst Grup% > Orta Grup% > Alt Grup%	Normal
	Alt Grup% > Orta Grup% > Üst Grup%	Anormal
	Üst Grup% = Orta Grup% = Alt Grup%	Anormal
	Diğer koşullarda	Yarı anormal

Hazırlanan akademik başarı testi, test maddelerinin ölçme kuralları doğrultusunda sahip olması gereken standart değer aralıkları (Atılgan, 2009; Büyüköztürk ve diğerleri, 2014; Şeker ve Gençdoğan, 2006; Tezbaşaran, 2008) dikkate alınarak incelenmiştir. Oluşturulan otuz beş soruluk akademik başarı testine yönelik veriler Tablo 3.3.2.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.3.2.2

Oluşturulan Otuz Beş Soruluk Akademik Başarı Testi Maddelerinin Sahip Olduğu Değer Aralıkları ve Özellikleri

Madde Numarası	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Edicilik Değeri	Madde Normalliği
1	.86 (Kolay)	.26 (Orta)	Yarı anormal
2	.74 (Kolay)	.43 (İyi)	Yarı anormal
3*	.48 (Orta)	.17 (Düşük)	Yarı anormal
4*	.88 (Kolay)	.06 (Düşük)	Yarı anormal
5	.60 (Orta)	.45 (İyi)	Normal
6	.84 (Kolay)	.35 (Orta)	Yarı anormal
7	.82 (Kolay)	.26 (Orta)	Yarı anormal
8*	.88 (Kolay)	.18 (Düşük)	Yarı anormal
9	.50 (Orta)	.37 (Orta)	Normal
10	.70 (Kolay)	.40 (İyi)	Normal
11	.28 (Zor)	.28 (Orta)	Yarı anormal
12	.74 (Kolay)	.50 (İyi)	Yarı anormal
13	.72 (Kolay)	.35 (Orta)	Yarı anormal
14*	.44 (Orta)	.05 (Düşük)	Yarı anormal
15	.76 (Kolay)	.36 (Orta)	Yarı anormal
16	.62 (Kolay)	.53 (İyi)	Normal
17	.46 (Orta)	.32 (Orta)	Normal
18*	.32 (Zor)	.02 (Düşük)	Yarı anormal
19	.78 (Kolay)	.39 (Orta)	Yarı anormal
20	.62 (Kolay)	.52 (İyi)	Yarı anormal
21	.38 (Zor)	.47 (İyi)	Normal
22	.68 (Kolay)	.50 (İyi)	Normal
23	.70 (Kolay)	.47 (İyi)	Yarı anormal

24	.56 (Orta)	.27 (Orta)	Yarı anormal
25	.70 (Kolay)	.39 (Orta)	Yarı anormal
26	.68 (Kolay)	.37 (Orta)	Yarı anormal
27	.54 (Orta)	.50 (İyi)	Normal
28	.76 (Kolay)	.42 (İyi)	Yarı anormal
29	.78 (Kolay)	.40 (İyi)	Yarı anormal
30*	.22 (Zor)	.14 (Düşük)	Yarı anormal
31*	.30 (Zor)	.19 (Düşük)	Normal
32	.54 (Orta)	.43 (İyi)	Yarı anormal
33	.48 (Orta)	.52 (İyi)	Normal
34	.62 (Kolay)	.43 (İyi)	Normal
35	.70 (Kolay)	.51 (İyi)	Yarı anormal

*İşaretli maddeler ön deneme uygulamasından sonra testten çıkarılmıştır.

Tablo 3.3.2.2’de yapılan madde analizi sonucunda belirlenen her maddenin ayırt edicilik değeri, güçlük değeri ve madde normallığı yer almaktadır. Ayırt edicilik değeri (R_{jx}) .25 ve altında olan maddelerin elenmesi sonucunda akademik başarı testinden yedi madde (3, 4, 8, 14, 18, 30 ve 31. maddeler) çıkarılmış ve kalan maddeler yeniden numaralandırılmıştır. Böylelikle yirmi sekiz soruluk akademik başarı testi oluşturulmuştur.

Akademik başarı testinin güvenilirliği için ön deneme uygulamasından sonra veriler analiz edilerek testin iki yarı güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve .68 olarak bulunmuştur. Akademik başarı testinin güvenilirliği Kuder Richardson-20 (KR-20) değeri hesaplanarak bulunmuştur. Ön uygulamadan sonra yapılan analiz sonucunda testin KR-20 değeri .80 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra testten yedi sorunun atılmasıyla oluşan yeni testin iki yarı güvenilirlik katsayısı .77 ve KR-20 değeri .83 olarak belirlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda akademik başarı testinin güvenilirlik için yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Testin kapsam geçerliği için uzmanlardan gelen görüşler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve test istenilen bilgileri ölçmek için uygun hâle getirilmiştir. Elde edilen yirmi sekiz soruluk akademik başarı testinde yer alan maddelerin değer aralıkları ve ölçtüğü konular Tablo 3.3.2.3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.3.2.3

Yirmi Sekiz Soruluk Akademik Başarı Testi Maddelerinin Sahip Olduğu Değer Aralıkları ve Ölçtüğü Konular

Soru	Konu	Güçlük Değeri	Ayırt Edicilik Değeri	Soru	Konu	Güçlük Değeri	Ayırt Edicilik Değeri
1	Özne	.86 (Kolay)	.26 (Orta)	15	Ögelerine ayırma	.62 (Kolay)	.52 (İyi)
2	Zarf T.	.74 (Kolay)	.43 (İyi)	16	Yüklem	.38 (Zor)	.47 (İyi)

3	Öge dizilişi	.60 (Orta)	.45 (İyi)	17	Özne	.68 (Kolay)	.50 (İyi)
4	Vurgulanan öge (Yer T.)	.84 (Kolay)	.35 (Orta)	18	Öge dizilişi	.70 (Kolay)	.47 (İyi)
5	Nesne-Yer T.-Zarf T.	.82 (Kolay)	.24 (Orta)	19	Yüklem	.56 (Orta)	.27(Orta)
6	Öge dizilişi	.50 (Orta)	.37 (Orta)	20	Nesne	.70 (Kolay)	.39(Orta)
7	Yer T.	.70 (Kolay)	.40 (İyi)	21	Vurgulanan öge (Zarf T.)	.68 (Kolay)	.37(Orta)
8	Özne	.28 (Zor)	.28 (Orta)	22	Ögelerine ayırma	.54 (Orta)	.50 (İyi)
9	Yer T.	.74 (Kolay)	.50 (İyi)	23	Zarf T.	.76 (Kolay)	.42 (İyi)
10	Özne	.72 (Kolay)	.35 (Orta)	24	Yer T.	.78 (Kolay)	.40 (İyi)
11	Vurgulanan öge (Nesne)	.76 (Kolay)	.36 (Orta)	25	Yüklem	.54 (Orta)	.43 (İyi)
12	Ögelerine ayırma	.62 (Kolay)	.53 (İyi)	26	Nesne	.48 (Orta)	.52 (İyi)
13	Nesne	.46 (Orta)	.32 (Orta)	27	Ögelerine ayırma	.62 (Kolay)	.43 (İyi)
14	Yüklem	.78 (Kolay)	.39 (Orta)	28	Öge dizilişi	.70 (Kolay)	.51 (İyi)

Tablo 3.3.2.3'te yer alan veriler doğrultusunda, akademik başarı testinin madde güçlük değeri (P_j) ortalama .64; ayırt edicilik değeri (R_{jx}) ise ortalama .40 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler akademik başarı testinin uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Testte yer alan sorulardan on dokuzu kolay, yedisi orta ve ikisi zor kategorisindedir. Sorulardan on ikisi orta, on altısı ise iyi düzeyde ayırt ediciliğe sahiptir. Sorular sıralanırken ise ard arda gelen soruların aynı konuya ve aynı öğeyi buldurmaya yönelik olmamasına dikkat edilmiştir. Yapılan analizler, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları doğrultusunda oluşturulan yirmi sekiz soruluk akademik başarı testi (Ek-2) uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

3.3.3. Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği (DBYTÖ) geliştirilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Muğla il merkezindeki ortaokulların 8. sınıflarında öğrenim gören 200 öğrenci oluşturmaktadır. İlgili alanyazında, ölçek geliştirme çalışmalarında madde

analizi ve faktör analizi için önerilen madde sayısının en az beş katı kadar denek kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Tezbaşaran, 2008).

DBYTÖ’de yer alacak maddeler oluşturulurken öncelikle ilgili alanyazın taranmıştır. Alanyazın taraması sonucunda araştırmacılar tarafından 30 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form, kapsam geçerliğinin, dil ve ifade açısından anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi amacıyla üç alan uzmanı ve beş eğitim bilimleri uzmanından oluşan sekiz kişilik bir grubun görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda ölçeğe bir madde eklenmiş; bazı maddeler düzeltilmiştir. Daha sonra anlaşılabilirlik ve kolay cevaplanabilirlik gibi özelliklerini kontrol etmek amacıyla ölçek 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 11 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Uygulama sonunda öğrenciler ile görüşme yapılmış; maddelerin ve cevap ölçeğinin anlaşılabilirliği hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda, 25’i olumlu, 6’sı olumsuz ifade içeren toplam 31 maddelik ölçeğe son hâli verilmiş; geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması için ölçek uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Ölçeğin uygulanacağı hedef öğrenci kitlesinin yaş grubu göz önünde bulundurulduğunda, 4’lü Likert tipi ölçek oluşturmanın uygun olacağı düşünülmüştür. 4’lü Likert tipinde hazırlanan ölçekte; *evet (her zaman)*, *genellikle*, *seyrek olarak (nadiren)*, *hayır (hiçbir zaman)* seçeneklerine yer verilmiştir. Ölçek puanlanırken olumlu ifadeli maddeler “*evet (her zaman)*” seçeneğinden başlayarak 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz ifadeli maddeler ters yönde işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4 olarak puanlanmıştır.

DBYTÖ’nün yapı geçerliğini belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi yöntemine dayalı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış, ardından da söz konusu yapının geçerli bir yapı olup olmadığını belirlemek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin, güvenilirliğini belirlenmek için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarından yararlanılmıştır.

DBYTÖ’den elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını denetlemek için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değerine bakılmıştır. KMO değerinin 1’e yaklaşması verilerin analize uygunluğunu; 1 olması ise verilerin mükemmel bir uyum içinde olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2016; Kalaycı, 2010). Barlett Küresellik testinde ise değişkenler arasında ilişki olup olmadığı kısmi korelasyonlar temelinde incelenir. Hesaplanan χ^2 istatistiğinin anlamlı çıkması, veri matrisinin faktörleştirmeye uygun

olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Araştırmanın KMO değeri .83 ve Bartlett Küresellik Testi sonucu ise [$\chi^2=1403.90$; $p=.00$] anlamlı bulunmuştur. KMO değeri ve Bartlett Küresellik Testi sonucu elde edilen değerler sonucunda verilerin AFA için uygun olduğu tespit edilmiştir.

DBYTÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla AFA uygulanmış; verilerin analizinde temel bileşen analiz yöntemi ve Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. AFA'da maddelerin ölçekte kalıp kalmayacağına karar vermede faktör yük değeri alt sınırı .30 olarak kabul edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). AFA'nın ilk sonuçlarına göre faktör yük değeri .36'dan düşük bir madde tespit edilmemiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçek maddelerinin üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde beş maddenin (M4, M21, M15, M18, M22) iki faktör altında da yüksek değer verdiği belirlenmiştir. M4'ün 1. faktördeki yük değeri .36, 3. faktördeki yük değeri .35; M21'in 1. faktördeki yük değeri .42, 2. faktördeki yük değeri .35; M15'in 1. faktördeki yük değeri .38, 2. faktördeki yük değeri .38; M18'in 2. faktördeki yük değeri .40, 3. faktördeki yük değeri .49; M22'nin ise 1. faktördeki yük değeri .40, 3. faktördeki yük değeri .42'dir. AFA'da yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması gerektiği düşünülmektedir (Büyüköztürk, 2016; Sönmez ve Alacapınar, 2014). Bu bağlamda, söz konusu maddeler binişik madde olarak değerlendirilmiş ve ölçekten çıkartılmıştır. Ayrıca ikisi (M24, M11) 1. faktör, üçü ise (M8, M17, M3) 2. faktör altında yüksek faktör yükü gösteren beş madde, buldukları faktördeki diğer maddelerle uyumlu olmamalarından dolayı araştırmacı tarafından ölçekten çıkarılmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra 6'sı olumsuz, 15'i olumlu ifadeli 21 maddeye düşen DBYTÖ'ye madde numaraları düzenlenerek tekrar AFA uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.3.3.1' de gösterilmiştir.

Tablo 3.3.3.1

DBYTÖ'ye Yönelik Faktör Analizi ve Varyans Sonuçları

Maddeler	Faktörler		
	1	2	3
M1	.55	.43	.27
M3	.61	.20	-.05
M7	.49	.15	.18
M11	.61	-.10	.10
M13	.52	.05	.29
M15	.53	.34	.19
M16	.74	-.07	-.06
M17	.66	-.02	.27
M18	.62	.37	.14
M19	.62	.19	.21

M4	.22	.67	.02
M8	.31	.66	.07
M12	.23	.73	.13
M14	.11	.71	-.02
M20	-.18	.61	.26
M21	-.06	.51	.04
M2	.12	.08	.74
M5	.08	.00	.61
M6	.26	-.02	.53
M9	.16	.20	.65
M10	.08	.18	.76
Açıklanan Varyans	19.24	15.47	12.93
Açıklanan Toplam Varyans		47.65	

Tablo 3.3.3.1 incelendiğinde, DBYTÖ'nün birinci alt boyutunda 10 maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .74 ile .49 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %19.24'tür. Ölçeğin ikinci alt boyutunda 6 madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .73 ile .51 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %15.47'dir. Ölçeğin üçüncü alt boyutunda ise 5 madde yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .76 ile .53 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %12.93'tür. Üç faktörün birlikte açıkladığı varyans oranı ise %47.65'tir. Açıklanan varyans oranlarının tek faktörlü ölçeklerde %30, çok faktörlü ölçeklerde ise %40 ile %60 arasında olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2016; Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988 akt: Tavşancıl, 2014). Buna göre, ölçeğin açıkladığı varyans oranının yeterli olduğu söylenebilir.

Faktörlerin altında bulunan madde ifadeleri incelendiğinde, birinci alt boyutta yer alan maddeler genellikle dil bilgisine yönelik olumluluklar ve dil bilgisi öğretiminin öğrenciye kazandıracakları karşısında öğrencinin tutumuna yönelik ifadeler içerdiğinden bu alt boyut "*derse yönelik kazanımlar*" olarak adlandırılmıştır. İkinci alt boyutta yer alan maddelerin, çoğunlukla dil bilgisine yönelik olumsuz tutum ve öğrenme güçlüklerini içeren ifadeler olduğu görülmüş ve bu alt boyut "*derse yönelik güçlükler*" olarak adlandırılmıştır. Üçüncü alt boyutta yer alan maddeler ise dil bilgisi öğretiminde öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşime yönelik tutumları içerdiğinden bu alt boyut "*sınıf içi etkileşim*" olarak adlandırılmıştır.

DBYTÖ'nün AFA ile belirlenen üç faktörlü yapısının geçerliğini belirlemek amacıyla, ölçeğin 21 maddelik yapısı üzerinde DFA yapılmıştır. DFA ile elde edilen bulgular

değerlendirildiğinde χ^2/sd oranı 1.86 ($\chi^2/sd= 347.03/186$) bulunmuştur. Bu oranın < 3 olması mükemmel uyum olarak değerlendirilmektedir (Kline, 2005). RMSEA değeri .07 olarak bulunmuştur. RMSEA değerinin $\leq .08$ olması iyi uyumu göstermektedir (Kline, 2005). RMR= .05, SRMR= .07 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin $\leq .08$ olması iyi uyumu belirtmektedir (Brown, 2006). CFI= .93, IFI= .94 ve NNFI= .93 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin $\geq .90$ olması iyi uyum olarak değerlendirilmektedir (Sümer, 2000). Uyum değerlerinin yanı sıra, modelde yer alan bütün maddelere ait faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Maddelere ilişkin elde edilen standartlaştırılmış faktör yük değerleri (λ_i), R^2 ve t değerleri Tablo 3.3.3.2' de sunulmuştur.

Tablo 3.3.3.2

Maddelerin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i), R^2 ve t Değerleri

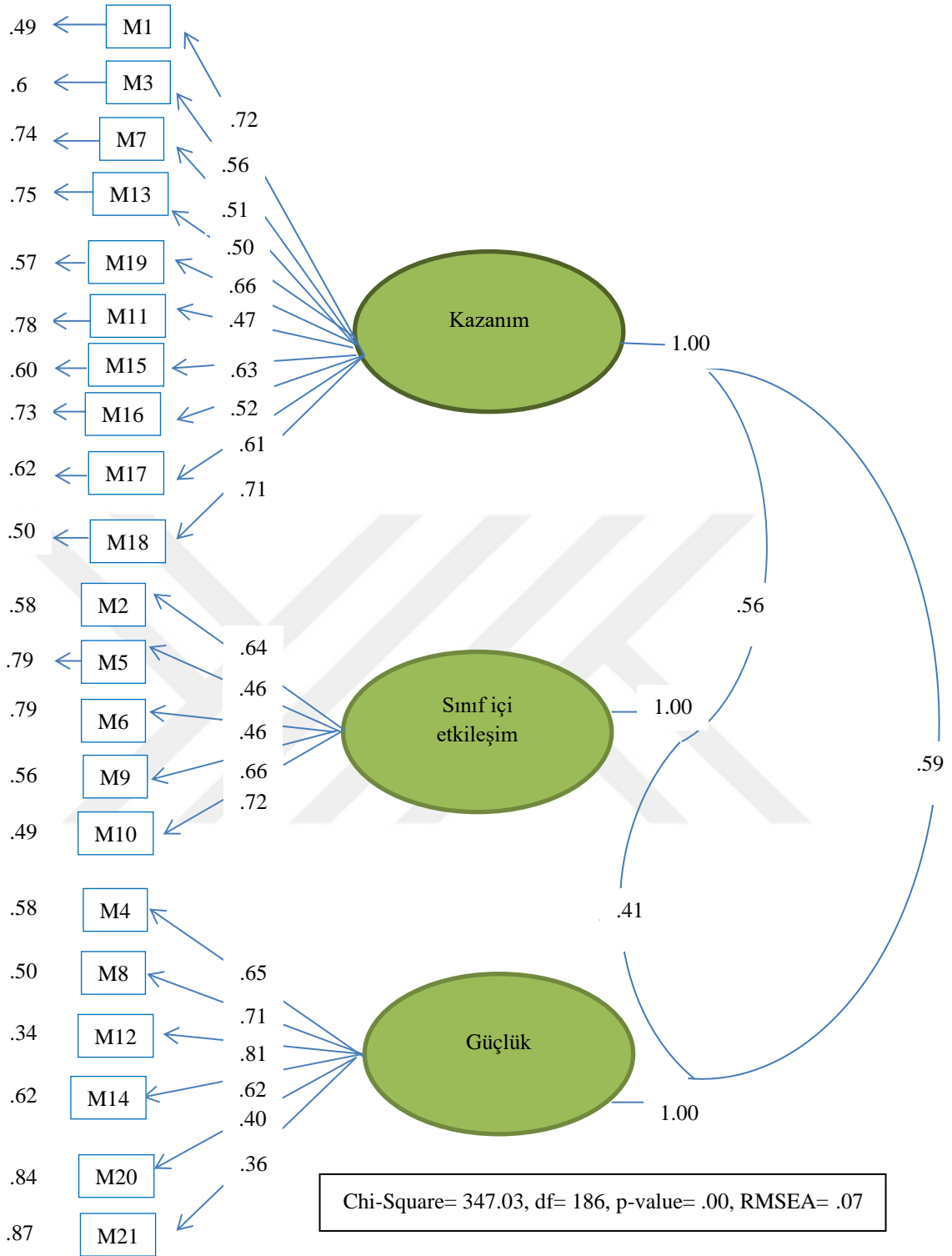
Faktörler	Madde No	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i)	R^2	t değeri	p
Derse Yönelik Kazanımlar	M1	.72	.51	11.00	.01
	M3	.56	.31	8.04	
	M7	.51	.26	7.19	
	M11	.47	.22	6.53	
	M13	.50	.25	7.04	
	M15	.63	.40	9.32	
	M16	.52	.27	7.38	
	M17	.61	.38	9.01	
	M18	.71	.50	10.82	
	M19	.66	.43	9.82	
Derse Yönelik Güçlükler	M4	.65	.42	9.48	.01
	M8	.71	.50	10.54	
	M12	.81	.66	12.70	
	M14	.62	.38	8.94	
	M20	.40	.16	5.46	
	M21	.36	.13	4.85	
Sınıf İçi Etkileşim	M2	.64	.42	8.90	.01
	M5	.46	.21	6.09	
	M6	.46	.21	5.97	
	M9	.66	.44	9.15	
	M10	.72	.51	10.07	

Tablo 3.3.3.2'de sunulan standartlaştırılmış faktör yük değerleri (λ_i), gizil değişkenlerden gözlenen değişkenlere giden yol katsayılarını; R^2 ise standartlaştırılmış faktör yük değerinin karesi olarak değişkenin bulunduğu faktördeki varyansları ifade etmektedir. Buna göre, *Derse Yönelik Kazanımlar* faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok M1; *Derse Yönelik Güçlükler* faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok M12 ve *Sınıf İçi Etkileşim* faktörüne ilişkin değişkenliğin ise en çok M10 gözlenen değişkenleri

tarafından açıklanmaktadır. DFA'da önemli bir gösterge olan t değeri ise gizil değişkenden gözlenen değişkene giden yol katsayısının anlamlılığını göstermektedir. Tablo 3.3.3.2'de maddelerin tümü için t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için korelasyon katsayıları (r) hesaplanmıştır. DBYTÖ'yü oluşturan faktörler arasındaki ilişki modeli Şekil 3.3.1'de gösterilmiştir.





Şekil 3.1.2. DBYTÖ'yu oluşturan faktörler arasındaki ilişki modeli

Şekil 3.1.1 incelendiğinde, birinci ve ikinci faktör arasında orta düzeyde negatif bir ilişki ($r = -.59$); birinci ve üçüncü faktör arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r = .56$); ikinci ve üçüncü faktör arasında ise orta düzeyde negatif bir ilişki ($r = -.41$) olduğu görülmektedir ($r < .01$).

DBYTÖ'nün güvenilirliğini belirlemeye yönelik yapılan incelemede, ölçeğin tümüne ait güvenilirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Bu değer 1'e yakın olduğundan ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçeğin faktörlerine göre güvenilirliği ise Tablo 3.3.3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3.3.3.

DBYTÖ'yu Oluşturan Faktörlerin Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı
1. Derse Yönelik Hoşnutluk ve Kazanım	$\alpha = .84$
2. Derse Yönelik Hoşnutsuzluk ve Güçlükler	$\alpha = .77$
3. Sınıf İçi Etkileşim	$\alpha = .72$

Tablo 3.3.3.3 incelendiğinde, DBYTÖ'nün iç tutarlılık katsayılarının; *Derse Yönelik Kazanımlar* alt boyutu için .84; *Derse Yönelik Güçlükler* alt boyutu için .77; *Sınıf İçi Etkileşim* alt boyutu için ise .72 olduğu görülmektedir. Buna göre, ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu ve ölçülmek istenen tutumu yansıttığını söylemek mümkündür. Geliştirilen DBYTÖ Ek-3'te sunulmuştur.

3.3.4. Açık Uçlu Soru Formu

Araştırmada öğrencilerin cümlelerin öğeleri konusunda ilgili kavram yanılgılarını tespit etmek ve akademik başarı testinden elde edilen bulguları desteklemek amacıyla araştırmacı tarafından açık uçlu soru formu (AUSF) oluşturulmuştur. AUSF'nin kapsam geçerliliğini sağlamak için, sorular hazırlanırken 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan cümlelerin öğeleri ile ilgili kazanımlar ve bu kazanımların açıklamaları göz önünde bulundurulmuştur. AUSF'de yer alan sorular, Bloom'un yeni taksonomisi dikkate alınarak anlama, uygulama ve analiz etme basamaklarına uygun olarak hazırlanmıştır. Böylelikle öğrencilerin cümlelerin öğeleri konusuna yönelik kavram yanılgıları belirlenirken, onların üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarına da olanak sağlanmıştır. Başlangıçta dört soru olarak hazırlanan açık uçlu soru formuna, iki alan uzmanı ve bir eğitim bilimci uzmanından gelen görüşler doğrultusunda üç soru eklenmiş, soru sayısı yediye çıkarılmıştır. Uzmanlar, soruların daha anlaşılır olabilmesi için, tek soru üzerinde gösterilen bazı soruların bölünmesini önermişlerdir. Bu da formdaki soru sayısını yediye çıkartmıştır.

- AUSF'de yer alan birinci ve ikinci soruların amacı, öğrencilerin cümlede vurgulanan öğeyi kavrayıp kavramadıklarını tespit etmektir. Bu amaçla

öğrencilerden, birinci soruda vurgulanan yardımcı ögenin, ikinci soruda ise vurgulanan temel ögenin altını çizip ögenin adını yazmaları istenmiştir.

- Üçüncü sorunun amacı, öğrencilerin cümlenin temel ögelerini kavrayıp kavramadıklarını tespit etmektedir. Bu amaçla öğrencilerden, kendilerine verilen kelimelerden birini seçerek kelimenin özne olarak görev aldığı bir cümle oluşturmaları istenmiştir.
- Dördüncü sorunun amacı, öğrencilerin cümlenin yardımcı ögelerini kavrayıp kavramadıklarını tespit etmektedir. Bu amaçla öğrencilerden, kendilerine verilen kelimelerden birini seçerek kelimenin nesne olarak görev aldığı bir cümle oluşturmaları istenmiştir.
- Beşinci sorunun amacı, öğrencilerin cümleyi ögelerine doğru bir şekilde ayırıp ayırmadıklarını tespit etmektir. Bu amaçla, iki cümle verilmiş ve öğrencilerden bu cümleleri ögelerine ayırmaları istenmiştir.
- Altıncı ve yedinci soruların amacı ise öğrencilerin verilen öge dizilişine uygun cümleler oluşturup oluşturamayacaklarını tespit etmektedir. Bu amaçla öğrencilerden, altıncı soruda ögeleri “özne-yer tamlayıcısı-nesne-yüklem” olarak; yedinci soruda ise ögeleri “özne-nesne-zarf tamlayıcısı-yüklem” olarak sıralanan birer cümle oluşturmaları istenmiştir.

Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda forma son şekli verilmiş ve yedi sorudan oluşan AUSF (Ek-4) uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

3.3.5. Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmada deney grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe dersinde bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin kullanımına ve öbek-anlam ilişkisi kurmaya yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Başlangıçta altı soru olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna, iki alan uzmanı ve iki eğitim bilimleri uzmanından gelen görüşler doğrultusunda üç soru eklenmiş, soru sayısı dokuz çıkarılmıştır. Uzmanlar, soruların daha anlaşılır ve tarafsız olabilmesi için, bazı soruların ifadelerinde değişiklikler önermişlerdir. Uzmanların görüşleri dikkate alınarak dokuz soruluk görüşme formuna (Ek-5) son şekli verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci; uygulama öncesi hazırlık süreci, uygulama süreci ve uygulama sonrası süreç olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir.

3.4.1. Uygulama Öncesi Hazırlık Süreci

Uygulama (deney) öncesi hazırlıklar, Nisan 2016 ile Eylül 2016 arasındaki beş aylık süreçte gerçekleştirilmiştir. Uygulama (deney) öncesi hazırlık sürecinde izlenen aşamalar bu bölümde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.3.1.1. Uygulama okulunun belirlenmesi ve gerekli izinlerin alınması

Uygulama okulu belirlenirken, Muğla il merkezinde bulunan okulların Türkçe öğretmenleriyle görüşülmüş; okulların fiziki şartları ve öğrenci durumları tespit edilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda, orta sosyo-ekonomik düzeyde bir okul olan Cumhuriyet Ortaokulunda uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Uygulamanın yapılacağı okul müdürü, müdür yardımcısı ve Türkçe öğretmenlerine uygulama hakkında bilgi verilmiş; hem idareciler hem de Türkçe öğretmenleriyle fikir birliğinin sağlanması sonucunda gerekli yazışmalar yapılarak uygulama izinleri alınmıştır (Ek-6).

3.4.1.2. Ders planlarının hazırlanması

Araştırmada, kontrol grubu ders planları kılavuz kitapta (Türkçe 8. Sınıf Kılavuz Kitabı, MEB yayınları) yer alan mevcut program doğrultusunda; deney grubu ders planları ise 7E modeline uygun olarak hazırlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ortamında kullanımını kolaylaştırmak amacıyla 3E modelinin geliştirilmesiyle oluşturulan, 4E (keşfetme/explore, açıklama/explain, genişletme/expand, değerlendirme/evaluate), 5E (merak uyandırma/engage, keşfetme/explore, açıklama/explain, genişletme/expand, değerlendirme/evaluate) ve 7E (merak uyandırma/engage, keşfetme/explore, açıklama/explain, genişletme/expand, ilişkilendirme/extend, paylaşma/exchange, değerlendirme/evaluate) gibi modeller uygulanmaktadır (Bakırcı ve Çepni, 2016; Kanlı, 2009). Bu modeller, Piaget'in zihinsel gelişim teorisi üzerine geliştirilmiş olup, sahip oldukları öğrenme halkası basamaklarına

göre birbirlerinden farklılık göstermektedir. Araştırmada 7E modelinin tercih edilmesinin sebebi, 5E modelinden farklı olarak “ilişkilendirme” ve “paylaşma” basamaklarını kapsamasıdır. Öğrencilerin bilgi teknolojilerine dayalı hikaye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisini kavrayabilmeleri için, öğrendiklerini hayatla ilişkilendirmeleri ve kendi aralarında fikir paylaşımında bulunup bilgi üretebilmeleri oldukça önemlidir. Ders planları hazırlanırken bu basamaklara uygun etkinlikler de geliştirilmiştir. Kontrol ve deney grubu öğrencilerine yönelik hazırlanan ders planı örnekleri Ek 7-8’de sunulmuştur.

3.4.1.3. Bilgi teknolojilerine dayalı hikâyelerin oluşturulması

Araştırmada kullanılan bilgi teknolojilerine dayalı hikâyelerin oluşturulmasında şu adımlar izlenmiştir:

1. Amacı/kazanımı belirleme
2. Hikâyeyi yazma
3. Hikâye panosu oluşturma
4. Program ile görselleri oluşturma
5. Seslendirme
6. Arka plan müziğini seçme ve ekleme
7. Hikâyeyi düzenleme
8. Hikâyeyi paylaşma

Araştırma kapsamında kullanılan bilgi teknolojilerine dayalı hikâyeler, araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Hikâye metinleri oluşturulurken cümlenin öğeleri konuyla ilgili her kazanımın ayrı bir hikâye kapsamında ele alınmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan hikâyeler, konuya/amaca uygunluk ve dil özellikleri bakımından iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş; uzmanlardan gelen görüşler dikkate alınarak düzenlenmiştir. Düzenlenen hikâyelerden biri, örnek olarak Ek-9’da sunulmuştur. Araştırma kapsamında oluşturulan hikâyelerin hangi kazanıma yönelik olduğu Tablo 3.4.1.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.4.1.1

Oluşturulan Hikâyelerin Kazanımlara Göre Dağılımı

Hikâyenin Adı	Kazanım
İpek ve Bilge Dede	1. Kazanım: Cümlelerin temel öğelerini ve özelliklerini kavrar.
En Mutlu Gün	2. Kazanım: Cümlelerin yardımcı öğelerini ve özelliklerini kavrar.
Rüya	3. Kazanım: Cümlede vurgulanmak istenen ifadeyi belirler.
İpek'in Yardımı	1, 2 ve 3. kazanımın genel tekrarı

Tablo 3.4.1.1'de yer alan hikâyelere yönelik hikâye panosu oluşturularak, hikâyelerin bilgi teknolojilerine dayalı hikâyelere dönüştürülmesine zemin oluşturulmuştur. Hikâye panoları oluşturulurken, metnin anlamlı bütünü bozulmayacak şekilde bölünerek sahnelerin oluşturulmasına ve seslendirme kalitesi bakımından bir sahnenin en fazla yirmi saniye uzunlukta olmasına dikkat edilmiştir. Buna göre oluşturulan hikâye panosu örneğine Ek-10'da yer verilmiştir.

Bilgi teknolojilerine dayalı hikâyeler oluşturulacağı programın seçiminde, bir bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi uzmanından gelen görüş dikkate alınmış; buna göre Goanimate programının kullanılmasına karar verilmiştir. Goanimate programı ücretli ve süreli bir program olmasına rağmen (aylık 39 dolar); web tabanlı olması nedeniyle istenilen yerde istenilen zamanda çalışma imkânı sağlaması, öğrencilerin ilgi ve dikkatini arttıracak hareketli görsel oluşturma özelliği taşıması ve oluşturulan videoların estetik bakımından önem taşıyan üst düzeyde görüntü kalitesine sahip olması gibi hususlar doğrultusunda tercih edilmiştir. Bilgi teknolojilerine dayalı hikâyeler oluşturulurken; seçilen görsellerin metinle uyum içinde olmasına, görselleri ilgiyi dağıtmayacak şekilde kullanmaya (ekonomiklik), seslendirmede doğru durakların oluşturulmasına, duyguyu en iyi yansıtacak şekilde vurgu ve tonlamaların yapılmasına dikkat edilmiştir. Arka plan müziği seçilirken; müziğin, hikâyeye uygun ve sözsüz olması göz önünde bulundurulmuş; müziğin seviyesi, konuşmaların önüne geçmeyecek şekilde ayarlanmıştır.

Düzenleme aşamasında, oluşturulan hikâyeler görsel efektlerle zenginleştirilmiş ve sahne geçişleri düzenlenmiştir. Son aşamada ise oluşturulan bilgi teknolojilerine dayalı hikâyeler kaydedilmiş ve uygulama sürecinde sınıf içinde etkileşimli tahtada öğrencilerle paylaşılmıştır.

3.4.1.4. Sınıf içi etkinliklerin planlanması

Araştırmada kapsamında, kontrol grubuna, öğrenci çalışma kitabı (Türkçe 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı, MEB yayınları) ve EBA’da yer alan cümlelerin öğeleri kazanımlarına yönelik sınıf içi etkinlikler yaptırılması planlanmıştır. Kazanımların genel tekrarının yapıldığı haftada ise çalışma kitabında genel tekrara yönelik bir etkinlik bulunmadığından, sınıf içi etkileşimi sağlayarak sınıftaki bütün öğrencilerin uygulamaya katılması amacıyla grup olarak yazma etkinliği yaptırılması uygun görülmüştür. Deney grubuna ise bilgi teknolojilerine dayalı hikâyelerdeki kazanımları destekleyici ve öğrencilerin sınıf içi etkileşimini sağlayıcı, düşünme becerilerini geliştirici nitelikte olan kart eşleştirme, grup olarak yazma, canlandırma ve istasyon etkinlikleri aşamalı olarak uygulanması planlanmıştır. Bu etkinliklerin seçilmesinin sebebi, 7E modeline göre hazırlanan ders planında yer alan basamaklara uygun nitelikte olmalarıdır. Uygulama kapsamında yapılan etkinlik örneklerine Ek-11’de yer verilmiştir.

3.4.2. Uygulama Süreci

Uygulama (deney) süreci 12.10.2016 ile 23.11.2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde izlenen aşamalar bu bölümde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.4.2.1. Ön testlerin uygulanması

Uygulama (deney) öncesinde, çalışma grubundaki öğrencilerin mevcut durumlarını belirlemek amacıyla, araştırmaya yönelik oluşturulan ölçme araçları, 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz yarısında 12.10.2016 tarihinde ön test olarak uygulanmıştır. Ön test uygulaması için 8/A ve 8/C sınıfının üst üste iki saat Türkçe dersinin olduğu gün belirlenmiş; uygulamanın sağlıklı olabilmesi amacıyla, ölçme araçları için gerekli süreler göz önünde bulundurularak, söz konusu araçlar aşamalı olarak uygulanmıştır. Buna göre, iki grubun da ilk ders saatini kapsayan ilk aşamada öğrencilere kişisel bilgi formu, DBYTÖ ve AUSF; ikinci ders saatini kapsayan ikinci aşamada ise akademik başarı testi uygulanmıştır.

3.4.2.2. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması

Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Muğla ili merkezinde yer alan Cumhuriyet Ortaokulunun 8/A ve 8/C şubelerinde öğrenim gören 40 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde öğrencilerin akademik başarı testi ile DBYTÖ'den aldıkları ön test puanları dikkate alınmıştır.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ve DBYTÖ ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeden önce, grup büyüklüğünün 50'den az olması sebebiyle, Shapiro Wilk testi (Büyüköztürk, 2016) ile veri dağılımının normalliğine, Levene testi ile de homojenliğe bakılmıştır. Grupların akademik başarı testi ve DBYTÖ ön test puanları normallik ve homojenlik testi sonuçları Tablo 3.4.2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.4.2.1

Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Ön Test Puanlarına Yönelik Normallik ve Homojenlik Testi Sonuçları

		Shapiro Wilk Testi	Levene Testi
		p*	p*
Gruplar			
Akademik Başarı Testi	Deney Grubu	.10	.66
	Kontrol Grubu	.38	
DBYTÖ	Deney Grubu	.33	.50
	Kontrol Grubu	.41	

*(p< .05)

Tablo 3.4.2.1'e göre, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi ön test puanlarından elde edilen veriler normal ve homojen dağılım göstermektedir ($P_{\text{deney}} = .10$, $P_{\text{kontrol}} = .38$, $P_{\text{Levene}} = .66$; $p > .05$). Aynı durum DBYTÖ ön test puanları için de geçerlidir ($P_{\text{deney}} = .33$, $P_{\text{kontrol}} = .41$, $P_{\text{Levene}} = .50$; $p > .05$). Akademik başarı testi ve DBYTÖ ön test puanlarından elde edilen veriler normal ve homojen dağılım gösterdiği için, grupların ön test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Grupların akademik başarı testi ve DBYTÖ ön test puanlarına göre grupların denliğini gösteren bağımsız t-testi sonuçları Tablo 3.4.2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.4.2.2

Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi ve DBYTÖ Ön Test Puanlarına Yönelik T-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	S	df	t	p*
Akademik Başarı Testi	Deney Grubu	21	42.52	20.1	38	.17	.86
	Kontrol Grubu	19	41.47	18.7			
DBYTÖ	Deney Grubu	21	65.19	8.72	38	.74	.45
	Kontrol Grubu	19	67.36	9.70			

*($p < .05$)

Tablo 3.4.2.2'ye göre, deney grubunun akademik başarı testi ön test puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 42.52$), kontrol grubunun akademik başarı testi ön test puanlarının aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 41.47$) az da olsa yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre deney grubu ve kontrol grubunun akademik başarı testi ön test puanları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($t_{(38)} = .17$; $p > .05$). Grupların DBYTÖ ön test puanları incelendiğinde ise kontrol grubunun ön test puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 67.36$), deney grubunun DBYTÖ ön test puanlarının aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 65.19$) az da olsa yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre deney grubu ve kontrol grubunun DBYTÖ ön test puanları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($t_{(38)} = .74$; $p > .05$).

Yapılan incelemeler sonucunda deney ve kontrol gruplarının denk olduğu belirlendikten sonra, seçkisiz olarak 8/C şubesi deney grubu; 8/A şubesi ise kontrol grubu olarak atanmıştır.

3.4.2.3. Uygulamada yapılan işlemler

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarında yapılan işlemler, programda belirlenen cümlelerin öğeleri konusunun işleneceği zaman dilimine uygun olarak dört hafta süreyle araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubuna yönelik yapılan işlemler Tablo 3.4.2.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4.2.3

Deney ve Kontrol Gruplarına Yönelik Uygulamada Yapılan İşlemler

Hafta/Saat	Kontrol Grubu	Hedef	Deney Grubu
1. Hafta 2 ders saati (40+40 dakika)	Uygulama Kılavuz kitapta yer alan mevcut öğretim	Etkinlikler *Çalışma kitabında yer alan, temel ögelere yönelik 6 ve 7. etkinlik *Etkileşimli tahtada EBA’da yer alan, temel ögelere yönelik etkinlikler	Uygulama Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretim
2. Hafta 2 ders saati (40+40 dakika)	Kılavuz kitapta yer alan mevcut öğretim	*Çalışma kitabında yer alan, yardımcı ögelere yönelik 8, 9 ve 10. etkinlik	Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretim
3. Hafta 2 ders saati (40+40 dakika)	Kılavuz kitapta yer alan mevcut öğretim	*Çalışma kitabında yer alan, cümlede vurgulanmak istenen unsur belirlemeye yönelik 7 ve 8. etkinlik	Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretim
4. Hafta 2 ders saati (40+40 dakika)	Kılavuz kitapta yer alan mevcut öğretim	*Grup olarak yazma	Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretim
TOPLAM 4 Hafta 8 ders saati			

Tablo 3.4.2.3’te görüldüğü gibi, her hafta iki ders saati olmak üzere toplam dört hafta/sekiz ders saati uygulama yapılmıştır. Uygulamanın bu sürede yapılmasının sebebi, Türkçe dersi öğretim programında cümlenin ögeleri konusuna ayrılan sürenin esas alınmasıdır. **Kontrol grubunda** dersler, mevcut programa göre, öğretmen kılavuz kitabında yer alan yönergeler ve öğrenci çalışma kitabında ve EBA’da yer alan

etkinlikler doğrultusunda işlenmiştir. Kazanımların genel tekrarının yapıldığı dördüncü haftada ise çalışma kitabında genel tekrara yönelik bir etkinlik bulunmadığından, grup olarak yazma etkinliği yaptırılarak sınıf içi etkileşim sağlanmıştır. Deney ve kontrol grubunda işlenen dersler arasında konu ve kazanımlar bakımından bir fark bulunmamaktadır. İki grup arasındaki tek fark, deney grubu öğrencilerine uygulanan, anlamı ön plana çıkararak, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik etkinliklerdir. **Deney grubunda** dersler, öbek-anlam ilişkisi kurma temelinde yapılandırılmış; bilgi teknolojilerine dayalı hikâyelerdeki kazanımları destekleyici, öğrencilerin sınıf içi etkileşimini sağlayıcı, düşünme becerilerini geliştirici nitelikte olan kart eşleştirme, grup olarak yazma, canlandırma ve istasyon etkinlikleri çerçevesinde yürütülmüştür. Etkinlikler, o hafta izlenen bilgi teknolojilerine dayalı hikâyenin temasına uyumlu olacak şekilde aşamalı olarak sıralanmıştır. Böylelikle, öğrenciler izledikleri hikâyelerle yaptıkları etkinlikler arasında bağlantı kurabilmiş ve konu bütünlüğü sağlanmıştır.

3.4.2.4. Son testlerin uygulanması

Uygulama süreci sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı ve tutumlarındaki gelişimleri belirlemek amacıyla, araştırmaya yönelik oluşturulan ölçme araçları, 17.11.2016 tarihinde son test olarak uygulanmıştır. Ön test uygulamasında olduğu gibi, son test uygulaması için de 8/A ve 8/C sınıfının üst üste iki saat Türkçe dersinin olduğu gün belirlenmiş; uygulamanın sağlıklı olabilmesi amacıyla, ölçme araçları için gerekli süreler göz önünde bulundurularak söz konusu araçlar aşamalı olarak uygulanmıştır. Buna göre, iki grubun da ilk ders saatini kapsayan ilk aşamada öğrencilere DBYTÖ ve AUSF; ikinci ders saatini kapsayan ikinci aşamada ise akademik başarı testi uygulanmıştır.

3.4.2.5. Öğrenci görüşmelerinin yapılması

Öğrenci görüşmeleri, son test uygulamasından sonra 22.11.2016 ve 23.11.2016 tarihlerinde deney grubunu oluşturan öğrencilerin tamamıyla okulun öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle bire bir görüşme yapılmış; araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular öğrencilere yönlendirilmiştir. Öğrencilerden izin alınarak, ortalama onar dakika süren

görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazına kaydedilen veriler, öğrencilerin isimlerine göre kodlanarak bilgisayara aktarılmıştır.

3.4.3. Uygulama Sonrası Süreç

Uygulama sonrası süreç, son test uygulamasından dört hafta sonra gerçekleştirilen kalıcılık testlerini kapsamaktadır. Kalıcılık testlerinin uygulanması bu bölümde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.4.3.1. Kalıcılık testlerinin uygulanması

Uygulama sürecinden dört hafta sonra, öğrenilenlerin ve tutumların kalıcılığını belirlemek amacıyla, araştırmaya yönelik oluşturulan ölçme araçları, 14.12.2016 tarihinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Ön test ve son test uygulamalarında olduğu gibi, kalıcılık testi uygulaması da 8/A ve 8/C sınıfının üst üste iki saat Türkçe dersinin olduğu günde gerçekleştirilmiş; uygulamanın sağlıklı olabilmesi amacıyla, ölçme araçları için gerekli süreler göz önünde bulundurularak söz konusu araçlar son testle aynı aşamalar doğrultusunda uygulanmıştır. Buna göre, iki grubun da ilk ders saatini kapsayan ilk aşamada öğrencilere DBYTÖ ve AUSF; ikinci ders saatini kapsayan ikinci aşamada ise akademik başarı testi uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümlemesinde; nicel ve nitel tekniklerden yararlanılmış; nicel ve nitel verilerin çözümleme süreci birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlemesi, nicel verilerin çözümlemesi ve nitel verilerin çözümlemesi olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada nicel verilerin çözümlemesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmış; deney ve kontrol gruplarının

sahip olduğu özellikler bakımından denkleğini belirlemek amacıyla uygulanan kişisel bilgi formundan elde edilen veriler, ki-kare testi ile çözümlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde öğrencilerin akademik başarı testi ile DBYTÖ'den aldıkları ön test puanları dikkate alınmıştır. Buna göre grupların akademik başarı testi ve DBYTÖ ön test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının başarı ve tutumlarına yönelik ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerinin grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalarında iki yönlü varyans analizi (iki faktörlü ANOVA) kullanılmıştır. Verilerin analizi öncesinde iki faktörlü ANOVA testinin varsayımları test edilmiştir. Bu bağlamda uç değer analizi yapılmıştır. Uç değerlerin belirlenmesinde z puanları ($z < 3$) hesaplanmıştır. Akademik başarı testi için z puanları ön test için 1.61-2.40, son test için 1.55-1.75 ve kalıcılık testi için 1.70-1.86 aralığında değişmektedir. Dağılımın normalliği çarpıklık ve basıklık katsayıları ile sınanmış ve bu katsayıların +1 ile -1 aralığında olduğu görülmüştür. Ayrıca çarpıklık katsayısı kendi standart hatasına bölünerek elde edilen z istatistiği kontrol edilmiştir. Bu değerlerin %95 güven düzeyinde 1.96'dan küçük çıkması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Bu değer başarı testi için en düşük .52, en yüksek 1.68 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca dağılımın normalliğine ek kanıt olarak, grup büyüklüğü 50'den küçük olduğu için Shapiro Wilk testi (Büyüköztürk, 2016) uygulanmış (ön test: $P_{deney} = .10$, $P_{kontrol} = .38$, son test: $P_{deney} = .39$, $P_{kontrol} = .04$, kalıcılık testi: $P_{deney} = .10$, $P_{kontrol} = .01$ $p > .05$); deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi verilerinin normal dağıldığı; kontrol grubunun son test ve kalıcılık testi verilerinin ise normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Ancak başarı testi puanlarının normal dağılıma uygunluğunu tespit etmeye yönelik kullanılan yöntemlerin tamamı ve çalışma grubunu oluşturan öğrenci sayıları göz önünde bulundurulduğunda dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir. Varyansların eşitliği ise Levene testi ile sınanmış ve tüm değişkenlerde varyansların eşit olduğu görülmüştür.

DBYTÖ için de iki faktörlü ANOVA testinin varsayımları aynı yöntemlerle test edilmiştir. Bu bağlamda uç değer analizi yapılmıştır. Uç değerlerin belirlenmesinde z puanları ($z < 3$) hesaplanmıştır. DBYTÖ için z puanları ön test için -1.88-1.94, son test için -1.95-1.54 ve kalıcılık testi için -2.50-1.65 aralığında değişmektedir. Dağılımın normalliği çarpıklık ve basıklık katsayıları ile sınanmış ve bu katsayıların +1 ile -1

aralığında olduğu görülmüştür. Ayrıca çarpıklık katsayısı kendi standart hatasına bölünerek elde edilen z istatistiği kontrol edilmiştir. Bu değer DBYTÖ için en düşük -1.16, en yüksek 1.51 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir. Dağılımın normalliğine ek kanıt olarak uygulanan Shapiro Wilk testinin sonucunda deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi verilerinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (ön test: $P_{deney} = .33$, $P_{kontrol} = .41$, son test: $P_{deney} = .33$, $P_{kontrol} = .08$, kalıcılık testi: $P_{deney} = .12$, $P_{kontrol} = .22$ $p > .05$) Varyansların eşitliği ise Levene testi ile sınanmış ve tüm değişkenlerde varyansların eşit olduğu görülmüştür.

3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın nitel verileri, NVivo 10 programına aktarılarak içerik analizi ve betimsel analiz teknikleriyle çözümlenmiştir.

İçerik analizi, araştırma kapsamında verilerin derinlemesine incelenmesiyle elde edilen kodların, kategori ve temaya dönüştürülerek sistematikleştirilmesine olanak sağlayan bir analiz tekniğidir (Seggie ve Bayyurt, 2015). Betimsel analiz ise verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde doğrudan alıntılarla desteklenerek ortaya konulmasını sağlayan bir analiz türüdür (Karataş, 2015). Araştırma kapsamında, doğrudan alıntılara yer verilerek betimsel analiz yapılmış; doğrudan alıntılarla ortaya konulan verilerin derinlemesine incelenmesi, kodların birleştirilmesi, tema ve kategorilerin oluşturulması ve bunların arasındaki ilişkinin betimlenmesi amacıyla içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi yapılırken tümevarım yöntemi esas alınmış; veriler derinlemesine incelenerek kodlanmış, daha sonra kodlar ilişkilendirilerek kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. Bu yönüyle, araştırmada kategorisel analiz yapılmış olup, aynı zamanda veriler, sıklıklarına göre sıralanarak frekans analizine tabi tutulmuştur.

Araştırmada AUSF'den elde edilen verilerin analizinde, öğrencilere yöneltilen soruların cevaplarını gösteren ve her doğru birimin kaç puan olduğunu belirten bir puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Bu anahtara göre, doğru cevaplanan her birim, bir puan olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin cevapları, bu anahtar doğrultusunda incelenmiş; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testte, son testte ve kalıcılık testinde elde ettikleri toplam doğru cevaplar belirlenmiş ve bu doğru cevaplar üzerinden yorum yapılmıştır. AUSF'de asıl amaç, öğrencilerin cevapları doğrultusunda içerik analizi yoluyla kavram

yanılgılarını tespit etmek ve bunların nedenlerini gerekçelendirmeye çalışmaktır. Bu araştırmada önce grupların genel doğru cevap sayılarının bir bütün hâlinde görülmesini sağlayan tablo oluşturulmuştur. Daha sonra, öğrencilerin yaptıkları hatalar üzerinden, cümlenin öğeleri konusuna yönelik kavram yanılgılarının nedenlerini belirlemek amacıyla içerik analizi yapılmıştır. Öğrencilerin AUSF'ye ön testte, son testte ve kalıcılık testinde verdikleri cevaplardan hareketle kavram yanılgıları kodlanarak kategorileştirilmiş; elde edilen bulguların hem grup içi hem de gruplar arası karşılaştırması yapılmıştır.

Deney grubu öğrencileriyle yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, öncelikle ilgili analiz biriminin (sorunun) altında kodlanmıştır. Daha sonra kodlar belirli kategoriler altında birleştirilmiştir. Kod ve kategorilerin tespit edildiği analiz birimleri (sorular), bağlamlarına göre birbiriyle ilişkilendirilerek, öğrenci görüşlerini yansıtan temalara ulaşılmıştır. Böylelikle öğrenci görüşlerini içeren kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Hem AUSF'den hem de öğrenci görüşmelerinden elde edilen kodlar, sıklık bakımından incelenmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, oluşturulan puanlama ve kodlama anahtarı; AUSF ve öğrenci görüşlerinden elde edilen verilerin %20'si iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Araştırmacı ve uzmanların, öğrencilerin ifadeleri için aynı kodu kullanmaları görüş birliği, farklı kodu kullanmaları ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Buna göre, yapılan analizin güvenilirliği $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülünden yararlanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Yapılan inceleme sonucunda, araştırmacı ve uzmanlar arasında kodlama ve puanlama anahtarıyla ilgili herhangi bir görüş ayrılığı yaşanmadığı görülmüştür. AUSF ve öğrenci görüşlerini temsil eden verilerde ise araştırmacı ve uzman görüşleri arasındaki uzlaşma (güvenirlilik) sırasıyla %98.00 ve %95.80 olarak bulunmuştur. Her iki ölçme aracına yönelik uyum düzeyinin de %80'in üzerinde olması, kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Nitel bulguların sunumunda deney grubu öğrencileri D1, D2, D3..., D21 olarak, kontrol grubu öğrencileri K1, K2, K3..., K19 olarak kodlanmış; öğrencilerin ifadeleri olduğu gibi aktarılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya yönelik bulgular dört başlık altında toplanmıştır:

- Akademik başarı testinden elde edilen bulgular
- Açık uçlu soru formundan elde edilen bulgular
- Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği'nden elde edilen bulgular
- Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular

4.1. Akademik Başarı Testinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı “Ortaokul 8. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi öğrenme alanındaki cümlenin ögeleri konusunun işlenişinde uygulanan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretim ile mevcut öğretim arasında öğrenci başarı düzeyi ve öğrenilenin kalıcılığı bakımından anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Bu bağlamda, öğrencilere akademik başarı testi ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun akademik başarı testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.1.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.1

Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Grup	N	Ön Test		Son Test		Kalıcılık	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Deney	21	42.52	20.18	60.66	23.01	61.38	20.90
Kontrol	19	41.47	18.74	55.31	25.31	48.63	27.27

Tablo 4.1.1'e göre, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ortalama puanı 42.25 iken, bu değer uygulama sonrasında 60.66'ya, kalıcılık testinde ise 61.38'e yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalama puanı deney grubu öğrencilerinin ön test ortalama puanına yakın 41.47 iken, bu değer son testte 55.31'e yükselmiş, kalıcılık testinde ise 48.63'e düşmüştür. Buna göre, deney grubunun başarı puanlarında, kontrol grubunun başarı puanlarına göre hem son test hem de kalıcılık bakımından daha fazla artış olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan akademik başarı testi ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4.1.2'de verilmiştir.

Tablo 4.1.2

Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	3298.20	39			
Grup (D/K)	682.65	1	682.65	9.91	.003
Hata	2615.54	38	68.83		
Gruplar İçi	10881.91	66.28			
Ölçüm (Ön Test- Son Test- Kalıcılık)	5770.40	1.60	3475.90	49.69	.000
Grup*Ölçüm	698.60	1.60	420.81	6.01	.006
Hata	4412.86	63.08	69.95		
Toplam	14180.11				

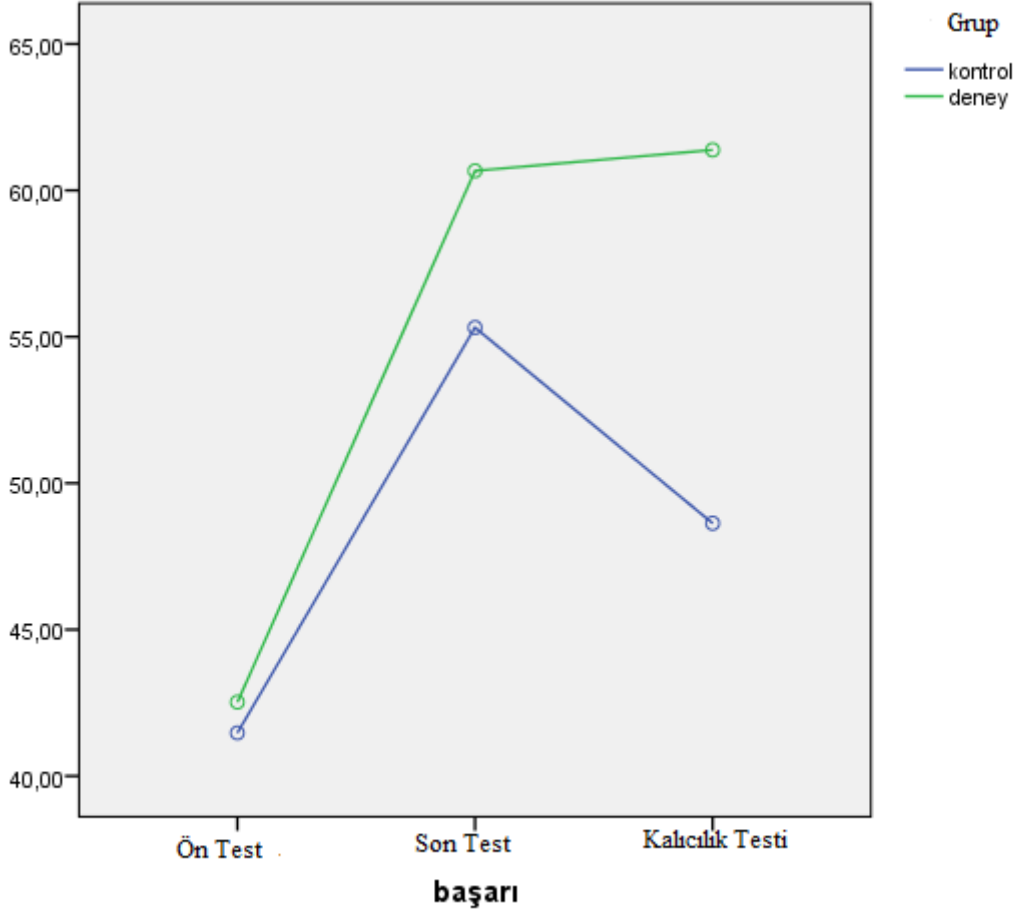
*(p< .05)

Tablo 4.1.2'ye göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı testi puanlarının deney öncesinden kalıcılık testine kadar anlamlı fark gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin, öğrencilerin akademik

başarıları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F= 6.01$; $p< .05$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarına verilen farklı eğitimin, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Deney grubundaki öğrencilere uygulanan öğretimin, kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan öğretime göre öğrencilerin akademik başarı puanlarını arttırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Ayrıca Tablo 4.1.2’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunda akademik başarı testi ön test, son test ve kalıcılık testi ortalamalarında anlamlı bir artış olmuştur ($F= 49.69$; $p< .05$). Bu bulguya göre, deney grubunun ön test ortalaması ($\bar{X} = 42.52$), son test ortalaması ($\bar{X} = 60.66$) ve kalıcılık testi ortalaması arasında ($\bar{X} = 61.38$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark vardır. Kontrol grubundaki öğrencilerin de aldıkları ön test ($\bar{X} = 41.47$), son test ($\bar{X} = 55.31$) ve kalıcılık testi ($\bar{X} = 48.63$) puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır. Buna göre, iki grupta da uygulanan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Ancak deney ve kontrol gruplarının başarı puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasındaki anlamlı fark göz önünde bulundurulduğunda ($F= 9.91$; $p< .05$), bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun akademik başarı testi ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarındaki artış miktarı Şekil 4.1.1’de somut bir şekilde görülmektedir:



Şekil 4.1.1. Deney ve kontrol gruplarının ön test son test ve kalıcılık testi başarı puanlarındaki artış miktarı

Şekil 4.1.1 incelendiğinde, uygulama öncesinde deney grubunun puan ortalamasının 42.52, kontrol grubunun puan ortalamasının 41.47 olduğu görülmektedir. Son testte, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin uygulandığı deney grubunun puan ortalaması 60.66, mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubunun puan ortalaması ise 55.31'dir. Buna göre, uygulama sonrasında deney grubunun başarı puanındaki artış 18.14 iken kontrol grubunda 13.84 puanlık bir artış söz konusudur. Bu durum, deney grubunun başarı puanında, kontrol grubuna göre daha fazla artış olduğunu göstermektedir. Uygulamadan dört hafta sonra yapılan kalıcılık testinin puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun puan ortalamasının 61.38 kontrol grubunun puan ortalamasının ise 48.63 olduğu görülmektedir. Buna göre, deney grubunun kalıcılık testi puanında son teste kıyasla .72'lik bir artış olmuştur. Deney grubunun puanları düzenli olarak artmıştır. Deney grubunun puanlarında hiç kayıp yaşanmaması, aksine puanların düzenli artış

göstermesi, deney grubuna uygulanan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, öğrencilerin başarıları üzerinde uzun vadede de etkili olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunun kalıcılık testi puanı ise son teste göre 6.68 puanlık bir kayıpla 48.63'e düşmüştür. Kontrol grubunun kalıcılık testi puanlarındaki bu düşüş, kontrol grubuna uygulanan mevcut öğretimin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisinin uzun vadede azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Sürecin tamamı göz önünde bulundurulduğunda, deney grubunun ön testten kalıcılığa kadar olan süreçteki puanlarında toplam 18.86'lık bir artış görülmektedir. Kontrol grubunda ise 7.16 puanlık bir artış söz konusudur. Bu durum, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, mevcut öğretime göre öğrencilerin başarıları üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.2. Açık Uçlu Soru Formundan Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı “Ortaokul 8. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi öğrenme alanındaki cümlelerin öğeleri konusunun işlenişinde bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretim uygulanan öğrenciler ile mevcut öğretim uygulanan öğrencilerin kavram yanılgıları nelerdir?” şeklindedir. Bu bağlamda, öğrencilere yedi sorudan oluşan AUSF ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. AUSF'den elde edilen bulgular öncelikle soru bazında incelenmiş ve öğrencilerin kavram yanılgılarını içeren kodlar oluşturulmuştur. Kodlar frekanslarına göre değil, birbiriyle olan ilişkilerine göre sıralanmıştır. Daha sonra genel bir değerlendirme yapılarak deney ve kontrol grubunun kavram yanılgılarının uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılıktaki durumu karşılaştırılmıştır.

4.2.1. AUSF Birinci Sorudan Elde Edilen Bulgular

Birinci soruda, öğrencilerin cümlede vurgulanan ögeyi kavrayıp kavrayamadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, öğrencilerden vurgulanan yardımcı ögenin altını çizip ögenin adını yazmaları istenmiştir.

Birinci soru şu şekildedir:

Aşağıdaki cümlede vurgulanan öge hangisidir? Altını çizip ögenin adını yazınız.

❖ Babam sabah uçakla Adana'ya gitti.

.....

Soruda, öğrencilerden vurgulan öge olarak “Adana’ya” kelimesinin altını çizip “yer tamlayıcısı” yazmaları istenmektedir. Bu şekilde yapan öğrenciler sorudan 1 puan almışlar; sadece ögenin altını çizen ya da sadece “yer tamlayıcısı” yazan öğrenciler puan alamamışlardır.

Kontrol grubu öğrencilerinin AUSF birinci sorusuna **ön testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin (N. 19) üçü (K5, K17, K18) bu soruya cevap verememiştir.
2. Öğrencilerin üçü (K8, K15, K16) soruyu doğru cevaplayarak puan almıştır. Bu durum, söz konusu öğrencilerin cümlede vurgulanan ögeyi tespit etme konusunda bir kavram yanlışlığına sahip olmadıklarını göstermektedir. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.13) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışlıkları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Doğru ögenin altını çizme ama yanlış adlandırma (f.1)**

Bir öğrenci (K2) vurgulanan öge olarak yer tamlayıcısının altını çizmiş ancak bu ögeyi nesne olarak yanlış adlandırmıştır.

• **Doğru ögenin altını çizme ama adlandıramama (f.1)**

Bir öğrenci (K4) vurgulanan öge olarak yer tamlayıcısının altını çizmiş ancak bu ögeyi adlandıramamıştır.

• **Yanlış ögenin altını çizme ve yanlış adlandırma (f.2)**

İki öğrenci (K3, K11) vurgulanan öge olarak yer tamlayıcısının yerine zarf tamlayıcısının (*sabah/K3*)/ (*uçakla/K11*) altını çizmiş ve bu ögeyi yer tamlayıcısı olarak yanlış adlandırmıştır.

• **Yanlış ögenin altını çizme ve adlandırma yapmama (f.2)**

İki öğrenci (K1, K13) vurgulanan öge olarak yer tamlayıcısının yerine zarf tamlayıcısının (*sabah/K1*)/ (*uçakla/K13*) altını çizmiş ancak bu ögeyi adlandıramamıştır.

• **Ögelerine doğru ayırma ama vurgulanan ögeyi belirtmeme (f.1)**

Bir öğrenci (K12) vurgulanan ögeyi belirtmek yerine cümleyi ögelerine ayırmıştır.

• **Ögelerine hatalı ayırma ve vurgulanan ögeyi belirtmeme (f.6)**

Altı öğrenci (K6, K7, K9, K10, K14, K19) vurgulanan ögeyi belirtmek yerine cümleyi ögelerine ayırmış; ancak bunu da hatalı yapmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin AUSF birinci sorusuna **ön testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Deney grubu öğrencilerinin (N. 21) hepsi bu soruya cevap vermiştir.
2. Öğrencilerin yedisi (D2, D4, D5, D9, D15, D16, D20) soruyu doğru cevaplayarak puan almıştır. Bu durum, söz konusu öğrencilerin cümlede vurgulanan ögeyi tespit etme konusunda bir kavram yanlışlığına sahip olmadıklarını göstermektedir. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.14) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışlıkları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Doğru ögenin altını çizme ama yanlış adlandırma (f.2)**

İki öğrenci (D17, D21) vurgulanan öge olarak yer tamlayıcısının altını çizmiş ancak bu ögeyi benzetme yönü ve zarf tamlayıcısı olarak yanlış adlandırmıştır.

• **Herhangi bir ögenin altını çizmeden vurgulanan ögeyi yanlış belirtme (f.1)**

Bir öğrenci (D10) herhangi bir ögenin altını çizmeden vurgulanan ögeyi özne olarak ifade etmiştir.

• **Yanlış ögenin altını çizme (f.2)**

İki öğrenci (D1, D18) yer tamlayıcısının yerine zarf tamlayıcısının (*sabah/D1*)/ (*uçakla/D18*) altını çizip vurgulanan öge olarak belirtmiştir.

• **Yanlış ögenin altını çizme ve adlandırma yapmama (f.1)**

Bir öğrenci (D12) vurgulanan öge olarak yer tamlayıcısının yerine zarf tamlayıcısının (*uçakla*) altını çizmiş ancak bu ögeyi adlandıramamıştır.

• **Ögelerine hatalı ayırma ve vurgulanan ögeyi belirtmeme (f.1)**

Bir öğrenci (D11) vurgulanan ögeyi belirtmek yerine cümleyi ögelerine ayırmış; ancak bunu da hatalı yapmıştır.

• **Ögeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f.3)**

Üç öğrenci (D6, D7, D19) birden fazla ögeyi tek bir öge gibi düşünüp vurgulanan öge olarak altını çizmiş ve yanlış adlandırmıştır. İki öğrenci (D6, D19) yüklem ile önündeki öge olan yer tamlayıcısını birlikte alıp yüklem olarak; bir öğrenci (D7) ise zarf tamlayıcısı, yer tamlayıcısı ve yüklemi birlikte alıp yüklem olarak adlandırmıştır.

• **Ögeleri birlikte alma ve adlandıramama (f.4)**

Dört öğrenci (D3, D8, D13, D14) birden fazla ögeyi tek bir öge gibi düşünüp vurgulanan öge olarak altını çizmiş ancak adlandıramamıştır. İki öğrenci (D3, D13) yüklem ile önündeki öge olan yer tamlayıcısını; bir öğrenci (D8) zarf tamlayıcısı, yer tamlayıcısı ve yüklemi; bir öğrenci (D14) ise zarf tamlayıcısı ve yer tamlayıcısını birlikte almış ancak adlandıramamıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin AUSF birinci sorusuna **ön testte** verdiği cevaplar doğrultusunda tespit edilen kavram yanlışlarına yönelik kodlar Tablo 4.2.1.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.1.1

Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Birinci Sorusuna Ön Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar

1. Soru Ön Test	Doğru cevap (f)	Boş (f)	Hatalı cevap (f)	Yapılan Hatalar									
				Doğru ögenin altını çizme ama yanlış adlandırma (f)	Herhangi bir ögenin altını çizmeden vurgulanan ögeyi yanlış belirtme (f)	Doğru ögenin altını çizme ama adlandıramama (f)	Yanlış ögenin altını çizme (f)	Yanlış ögenin altını çizme ve yanlış adlandırma (f)	Yanlış ögenin altını çizme ve adlandırmama (f)	Ögeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f)	Ögeleri birlikte alma ve adlandıramama (f)	Ögelerine doğru ayırma ama vurgulanan ögeyi belirtmeme (f)	Ögelerine hatalı ayırma ve vurgulanan ögeyi belirtmeme (f)
Deney	7	0	14	2	1	0	2	0	1	3	4	0	1
Kontrol	3	3	13	1	0	1	0	2	2	0	0	1	6

Tablo 4.2.1.1'e göre, kontrol grubu öğrencilerinin ön testte genellikle ögelerin adları ve işlevleri ile ilgili kavram yanılgılarının olduğu söylenebilir. Kontrol grubundaki bazı öğrencilerin ise vurgulanan ögeyi belirtmek yerine hatalı (K6, K7, K9, K10, K14, K19) ya da doğru (K12) bir biçimde cümleyi ögelerine ayırdıkları görülmüştür. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin cümlede vurgulanan öge konusuyla ilgili ön bilgilerinin yetersiz olması ya da soru kökünü cümledeki ögelerin tespiti olarak yanlış anlamaları gösterilebilir. Kontrol grubunun birinci soruda toplamda ulaşabileceği doğru cevap sayısı on dokuz iken; grubun ön test sonucunda üç doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin olduğu gibi deney grubu öğrencilerinin de ön testte genellikle ögelerin adları ve işlevleri ile ilgili kavram yanılgılarının olduğu söylenebilir. Bu durumun nedeni olarak, öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerinin yetersiz olması gösterilebilir. Yine, kontrol grubu öğrencilerinde tespit edilen vurgulanan ögeyi belirtmek yerine hatalı bir biçimde cümleyi ögelerine ayırma deney grubu öğrencisinde (D11) de görülmüştür. Bunun nedeni olarak, öğrencinin cümlede vurgulanan öge konusuyla ilgili ön bilgilerinin olmaması ya da soru kökünü cümledeki ögelerin tespiti

olarak yanlış anlaması gösterilebilir. Kontrol grubundan farklı olarak deney grubu öğrencilerinin bazılarının (D3, D6, D7, D8, D13, D14, D19) birden fazla ögeyi tek öge olarak gösterdikleri, bu ögeyi yanlış adlandırdıkları (D6, D7, D19) ya da adlandıramadıkları (D3, D8, D13, D14) ve bir öğrencinin (D10) herhangi bir ögenin altını çizmeden vurgulanan ögeyi özne olarak yanlış ifade ettiği tespit edilmiştir. Konuyla ilgili ön bilgilerinin yetersiz olması nedeniyle öğrencilerin ögelerin adları ve işlevleri ile ilgili kavram yanlışlarının olduğu söylenebilir. Deney grubunun birinci soruda toplamda ulaşabileceği doğru cevap sayısı yirmi bir iken; grubun ön test sonucunda yedi doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

Bu durum, iki gruptaki öğrencilerin de konuyla ilgili ön bilgilerinin yetersiz ve kavram yanlışlarının fazla olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin AUSF birinci sorusuna **son testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Bir öğrenci (K17) bu soruya cevap verememiştir.
2. Öğrencilerin dokuzu (K2, K9, K10, K12, K13, K15, K16, K18, K19) soruyu doğru cevaplayarak puan almıştır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.9) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Doğru ögenin altını çizme ama yanlış adlandırma (f.4)**

Dört öğrenci (K4, K5, K6, K14) vurgulanan öge olarak yer tamlayıcısının altını çizmiş ancak bu ögeyi zarf tamlayıcısı olarak yanlış adlandırmıştır.

• **Ögelerine doğru ayırma ama vurgulanan ögeyi belirtmeme (f.3)**

Üç öğrenci (K1, K7, K8) vurgulanan ögeyi belirtmek yerine cümleyi ögelerine ayırmıştır.

• **Ögeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f.1)**

Bir öğrenci (K3) birden fazla ögeyi tek bir öge gibi düşünüp vurgulanan öge olarak altını çizmiş ve yanlış adlandırmıştır. Öğrenci, özne, zarf tamlayıcısı ve yer tamlayıcısını birlikte alıp yüklem olarak adlandırmıştır.

• **Ögeleri birlikte alma ve adlandıramama (f.1)**

Bir öğrenci (K11) birden fazla ögeyi tek bir öge gibi düşünüp vurgulanan öge olarak altını çizmiş ancak adlandıramamıştır. Öğrenci, zarf tamlayıcısı, yer tamlayıcısı ve yüklemi birlikte almış ancak adlandıramamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin AUSF birinci sorusuna **son testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Soruya cevap vermeyen öğrenci yoktur.
2. Öğrencilerin on üçü (D1, D2, D4, D6, D7, D11, D12, D13, D15, D16, D18, D20, D21) soruyu doğru cevaplayarak puan almıştır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.8) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Yanlış ögenin altını çizme ve yanlış adlandırma (f.1)**

Bir öğrenci (D3) vurgulanan öge olarak yer tamlayıcısının yerine zarf tamlayıcısının (*uçakla*) altını çizmiş ve bu ögeyi nesne olarak yanlış adlandırmıştır.

• **Yanlış ögenin altını çizme (f.2)**

İki öğrenci (D9, D10) yer tamlayıcısının yerine zarf tamlayıcısının (*sabah/D9*)/(*uçakla/D10*) altını çizip, bu ögeyi vurgulanan öge olarak belirtmiştir.

• **Ögelerine doğru ayırma ama vurgulanan ögeyi belirtmeme (f.5)**

Beş öğrenci (D5, D8, D14, D17, D19) vurgulanan ögeyi belirtmek yerine cümleyi ögelerine ayırmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin AUSF birinci sorusuna **son testte** verdiği cevaplar doğrultusunda tespit edilen kavram yanlışlarına yönelik kodlar Tablo 4.2.1.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.1.2

Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Birinci Sorusuna Son Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar

1. Soru	Doğru cevap (f)	Boş (f)	Hatalı cevap (f)	Yapılan Hatalar					
				Doğru ögenin altını çizme ama yanlış adlandırma (f)	Yanlış ögenin altını çizme (f)	Yanlış ögenin altını çizme ve yanlış adlandırma (f)	Ögeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f)	Ögeleri birlikte alma ve adlandıramama (f)	Ögelerine doğru ayırma ama vurgulanan ögeyi belirtme (f)
Deney	13	0	8	0	2	1	0	0	5
Kontrol	9	1	9	4	0	0	1	1	3

Tablo 4.2.1.2'ye göre, kontrol grubu öğrencilerinin ön teste kıyasla son testte yaptıkları hataların azaldığı söylenebilir. Ancak ögelerin işlevleri, adlandırılması ve vurgulanan ögenin belirlenmesiyle ilgili yapılan hatalar, konuyla ilgili kavram yanılgılarının azalsa da devam ettiğini göstermektedir. Bunun nedeni olarak, mevcut öğretimin cümlede vurgulanan öge konusuyla ilgili öğrencilerin kavram yanılgılarını gidermede yeterli olmaması gösterilebilir. Kontrol grubunun birinci soru son test sonucunda dokuz doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin de ön teste kıyasla son testte yaptıkları hataların azaldığı söylenebilir. Özellikle ögelerin işlevleri ve adlandırılmasıyla ilgili sadece üç öğrencide (D3, D9, D10) hata tespit edilmiştir. Beş öğrenci (D5, D8, D14, D17, D19) ise vurgulanan ögenin belirlenmesiyle ilgili hata yapmış ve vurgulanan ögeyi belirtmek yerine cümleyi ögelerine ayırmıştır. Ancak cümleyi ögelerine doğru bir biçimde ayırdıkları için bu öğrencilerin ögelerin işlevleri ve adlandırmalarıyla ilgili herhangi bir kavram yanılgılarının olmadığı görülmektedir. Bu hatanın öğrencilerin cümlede vurgulanan ögenin ne olduğuyla ilgili bilgilerinin yetersiz olmasından ya da soru

kökünü yanlış okumalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Deney grubunun birinci soru son test sonucunda on üç doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun birinci soruya ait son test bulgularına göre, ön teste kıyasla, deney grubunun doğru cevap sayısının yediden on üçe; kontrol grubunun doğru cevap sayısının ise üçten dokuza yükseldiği görülmektedir. Buna göre, iki grubun da doğru cevap sayısının benzer şekilde arttığı söylenebilir. Bu durum, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, bu soruda, cümlede vurgulanan öge konusuyla ilgili öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermede mevcut öğretimle benzer etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin AUSF birinci sorusuna **kalıcılık testi**nde verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Soruya cevap vermeyen öğrenci yoktur.
2. Öğrencilerin on biri (K2, K4, K6, K8, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K19) soruyu doğru cevaplayarak puan almıştır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.8) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Doğru ögenin altını çizme ama yanlış adlandırma (f.2)**

İki öğrenci (K9, K18) vurgulanan öge olarak yer tamlayıcısının altını çizmiş ancak bu ögeyi özne (K9) ve zarf tamlayıcısı (K18) olarak yanlış adlandırmıştır.

• **Ögelerine doğru ayırma ama vurgulanan ögeyi belirtmeme (f.2)**

İki öğrenci (K7, K10) vurgulanan ögeyi belirtmek yerine cümleyi ögelerine ayırmıştır.

• **Ögelerine hatalı ayırma ve vurgulanan ögeyi belirtmeme (f.3)**

Üç öğrenci (K1, K3, K17) vurgulanan ögeyi belirtmek yerine cümleyi ögelerine ayırmış; ancak bunu da hatalı yapmıştır.

• **Ögeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f.1)**

Bir öğrenci (K5) birden fazla ögeyi tek bir öge gibi düşünüp vurgulanan öge olarak altını çizmiş; zarf tamlayıcısı ve yer tamlayıcısını birlikte alıp zarf tamlayıcısı olarak adlandırmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin AUSF birinci sorusuna **kalıçlık testinde** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Soruya cevap vermeyen öğrenci yoktur.
2. Öğrencilerin on sekizi (D1, D2, D4, D6, D7, D8, D9, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19, D20, D21) soruyu doğru cevaplayarak puan almıştır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.3) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Yanlış ögenin altını çizme (f.2)**

İki öğrenci (D3, D10) yer tamlayıcısının yerine öznenin (D3) ve zarf tamlayıcısının (uçakla) (D10) altını çizip, bu ögeleri vurgulanan öge olarak belirtmiştir.

• **Ögelerine hatalı ayırma ve vurgulanan ögeyi belirtmeme (f.1)**

Bir öğrenci (D5) vurgulanan ögeyi belirtmek yerine cümleyi ögelerine ayırmış; ancak bunu da hatalı yapmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin AUSF birinci sorusuna **kalıçlık testinde** verdiği cevaplar doğrultusunda tespit edilen kavram yanlışlarına yönelik kodlar Tablo 4.2.1.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.2.1.3

Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Birinci Sorusuna Kalıcılık Testinde Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar

1. Soru	Doğru cevap (f)	Boş (f)	Hatalı cevap (f)	Yapılan Hatalar				
				Doğru ögenin altını çizme ama yanlış adlandırma (f)	Yanlış ögenin altını çizme (f)	Ögeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f)	Ögelerine doğru ayırma ama vurgulanan ögeyi belirtme (f)	Ögelerine hatalı ayırma ve vurgulanan ögeyi belirtme (f)
Deney	18	0	3	0	2	0	0	1
Kontrol	11	0	8	2	0	1	2	3

Tablo 4.2.1.3'e göre, kontrol grubu öğrencilerinin son testte olduğu gibi kalıcılık testinde de benzer hataları yaptıkları söylenebilir. Ögelerin işlevleri, adlandırılması ve vurgulanan ögenin belirlenmesiyle ilgili yapılan hatalar, konuyla ilgili kavram yanılgılarının azalsa da devam ettiğini göstermektedir. Bunun nedeni olarak, cümlede vurgulanan öge konusuyla ilgili mevcut öğretimin öğrencilerin kavram yanılgılarını gidermede ve öğrenilen kavramların kalıcılığında uzun vadede yeterli olmaması gösterilebilir. Kontrol grubunun birinci soru kalıcılık testi sonucunda on bir doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin son testte olduğu gibi kalıcılık testinde de oldukça az hata yaptıkları söylenebilir. Ögelerin işlevleri ve adlandırılmasıyla ilgili sadece üç öğrencide (D3, D5, D10) hata tespit edilmiştir. Deney grubunun birinci soru kalıcılık testi sonucunda on sekiz doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun birinci soruya ait kalıcılık testi bulgularına göre, son teste kıyasla, deney grubunun doğru cevap sayısının on üçten on sekize; kontrol grubunun doğru cevap sayısının ise dokuzdan on bire yükseldiği görülmektedir. Buna göre, iki

grubun da doğru cevap sayısının arttığı; ancak deney grubundaki artışın kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, bu soruda cümlede vurgulanan öge konusuyla ilgili öğrenilen kavramların kalıcılığında mevcut öğretime kıyasla daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.2.2. AUSF İkinci Sorudan Elde Edilen Bulgular

İkinci soruda, öğrencilerin cümlede vurgulanan ögeyi kavrayıp kavrayamadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin vurgulanan temel ögenin altını çizip ögenin adını yazmaları istenmiştir.

İkinci soru şu şekildedir:

Aşağıdaki cümlede vurgulanan öge hangisidir? Altını çizip ögenin adını yazınız.

- ❖ Dünkü toplantıya Ayşe katılmadı.

.....

Soruda, öğrencilerden vurgulan öge olarak “Ayşe” kelimesinin altını çizip “özne” yazmaları istenmektedir. Bu şekilde yapan öğrenciler sorudan 1 puan almışlar; sadece ögenin altını çizen ya da sadece “özne” yazan öğrenciler puan alamamışlardır.

Kontrol grubu öğrencilerinin AUSF ikinci sorusuna **ön testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Üç öğrenci (K11, K17, K18) bu soruya cevap verememiştir.
2. Öğrencilerin dördü (K2, K5, K9, K15) soruyu doğru cevaplayarak puan almıştır. Bu durum, söz konusu öğrencilerin cümlede vurgulanan ögeyi tespit etme konusunda bir kavram yanlışlığına sahip olmadıklarını göstermektedir. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.12) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışlıkları ise şu şekilde kodlanmıştır:

- **Doğru ögenin altını çizme ama adlandıramama (f.1)**

Bir öğrenci (K4) vurgulanan öge olarak öznenin altını çizmiş ancak bu ögeyi adlandıramamıştır.

• **Yanlış ögenin altını çizme (f.1)**

Bir öğrenci (K16) vurgulanan öge olarak öznenin yerine yüklem altını çizip, bu ögeyi vurgulanan öge olarak belirtmiştir.

• **Yanlış ögenin altını çizme ve adlandırma yapmama (f.2)**

İki öğrenci (K1, K13) vurgulanan öge olarak özne yerine yer tamlayıcısını oluşturan tamlamanın bir kısmının (*toplantıya*) altını çizmiş ancak bu ögeyi adlandıramamıştır.

• **Öğelerine doğru ayırma ama vurgulanan ögeyi belirtmeme (f.2)**

İki öğrenci (K6, K12) vurgulanan ögeyi belirtmek yerine cümleyi öğelerine ayırmıştır.

• **Öğelerine hatalı ayırma ve vurgulanan ögeyi belirtmeme (f.4)**

Dört öğrenci (K7, K10, K14, K19) vurgulanan ögeyi belirtmek yerine cümleyi öğelerine ayırmış; ancak bunu da hatalı yapmıştır.

• **Öğeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f.2)**

İki öğrenci (K3, K8) birden fazla ögeyi tek bir öge gibi düşünüp vurgulanan öge olarak altını çizmiş ve bu ögeyi yanlış adlandırmıştır. Öğrencilerden biri (K3) özne ile önündeki öge olan yer tamlayıcısını birlikte alıp zarf tamlayıcısı olarak; diğeri (K8) ise yer tamlayıcısı, özne ve yüklemi birlikte alıp zarf tamlayıcısı olarak adlandırmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin AUSF ikinci sorusuna **ön testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Soruya cevap vermeyen öğrenci yoktur.
2. Öğrencilerin onu (D1, D2, D4, D7, D9, D15, D16, D18, D20, D21) soruyu doğru cevaplayarak puan almıştır. Bu durum, söz konusu öğrencilerin cümlede vurgulanan ögeyi tespit etme konusunda bir kavram yanlışlığına sahip olmadıklarını göstermektedir. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin

(f.11) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Herhangi bir ögenin altını çizmeden vurgulanan ögeyi yanlış belirtme (f.2)**

İki öğrenci (D5, D10) herhangi bir ögenin altını çizmeden vurgulanan ögeyi yer tamlayıcısı olarak ifade etmiştir.

• **Yanlış ögenin altını çizme (f.1)**

Bir öğrenci (D19) öznenin yerine yer tamlayıcısının altını çizip, bu ögeyi vurgulanan öge olarak belirtmiştir.

• **Yanlış ögenin altını çizme ve adlandırma yapmama (f.4)**

Üç öğrenci (D3, D12, D14) vurgulanan öge olarak öznenin yerine yer tamlayıcısının; bir öğrenci ise yüklem altını çizmiş ancak bu ögeleri adlandıramamıştır.

• **Yanlış ögenin altını çizme ve yanlış adlandırma (f.1)**

Bir öğrenci (D17) vurgulanan öge olarak öznenin yerine yüklem altını çizmiş ve bu ögeyi benzetme edatı olarak yanlış adlandırmıştır.

• **Öğelerine hatalı ayırma ve vurgulanan ögeyi belirtmeme (f.1)**

Bir öğrenci (D11) vurgulanan ögeyi belirtmek yerine cümleyi öğelerine ayırmış; ancak bunu da hatalı yapmıştır.

• **Ögeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f.1)**

Bir öğrenci (D6) birden fazla ögeyi tek bir öge gibi düşünüp vurgulanan öge olarak altını çizmiş ve bu ögeyi yanlış adlandırmıştır. Öğrenci, yüklem ile önündeki öge olan özneyi birlikte alıp yüklem olarak adlandırmıştır.

•**Ögeleri birlikte alma ve adlandıramama (f.1)**

Bir öğrenci (D8) birden fazla ögeyi tek bir öge gibi düşünüp vurgulanan öge olarak altını çizmiş ancak bu ögeyi adlandıramamıştır. Öğrenci, yüklem ile önündeki öge olan özneyi birlikte almış ancak adlandıramamıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin AUSF ikinci sorusuna **ön testte** verdiği cevaplar doğrultusunda tespit edilen kavram yanlışlarına yönelik kodlar Tablo 4.2.2.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.2.1

Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF İkinci Sorusuna Ön Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanlışlarına Yönelik Kodlar

				Yapılan Hatalar									
2. Soru	Doğru cevap (f)	Boş (f)	Hatalı cevap (f)	Herhangi bir ögenin altını çizmeden vurgulanan ögeyi yanlış belirtme (f)	Doğru ögenin altını çizme ama adlandıramama (f)	Yanlış ögenin altını çizme (f)	Yanlış ögenin altını çizme ve yanlış adlandırma (f)	Yanlış ögenin altını çizme ve adlandırma yapmama (f)	Ögeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f)	Ögeleri birlikte alma ve adlandıramama (f)	Ögelerine doğru ayırma ama vurgulanan ögeyi belirtmeme (f)	Ögelerine hatalı ayırma ve vurgulanan ögeyi belirtmeme (f)	
Deney	10	0	11	2	0	1	1	4	1	1	0	1	
Kontrol	4	3	12	0	1	1	0	2	2	0	2	4	

Tablo 4.2.2.1’e göre, birinci soruda olduğu gibi kontrol grubu öğrencilerinin ön testte genellikle ögelerin adları ve işlevleri ile ilgili kavram yanlışlarının olduğu söylenebilir. Kontrol grubundaki bazı öğrencilerin ise vurgulanan ögeyi belirtmek yerine hatalı (K7, K10, K14, K19) bir biçimde cümleyi ögelerine ayırdıkları görülmüştür. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin cümlede vurgulanan öge konusuyla ilgili ön bilgilerinin yetersiz olması ya da soru kökünü cümledeki ögelerin tespiti olarak yanlış anlamaları gösterilebilir. İki öğrencinin (K3, K8) ise birden fazla ögeyi tek öge olarak gösterdiği ve

bu ögeyi yanlış adlandırdığı tespit edilmiştir. Konuyla ilgili ön bilgilerinin yetersiz olması nedeniyle öğrencilerin ögelerin adları ve işlevleri ile ilgili kavram yanlışlarının olduğu söylenebilir. Kontrol grubunun ikinci soruda toplamda ulaşabileceği doğru cevap sayısı on dokuz iken; grubun ön test sonucunda dört doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin olduğu gibi deney grubu öğrencilerinin de ön testte genellikle ögelerin adları ve işlevleri ile ilgili kavram yanlışlarının olduğu söylenebilir. Bu durumun nedeni olarak, öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerinin yetersiz olması gösterilebilir. Yine, kontrol grubu öğrencilerinde tespit edilen vurgulanan ögeyi belirtmek yerine hatalı bir biçimde cümleyi ögelerine ayırma deney grubunda yer alan bir öğrencide (D11) de görülmüştür. Bunun nedeni olarak, öğrencinin cümlede vurgulanan öge konusuyla ilgili ön bilgilerinin olmaması ya da soru kökünü cümledeki ögelerin tespiti olarak yanlış anlaması gösterilebilir. Kontrol grubuyla görülen diğer bir benzerlik ise bir öğrencinin (D6) birden fazla ögeyi tek öge olarak göstermesi ve bu ögeyi yanlış adlandırmasıdır. Kontrol grubundan farklı olarak, bir öğrencinin (D8) birden fazla ögeyi tek öge olarak gösterdiği ancak bu ögeyi adlandıramadığı; iki öğrencinin (D5, D10) herhangi bir ögenin altını çizmeden, vurgulanan ögeyi yer tamlayıcısı olarak yanlış ifade ettiği görülmüştür. Konuyla ilgili ön bilgilerinin yetersiz olması nedeniyle öğrencilerin ögelerin adları ve işlevleri ile ilgili kavram yanlışlarının olduğu söylenebilir. Deney grubunun ikinci soruda toplamda ulaşabileceği doğru cevap sayısı yirmi bir iken; grubun ön test sonucunda on doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

Deney grubunun ikinci soruya ait ön test doğru cevap sayısı kontrol grubunun doğru cevap sayısından yüksek olsa da iki grubun da yarıdan fazlasının soruya yanlış cevap verdiği görülmektedir. Bu durum, iki gruptaki öğrencilerin de konuyla ilgili ön bilgilerinin yetersiz ve kavram yanlışlarının fazla olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin AUSF ikinci sorusuna **son testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Bir öğrenci (K17) bu soruya cevap verememiştir.
2. Öğrencilerin on dördü (K1, K2, K4, K5, K6, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K19) soruyu doğru cevaplayarak puan almıştır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.4) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Ögelerine doğru ayırma ama vurgulanan ögeyi belirtmeme (f.2)**

İki öğrenci (K7, K8) vurgulanan ögeyi belirtmek yerine cümleyi ögelerine ayırmıştır.

• **Ögeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f.1)**

Bir öğrenci (K3) birden fazla ögeyi tek bir öge gibi düşünüp vurgulanan öge olarak altını çizmiş ve bu ögeyi yanlış adlandırmıştır. Öğrenci, özne ve yer tamlayıcısını birlikte alıp bu ögeyi nesne olarak adlandırmıştır.

• **Ögeleri birlikte alma ve adlandıramama (f.1)**

Bir öğrenci (K11) birden fazla ögeyi tek bir öge gibi düşünüp vurgulanan öge olarak altını çizmiş ancak adlandıramamıştır. Öğrenci, yer tamlayıcısının bir kısmını (toplantıya), özne ve yüklemi birlikte almış ancak adlandıramamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin AUSF ikinci sorusuna **son testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Bir öğrenci (D3) bu soruya cevap verememiştir.
2. Öğrencilerin on üçü (D1, D2, D4, D6, D7, D11, D12, D13, D15, D16, D18, D20, D21) soruyu doğru cevaplayarak puan almıştır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.7) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Yanlış ögenin altını çizme (f.1)**

Bir öğrenci (D19) öznenin yerine yer tamlayıcısının bir kısmının (*toplantıya*) altını çizip, bu ögeyi vurgulanan öge olarak belirtmiştir.

• **Yanlış ögenin altını çizme ve adlandırma yapmama (f.1)**

Bir öğrenci (D1) vurgulanan öge olarak öznenin yerine yer tamlayıcısının bir kısmının (*dünkü*) altını çizmiş ancak bu ögeyi adlandıramamıştır.

• **Yanlış ögenin altını çizme ve yanlış adlandırma (f.1)**

Bir öğrenci (D10) vurgulanan öge olarak özne yerine yer tamlayıcısının bir kısmının (*toplantıya*) altını çizmiş ve bu ögeyi nesne olarak yanlış adlandırmıştır.

• **Ögelerine doğru ayırma ama vurgulanan ögeyi belirtmeme (f.2)**

İki öğrenci (D5, D8) vurgulanan ögeyi belirtmek yerine cümleyi ögelerine ayırmıştır.

• **Ögelerine hatalı ayırma ve vurgulanan ögeyi belirtmeme (f.1)**

Bir öğrenci (D14) vurgulanan ögeyi belirtmek yerine cümleyi ögelerine ayırmış; ancak bunu da hatalı yapmıştır.

• **Ögeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f.1)**

Bir öğrenci (D17) birden fazla ögeyi tek bir öge gibi düşünüp vurgulanan öge olarak altını çizmiş ve yanlış adlandırmıştır. Öğrenci, yüklem ve özneyi birlikte alıp nesne olarak adlandırmış; ancak vurgulanan ögeyi “Ayşe” olarak belirtmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin AUSF ikinci sorusuna **son testte** verdiği cevaplar doğrultusunda tespit edilen kavram yanlışlarına yönelik kodlar Tablo 4.2.2.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.2.2

Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF İkinci Sorusuna Son Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar

				Yapılan Hatalar						
2. Soru	Doğru cevap (f)	Boş (f)	Hatalı cevap (f)	Yanlış ögenin altını çizme (f)	Yanlış ögenin altını çizme ve yanlış adlandırma (f)	Yanlış ögenin altını çizme ve adlandırma yapmama (f)	Ögeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f)	Ögeleri birlikte alma ve adlandıramama (f)	Ögelerine doğru ayırma ama vurgulanan ögeyi belirtmeme (f)	Ögelerine hatalı ayırma ve vurgulanan ögeyi belirtmeme (f)
Son test										
Deney	13	1	7	1	1	1	1	0	2	1
Kontrol	14	1	4	0	0	0	1	1	2	0

Tablo 4.2.2.2'ye göre, kontrol grubu öğrencilerinin ön teste kıyasla son testte yaptıkları hataların azaldığı söylenebilir. Özellikle ögelerin işlevleri ve adlandırılmalarıyla ilgili sadece iki öğrencide (K3, K11) hata tespit edilmiştir. İki öğrenci (K7, K8) ise vurgulanan ögenin belirlenmesiyle ilgili hata yapmış ve vurgulanan ögeyi belirtmek yerine cümleyi ögelerine ayırmıştır. Ancak cümleyi ögelerine doğru bir biçimde ayırdıkları için bu öğrencilerin ögelerin işlevleri ve adlandırılmalarıyla ilgili herhangi bir kavram yanılgılarının olmadığı görülmektedir. Bu hatanın öğrencilerin cümlede vurgulanan ögenin ne olduğuyla ilgili bilgilerinin yetersiz olmasından ya da soru kökünü yanlış okumalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kontrol grubunun ikinci soru son test sonucunda on dört doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin de ön teste kıyasla son testte yaptıkları hataların azaldığı söylenebilir. Ögelerin işlevleri ve adlandırılmalarıyla ilgili beş öğrencide (D1, D10, D14, D17, D19) hata tespit edilmiştir. Bu hataların çoğunda tamlamayı oluşturan kelimelerin birlikte alınmadığı ve ögelerin hatalı bölündüğü görülmektedir. Bunun nedeni olarak hatayı yapan öğrencilerin (D1, D10, D19) tamlamaların birlikte alınıp tek

öge olarak kabul edileceğine yönelik bilgi eksikliklerinin olması gösterilebilir. İki öğrenci (D5, D8) ise vurgulanan ögenin belirlenmesiyle ilgili hata yapmış ve vurgulanan ögeyi belirtmek yerine cümleyi ögelerine ayırmıştır. Ancak cümleyi ögelerine doğru bir biçimde ayırdıkları için bu öğrencilerin ögelerin işlevleri ve adlandırmalarıyla ilgili herhangi bir kavram yanlışlarının olmadığı görülmektedir. Bu hatanın öğrencilerin cümlede vurgulanan ögenin ne olduğuyla ilgili bilgilerinin yetersiz olmasından ya da soru kökünü yanlış okumalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Deney grubunun ikinci soru son test sonucunda on üç doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun ikinci soruya ait son test bulgularına göre, ön teste kıyasla, deney grubunun doğru cevap sayısının ondan on üçe; kontrol grubunun doğru cevap sayısının ise dörtten on dörde yükseldiği görülmektedir. Buna göre, iki grubun da doğru cevap sayısının arttığı ancak kontrol grubunun doğru cevaplarındaki artışın daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, mevcut öğretimin, bu soruda, cümlede vurgulanan öge konusuyla ilgili öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermede, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretime kıyasla daha etkili olduğunu göstermektedir. Birinci ve ikinci sorunun cümlede vurgulanan ögeyi belirlemeye yönelik olduğu göz önünde bulundurulduğunda, kontrol grubunun ikinci sorudaki doğru cevap artışının birinci soruya göre fazla olmasının nedeni, birinci soruda yardımcı ögeninin (yer tamlayıcısı), ikinci soruda temel ögenin (özne) vurgulanan öge olarak yer almasıdır. Bu durumda, kontrol grubu öğrencilerinin temel ögeleri yardımcı ögelerden daha kolay tespit edebildikleri söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin AUSF ikinci sorusuna **kalıçılık testinde** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Bir öğrenci (K9) bu soruya cevap verememiştir.
2. Öğrencilerin on biri (K2, K4, K5, K6, K8, K12, K13, K14, K15, K16, K18) soruyu doğru cevaplayarak puan almıştır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.7) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Yanlış ögenin altını çizme (f.1)**

Bir öğrenci (K19) öznenin yerine yüklem altını çizip, bu ögeyi vurgulanan öge olarak belirtmiştir.

• **Yanlış ögenin altını çizme ve yanlış adlandırma (f.1)**

Bir öğrenci (K11) vurgulanan öge olarak özne yerine yer tamlayıcısının altını çizmiş ve bu ögeyi nesne olarak yanlış adlandırmıştır.

• **Ögelerine doğru ayırma ama vurgulanan ögeyi belirtmeme (f.2)**

İki öğrenci (K7, K17) vurgulanan ögeyi belirtmek yerine cümleyi ögelerine ayırmıştır.

• **Ögelerine hatalı ayırma ve vurgulanan ögeyi belirtmeme (f.3)**

Üç öğrenci (K1, K3, K10) vurgulanan ögeyi belirtmek yerine cümleyi ögelerine ayırmış; ancak bunu da hatalı yapmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin AUSF ikinci sorusuna **kalıclık testinde** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Soruya cevap vermeyen öğrenci yoktur.
2. Öğrencilerin on altısı (D1, D4, D5, D6, D7, D9, D10, D11, D12, D14, D15, D16, D17, D18, D20, D21) soruyu doğru cevaplayarak puan almıştır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.5) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Doğru ögenin altını çizme ama yanlış adlandırma (f.1)**

Bir öğrenci (D2) vurgulanan öge olarak öznenin altını çizmiş ancak bu ögeyi nesne olarak yanlış adlandırmıştır.

• **Yanlış ögenin altını çizme (f.2)**

İki öğrenci (D3, D13) öznenin yerine yüklem altını çizip, bu ögeyi vurgulanan öge olarak belirtmiştir.

• **Ögeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f.2)**

İki öğrenci (D8, D19) birden fazla ögeyi tek bir öge gibi düşünüp vurgulanan öge olarak altını çizmiş ve yanlış adlandırmıştır. Öğrenciler, yüklem ile önündeki öge olan özneyi birlikte alıp zarf tamlayıcısı olarak adlandırmışlardır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin AUSF ikinci sorusuna **kalııcılık testi**nde verdiği cevaplar doğrultusunda tespit edilen kavram yanlışlarına yönelik kodlar Tablo 4.2.2.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.2.2.3

Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF İkinci Sorusuna Kalııcılık Testinde Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanlışlarına Yönelik Kodlar

2. Soru Kalııcılık testi	Doğru cevap (f)	Boş (f)	Hatalı cevap (f)	Yapılan Hatalar					
				Doğru ögenin altını çizme ama yanlış adlandırma (f)	Yanlış ögenin altını çizme (f)	Yanlış ögenin altını çizme ve yanlış adlandırma (f)	Ögeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f)	Ögelerine doğru ayırma ama vurgulanan ögeyi belirtmeme (f)	Ögelerine hatalı ayırma ve vurgulanan ögeyi belirtmeme (f)
Deney	16	0	5	1	2	0	2	0	0
Kontrol	11	1	7	0	1	1	0	2	3

Tablo 4.2.2.3'e göre, kontrol grubu öğrencilerinin son teste olduğu gibi kalııcılık testinde de benzer hataları yaptıkları ancak son teste kıyasla hata sayılarında artış olduğu söylenebilir. Ögelerin işlevleri, adlandırılması ve vurgulanan ögenin belirlenmesiyle ilgili yapılan hatalar, konuyla ilgili kavram yanlışlarının azalsa da devam ettiğini göstermektedir. Bunun nedeni olarak, cümlede vurgulanan öge konusuyla ilgili mevcut öğretimin, öğrenilen kavramların kalıcılığında uzun vadede yeterli olmaması

gösterilebilir. Kontrol grubunun ikinci soru kalıcılık testi sonucunda on bir doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testinde, son teste göre daha az hata yaptıkları söylenebilir. Öğelerin işlevleri ve adlandırılmalarıyla ilgili sadece beş öğrencide (D2, D3, D8, D13, D19) hata tespit edilmiştir. Deney grubunun ikinci soru kalıcılık testi sonucunda on altı doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

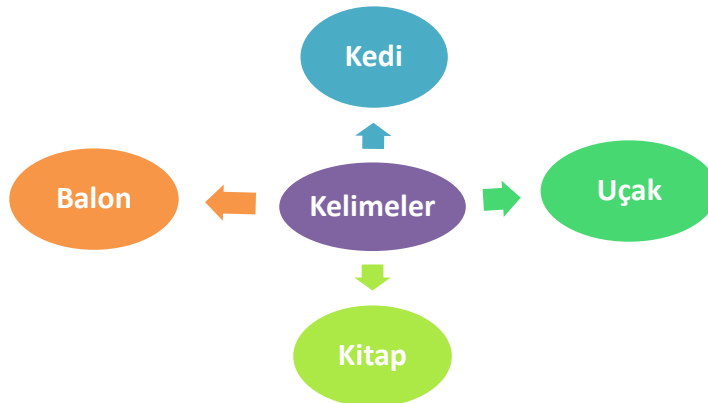
Deney ve kontrol grubunun ikinci soruya ait kalıcılık testi bulgularına göre, son teste kıyasla, deney grubunun doğru cevap sayısının on üçten on altıya yükseldiği; kontrol grubunun doğru cevap sayısının ise on dörtten on bire düştüğü görülmektedir. Buna göre, deney grubunun doğru cevap sayısının düzenli olarak arttığı; kontrol grubunun doğru cevap sayısının ise son teste göre azaldığı söylenebilir. Bu durum, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, bu soruda, cümlede vurgulanan öge konusyla ilgili öğrenilen kavramların kalıcılığında mevcut öğretime kıyasla daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.2.3. AUSF Üçüncü Sorudan Elde Edilen Bulgular

Üçüncü soruda, öğrencilerin cümlenin temel öğelerini kavrayıp kavrayamadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, öğrencilerden kendilerine verilen kelimelerden birini seçerek kelimenin özne olarak görev aldığı bir cümle oluşturmaları istenmiştir.

Üçüncü soru şu şekildedir:

Aşağıdaki kelimelerden birini seçip, seçtiğiniz kelimenin özne olarak görev aldığı bir cümle oluşturunuz.



Özne olarak kullanıldığı cümle:

.....

Soruda, öğrencilerden yukarıdaki kelimelerden birini seçerek kelimenin özne olarak görev aldığı bir cümle oluşturmaları istenmektedir. Bu şekilde yapan öğrenciler sorudan 1 puan almışlar; seçtikleri kelimeyi özne dışında bir görevde kullanan öğrenciler puan alamamışlardır.

Kontrol grubu öğrencilerinin AUSF üçüncü sorusuna **ön testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. İki öğrenci (K4, K17) bu soruya cevap verememiştir.
2. Öğrencilerin on beşi (K1, K2, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K19) soruyu doğru cevaplayarak puan almıştır. Bu durum, söz konusu öğrencilerin cümlenin temel öğeleri konusunda bir kavram yanlışlığına sahip olmadıklarını göstermektedir. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.2) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışlıkları ise şu şekilde kodlanmıştır:

•Seçilen kelimeyi farklı bir öge olarak kullanma (f.2)

İki öğrenci (K3, K8) seçtiği balon (K3)/ kitap (K8) kelimelerini özne yerine nesne olarak kullanmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin AUSF üçüncü sorusuna **ön testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Bir öğrenci (D10) bu soruya cevap verememiştir.
2. Öğrencilerin onu (D1, D7, D8, D11, D13, D15, D16, D17, D20, D21) soruyu doğru cevaplayarak puan almıştır. Bu durum, söz konusu öğrencilerin cümlenin temel öğeleri konusunda bir kavram yanlışlığına sahip olmadıklarını göstermektedir. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.10) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışlıkları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Seçilen kelimeyi farklı bir öge olarak kullanma (f.10)**

Altı öğrenci (D2, D4, D5, D10, D14, D18) seçtiği kedi (D2, D4, D5, D8)/ balon (D10)/ kitap (D14) kelimelerini özne yerine nesne olarak kullanmıştır. İki öğrenci (D6, D12) seçtiği uçak (D6)/ balon (D12) kelimelerini özne yerine zarf tamlayıcısı (*uçakla*)/ (*balonu çok şişirdiği için*) olarak; iki öğrenci (D9, D19) ise seçtiği uçak kelimesini yer tamlayıcısı (*uçakta/D9*) ve yüklem (*Pilotlar uçak sürmek zorundadır/D19*) olarak kullanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin AUSF üçüncü sorusuna **ön testte** verdiği cevaplar doğrultusunda tespit edilen kavram yanlışlarına yönelik kodlar Tablo 4.2.3.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.3.1

Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Üçüncü Sorusuna Ön Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanlışlarına Yönelik Kodlar

				Yapılan Hatalar
3. Soru	Doğru cevap (f)	Boş (f)	Hatalı cevap (f)	Seçilen kelimeyi farklı bir öge olarak kullanma (f)
Ön test				
Deney	10	1	10	10
Kontrol	15	2	2	2

Tablo 4.2.3.1’e göre, kontrol grubu öğrencilerinin çoğunun (f.15) cümlelerin temel öğelerine yönelik kavram yanlışlarının olmadığı görülmektedir. Kavram yanlışlığı tespit edilen iki öğrenci ve soruya cevap veremeyen iki öğrenci olmak üzere toplam dört öğrencinin (K3, K4, K8, K17) ise cümlelerin temel öğeleri ve öğelerin işlevleri konusunda ilgili ön bilgilerinin yetersiz olduğu ya da soru kökünü yanlış anladıkları düşünülebilir. Kontrol grubunun üçüncü soruda toplamda ulaşabileceği doğru cevap sayısı on dokuz iken; grubun ön test sonucunda on beş doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin yaklaşık olarak yarısının (f.10) cümlenin temel öğelerine yönelik kavram yanlışlarının olmadığı görülmektedir. Kavram yanlışlığı tespit edilen on öğrenci ve soruya cevap veremeyen bir öğrenci olmak üzere toplam on bir öğrencinin (D2, D3, D4, D5, D6, D9, D10, D12, D14, D18, D19) ise cümlenin temel öğeleri ve öğelerin işlevleri konusunda ilgili ön bilgilerinin yetersiz olduğu ya da soru kökünü yanlış anladıkları düşünülebilir. Deney grubunun üçüncü soruda toplamda ulaşabileceği doğru cevap sayısı yirmi bir iken; grubun ön test sonucunda on doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

Kontrol grubunun üçüncü soruya ait ön test doğru cevap sayısı deney grubunun doğru cevap sayısından yüksek olsa da iki grupta da konuyla ilgili ön bilgileri yetersiz ve kavram yanlışlarına sahip öğrenciler bulunmaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin AUSF üçüncü sorusuna **son testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Bir öğrenci (K17) bu soruya cevap verememiştir.
2. Öğrencilerin on dördü (K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K18) soruyu doğru cevaplayarak puan almıştır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.4) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Seçilen kelimeyi farklı bir öge olarak kullanma (f.4)**

İki öğrenci (K1, K19) seçtiği kitap (K1)/ balon (K19) kelimelerini özne yerine nesne olarak; iki öğrenci (K3, K11) ise seçtiği kitap (K3)/ uçak (K19) kelimelerini zarf tamlayıcısı (*kitap okuyunca/K3*)/ (*uçakla/K19*) olarak kullanmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin AUSF üçüncü sorusuna **son testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Soruya cevap vermeyen öğrenci yoktur.
2. Öğrencilerin on yedisi (D1, D2, D4, D5, D6, D7, D9, D10, D11, D12, D13, D15, D16, D17, D18, D20, D21) soruyu doğru cevaplayarak puan almıştır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.4) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Seçilen kelimeyi farklı bir öge olarak kullanma (f.4)**

Üç öğrenci (D8, D14, D19) seçtiği kedi kelimesini özne yerine nesne olarak; bir öğrenci (D3) ise seçtiği uçak kelimesini zarf tamlayıcısı (*uçakla*) olarak kullanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin AUSF üçüncü sorusuna **son testte** verdiği cevaplar doğrultusunda tespit edilen kavram yanlışlarına yönelik kodlar Tablo 4.2.3.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.3.2

Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Üçüncü Sorusuna Son Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanlışlarına Yönelik Kodlar

				Yapılan Hatalar
3. Soru	Doğru cevap (f)	Boş (f)	Hatalı cevap (f)	Seçilen kelimeyi farklı bir öge olarak kullanma (f)
Son test				
Deney	17	0	4	4
Kontrol	14	1	4	4

4.2.3.2’ye göre, kontrol grubu öğrencilerinin ön teste kıyasla son testte hata sayısının az da olsa arttığı söylenebilir. Kavram yanlışlığı tespit edilen dört öğrenci ve soruya cevap veremeyen bir öğrenci olmak üzere toplam beş öğrencinin (K1, K3, K11, K17, K19) cümlenin temel ögeleri ve ögelerin işlevleri konusunda ilgili kafa karışıklığının devam ettiği görülmektedir. Kontrol grubunun üçüncü soru son test sonucunda on dört doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin ön teste kıyasla son testte yaptıkları hataların oldukça azaldığı görülmektedir. Temel ögelerin kullanımına yönelik dört öğrencide (D3, D8, D14, D19) hata tespit edilmiştir. Bu hatanın öğrencilerin temel ögelerle ilgili bilgilerinin yetersiz olmasından ya da konuyla ilgili kafa karışıklığı yaşamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Deney grubunun üçüncü soru son test sonucunda on yedi doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun üçüncü soruya ait son test bulgularına göre, ön teste kıyasla, deney grubunun doğru cevap sayısının ondan on yediye yükseldiği; kontrol grubunun doğru cevap sayısının ise on beşten on dörde düştüğü görülmektedir. Bu durum, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, bu soruda, cümlelerin temel öğeleri konusunda ilgili öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermede mevcut öğretime kıyasla daha etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin AUSF üçüncü sorusuna **kalıçlık testinde** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Bir öğrenci (K17) bu soruya cevap verememiştir.
2. Öğrencilerin on altısı (K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K15, K16, K18, K19) soruyu doğru cevaplayarak puan almıştır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.2) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Seçilen kelimeyi farklı bir öge olarak kullanma (f.2)**

İki öğrenci (K1, K13) seçtiği uçak (K1)/ kitap (K13) kelimelerini özne yerine nesne olarak kullanmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin AUSF üçüncü sorusuna **kalıçlık testinde** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Soruya cevap vermeyen öğrenci yoktur.
2. Öğrencilerin on sekizi (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D9, D10, D11, D12, D13, D15, D16, D17, D18, D20, D21) soruyu doğru cevaplayarak puan almıştır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.3) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Seçilen kelimeyi farklı bir öge olarak kullanma (f.3)**

Üç öğrenci (D8, D14, D19) seçtiği kedi (D8, D14)/ uçak (D19) kelimelerini özne yerine nesne olarak kullanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin AUSF üçüncü sorusuna **kalıçlık testinde** verdiği cevaplar doğrultusunda tespit edilen kavram yanlışlarına yönelik kodlar Tablo 4.2.3.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.2.3.3

Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Üçüncü Sorusuna Kalıcılık Testinde Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar

				Yapılan Hatalar
3. Soru	Doğru cevap (f)	Boş (f)	Hatalı cevap (f)	Seçilen kelimeyi farklı bir öge olarak kullanma (f)
Kalıcılık testi				
Deney	18	0	3	3
Kontrol	16	1	2	2

Tablo 4.2.3.3'e göre, kontrol grubu öğrencilerinin son teste kıyasla kalıcılık testinde yaptıkları hataların azaldığı görülmektedir. Temel öğelerin kullanımına yönelik sadece iki öğrencide (K1, K13) hata tespit edilmiştir. Kontrol grubunun üçüncü soru kalıcılık testi sonucunda on altı doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin son testte olduğu gibi kalıcılık testinde de oldukça az hata yaptıkları görülmektedir. Temel öğelerin kullanımına yönelik sadece üç öğrencide (D8, D14, D19) hata tespit edilmiştir. Deney grubunun üçüncü soru kalıcılık testi sonucunda on sekiz doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

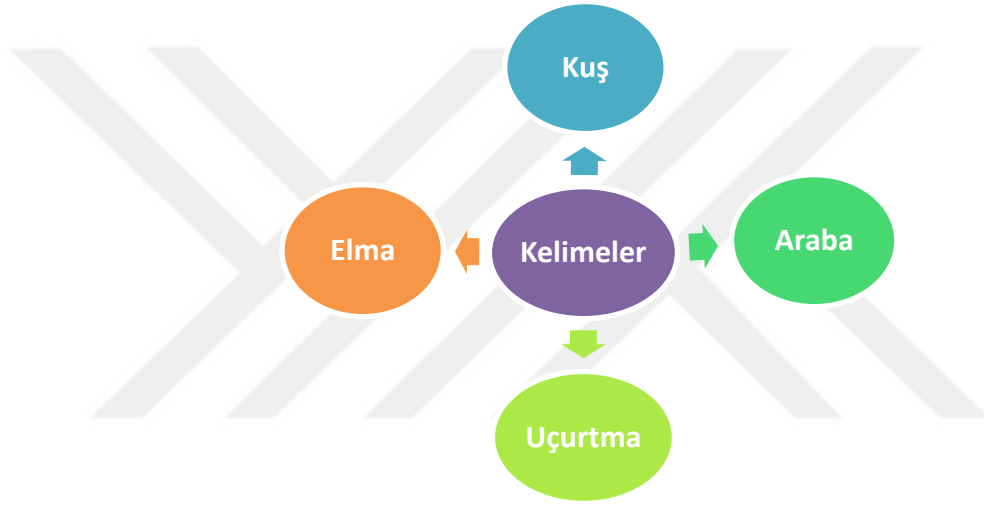
Deney ve kontrol grubunun üçüncü soruya ait kalıcılık testi bulgularına göre, son teste kıyasla, deney grubunun doğru cevap sayısının on yediden on sekize; kontrol grubunun doğru cevap sayısının ise on dörtten on altıya yükseldiği görülmektedir. Buna göre, iki grubun da doğru cevap sayılarının da benzer şekilde arttığı söylenebilir. Ancak deney grubunun doğru cevaplarında sürekli artış gözlenirken, kontrol grubunun son testte doğru cevaplarında düşüş olduğu, daha sonra kalıcılık testinde doğru cevaplarının tekrar yükseldiği tespit edilmiştir. Kalıcılık testinde deney grubunda toplamda on sekiz doğru cevaba ulaşılırken, kontrol grubunda on altı doğru cevaba ulaşılmıştır. Bu durum, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, bu soruda, cümlenin temel öğeleri konusuyla ilgili öğrencilerin kavram yanılgılarını gidermede ve öğrenilen kavramların kalıcılığında, mevcut öğretime kıyasla daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.2.4. AUSF Dördüncü Sorudan Elde Edilen Bulgular

Dördüncü soruda, öğrencilerin cümlenin yardımcı öğelerini kavrayıp kavrayamadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin kendilerine verilen kelimelerden birini seçerek kelimenin nesne olarak görev aldığı bir cümle oluşturmaları istenmiştir.

Dördüncü soru şu şekildedir:

Aşağıdaki kelimelerden birini seçip, seçtiğiniz kelimenin nesne olarak görev aldığı bir cümle oluşturunuz.



Nesne olarak kullanıldığı cümle:

.....

Soruda, öğrencilerden yukarıdaki kelimelerden birini seçerek kelimenin nesne olarak görev aldığı bir cümle oluşturmaları istenmektedir. Bu şekilde yapan öğrenciler sorudan 1 puan almışlar; seçtikleri kelimeyi nesne dışında bir görevde kullanan öğrenciler puan alamamışlardır.

Kontrol grubu öğrencilerinin AUSF dördüncü sorusuna **ön testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Üç öğrenci (K4, K6, K17) bu soruya cevap verememiştir.
2. Öğrencilerin sekizi (K2, K3, K5, K13, K14, K15, K16, K19) soruyu doğru cevaplayarak puan almıştır. Bu durum, söz konusu öğrencilerin cümlelerin temel öğeleri konusunda bir kavram yanlışlığına sahip olmadıklarını göstermektedir. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.8) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışlıkları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Seçilen kelimeyi farklı bir öge olarak kullanma (f.8)**

Dört öğrenci (K7, K9, K10, K18) seçtiği elma (K7)/ araba (K9, K10, K18) kelimelerini nesne yerine özne olarak; iki öğrenci (K8, K11) seçtiği kuş (K8)/ uçurtma (K11) kelimelerini zarf tamlayıcısı (*kuşlar için/K8*)/ (*uçurtma uçurtmak için/K11*) olarak; iki öğrenci (K1, K12) ise seçtiği araba (K1)/ elma (K12) kelimelerini yer tamlayıcısı (*arabada/K1*)/ (*elma ağacına/K12*) olarak kullanmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin AUSF dördüncü sorusuna **ön testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Soruya cevap vermeyen öğrenci yoktur.
2. Öğrencilerin on dördü (D1, D3, D4, D5, D6, D8, D11, D12, D14, D15, D16, D19, D20, D21) soruyu doğru cevaplayarak puan almıştır. Bu durum, söz konusu öğrencilerin cümlelerin temel öğeleri konusunda bir kavram yanlışlığına sahip olmadıklarını göstermektedir. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.7) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışlıkları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Seçilen kelimeyi farklı bir öge olarak kullanma (f.7)**

Yedi öğrenci (D2, D7, D9, D10, D13, D17, D18) seçtiği kuş (D2, D7, D13, D17)/ elma (D10, D18)/ araba (D9) kelimelerini nesne yerine özne olarak kullanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin AUSF dördüncü sorusuna **ön testte** verdiği cevaplar doğrultusunda tespit edilen kavram yanlışlıklarına yönelik kodlar Tablo 4.2.4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.4.1

Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Dördüncü Sorusuna Ön Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar

				Yapılan Hatalar
4. Soru	Doğru cevap (f)	Boş (f)	Hatalı cevap (f)	Seçilen kelimeyi farklı bir öge olarak kullanma (f)
Ön test				
Deney	14	0	7	7
Kontrol	8	3	8	8

4.2.4.1'e göre, kontrol grubu öğrencilerinin ön testte genellikle cümlenin yardımcı ögeleri ve ögelerin işlevleri ile ilgili kavram yanılgılarının olduğu söylenebilir. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin cümlenin yardımcı ögeleri konusunda ilgili ön bilgilerinin yetersiz olması ya da soru kökünü yanlış anlamaları gösterilebilir. Kontrol grubunun dördüncü soruda toplamda ulaşabileceği doğru cevap sayısı on dokuz iken; grubun ön test sonucunda sekiz doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin çoğunun (f.14) cümlenin yardımcı ögeleri ve ögelerin işlevlerine yönelik kavram yanılgılarının olmadığı görülmektedir. Kavram yanılgısı tespit edilen yedi öğrencinin (D2, D7, D9, D10, D13, D17, D18) ise cümlenin yardımcı ögeleri konusunda ilgili ön bilgilerinin yetersiz olduğu ya da soru kökünü yanlış anladıkları düşünülebilir. Deney grubunun dördüncü soruda toplamda ulaşabileceği doğru cevap sayısı yirmi bir iken; grubun ön test sonucunda on dört doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

Deney grubunun dördüncü soruya ait ön test doğru cevap sayısı kontrol grubunun doğru cevap sayısından yüksek olsa da iki grupta da konuyla ilgili ön bilgileri yetersiz ve kavram yanılgılarına sahip öğrenciler bulunmaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin AUSF dördüncü sorusuna **son testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. İki öğrenci (K1, K17) bu soruya cevap verememiştir.

2. Öğrencilerin on dördü (K2, K4, K5, K6, K8, K9, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K19) soruyu doğru cevaplayarak puan almıştır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.3) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Seçilen kelimeyi farklı bir öge olarak kullanma (f.3)**

İki öğrenci (K3, K7) seçtiği araba (K3)/ kuş (K7) kelimelerini nesne yerine özne olarak; bir öğrenci (K10) ise seçtiği araba kelimesini zarf tamlayıcısı (*arabayla*) olarak kullanmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin AUSF dördüncü sorusuna **son testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Bir öğrenci (D3) bu soruya cevap verememiştir.
2. Öğrencilerin on yedisi (D1, D2, D4, D5, D6, D7, D9, D10, D12, D13, D15, D16, D17, D18, D19, D20, D21) soruyu doğru cevaplayarak puan almıştır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.3) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Seçilen kelimeyi farklı bir öge olarak kullanma (f.3)**

Üç öğrenci (D8, D11, D14) seçtiği kuş (D8)/ araba (D11, D14) kelimelerini nesne yerine zarf tamlayıcısı (*kuş biblosunu kırduğım için/D8*)/ (*arabayla/D11*)/ (*araba almaya/D14*) olarak kullanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin AUSF üçüncü sorusuna **son testte** verdiği cevaplar doğrultusunda tespit edilen kavram yanlışlarına yönelik kodlar Tablo 4.2.4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.4.2

Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Dördüncü Sorusuna Son Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar

				Yapılan Hatalar
4. Soru	Doğru cevap (f)	Boş (f)	Hatalı cevap (f)	Seçilen kelimeyi farklı bir öge olarak kullanma (f)
Son test				
Deney	17	1	3	3
Kontrol	14	2	3	3

Tablo 4.2.4.2'ye göre, kontrol grubu öğrencilerinin ön teste kıyasla son testte yaptıkları hataların azaldığı görülmektedir. Kavram yanılgısı tespit edilen üç öğrenci ve soruya cevap veremeyen iki öğrenci olmak üzere toplam beş öğrencinin (K1, K3, K7, K10, K17) ise cümlelerin yardımcı ögeleri ve ögelerin işlevleri konusunda ilgili kafa karışıklığının devam ettiği söylenebilir. Kontrol grubunun dördüncü soru son test sonucunda on dört doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin de ön teste kıyasla son testte yaptıkları hataların azaldığı görülmektedir. Kavram yanılgısı tespit edilen üç öğrenci ve soruya cevap veremeyen bir öğrenci olmak üzere toplam dört öğrencinin (D3, D8, D11, D14) ise cümlelerin yardımcı ögeleri ve ögelerin işlevleri konusunda ilgili kafa karışıklığının devam ettiği söylenebilir. Deney grubunun dördüncü soru son test sonucunda on yedi doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun dördüncü soruya ait son test bulgularına göre, ön teste kıyasla, deney grubunun doğru cevap sayısının on dörtten on yediye; kontrol grubunun doğru cevap sayısının ise sekizden on dörde yükseldiği görülmektedir. Buna göre, son testte iki grupta hata sayıları eşit olmasına rağmen, kontrol grubunun son testte doğru cevaplarındaki artışın, deney grubunun doğru cevaplarındaki artıştan daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durum, mevcut öğretimin, bu soruda, cümlelerin yardımcı ögeleri konusunda ilgili öğrencilerin kavram yanılgılarını gidermede bilgi teknolojilerine dayalı

hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretime kıyasla daha etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin AUSF dördüncü sorusuna **kalıçılık testinde** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Bir öğrenci (K17) bu soruya cevap verememiştir.
2. Öğrencilerin on beşi (K1, K2, K3, K5, K6, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K19) soruyu doğru cevaplayarak puan almıştır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.3) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Seçilen kelimeyi farklı bir öge olarak kullanma (f.3)**

Üç öğrenci (K4, K7, K11) seçtiği kuş (K4)/ elma (K7, K11) kelimelerini nesne yerine özne olarak kullanmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin AUSF dördüncü sorusuna **kalıçılık testinde** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Bir öğrenci (D3) bu soruya cevap verememiştir.
2. Öğrencilerin on üçü (D1, D2, D4, D6, D7, D11, D12, D14, D15, D16, D17, D20, D21) soruyu doğru cevaplayarak puan almıştır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.7) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Seçilen kelimeyi farklı bir öge olarak kullanma (f.7)**

Üç öğrenci (D5, D9, D10) seçtiği araba (D5, D9)/ kuş (D10) kelimelerini nesne yerine özne olarak; üç öğrenci (D8, D13, D18) ise seçtiği kuş (D8, D13)/ araba (D18)/ uçurtma (D19) kelimelerini zarf tamlayıcısı (*kuş biblosunu kırınca/D8*)/ (*kuş gibi/D13*)/ (*arabayla/D18*)/ (*uçurtma uçurtmaya/D19*) olarak kullanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin AUSF dördüncü sorusuna **kalıçılık testinde** verdiği cevaplar doğrultusunda tespit edilen kavram yanlışlarına yönelik kodlar Tablo 4.2.4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.2.4.3

Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Dördüncü Sorusuna Kalıcılık Testinde Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar

				Yapılan Hatalar
4. Soru	Doğru cevap (f)	Boş (f)	Hatalı cevap (f)	Seçilen kelimeyi farklı bir öge olarak kullanma (f)
Kalıcılık testi				
Deney	13	1	7	7
Kontrol	15	1	3	3

Tablo 4.2.4.3'e göre, kontrol grubu öğrencilerinin son teste kıyasla kalıcılık testinde de hemen hemen aynı oranda hataya sahip oldukları söylenebilir. Kavram yanılgısı tespit edilen üç öğrenci ve soruya cevap veremeyen bir öğrenci olmak üzere toplam dört öğrencinin (K4, K7, K11, K17) cümlelerin yardımcı ögeleri ve ögelerin işlevleri konusunda ilgili bilgi eksikliği devam etmektedir. Ancak genel olarak öğrencilerin yardımcı ögelere yönelik kavram karışıklıklarının büyük ölçüde giderildiği görülmektedir. Kontrol grubunun dördüncü soru kalıcılık testi sonucunda on beş doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin ise son testte olduğu gibi kalıcılık testinde de benzer hataları yaptıkları; ancak son teste kıyasla hata sayısında artış olduğu söylenebilir. Özellikle, özne-nesne ayrımı konusunda öğrencilerin hata yapmalarında, uygulanan eğitimde hem öznenin hem de nesnenin etkileyen/etkilenen konumunda olabileceği yönünde öğrencilerde farkındalık oluşturma etkinliği düşünülmektedir. Hem öznenin hem nesnenin anlam yönünden cümledeki durumuna göre "etkilenen" ya da "etkileyen" olarak adlandırılmasının öğrencilerin bu kavramlara yönelik kafa karışıklığı yaşamalarına sebep olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin seçtikleri kelimeyi aslında nesne olarak kullanmayı amaçladıkları ancak kelimeye edat ekleyerek kullandıklarında ögenin zarf tamlayıcısına dönüştüğü konusunda bilgi eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir (*arabayla, kuş gibi, vb.*). Bu durum, öğrencilerin nesne ve zarf tamlayıcısı

konusunda kavram yanılgısı yaşamalarına neden olmaktadır. Deney grubunun dördüncü soru kalıcılık testi sonucunda on üç doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun dördüncü soruya ait kalıcılık testi bulgularına göre, son teste kıyasla, deney grubunun doğru cevap sayısının on yediden on üçe düştüğü; kontrol grubunun doğru cevap sayısının ise on dörtten on beşe yükseldiği görülmektedir. Bu durum, cümlenin yardımcı ögeleri konusunun ölçüldüğü bu soruda, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, ögelerin adlandırılması, işlevleri ve öğrenilen kavramların kalıcılığı (özellikle özne/nesne ayrımı) hususlarında, mevcut öğretime kıyasla daha fazla kavram karışıklığına sebep olduğunu göstermektedir.

4.2.5. AUSF Beşinci Sorudan Elde Edilen Bulgular

Beşinci soruda, öğrencilerin cümleyi ögelerine doğru bir şekilde ayırıp ayıramadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, öğrencilerden kendilerine verilen iki cümleyi ögelerine ayırmaları istenmiştir.

Beşinci soru şu şekildedir:

Aşağıdaki cümleleri ögelerine ayırınız. Ayırdığınız ögelerin altlarını çizip öge adlarını yazınız.

❖ “Bizim gemi, karaya oturduğu yerde öylece duruyordu.”

❖ “Herkes, ışısız ve şaşkın gözlerle kamyon denilen bu canavarın lüzumsuz gürültüsüne kulak kabartmıştı.”

Soruda, öğrencilerden yukarıdaki cümleleri ögelerine ayırmaları istenmektedir. Cümlelerin ögelerine ayrılmasında, çözümlemenin anlama ya da terime göre yapılmasıyla ilgili herhangi bir kısıtlama yapılmamış; her ikisi de kabul edilmiştir. Ögelerin çözümlenmesi ve puanlanması şu şekildedir:

❖ “Bizim gemi/ karaya oturduğu yerde/ öylece/ duruyordu.”

Etkilenen	Bulunma (mekân)	Tarz	Kalp
Özne	Yer Tamlayıcısı	Zarf Tamlayıcısı	Yüklem
(1)	(1)	(1)	(1)

❖ “Herkes/ ışıksız ve şaşkın gözlerle/ kamyon denilen bu canavarın

Etkilenen	Tarz	Yönelme
Özne	Zarf Tamlayıcısı	Yer Tamlayıcısı
(1)	(1)	(1)

lüzumsuz gürültüsüne/ kulak kabartmıştı.”

Kalp
Yüklem
(1)

Öğrenciler, doğru tespit ettikleri her öge için 1 puan almışlar; yanlış tespit ettikleri ögeler için puan alamamışlardır. Bütün ögeleri doğru tespit eden öğrencilerin bu sorudan aldığı toplam puan 8’dir.

Kontrol grubu öğrencilerinin AUSF beşinci sorusuna **ön testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Altı öğrenci (K1, K3, K9, K10, K13, K17) bu soruya cevap verememiştir. İki öğrenci (K4, K11) ise birinci cümleye cevap vermiş ancak ikinci cümleye cevap verememiştir. Ayrıca bazı öğrenciler, sorunun tamamını boş bırakmayıp, soruda yer alan cümlelerdeki bazı ögeleri tespit edememiş ve boş bırakmışlardır.
2. İki cümleyi de doğru bir biçimde ögelerine ayıran öğrenci bulunmamaktadır. Üç öğrenci (K12, K15, K16) sadece birinci cümleyi doğru bir biçimde ögelerine ayırmıştır. Sekiz öğrenci (K2, K5, K6, K7, K8, K14, K18, K19) ise iki cümleyi de ögelerine ayırırken hata yapmıştır. Bazı öğrenciler birden fazla hata yaptığı için bu öğrenciler birden fazla kodun içinde yer almaktadır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin cevaplarından hareketle ulaşılan birinci ve ikinci cümleye yönelik kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

Birinci cümleye yönelik hatalar (f.9)

• Ögeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f.5)

Beş öğrenci (K2, K4, K6, K7, K14) birden fazla ögeyi tek bir öge gibi düşünüp altını çizmiş ve yanlış adlandırmıştır. Dört öğrenci (K2, K4, K7, K14) zarf tamlayıcısı ile önündeki öge olan yer tamlayıcısını birlikte alıp yer tamlayıcısı olarak adlandırmıştır. Bir öğrenci (K6) ise yer tamlayıcısının bir kısmını (*karaya*) ayırıp zarf tamlayıcısı olarak adlandırmış; geri kalan kısmını zarf tamlayıcısı ve yüklemle birleştirerek yüklem olarak adlandırmıştır.

• Ögeleri birlikte alma ve adlandıramama (f.1)

Bir öğrenci (K5) birden fazla ögeyi tek bir öge gibi düşünüp altını çizmiş ancak adlandıramamıştır. Öğrenci, zarf tamlayıcısı ve yüklemi birlikte almış ancak adlandıramamıştır.

• Yanlış adlandırma (f.1)

Bir öğrenci (K8) tespit ettiği ögeleri yanlış adlandırmıştır. Öğrenci özneyi nesne olarak, yer tamlayıcısını ise özne olarak adlandırmıştır.

• Hiçbir ögeyi doğru tespit edememe (f.2)

İki öğrenci (K18, K19) cümlede yer alan hiçbir ögeyi doğru tespit edememiş ve cümleyi ögelerine hatalı ayırmıştır.

İkinci cümleye yönelik hatalar (f.12)

• Ögeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f.6)

Altı öğrenci (K7, K12, K14, K15, K16, K18) birden fazla ögeyi tek bir öge gibi düşünüp altını çizmiş ve yanlış adlandırmıştır. Bir öğrenci (K7) yer

tamlayıcısı ile önündeki öge olan zarf tamlayıcısını birlikte alıp özne olarak; bir öğrenci (K15) zarf tamlayıcısı ile yer tamlayıcısını birlikte alıp nesne olarak; bir öğrenci (K12) zarf tamlayıcısı ile yer tamlayıcısını birlikte alıp zarf tamlayıcısı olarak; bir öğrenci (K16) zarf tamlayıcısı ile yer tamlayıcısını birlikte alıp yer tamlayıcısı olarak; bir öğrenci (K14) özne, zarf tamlayıcısı ve yer tamlayıcısını birlikte alıp özne olarak; bir öğrenci (K18) ise zarf tamlayıcısı, yer tamlayıcısı ve yüklemi birlikte alıp yüklem olarak adlandırmıştır.

• **Ögeleri hatalı ayırma ve yanlış adlandırma (f.2)**

Bir öğrenci (K6) yer tamlayıcısını hatalı ayırıp nesne (*kamyon denilen bu canavarın*) ve yer tamlayıcısı (*lüzumsuz gürültüsüne*) olarak adlandırmış; bir öğrenci (K8) ise yüklem dışında hiçbir ögeyi doğru ayırıp adlandıramamıştır.

• **Ögeleri hatalı ayırma ve adlandıramama (f.1)**

Bir öğrenci (K5) yer tamlayıcısını hatalı ayırmış (*kamyon denilen/bu canavarın/lüzumsuz gürültüsüne*) ancak ayırdığı ögeleri adlandıramamıştır.

• **Yanlış adlandırma (f.2)**

İki öğrenci (K2, K7) tespit ettiği ögeleri yanlış adlandırmıştır. Bir öğrenci (K2) yer tamlayıcısını nesne olarak; bir öğrenci (K7) ise özneyi nesne olarak adlandırmıştır.

• **Hiçbir ögeyi doğru tespit edememe (f.1)**

Bir öğrenci (K19) cümlede yer alan hiçbir ögeyi doğru tespit edememiş ve cümleyi ögelerine hatalı ayırmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin AUSF beşinci sorusuna **ön testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Üç öğrenci (D3, D8, D13) bu soruya cevap verememiştir. İki öğrenci (D14, D19) ise birinci cümleye cevap vermiş ancak ikinci cümleye cevap verememiştir. Ayrıca bazı öğrenciler, sorunun tamamını boş bırakmayıp, soruda yer alan cümlelerdeki bazı öğeleri tespit edememiş ve boş bırakmışlardır.
2. Bir öğrenci (D4) iki cümleyi de doğru bir biçimde öğelerine ayırmıştır. İki öğrenci (D15, D20) sadece birinci cümleyi doğru bir biçimde öğelerine ayırmıştır. On üç öğrenci (D1, D2, D5, D6, D7, D9, D10, D11, D12, D16, D17, D18, D21) ise iki cümleyi de öğelerine ayırırken hata yapmıştır. Bazı öğrenciler birden fazla hata yaptığı için bu öğrenciler birden fazla kodun içinde yer almaktadır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin cevaplarından hareketle ulaşılan birinci ve ikinci cümleye yönelik kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

Birinci cümleye yönelik hatalar (f.12)

• Öğeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f.7)

Yedi öğrenci (D1, D5, D6, D7, D10, D11, D16) birden fazla öğeyi tek bir öge gibi düşünüp altını çizmiş ve yanlış adlandırmıştır. Beş öğrenci (D1, D5, D6, D10, D16) yüklem ile önündeki öge olan zarf tamlayıcısını birlikte alıp yüklem olarak; bir öğrenci (D11) zarf tamlayıcısı ile önündeki öge olan yer tamlayıcısını birleştirip yer tamlayıcısı olarak; bir öğrenci (D7) ise yer tamlayıcısı, zarf tamlayıcısı ve yüklemi birleştirerek yüklem olarak adlandırmıştır.

• Yanlış adlandırma (f.1)

Bir öğrenci (D21) tespit ettiği öğeyi yanlış adlandırmıştır. Öğrenci yer tamlayıcısını zarf tamlayıcısı olarak adlandırmış; ancak diğer öğeleri doğru bir biçimde tespit edip adlandırmıştır.

• Hiçbir öğeyi doğru tespit edememe (f.4)

Dört öğrenci (D2, D9, D12, D17) cümlede yer alan hiçbir öğeyi doğru tespit edememiş ve cümleyi öğelerine hatalı ayırmıştır.

İkinci cümleye yönelik hatalar (f.12)

• Öğeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f.4)

Dört öğrenci (D5, D7, D11, D15) birden fazla ögeyi tek bir öge gibi düşünüp altını çizmiş ve yanlış adlandırmıştır. İki öğrenci (D7, D15) yüklem ile önündeki öge olan yer tamlayıcısını birlikte alıp yüklem olarak; bir öğrenci (D5) zarf tamlayıcısı ile önündeki öge olan özneyi birlikte alıp özne olarak; bir öğrenci (D11) ise zarf tamlayıcısı ve özneyi birlikte alıp zarf tamlayıcısı olarak adlandırmıştır.

• Öğeleri hatalı ayırma ve yanlış adlandırma (f.3)

İki öğrenci (D1, D6) yer tamlayıcısını hatalı ayırıp nesne (*kamyon denilen bu canavarın*) ve zarf tamlayıcısı (*lüzumsuz gürültüsüne*) olarak; bir öğrenci (D16) ise nesne (*kamyon denilen bu canavarın*) ve yer tamlayıcısı (*lüzumsuz gürültüsüne*) olarak adlandırmıştır.

• Yanlış adlandırma (f.1)

Bir öğrenci (D21) tespit ettiği ögeyi yanlış adlandırmıştır. Öğrenci yer tamlayıcısını nesne olarak ele almış; ancak diğer öğeleri doğru bir biçimde tespit edip adlandırmıştır.

• Hiçbir ögeyi doğru tespit edememe (f.4)

Dört öğrenci (D2, D9, D12, D17) cümlede yer alan hiçbir ögeyi doğru tespit edememiş ve cümleyi öğelerine hatalı ayırmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin AUSF beşinci sorusuna **ön testte** verdiği cevaplar doğrultusunda tespit edilen kavram yanlışlarına yönelik kodlar Tablo 4.2.5.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.5.1

Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Beşinci Sorusuna Ön Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar

					Yapılan Hatalar					
5. Soru	Ön test	Doğru cevap (f)	Boş (f)	Hatalı cevap (f)	Ögeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f)	Ögeleri birlikte alma ve adlandırılmama (f)	Ögeleri hatalı ayırma ve yanlış adlandırma (f)	Ögeleri hatalı ayırma ve adlandırılmama (f)	Yanlış adlandırma (f)	Hiçbir ögeyi doğru tespit edememe (f)
	2. Cümle	27	29	12	4	0	3	0	1	4
Kontrol	1. Cümle	25	29	9	5	1	0	0	1	2
	2. Cümle	17	34	12	6	0	2	1	2	1

Tablo 4.2.5.1'e göre, kontrol grubu öğrencilerinin ön testte ögelerin adları ve işlevleri ile ilgili kavram yanılgılarının oldukça fazla olduğu; çoğunlukla cümleleri ögelerine hatalı ayırdıkları ve birden fazla ögeyi tek bir öge olarak gösterdikleri söylenebilir. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin ögelerin işlevleri, adlandırılmaları ve cümle çözümlemesi konularında ön bilgilerinin yetersiz olması gösterilebilir. Kontrol grubunun beşinci soruda toplamda ulaşabileceği doğru cevap sayısı yüz elli iki iken; grubun ön test sonucunda kırk iki doğru cevaba ulaştığı görülmektedir. Kontrol grubunun ön test sonucunda tespit edilen toplam yirmi bir hata, grubun kırk yedi doğru cevabına mal olmuştur. Bunun sebebi, yapılan hatanın bir ya da birden çok doğru cevabın verilmesine engel olmasıdır. Örneğin, bir öğrenci (K2) yer tamlayıcısını nesne olarak adlandırdığında bir ögeye doğru cevap verememişken; başka bir öğrenci (K12) zarf tamlayıcısı ile yer tamlayıcısını birlikte alıp zarf tamlayıcısı olarak adlandırarak iki ögeye doğru cevap verememiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin olduğu gibi deney grubu öğrencilerinin de ön testte ögelerin adları ve işlevleri ile ilgili kavram yanılgılarının oldukça fazla olduğu;

çoğunlukla cümleleri öğelerine hatalı ayırdıkları ve birden fazla ögeyi tek bir öge olarak gösterdikleri söylenebilir. Deney grubunun beşinci soruda toplamda ulaşabileceği doğru cevap sayısı yüz altmış sekiz iken; grubun ön test sonucunda elli dokuz doğru cevaba ulaştığı görülmektedir. Deney grubunun ön test sonucunda tespit edilen toplam yirmi dört hata, grubun elli sekiz doğru cevabına mal olmuştur. Bunun sebebi, yapılan hatanın bir ya da birden çok doğru cevabın verilmesine engel olmasıdır. Örneğin, bir öğrenci (D1) yer tamlayıcısını hatalı ayırıp nesne (*kamyon denilen bu canavarın*) ve zarf tamlayıcısı (*lüzumsuz gürültüsüne*) olarak adlandırarak bir ögeye doğru cevap verememişken; başka bir öğrenci (D7) yer tamlayıcısı, zarf tamlayıcısı ve yüklemi birleştirerek yüklem olarak adlandırdığında üç ögeye doğru cevap verememiştir.

Deney grubunun beşinci soruya ait ön test doğru cevap sayısı kontrol grubunun doğru cevap sayısından yüksek olsa da iki gruptaki öğrencilerin de konuyla ilgili ön bilgilerinin yetersiz ve kavram yanlışlarının fazla olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin AUSF beşinci sorusuna **son testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. İki öğrenci (K1, K9) bu soruya cevap verememiştir. Üç öğrenci (K3, K10, K17) ise birinci cümleye cevap vermiş ancak ikinci cümleye cevap verememiştir. Ayrıca bazı öğrenciler, sorunun tamamını boş bırakmayıp, soruda yer alan cümlelerdeki bazı öğeleri tespit edememiş ve boş bırakmışlardır.
2. Üç öğrenci (K2, K12, K16) iki cümleyi de doğru bir biçimde öğelerine ayırmıştır. Altı öğrenci (K5, K6, K7, K8, K15, K19) birinci cümleyi doğru bir biçimde öğelerine ayırmıştır. Beş öğrenci (K4, K11, K13, K14, K18) ise iki cümleyi de öğelerine ayırırken hata yapmıştır. Bazı öğrenciler birden fazla hata yaptığı için bu öğrenciler birden fazla kodun içinde yer almaktadır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin cevaplarından hareketle ulaşılan birinci ve ikinci cümleye yönelik kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

Birinci cümleye yönelik hatalar (f.8)

• Öğeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f.6)

Altı öğrenci (K3, K4, K11, K13, K14, K18) birden fazla ögeyi tek bir öge gibi düşünüp altını çizmiş ve yanlış adlandırmıştır. Dört öğrenci (K4, K13,

K14, K18) zarf tamlayıcısı ile önündeki öge olan yer tamlayıcısını birlikte alıp zarf tamlayıcısı olarak adlandırmıştır. Bir öğrenci (K11) zarf tamlayıcısı ve yer tamlayıcısını birleştirip yer tamlayıcısı olarak; bir öğrenci (K3) ise yüklem ile önündeki öge olan zarf tamlayıcısını birleştirerek zarf tamlayıcısı olarak adlandırmıştır.

• **Ögeleri hatalı ayırma ve yanlış adlandırma (f.2)**

Bir öğrenci (K3) yer tamlayıcısını hatalı ayırıp nesne (*karaya*) ve yer tamlayıcısı (*oturduğu yerde*) olarak; bir öğrenci (K10) ise yer tamlayıcısı (*karaya*) ve yer tamlayıcısı (*oturduğu yerde öylece*) olarak adlandırmıştır.

İkinci cümleye yönelik hatalar (f.14)

• **Ögeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f.7)**

Yedi öğrenci (K4, K6, K7, K11, K14, K15, K19) birden fazla ögeyi tek bir öge gibi düşünüp altını çizmiş ve yanlış adlandırmıştır. İki öğrenci (K6, K7) yer tamlayıcısı ile önündeki öge olan zarf tamlayıcısını birlikte alıp nesne olarak; iki öğrenci (K11, K19) zarf tamlayıcısı ile yer tamlayıcısını birlikte alıp zarf tamlayıcısı olarak; bir öğrenci (K15) zarf tamlayıcısı ile yer tamlayıcısını birlikte alıp yer tamlayıcısı olarak; iki öğrenci (K4, K14) ise zarf tamlayıcısı, yer tamlayıcısı ve yüklemi birlikte alıp yüklem olarak adlandırmıştır.

• **Ögeleri hatalı ayırma ve yanlış adlandırma (f.6)**

Beş öğrenci (K5, K7, K13, K18, K19) yüklemi oluşturan “kulak kabartmak” deyimini hatalı ayırıp sadece “kabartmıştı” kelimesini yüklem olarak adlandırmış; “kulak” kelimesini ise yüklem önündeki öge olan yer tamlayıcısına dâhil etmiştir. Bir öğrenci (K5), yer tamlayıcısını da hatalı ayırıp nesne (*kamyon*) ve zarf tamlayıcısı (*denilen bu canavarın lüzumsuz güürültüsüne*) olarak adlandırmıştır.

• **Yanlış adlandırma (f.1)**

Bir öğrenci (K8) tespit ettiği öğeleri yanlış adlandırmıştır. Öğrenci yer tamlayıcısı ve zarf tamlayıcısını nesne olarak adlandırmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin AUSF beşinci sorusuna **son testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Soruya cevap vermeyen öğrenci yoktur. Ancak bazı öğrenciler, sorunun tamamını boş bırakmayıp, soruda yer alan cümlelerdeki bazı öğeleri tespit edememiş ve boş bırakmışlardır.
2. Beş öğrenci (D4, D6, D18, D20, D21) iki cümleyi de doğru bir biçimde öğelerine ayırmıştır. Beş öğrenci (D1, D2, D11, D12, D15) sadece birinci cümleyi doğru bir biçimde öğelerine ayırmıştır. On bir öğrenci (D3, D5, D7, D8, D9, D10, D13, D14, D16, D17, D19) ise iki cümleyi de öğelerine ayırırken hata yapmıştır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin cevaplarından hareketle ulaşılan birinci ve ikinci cümleye yönelik kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

Birinci cümleye yönelik hatalar (f.10)

• **Ögeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f.3)**

Üç öğrenci (D5, D14, D17) birden fazla öğeyi tek bir öge gibi düşünüp altını çizmiş ve yanlış adlandırmıştır. İki öğrenci (D14, D17) zarf tamlayıcısı ile önündeki öge olan yer tamlayıcısını birleştirip zarf tamlayıcısı olarak; bir öğrenci (D5) ise yer tamlayıcısının bir kısmı (*yerde*) ile zarf tamlayıcısını birleştirerek nesne olarak adlandırmıştır.

• **Ögeleri hatalı ayırma ve yanlış adlandırma (f.1)**

Bir öğrenci (D9) yer tamlayıcısını hatalı ayırıp zarf tamlayıcısı (*karaya oturduğu*) ve yer tamlayıcısı (*yerde*) olarak adlandırmıştır.

• **Yanlış adlandırma (f.2)**

İki öğrenci (D7, D16) tespit ettiği ögeyi yanlış adlandırmıştır. Öğrencilerden biri (D7) özneyi nesne olarak; diğeri (D16) ise yer tamlayıcısını zarf tamlayıcısı ve zarf tamlayıcısını yer tamlayıcısı olarak adlandırmıştır. İki öğrenci de diğeri öğeleri doğru bir biçimde tespit edip adlandırmıştır.

• **Ögeyi adlandıramama (f.3)**

Üç öğrenci (D8, D10, D19) cümlede yer alan zarf tamlayıcısını (*öylece*) doğru tespit etmiş ancak adlandıramamıştır. Üç öğrenci de diğeri öğeleri doğru bir biçimde tespit edip adlandırmıştır.

• **Hiçbir ögeyi doğru tespit edememe (f.1)**

Bir öğrenci (D13) cümlede yer alan hiçbir ögeyi doğru tespit edememiş ve cümleyi öğelerine hatalı ayırmıştır.

İkinci cümleye yönelik hatalar (f.13)

• **Ögeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f.2)**

İki öğrenci (D5, D14) birden fazla ögeyi tek bir öge gibi düşünüp altını çizmiş ve yanlış adlandırmıştır. Öğrenciler yer tamlayıcısı ile önündeki öge olan zarf tamlayıcısını birlikte alıp zarf tamlayıcısı olarak adlandırmışlardır.

• **Ögeleri hatalı ayırma ve yanlış adlandırma (f.2)**

Bir öğrenci (D7) yer tamlayıcısını hatalı ayırıp nesne (*kamyon denilen bu canavarın*) ve yüklem (*lüzumsuz gürültüsüne kulak kabartmıştı*) olarak; bir öğrenci (D9) ise yüklemi oluşturan “kulak kabartmak” deyimini hatalı ayırıp sadece “kabartmıştı” kelimesini yüklem olarak adlandırmış; “kulak” kelimesini ise hiçbir ögeye dâhil etmemiştir.

• **Yanlış adlandırma (f.9)**

Dokuz öğrenci (D1, D2, D10, D11, D12, D13, D15, D16, D17) tespit ettiği ögeyi yanlış adlandırmıştır. Dört öğrenci (D1, D10, D11, D12) yer tamlayıcısını zarf tamlayıcısı olarak; bir öğrenci (D16) yer tamlayıcısını zarf tamlayıcısı ve zarf tamlayıcısını yer tamlayıcısı olarak; bir öğrenci (D17) zarf tamlayıcısını yer tamlayıcısı ve yer tamlayıcısını nesne olarak; üç öğrenci (D2, D13, D15) ise yer tamlayıcısını nesne olarak adlandırmış ancak diğer öğeleri doğru bir biçimde tespit edip adlandırmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin AUSF beşinci sorusuna **son testte** verdiği cevaplar doğrultusunda tespit edilen kavram yanlışlarına yönelik kodlar Tablo 4.2.5.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.5.2

Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Beşinci Sorusuna Son Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanlışlarına Yönelik Kodlar

					Yapılan Hatalar				
5. Soru		Doğru cevap (f)	Boş (f)	Hatalı cevap (f)	Ögeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f)	Ögeleri hatalı ayırma ve yanlış adlandırma (f)	Yanlış adlandırma (f)	Ögeyi adlandıramama (f)	Hiçbir ögeyi doğru tespit edememe (f)
Son test									
Deney	1. Cümle	63	4	10	3	1	2	3	1
	2. Cümle	55	12	13	2	2	9	0	0
Kontrol	1. Cümle	52	10	8	6	2	0	0	0
	2. Cümle	29	23	14	7	6	1	0	0

Tablo 4.2.5.2’ye göre, kontrol grubu öğrencilerinin cümleyi öğelerine ayırma ile ilgili kavram yanlışlarının ön teste kıyasla azalsa da devam ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin, genellikle birden fazla ögeyi tek bir öge olarak gösterme ve ögeyi hatalı ayırma (özellikle deyim, vb. tamlamayı oluşturan kelimelerin bölünmesi) konularında hata yaptıkları söylenebilir. Bunun nedeni olarak, mevcut öğretimin cümleyi ögelere ayırma konusuyla ilgili öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermede yeterli olmaması gösterilebilir. Kontrol grubunun beşinci soru son test sonucunda seksen bir doğru cevaba ulaştığı görülmektedir. Kontrol grubunun son test sonucunda tespit edilen toplam yirmi iki hata, grubun otuz sekiz doğru cevabına mal olmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin de ön teste kıyasla son testte yaptıkları hataların azaldığı görülmektedir. Kontrol grubundan farklı olarak öğrencilerin, genellikle birden fazla ögeyi tek bir öge olarak gösterme ve ögeyi hatalı ayırma (özellikle deyim, vb. tamlamayı oluşturan kelimelerin bölünmesi) konularında değil, ögelerin adlandırılması konusunda hata yaptıkları söylenebilir. Yapılan incelemede, öğrencilerin genellikle cümleyi ögelere doğru bir biçimde ayırdıkları ancak ögeleri adlandırmada hata yaptıkları görülmüştür. Bu hatanın, öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları ögelerin anlam adlarını yeni yeni benimsemeye çalışmalarından dolayı anlamların terim karşılığıyla ilgili kafa karışıklığı yaşamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Deney grubunun beşinci soru son test sonucunda yüz on sekiz doğru cevaba ulaştığı görülmektedir. Kontrol grubunun son test sonucunda tespit edilen toplam yirmi üç hata, grubun otuz dört doğru cevabına mal olmuştur.

Deney ve kontrol grubunun beşinci soruya ait son test bulgularına göre, ön teste kıyasla, deney grubunun doğru cevap sayısının elli dokuzdan yüz on sekize; kontrol grubunun doğru cevap sayısının ise kırk ikiden seksen bire yükseldiği görülmektedir. Buna göre, iki grubun da doğru cevaplarında artış olduğu ancak deney grubunun doğru cevaplarındaki artışın, kontrol grubunun doğru cevaplarındaki artıştan daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durum, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, bu soruda, cümleyi ögelere ayırma konusuyla ilgili öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermede, mevcut öğretime kıyasla daha etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin AUSF beşinci sorusuna **kalicılık testi**nde verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Üç öğrenci (K9, K10, K13) bu soruya cevap verememiştir. Üç öğrenci (K1, K3, K17) ise birinci cümleye cevap vermiş ancak ikinci cümleye cevap

verememiştir. Ayrıca bazı öğrenciler, sorunun tamamını boş bırakmayıp, soruda yer alan cümlelerdeki bazı öğeleri tespit edememiş ve boş bırakmışlardır.

2. Bir öğrenci (K16) iki cümleyi de doğru bir biçimde öğelerine ayırmıştır. Dört öğrenci (K2, K4, K7, K15) birinci cümleyi doğru bir biçimde öğelerine ayırmıştır. Dokuz öğrenci (K5, K6, K8, K11, K12, K14, K17, K18, K19) ise iki cümleyi de öğelerine ayırırken hata yapmıştır. Bazı öğrenciler birden fazla hata yaptığı için bu öğrenciler birden fazla kodun içinde yer almaktadır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin cevaplarından hareketle ulaşılan birinci ve ikinci cümleye yönelik kavram yanılgıları ise şu şekilde kodlanmıştır:

Birinci cümleye yönelik hatalar (f.12)

•Öğeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f.6)

Altı öğrenci (K3, K6, K11, K14, K17, K18) birden fazla öğeyi tek bir öge gibi düşünüp altını çizmiş ve yanlış adlandırmıştır. Bir öğrenci (K3) yüklem ile önündeki öge olan zarf tamlayıcısını birlikte alıp yüklem olarak; bir öğrenci (K6) zarf tamlayıcısı ile önündeki öge olan yer tamlayıcısını birlikte alıp zarf tamlayıcısı olarak; bir öğrenci (K11) zarf tamlayıcısı ile yer tamlayıcısını birleştirip yer tamlayıcısı olarak; bir öğrenci (K17) özne, yer tamlayıcısı ve zarf tamlayıcısını birleştirip yer tamlayıcısı olarak; iki öğrenci (K14, K18) ise yer tamlayıcısı, zarf tamlayıcısı ve yüklemi birleştirerek yüklem olarak adlandırmıştır.

•Öğeleri hatalı ayırma ve yanlış adlandırma (f.1)

Bir öğrenci (K5) özneyi hatalı ayırıp özne (*bizim*) ve nesne (*gemi*) olarak adlandırmıştır.

•Yanlış adlandırma (f.5)

Beş öğrenci (K1, K3, K8, K12, K19) tespit ettiği öğeyi yanlış adlandırmıştır. İki öğrenci (K1, K3) yer tamlayıcısını nesne olarak; bir öğrenci (K8) yer tamlayıcısını zarf tamlayıcısı ve zarf tamlayıcısını nesne

olarak; bir öğrenci (K12) yer tamlayıcısını zarf tamlayıcısı olarak; bir öğrenci (K19) ise özneyi nesne olarak adlandırmıştır.

İkinci cümleye yönelik hatalar (f.18)

•Ögeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f.9)

Dokuz öğrenci (K2, K4, K6, K7, K8, K11, K12, K15, K19) birden fazla ögeyi tek bir öge gibi düşünüp altını çizmiş ve yanlış adlandırmıştır. Üç öğrenci (K4, K6, K7) yer tamlayıcısı ile önündeki öge olan zarf tamlayıcısını birlikte alıp nesne olarak; iki öğrenci (K12, K15) zarf tamlayıcısı ile yer tamlayıcısını birlikte alıp yer tamlayıcısı olarak; bir öğrenci (K11) özne ile zarf tamlayıcısını birlikte alıp özne olarak; bir öğrenci (K2) yüklem ile önündeki yer tamlayıcısını birlikte alıp yüklem olarak; iki öğrenci (K8, K19) ise zarf tamlayıcısı, yer tamlayıcısı ve yüklem bir kısmını (*kulak*) birlikte alıp zarf tamlayıcısı olarak adlandırmıştır.

•Ögeleri hatalı ayırma ve yanlış adlandırma (f.7)

Altı öğrenci (K4, K7, K8, K17, K18, K19) yüklemi oluşturan “kulak kabartmak” deyimini hatalı ayırıp sadece “kabartmıştı” kelimesini yüklem olarak adlandırmış; bir kısmı (K7, K8, K19) “kulak” kelimesini yüklem önündeki öge olan yer tamlayıcısına dâhil etmiş; bir kısmı (K4, K17, K18) ise hiçbir ögeye dâhil etmemiştir. Bir öğrenci (K5) yer tamlayıcısını hatalı ayırıp nesne (*kamyon denilen bu canavarın*) ve yer tamlayıcısı (*lüzumsuz gürültüsüne*) olarak adlandırmıştır.

•Yanlış adlandırma (f.2)

İki öğrenci (K11, K14) tespit ettiği ögeleri yanlış adlandırmıştır. Öğrencilerden biri (K11) yer tamlayıcısını zarf tamlayıcısı olarak; diğeri (K14) yer tamlayıcısını nesne olarak adlandırmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin AUSF beşinci sorusuna **kalıcılık testinde** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. İki cümleye de cevap vermeyen öğrenci yoktur. İki öğrenci (D3, D14) birinci cümleye cevap vermiş ancak ikinci cümleye cevap verememiştir. Ayrıca bazı öğrenciler, sorunun tamamını boş bırakmayıp, soruda yer alan cümlelerdeki bazı öğeleri tespit edememiş ve boş bırakmışlardır.
2. Üç öğrenci (D4, D20, D21) iki cümleyi de doğru bir biçimde öğelerine ayırmıştır. Bir öğrenci (D8) iki cümleyi de doğru bir biçimde öğelerine ayırmış ancak öğeleri adlandıramamıştır. Yedi öğrenci (D1, D2, D6, D11, D12, D15, D17) sadece birinci cümleyi; bir öğrenci (D9) sadece ikinci cümleyi doğru bir biçimde öğelerine ayırmıştır. Yedi öğrenci (D5, D7, D10, D13, D16, D18, D19) ise iki cümleyi de öğelerine ayırırken hata yapmıştır. Bazı öğrenciler birden fazla hata yaptığı için bu öğrenciler birden fazla kodun içinde yer almaktadır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin cevaplarından hareketle ulaşılan birinci ve ikinci cümleye yönelik kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

Birinci cümleye yönelik hatalar (f.11)

• Öğeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f.5)

Beş öğrenci (D9, D10, D13, D18, D19) birden fazla öğeyi tek bir öge gibi düşünüp altını çizmiş ve yanlış adlandırmıştır. Üç öğrenci (D10, D13, D19) yüklem ile önündeki öge olan zarf tamlayıcısını birlikte alıp yüklem olarak; iki öğrenci (D9, D18) ise zarf tamlayıcısı ile önündeki öge olan yer tamlayıcısını birleştirip yer tamlayıcısı olarak adlandırmıştır.

• Öğeleri hatalı ayırma ve yanlış adlandırma (f.2)

Bir öğrenci (D5) yer tamlayıcısını hatalı ayırıp zarf tamlayıcısı (*karaya oturduğu*) ve yer tamlayıcısı (*yerde*) olarak adlandırmış; diğeri (D3) ise bir kısmını yer tamlayıcısı (*karaya oturduğu*) olarak adlandırmış; diğer kısmını zarf tamlayıcısıyla birleştirip (*yerde öylece*) adlandıramamıştır.

• **Yanlış adlandırma (f.3)**

Üç öğrenci (D7, D13, D16) tespit ettiği ögeyi yanlış adlandırmıştır. Öğrencilerden biri (D7) özneyi nesne olarak adlandırmış ancak diğer öğeleri doğru bir biçimde tespit edip adlandırmıştır. İki (D13, D16) ise yer tamlayıcısını zarf tamlayıcısı ve zarf tamlayıcısını yer tamlayıcısı olarak adlandırmıştır.

• **Ögeyi adlandıramama (f.1)**

Bir öğrenci (D8) cümlede yer alan öğeleri doğru tespit etmiş ancak adlandıramamıştır.

İkinci cümleye yönelik hatalar (f.15)

• **Ögeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f.5)**

Beş öğrenci (D10, D11, D13, D17, D18) birden fazla ögeyi tek bir öge gibi düşünüp altını çizmiş ve yanlış adlandırmıştır. Üç öğrenci (D11, D13, D18) yer tamlayıcısı ile önündeki öge olan zarf tamlayıcısını birlikte alıp yer tamlayıcısı olarak; bir öğrenci (D17) yer tamlayıcısının bir kısmı (*kamyon denilen*) ile zarf tamlayıcısını birleştirip yer tamlayıcısı olarak; bir öğrenci (D10) ise zarf tamlayıcısı ile önündeki öge olan özneyi birleştirip özne olarak ve yüklem ile önündeki öge olan yer tamlayıcısını birleştirerek yüklem olarak adlandırmıştır.

• **Ögeleri hatalı ayırma ve yanlış adlandırma (f.3)**

Bir öğrenci (D2) yer tamlayıcısını hatalı ayırıp yer tamlayıcısı (*kamyon denilen bu canavarın*) ve zarf tamlayıcısı (*lüzumsuz gürültüsüne*) olarak; bir öğrenci (D5) yer tamlayıcısı (*kamyon denilen*) ve zarf tamlayıcısı (*bu canavarın lüzumsuz gürültüsüne*) olarak; bir öğrenci (D17) ise yer tamlayıcısının bir kısmı ile zarf tamlayıcısını birleştirip yer tamlayıcısı

(ışıksız ve şaşkın gözlerle kamyon denilen) ve zarf tamlayıcısı (bu canavarın lüzumsuz gürültüsüne) olarak adlandırmıştır.

• **Yanlış adlandırma (f.6)**

Altı öğrenci (D1, D2, D7, D12, D15, D16) tespit ettiği ögeyi yanlış adlandırmıştır. Dört öğrenci (D1, D7, D12, D15) yer tamlayıcısını nesne olarak; bir öğrenci (D16) yer tamlayıcısını zarf tamlayıcısı olarak; bir öğrenci (D2) ise zarf tamlayıcısını nesne olarak adlandırmıştır. Bir öğrenci (D2) hariç diğer öğrenciler, cümledeki diğer öğeleri doğru bir biçimde tespit edip adlandırmışlardır.

• **Ögeyi adlandıramama (f.1)**

Bir öğrenci (D8) cümlede yer alan öğeleri doğru tespit etmiş ancak adlandıramamıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin AUSF beşinci sorusuna **kalıclık testi**nde verdiği cevaplar doğrultusunda tespit edilen kavram yanlışlarına yönelik kodlar Tablo 4.2.5.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.2.5.3

Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Beşinci Sorusuna Kalıcılık Testinde Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar

					Yapılan Hatalar			
5. Soru	Kalıcılık testi	Doğru cevap (f)	Boş (f)	Hatalı cevap (f)	Ögeleri birlikte alma ve yanlış adlandırma (f)	Ögeleri hatalı ayırma ve yanlış adlandırma (f)	Yanlış adlandırma (f)	Ögeyi adlandıramama (f)
	2. Cümle	47	11	15	5	3	6	1
Kontrol	1. Cümle	42	12	12	6	1	5	0
	2. Cümle	20	27	18	9	7	2	0

Tablo 4.2.5.3'e göre, kontrol grubu öğrencilerinin son teste kıyasla kalıcılık testinde yaptıkları hataların arttığı görülmektedir. Öğrencilerin, kalıcılık testinde de genellikle birden fazla ögeyi tek bir öge olarak gösterme ve ögeyi hatalı ayırma (özellikle deyim, vb. tamlamayı oluşturan kelimelerin bölünmesi) konularında hata yaptıkları söylenebilir. Bunun nedeni olarak, mevcut öğretimin cümleyi ögelerine ayırma konusuyla ilgili öğrencilerin kavram yanılgılarını gidermede ve öğrenilen kavramların kalıcılığında yeterli olmaması gösterilebilir. Kontrol grubunun beşinci soru kalıcılık testi sonucunda altmış iki doğru cevaba ulaştığı görülmektedir. Kontrol grubunun kalıcılık testi sonucunda tespit edilen toplam otuz hata, grubun elli bir doğru cevabına mal olmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin son teste kıyasla kalıcılık testinde yaptıkları hataların az da olsa arttığı ancak bu artışın kontrol grubuna göre daha az olduğu görülmektedir. Kalıcılık testinde yapılan hataların, genellikle, ögelerin birlikte alınması ve yanlış adlandırılmasına yönelik olduğu söylenebilir. Bu hataların, öğrencilerin anlam-terim adlandırmasına yönelik alışma sürecinin devam etmesinden kaynaklandığı

düşünülmektedir. Deney grubunun beşinci soru kalıcılık testi sonucunda yüz on üç doğru cevaba ulaştığı görülmektedir. Deney grubunun kalıcılık testi sonucunda tespit edilen toplam yirmi altı hata, grubun kırk dört doğru cevabına mal olmuştur.

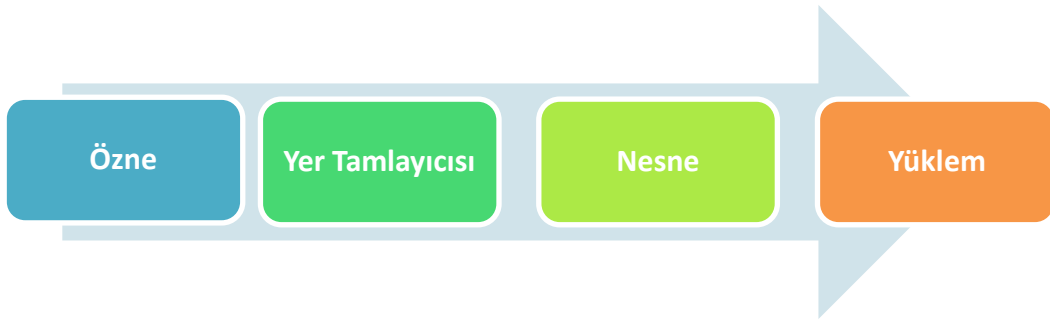
Deney ve kontrol grubunun beşinci soruya ait kalıcılık testi bulgularına göre iki grubun da doğru cevap sayılarının azaldığı ancak deney grubundaki doğru cevap kaybının kontrol grubuna göre daha az olduğu görülmektedir. Son teste kıyasla kontrol grubunun doğru cevap sayısında on dokuzluk bir kayıp söz konusuysen, deney grubunda bu sayı beştir. Bu durum, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, bu soruda, cümleyi öğelerine ayırma konusuyla ilgili öğrencilerin kavram yanılgılarını gidermede ve öğrenilen kavramların kalıcılığında, mevcut öğretime kıyasla daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.2.6. AUSF Altıncı Sorudan Elde Edilen Bulgular

Altıncı soruda, öğrencilerin verilen öge dizilişine uygun cümle oluşturup oluşturamadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, öğrencilerden öğeleri “özne- yer tamlayıcısı-nesne-yüklem” olarak sıralanan bir cümle oluşturmaları istenmiştir.

Altıncı soru şu şekildedir:

Ögeleri aşağıdaki gibi sıralanan bir cümle oluşturunuz.



.....

Soruda, öğrencilerden öğeleri yukarıdaki gibi sıralanan bir cümle oluşturmaları istenmektedir. Öğrenciler uygun sırada yer alan her öge için 1 puan almışlar; sıralamaya

uymayan ögelerden puan alamamışlardır. Bütün ögeleri doğru sıralayan öğrencilerin bu sorudan aldığı toplam puan 4'tür.

Kontrol grubu öğrencilerinin AUSF altıncı sorusuna **ön testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Üç öğrenci (K9, K10, K17) bu soruya cevap verememiştir. Bir öğrenci (K3), sorunun tamamını boş bırakmayıp, soruda yer alan bir ögeyi (nesne) tespit edememiş ve bu ögenin sıralamadaki yerini boş bırakmıştır.
2. Öğrencilerin dokuzu (K1, K2, K4, K8, K13, K14, K15, K18, K19) bütün ögeleri doğru sıralayarak sorudan tam puan almıştır. Bu durum, söz konusu öğrencilerin öge dizilişi konusunda bir kavram yanlışlığına sahip olmadıklarını göstermektedir. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.6) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışlıkları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Yanlış öge kullanma (f.3)**

İki öğrenci (K5, K11) öge dizilişinde yer tamlayıcısının yerine zarf tamlayıcısı (*hızlıca/K5*)/ (*birden/K11*), nesnenin yerine yer tamlayıcısı (*uçurtmasını uçurmaya/K5*)/ (*ellerimin arasından/K11*); bir öğrenci (K6) ise yer tamlayıcısının yerine zarf tamlayıcısı (*rüzgârı görünce*) ve nesnenin yerine zarf tamlayıcısı (*durmaksızın*) kullanmıştır.

• **Tek ögeyi birden fazla öge olarak kabul etme (f.2)**

Bir öğrenci (K12) yer tamlayıcısını oluşturan tamlamanın bir kısmını yer tamlayıcısı (*bahçedeki*) bir kısmını nesne (*çiçeklere*) olarak; bir öğrenci (K16) ise nesneyi oluşturan tamlamanın bir kısmını yer tamlayıcısı (*evde bulunan*) bir kısmını nesne (*en sevdiği kitabı*) olarak kabul etmiş ve ayrı iki öge gibi sıralamıştır.

• **Sıralamaya uygun cümle kuramama (f.1)**

Bir öğrenci (K7) sıralamaya uygun ögelerden oluşan bir cümle kuramamış; verilen sıralamaya tamamen aykırı bir cümle oluşturmuştur (K7: *Bu*

günlerde ülkelerde gelişme oldu afrika almanya gibi yerlerde yeni şeyler bulunduğu).

Deney grubu öğrencilerinin AUSF altıncı sorusuna **ön testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. İki öğrenci (D3, D8) bu soruya cevap verememiştir. Bir öğrenci (D17), sorunun tamamını boş bırakmayıp, soruda yer alan bir ögeyi (nesne) tespit edememiş ve bu ögenin sıralamadaki yerini boş bırakmıştır.
2. Öğrencilerin sekizi (D4, D6, D11, D13, D15, D16, D20, D21) bütün öğeleri doğru sıralayarak sorudan tam puan almıştır. Bu durum, söz konusu öğrencilerin öge dizilişi konusunda bir kavram yanlışlığına sahip olmadıklarını göstermektedir. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.10) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışlıkları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Yanlış öge kullanma (f.5)**

Üç öğrenci (D7, D10, D14) öge dizilişinde nesnenin yerine zarf tamlayıcısı (*kuş gibi süzülüp/D7*)/ (*ekmek almaya/D10*)/ (*arkadaşıyla/D14*); bir öğrenci (D1) yer tamlayıcısının yerine zarf tamlayıcısı (*eve giderken*) kullanmıştır. Bir öğrenci (D9) ise seçtiği kelimeyi (*uçurtmalar*) nesne yerine özne olarak kullanmıştır.

• **Tek ögeyi birden fazla öge olarak kabul etme (f.1)**

Bir öğrenci (D12) özneyi oluşturan tamlamanın bir kısmını özne (*okulun*) bir kısmını yer tamlayıcısı (*bahçesinin*) bir kısmını ise nesne (*tamamı*) olarak kabul etmiş ve ayrı üç öge gibi sıralamıştır.

• **Sıralamaya uygun cümle kuramama (f.4)**

Üç öğrenci (D2, D18, D19) sıralamaya uygun öğelerden oluşan bir cümle kuramamıştır (*D19: Herkes bugün konser var diye seviniyor*). Bir öğrenci (D5) ise yer tamlayıcısı ve nesneyi hatalı sıralamıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin AUSF altıncı sorusuna **ön testte** verdiği cevaplar doğrultusunda tespit edilen kavram yanlışlarına yönelik kodlar Tablo 4.2.6.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.6.1

Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Altıncı Sorusuna Ön Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanlışlarına Yönelik Kodlar

				Yapılan Hatalar		
6. Soru	Doğru cevap (f)	Boş (f)	Hatalı cevap (f)	Yanlış öge kullanma (f)	Tek ögeyi birden fazla öge olarak kabul etme (f)	Sıralamaya uygun cümle kuramama (f)
Ön test						
Deney	48	9	10	5	1	4
Kontrol	51	13	6	3	2	1

Tablo 4.2.6.1’e göre, kontrol grubu öğrencilerinin ön testte genellikle ögelerin işlevleri ve tamlamaların tek bir öge olarak kabul edilmesi kuralı ile ilgili kavram yanlışlarının olduğu söylenebilir. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerinin yetersiz olması gösterilebilir. Kontrol grubunun altıncı soruda toplamda ulaşabileceği doğru cevap sayısı yetmiş altı iken; grubun ön test sonucunda elli bir doğru cevaba ulaştığı görülmektedir. Kontrol grubunun ön test sonucunda tespit edilen toplam altı hata, grubun on iki doğru cevabına mal olmuştur.

Kontrol grubunda olduğu gibi deney grubu öğrencilerinin de ön testte, genellikle, ögelerin işlevleri ve tamlamaların tek bir öge olarak kabul edilmesi kuralı ile ilgili kavram yanlışlarının olduğu söylenebilir. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerinin yetersiz olması gösterilebilir. Deney grubunun altıncı soruda toplamda ulaşabileceği doğru cevap sayısı seksen dört iken; grubun ön test sonucunda

kırk sekiz doğru cevaba ulaştığı görülmektedir. Deney grubunun ön test sonucunda tespit edilen toplam on hata, grubun yirmi yedi doğru cevabına mal olmuştur.

Elde edilen bulgular sonucunda, kontrol grubunun altıncı soruya ait ön test doğru cevap sayısının deney grubunun doğru cevap sayısından fazla olduğu ancak iki grupta da konuyla ilgili ön bilgileri yetersiz ve kavram yanlışlarına sahip öğrencilerin yer aldığı görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin AUSF altıncı sorusuna **son testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Bir öğrenci (K17) bu soruya cevap verememiştir.
2. Öğrencilerin sekizi (K1, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K19) bütün öğeleri doğru sıralayarak sorudan tam puan almıştır. Bazı öğrenciler birden fazla hata yaptığı için bu öğrenciler birden fazla kodun içinde yer almaktadır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.10) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Yanlış öge kullanma (f.9)**

Yedi öğrenci (K1, K4, K5, K6, K8, K9, K10) öge dizilişinde nesnenin yerine zarf tamlayıcısı (*çantayla/K1*)/ (*koşarak/K4*)/ (*kitapla/K5*)/ (*uçakla/K6*)/ (*elmayı yiyerek/K8, K9*)/ (*arabayla/K10*); bir öğrenci (K3) nesnenin yerine zarf tamlayıcısı (*hiç*), yer tamlayıcısının yerine nesne (*uçığa binmeyi*); bir öğrenci (K7) ise yer tamlayıcısının yerine zarf tamlayıcısı (*durmadan*) kullanmıştır.

• **Tek ögeyi birden fazla öge olarak kabul etme (f.2)**

Bir öğrenci (K7) yüklemi oluşturan deyimden bir kısmını nesne (*canı*) bir kısmını yüklem (*sıkılıyordu*) olarak; bir öğrenci (K18) ise nesneyi oluşturan tamlamanın bir kısmını yer tamlayıcısı (*Ankara'daki*) bir kısmını nesne (*yemeği*) olarak kabul etmiş ve ayrı iki öge gibi sıralamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin AUSF altıncı sorusuna **son testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Bir öğrenci (D3) bu soruya cevap verememiştir.
2. Öğrencilerin on biri (D1, D2, D4, D6, D7, D12, D15, D16, D18, D20, D21) bütün öğeleri doğru sıralayarak sorudan tam puan almıştır. Soruyu eksik veya

hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.9) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Yanlış öge kullanma (f.6)**

Dört öğrenci (D8, D10, D11, D17) öge dizilişinde nesnenin yerine zarf tamlayıcısı (*arabam olmadığı için/D8*)/ (*ekmek almaya/D10*)/ (*çantasıyla/D11*)/ (*Ayşe'yle/D17*); bir öğrenci (D5) nesnenin yerine yer tamlayıcısı (*arabanın üstünde*); bir öğrenci (D9) ise yer tamlayıcısı ve nesnenin yerine zarf tamlayıcısı (*onunla ve ayşeyle*) kullanmıştır.

• **Tek ögeyi birden fazla öge olarak kabul etme (f.1)**

Bir öğrenci (D14) yer tamlayıcısını oluşturan tamlamanın bir kısmını yer tamlayıcısı (*Köfteci*) bir kısmını ise nesne (*Ahmet'e*) olarak kabul etmiş ve ayrı iki öge gibi sıralamıştır.

• **Sıralamaya uygun cümle kuramama (f.2)**

İki öğrenci (D9, D19) yer tamlayıcısı ve nesneyi hatalı sıralamıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin AUSF altıncı sorusuna **son** testte verdiği cevaplar doğrultusunda tespit edilen kavram yanlışlarına yönelik kodlar Tablo 4.2.6.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.6.2

Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Altıncı Sorusuna Son Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar

6. Soru	Doğru cevap (f)	Boş (f)	Hatalı cevap (f)	Yapılan Hatalar		
				Yanlış öge kullanma (f)	Tek ögeyi birden fazla öge olarak kabul etme (f)	Sıralamaya uygun cümle kuramama (f)
Son test						
Deney	67	4	9	6	1	2
Kontrol	58	4	11	9	2	0

4.2.6.2'ye göre, kontrol grubu öğrencilerinin ön teste kıyasla son testte yaptıkları hataların azaldığı görülmektedir. Genellikle, öğrencilerin seçtikleri kelimeyi aslında nesne olarak kullanmayı amaçladıkları ancak kelimeye edat ekleyerek kullandıklarında ögenin zarf tamlayıcısına dönüştüğü konusunda bilgi eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir (*çanta*yla, *kitap*la, vb.). Bu durum, öğrencilerin nesne ve zarf tamlayıcısı konusunda kavram yanılgısı yaşamalarına neden olmaktadır. Ayrıca tamlamaların tek bir öge olarak kabul edilmesi kuralı ile ilgili kavram yanılgılarının devam ettiği görülmektedir. Bunun nedeni olarak, bu kuralın bazı öğrencilerce benimsenmemesi gösterilebilir. Kontrol grubunun altıncı soru son test sonucunda elli sekiz doğru cevaba ulaştığı görülmektedir. Kontrol grubunun son test sonucunda tespit edilen toplam on bir hata, grubun on dört doğru cevabına mal olmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin de ön teste kıyasla son testte yaptıkları hataların azaldığı görülmektedir. Hata yapan öğrencilerin çoğunun (D8, D9, D10, D11, D17) kontrol grubunda olduğu gibi, nesne olarak seçtikleri kelimeyi edat ekleyerek kullandıklarında ögenin zarf tamlayıcısına dönüştüğü konusunda bilgi eksiklikleri olduğu tespit

edilmiştir (*çantasıyla, Ayşe'yle, vb.*). Bu durum, öğrencilerin nesne ve zarf tamlayıcısı konusunda kavram yanlışlığı yaşamalarına neden olmaktadır. Bir öğrencinin (D14) ise tamlamaların tek bir öge olarak kabul edilmesi kuralı ile ilgili kavram yanlışlığının devam ettiği görülmektedir. Bunun nedeni olarak, bu kuralın bu öğrenci tarafından içselleştirilmemesi gösterilebilir. Kontrol grubundan farklı olarak, iki öğrencinin (D9, D19) yer tamlayıcısı ve nesneyi hatalı sıraladığı görülmüştür. Bu durumun söz konusu öğrencilerin nesne ve yer tamlayıcısı konusunda kavram yanlışlarının olmasından ya da soruda istenen öge sıralanışına dikkat etmemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Deney grubunun altıncı soru son test sonucunda altmış yedi doğru cevaba ulaştığı görülmektedir. Deney grubunun son test sonucunda tespit edilen toplam dokuz hata, grubun on üç doğru cevabına mal olmuştur.

Deney ve kontrol grubunun altıncı soruya ait son test bulgularına göre, ön teste kıyasla, deney grubunun doğru cevap sayısının kırk sekizden altmış yediye; kontrol grubunun doğru cevap sayısının ise elli birden elli sekize yükseldiği görülmektedir. Buna göre, iki grubun da doğru cevaplarında artış olduğu ancak deney grubunun doğru cevaplarındaki artışın, kontrol grubunun doğru cevaplarındaki artıştan daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durum, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, bu soruda, öge dizilişi konusuyla ilgili öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermede, mevcut öğretime kıyasla daha etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin AUSF altıncı sorusuna **kalıclık testinde** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Bir öğrenci (K17) bu soruya cevap verememiştir. Bir öğrenci (K9), sorunun tamamını boş bırakmayıp, soruda yer alan bazı öğeleri (nesne ve yer tamlayıcısı) tespit edememiş ve bu öğelerin sıralamadaki yerlerini boş bırakmıştır.
2. Öğrencilerin dokuzu (K2, K3, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K19) bütün öğeleri doğru sıralayarak sorudan tam puan almıştır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.8) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Yanlış öge kullanma (f.6)**

Beş öğrenci (K1, K4, K5, K10, K11) öge dizilişinde nesnenin yerine zarf tamlayıcısı (*geç/K1*)/ (*uçakla/K4*)/ (*bavulunu alıp/K5*)/ (*uçakla/K10*)/

(*öylece/K11*); bir öğrenci (K6) ise nesnenin yerine yer tamlayıcısı (*çalışanlara*) kullanmıştır.

• **Tek ögeyi birden fazla öge olarak kabul etme (f.2)**

Bir öğrenci (K7) yüklemi oluşturan birleşik fiilin bir kısmını nesne (*hareket*) bir kısmını yüklem (*ediyor*) olarak; bir öğrenci (K8) ise nesneyi oluşturan tamlamanın bir kısmını yer tamlayıcısı (*okula*) bir kısmını nesne (*gitmeyi*) olarak kabul etmiş ve ayrı iki öge gibi sıralamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin AUSF altıncı sorusuna **kalıklık testinde** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Soruya cevap vermeyen öğrenci yoktur. Bir öğrenci (D3), sorunun tamamını boş bırakmayıp, soruda yer alan bir ögeyi (nesne) tespit edememiş ve bu ögenin sıralamadaki yerini boş bırakmıştır.
2. Öğrencilerin on biri (D1, D2, D4, D6, D7, D9, D11, D15, D18, D20, D21) bütün öğeleri doğru sıralayarak sorudan tam puan almıştır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.9) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Yanlış öge kullanma (f.7)**

Altı öğrenci (D5, D8, D10, D13, D16, D19) öge dizilişinde nesnenin yerine zarf tamlayıcısı (*arabayla/D5*)/ (*biblo gibi/D8*)/ (*bisikletle/D10*)/ (*Mustafa'yla/D13*)/ (*telefonuyla/D16*)/ (*uçurtma uçurmaya/D19*); bir öğrenci (D12) ise nesnenin yerine yer tamlayıcısı (*salıncağa*) ve yer tamlayıcısının yerine zarf tamlayıcısı (*parka gidince*) kullanmıştır.

• **Tek ögeyi birden fazla öge olarak kabul etme (f.2)**

İki öğrenci (D14, D17) yer tamlayıcısını oluşturan tamlamanın bir kısmını yer tamlayıcısı (*evdeki/D14*)/ (*evin camından/D17*) bir kısmını nesne (*camı/D14*)/ (*içeri/D17*) olarak kabul etmiş ve ayrı iki öge gibi sıralamıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin AUSF altıncı sorusuna **kalcılık testi**nde verdiği cevaplar doğrultusunda tespit edilen kavram yanlışlarına yönelik kodlar Tablo 4.2.6.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.2.6.3

Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Altıncı Sorusuna Kalcılık Testinde Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanlışlarına Yönelik Kodlar

				Yapılan Hatalar	
6. Soru	Doğru cevap (f)	Boş (f)	Hatalı cevap (f)	Yanlış öge kullanma (f)	Tek ögeyi birden fazla öge olarak kabul etme (f)
Deney	71	1	9	7	2
Kontrol	60	6	8	6	2

Tablo 4.2.6.3'e göre, kontrol grubunun son teste kıyasla kalcılık testinde de hemen hemen aynı oranda hataya sahip olduğu görülmektedir. Sekiz öğrencinin (K1, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11) öğelerin işlevleri, dizilişleri ve tamlamaların birlikte alınması konusunda ilgili kavram yanlışları devam etmektedir. Bunun nedeni olarak, mevcut öğretimin öge dizilişi konusunda ilgili öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermede ve öğrenilen kavramların kalcılığında benzer etkiye sahip olması gösterilebilir. Kontrol grubunun altıncı soru kalcılık testi sonucunda altmış doğru cevaba ulaştığı görülmektedir. Kontrol grubunun kalcılık testi sonucunda tespit edilen toplam sekiz hata, grubun on doğru cevabına mal olmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin de son teste kıyasla kalcılık testinde de hemen hemen aynı oranda hataya sahip olduğu görülmektedir. Dokuz öğrencinin (D5, D8, D10, D12, D13, D14, D16, D17, D19) öğelerin işlevleri, dizilişleri ve tamlamaların birlikte alınması

konusuyla ilgili kavram yanlışları devam etmektedir. Deney grubunun altıncı soru kalıcılık testi sonucunda yetmiş bir doğru cevaba ulaştığı görülmektedir. Deney grubunun kalıcılık testi sonucunda tespit edilen toplam dokuz hata, grubun on bir doğru cevabına mal olmuştur.

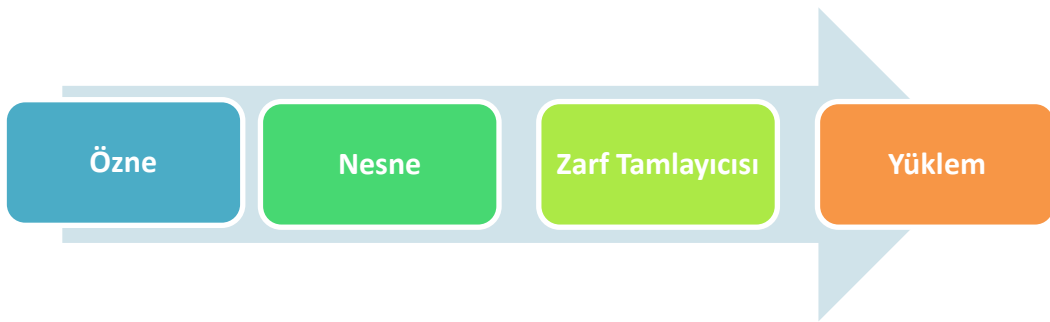
Deney ve kontrol grubunun altıncı soruya ait kalıcılık testi bulgularına göre, son teste kıyasla, deney grubunun doğru cevap sayısının altmış yediden yetmiş bire; kontrol grubunun doğru cevap sayısının ise elli sekizden altmışa yükseldiği görülmektedir. Buna göre, iki grubun da doğru cevaplarında artış olduğu ancak deney grubunun doğru cevaplarındaki artışın, kontrol grubunun doğru cevaplarındaki artıştan daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durum, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, bu soruda, öge dizilişi konusuyla ilgili öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermede ve öğrenilen kavramların kalıcılığında, mevcut öğretime kıyasla daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.2.7. AUSF Yedinci Sorudan Elde Edilen Bulgular

Yedinci soruda, öğrencilerin verilen öge dizilişine uygun cümle oluşturup oluşturamadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, öğrencilerden ögeleri “özne-nesne-zarf tamlayıcısı-yüklem” olarak sıralanan bir cümle oluşturmaları istenmiştir.

Yedinci soru şu şekildedir:

Ögeleri aşağıdaki gibi sıralanan bir cümle oluşturunuz.



.....

Soruda, öğrencilerden öğeleri yukarıdaki gibi sıralanan bir cümle oluşturmaları istenmektedir. Öğrenciler uygun sırada yer alan her öge için 1 puan almışlar; sıralamaya uymayan öğelerden puan alamamışlardır. Bütün öğeleri doğru sıralayan öğrencilerin bu sorudan aldığı toplam puan 4'tür.

Kontrol grubu öğrencilerinin AUSF yedinci sorusuna **ön testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Beş öğrenci (K1, K9, K10, K13, K17) bu soruya cevap verememiştir.
2. Öğrencilerin ikisi (K2, K16) bütün öğeleri doğru sıralayarak sorudan tam puan almıştır. Bu durum, söz konusu öğrencilerin öge dizilişi konusunda bir kavram yanlışlığına sahip olmadıklarını göstermektedir. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.12) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışlıkları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Yanlış öge kullanma (f.6)**

İki öğrenci (K3, K6) öge dizilişinde nesnenin yerine zarf tamlayıcısı (*ışksız ve şaşkın gözlerle/K3*)/ (*uçurtmasını alıp/K6*), zarf tamlayıcısının yerine yer tamlayıcısı (*kamyona/K3*)/ (*dağa/K6*); iki öğrenci (K18, K19) zarf tamlayıcısının yerine yer tamlayıcısı (*serviste/K18*)/ (*tamire/K19*); bir öğrenci (K15) nesnenin yerine yer tamlayıcısı (*etrafına*); bir öğrenci (K12) ise nesnenin yerine zarf tamlayıcısı (*ağacı sularken*) kullanmıştır.

• **Tek ögeyi birden fazla öge olarak kabul etme (f.2)**

Bir öğrenci (K5) zarf tamlayıcısını oluşturan tamlamanın bir kısmını nesne (*silgisini*) bir kısmını zarf tamlayıcısı (*almaya*) olarak; bir öğrenci (K14) ise nesneyi oluşturan tamlamanın bir kısmını nesne (*ağacın*) bir kısmını zarf tamlayıcısı (*yavaş yavaş yaprak döküşünü*) olarak kabul etmiş ve ayrı iki öge gibi sıralamıştır.

• **Sıralamaya uygun cümle kuramama (f.4)**

Üç öğrenci (K7, K8, K11) sıralamaya uygun öğelerden oluşan bir cümle kuramamıştır (*K11: Elma yerken birden burnum kanadı*). Bir öğrenci (K4) ise zarf tamlayıcısı ve yüklemi hatalı sıralamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin AUSF yedinci sorusuna **ön testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. İki öğrenci (D3, D8) bu soruya cevap verememiştir. Bir öğrenci (D17), sorunun tamamını boş bırakmayıp, soruda yer alan bazı öğeleri (nesne ve zarf tamlayıcısı) tespit edememiş ve bu öğelerin sıralamadaki yerlerini boş bırakmıştır.
2. Öğrencilerin yedisi (D1, D4, D13, D15, D18, D20, D21) bütün öğeleri doğru sıralayarak sorudan tam puan almıştır. Bu durum, söz konusu öğrencilerin öge dizilişi konusunda bir kavram yanlışlığına sahip olmadıklarını göstermektedir. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.11) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışlıkları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Yanlış öge kullanma (f.5)**

İki öğrenci (D14, D16) öge dizilişinde nesnenin yerine zarf tamlayıcısı (*bir arkadaşıyla/D14*)/ (*arabayla/D16*), zarf tamlayıcısının yerine yer tamlayıcısı (*bir yere/D14*)/ (*işe/D16*); iki öğrenci (D7, D10) nesnenin yerine zarf tamlayıcısı (*tasmasını alarak/D7*)/ (*bisikletiyle/D10*); bir öğrenci (D6) ise öznenin yerine zarf tamlayıcısı (*uçakla gidip*) ve nesnenin yerine zarf tamlayıcısı (*araba ile*) kullanmıştır.

• **Sıralamaya uygun cümle kuramama (f.6)**

Dört öğrenci (D2, D5, D9, D19) sıralamaya uygun öğelerden oluşan bir cümle kuramamıştır (*D2: Gezerken güzel bir deniz gördük örende*). Bir öğrenci (D11) zarf tamlayıcısı ve yüklemi; bir öğrenci (D12) ise nesne ve zarf tamlayıcısını hatalı sıralamıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin AUSF yedinci sorusuna **ön testte** verdiği cevaplar doğrultusunda tespit edilen kavram yanlışlıklarına yönelik kodlar Tablo 4.2.7.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.7.1

Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Yedinci Sorusuna Ön Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar

				Yapılan Hatalar		
7. Soru	Doğru cevap (f)	Boş (f)	Hatalı cevap (f)	Yanlış öge kullanma (f)	Tek ögeyi birden fazla öge olarak kabul etme (f)	Sıralamaya uygun cümle kuramama (f)
Ön test						
Deney	47	10	11	5	0	6
Kontrol	34	20	12	6	2	4

Tablo 4.2.7.1'e göre, kontrol grubu öğrencilerinin ön testte genellikle ögelerin işlevleri ve tamlamaların tek bir öge olarak kabul edilmesi kuralı ile ilgili kavram yanılgılarının olduğu söylenebilir. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerinin yetersiz olması gösterilebilir. Kontrol grubunun yedinci soruda toplamda ulaşabileceği doğru cevap sayısı yetmiş altı iken; grubun ön test sonucunda otuz dört doğru cevaba ulaştığı görülmektedir. Kontrol grubunun ön test sonucunda tespit edilen toplam on iki hata, grubun yirmi iki doğru cevabına mal olmuştur.

Kontrol grubunda olduğu gibi, deney grubu öğrencilerinin de ön testte genellikle ögelerin işlevleri ile ilgili kavram yanılgılarının olduğu söylenebilir. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerinin yetersiz olması gösterilebilir. Deney grubunun yedinci soruda toplamda ulaşabileceği doğru cevap sayısı seksen dört iken; grubun ön test sonucunda kırk yedi doğru cevaba ulaştığı görülmektedir. Deney grubunun ön test sonucunda tespit edilen toplam on bir hata, grubun yirmi yedi doğru cevabına mal olmuştur.

Elde edilen bulgular sonucunda, deney grubunun yedinci soruya ait ön test doğru cevap sayısının kontrol grubunun doğru cevap sayısından fazla olduğu ancak iki grupta da konuyla ilgili ön bilgileri yetersiz ve kavram yanlışlarına sahip öğrencilerin yer aldığı görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin AUSF yedinci sorusuna **son testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. İki öğrenci (K11, K17) bu soruya cevap verememiştir. Bir öğrenci (K4), sorunun tamamını boş bırakmayıp, soruda yer alan bir ögeyi (zarf tamlayıcısı) tespit edememiş ve bu ögenin sıralamadaki yerini boş bırakmıştır.
2. Öğrencilerin dokuzu (K1, K3, K6, K8, K9, K14, K15, K16, K18) bütün ögeleri doğru sıralayarak sorudan tam puan almıştır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.7) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Yanlış öge kullanma (f.4)**

Bir öğrenci (K19) öge dizilişinde nesnenin yerine zarf tamlayıcısı (*arabayla*), zarf tamlayıcısının yerine yer tamlayıcısı (*eve*); iki öğrenci (K10, K12) nesnenin yerine zarf tamlayıcısı (*otobüsle/K10*)/ (*boya almaya/K12*); bir öğrenci (K2) ise nesnenin yerine yer tamlayıcısı (*masaya*) kullanmıştır.

• **Tek ögeyi birden fazla öge olarak kabul etme (f.2)**

Bir öğrenci (K5) zarf tamlayıcısını oluşturan tamlamanın bir kısmını nesne (*kitapları*) bir kısmını zarf tamlayıcısı (*aldıktan sonra*) olarak; bir öğrenci (K13) ise yüklemi oluşturan birleşik fiilin bir kısmını zarf tamlayıcısı (*tamir*) bir kısmını yüklem (*ettirdi*) olarak kabul etmiş ve ayrı iki öge gibi sıralamıştır.

• **Sıralamaya uygun cümle kuramama (f.1)**

Bir öğrenci (K7) sıralamaya uygun ögelerden oluşan bir cümle kuramamıştır (K7: *Durmadan oyun oynamakla uğraşıyordu*).

Deney grubu öğrencilerinin AUSF yedinci sorusuna **son testte** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Bir öğrenci (D3) bu soruya cevap verememiştir.
2. Öğrencilerin on ikisi (D2, D4, D6, D7, D8, D10, D11, D12, D15, D18, D20, D21) bütün öğeleri doğru sıralayarak sorudan tam puan almıştır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.8) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Yanlış öge kullanma (f.6)**

İki öğrenci (D5, D17) öge dizilişinde nesnenin yerine zarf tamlayıcısı (*uçakla/D5*)/ (*meyve kesmek için/D17*), zarf tamlayıcısının yerine yer tamlayıcısı (*Ankara'ya/D5*)/ (*mutfağa/D17*); iki öğrenci (D1, D14) nesnenin yerine zarf tamlayıcısı (*kitap alarak/D1*)/ (*ailelerle/D14*); iki öğrenci (D16, D19) ise zarf tamlayıcısının yerine yer tamlayıcısı (*kaleye/D16*)/ (*Ali'nin evinde/D19*) kullanmıştır.

• **Sıralamaya uygun cümle kuramama (f.2)**

İki öğrenci (D9, D13) nesne ve zarf tamlayıcısını hatalı sıralamıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin AUSF yedinci sorusuna **son testte** verdiği cevaplar doğrultusunda tespit edilen kavram yanlışlarına yönelik kodlar Tablo 4.2.7.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.7.2

Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Yedinci Sorusuna Son Testte Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar

					Yapılan Hatalar		
7. Soru	Doğru cevap (f)	Boş (f)	Hatalı cevap (f)		Yanlış öge kullanma (f)	Tek ögeyi birden fazla öge olarak kabul etme (f)	Sıralamaya uygun cümle kuramama (f)
Son test							
Deney	68	4	8		6	0	2
Kontrol	54	10	7		4	2	1

Tablo 4.2.7.2'ye göre, kontrol grubu öğrencilerinin ön teste kıyasla son testte yaptıkları hataların azaldığı görülmektedir. Genellikle, öğrencilerin seçtikleri kelimeyi aslında nesne olarak kullanmayı amaçladıkları; ancak kelimeye edat ekleyerek kullandıklarında ögenin zarf tamlayıcısına dönüştüğü konusunda bilgi eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir (*arabayla, otobüsle, vb.*). Bu durum, öğrencilerin nesne ve zarf tamlayıcısı konusunda kavram yanılgısı yaşamalarına neden olmaktadır. Ayrıca tamlamaların tek bir öge olarak kabul edilmesi kuralı ile ilgili kavram yanılgılarının devam ettiği görülmektedir. Bunun nedeni olarak, bu kuralın bazı öğrencilerce benimsenmemesi gösterilebilir. Kontrol grubunun yedinci soru son test sonucunda elli dört doğru cevaba ulaştığı görülmektedir. Kontrol grubunun son test sonucunda tespit edilen toplam yedi hata, grubun on iki doğru cevabına mal olmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin de ön teste kıyasla son testte yaptıkları hataların azaldığı görülmektedir. Hata yapan öğrencilerin çoğunun (D1, D5, D14, D17) kontrol grubunda olduğu gibi, nesne olarak seçtikleri kelimeyi edat ekleyerek kullandıklarında ögenin zarf tamlayıcısına dönüştüğü konusunda bilgi eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir (*uçakla,*

ailelerle, vb.). Bu durum, öğrencilerin nesne ve zarf tamlayıcısı konusunda kavram yanlışlığı yaşamalarına neden olmaktadır. Deney grubunun yedinci soru son test sonucunda altmış sekiz doğru cevaba ulaştığı görülmektedir. Deney grubunun son test sonucunda tespit edilen toplam sekiz hata, grubun on iki doğru cevabına mal olmuştur.

Deney ve kontrol grubunun yedinci soruya ait son test bulgularına göre, ön teste kıyasla, deney grubunun doğru cevap sayısının kırk yediden altmış sekize; kontrol grubunun doğru cevap sayısının ise otuz dörtten elli dörde yükseldiği görülmektedir. Buna göre, iki grubun da doğru cevaplarında benzer oranda artış olduğu söylenebilir. Bu durum, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, bu soruda, öge dizilişi konusuyla ilgili öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermede, mevcut öğretimle benzer etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin AUSF yedinci sorusuna **kalıcılık testinde** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. İki öğrenci (K3, K17) bu soruya cevap verememiştir. İki öğrenci (K9, K11), sorunun tamamını boş bırakmayıp, soruda yer alan bazı öğeleri (nesne ve zarf tamlayıcısı) tespit edememiş ve bu öğelerin sıralamadaki yerlerini boş bırakmıştır.
2. Öğrencilerin onu (K2, K4, K7, K8, K12, K13, K15, K16, K18, K19) bütün öğeleri doğru sıralayarak sorudan tam puan almıştır. Soruyu eksik veya hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.5) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Yanlış öge kullanma (f.5)**

Üç öğrenci (K6, K10, K14) nesnenin yerine zarf tamlayıcısı (*eldivenini alıp/K6*)/ (*arabayla/K10*)/ (*kitap almaya/K14*); iki öğrenci (K1, K5) ise zarf tamlayıcısının yerine yer tamlayıcısı (*sınıfa/K1*)/ (*evde/K5*) kullanmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin AUSF yedinci sorusuna **kalıcılık testinde** verdiği cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Bir öğrenci (D3) bu soruya cevap verememiştir.
2. Öğrencilerin on biri (D1, D2, D6, D7, D10, D11, D12, D15, D16, D20, D21) bütün öğeleri doğru sıralayarak sorudan tam puan almıştır. Soruyu eksik veya

hatalı cevaplayan öğrencilerin (f.9) cevaplarından hareketle ulaşılan kavram yanlışları ise şu şekilde kodlanmıştır:

• **Yanlış öge kullanma (f.3)**

İki öğrenci (D8, D18) öge dizilişinde nesnenin yerine zarf tamlayıcısı (*farklı oyuncaklarımla/D8*)/ (*trenle/D18*); bir öğrenci (D14) ise zarf tamlayıcısının yerine yer tamlayıcısı (*diükandan*) kullanmıştır.

• **Tek ögeyi birden fazla öge olarak kabul etme (f.4)**

İki öğrenci (D4, D17) yer tamlayıcısını oluşturan tamlamanın bir kısmını nesne (*kara/D4*)/ (*evin/D17*) bir kısmını zarf tamlayıcısı (*camdan/D4*)/ (*camundan/D17*) olarak; bir öğrenci (D13) zarf tamlayıcısını oluşturan tamlamanın bir kısmını nesne (*Ege*) bir kısmını zarf tamlayıcısı (*ile*) olarak; bir öğrenci (D19) ise özneyi oluşturan tamlamanın bir kısmını özne (*arkadaşımın*) bir kısmını nesne (*kalemlüğünün rengi*) olarak kabul etmiş ve ayrı iki öge gibi sıralamıştır.

• **Sıralamaya uygun cümle kuramama (f.2)**

Bir öğrenci (D9) sıralamaya uygun öğelerden oluşan bir cümle kuramamış; bir öğrenci (D5) ise nesne ve zarf tamlayıcısını hatalı sıralamıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin AUSF yedinci sorusuna **kahıcılık testinde** verdiği cevaplar doğrultusunda tespit edilen kavram yanlışlarına yönelik kodlar Tablo 4.2.7.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.2.7.3

Deney ve Kontrol Gruplarının Ausf Yedinci Sorusuna Kalıcılık Testinde Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Tespit Edilen Kavram Yanılgılarına Yönelik Kodlar

				Yapılan Hatalar		
7. Soru	Doğru cevap (f)	Boş (f)	Hatalı cevap (f)	Yanlış öge kullanma (f)	Tek ögeyi birden fazla öge olarak kabul etme (f)	Sıralamaya uygun cümle kuramama (f)
Kalıcılık testi						
Deney	64	4	9	3	4	2
Kontrol	59	12	5	5	0	0

Tablo 4.2.7.3'e göre, kontrol grubunun son teste kıyasla kalıcılık testinde kalıcılık testinde de benzer hatalara sahip olduğu; hata oranının ise azaldığı görülmektedir. Yedi öğrencinin (K1, K5, K6, K9, K10, K11, K14) ögelerin işlevleri, dizilişleri konusunda ilgili kavram yanılgıları devam etmektedir. Bunun nedeni olarak, mevcut programa göre yapılan öğretimin öge dizilişi konusunda ilgili öğrencilerin kavram yanılgılarını gidermede ve öğrenilen kavramların kalıcılığında benzer etkiye sahip olması gösterilebilir. Kontrol grubunun yedinci soru kalıcılık testi sonucunda elli dokuz doğru cevaba ulaştığı görülmektedir. Kontrol grubunun kalıcılık testi sonucunda tespit edilen toplam beş hata, tek öge üzerinden gerçekleştiği ve öğrencilerin cümle dizilişinde seçtikleri başka ögeleri etkilemediği için sadece hata sayısı kadar doğru cevap kaybına sebep olmuş; grubun beş doğru cevabına mal olmuştur.

Deney grubunun da son teste kıyasla kalıcılık testinde de benzer hatalara sahip olduğu; hata oranının ise az da olsa arttığı görülmektedir. Son testten farklı olarak bazı öğrencilerin (D4, D13, D17, D19) tamlamaların tek bir öge olarak kabul edilmesi kuralı ile ilgili kavram yanılgılarının olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak, söz konusu

öğrencilerin bu kuralı içselleştirememesi gösterilebilir. Deney grubunun yedinci soru kalıcılık testi sonucunda altmış dört doğru cevaba ulaştığı görülmektedir. Deney grubunun kalıcılık testi sonucunda tespit edilen toplam dokuz hata, grubun on altı doğru cevabına mal olmuştur.

Deney ve kontrol grubunun yedinci soruya ait kalıcılık testi bulgularına göre, son teste kıyasla, deney grubunun doğru cevap sayısının altmış sekizden altmış dörde düştüğü; kontrol grubunun doğru cevap sayısının ise elli dörtten elli dokuza yükseldiği görülmektedir. Buna göre, son teste kıyasla, kontrol grubunun doğru cevap sayısının arttığı; deney grubunun doğru cevap sayısının ise azalandığı söylenebilir. Bunun sebebi, deney grubu öğrencilerinin yaptığı hataların, birden fazla ögeye doğru cevap verilmesini engellemesidir. Deney grubundaki bazı öğrencilerin (D4, D13, D17, D19) tamlamaların tek bir öge olarak kabul edilmesi kuralı ile ilgili kavram yanlışlarının olması, bir ögeyi birden fazla öge olarak kabul etmelerine ve böylelikle sıralamada yer alan birden fazla ögeyi doğru cevaplayamamalarına neden olmuştur. Bu durum, mevcut öğretimin, bu soruda, öge dizilişi konusuyla ilgili öğrenilen kavramların kalıcılığında, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretime kıyasla daha etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunun AUSF ön test, son test ve kalıcılık testi doğru cevap sayıları Tablo 4.2.1’de somut bir şekilde görülmektedir:

Tablo 4.2.1

Deney ve Kontrol Gruplarının AUSF Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Doğru Cevap Sayıları

	1.soru		2.soru		3.soru		4.soru		5.soru		6.soru		7.soru		Toplam	
	D (f)	H (f)	D (f)	H (f)	D (f)	H (f)	D (f)	H (f)	D (f)	H (f)	D (f)	H (f)	D (f)	H (f)	D (f)	H (f)
<i>Ön test</i>																
D	7	14	10	11	10	11	14	7	59	109	48	36	47	37	195	225
K	3	16	4	15	15	4	8	11	42	110	51	25	34	42	157	223
<i>Son test</i>																
D	13	8	13	8	17	4	17	4	118	50	67	17	68	16	313	107
K	9	10	14	5	14	5	14	5	81	71	58	18	54	22	244	136
<i>Kalıcılık testi</i>																
D	18	3	16	5	18	3	13	8	113	55	71	13	64	20	313	107
K	11	8	11	8	16	3	15	4	62	90	60	16	59	17	234	146

Tablo 4.2.1’de deney ve kontrol gruplarının AUSF’den elde edilen veriler sonucunda tespit edilen doğru ve hatalı cevap sayıları, hem soru bazında hem de toplam olarak gösterilmiştir. Ön testte, deney grubunun mutlak başarı oranı .46; kontrol grubunun

mutlak başarı oranı ise .41'dir. Buna göre, ön testte iki grubun mutlak başarı oranının da .40 civarında olduğu belirlenmiştir. AUSF ön test verileri incelendiğinde, anlama basamağında yer alan, vurgulanan ögeyi belirlemeye yönelik 1. ve 2. sorudaki doğru cevapların, uygulama basamağında yer alan, öğelerin kullanımına (3. ve 4. soru) ve dizilişine (6. ve 7. soru) yönelik sorulardaki doğru cevaplardan daha az olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak, öğrencilerin, cümlenin öğeleri konusunun üçüncü kazanımı olan cümlede vurgulanan ögenin belirlenmesine yönelik bilgi yetersizlikleri gösterilebilir. Birinci ve ikinci kazanımın kapsadığı cümlede temel ve yardımcı öğelerin kullanımına ilişkin 3. ve 4. soruda, öğrencilerden temel öge olarak öznenin, yardımcı öge olarak ise nesnenin kullanımına yönelik bir uygulama istenmiştir. Özne ve nesne, genel olarak, öğrencilerin diğer öğelere kıyasla daha sık karşılaştığı öğelerdir. Daha önceki sınıflarda karşılaştıkları kelime türleri konusunda isimleri ve isim türlerini öğrenmelerinin bu soruyu doğru cevaplamalarına katkı sağladığı düşünülebilir. Vurgulanan ögenin ise cümlenin öğeleri konusu kapsamında ele alınması bakımından, bununla daha önce karşılaşmayan ve bilgi sahibi olmayan öğrencilerin olması normal kabul edilebilir. Son test ve kalıcılık testinde de, öğelerin kullanımına (3. ve 4. soru) ve dizilişine (6. ve 7. soru) yönelik sorulardaki doğru cevap sayılarının vurgulanan ögeyi belirlemeye (1. ve 2. soru) yönelik sorulardaki doğru cevap sayılarından fazla olduğu ve başarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun, öğrencilerin, birinci ve ikinci kazanımın kapsadığı cümlede temel ve yardımcı öğelerini, üçüncü kazanımın kapsadığı vurgulanan ögenin belirlenmesine kıyasla daha fazla kavrayıp içselleştirmelerinden ve cümleleri kendilerinin oluşturduğu, uygulamaya yönelik soruları daha kolay cevaplamalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Analiz etme basamağında yer alan, verilen cümleleri öğelerine ayırmaya yönelik 5. soruda ise ön testte, deney ve kontrol gruplarının arasında çok fazla fark olmamasına rağmen, son test ve kalıcılık testinde farkın oldukça açıldığı görülmektedir. Analiz etme basamağı, AUSF'de yer alan en üst basamaktır. Bu basamakta, deney grubunun kontrol grubundan daha yüksek başarı göstermesi, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, mevcut öğretime göre öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.2.1 incelendiğinde, uygulama öncesinde deney grubunun doğru cevap sayısının 195, kontrol grubunun doğru cevap sayısının 157 olduğu görülmektedir. Son testte, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik

öğretimin uygulandığı deney grubunun doğru cevap sayısı 313, mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun doğru cevap sayısı ise 244'tür. Buna göre, uygulama sonrasında deney grubunun doğru cevap sayısındaki artış 118 iken kontrol grubunun doğru cevap sayısında 87'lik bir artış söz konusudur. Bu durum, deney grubunun AUSF doğru cevap sayısında, kontrol grubuna göre daha fazla artış olduğunu göstermektedir. Uygulamadan dört hafta sonra yapılan kalıcılık testinin doğru cevap sayılarına bakıldığında, deney grubunun doğru cevap sayısının 313, kontrol grubunun doğru cevap sayısının ise 234 olduğu görülmektedir. Buna göre, son teste kıyasla deney grubunun doğru cevap sayısında azalma olmamıştır. Deney grubunun doğru cevap sayısında hiç kayıp yaşanmaması, deney grubuna uygulanan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, öğrenilen kavramların kalıcılığında uzun vadede de etkili olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunun kalıcılık testi doğru cevap sayısı ise son teste göre 10'luk bir kayıpla 234'e düşmüştür. Kontrol grubunun kalıcılık testi doğru cevap sayısındaki bu düşüş, kontrol grubuna uygulanan mevcut öğretimin, öğrenilen kavramların kalıcılığındaki etkisinin uzun vadede azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Sürecin tamamı göz önünde bulundurulduğunda, deney grubunun ön testten kalıcılığa kadar olan süreçteki doğru cevap sayısında toplam 118'lik bir artış görülmektedir. Kontrol grubunun doğru cevap sayısında ise 77'lik bir artış söz konusudur. Bu durum, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, mevcut öğretime göre öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermede ve öğrenilen kavramların kalıcılığında daha etkili olduğunu göstermektedir.

AUSF'den elde edilen bulgular, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek çıkması yönündeki nicel bulguları desteklemektedir.

4.3. Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı "Ortaokul 8. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi öğrenme alanındaki cümlelerin öğeleri konusunun işlenişinde uygulanan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretim ile mevcut öğretim arasında dil bilgisine yönelik öğrenci tutumları toplam puanları, alt

boyutları (derse yönelik kazanımlar, derse yönelik güçlükler, sınıf içi etkileşim) ve tutumların kalıcılığı bakımından anlamlı bir fark var mıdır?" şeklindedir. Bu bağlamda öğrencilere DBYTÖ ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun DBYTÖ'den aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi toplam puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.3.1'de verilmiştir.

Tablo 4.3.1

Deney ve Kontrol Gruplarının DBYTÖ Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Toplam Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Grup	N	Ön Test		Son Test		Kalıcılık	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Deney	21	65.19	8.72	68.00	8.19	71.47	5.36
Kontrol	19	67.36	9.70	70.94	10.64	68.57	10.79

Tablo 4.3.1'e göre, deney grubu öğrencilerinin DBYTÖ ön test toplam ortalama puanı 65.19 iken, bu değer uygulama sonrasında 68.00'e, kalıcılık testinde ise 71.47'ye yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test toplam ortalama puanı deney grubu öğrencilerinin ön test toplam ortalama puanına yakın 67.36 iken, bu değer son testte 70.94'ye yükselmiş, kalıcılık testinde ise 68.57'ye düşmüştür. Buna göre, deney grubunun DBYTÖ toplam puanlarında, kontrol grubunun DBYTÖ toplam puanlarına göre daha fazla artış olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan DBYTÖ ön test, son test ve kalıcılık testi toplam puanlarında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4.3.2'de verilmiştir.

Tablo 4.3.2

Deney ve Kontrol Gruplarının DBYTÖ Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları

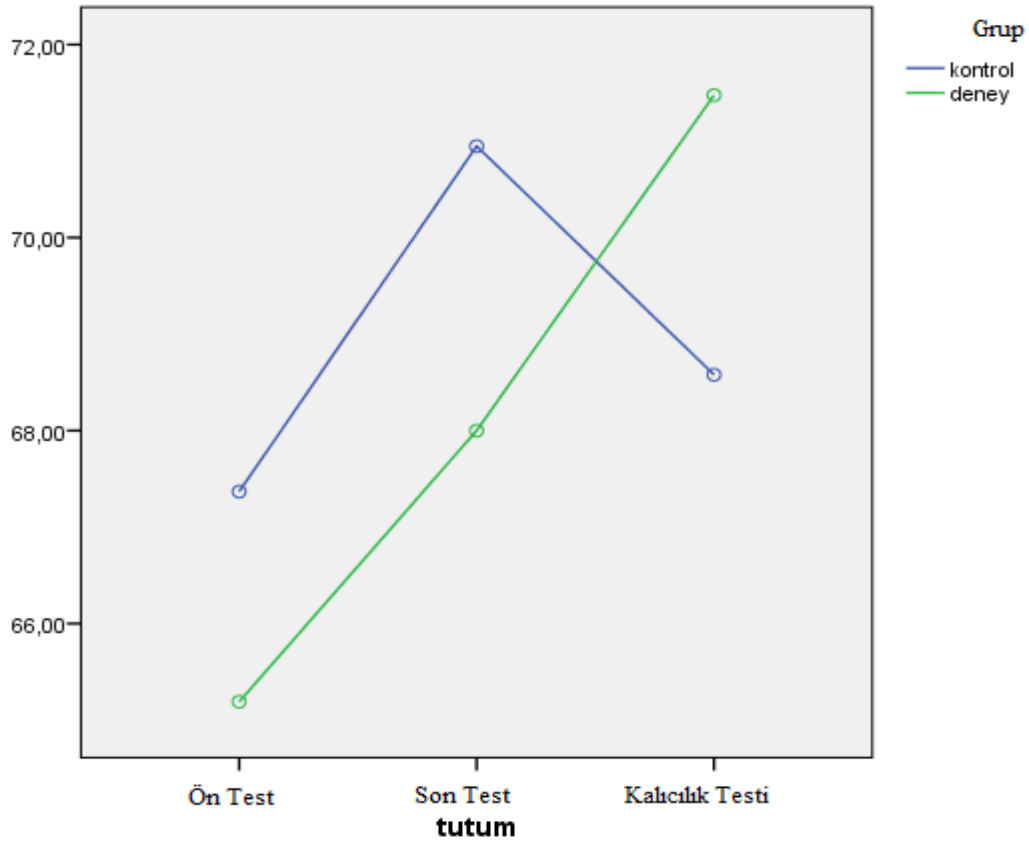
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Gruplar Arası	756.18	39			
Grup (D/K)	128.46	1	128.46	7.77	.008
Hata	627.72	38	16.51		
Gruplar İçi	2604.81	67.61			
Ölçüm (Ön Test- Son Test- Kalıcılık)	326.62	1.69	193.23	5.97	.006
Grup*Ölçüm	201.19	1.69	119.02	3.68	.038
Hata	2076.99	64.23	32.33		
Toplam	3360.99				

*(p < .05)

Tablo 4.3.2'ye göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin DBYTÖ toplam puanlarının deney öncesinden kalıcılık testine kadar anlamlı fark gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin, öğrencilerin tutumları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F= 3.68$; $p< .05$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarına verilen farklı eğitimin, öğrencilerin tutumları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Deney grubundaki öğrencilere uygulanan öğretimin, kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan öğretime göre öğrencilerin DBYTÖ toplam puanlarını arttırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Ayrıca Tablo 4.3.2'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunda DBYTÖ ön test, son test ve kalıcılık testi toplam puan ortalamalarında anlamlı bir artış olmuştur ($F= 5.97$; $p< .05$). Bu bulguya göre, deney grubunun ön test ortalaması ($\bar{X} = 65.19$), son test ortalaması ($\bar{X} = 68.00$) ve kalıcılık testi ortalaması arasında ($\bar{X} = 71.47$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark vardır. Kontrol grubundaki öğrencilerin de aldıkları ön test ($\bar{X} = 67.36$), son test ($\bar{X} = 70.94$) ve kalıcılık testi ($\bar{X} = 68.57$) toplam puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır. Buna göre, iki grupta da uygulanan öğretimin öğrencilerin dil bilgisine yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Ancak deney ve kontrol gruplarının DBYTÖ puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasındaki anlamlı fark göz önünde bulundurulduğunda ($F= 7.77$; $p< .05$), bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun DBYTÖ ön test, son test ve kalıcılık testi toplam puanlarındaki artış miktarı Şekil 4.3.1'de somut bir şekilde görülmektedir:



Şekil 4.3.1. Deney ve kontrol gruplarının ön test son test ve kalıcılık testi toplam tutum puanlarındaki artış miktarı

Şekil 4.3.1 incelendiğinde, uygulama öncesinde deney grubunun puan ortalamasının 65.19, kontrol grubunun puan ortalamasının 67.36 olduğu görülmektedir. Son testte, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin uygulandığı deney grubunun puan ortalaması 68.00, mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubunun puan ortalaması ise 70.94'tür. Buna göre, uygulama sonrasında deney grubunun toplam tutum puanındaki artış 2.81 iken kontrol grubunda 3.58 puanlık bir artış söz konusudur. Bu durum, kontrol grubunun toplam tutum puanında, deney grubuna göre daha fazla artış olduğunu göstermektedir. Uygulamadan dört hafta sonra yapılan kalıcılık testinin puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun puan ortalamasının 71.47 kontrol grubunun puan ortalamasının ise 68.57 olduğu görülmektedir. Buna göre, deney grubunun kalıcılık testi toplam tutum puanında son teste kıyasla 3.47'lik bir artış olmuştur. Deney grubunun

toplam tutum puanları düzenli olarak artmıştır. Deney grubunun toplam tutum puanlarında hiç kayıp yaşanmaması, aksine puanların düzenli artış göstermesi, deney grubuna uygulanan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumları üzerinde uzun vadede de etkili olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunun kalıcılık testi puanı ise son teste göre 2.37 puanlık bir kayıpla 68.57'ye düşmüştür. Kontrol grubunun kalıcılık testi puanlarındaki bu düşüş, kontrol grubuna uygulanan mevcut öğretimin öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumları üzerindeki etkisinin uzun vadede azaldığını göstermektedir. Sürecin tamamı göz önünde bulundurulduğunda, deney grubunun ön testten kalıcılığa kadar olan süreçteki puanlarında toplam 6.28'lik bir artış görülmektedir. Kontrol grubunda ise 1.21 puanlık bir artış söz konusudur. Bu durum, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, mevcut öğretime göre öğrencilerin dil bilgisine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.3.1. DBYTÖ Derse Yönelik Kazanımlar Alt Boyutundan Elde Edilen Bulgular

Deney ve kontrol grubunun DBYTÖ derse yönelik kazanımlar alt boyutundan aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.3.1.1'de verilmiştir.

Tablo 4.3.1.1

Deney ve Kontrol Gruplarının DBYTÖ Derse Yönelik Kazanımlar Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Grup	N	Ön Test		Son Test		Kalıcılık	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Deney	21	29.14	5.27	31.14	5.37	32.09	3.33
Kontrol	19	29.78	5.82	33.15	5.89	30.63	5.58

Tablo 4.3.1.1'e göre, deney grubu öğrencilerinin DBYTÖ derse yönelik kazanımlar alt boyutu ön test ortalama puanı 29.14 iken, bu değer uygulama sonrasında 31.14'e, kalıcılık testinde ise 32.09'a yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalama puanı deney grubu öğrencilerinin ön test ortalama puanına yakın 29.78 iken, bu değer son testte 33.15'e yükselmiş, kalıcılık testinde ise 30.63'e düşmüştür. Buna göre, deney grubunun DBYTÖ derse yönelik kazanımlar alt boyutu puanlarında, kontrol grubunun

DBYTÖ derse yönelik kazanımlar alt boyutu puanlarına göre daha fazla artış olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan DBYTÖ derse yönelik kazanımlar alt boyutu ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4.3.1.2’de verilmiştir.

Tablo 4.3.1.2

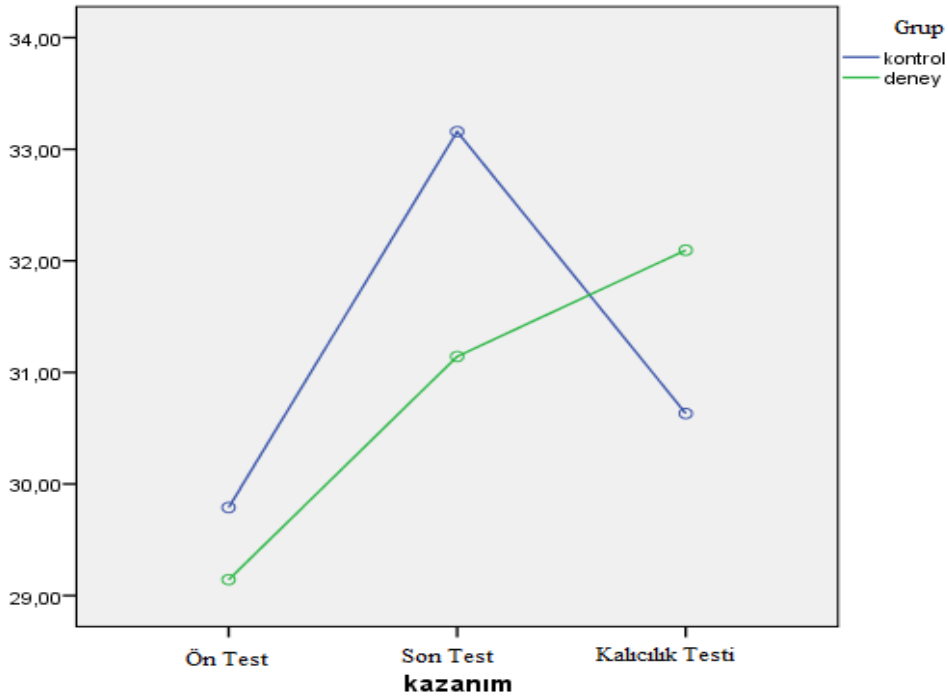
Deney ve Kontrol Gruplarının DBYTÖ Derse Yönelik Kazanımlar Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Gruplar Arası	308.94	39			
Grup (D/K)	22.21	1	22.21	2.94	.094
Hata	286.73	38	7.54		
Gruplar İçi	1105.06	67.28			
Ölçüm (Ön Test- Son Test- Kalıcılık)	151.93	1.68	90.31	6.47	.004
Grup*Ölçüm	61.27	1.68	36.42	2.61	.090
Hata	891.86	63.92	13.95		
Toplam	1414.00				

*(p< .05)

Tablo 4.3.1.2’ye göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin DBYTÖ derse yönelik kazanımlar alt boyutu puanlarının deney öncesinden kalıcılık testine kadar anlamlı fark göstermediği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin, öğrencilerin tutumları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (F= 2.61; p> .05). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarına verilen farklı eğitimin, öğrencilerin derse yönelik kazanımlar alt boyutuna yönelik tutumları üzerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubuna verilen farklı eğitimin, öğrencilerin DBYTÖ derse yönelik kazanımlar alt boyutuna yönelik tutumları üzerinde farklı etkilere sahip olmamasına rağmen, deney ve kontrol grubunun derse yönelik kazanımlar alt boyutu ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarındaki artış miktarı Şekil 4.3.1.1’de somut bir şekilde görülmektedir:



Şekil 4.3.1.1. Deney ve kontrol gruplarının ön test son test ve kalıcılık testi DBYTÖ derse yönelik kazanımlar alt boyutu puanlarındaki artış miktarı

Şekil 4.3.1.1 incelendiğinde, uygulama öncesinde deney grubunun puan ortalamasının 29.14, kontrol grubunun puan ortalamasının 29.78 olduğu görülmektedir. Son testte, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin uygulandığı deney grubunun puan ortalaması 31.14, mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubunun puan ortalaması ise 33.15'tir. Buna göre, uygulama sonrasında deney grubunun DBYTÖ derse yönelik kazanımlar alt boyutu puanındaki artış 2 iken kontrol grubunda 3.37 puanlık bir artış söz konusudur. Uygulamadan dört hafta sonra yapılan kalıcılık testinin puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun puan ortalamasının 32.09 kontrol grubunun puan ortalamasının ise 30.63 olduğu görülmektedir. Buna göre, deney grubunun derse yönelik kazanımlar alt boyutu kalıcılık testi puanında son teste kıyasla .95'lik bir artış olmuştur. Deney grubunun derse yönelik kazanımlar alt boyutu puanları düzenli olarak artmıştır. Deney grubunun derse yönelik kazanımlar alt boyutu puanlarında hiç kayıp yaşanmaması, aksine puanların düzenli artış göstermesi, deney grubuna uygulanan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, öğrencilerin dil bilgisi dersinde kazanacaklarına yönelik tutumları üzerinde

uzun vadede de etkili olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunun kalıcılık testi puanı ise son teste göre 2.52 puanlık bir kayıpla 30.63'e düşmüştür. Kontrol grubunun kalıcılık testi puanlarındaki bu düşüş, kontrol grubuna uygulanan mevcut öğretimin öğrencilerin dil bilgisi dersinde kazanacaklarına yönelik tutumları üzerindeki etkisinin uzun vadede azaldığını göstermektedir. Sürecin tamamı göz önünde bulundurulduğunda, deney grubunun ön testten kalıcılığa kadar olan süreçteki puanlarında toplam 2.95'lik bir artış görülmektedir. Kontrol grubunda ise .85 puanlık bir artış söz konusudur. Kontrol ve deney grubu derse yönelik kazanımlar alt boyutu puanları arasında anlamlı fark çıkmamasına rağmen bu durum, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, mevcut öğretime göre öğrencilerin dil bilgisi dersinde kazanacaklarına yönelik olumlu tutum geliştirmesi üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.3.2. DBYTÖ Derse Yönelik Güçlükler Alt Boyutundan Elde Edilen Bulgular

Deney ve kontrol grubunun DBYTÖ derse yönelik güçlükler alt boyutundan aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.3.2.1'de verilmiştir.

Tablo 4.3.2.1

Deney ve Kontrol Gruplarının DBYTÖ Derse Yönelik Güçlükler Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Grup	N	Ön Test		Son Test		Kalıcılık	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Deney	21	19.85	2.39	20.33	3.43	21.28	1.76
Kontrol	19	19.63	3.56	19.36	5.34	19.42	4.74

Tablo 4.3.2.1'e göre deney grubu öğrencilerinin DBYTÖ derse yönelik güçlükler alt boyutu ön test ortalama puanı 19.85 iken, bu değer uygulama sonrasında 20.33'e, kalıcılık testinde ise 21.28'e yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalama puanı deney grubu öğrencilerinin ön test ortalama puanına yakın 19.63 iken, bu değer son testte 19.36'ya düşmüş, kalıcılık testinde ise 19.42'ye yükselmiştir. Buna göre, deney grubunun DBYTÖ derse yönelik güçlükler alt boyutu puanlarında artış görülürken, kontrol grubunun DBYTÖ derse yönelik güçlükler alt boyutu puanlarında az da olsa bir düşüş olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan DBYTÖ derse yönelik güçlükler alt boyutu ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4.3.2.2’de verilmiştir.

Tablo 4.3.2.2

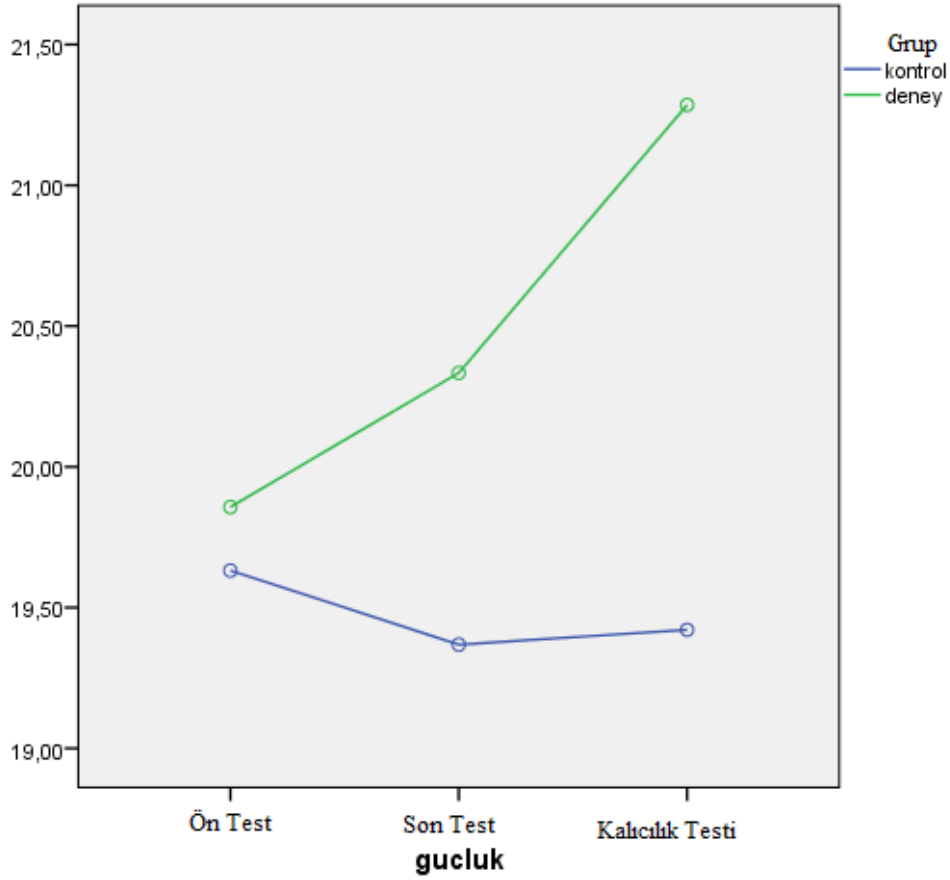
Deney ve Kontrol Gruplarının DBYTÖ Derse Yönelik Güçlükler Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Gruplar Arası	117.55	39			
Grup (D/K)	13.40	1	13.40	4.88	.033
Hata	104.15	38	2.74		
Gruplar İçi	524.25	62.30			
Ölçüm (Ön Test- Son Test- Kalıcılık)	8.44	1.47	5.71	.63	.486
Grup*Ölçüm	13.44	1.47	9.10	1.01	.348
Hata	502.37	59.36	8.46		
Toplam	641.80				

*(p < .05)

Tablo 4.3.2.2’ye göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin DBYTÖ derse yönelik güçlükler alt boyutu puanlarının deney öncesinden kalıcılık testine kadar anlamlı fark göstermediği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin, öğrencilerin tutumları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (F= 1.01; p> .05). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarına verilen farklı eğitimin, öğrencilerin derse yönelik güçlükler alt boyutuna yönelik tutumları üzerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubuna verilen farklı eğitimin, öğrencilerin DBYTÖ derse yönelik güçlükler alt boyutuna yönelik tutumları üzerinde farklı etkilere sahip olmamasına rağmen, deney ve kontrol grubunun derse yönelik güçlükler alt boyutu ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarındaki artış miktarı Şekil 4.3.2.1’de somut bir şekilde görülmektedir:



Şekil 4.3.2.1. Deney ve kontrol gruplarının ön test son test ve kalıcılık testi DBYTÖ derse yönelik güçlükler alt boyutu puanlarındaki artış miktarı

Şekil 4.3.2.1 incelendiğinde, uygulama öncesinde deney grubunun puan ortalamasının 19.85, kontrol grubunun puan ortalamasının 19.63 olduğu görülmektedir. Son testte, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin uygulandığı deney grubunun puan ortalaması 20.33, mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubunun puan ortalaması ise 19.36'dır. Buna göre, uygulama sonrasında deney grubunun DBYTÖ derse yönelik güçlükler alt boyutu puanında .48'lik bir artış söz konusuysen, kontrol grubunun puanının .27 azaldığı görülmektedir. Bu durum, deney grubuna uygulanan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, öğrencilerin dil bilgisine yönelik yaşadığı güçlükleri gidermede kontrol grubuna göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Uygulamadan dört hafta sonra yapılan kalıcılık testinin puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun puan ortalamasının 21.28, kontrol grubunun puan ortalamasının ise 19.42 olduğu görülmektedir. Buna göre, deney

grubunun derse yönelik güçlükler alt boyutu kalıcılık testi puanında son teste kıyasla .95'lik bir artış olmuştur. Deney grubunun derse yönelik güçlükler alt boyutu puanları düzenli olarak artmıştır. Deney grubunun derse yönelik güçlükler alt boyutu puanlarında hiç kayıp yaşanmaması, aksine puanların düzenli artış göstermesi, deney grubuna uygulanan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, öğrencilerin dil bilgisi dersinin güçlüklerine ilişkin olumsuz tutumlarını gidermede uzun vadede de etkili olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunun kalıcılık testi puanı ise son teste göre .06 puanlık bir artışla 19.42'ye yükselmiştir. .06 puanlık artış miktarı oldukça az olduğundan, bu durum, kontrol grubuna uygulanan mevcut öğretimin öğrencilerin dil bilgisi dersinin güçlüklerine ilişkin olumsuz tutumlarını gidermede uzun vadede de hemen hemen aynı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Sürecin tamamı göz önünde bulundurulduğunda, deney grubunun ön testten kalıcılığa kadar olan süreçteki puanlarında toplam 1.43'lük bir artış görülmektedir. Kontrol grubunda ise .21 puanlık bir azalma söz konusudur. Kontrol ve deney grubu derse yönelik güçlükler alt boyutu puanları arasında anlamlı fark çıkmamasına rağmen bu durum, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, mevcut öğretime göre öğrencilerin dil bilgisi dersinin güçlüklerine ilişkin olumsuz tutumlarını gidermede daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.3.3. DBYTÖ Sınıf İçi Etkileşim Alt Boyutundan Elde Edilen Bulgular

Deney ve kontrol grubunun DBYTÖ sınıf içi etkileşim alt boyutundan aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.3.3.1'de verilmiştir.

Tablo 4.3.3.1

Deney ve Kontrol Gruplarının DBYTÖ Sınıf İçi Etkileşim Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Grup	N	Ön Test		Son Test		Kalıcılık	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Deney	21	16.19	2.61	16.52	2.42	18.09	2.14
Kontrol	19	17.94	2.32	18.42	1.98	18.52	1.86

Tablo 4.3.3.1'e göre, deney grubu öğrencilerininin DBYTÖ sınıf içi etkileşim alt boyutu ön test ortalama puanı 16.19 iken, bu değer uygulama sonrasında 16.52'ye, kalıcılık

testinde ise 18.09'a yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalama puanı deney grubu öğrencilerinin ön test ortalama puanına yakın 17.94 iken, bu değer son testte 18.42'ye, kalıcılık testinde ise 18.52'ye yükselmiştir. Buna göre, deney grubunun DBYTÖ sınıf içi etkileşim alt boyutu puanlarında, kontrol grubunun DBYTÖ sınıf içi etkileşim alt boyutu puanlarına göre daha fazla artış olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan DBYTÖ sınıf içi etkileşim alt boyutu ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4.3.3.2'de verilmiştir.

Tablo 4.3.3.2

Deney ve Kontrol Gruplarının DBYTÖ Sınıf İçi Etkileşim Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları

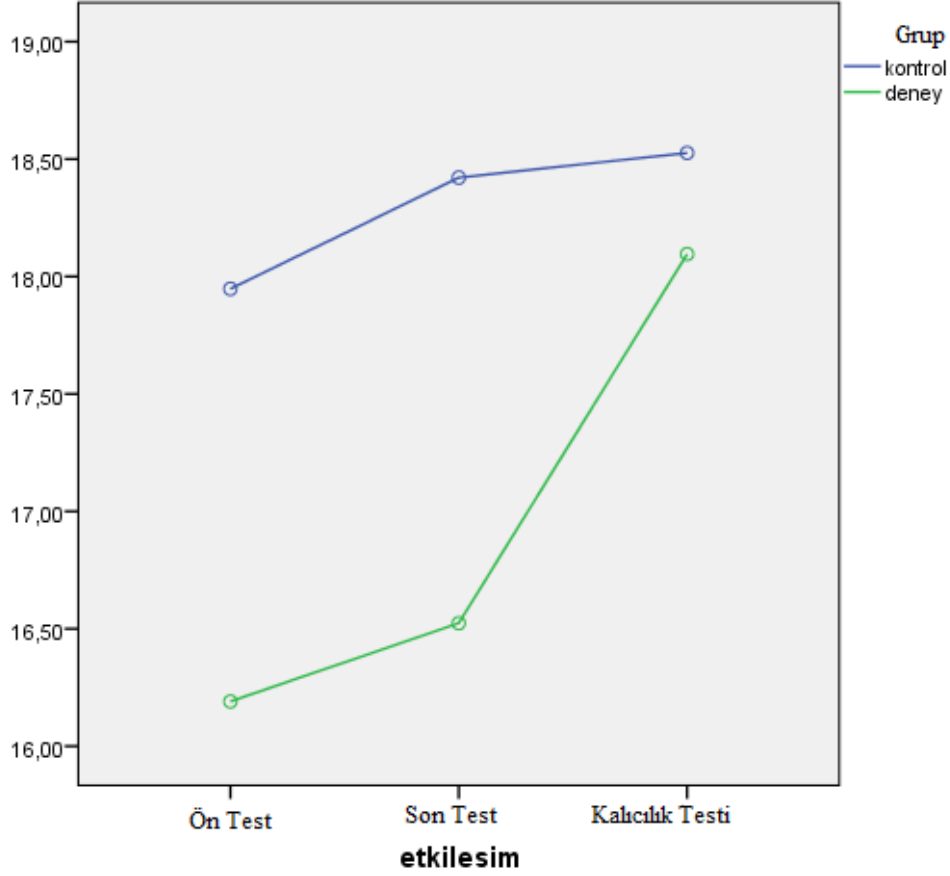
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Gruplar Arası	103.98	39			
Grup (D/K)	8.76	1	8.76	3.49	.069
Hata	95.22	38	2.50		
Gruplar İçi	230.66	67.11			
Ölçüm (Ön Test- Son Test- Kalıcılık)	32.02	1.67	19.08	6.55	.004
Grup*Ölçüm	13.05	1.67	7.78	2.67	.086
Hata	185.59	63.77	2.91		
Toplam	334.64				

*(p< .05)

Tablo 4.3.2.2'ye göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin DBYTÖ sınıf içi etkileşim alt boyutu puanlarının deney öncesinden kalıcılık testine kadar anlamlı fark göstermediği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin, öğrencilerin tutumları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (F= 2.67; p> .05). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarına verilen farklı eğitimin, öğrencilerin sınıf içi etkileşim alt boyutuna yönelik tutumları üzerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubuna verilen farklı eğitimin, öğrencilerin DBYTÖ sınıf içi etkileşim alt boyutuna yönelik tutumları üzerinde farklı etkilere sahip olmamasına rağmen, deney ve kontrol grubunun sınıf içi etkileşim alt boyutu ön test, son test ve

kalıcılık testi puanlarındaki artış miktarı Şekil 4.3.3.1’de somut bir şekilde görülmektedir:



Şekil 4.3.3.1. Deney ve kontrol gruplarının ön test son test ve kalıcılık testi DBYTÖ sınıf içi etkileşim alt boyutu puanlarındaki artış miktarı

Şekil 4.3.3.1 incelendiğinde, uygulama öncesinde deney grubunun puan ortalamasının 16.19, kontrol grubunun puan ortalamasının 17.94 olduğu görülmektedir. Son testte bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin uygulandığı deney grubunun puan ortalaması 16.52, mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubunun puan ortalaması ise 18.42’dir. Buna göre, uygulama sonrasında deney grubunun DBYTÖ sınıf içi etkileşim alt boyutu puanındaki artış .33 iken kontrol grubunda .48 puanlık bir artış söz konusudur. Bu durum, kontrol ve deney grubunun sınıf içi etkileşim alt boyutu puanındaki artışın hemen hemen aynı olduğunu dolayısıyla her iki gruba verilen eğitimin uygulama sonrasında öğrencilerin sınıf içi etkileşime yönelik tutumlarını benzer şekilde etkilediğini göstermektedir. Uygulamadan dört hafta sonra yapılan kalıcılık testinin puan ortalamalarına

bakıldığında deney grubunun puan ortalamasının 18.09, kontrol grubunun puan ortalamasının ise 18.52 olduğu görülmektedir. Buna göre, deney grubunun sınıf içi etkileşim alt boyutu kalıcılık testi puanında son teste kıyasla 1.57'lik bir artış olmuştur. Deney grubunun sınıf içi etkileşim alt boyutu puanları düzenli olarak artmıştır. Deney grubunun sınıf içi etkileşim alt boyutu puanlarında hiç kayıp yaşanmaması, aksine puanların düzenli artış göstermesi, deney grubuna uygulanan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, öğrencilerin dil bilgisi dersinde sınıf içi etkileşime yönelik olumlu tutumları üzerinde uzun vadede de etkili olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunun kalıcılık testi puanı ise son teste göre .10 puanlık bir artışla 18.52'ye yükselmiştir. .10 puanlık artış miktarı oldukça az olduğundan, bu durum, kontrol grubuna uygulanan mevcut öğretimin öğrencilerin dil bilgisi dersinde sınıf içi etkileşime yönelik olumlu tutumları üzerinde uzun vadede de hemen hemen aynı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Sürecin tamamı göz önünde bulundurulduğunda, deney grubunun ön testten kalıcılığa kadar olan süreçteki puanlarında toplam 1.90'lık bir artış görülmektedir. Kontrol grubunda ise .58 puanlık bir artış söz konusudur. Kontrol ve deney grubu sınıf içi etkileşim alt boyutu puanları arasında anlamlı fark çıkmamasına rağmen bu durum, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, mevcut öğretime göre öğrencilerin dil bilgisi dersinde sınıf içi etkileşime yönelik olumlu tutum geliştirmesi üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.4. Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı “Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretime ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu bağlamda, deney grubu öğrencileriyle (N. 21) bire bir görüşme yapılmış, araştırmacı tarafından hazırlanan dokuz soruluk görüşme formunda yer alan sorular öğrencilere yöneltilmiştir.

Öğrencilere yöneltilen soruların kapsamı şu şekildedir:

- 1, 2, 5, 6 ve 7. sorular bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yöntemine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik sorulardır. Bu bağlamda 1. soru yöntemin öğrencilere ne tür duygular hissettirdiğini, 2. soru yöntemin başarıya

etkisini, 5. soru dil bilgisi konularının işleniş yöntemi olarak tercih edilip edilmediğini, 6. soru Türkçe derslerinin işleniş yöntemi olarak tercih edilip edilmediğini, 7. soru farklı derslerin işleniş yöntemi olarak tercih edilip edilmediğini tespit etmek amacıyla öğrencilere yöneltilmiştir.

- 3, 4 ve 8. sorular cümlelerin öğeleri konusunun anlamı ön plana çıkararak yani öbek-anlam ilişkisi kurarak öğrenilmesine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik sorulardır. Bu bağlamda 3. soru anlamın ön plana çıkarılmasının öğrenmeye etkisini, 4. soru öğrenilenlerin günlük hayatla ilişkilendirilip kullanılıp kullanılmadığını, 8. soru öğrenme sırasında yaşanan zorlukları tespit etmek amacıyla öğrencilere yöneltilmiştir.
- 9. soru ise uygulanan etkinlikler haricinde dersin işlenmesine yönelik farklı etkinlik önerilerini tespit etmek amacıyla öğrencilere yöneltilmiştir.

Öğrencilerin cevapları öncelikle soru bazında incelenmiş, sorulardan elde edilen kodlar birleştirilerek kategori hâline getirilmiştir. Öğrencilerin görüşlerine yer verilirken birbirinin aynısı olan ifadelerden sadece biri aktarılmıştır. Ayrıca her soru için birden fazla görüş belirten öğrenciler bulunmaktadır. Bazı katılımcılar ise derinlemesine açıklama yapmayıp görüşünün olumlu/olumsuz olduğunu belirttiği için sadece sayısal değer olarak ilgili görüşe dâhil edilmişlerdir. Bu sebeplerle kodlardaki frekanslar, kategorilerdeki toplam öğrenci sayısından farklılık göstermektedir.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler şunlardır:

1. Öğrencilerin bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin kendilerinde ne tür duygular uyandırdığına yönelik görüşleri (1. soru) incelendiğinde on dokuz öğrencinin olumlu görüş, bir öğrencinin olumsuz görüş, bir öğrencinin ise diğer kategorisinde ele alınan görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

Tespit edilen olumlu görüşlerden bazıları şöyledir:

(D1): *“Mutlu oldum. Ders daha zevkli oldu.”*

(D5): *“Eğlenceliydi, hoşuma gitti.”*

(D8): *“Görüntülü olarak izlemek ve anlatım çok farklıydı. İlgimi arttırdı, hoşuma gitti.”*

(D10): *“Daha eğlenceli olduğu için biraz daha ilgi çekici oluyor.”*

(D11): “Öncelikle kural yoktu, böyle işlemek çok eğlenceliydi, hiç sıkıcı değildi. Böyle işledikçe öğrendiklerimin aklıma gelmesi kolaylaştı, çünkü hemen aklıma öykününün senaryosu geliyordu. Bu şekilde işlemek hoşuma gitti.”

(D14): “İlgimi arttırdı.”

(D19): “Hoşuma gitti. Eğlenerek öğrendim.”

(D20): “Güzeldi, hoşuma gitti.”

(D21): “Hoşuma gitti. Farklı geldi.”

Yapılan inceleme sonucunda, öğrencilerin yöntemle ilgili olumlu duyguları üzerinden “zevkli olma (f.5)”, “ilgi çekici olma (f.3)”, “güzel olma (f.3)”, “farklı olma (f.3)”, “özgür bırakma (f.1)”, “akılda kalma (f.1)” kodlarına ulaşılmıştır. Buna göre, öğrenciler en çok yöntemin zevkli olmasına vurgu yapmışlardır. Yöntemin zevkli, ilgi çekici, güzel ve farklı olması, ayrıca özgür öğrenme ortamı oluşturmaya olanak sağlaması öğrencilerin yöntemle ilgili olumlu duygular geliştirmesini sağlayan etmenlerdir.

Öğrencilerin çoğu (f.19) olumlu görüş bildirirken; bir öğrenci (D18): “Bence öğretmenimin anlatması daha iyiydi.” şeklinde olumsuz görüş bildirmiştir. Öğrencinin bu görüşünden hareketle, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımının konunun kavranmasında bu öğrenci için yetersiz olduğu ve durumun öğrencide olumsuz duygu uyandırdığı söylenebilir. Bu görüş sonucunda “anlatımın yetersizliği” koduna ulaşılmıştır.

Bir öğrenci (D17) ise: “Bazen olumlu bazen olumsuz oluyor. Çünkü bazen insanın ders dışı konulara canı sıkırken hiçbir şey ona zevk vermiyor.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Buna göre, yöntemin ilgi çekici olmasının yanında öğrencilerin ders esnasındaki duygu durumunun derse karşı olumlu duygu geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Öğrenci olumlu bir ruh hâlindeyken dersten daha keyif alabileceği ve olumlu duygular geliştirebileceği; olumsuz ruh hâlindeyken ise konu ya da o konunun işleneceği yöntem ne olursa olsun bu durumun öğrencinin derse karşı olumlu duygu geliştirmesini engelleyebileceği söylenebilir. Bu öğrencinin de içinde olduğu duygu durumundan oldukça etkilendiği ve derste uygulanan yöntemden o anki his durumuna göre olumlu/olumsuz duygu geliştirdiği sonucuna varılabilir. Bu görüş sonucunda “duygu durumu değişkenliği” koduna ulaşılmıştır.

Tablo 4.4.1

Öğrencilerin Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımı Yönteminin Kendilerinde Ne Tür Duygular Uyandırdığına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar ve Kategoriler

1. Bilgi	Olumlu etki	f	Olumsuz etki	f	Diğer etkiler	f
teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin öğrenmeye etkisi						
1.1. Duygulara etkisi	Zevkli olma	5	Anlatımın	1	Değişken	1
	İlgi çekici olma	3	yetersizliği		(duygu durumu	
	Güzel olma	3			değişkenliği)	
	Farklı olma	3				
	Özgür bırakma	1				
	Akılda kalma	1				
	Toplam	19	Toplam	1	Toplam	1

Tablo 4.4.1'e göre, öğrencilerin bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin kendilerinde uyandırdığı duygulara yönelik görüşlerinden tespit edilen "zevкли olma", "ilgi çekici olma", "güzel olma", "farklı olma", "özgür bırakma", "akılda kalma" kodları, olumlu ifadeler olduğu için bu kodların, yöntemin duygulara yönelik olumlu etkilerini yansıttığı söylenebilir. Bu kodlar, "olumlu etki" kategorisi altında birleştirilmiştir. Tespit edilen "anlatımın yetersizliği" kodu yöntemin bu koda ulaşılan öğrenci üzerinde yeteri kadar etkili olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla bu kod, "olumsuz etki" kategorisine alınmıştır. "Duygu durumu değişkenliği" kodu ise yöntemin etkisinin bireyin duygu durumuna göre olumlu/olumsuz olarak değiştiğini ifade ettiği için "diğer etkiler" kategorisinde yer almıştır.

- Öğrencilerin bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin başarıları üzerindeki etkisine yönelik görüşleri (2. soru) incelendiğinde on beş öğrencinin olumlu görüş, altı öğrencinin ise diğer kategorisinde ele alınan görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Bu soruya ilişkin olumsuz görüş bildiren öğrenci bulunmamaktadır.

Tespit edilen olumlu görüşlerden bazıları şöyledir:

(D1): "Daha çok soru çözebildim, olumlu yönde etkiledi."

(D6): "Olumlu yönde etkiledi, başarıyı arttırdı."

(D8): "Görüntülü olarak izlemek daha kalıcı olduğu için daha iyi öğrenebiliyorum. O yüzden daha faydalıydı benim için."

(D10): *“Daha eğlenceli olduğu için daha çok ilgi gösteriyorduk. Bu da konuyu anlamamıza daha çok yardımcı oluyordu, daha kolay anladım.”*

(D12): *“İyi etkiledi. Bu konuların yaşamımızda nasıl gözlemlendiğini de anlayabildim.”*

(D14): *“Daha kolay öğrendim.”*

(D19): *“Güzel etkiledi. Zaten eğlendiğim için daha çok aklımda kaldı.”*

Yapılan inceleme sonucunda, öğrencilerin yöntemin başarıya etkisiyle ilgili olumlu görüşleri üzerinden “daha iyi öğrenme (f.4)”, “öğrenmeyi kolaylaştırma (f.3)”, “akılda kalma (f.3)”, “başarıyı arttırma (f.2)”, “daha çok soru çözebilme (f.1)”, “gözlem yapabilme (f.1)” kodlarına ulaşılmıştır. Buna göre öğrenciler, en çok, yöntemin daha iyi öğrenmeye olanak sağlaması yönüne vurgu yapmışlardır. Yöntemin daha iyi öğrenmeye olanak sağlaması, öğrenmeyi kolaylaştırması, öğrenilenlerin akılda kalması ve bunun sonucunda öğrencilerin bilgilerini yaşamlarında kullanıp daha çok soru çözebilme ve gözlem yapabilme becerilerinin artması, öğrencilerin, yöntemin başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu görüşünü geliştirmelerini sağlayan etmenlerdir.

Öğrencilerin çoğunun (f.15) olumlu görüş bildirmesine rağmen iki öğrenci (D4): *“Önce biraz kafamı karıştırdı. Konuyu kavradıktan sonra kafa karışıklığım geçti.”*; (D15): *“Önce biraz kafamı karıştırdı, sonra daha iyi anladığımı fark ettim.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin bu görüşünden hareketle, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımının konunun kavranmasında bu öğrenciler için önce kafa karışıklığı yaratarak öğrenmeyi zorlaştırıcı bir etkisi olduğu, yönteme alıştıktan sonra daha rahat ve kolay öğrenmeyi sağladığı söylenebilir. Bu görüşler sonucunda “önce olumsuz sonra olumlu etki” koduna ulaşılmıştır.

Dört öğrenci (D1) ise: *“Pek etkisi olmadı.”*; (D16): *“Çok etkilemedi aslında.”*; (D20): *“Bence değiştirmedim.”*; (D21): *“Bence yine aynıydı.”* ifadelerinde bulunarak bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin başarıları üzerinde olumlu/olumsuz herhangi bir etkiye sahip olmadığını belirtmiştir. Bu görüşler sonucunda “etkisiz” koduna ulaşılmıştır.

Öğrenciler, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin başarılarını olumsuz yönde etkilediğine ilişkin herhangi bir görüş ifade etmemişlerdir.

Tablo 4.4.2

Öğrencilerin Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımı Yönteminin Başarıları Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar ve Kategoriler

1. Bilgi	Olumlu etki	f	Olumsuz etki	f	Diğer etkiler	f
1.2. Başarıya etkisi	Daha iyi öğrenme	4	-	-	Önce olumsuz	2
	Öğrenmeyi kolaylaştırma	3			sonra olumlu etki	
	Akılda kalma	3				
	Başarıyı arttırma	2				
	Daha çok soru çözebilme	1			Etkisiz	4
	Gözlem yapabilme	1				
	Toplam	15	Toplam	0	Toplam	6

Tablo 4.4.2'ye göre, öğrencilerin bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin başarıları üzerindeki etkisine yönelik görüşlerinden tespit edilen “daha iyi öğrenme”, “öğrenmeyi kolaylaştırma”, “akılda kalma”, “başarıyı arttırma”, “daha çok soru çözebilme”, “gözlem yapabilme” kodları, olumlu ifadeler olduğu için bu kodların, yöntemin başarıya yönelik olumlu etkilerini yansıttığı söylenebilir. Bu kodlar, “olumlu etki” kategorisi altında birleştirilmiştir. Öğrenciler, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin başarılarını olumsuz yönde etkilediğine ilişkin herhangi bir görüş ifade etmediği için olumsuz etki kategorisi oluşturulmamıştır. Yöntemin başarı üzerinde zamanla etkisinin değiştiğine yönelik ifadelerden ulaşılan “önce olumsuz sonra olumlu etki” kodu ve yöntemin başarı üzerinde olumlu/olumsuz herhangi bir etkiye sahip olmadığını karşılayan “etkisiz” kodu ise “diğer etkiler” kategorisinde yer almıştır.

- Öğrencilerin bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin bundan sonraki dil bilgisi konularının işleniş yöntemi olarak tercih edip etmediklerine yönelik görüşleri (5. soru) incelendiğinde on beş öğrencinin olumlu görüş, iki öğrencinin olumsuz görüş, dört öğrencinin ise diğer kategorisinde ele alınan görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

Tespit edilen olumlu görüşlerden bazıları şöyledir:

(D1): “Evet, çünkü böyle daha zevkli oluyor.”

(D2): “İsterim, daha kolay öğrenmemizi sağlıyor.”

(D5): “Evet, daha iyi aklımda kalır.”

(D9): *“İsterim. Daha kolay ve daha öğretici oluyor.”*

(D12): *“İsterim tabii ki, çünkü daha iyi anlarım.”*

Yapılan inceleme sonucunda, öğrencilerin bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin bundan sonraki dil bilgisi konularının işleniş yöntemi olarak tercih edip etmediklerine yönelik olumlu görüşleri üzerinden “daha iyi anlama (f.8)”, “öğrenmeyi kolaylaştırma (f.5)”, “zevkli olma (f.2)”, “akılda kalma (f.1)” kodlarına ulaşılmıştır. Buna göre öğrenciler, en çok, yöntemin daha iyi anlamaya olanak sağlaması yönüne vurgu yapmışlardır. Yöntemin daha iyi anlamaya olanak sağlaması, öğrenmeyi kolaylaştırması, zevkli olması ve öğrenilenlerin akılda kalması, öğrencilerin yöntemi bundan sonraki dil bilgisi konularının işleniş yöntemi olarak tercih etmelerini sağlamaktadır. Burada tespit edilen kodlar, yöntemin başarı üzerindeki olumlu etkisine yönelik kodlarla (2. soru) büyük oranda benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin, genel anlamda, uygulanan yöntemin başarılarını arttırdığını düşünmeleri nedeniyle bundan sonraki dil bilgisi konularının da aynı yöntemle işlenmesini istedikleri söylenebilir.

Öğrencilerin çoğu (f.15) olumlu görüş bildirirken; iki öğrenci (D16, D18) yöntemi, bundan sonraki dil bilgisi konularının işleniş yöntemi olarak tercih etmediklerine yönelik olumsuz görüş belirtmiş; ancak bununla ilgili herhangi bir sebep sunmamıştır. Bu görüşler sonucunda “istenmeme” koduna ulaşılmıştır.

Üç öğrenci (D10): *“Konuya göre değişir. Bazıları konuşarak daha kolay anlaşılabilir.”*; (D17): *“Ara sıra bazı konularda olabilir. Çünkü çok izlersek sıkabilir, onun için bazı konularda iyi olur.”*; (D21): *“Bazıları olabilir. Mesela anlatım bozukları konusu böyle işlenirse daha iyi olur. Günlük hayatımızdan daha iyi kavrarız.”* ifadelerinde bulunarak bütün dil bilgisi konularından ziyade bazı dil bilgisi konularının bu yöntemle işlenmesini tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin yöntemin bütün konuların işleniş için uygun olmadığını ve sürekli aynı yöntemle dil bilgisi konularını işlemenin sıkıcı olabileceğini düşünmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu görüşler sonucunda “kısmen (konuya göre)” koduna ulaşılmıştır. Bir öğrenci (D4) ise: *“Fark etmez. İkisinde de aynı konuyu işliyoruz.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrencinin ifadesinden yola çıkılarak, dil bilgisi konularının işlenişinde hangi yöntemin kullanıldığının bu öğrenci için herhangi bir önem arz etmediği söylenebilir. Öğrenci hangi yöntemin konuyu öğrenmesinde daha etkili olabileceği hususunda bir fikre sahip olmadığından, söz konusu yöntemi bundan sonraki dil bilgisi konularının işlenişinde

tercih edip etmediğine ilişkin bir karara varamamıştır. Bu görüş sonucunda “kararsızlık” koduna ulaşılmıştır.

Tablo 4.4.3

Öğrencilerin Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımı Yönteminin Dil Bilgisi Konularının İşleniş Yöntemi Olarak Tercih Edip Etmediklerine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar ve Kategoriler

1. Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin öğrenmeye etkisi	Olumlu etki	f	Olumsuz etki	f	Diğer etkiler	f
1.3. Dil bilgisi konularının işlenmesine etkisi	Daha iyi anlama	8	İstenmeme	2	Kısmen (konuya göre)	3
	Öğrenmeyi kolaylaştırma	5			Kararsız	1
	Zevkli olma	2				
	Akılda kalma	1				
	Toplam	15	Toplam	2	Toplam	4

Tablo 4.4.3’e göre, öğrencilerin bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin bundan sonraki dil bilgisi konularının işleniş yöntemi olarak tercih edip etmediklerine yönelik görüşlerinden tespit edilen “daha iyi anlama”, “öğrenmeyi kolaylaştırma”, “zevкли olma”, “akılda kalma” kodları, olumlu ifadeler olduğu için bu kodların, yöntemin tercih edilmesine yönelik olumlu etkileri yansıttığı söylenebilir. Bu kodlar, “olumlu etki” kategorisi altında birleştirilmiştir. Tespit edilen “istenmeme” kodu yöntemin bu koda ulaşılan öğrenciler tarafından tercih edilmediğini göstermektedir. Dolayısıyla bu kod, “olumsuz etki” kategorisine alınmıştır. Yöntemin dil bilgisi konularının işleniş yöntemi olarak konuya göre tercih edileceğine yönelik ifadelerden ulaşılan “kısmen (konuya göre)” kodu ve dil bilgisi konularının işlenişinde yöntemin tercih edilip edilmemesiyle ilgili herhangi bir fikre sahip olmamayı karşılayan “kararsız” kodu ise “diğer etkiler” kategorisinde yer almıştır.

- Öğrencilerin bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin bundan sonraki Türkçe derslerinin işleniş yöntemi olarak tercih edip etmediklerine yönelik görüşleri (6. soru) incelendiğinde on sekiz öğrencinin olumlu görüş, bir öğrencinin olumsuz görüş, iki öğrencinin ise diğer kategorisinde ele alınan görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

Tespit edilen olumlu görüşlerden bazıları şöyledir:

(D1): “Evet, çünkü daha iyi ve anlaşılır olur.”

(D4): *“Olur, daha kolay kavrarım.”*

(D8): *“Evet, daha zihinde kalıcı olduğunu düşünüyorum.”*

(D10): *“İsterim. Daha eğlenceli oluyor ve anlamama daha çok yardımcı oluyor, anlamamı kolaylaştırıyor.”*

(D12): *“İsterim, çünkü bu anlatım biçimi daha iyi ve anlaşılır oluyor.”*

(D19): *“Evet, hoşuma gittiği için isterim.”*

(D21): *“Evet, hayatla ilişkili konular bu şekilde daha iyi olur. Günlük hayatımızda kullanırız, daha iyi öğreniriz.”*

Yapılan inceleme sonucunda, öğrencilerin bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin bundan sonraki Türkçe derslerinin işleniş yöntemi olarak tercih edip etmediklerine yönelik olumlu görüşleri üzerinden “daha iyi anlama (f.10)”, “öğrenmeyi kolaylaştırma (f.6)”, “zevкли olma (f.2)”, “akılda kalma (f.1)”, “hayatla ilişkilendirme (f.1)” kodlarına ulaşılmıştır. Buna göre öğrenciler, en çok, yöntemin daha iyi anlamaya olanak sağlaması yönüne vurgu yapmışlardır. Yöntemin daha iyi anlamaya olanak sağlaması, öğrenmeyi kolaylaştırması, zevкли olması, öğrenilenlerin akılda kalması ve hayatla ilişkilendirilebilmesi öğrencilerin yöntemi bundan sonraki Türkçe derslerinin işleniş yöntemi olarak tercih etmelerini sağlamaktadır. Burada tespit edilen kodlar, dil bilgisi konularının işleniş üzerindeki olumlu etkisine yönelik kodlarla (5. soru) büyük oranda benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin, genel anlamda, uygulanan yöntemin başarılarını arttırdığını düşünmeleri nedeniyle bundan sonraki dil bilgisi konularının olduğu gibi Türkçe derslerinin de aynı yöntemle işlenmesini istedikleri söylenebilir. Özellikle hayatla ilişkili konuların bu yöntemle işlenmesinin olumlu olacağı görüşü, hayatın içinde yer alan Türkçe derslerinin bu yöntemle işlenmeye oldukça uygun olduğu kanaatini oluşturmaktadır.

Öğrencilerin çoğu (f.18) olumlu görüş bildirirken; bir öğrenci (D16): *“İşlensin ama bazı kişiler anlayamayabilir, benim gibi.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrencinin, yöntemin dersin işlenişine uygun olduğu ancak kendisi gibi başka öğrencilerin de bu yöntemle konuyu anlayamayabileceği ifadesinden hareketle işlenen konunun anlaşılması hususunda yöntemin bu öğrenci tarafından yeterli görülmediği söylenebilir. Bu görüş sonucunda “anlaşılmazlık” koduna ulaşılmıştır.

İki öğrenci (D17) ise: “*Ara sıra. Dikkatli izlendiği zaman iyi olduğunu düşünüyorum.*”; (D18): “*Bazıları olabilir. Ders sıkıcı gittiğinde, öğrencilerin ilgisini çekmek için dersin bir bölümünde kullanılabilir.*” ifadelerinde bulunarak bütün Türkçe derslerinden ziyade bazı konularının bu yöntemle işlenmesini tercih ettiklerini belirtmiş ve yöntemin etkili olabilmesi için öğrencilerin dikkat durumunun önemli bir rolü olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca yöntemin bütün derste kullanılması yerine dersin bir bölümünde dikkat çekmek amacıyla kullanılmasının daha iyi olacağını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin yöntemin bütün konuların işlenişi için uygun olmadığını ve sürekli aynı yöntemle Türkçe derslerini işlemenin sıkıcı olabileceğini düşünmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu görüşler sonucunda “kısmen (dikkat durumuna göre/dersin bir bölümünde)” koduna ulaşılmıştır.

Tablo 4.4.4

Öğrencilerin Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımı Yönteminin Türkçe Derslerinin İşleniş Yöntemi Olarak Tercih Edip Etmediklerine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar ve Kategoriler

1. Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin öğrenmeye etkisi	Olumlu etki	f	Olumsuz etki	f	Diğer etkiler	f
1.4. Türkçe derslerinin işlenmesine etkisi	Daha iyi anlama	10	Anlaşılmazlık	1	Kısmen (dikkat durumuna göre/dersin bir bölümünde)	2
	Öğrenmeyi kolaylaştırma	6				
	Zevkli olma	2				
	Akılda kalma	1				
	Hayatla ilişkilendirme	1				
	Toplam	18	Toplam	1	Toplam	2

Tablo 4.4.4’e göre, öğrencilerin bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin bundan sonraki Türkçe derslerinin işleniş yöntemi olarak tercih edip etmediklerine yönelik görüşlerinden tespit edilen “daha iyi anlama”, “öğrenmeyi kolaylaştırma”, “zevkli olma”, “akılda kalma”, “hayatla ilişkilendirme” kodları, olumlu ifadeler olduğu için bu kodların, yöntemin tercih edilmesine yönelik olumlu etkileri yansıttığı söylenebilir. Bu kodlar, “olumlu etki” kategorisi altında birleştirilmiştir. Tespit edilen “anlaşılmazlık” kodu yöntemin bu koda ulaşılan öğrenci tarafından tercih edilmediğini göstermektedir. Dolayısıyla bu kod, “olumsuz etki” kategorisine alınmıştır. Yöntemin Türkçe derslerinin işleniş yöntemi olarak konuya ve öğrencilerin dikkat durumuna göre

dersin bir bölümünde tercih edileceğine yönelik ifadelerden ulaşılan “kısmen (dikkat durumuna göre/dersin bir bölümünde)” kodu ise “diğer etkiler” kategorisinde yer almıştır.

5. Öğrencilerin bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin farklı derslerin de işleniş yöntemi olarak tercih edip etmediklerine yönelik görüşleri (7. soru) incelendiğinde on dokuz öğrencinin olumlu görüş, iki öğrencinin ise olumsuz görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

Tespit edilen olumlu görüşlerden bazıları şöyledir:

(D1): *“Evet, her derste olur. Çünkü derse olan ilgimi arttırıyor.”*

(D4): *“Fen Bilgisi dersi olabilir. Daha kalıcı olur.”*

(D6): *“Evet, matematik ve fen bilgisi derslerinin bu şekilde işlenmesini isterim. Çünkü bu dersler zorluk çektiğimiz dersler, örneklerle daha iyi anlarım ve daha kalıcı olur.”*

(D8): *“Evet, matematik ve İngilizce derslerinin bu şekilde işlenmesini isterim. Çünkü bu dersleri anlamada güçlük çekiyorum. Bu şekilde işlenirse daha kolay öğreneceğimi düşünüyorum.”*

(D10): *“İngilizce ve inkılap tarihi derslerinin bu şekilde işlenmesini isterim. İngilizce de Türkçe gibi dil sonuçta, bu şekilde öğrenmemiz daha kolay olur. İnkılap tarihi de sosyal bir ders olduğu için Türkçeye yakın bir ders, onu da bu şekilde işleyebiliriz.”*

(D11): *“İngilizce mesela. İngilizce dersinde çok zorlanıyorum, daha doğrusu hiçbir şey anlayamıyorum. Derste hep yazıyoruz. Böyle öyküler oluşturulursa, karşılıklı konuşmalar olursa daha kolay öğrenebileceğimi düşünüyorum.”*

(D12): *“İsterim, mesela matematik olabilir. Daha kolay ve kalıcı olur bence.”*

(D13): *“Evet, fen bilgisi ve matematik olabilir. Hayatla ilişkilendirilirse daha iyi olur.”*

(D15): *“Her derste değil. Sosyal bilgiler dersinde olabilir. Hayatla daha çok ilişkili bir ders olduğu için.”*

Yapılan inceleme sonucunda, öğrencilerin bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin farklı derslerin de işleniş yöntemi olarak tercih edip etmediklerine yönelik

olumlu görüşleri üzerinden “matematik (f.7)”, “fen bilgisi (f.7)”, “İngilizce (f.7)”, “inkılap tarihi (f.4)”, “sosyal bilgiler (f.2)”, “bütün dersler (f.1)” kodlarına ulaşılmıştır. Buna göre, öğrenciler yöntemin çoğunlukla matematik, fen bilgisi ve İngilizce derslerinde kullanılmasını tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Yöntemin daha iyi anlamaya olanak sağlaması, öğrenmeyi kolaylaştırması, ilgi çekici olması, öğrenilenlerin akılda kalmasına ve hayatla ilişkilendirilebilmesine olanak sağlaması bakımından öğrencilerin yöntemi farklı derslerin de işleniş yöntemi olarak tercih etmelerini sağlamaktadır. Burada tespit edilen kodlar, dil bilgisi konularının işleniş üzerindeki olumlu etkisine yönelik kodlar (5. soru) ve Türkçe derslerinin işleniş üzerindeki olumlu etkisine yönelik kodlarla (6. soru) büyük oranda benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin, genel anlamda, uygulanan yöntemin başarılarını arttırdığını düşünmeleri nedeniyle bundan sonraki dil bilgisi konularının ve Türkçe derslerinin olduğu gibi farklı derslerin de aynı yöntemle işlenmesini istedikleri söylenebilir. Öğrenciler, özellikle hayatla ilişkili konuların bu yöntemle işlenmesinin olumlu olacağı ve genel olarak derslerin hayatla ilişkilendirilerek öğretilmesinin daha faydalı olacağı yönünde görüşe sahiptirler.

Öğrencilerin çoğu (f.19) olumlu görüş bildirirken; iki öğrenci (D18, D20) yöntemi, farklı derslerin işleniş yöntemi olarak tercih etmediklerine yönelik olumsuz görüş belirtmiş; ancak bununla ilgili herhangi bir sebep sunmamıştır. Bu görüşler sonucunda “istenmeme” koduna ulaşılmıştır. Öğrenciler, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin farklı derslerin işleniş yöntemi olarak tercih edip etmemelerine yönelik olumlu/olumsuz dışında herhangi bir görüş belirtmemişlerdir.

Tablo 4.4.5

Öğrencilerin Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımı Yönteminin Farklı Derslerin İşleniş Yöntemi Olarak Tercih Edip Etmediklerine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar ve Kategoriler

1. Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin öğrenmeye etkisi	Olumlu etki	f	Olumsuz etki	f	Diğer etkiler	f
1.4. Farklı derslerin işlenmesine etkisi	Matematik	7	İstenmeme	2	-	-
	Fen Bilgisi	7				
	İngilizce	7				
	İnkılap Tarihi	4				
	Sosyal Bilgiler	2				
	Bütün Dersler	1				
	Toplam	19	Toplam	2	Toplam	0

Tablo 4.4.5'e göre, öğrencilerin bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin farklı derslerin işleniş yöntemi olarak tercih edip etmediklerine yönelik görüşlerinden tespit edilen “matematik”, “fen bilgisi”, “İngilizce”, “inkılap tarihi”, “sosyal bilgiler”, “bütün dersler” kodları, yöntemin tercih edildiği dersleri belirtmesi nedeniyle bu kodların, yöntemin olumlu etkilerini yansıttığı söylenebilir. Bu kodlar, “olumlu etki” kategorisi altında birleştirilmiştir. Tespit edilen “istenmeme” kodu yöntemin bu koda ulaşılan öğrenciler tarafından tercih edilmediğini göstermektedir. Dolayısıyla bu kod, “olumsuz etki” kategorisine alınmıştır. Öğrenciler, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yöntemini farklı derslerin işleniş yöntemi olarak tercih edip etmemelerine yönelik olumlu/olumsuz dışında herhangi bir görüş belirtmediği için diğer etkiler kategorisi oluşturulmamıştır.

6. Öğrencilerin cümlelerin öğeleri konusunun anlamı ön plana çıkararak yani öbek-anlam ilişkisi kurarak işlenmesinin öğrenmelerinde yarattığı etkilere yönelik görüşleri (3. soru) incelendiğinde on sekiz öğrencinin olumlu görüş, üç öğrencinin ise olumsuz görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

Tespit edilen olumlu görüşlerden bazıları şöyledir:

(D10): *“Cümledeki anlamı daha çok derinleştirdi, bu da öğrenmemi bir bakıma kolaylaştırdı.”*

(D11): *“Kolaylık sağladı. Öğeleri bulurken daha da hızlandım. Bu da TEOG’da bana zaman kazandıracak.”*

(D15): *“Öğrenmemi kolaylaştırdı. Hayatımda daha çok kullanmaya başladım.”*

(D17): *“İyi bir etki yarattı. Çünkü soruları ezberleyince aklımızda tutamıyorduk ama anlama bakınca akla daha kolay geliyor.”*

(D20): *“Daha iyi oldu.”*

(D21): *“Daha önceden anlayamadığım öğeler vardı, onları anlamış oldum. Öğrenmemi kolaylaştırdı.”*

Yapılan inceleme sonucunda, öğrencilerin cümlelerin öğeleri konusunun anlamı ön plana çıkararak yani öbek-anlam ilişkisi kurarak işlenmesinin öğrenmelerinde yarattığı etkilere yönelik olumlu görüşleri üzerinden “öğrenmeyi kolaylaştırma (f.16)”, “daha iyi öğrenme (f.2)” kodlarına ulaşılmıştır. Buna göre öğrenciler, anlamın ön plana çıkarılmasının, daha çok, öğrenmeyi kolaylaştırması yönüne vurgu yapmışlardır.

Öğrenciler anlama dayalı öğrenmenin daha anlaşılır olduğunu, cümledeki anlamı derinleştirerek farkındalıklarını arttırdığını, anlamın ön plana çıkarılmasıyla cümle çözümlenmelerini daha hızlı yapabildiklerini, öğrendiklerinin akıllarında kaldığını ve onları hayatla ilişkilendirebildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca anlamın ön plana çıkarılmasıyla cümlenin ögeleri konusunu daha iyi öğrendiklerini ifade eden öğrenciler de vardır. Bütün bunlar, öğrencilerin cümlenin ögeleri konusunun öbek-anlam ilişkisi kurularak işlenmesinin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görüşünü geliştirmelerini sağlayan etmenlerdir.

Öğrencilerin çoğu (f.18) olumlu görüş bildirirken; üç öğrenci (D1, D16): “*Kafamı karıştırdı.*”; (D18): “*Zorlaştırdı.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin bu görüşlerinden hareketle, kuralları ezberlemek yerine düşünerek, sorgulayarak ögelerin cümlede taşıdığı anlamı bulmayı ve böylece öbek-anlam ilişkisi kurarak cümle çözümlenmeyi amaçlayan anlama dayalı öğrenmenin, dil bilgisi konularının genellikle terim odaklı öğretilmesi ve öğrencilerin buna alışmaları nedeniyle bu öğrencilere farklı geldiği ve kafalarını karıştırdığı söylenebilir. Bu görüşler sonucunda “kafa karışıklığı yaratma” ve “öğrenmeyi zorlaştırma” kodlarına ulaşılmıştır. Öğrenciler, cümlenin ögeleri konusunun anlamı ön plana çıkararak yani öbek-anlam ilişkisi kurarak işlenmesinin öğrenmelerinde yarattığı etkilere yönelik olumlu/olumsuz dışında herhangi bir görüş belirtmemişlerdir.

Tablo 4.4.6

Öğrencilerin Cümlenin Ögeleri Konusunun Öbek-Anlam İlişkisi Kurarak İşlenmesinin Öğrenmelerinde Yarattığı Etkilere Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar ve Kategoriler

2. Öbek-anlam ilişkisinin kavranmasının öğrenmeye etkisi	Olumlu etki	f	Olumsuz etki	f	Diğer etkiler	f
2.1. Anlama dayalı işlemenin öğrenmeye etkisi	Öğrenmeyi kolaylaştırma Daha iyi öğrenme	16 2	Kafa karışıklığı yaratma Öğrenmeyi zorlaştırma	2 1	-	-
	Toplam	18	Toplam	3	Toplam	0

Tablo 4.4.6'ya göre, öğrencilerin cümlenin ögeleri konusunun anlamı ön plana çıkararak yani öbek-anlam ilişkisi kurarak işlenmesinin öğrenmelerinde yarattığı etkilere yönelik görüşlerinden tespit edilen “öğrenmeyi kolaylaştırma”, “daha iyi öğrenme” kodları, olumlu ifadeler olduğu için bu kodların, anlama dayalı öğrenmenin

olumlu etkilerini yansıttığı söylenebilir. Bu kodlar, “olumlu etki” kategorisi altında birleştirilmiştir. Tespit edilen “kafa karışıklığı yaratma”, “öğrenmeyi zorlaştırma” kodları, anlama dayalı öğrenmenin bu koda ulaşılan öğrenciler tarafından tercih edilmediğini göstermektedir. Dolayısıyla bu kod, “olumsuz etki” kategorisine alınmıştır. Öğrenciler, cümlenin öğeleri konusunun anlamı ön plana çıkararak işlenmesinin öğrenmelerinde yarattığı etkilere yönelik olumlu/olumsuz dışında herhangi bir görüş belirtmediği için diğer etkiler kategorisi oluşturulmamıştır.

7. Öğrencilerin cümlenin derste öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirip kullanmalarına yönelik görüşleri (4. soru) incelendiğinde on yedi öğrencinin olumlu görüş, dört öğrencinin ise olumsuz görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

Tespit edilen olumlu görüşlerden bazıları şöyledir:

(D2): *“Kullanabiliyorum. Mesela nesnelere etkileyen mi etkilenen mi olduğunu gözlemliyorum.”*

(D3): *“Evet, kullanabiliyorum. Çevremi gözlemliyorum ve gördüklerimin anlamını sorguluyorum.”*

(D4): *“Arada bir kullanıyorum. Canım sıkılınca, okuduğum kitaplardaki cümleleri anlama göre inceliyorum.”*

(D5): *“Bazen. Yolda giderken gözlem yapıyorum, arabanın hızlı geçmesine tarz diyebiliyorum.”*

(D10): *“Ara sıra. Mesela pazara çıktığımızda şu kadar sebze, şu kadar meyve dediğimizde onun miktarını sorguladığımızı anlıyorum.”*

(D13): *“Evet. Annemle konuşurken onun cümlelerini kendi kendime öğelerine ayırıyorum.”*

(D16): *“Evet. Tarif yaparken mekânın önemini anlayabiliyorum.”*

(D17): *“Evet. Bir ortama gittiğim zaman o ortamdakileri kafamda canlandırıp cümleye döküyorum.”*

Yapılan inceleme sonucunda, öğrencilerin derste öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirip kullanmalarına yönelik olumlu görüşleri üzerinden “kullanma (f.17)” koduna ulaşılmıştır. Öğrenciler sorgulayarak, hayal ederek, gözlem yapıp ilişkilendirerek derste öğrendiklerini günlük hayatlarında kullandıklarını ifade

etmişlerdir. Öğrencilerin derste öğrendiklerini zihinlerinde yapılandırarak günlük hayata uyarlayabilmeleri yapılandırmacı yaklaşımının temelini oluşturmaktadır. Buna göre, anlamın ön plana çıkarılması yani öbek-anlam ilişkisinin kurulmasıyla öğrenciler öğrendiklerini günlük hayatlarına uyarlayabilmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin derste öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirip kullanmalarına yönelik olumlu görüş geliştirmelerini sağlamaktadır.

Öğrencilerin çoğunun (f.17) olumlu görüş bildirmesine rağmen dört öğrenci (D6, D18, D20, D21) derste öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirip kullanmadıklarına yönelik olumsuz görüş belirtmiş; ancak bununla ilgili herhangi bir sebep sunmamıştır. Bu görüşler sonucunda “kullanmama” koduna ulaşılmıştır. Öğrenciler, derste öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirip kullanmalarına yönelik olumlu/olumsuz dışında herhangi bir görüş belirtmemişlerdir.

Tablo 4.4.7

Öğrencilerin Derste Öğrendiklerini Günlük Hayatla İlişkilendirip Kullanmalarına Yönelik Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar ve Kategoriler

2. Öbek-anlam ilişkisinin kavranmasının öğrenmeye etkisi	Olumlu etki	f	Olumsuz etki	f	Diğer etkiler	f
2.2. Günlük hayatla ilişkilendirmeye etkisi	Kullanma (Sorgulama, hayal etme ve cümle kurma, gözlem yapma ve ilişkilendirme)	17	Kullanmama	4	-	-
	Toplam	17	Toplam	4	Toplam	0

Tablo 4.4.7'ye göre, öğrencilerin derste öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirip kullanmalarına yönelik görüşlerinden tespit edilen “kullanma” kodu, olumlu bir ifade olduğu için bu kodun, öbek-anlam ilişkisi kurmanın öğrenilenlerin hayatla ilişkilendirilmesinde sahip olduğu olumlu etkiyi yansıttığı söylenebilir. Bu bağlamda kod, “olumlu etki” kategorisinde yer almıştır. Tespit edilen “kullanmama” kodu, öğrenilenlerin bu koda ulaşılan öğrenciler tarafından hayatla ilişkilendirilmediğini göstermektedir. Dolayısıyla bu kod, “olumsuz etki” kategorisine alınmıştır. Öğrenciler, derste öğrenilenlerin hayatla ilişkilendirilip kullanılmasına yönelik olumlu/olumsuz dışında herhangi bir görüş belirtmediği için diğer etkiler kategorisi oluşturulmamıştır.

8. Öğrencilerin öğrenme sırasında yaşadıkları zorluklara yönelik görüşleri (8. soru) incelendiğinde bir öğrencinin olumlu görüş, on sekiz öğrencinin olumsuz görüş bildirdiği tespit edilmiştir. İki öğrenci ise bu konuyla ilgili görüş bildirmemiştir.

Öğrenme sırasında yaşanan zorluklarla ilgili bir öğrenci (D20): *“Hepsi kolaydı, hiç yok.”* şeklinde görüş bildirerek süreç boyunca öğrenmeyle ilgili herhangi bir zorluk yaşamadığını ifade etmiştir. Bu görüş sonucunda “zorlanmama” koduna ulaşılmıştır. On sekiz öğrenci ise öğrenme sürecinde zorluk yaşadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Yaşanılan zorluklara yönelik tespit edilen görüşlerden bazıları şöyledir:

(D1): *“Terimlere alıştığım için yer tamlayıcısına mekân, zarf tamlayıcısına zaman gibi şeyler demek önceleri kafamı karıştırdı.”*

(D2): *“İlk başta nesneyi anlamamıştım. Sonradan daha iyi anladım.”*

(D7): *“Arada sırada yer tamlayıcısıyla nesneyi karıştırıyordum. Sonradan daha iyi anladım.”*

(D8): *“Özne ve nesnenin etkileyen ya da etkilenen olmasını karıştırıyordum.”*

(D10): *“Zarf tamlayıcısında zorlandım, çünkü çok anlamı vardı. Bunları karıştırıyordum.”*

(D12): *“Zorlanmıyordum ama bazen takıldığım şeyler oluyordu. Mesela cümleyi öğelerine ayırırken ya da vurgulanan ögeyi belirlerken şimdiye kadar öğrendiklerimden farklı olduğu için bazen takılıyordum.”*

(D15): *“Önceleri ilişkilendiremedim.”*

(D17): *“Yeni adlandırmalarda zorlandım. Onları önce ezberlemeye çalıştığım için zorlandım. Sonra anlamaya başlayınca kolaylaştı.”*

(D21): *“Sözde öznede zorlandım.”*

Yapılan inceleme sonucunda, öğrencilerin öğrenme sırasında yaşadıkları zorluklara yönelik görüşleri üzerinden “adlandırmaların kafa karıştırması (f.8)”, “özne-nesne ayrımı (f.3)”, “zarf tamlayıcısı (f.2)”, “nesne (f.2)”, “sözde özne (f.1)”, “nesne-yer tamlayıcısı ayrımı (f.1)”, “farklı olma (f.1)”, kodlarına ulaşılmıştır. Öğrenciler en çok adlandırmaların kafalarını karıştırması hususuna vurgu yapmışlardır. Alıştıkları terim odaklı dil bilgisi öğretiminden sonra anlamın ön plana çıkarılması, cümlede yer alan

öğelerin öncelikle taşıdıkları anlama göre tespit edilmesi ve adlandırılması daha sonra bu öğelerin terim adlarının verilmesi öğrencilere farklı gelmiş ve ilk etapta kafalarını karıştırmıştır. Daha sonra öğrenciler sorgulayarak, gözlem yapıp ilişkilendirerek öğelerin anlamlarını tespit edebilmişler ve uygulama yaptıkça kafa karışıklıklarının geçtiğini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden hareketle oluşturulan kodlar, öğrenmenin başında gerçekleşen olumsuzlukları yansıtmaktadır.

İki öğrenci (D3, D19) ise bu soruya cevap vermek istememiş ve öğrenme sırasında yaşanan zorluklara ilişkin herhangi bir görüş belirtmemiştir. Buna göre “cevap vermeme” kodu oluşturulmuştur.

Tablo 4.4.8

Öğrencilerin Öğrenme Sırasında Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar ve Kategoriler

2. Öbek-anlam ilişkisinin kavranmasının öğrenmeye etkisi	Olumlu etki	f	Olumsuz etki	f	Diğer etkiler	f
2.3. Öbek-anlam ilişkili öğrenmede yaşanan zorluklar	Zorlanmama	1	Adlandırmaların kafa karıştırması	8	Cevap vermeme	2
			Özne-nesne ayrımı	3		
			Zarf tamlayıcısı	2		
			Nesne	2		
			Sözde özne	1		
			Nesne-yer tamlayıcısı ayrımı	1		
			Farklı olma	1		
	Toplam	1	Toplam	18	Toplam	2

Tablo 4.4.8'e göre, öğrencilerin öğrenme sırasında yaşadıkları zorluklara yönelik görüşleri üzerinden tespit edilen “zorlanmama” kodu, olumlu bir ifade olduğu için bu kodun, öğrenme sırasında zorluk yaşanmamasına yönelik olumlu etkileri yansıttığı söylenebilir. Bu bağlamda kod, “olumlu etki” kategorisinde yer almıştır. Tespit edilen “adlandırmaların kafa karıştırması”, “özne-nesne ayrımı”, “zarf tamlayıcısı”, “nesne”, “sözde özne”, “nesne-yer tamlayıcısı ayrımı”, “farklı olma” kodları öğrencilerin öğrenme sırasında yaşadıkları zorlukları göstermektedir. Bu kodlar, “olumsuz etki” kategorisi altında birleştirilmiştir. Öğrenme sırasında yaşadıkları zorluklara yönelik cevap vermek istemeyen öğrencilerden ulaşılan “cevap vermeme” kodu ise “diğer etkiler” kategorisinde yer almıştır.

- Öğrencilerin uygulanan etkinlikler haricinde dersin işlenmesine yönelik farklı etkinlik önerileri (9. soru) incelendiğinde yedi öğrencinin yapılan etkinlikleri

yeterli gördüğü, on dört öğrencinin ise etkinlik önerisinde bulunduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin etkinlik önerilerinden bazıları şöyledir:

(D4): *“Bulmaca, tabu gibi oyunlarla desteklenebilir.”*

(D5): *“Bahçeye çıkıp gözlem yapılabilir.”*

(D6): *“Birlikte günlük hayatla bağdaştırılan Bilge Dede gibi bir film çekebilirdik.”*

(D8): *“Sessiz sinema gibi oyunlarla desteklenebilir.”*

(D11): *“Öyküler var. Kısa kısa fıkralar olabilir belki daha kalıcı olması için. Şarkı sözleri de olabilir.”*

(D15): *“Spor olabilirdi, daha çok hayatla ilişkilendirirdik. Tarzı bu şekilde çalışabilirdik.”*

(D17): *“Sınıfça tahtada cümle çözümlenmeleri yapabiliriz.”*

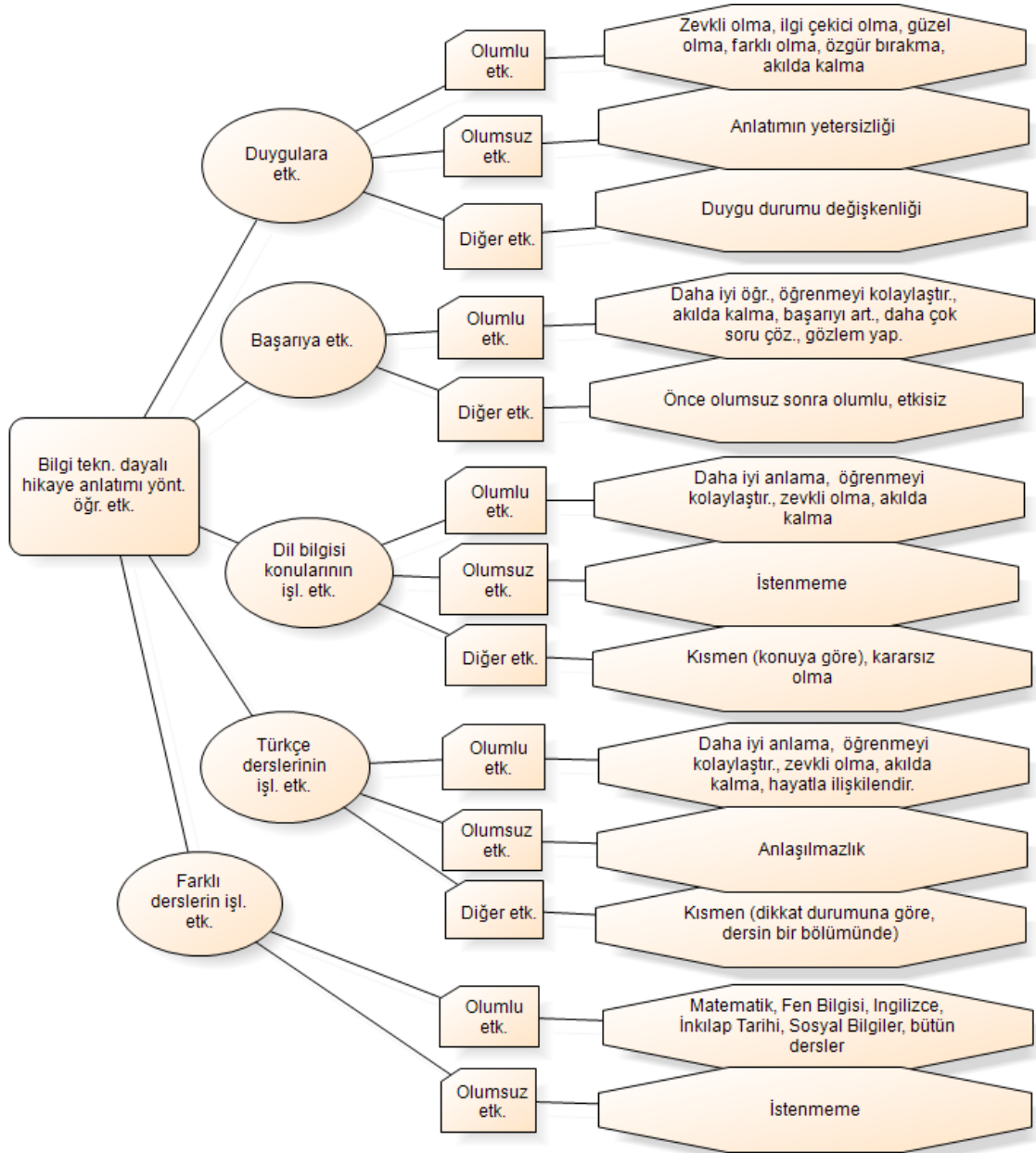
(D18): *“Öğrencilere proje ödevleri verilebilir.”*

(D19): *“Ögeleri canlandırabiliriz.”*

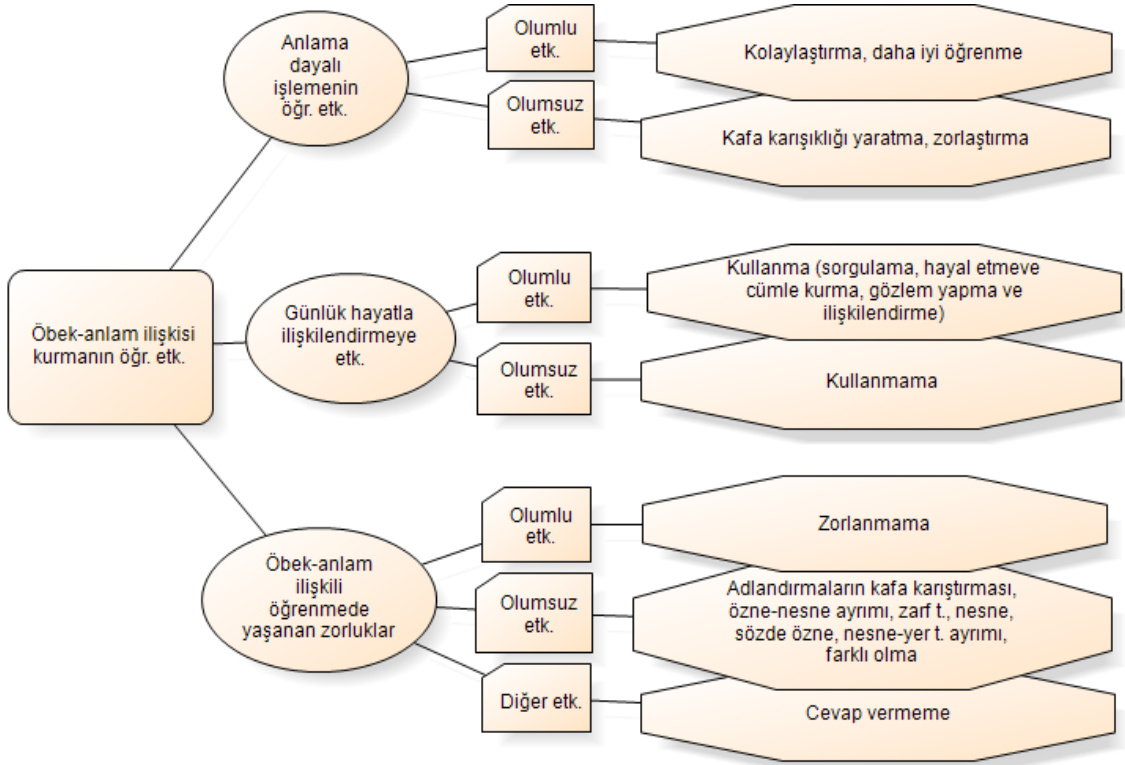
Yapılan inceleme sonucunda öğrencilerin derse yönelik etkinlik önerileri üzerinden “yapılanları yeterli bulma (f.7)”, “oyun (tabu, sessiz sinema, vb.) oynama (f.4)”, “spordan faydalanma (f.2)”, “sınıfça cümle çözümlenmeleri yapma (f.1)”, “proje ödevi verme (f.1)”, “öykü, fıkra ve şarkı sözlerinden faydalanma (f.1)”, “gözlem yapma (f.1)”, “canlandırma yapma (f.1)”, “birlikte film çekme (f.1)” kodlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin etkinlik önerileri incelendiğinde genellikle “spordan faydalanma”, “oyun oynama”, “gözlem yapma” gibi dersin hayatla ilişkilendirilmesine yönelik önerilerde buldukları görülmüştür. Buna göre, öğrencilerin öbek-anlam ilişkisi kurarak anlama dayalı öğrenmeyi benimsedikleri ve derslerde hayatın içinden etkinliklere daha fazla yer verilmesini istedikleri söylenebilir. “Sınıfça cümle çözümlenmeleri yapma”, “canlandırma yapma”, “öykü, fıkra, şarkı sözlerinden faydalanma” önerileri sınıfta uygulanan etkinlikler arasındadır. Sınıfta uygulanmasına rağmen öğrenciler tarafından bu etkinliklerin tekrar önerilmesinin, öğrencilerin söz konusu etkinliklerden keyif almalarından ve bu etkinliklerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı yönünde kanaat oluşturmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. “Birlikte film çekme” önerisi ise bilgi

teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu, öğrencilerin izledikleri öykülerden keyif aldıklarını ve benzer şekilde kendilerinin de bu şekilde bilgi teknolojilerine dayalı öyküler oluşturmak istediklerini göstermektedir.

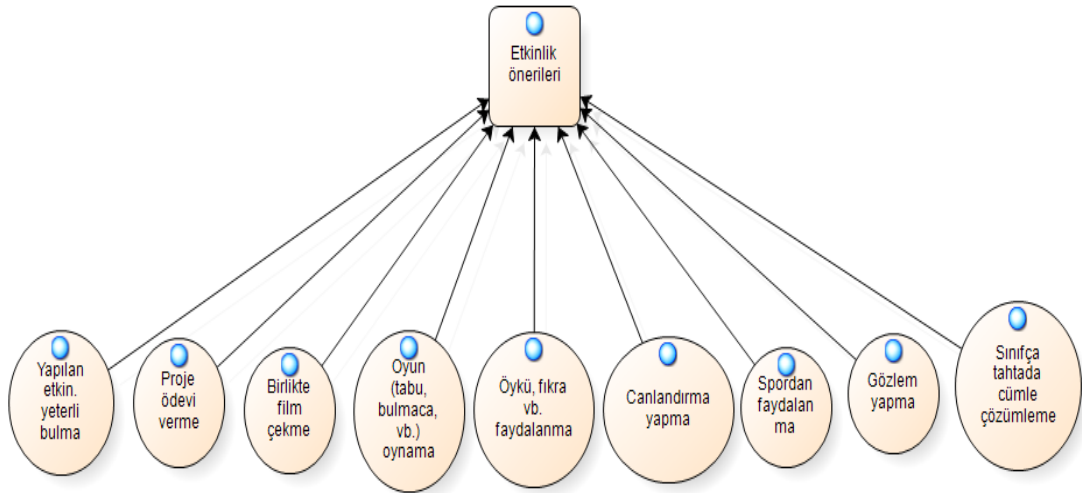
Öğrencilerin bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretime ilişkin görüşlerini yansıtan modeller NVivo 10 programında çizilmiştir. Çizilen modeller Şekil 4.4.1, Şekil 4.4.2 ve Şekil 4.4.3'te sunulmuştur:



Şekil 4.4.1. Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımının öğrenmeye etkisine yönelik öğrenci görüşleri



Şekil 4.4.2. Öbek-anlam ilişkisi kurmanın öğrenmeye etkisine yönelik öğrenci görüşleri



Şekil 4.4.3. Öğrencilerin etkinlik önerileri

Şekil 4.4.1 ve Şekil 4.4.2'de öğrenci görüşleri doğrultusunda oluşturulan kodlar, kategoriler, analiz birimleri ve temalar gösterilmiştir. Buna göre, sekizgen şekli tespit edilen kodları, not kartı şekli kodların birleştiği kategorileri, elips şekli kodların ve

kategorilerin tespit edildiği analiz birimlerini (ilgili soruları) ve dikdörtgen şekli ulaşılan temaları belirtmektedir.

Şekil 4.4.3'te ise daire şekli, öğrencilerin etkinlik önerilerinden tespit edilen kodları, kare şekli ise bu kodların tespit edildiği analiz birimini (ilgili soruyu) göstermektedir.

Öğrenci görüşleri genel olarak incelendiğinde, hem bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yöntemine hem de cümlenin öğeleri konusunun anlamı ön plana çıkararak yani öbek-anlam ilişkisi kurularak öğretime ilişkin öğrencilerin genel olarak olumlu görüşe sahip oldukları ve buna yönelik olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenciler, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, başarıları üzerinde de olumlu etkisi olduğu görüşüne sahiptirler.

Öğrencilerin olumsuz görüşleri, öğrenme sürecinin tamamını kapsamamakta; çoğunlukla, yönteme alışma sürecinde yaşadıkları, ilk defa karşılaştıkları yöntemin, daha önceki uygulamalardan farklı olmasından kaynaklanan sorunları yansıtmaktadır. Öğrenciler uygulama yaptıkça sorgulayarak, gözlem yapıp ilişkilendirerek bu sorunları aştıklarını, öğrenmelerinin daha kolay ve zevkli hâle geldiğini belirtmişlerdir.

Öğrenciler genellikle derslerin hayatla ilişkilendirilmesine olanak sağlayacak nitelikte etkinlik önerileri sunmuşlardır. Buna göre, öğrencilerin öbek-anlam ilişkisi kurarak anlama dayalı öğrenmeyi benimsedikleri ve derslerde hayatın içinden etkinliklere daha fazla yer verilmesini istedikleri ortaya çıkmaktadır.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular, deney grubu öğrencilerinin hem akademik başarı testi hem de DBYTÖ toplam puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek çıkması yönündeki nicel bulguları desteklemektedir.

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın iç içe gömülü desen olarak yapılandırılması gereğince, ayrı ayrı analiz edilip raporlanan nicel ve nitel bulgulardan elde edilen sonuçlar, nitel sonuçların nicel sonuçları destekleyici niteliği doğrultusunda bütünleştirilerek sunulmuş ve ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına dayalı olarak getirilen önerilere de bu bölümde yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasının; akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın amaçlarından biri akademik başarının belirlenmesidir. Yapılan incelemelerde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarında anlamlı fark tespit edilmiş ve bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, mevcut öğretime göre öğrencilerin başarıları üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı durum, öğrencilerin kavram yanılgılarını tespit etmek ve akademik başarı testinden elde edilen bulguları desteklemek amacıyla uygulanan açık uçlu soru formundan (AUSF) elde edilen sonuçlar için de geçerlidir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin AUSF ön test, son test ve kalıcılık testleri incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin kavram yanılgılarının kontrol grubuna göre azaldığı görülmüştür. Bu durum, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, mevcut öğretime göre öğrencilerin kavram yanılgılarını gidermede ve öğrenilen kavramların kalıcılığında daha etkili olduğunu göstermektedir. AUSF'den

elde edilen bu sonuç, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek çıkması yönündeki nicel sonucu desteklemektedir.

Akademik başarı testi ve AUSF'den elde edilen sonuçlar, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasının, akademik başarı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında, deney grubu öğrencilerinin yöntemin başarılarına olan etkisiyle ilgili görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin, en çok, yöntemin daha iyi öğrenmeye olanak sağlaması yönüne vurgu yaptıkları görülmüştür. Daha iyi öğrenmeye olanak sağlaması, öğrenmeyi kolaylaştırması, öğrenilenlerin akılda kalması ve bunun sonucunda öğrencilerin bilgilerini yaşamlarında kullanıp daha çok soru çözebilme ve gözlem yapabilme becerilerinin artması, öğrencilerin, yöntemin başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu görüşünü geliştirmelerini sağlayan etmenlerdir. Bu olumlu etkinin iki sebebi olduğu düşünülmektedir. Bunlardan biri, kuralların ezberletilmemesi ve anlamın ön plana çıkarılması yoluyla öğrenilenlerin içselleştirilmesi; diğeri ise teknolojiden faydalanılarak çok boyutlu öğrenme ortamının sağlanmasıdır.

Dil bilgisi, anlamlı yapılar topluluğudur. Dil bilgisi, nedensiz kuralların oluşturduğu durağan bir sistem olarak değil; yapı, anlam ve kullanımdan oluşan akla uygun, gelişimsel bir sistem olarak görülmelidir (Larsen Freeman, 1997). Dil bilgisi öğretimi kuralları ezberletmek yerine, nedenleri ve bağlamı bildirmeye yönelik olmalıdır. Çünkü dil sürekli değişen ve gelişen bir varlıktır; ancak kurallar dilin değişimine ayak uyduramazlar. Kurallar biçim temelli olduğu için, bu tarz bir öğretimde, dilin anlamı ve işlevi göz ardı edilmiş olur. Bu nedenle, dil bilgisi öğretimi anlamı odağa alarak yapılmalıdır (Larsen Freeman, 1991). Anlama dayalı öğrenme, kavramları ezberlemeyi azaltarak aktif düşünme ve dil farkındalığı oluşturmaya olanak sağlar (Dalbagno, 2016). Böyle bir yöntemle, öğrencilere, dil bilgisinin işleyişini keşfetme, tümevarım öğrenmeyle dilin genel prensiplerini yapılandırarak kendi anlayışlarını geliştirme olanağı verilmiş olur (Nunan, 1998). Öğrencilere analiz ve sentez yapabilme becerisi kazandırabilen bir eğitim, onların varlıkları bütünün içinde algılayabilmelerine, çözümleyebilmelerine, kavrayabilmelerine, değerlendirip yorumlayabilmelerine ve farklı olumlu-üretici düşünceler geliştirebilmelerine olanak sağlar (Coşkun, 2015). Yapılan araştırmalarda (Coşkun, Özkaya ve Erdemir, 2016; Coşkun ve Özkaya, 2017; Işık, 2012; Polat, 2014; Şaf, 2010; Uysal ve Bardakçı, 2014), anlam odaklı yaklaşım yerine tercih edilen geleneksel yaklaşımın, programda yer alan hedefleri karşılamada

yetersiz kaldığı; biçimin yanında anlam ve kullanımı odağa alan dil bilgisi öğretiminin, öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği; terim karmaşasının sıklıkla yaşandığı cümlelerin ögeleri konusunun, anlamdan terime doğru bir yaklaşımla işlenmesinin, temel ve gelişmiş dil becerilerinin üst seviyede kazandırılmasını sağlarken, aynı zamanda anlam-terim ilişkilendirilmesini ve bağdaştırılmasını da mümkün kıldığı; anlamı göz önünde bulundurarak cümle tahlili yapmanın, cümlelerin derin yapısının keşfedilmesine, dil-düşünce-düş ilişkisi kurulmasına, dilin zenginliklerinin ortaya çıkarılmasına olanak sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, araştırmada uygulanan öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, mevcut öğretime göre, başarıyı arttırmada daha etkili olduğu sonucunu desteklemektedir.

Teknolojiyle her an iç içe bulunduğumuz günümüzde, eğitim öğretim ortamında kullanılacak materyallerin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak, farklı duyularına hitap edecek, onları bilgi ve zihin yönünden geliştirecek nitelikte olması gerekmektedir. Bütün bunlar, bilgi teknolojilerine dayalı öğretimin önemi ve gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Deney grubunun, kontrol grubuna kıyasla, daha başarılı olmasını etkileyen nedenlerden biri de, eğitim öğretim faaliyetlerinin çağın gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmesidir. Yapılan araştırmalarda (Abu Naba'h, 2012; Akbaba, 2007; Akkaya, 2011; Durukan, 2011; Özkoyuncu, 2016; Saeedi ve Biri, 2016; Yağcı, 2002), görsel materyallerin kullanıldığı ve teknoloji destekli dil bilgisi öğretiminin, geleneksel yöntemlere göre, akademik başarıyı yükseltmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, bilgi teknolojilerinin, öğrencilerin ilgi ve başarılarını arttırıcı yönünden yararlanmak amacıyla, Türkçe derslerinin önemli bir ögesi olan hikâyelerin, bilgi teknolojileriyle birleştirilmesine ve konunun bir hikâye bağlamı içinde farklı duyulara hitap edecek şekilde verilmesine olanak sağlayan, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yöntemi kullanılmıştır. Yazılı, sözlü, görsel ve hareketli sembollerin birkaç dakikalık videolar hâlinde birleştirilmesiyle oluşan, “metin tabanlı anlatım, ses, görüntü, video ve müziklerin etkileşimli dijital ortamda sunulma süreci” olarak adlandırılan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı (dijital öyküleme) (Figa, 2004; Tatum, 2009), yeni teknolojileri, amaçları ve yaratıcı görüşleri barındıracak şekilde sürekli gelişen, öğrencilerin eleştirel düşünme ve medya okuryazarlık becerilerini geliştiren bir yöntemdir (Ohler, 2006). Robin (2008), bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı (dijital öyküleme) yönteminin, kullanıcı tarafından oluşturulan içeriklerden yararlanmak

ve sınıflarda teknolojinin verimli kullanılmasının önündeki engelleri kaldırmak için tasarlanan etkili bir teknoloji uygulaması olduğunu ifade etmiştir. Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin, eğitimde kullanılmasına yönelik yapılan araştırmalarda, söz konusu yöntemin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada olumlu yönde etkili olduğu tespit edilmiştir (Demirer, 2013; Göçen, 2014; Nam, 2017; Sever, 2015; Yang ve Wu, 2012). Bu durum, söz konusu yöntemin akademik başarıyı arttırmada farklı gruplar üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapılan araştırmalarda, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi üzerinde de olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Baki, 2015; Balaman Uçar, 2016; Ciğerci, 2015; Çıralı, 2014; Kulla Abbott, 2006; Özer, 2016; Yamaç, 2015). Bu sonuçlar, araştırmada uygulanan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin, mevcut öğretimde kullanılan yöntemlere göre, başarıyı arttırmada daha etkili olduğu sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğrencilerin derse karşı tutumlarının belirlenmesidir. Bu bağlamda, deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi tutum toplam puanları arasında anlamlı fark tespit edilmiş ve bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, mevcut öğretime göre, öğrencilerin dil bilgisine yönelik olumlu tutum geliştirmesi üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Derse yönelik kazanımlar, derse yönelik güçlükler ve sınıf içi etkileşim alt boyutlarında ise deney grubu puanlarındaki artış kontrol grubuna göre daha fazla olmasına rağmen, gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Derse yönelik kazanımlar ve derse yönelik güçlükler alt boyutlarında yer alan maddelerin, genellikle duyuşsal alana yönelik olmasının, gruplar arasında anlamlı farkın olmamasına neden olduğu düşünülmektedir; çünkü duyuşsal alan hedeflerinin değerlendirilmesi, davranışların gözlemlenme güçlüğü nedeniyle zordur (Fer, 2009). Ayrıca zaman faktörü de bu durumu etkileyen önemli bir unsurdur. Tutumların değişiminin kısa vadede çok mümkün olamayacağı göz önünde bulundurulduğunda, ön testten kalıcılık testine kadar geçen sekiz haftalık sürenin öğrencilerin derse yönelik kazanımlar ve derse yönelik güçlükler alt boyutlarına yönelik tutumlarını etkilemede yetersiz kaldığı söylenebilir. Daha uzun vadede daha farklı sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir. Sınıf içi etkileşim alt boyutunda yer alan maddeler ise öğretmenin sınıf içinde gösterdiği olumlu davranışlara (gülümseme, sınıfı selamlayarak derse

girme, ödevleri öğrencilerle birlikte belirleme, vb.) ve bu davranışlar neticesinde sınıf içinde oluşan öğretmen öğrenci etkileşimine yönelik maddelerdir. Kontrol ve deney gruplarına aynı öğretmen (araştırmacı) tarafından eğitimin verilmesinin ve iki grupta da benzer etkileşimin yaşanmasının bu alt boyutta gruplar arasında anlamlı farkın çıkmamasına neden olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin sağlıklı olması büyük ölçüde kaynak durumundaki öğretmene bağlıdır. Öğretmenin öğrencileriyle olan iletişimde öğrencinin hoşuna gidecek, öğretmeni kendine yakın hissedeceği davranışlar sergilemesi sınıf içi etkileşiminin gelişmesinde ve öğrencinin derse yönelik olumlu tutum geliştirmesinde oldukça önemlidir (Kolburan Geçer, 2002). Bu durum, bu alt boyut için, uygulanan yöntemden ziyade öğretmenin niteliğinin ve öğrencilerle olan etkileşiminin daha önemli olduğunu göstermektedir.

Derse yönelik kazanımlar, derse yönelik güçlükler ve sınıf içi etkileşim alt boyutlarında, gruplar arasında anlamlı fark olmamasına rağmen, deney grubunun ön testten kalıcılığa kadar olan süreçte puanlarındaki artışın kontrol grubundan fazla olması, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, mevcut öğretime göre öğrencilerin, dil bilgisi dersinin kazandıracaklarına ve sınıf içi etkileşime yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde, dersin güçlüklerine ilişkin olumsuz tutumlarını gidermede daha etkili olduğunu göstermektedir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar da, öğrencilerin, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretim hakkında olumlu kanaate sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin, hem bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yöntemine hem de cümlenin öğeleri konusunun anlamı ön plana çıkararak yani öbek-anlam ilişkisi kurularak öğretimine ilişkin genel olarak olumlu görüşe sahip oldukları ve buna yönelik olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenciler, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, başarıları üzerinde de olumlu etkisi olduğu görüşüne sahiptirler. Öğrenciler, yöntemin zevkli, ilgi çekici, güzel ve farklı olması, ayrıca özgür öğrenme ortamı oluşturmaya olanak sağlaması yönüne dikkat çekmişlerdir. Bu özellikler, öğrencilerin yöntemle ilgili olumlu duygular geliştirmesini sağlayan etmenlerdir.

Öğrenciler, öğrenme sürecinin tamamını kapsamamakla birlikte; çoğunlukla, yönteme alışma sürecinde, ilk defa karşılaştıkları yöntemin, daha önceki uygulamalardan farklı olmasından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak uygulama

yaptıkça sorgulayarak, gözlem yapıp ilişkilendirerek bu sorunları aştıklarını, öğrenmelerinin daha kolay ve zevkli hâle geldiğini belirtmişlerdir. Bu durum, derse yönelik kazanımlar ve derse yönelik güçlükler alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark olmaması hususunda gösterilen nedenleri destekler niteliktedir. Bu alt boyutlarda yer alan maddeler, yoğunlukla duyuşsal alana yönelik olmaları sebebiyle, öğrencilerin sürecin başında yaşadıkları zorluklardan kaynaklanan olumsuz duygularının yöntemle alışıkça olumluya dönüşmesinden kaynaklı duygu değişimlerini kapsamaktadır. Yaşanan duygu değişimi, her ne kadar deney grubunun puanlarını, kontrol grubuna göre yükseltse de bu alt boyutlarda gruplar arasında anlamlı fark oluşturmamaktadır; çünkü süreçte olumsuzdan olumluya doğru bir geçiş söz konusudur. Bu geçiş, grupların toplam tutum puanları arasında anlamlı fark oluşturmasına rağmen; duyuşsal maddelerin yoğunlukta olduğu derse yönelik kazanımlar ve derse yönelik güçlükler alt boyutlarında anlamlı fark oluşturacak seviyeye ulaşamamıştır. Bu doğrultuda, zaman faktörünün de önemi ortaya çıkmış ve tutumların değişimi için daha uzun vadede daha iyi sonuçlar alınabileceği kanaatine varılmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde, öğrencilerin, genellikle derslerin hayatla ilişkilendirilmesine olanak sağlayacak nitelikte etkinlik önerileri sundukları belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin öbek-anlam ilişkisi kurarak anlama dayalı öğrenmeyi benimsedikleri ve derslerde hayatın içinden etkinliklere daha fazla yer verilmesini istedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar, deney grubu öğrencilerinin hem akademik başarı testi hem de Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği (DBYTÖ) toplam puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek çıkması yönündeki nicel sonuçları desteklemektedir. Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasının, akademik başarı üzerinde olumlu etkiye sahip olmasının yanında, hem DBYTÖ hem de öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde de olumlu etkisinin olduğu görülmektedir. Eğitim sürecinin sağlıklı olmasını sağlayan, üzerinde durulması gereken önemli konularından biri de öğrenmeye karşı istektir. Öğrencinin, öğrenmeye karşı isteksiz olması, bütün süreci olumsuz yönde etkiler. Bu konuda, öğrencide öğrenme isteği uyandıracak eğitim öğretim faaliyetlerinin seçimi oldukça önemlidir. Anlam odaklı öğrenme, öğrencilerin dil ile ilgili olumlu tutum geliştirmesini sağlar (Larsen Freeman ve Anderson, 2013). Ayrıca bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı (dijital öyküleme), öğrenci motivasyonunun canlı tutulması için üzerinde

durulması gereken önemli bir tekniktir (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014). Turgut ve Kışla (2015), bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı (dijital öyküleme) yönteminin öğrencilerin; yaratıcılık, problem çözme, yazma, iletişim, sunum, teknolojiyi kullanma, bilişsel olarak üst düzey düşünme kapasitesi, bakış açısı geliştirme, eleştirel düşünme, empati kurma becerilerini geliştirmesinin yanı sıra derse yönelik motivasyonlarını arttırmakta da oldukça etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda, dijital hikâye anlatımı ve benzeri teknolojilerle tasarlanmış ve yürütülmüş eğitim ortamı sağlanmasının akademik başarıyı arttırmada olduğu gibi öğrencilerin motivasyonlarını arttırmada ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde farklı gruplar üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Demirer, 2013; Baki, 2015; Balaman Uçar, 2016; Ciğerci, 2015; Nam, 2017; Sever, 2014; Yamaç, 2015; Yang ve Wu, 2012). Bu nedenle, öğretmenler, alan ve alan eğitimi bilgilerini teknolojiyle harmanlayarak üçlü bileşen oluşturmalı ve derslerini bu şekilde tasarlamalıdır (Robin, 2008).

Araştırmanın amaçları arasında öğrenilenlerin ve tutumlarının kalıcılığının belirlenmesi de yer almaktadır. Deney ve kontrol grubunun ön testten kalıcılık testine kadar olan başarı ve tutum puanları incelendiğinde, iki grubun da puanlarının ön teste kıyasla son testte arttığı; ancak deney grubunun puanlarındaki artışın kalıcılık testinde de devam ettiği, kontrol grubunun puanlarının kalıcılık testinde düştüğü görülmektedir. Deney grubunun puanlarında hiç kayıp yaşanmaması, aksine puanların düzenli artış göstermesi, deney grubuna uygulanan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, öğrencilerin başarı ve tutumları üzerinde uzun vadede de etkili olduğunu göstermektedir. Aynı durum, AUSF'den elde edilen sonuçlar için de geçerlidir. Deney grubu öğrencilerine uygulanan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, öğrenilen kavramların kalıcılığında uzun vadede de etkili olduğu görülmektedir. Deney grubuna uygulanan öğretim sırasında, anlamın odağa alınması ve bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öğrencilerin farklı duyularına hitap edilmesi, kalıcılığı arttıran etmenlerdir.

Cümlelerin öğeleri konusunun öbek-anlam ilişkisi doğrultusunda işlenmesi, öğrencilerin dilin imkânlarını keşfederek öğrendiklerini hayatlarıyla ilişkilendirmelerine olanak sağlar. Hayatla ilişki kurularak öğrenilenlerin günlük hayatta uygulanması ve kullanılması sonucunda kalıcı öğrenme gerçekleşir. Khan (2007), tümdengelim yaklaşımıyla kuralların öğretilmesinin, öğrencilerin kısa vadede sınavlarda iyi notlar

almalarını sağladığını; ancak gerçek hayat bağlamında öğrenilenlerin uygulanamamasından kaynaklı sorunların yaşanmasına neden olduğunu belirtmiştir. Araştırma kapsamında deney grubu öğrencileri, sorgulayarak, hayal ederek, gözlem yapıp ilişkilendirerek derste öğrendiklerini günlük hayatlarında kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin derste öğrendiklerini zihinlerinde yapılandırarak günlük hayata uyarlayabilmeleri yapılandırmacı yaklaşımının temelini oluşturmaktadır. Buna göre öğrenciler, anlamın ön plana çıkarılması yani öbek-anlam ilişkisinin kurulmasıyla öğrendiklerini günlük hayatlarına uyarlayabilmişlerdir. Öğrenilenlerin hayatla ilişkilendirilmesi, gerçek hayatın teorik bilgiler dışında uygulamaya dayalı etkinliklerle sınıfa taşınması ve dijital hikâye anlatımları gibi teknolojiyle bütünleşmiş öğretim etkinlikleriyle mümkün olabilir (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014). Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yöntemi, ders bağlamında oluşturulan metnin, ses, grafik, canlandırma, müzik gibi çeşitli etkenlerden yararlanılarak sunulmasına ve derste çoklu ortam oluşturulmasına olanak sağlar.

Eğitimde çoklu ortam oluşturmanın önemi üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Paivio tarafından geliştirilen ikili kodlama kuramı, sözel ve sözel olmayan kodlamalar sisteminin yapısal ve işlevsel özelliklerine göre, bilginin işlenmesi, kodlanması ve hatırlanmasına dayanmaktadır. Bu kurama göre, sözlü ve görsel içeriğin birlikte sunulması, öğrenmeyi daha verimli duruma getirmektedir. Kodlamada birden fazla kanalın kullanılması, öğrenmede olduğu gibi, öğrenilenin kalıcılığında da etkiyi arttırmaktadır (Aldağ, 2005; Aldağ ve Sezgin, 2002). Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda, ikili kodlamanın yapıldığı çoklu ortam oluşturmaya olanak sağlayan bilgi teknolojilerinin eğitimde kullanılmasının, akademik başarı ve hatırlama üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. İmren (2015), bilgi teknolojilerinin kullanımı ve bellek arasındaki ilişki üzerine yaptığı araştırmada, çoklu medya kullanımı ve çalışma belleği arasında pozitif yönde ilişki tespit etmiştir. Çıralı (2014) ise araştırmasında dijital hikâye anlatımının görsel bellek üzerinde, anlamlı fark oluşmasa da, mevcut öğretime göre, daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin, mevcut öğretime göre daha kalıcı bir öğrenme sağladığı sonucu, Kahraman (2013) tarafından yapılan araştırmada ortaya çıkmıştır.

Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı, öyküleme yöntemi ve bilgi teknolojilerinin harmanlanmasıyla oluşmuştur. Bu nedenle, yöntemin, kalıcı öğrenme üzerindeki etkisinde, söz konusu iki bileşenin de rolü vardır. Dağıstan (2015) tarafından yapılan

araştırmada, bellek destekleyici stratejilerden öyküleme yönteminin, kelime bilgisi başarısını ve öğrenilen kelimelerin kalıcılığını önemli düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Öyküleme yöntemi, öğretilmek istenenlerin bir metin bağlamı içinde kurgulanması ve aktarılması yönüyle, kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde etkilidir. Özellikle dil öğretiminde bağlamdan hareket edilmesi ve bunun için metinlerden yararlanılması, oldukça önemlidir. Dil bilgisinin bağlam dâhilinde öğretilmesi ve buna yönelik seçilecek metinlerin niteliğinin önemi, yapılan çalışmalarda vurgulanmıştır (Çeçen, 2007; Derman, 2008; Şenol, 2013; Kanat, 2016). Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımının diğer bileşeni olan bilgi teknolojilerinin kullanımının, dil bilgisi öğretiminde, mevcut öğretime göre öğrenilenlerin kalıcılığını arttırdığı sonucuna ise Özkoyuncu (2016) tarafından yapılan araştırmada ulaşılmıştır.

Deney grubuna uygulanan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin, öğrencilerin başarıları üzerinde olduğu gibi, tutumları üzerinde de uzun vadede etkili olması, öğrencilerin başarı ve tutumları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, bundan sonraki dil bilgisi konularının, Türkçe derslerinin ve diğer derslerin de bu yöntemle işlenmesini istediklerini belirterek, yönetime yönelik olumlu hislerini, diğer konulara ve alanlara genellemişlerdir. Çünkü bu olumluluk, onlarda bu yöntemle diğer derslerde de başarıya ulaşabilecekleri kanaatini oluşturmuştur. İlgili alanyazında, öğrencilerin akademik başarı ile derse yönelik tutumları arasında olumlu yönde ilişki olduğuna yönelik araştırmalar mevcuttur (Anbarlı Kırkız, 2010; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009; Kaşık, 2014; Uyanık, 2017). Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön testten kalıcılık testine kadar olan süreçte başarılarının düzenli olarak artarken, aynı şekilde tutumlarının da düzenli olarak arttığı sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin; mevcut öğretime göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, derse karşı tutumları, öğrendiklerinin ve tutumlarının kalıcılığı üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Dil bilgisi konuları, anlamı odağa alan yöntem ve tekniklerle zenginleştirilerek, soyut kurallara göre değil, hayatla ilişkili etkinliklerle öğretilmeli ve öğrenciler öğrendiklerini sorgulamaları, hayatlarıyla ilişkilendirip kullanmaları konusunda cesaretlendirilmelidir.
- 2017 Türkçe öğretim programında, dil bilgisi konularının önemi artmış ve konuların öğretiminde anlamın ve işlevin ön plana çıkarılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda araştırmada uygulanan bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasına yönelik öğretimin yeni programın amacına uygun olduğu söylenebilir. Dil bilgisi konularının öğretiminde bu yöntemden yararlanılabilir.
- Araştırma, öbek-anlam ilişkisi dâhilinde, dil bilgisi derslerinin sadece cümlenin ögeleri konusu kapsamında yürütülmüştür. Diğer dil bilgisi konuları da hayatla ilişkilendirilerek bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yöntemiyle aşamalı olarak işlenebilir.
- Öğrencilerin, anlam odaklı dil bilgisi öğretimine alışma sürecinde, ilk defa karşılaştıkları bu yöntemin, daha önceki uygulamalardan farklı olmasından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bunun için, yönteme alışmaları amacıyla, öğrencilere daha fazla süre tanınıp, daha fazla uygulama yapma olanağı sağlanabilir.
- Araştırmada kullanılan bilgi teknolojilerine dayalı hikâyeler, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve sınıf ortamında öğrencilerle paylaşılmıştır. Ders kapsamında, öğrencilerin bilgi teknolojilerine dayalı hikâyeler oluşturup sunmalarına yönelik etkinlikler düzenlenebilir.
- Öğrencilerin dersin işlenişine yönelik etkinlik önerileri incelendiğinde, genellikle derslerin hayatla ilişkilendirilmesine olanak sağlayacak nitelikte etkinlik önerileri sundukları görülmüştür. Bu bağlamda, ders kapsamı dışında sosyal etkinliklerle de öğrencilerin derste edindikleri bilgileri hayatla ilişkilendirmeleri sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik neriler

- Bu araştırmada, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranmasının; akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi incelenmiştir. Buna yönelik olarak, Muğla il merkezindeki Cumhuriyet Ortaokulunun iki 8. sınıf şubesi araştırmanın çalışma grubu olarak seçilmiştir. Farklı okullarda da uygulama yapılarak çalışma grubu genişletilebilir. Böylelikle, gruplar arasındaki farklılığa yönelik daha fazla veri elde edilebilir.
- Araştırmada cümlenin ögeleri konusunun, öbek-anlam ilişkisi dâhilinde, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yöntemiyle işlenmesinin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Türkçe derslerinin yanı sıra fen bilgisi, sosyal bilgiler, İngilizce, tarih gibi hayatla ilişkili derslerin işlenmesinde de, anlam odaklı ğretim ve bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yöntemi bir arada ele alınarak akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- Yapılan araştırmalarda, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin yazma ve dinleme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada da yöntemin, temel dil becerilerinin gelişmesine zemin oluşturan dil bilgisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Söz konusu yöntemin, konuşma ve okuma becerisi üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin dil becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisine yönelik mevcut araştırmalardan hareketle meta-analiz çalışması yapılabilir.
- Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin görme, işitme gibi farklı duyuları bir arada etkilemesi dikkate alındığında, öbek-anlam ilişkisinin kavranması hususunda, söz konusu duyularla ilgili sorun yaşayan öğrencilere yönelik farklı yöntem ve teknikler geliştirilebilir.
- Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı yönteminin ilgi çekici ve başarıyı arttırıcı yönü göz önünde bulundurulduğunda, bu yöntemin kullanımının öğretmenler arasında yaygınlaşması amacıyla, millî eğitim müdürlükleriyle iş birliği yapılarak, seminerler ve hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Dil bilgisi konularının hayatla ilişkilendirilmesi ve daha kolay öğretilmesi amacıyla, bir proje kapsamında, programda yer alan bütün konulara ve kazanımlara

yönelik, anlamı odağa alan bilgi teknolojilerine dayalı hikâyeler hazırlanıp, bir paylaşım ağı üzerinden bütün öğretmenlerin ulaşımına açık hâle getirilebilir.



KAYNAKÇA

- Abu Naba'h, A. M. (2012). The impact of computer assisted grammar teaching on efl pupils' performance in Jordan. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 8(1), 71-90. Erişim adresi <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=16&sid=d02d6c2e-bf1a-4bd8-812f-cfcbd3286ebb%40sessionmgr4010>
- Akbaba, N. (2007). *Görsel araçların ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretimine katkısı üzerine deneysel bir çalışma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil (ana çizgileriyle dilbilim)* (4. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aldağ, H. (2005). Öğrenme ve öğretmede A. Paivio'nun ikili kodlama kuramı. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 29-48. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/view/5000001053/5000001744>
- Aldağ, H. ve Sezgin, M. E. (2002). Multimedya uygulamalarında ikili kodlama kuramı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 29-44. Erişim adresi <http://dSPACE.marmara.edu.tr/bitstream/handle/11424/3291/1660-2992-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Altunkaya, H. (2010). *Eski ve yeni II. Kademe Türkçe dersi öğretim programları ve ders kitaplarında dil bilgisi öğretiminin karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Anbarlı Kırkız, Y. (2010). *Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154. Erişim adresi <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunisobil/article/view/1020002619>
- Atılğan, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı). Ankara: Anı.
- Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 77-89. Erişim adresi http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2010BAHAR/ayta_gyasettin_en_akif%2077-89.pdf
- Ayvaz Tunç, Ö. (2016). Dijital teknolojiler bağlamında dijital öyküleme yaklaşımının güzel sanatlar eğitimine entegrasyonu, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Samsun

- Bakırcı, H. ve Çepni, S. (2016). Ortak bilgi yapılandırma modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi: ışık ve ses ünitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 185-202. Erişim adresi <http://efdergi.inonu.edu.tr/article/view/5000184909/5000177640>
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Balaman Uçar, S. (2016). *The impact of digital storytelling on English as a foreign language learners' writing skills*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2014). Cumhuriyet dönemi ilköğretim Türkçe dersi öğretim programlarında dil bilgisi öğretimi. *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 1-44). Ankara: Pegem Akademi.
- Banguoğlu, T. (1998). *Türkçenin grameri* (5. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Baş, B. (2014). Okuma ve dinleme eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 197-226). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayram, B. (2015). *5E modelinin 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde başarıya, akademik motivasyona ve kalıcılığa etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Benzer, A. (2010). İşleve dayalı dil bilgisi: Türkçede tahmin ve ihtimal anlatımları. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 144-153. Erişim adresi https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30645950/isleve_dayali_dil_bilgisi.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1509209769&Signature=hmh2Linl0GoWYuMMD50MVB9fLv0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DIsleve_Dayali_Dil_Bilgisi_Turkcede_Tahmi.pdf
- Bıyık, T. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler ve ortaokul Türkçe kitap setindeki dil bilgisi öğrenme alanı için verilen yönerge ve etkinlikler hakkındaki görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kayseri.
- Börekçi, M. (2015). Söz dizim kuralları bağlamında Türkçe söz dizimi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(16), 355-370. doi: 10.7827/TurkishStudies.8986.
- Brown, J., Bryan, J., & Brown, T. (2005). Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms. *Innovate: Journal of Online Education*, 1(3). doi: 10.1.1.186.5118
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. NY: Guilford.
- Bull, G., & Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49. Erişim adresi <https://eric.ed.gov/?id=EJ697294>
- Bulut, M. (2014). Dil bilgisi öğretiminde yaşanan kavram kargaşasının Türkçe

- öğretimine etkisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(12), 43-55. doi: [10.7827/TurkishStudies.7339](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7339)
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (A. Alpay, Çev.) (2.Baskı). Ankara: Anı.
- Chung, S. K. (2007). Art education technology: digital storytelling. *Art Education*, 60(2),16-22. doi: [10.1080/00043125.2007.11651632](https://doi.org/10.1080/00043125.2007.11651632)
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Coşkun, M. V. (2009). Ana dili eğitiminde parçalarüstü birimlerin önemi ve teknoloji destekli olarak kavratılması. *Bilig Dergisi*, 48, 41-52. Erişim adresi <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873204.pdf>
- Coşkun, M. V. (2015). *Türkçenin ses bilgisi* (Gözden geçirilmiş yeni basım). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Coşkun, M. V., Özkaya, P. G. ve Erdemir, E. (2016, Haziran). *Durum ve olay yazılarına göre öbek-anlam ilişkisi* III. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulmuştur, III. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi/Muğla.
- Coşkun, M. V. ve Özkaya, P. G. (2017, Mayıs). *Anlamdan terime cümle tahlili* II. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumunda sunulmuştur, II. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu/Muğla.
- Coşkun, M. V., Uysal, Z. E. ve Özkaya, P. G. (2017). 3. ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde söz dizimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 129-141. Erişim adresi <http://bys.trakya.edu.tr/file/open/14065830>
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed method research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 269-283). Thousand Oaks, CA: Sage. Erişim adresi https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=qEiC-ELYgIC&oi=fnd&pg=PA269&dq=CONTROVERSIES+IN+MIXED+METHODS+RESEARCH&ots=C3hTwrNs1H&sig=SqmIchdud85afMMKrXmHg6YQ3Hs&redir_esc=y#v=onepage&q=CONTROVERSIES%20IN%20MIXED%20METHODS%20RESEARCH&f=false
- Cresswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Bütün, M. ve Demir, S. B. Çev.) (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cresswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Dede, Y. ve Demir, S. B. Çev.) (2. Baskı). Ankara: Anı.

- Çarkıt, C. (2013). *Ortaokullarda dil bilgisi öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kayseri.
- Çeçen, M. A. (2007). *Metne dayalı dil bilgisi öğretimi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Çiftlik Akçakaya, T. (2011). *Dil bilgisi öğretimine ilişkin kavram yanlışlarını gidermede çalışma yapılarının etkililiği: kelime türleri örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, F. (2013). *Türkçe dil bilgisi öğretiminin genel sorunları ile alan literatüründeki tartışmalı konuların ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretimine yansımaları ve çözüm önerileri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kilis.
- Dalbagno, M. D. (2016). Grammar makes sense: A semantic approach to teaching English grammar. *Modern English Teacher*, 25(4), 58-61. Erişim adresi <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&sid=d02d6c2e-bf1a-4bd8-812f-cfcbd3286ebb%40sessionmgr4010>
- Dağıstan, G. (2015). *İngilizce dersinde kullanılan bellek destekleyici stratejilerden öyküleme yönteminin kelime bilgisine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kırşehir.
- Demir, A. (2005). *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın "Huzur" romanında sözdizimi incelemesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Van.
- Demirci, K. (2016). Derin yapı ve yüzey yapı kavramlarından ne anlıyoruz?. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 291-304. doi: 10.7827/TurkishStudies.1762
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Deniz, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.
- Deniz, K. ve Uysal, B. (2010). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 239-261. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tubar/article/viewFile/5000073037/5000067261>
- Derman, S. (2008). *Dil bilgisi öğretiminde metinlerin seçimi üzerine bir araştırma (7. sınıf)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

- Divanoğlu, G. (2010). *Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın "Mürebbiye" adlı eseri üzerine sözdizimi (sentaks)incelemesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Niğde.
- Dollar, Y. K., & Tolu, A. T. (2015). My first digital story: a case study with 5th grade Turkish English language learners. *ELT Research Journal*, 4(3), 172-185. Erişim adresi https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=My+first+digital+story%3A+a+case+study+with+5th+grade+Turkish+English+language+learners&btnG=
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 275-284. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tubar/article/view/5000073039/5000067263>
- Dolunay, S. K. (2014). Dil bilgisi öğretiminde temel yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler. *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 105-127). Ankara: Pegem Akademi.
- Durukan, E. (2011). İlköğretim 6. sınıfta bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Educational Uses of Digital Storytelling, (2017). Educational Uses of Digital Storytelling web sitesi. 11.11.2017 tarihinde <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27&cid=27&sublinkid=31> adresinden erişilmiştir.
- Ege, E. (2010). *Reşat Nuri Güntekin'in değirmen adlı romanının cümle bilgisi bakımından incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Ercan, G. S. ve Bakırlı, Ö. C. (2009). Türkçede özne belirtme ve özne yükleme: İşlevsel dilbilgisi çerçevesinde bir çalışma. *Dil Dergisi*, 143, 42-58. Erişim adresi https://www.researchgate.net/profile/Guelsuem_Ercan/publication/274329168_TURKCEDE_OZNE_BELIRTME_VE_OZNE_YUKLEME_ISLEVSEL_DILBILGISI_CERCEVESINDE_BIR_CALISMA/links/5821dd2608ae5385869fefcf/TUeRKCEDE-OeZNE-BELIRTME-VE-OeZNE-YUeKLEME-ISLEVSEL-DILBILGISI-CERCEVESINDE-BIR-CALISMA.pdf
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 229-260). Ankara: Pegem Akademi.
- Ergin, M. (2007). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Eyüp, B. (2013). *Dil bilgisi öğretiminde beyin temelli öğrenmenin akademik başarı, tutum ve kalıcı öğrenme üzerine etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- FATİH Projesi, (2017). FATİH projesi web sitesi. 04.11.2017 tarihinde <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/> adresinden erişilmiştir.
- Fer, S. (2009). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı.

- Figa, E. (2004). The virtualization of stories and storytelling. *Storytelling Magazine*, 16 (2), 34 - 36. Erişim adresi <http://courses.unt.edu/efiga/Figa/VirtualizationofStoriesAndStorytelling.htm>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, E.N. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7th Ed.). New York: McGraw Hill Company Inc.
- Gakhar, S. (2007). The influence of a digital storytelling experience on pre-service teacher education students' attitudes and intentions. University of Iowa State, USA. Erişim adresi <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=16050&context=rtd>
- Gordon, C. (2011). *Digital storytelling in the classroom: Three case studies*, (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Arizona State: USA. Erişim adresi https://repository.asu.edu/attachments/93320/content//tmp/package-fD9mbW/Gordon_asu_0010E_11221.pdf
- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Muğla.
- Göğüş, B. (1970). Anadili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 123-154. Erişim adresi <http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/gogus.pdf>
- Greene, J. C., & Caracelli, V. J. (1997). Defining and describing the paradigm issues in mixed-method evaluation. *New direction for evaluation*, 74, 5-17. Erişim adresi <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ev.1068/epdf>
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. *XV. Türkiye'de İnternet Konferansı*, 2-4. Erişim adresi https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/3471019/sosyal_aglarin_egitim_amacli_kullanimi.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1510501331&Signature=pG1LdhAomdCUAOje6r65fASPKEYQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSosyal_Aglarin_Egitim_Amacli_Kullanimi.pdf
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (2. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148. Erişim adresi <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/122219-2011062815530-06gunes.pdf>
- Güneş, F. (2013a). *Türkçe öğretimi (yaklaşımlar ve modeller)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2013b). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92. Erişim adresi <http://docplayer.biz.tr/749350-Dil-bilgisi-ogretiminde-yeni-yaklasimlar.html>
- Güneş, F. (2013c). Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171-187. Erişim adresi

https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=yap%C4%B1land%C4%B1rmac%C4%B1+yakla%C5%9F%C4%B1mla+dil+bilgisi+%C3%B6%C4%9Fretimi&btnG=

- Güney, N. (2011). *İlköğretim II. kademedeki fülimsilerin öğretiminde aktif öğrenmenin başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1-10. Erişim adresi <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875300.pdf>
- Hengirmen, M. (2007). *Türkçe dilbilgisi* (9. Baskı). Ankara: Engin.
- Hutchinson, D., Mccavitt, S, Kude, K., & Vallow, D. (2002). *Improving student achievement through grammar instruction*. Chicago, Illinois: St. Xavier University, May. Erişim adresi <https://eric.ed.gov/?id=ED471070>
- Işık, H. (2012). *Cümlede öbek-anlam ilişkisinin kavratılması yoluyla dil becerilerinin geliştirilmesi (ilköğretim II. kademe örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Muğla.
- İmren, M. (2015). *Üniversite öğrencilerinde bilgi iletişim teknolojileri kullanım düzeyleri, motivasyonları ve bilgi iletişim teknolojileri kullanım düzeylerinin kısa süreli bellek, çalışma belleği, yönetici işlevler ve dikkat üzerinde etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bursa.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 253-258. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ataunisobil/article/view/1020000406>
- Jakes, D. (2006). Standards-proof your digital storytelling efforts. *Techlearning*. 14.11.2017 tarihinde <http://mcgeef.pbworks.com/f/Standards-Proof+Your+Digital+Storytelling+Efforts.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Jakes, D. S., & Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: an introduction to digital storytelling. 11.11.2017 tarihinde http://www.jakesonline.org/dst_techforum.pdf adresinden erişilmiştir.
- Johnson B. R., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. Erişim adresi <http://www.socsci.uci.edu/~castellj/fieldstudies/webdocs/F-Readings/MixedMethodsResearch.pdf>
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Balıkesir.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Asil.
- Kanat, A. (2016). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında metinlerin dil bilgisi konularıyla ilişkisi üzerine inceleme*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Hatay.
- Kanlı, U. (2009). Yapılandırmacı kuramın ışığında Öğrenme Halkası'nın kökleri ve

evrimi-örnek bir etkinlik. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 44-64. Erişim adresi https://www.researchgate.net/publication/44117422_Yapilandirmaci_Kuramin_I_siginde_Ogrenme_Halkasi%27nin_Kokleri_ve_Evrimi-Ornek_Bir_Etkinlik-

- Karahan, L. (1995). *Türkçede söz dizimi - cümle tahlilleri-* (3. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Karasakaloğlu, N. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 343-362. Erişim adresi <https://www.google.com.tr/search?q=KARASAKALO%2C%20ELU+Nuri%2C+SARACALO%2C%20ELU+Asuman+Seda+%2C+S%2C%20B1n%2C%20B1f+%2C%20%96%2C%20%9Fretmeni+Adaylar%2C%20B1n%2C%20B1n+T%2C%20BCrk%2C%20A7e+Derslerine+Y%2C%20B6nelikTutumlar%2C%20B1+Akademik+Benlik+Tasar%2C%20B1mlar%2C%20B1+ile+Ba%2C%20%9Far%2C%20B1lar%2C%20B1+Aras%2C%20B1ndaki+%2C%20B0li%2C%20%9Fki%2C%20%2C2009&oq=KARASAKALO%2C%20ELU+Nuri%2C+SARACALO%2C%20ELU+Asuman+Seda+%2C+S%2C%20B1n%2C%20B1f+%2C%20%96%2C%20%9Fretmeni+Adaylar%2C%20B1n%2C%20B1n+T%2C%20BCrk%2C%20A7e+Derslerine+Y%2C%20B6nelikTutumlar%2C%20B1+Akademik+Benlik+Tasar%2C%20B1mlar%2C%20B1+ile+Ba%2C%20%9Far%2C%20B1lar%2C%20B1+Aras%2C%20B1ndaki+%2C%20B0li%2C%20%9Fki%2C%20%2C2009&aqs=chrome..69i57.75j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62–80. Erişim adresi <http://www.manevisosyalhizmet.com/wp-content/uploads/2014/12/sosyal-bilimlerde-nitel-arastirma.pdf>
- Kaşık, İ. (2014). *The relationship among self-efficacy, attitude and performance in English writing classes at tertiary level*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Kaygusuz, T. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169-188. Erişim adresi https://www.researchgate.net/publication/254303395_A_learning_design_for_student-generated_digital_storytelling
- Kerimoğlu, C. (2006). Türkçe dil bilgisi öğretiminde söz dizimi ile ilgili kabuller üzerine II (cümle öğeleri). *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 119-129. Erişim adresi <http://web.deu.edu.tr/befdergi/14.pdf>
- Khan, R. N. (2007). *Effecting grammar teaching in ESL classroom*, (An internship report). Bangladesh: Brac University. Erişim adresi <http://dspace.bracu.ac.bd/jspui/bitstream/10361/97/1/Effective%20grammar%20teaching%20in%20ESL%20classroom.PDF>
- Kırtıl, O. (2012). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarında dilbilgisi öğretim yöntemlerinin*

ve dilbilgisi alıştırılmalarının 2005 programı açısından incelenmesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Ed.). NY: Guildford.
- Kolburan Geçer, A. (2002). *Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kulla Abbott, T. M. (2006). *Developing literacy practices through digital storytelling*, (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Missouri: St. Louis.
- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 74-95. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/115881>
- Kutlubay, H. (2015). *1928'den günümüze kadar Türkçe öğretimi programlarında dil bilgisi öğretiminin durumu*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.
- Lambert, J. (2003). *Digital storytelling cookbook and traveling companion*. (Version 4.0). Digital Diner Press, Berkeley, CA.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (4th edition). Routledge, New York.
- Larsen Freeman, D. (1991). Teaching grammar. *Teaching English as a second or foreign language*, 2, 279-296. Erişim adresi https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43293603/tesfl_-_teaching_grammar.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1504369692&Signature=eyG6QJLZVRty6EXmQ8qqmiXwc4g%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTeaching_Grammar.pdf
- Larsen Freeman, D. (1997). Grammar and its teaching: Challenging the myths. *Eric Digest*, Erişim adresi <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406829.pdf>
- Larsen Freeman, D., & Anderson, M. (2013). *Techniques and principles in language teaching* (3rd edition-Oxford handbooks for language teachers). Oxford University press. Erişim adresi https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=pO2dBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=larsen+freeman&ots=LJ2tBmXk6T&sig=W2vj84qdLZsy0RGRjrcKitbiVpE&redir_esc=y#v=onepage&q=larsen%20freeman&f=false
- Lasica, J. D. (2010). Digital storytelling: A tutorial in 10 easy steps. 11.11.2017 tarihinde <http://www.socialbrite.org/2010/07/15/digital-storytelling-a-tutorial-in-10-easy-steps/> adresinden erişilmiştir.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality and Quantity*, 43(2), 265–275. doi: 10.1007/s11135-007-9105-3
- Meadows, D. (2003). Digital Storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189–193. doi: 10.1177/1470357203002002004
- MEB. (2000). *İlköğretim okulu Türkçe-yazı programı* (6, 7, 8. sınıflar). İstanbul: MEB.

- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Menteş Bolat, K. (2004). *İlköğretim II. kademe VI. sınıflarda dil bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yönteminin etkililiği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber (E. Karadağ, Çev.)*. Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Erişim adresi <https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>
- Miller, C. H. (2004). *Digital storytelling: A creator's guide to interactive entertainment*. Taylor & Francis. Erişim adresi https://books.google.com.tr/books?id=kWFos15j3fIC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Morra, S. (2013). 8 steps to great digital storytelling. 11.11.2017 tarihinde <http://edtechteacher.org/8-steps-to-great-digital-storytelling-from-samantha-on-edudemic/> adresinden erişilmiştir.
- Myhill, D., Jones, S., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166. Erişim adresi <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02671522.2011.637640?needAccess=true>
- Nam, C. W. (2017). The effects of digital storytelling on student achievement, social presence, and attitude in online collaborative learning environments. *Interactive Learning Environments*, 25(3), 412-427. doi:10.1080/10494820.2015.1135173
- Nunan, D. (1998). Teaching grammar in context. *ELT journal*, 52(2), 101-109. Erişim adresi http://www.lenguasvivas.org/campus/files/0_48/teachinggrammarincontext.pdf
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 44-47. Erişim adresi <http://www.jasonohler.com/pdfs/digitalStorytellingArticle1-2006.pdf>
- Oruçoğlu, Y. (2004). İlköğretim ikinci kademe eylemlerin öğretilmesinde aktif öğrenme yönteminin etkililiği, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Ömeroğlu, A. F. (2016). *Ortaokul 6, 7, 8. sınıflarda Türkçe dil bilgisi öğretiminde sözcükte yapı konusunun öğretimi üzerine bir araştırma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Hatay.
- Önal, M. E. (2010). *Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim II. kademe gerçeştirilen dil*

- bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kırıkkale.
- Özbek, E. E. (2010). *İhsan Oktay Anar'ın "Suskunlar" romanında cümlelerin öğeleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Balıkesir.
- Özbulur, E. P. (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinlikleri üzerine bir inceleme*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Hatay.
- Özer, M. (2016). *Exploring the role of digital storytelling in vocabulary learning and retention: A case study at Harran University*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Şanlıurfa.
- Özkoyuncu, Y. (2016). *Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin fiil ve fiilimsiler konusunu öğrenmede bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısı ve kalıcılığına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Siirt.
- Polat, H. (2014). *Mehmet Akif Ersoy'un Gölgelemler adlı şiir kitabında cümlelerin öğeleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Malatya.
- Polatcan, F. (2013). *6.sınıflarda kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin başarıya etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Prins, E. (2017). Digital storytelling in adult education and family literacy: A case study from rural Ireland. *Learning, Media & Technology*, 42(3), 308-323. doi:10.1080/17439884.2016.1154075
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş: nicel ve nitel yaklaşımlar (Bayrak, D., Arslan, B. ve Akyüz, Z. Çev.)* (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rattya, K. (2013). Languaging and visualisation method for grammar teaching: a conceptual change theory perspective. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(3), 87-101. Erişim adresi <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&sid=d02d6c2e-bf1a-4bd8-812f-cfcbd3286ebb%40sessionmgr4010>
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228. doi: 10.1080/00405840802153916
- Robin, B. R., & McNeil, S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, 22, 37-51. Erişim adresi <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11294>
- Richard, A., Carole, T., Sue, B., Allison, F., Terry, L., Graham, L., ... Die, Z. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39-55. doi:10.1080/01411920500401997
- Saeedi, Z. S., & Biri, A. A. (2016). The application of technology in teaching grammar to EFL learners: the role of animated sitcoms. *Teaching English with Technology*, 16(2), 18-39. Erişim adresi

<http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=d02d6c2e-bf1a-4bd8-812f-cfcbd3286ebb%40sessionmgr4010>

- Saraç, H. (2004). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı.
- Sever, T. (2014). *An investigation into the impact of digital storytelling on the motivation level of students*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Çanakkale.
- Shelton, C. C., Archambault, L. M., & Hale, A. E. (2017). Bringing digital storytelling to the elementary classroom: Video production for preservice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(2), 58-68. doi:10.1080/21532974.2016.1276871
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (3.Baskı). Ankara: Anı.
- StoryCenter, (2017). StoryCenter web sitesi. 11.11.2017 tarihinde <https://www.storycenter.org/press> adresinden erişilmiştir.
- Süğümlü, Ü. (2009). *Dil bilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: Kelime türleri örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74. Erişim adresi <https://www.researchgate.net/publication/281981476>
- Şaf, N. N. (2010). *Yabancı dil öğretiminde üç boyutlu dilbilgisi öğretimi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Şahbaz, N. K. (2014). Dil bilgisi öğretiminde materyal geliştirme ve etkinlikler. *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (s.167-193). Ankara: Pegem Akademi.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şenol, E. (2013). *Cümle bilgisi öğretiminde sözlü kültür ürünleri ve şiirlerin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Tan, E. (2008). *İlköğretim 7. sınıf dil bilgisi öğretiminde zarflar konusuyla ilgili yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış çalışma yapraklarının öğrenci başarısına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.
- Tatlı, Z. (2016). Dijital öyküleme. İşman, A., Odabaşı, F. H. ve Akkoyunlu, B. (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları* içinde (s.219-236). Ankara: TOJET.
- Tatum, M. E. (2009). *Digital storytelling as a cultural-historical activity: Effects on information text comprehension*, (Open Access Dissertations). University of Miami: USA. Erişim adresi http://scholarlyrepository.miami.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1221&context=oa_dissertations

- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Nobel.
- Teddle, C. ve Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.)*. Ankara: Anı.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Erişim adresi https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96%C3%A7ek_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu
- Torun, B. (2016). *Ortaokul 6. sınıf hücre konusunda dijital öykü kullanımının öğrenci başarısı, tutumu ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Kastamonu.
- Tura, S. S. (1983). Dilbilimin dil öğretimindeki yeri. *Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 47(379-380), 8-17. Erişim adresi <http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/tura.pdf>
- Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/199880>
- Türkiye Bilimler Akademisi – Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü. (2017). 18.07.2017 tarihinde <http://www.tubaterim.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük* (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uyanık, G. (2017). İlkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 10(1), 86-93. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/281984>
- Uysal, H. H. ve Bardakçı, M. (2014). Teacher beliefs and practices of grammar teaching: Focusing on meaning, form, or forms?. *South African Journal of Education*, 34(1), 1-17. Erişim adresi <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=d02d6c2e-bf1a-4bd8-812f-cfcbd3286ebb%40sessionmgr4010>
- Üstünova, K. (2010). Yüzeysel yapı- derin yapı kavramları üzerine. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 697-704. doi: 10.7827/TurkishStudies.1771.
- Yağcı, A. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda dil bilgisi öğretiminde bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik uygulamalı bir yaklaşım*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Yang, Y.-T. C., & Wu, W.-C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation. A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352. Erişim adresi <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131511003289>
- Yavuz Konokman, G. (2015). *Araştırma temelli öğrenme yaklaşımına dayalı dijital öykü oluşturmanın öğretmen adaylarının direnç davranışlarına ve öğrenme*

yaklaşımlarına etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Mersin.

Yeşilyurt, D. (2016). *Cumhuriyet dönemi ortaokul Türkçe ders programlarındaki dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kayseri.

Yürük, S. E. (2015). *Dijital öykülemeye dayalı değerler eğitiminin öğrencilerin değer kazanımı ve tutumlarına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elazığ.



EKLER

Ek-1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Adınız- Soyadınız:

Cinsiyetiniz: Kız Erkek

Yaşınız:

Sınıfınız:

Annenizin eğitimi: İlkokul Ortaokul Lise Üniversite
Diğer.....(yazınız)

Babanızın eğitimi: İlkokul Ortaokul Lise Üniversite
Diğer.....(yazınız)

Kullandığınız teknolojik araçlar: Bilgisayar Tablet Akıllı telefon
Diğer.....(yazınız)

Bilgisayarı günde saatamaçla kullanırım.

Tableti günde saatamaçla kullanırım.

Akıllı telefonu gündesaatamaçla kullanırım.

Ek-2. Akademik Başarı Testi**Ad-Soyad:****Sınıfı:****CÜMLENİN ÖGELERİ BAŞARI TESTİ**

1. “Hızlı adımlarla işe gidenler, fabrikanın önünde biraz dinlenirlerdi.” cümlesinin öznesi, aşağıdakilerin hangisinde doğru verilmiştir?

- A) Gidenler
- B) Adımlarla işe gidenler
- C) İşe gidenler
- D) Hızlı adımlarla işe gidenler

2. Bir olayı belirtirken eyleme zaman sınırlayıcı sözcükler katabiliriz. Aşağıdaki cümlelerin hangisi bu duruma uymaktadır?

- A) Benzer kuraklık on yıl önce de yaşanmıştı.
- B) Yanaklarından süzülen yaşlar, sessizce değmiş toprağa.
- C) Zamansız çıkışlarıyla bizi şaşırttı.
- D) Duygu yüklü anlatımıyla büyülemişti dinleyenleri.

3. “Dalgalandı geminin beyaz yelkenlerinde umut birdenbire.” cümlesinin öge dizilişi ile aşağıdakilerden hangisinin öge dizilişi aynıdır?

- A) Yağmur bulutları geçecek köyümüzün üzerinden.
- B) Kaynar bu cezvede kahve durmadan.
- C) Uçuyor şimdi gökyüzünde bir kırlangıç sürüsü.
- D) Kulak verdim yürekten kavala saza.

4. Cümlede önemsenen ögeyi vurgulamamanın bir yolu da onu yüklem yanına almaktır.

Bu açıklamaya göre, aşağıdaki cümlelerin hangisinde yer tamlayıcısı vurgulanmaktadır?

- A) Gençlik yıllarım bu kasabada geçti.
- B) Bizi en çok o kırmıştı.
- C) Seni görünce dışarı çıktım.
- D) Bütün çocuklar birden kaçtı.

5. Aşağıda verilen cümlelerden hangisi yüklem sorulan “neyi, nerede, nasıl” sorularının tümünün cevabını içerir?

- A) Adına düzenlenen bir toplantıda öğrencilik yıllarını coşkuyla anlatmıştı.
- B) Anlatmanız istendiğinde, yaşamınızı ayrıntılarıyla anlatmıştınız.
- C) Çocukluk anılarını, arkadaşlarına uzun uzun anlattı.
- D) Akşamları torunlarını çevresinde toplar masallar anlatırdı.

6. “Sözcükler, sesleri işitilen ama görünmeyen canlılara benzer.” cümlesindeki ögelerin dizilişi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

- A) Özne – nesne – yüklem
- B) Özne – yer tamlayıcısı – yüklem
- C) Nesne – yer tamlayıcısı – yüklem
- D) Nesne – özne – yer tamlayıcısı – yüklem

7. Eserini tamamlamak için ne kadar çabaladığını şimdi herkes biliyordu.

Bu cümlede aşağıdaki öğelerden hangisi yoktur?

- A) Özne
- B) Zarf tamlayıcısı
- C) Belirtili nesne
- D) Yer tamlayıcısı

8. “Elindeki yayın kirişine asıldıkça o koskoca meydanda, kar tanelerinin yere düşüşünü duyacak kadar ihtişamlı bir sessizlik başladı.”

Altı çizili sözcük grubu, içinde geçtiği cümlenin hangi ögesidir?

- A) Özne
- B) Nesne
- C) Zarf tamlayıcısı
- D) Yer tamlayıcısı

9. “Erciyes Dağı, güneş batarken bütün heybetiyle bulutların arasından bizi selamlıyordu.”

Bu cümlenin dolaylı tümleci (yer tamlayıcısı) aşağıdakilerden hangisidir?

- A) güneş batarken
- B) bütün heybetiyle
- C) bulutların arasından
- D) bizi

10. Aşağıdaki sıralı cümlelerin hangisinde özne, ortak öge olarak kullanılmamıştır?

- A) Yanında getirdiği şiir kitabını çıkardı, okumaya başladı.
- B) Köşede oturan ihtiyar gazetesini bıraktı, söze karıştı.
- C) Yayladan inmiş, ovanın enginliğinde yol almaya başlamıştı.
- D) Kar kalkmış, hava açmış, ayaz gevşemişti.

11. “Tatlı söz söyleyen, hiç kimseden kötü söz işitmez.” cümlesinde vurgulanan ifadenin cümledeki görevi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Belirtisiz nesne
- B) Yer tamlayıcısı
- C) Özne
- D) Yüklem

12. Aşağıdaki cümlelerden hangisi öğelerine doğru ayrılmıştır?

- A) Kadın / odanın / kopkoyu karanlığında / oturuyordu.
- B) Köylülerin umutları / bir sonraki yaza / kaldı.

- C) Tabloyu / iki pencere / arasındaki duvara / asmıştı.
D) Ağlardan / çıkan balıkları / kardeşçe / paylaştılar.

13. Aşağıdaki atasözlerinden hangisinde belirtili nesne vardır?

- A) Aldatayım diyen aldanır.
B) Herkesin canı tatlıdır.
C) Kara gün kararır kalmaz.
D) Dil, insanı yaya bırakır.

14. (I) Pınar evden hızlıca dışarı çıktı. (II) Serkan da hızlıca, ardına bile bakmadan. (III) Otobüse yetişmeye çalışıyorlardı. (IV). Yoksa geç kalacaklardı Türkçe dersine.

Numaralandırılmış cümlelerin hangisinde yüklem kullanılmamıştır?

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

15. Aşağıdaki cümlelerden hangisi öğelerine yanlış ayrılmıştır?

- A) İyi bir iletişim / savaşta / zaferle yenilgi arasındaki farkı / belirleyebilir.
B) Televizyon / hayatımızdaki / en önemli / icatlardan biriydi.
C) Resmî haberci kullanımı / büyük imparatorluklar zamanında / başladı.
D) İlk televizyon programları / siyah beyazdı.

16.

Uydular iletişim ağlarının önemli bağlantılarıdır.



Emre'nin cümlesinin yüklemi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bağlantılarıdır.
B) Önemli bağlantılarıdır.
C) Ağlarının önemli bağlantılarıdır.
D) İletişim ağlarının önemli bağlantılarıdır.

17. Aşağıdakilerin hangisinde altı çizili kelime grubu cümlenin öznesi değildir?

- A) Pazartesi sabahı bütün ev halkı bahçeye çıkmıştı.
B) Mezuniyet fotoğrafları odamdaki masanın üzerindeydi.
C) Görevliler parktaki hayvanları tek tek muayene etti.
D) Lambanın titrek ışığı küçük odayı aydınlatıyordu.

18.

Orta Asya'dan göç eden atalarımız Asya,
Avrupa ve Afrika kıtalarına dağılmışlardır.



Melisa'nın cümlesinin ögeleri aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir?

- A) Özne – Yer tamlayıcısı –Yüklem
- B) Yer tamlayıcısı – Özne – Zarf tamlayıcısı – Yüklem
- C) Yer tamlayıcısı – Özne – Yer tamlayıcısı – Yüklem
- D) Özne – Yer tamlayıcısı – Zarf tamlayıcısı – Yüklem

19. Aşağıdaki cümlelerden hangisi yalnızca yüklemden oluşmuştur?

- A) Süssüz, yapmacıksız ama son derece etkileyici bir üslubu vardır.
- B) Türkçeyi en iyi kullanan ustalarımızdandır.
- C) Farklı türlerde yapıtlar oluşturmuştur.
- D) Topluma yönelik sanat çalışmalarını sürdürmektedir.

20. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde nesne, açıklayıcısıyla birlikte kullanılmıştır?

- A) Komşumuzun oğlu, bu yaramaz çocuk, yine ortalığı karıştırdı.
- B) Adam bahçeye, kendini iyi hissettiği alana, çıktı.
- C) Ona hediye olarak Sümerler'i, en çok merak ettiği kitabı, aldı.
- D) Saçı dağınık bir şekilde iş görüşmesine gelmişti.

21.

Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte iletişim
de çok gelişti.



Emrah'ın cümlesinde vurgulanan öge aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Zarf tamlayıcısı
- B) Yer tamlayıcısı
- C) Nesne
- D) Yüklem

22. Aşağıdaki cümlelerden hangisi ögelerine doğru ayrılmıştır?

- A) Üç beş sene evvel / bu dağın / bir gülü / vardır.
- B) Yaz günleri / dinlendiğimiz alanlar / ağaçlandırılmış.

- C) Bu ülkenin / insanı / misafiri / sever.
D) Kapının menteşesini / az önce / babam / söktü.

23. “Eylülde ağaçların yaprakları yavaş yavaş dökülür.” cümlesindeki ikileme cümlelerin hangi ögesi olarak kullanılmıştır?

- A) Özne
B) Nesne
C) Zarf tamlayıcısı
D) Yer tamlayıcısı

24. “Yakın arkadaşım ... köşe yazarlığı yaptı.”

Bu cümlede üç nokta ile belirtilen yere aşağıdakilerden hangisi getirilirse cümle, yer tamlayıcısı kazanmış olur?

- A) gençlik yıllarında
B) geçen sene
C) başarıyla
D) bir dergide

25. “Mehmet Akif, çocukluğumdan beri sevdiğim bir şairdir.” cümlesinin yüklemi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) şairdir.
B) bir şairdir.
C) sevdiğim bir şairdir.
D) çocukluğumdan beri sevdiğim bir şairdir.

26. “Yemyeşil ormanlar” sözü, aşağıdakilerin hangisinde “nesne” olarak kullanılmıştır?

- A) Hafta sonu yemyeşil ormanlarda dolaştık.
B) Yemyeşil ormanlar dün yakılmış.
C) Ben bu yemyeşil ormanları seviyorum.
D) Bizim köyde de yemyeşil ormanlar vardı.

27. Aşağıdaki cümlelerden hangisi öğelerine yanlış ayrılmıştır?

- A) Bu kitaptaki / şiirlerde / yerli yabancı pek çok şair / var.
B) Sahafklar / kitap aşıkları için / bir şenlik yeridir.
C) İstanbul’un vazgeçilmez yanları / vardır.
D) Hayat / her zaman / kitapların önünde / yürüyor.

28. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde öğeler “özne – yer tamlayıcısı – nesne – yüklem” şeklinde sıralanmıştır?

- A) Bu konuya kayıtsız kalabileceğini düşünmezdim.
B) Bazı gerçekler, içlerinde bir kurtuluş duygusu taşır.
C) Kitabı okuduktan sonra içimi müthiş bir sevinç kaplamıştı.
D) Böylece başlangıç noktasına geri döndüm.

CEVAP ANAHTARI

1	A	B	C	D		19	A	B	C	D
2	A	B	C	D		20	A	B	C	D
3	A	B	C	D		21	A	B	C	D
4	A	B	C	D		22	A	B	C	D
5	A	B	C	D		23	A	B	C	D
6	A	B	C	D		24	A	B	C	D
7	A	B	C	D		25	A	B	C	D
8	A	B	C	D		26	A	B	C	D
9	A	B	C	D		27	A	B	C	D
10	A	B	C	D		28	A	B	C	D
11	A	B	C	D						
12	A	B	C	D						
13	A	B	C	D						
14	A	B	C	D						
15	A	B	C	D						
16	A	B	C	D						
17	A	B	C	D						
18	A	B	C	D						

Ek-3. Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler,					
Bu çalışmayla, siz değerli öğrencilerin dil bilgisi konularının öğrenimine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Sizden istenen aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyup, en uygun bulduğunuz seçeneğe çarpı işareti (X) koymanızdır. Soruları samimiyetle yanıtlamanız araştırmanın amacına ulaşmasını sağlayacaktır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.					
Ad-Soyad:	Sınıf:	Hayır, hiçbir zaman	Seyrek olarak (Nadiren)	Genellikle	Evet, her zaman
Maddeler					
1. Dil bilgisi konularının işleneceği derslere istek duyarım.					
2. Dil bilgisi dersine giren öğretmenimin güler yüzlü olması hoşuma gider.					
3. Dil bilgisi konularının işlendiği derslerde öğrendiklerimi günlük hayatımda kullanabilirim.					
4. Dil bilgisi konularının işleneceği derslerden <u>hoşlanmam</u> .					
5. Dil bilgisi dersine giren öğretmenim dikkat çekici bir etkinlikle (örnek olay, soru, hikâye, resim, video, vb.) derse başlarsa konuları daha kolay öğrenirim.					
6. Dil bilgisi konularına yönelik ödevleri öğretmenimizle birlikte belirlemekten hoşlanırım.					
7. Dil bilgisi konularının öğrenilmesinde arkadaşlarıma yardım ederim.					
8. Dil bilgisi konuları sıkıcıdır.					
9. Dil bilgisi dersine giren öğretmenimin sınıfı selamlayarak derse girmesinden hoşlanırım.					
10. Dil bilgisi konuları işlenirken öğretmenimin sınıfla etkileşim hâlinde olması hoşuma gider.					
11. Dil bilgisi konularının işlendiği derslerde öğrendiklerimden hareketle yeni bilgiler üretirim.					
12. Dil bilgisi konularının işlenişi bana sıkıcı gelir.					
13. Dil bilgisi dersinin başında işlenecek konunun bize kazandıracaklarıyla ilgili bilgi verilmesinden hoşlanırım.					
14. Dil bilgisi konularını öğrenmek, bana bir şey kazandırmaz.					
15. Dil bilgisi konularının işleniş biçimi hoşuma gider.					
16. Öğrendiğim dil bilgisi konularıyla ilgili araştırma					

yapmaktan hoşlanırım.				
17. Dil bilgisi konularının işlendiği derslerde öğrendiklerim sayesinde çevremdeki varlıkları daha iyi gözlemlerim.				
18. Dil bilgisi konularını öğrenmem, benim için faydalı olur.				
19. Dil bilgisi dersinin başında işlenilecek konuyla ilgili bilgi verilmesinden hoşlanırım.				
20. Dil bilgisi konularına yönelik ödevleri yapmakta zorlanırım.				
21. Öğrendiğim dil bilgisi konularını hatırlamakta güçlük çekerim.				

Katkılarınız için teşekkür ederiz.



Ek-4. Açık Uçlu Soru Formu**Sevgili öğrenciler,**

Bu form, siz değerli öğrencilerin “cümlelerin ögeleri” konusundaki bilgilerinizin belirlenmesi amacıyla oluşturulmuştur.

Başarılar dilerim.

Ad-Soyad:**Sınıf:**

1. Aşağıdaki cümlede vurgulanan üye hangisidir? Altını çizip ügenin adını yazınız.

❖ Babam sabah uçakla Adana'ya gitti.

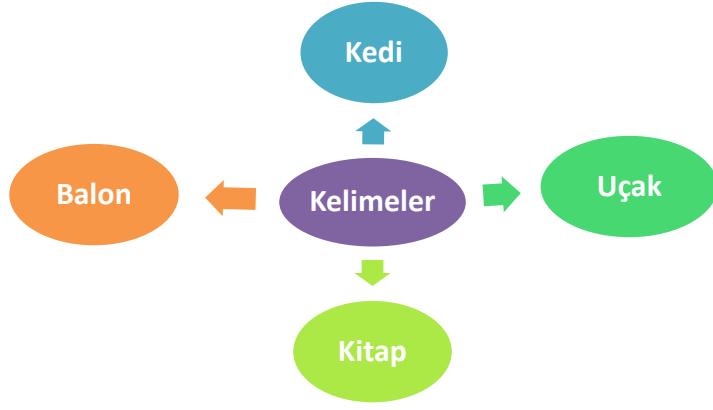
.....

2. Aşağıdaki cümlede vurgulanan üye hangisidir? Altını çizip ügenin adını yazınız.

❖ Dünkü toplantıya Ayşe katılmadı.

.....

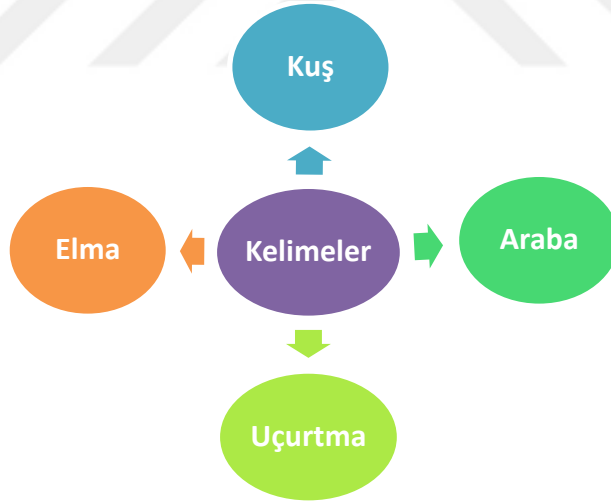
3. Aşağıdaki kelimelerden birini seçip, seçtiğiniz kelimenin özne olarak görev aldığı bir cümle oluşturunuz.



Özne olarak kullanıldığı cümle:

.....

4. Aşağıdaki kelimelerden birini seçip, seçtiğiniz kelimenin nesne olarak görev aldığı bir cümle oluşturunuz.



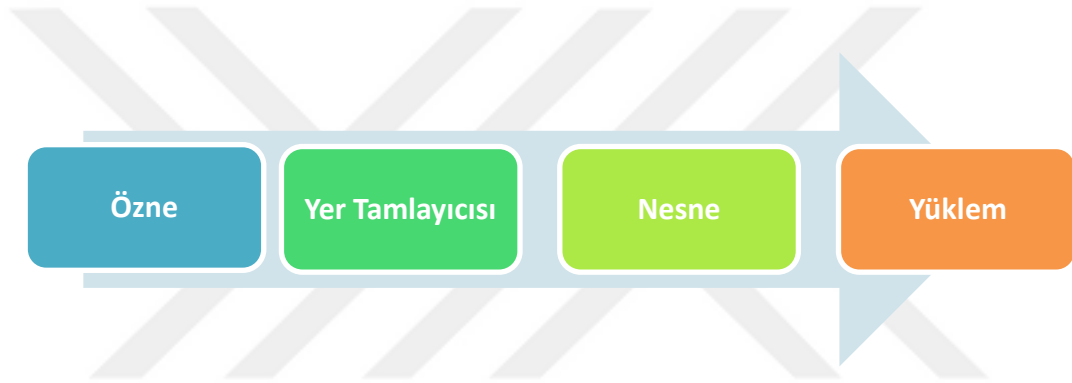
Nesne olarak kullanıldığı cümle:

.....

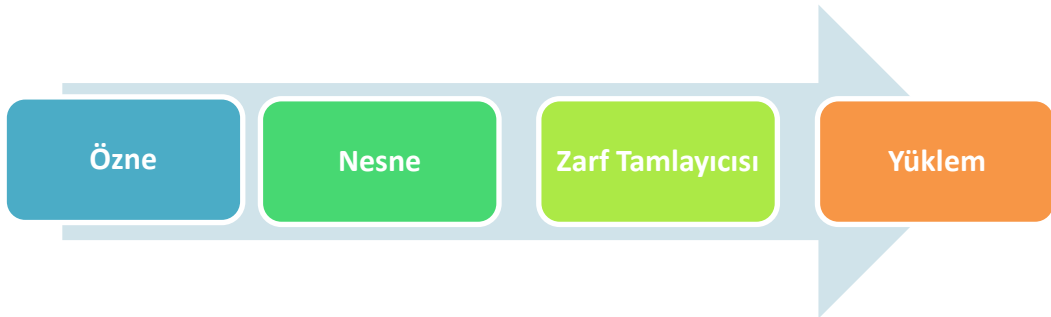
5. Aşağıdaki cümleleri ögelerine ayırınız. Ayırdığınız ögelerin altlarını çizip öge adlarını yazınız.

- ❖ “Bizim gemi, karaya oturduğu yerde öylece duruyordu.”
- ❖ “Herkes, ışısız ve şaşkın gözlerle kamyon denilen bu canavarın lüzumsuz gürültüsüne kulak kabartmıştı.”

6. Ögeleri aşağıdaki gibi sıralanan bir cümle oluşturunuz.



7. Ögeleri aşağıdaki gibi sıralanan bir cümle oluşturunuz.



Ek-5. Öğrenci Görüşme Formu**GÖRÜŞME FORMU**

1. Cümlelerin öğeleri konusunu etkileşimli tahtada izlediğimiz öykülerle işlemek, size ne tür duygular hissettirdi?
2. Cümlelerin öğeleri konusunu etkileşimli tahtadaki öyküleri izleyerek işlemek, bu konudaki başarınızı nasıl etkiledi?
3. Cümlelerin öğeleri konusu işlenirken anlamın ön plana çıkarılması öğrenmenizde nasıl etkiler yarattı?
4. İzlediğimiz derslerde öğrendiklerinizi günlük hayatınızla ilişkilendirip kullanabiliyor musunuz? Kullanabiliyorsanız nasıl?
5. Bundan sonraki dil bilgisi konularının etkileşimli tahta üzerinde hayatın içinden öykülerle işlenmesini ister misiniz? Neden?
6. Bundan sonraki Türkçe derslerinizde konuların etkileşimli tahta üzerinde hayatın içinden öykülerle işlenmesini ister misiniz? Neden?
7. Başka derslerde de konuların etkileşimli tahta üzerinde hayatın içinden öykülerle işlenmesini ister misiniz? Hangi derslerin bu şekilde işlenmesini istersiniz? Neden?
8. Etkileşimli tahtada öyküleri izleyerek cümlelerin öğeleri konusunu öğrenirken en çok zorlandığınız (öğrenme sorunu yaşadığınız) noktalar nelerdir?
9. Etkileşimli tahtada öyküleri izleyerek cümlelerin öğeleri konusunu öğrenirken, dersin başka nelerle (hangi etkinliklerle) desteklenmesini istersiniz?

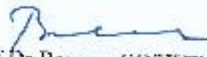
Ek-6. Araştırma İzinleri

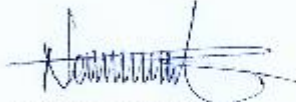
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR
VE YAYIN ETİĞİ KURULU DEĞERLENDİRME FORMU

Protokol No: 32	SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU	Karar No: 32
Araştırmanın Yürütücüsü	MSKÜ Eğitim Fakültesi Prof.Dr.Mustafa Volkan COŞKUN	
Araştırmanın Başlığı:	Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımıyla Öbek-Anlam İlişkisinin Kavranması	
Başvuru Formunun Etik Kurula Geldiği Tarih:	27.07.2016	
Başvuru Formunun Etik Kurulda İncelendiği Tarih:	27.07.2016	
Karar Tarihi:	27.07.2016	


SONUÇ

1.	<input checked="" type="checkbox"/> Kabul. Araştırmanın/Projenin uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.
2.	<input type="checkbox"/> Düzeltme gereklidir.
3.	<input type="checkbox"/> Red.


Prof.Dr.Bayram COŞKUN
Başkan


Prof.Dr.Nevide DELIALI
Üye


Prof.Dr.Mehmet Naci ÖNAL
Üye


Prof.Dr.Faniil ŞAMIL OĞLU
Üye


Prof.Dr.Şehattin ÇEVİKBAŞ
Üye



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-604-E.9632904
Konu : İzin Talebi

07/09/2016

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi a) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 12/08/2016 tarih ve 12237 sayılı yazısı.
b) 24.07.2015 tarihli ve 70004082-20-E.7497625 sayılı makam oluru.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Perihan Gülce ÖZKAYA'nın Menteşe İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Cumhuriyet Ortaokulu 8.sınıf öğrencilerine tez uygulamaya yönelik talebiyle ilgili ilgilî (a) yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (2012/13 No'lu GENELGE) doğrultusunda ve ilgilî (b) makam onayı ile oluşturulan komisyonun uygun görüşüyle, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Perihan Gülce ÖZKAYA'nın "Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikaye anlatımıyla Öbek-Anlam ilişkisinin kavranması" konulu çalışması;

2016-2017 Eğitim Öğretim yılında ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, kurum müdürünün ve öğretmenin uygun gördüğü bir zamanda;Menteşe İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Cumhuriyet Ortaokulu 8.sınıf öğrencilerine tez uygulaması, müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Celalattin EKİNCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
07/09/2016

Bayezit Bestami ALKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Elektronik Ağ : muqlar.meb.gov.tr
e-posta: ozalbun48@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özel Büro-B.SFZGİN
Tel : (0 252) 280 4803
Faks: (0 252) 280 4868

Ek-7. Deney Grubu Ders Planı Örneği

DENEY GRUBU DERS PLANI

Ders	Türkçe
Öğrenme Alanı	Dil Bilgisi
Önerilen Süre	40'+40'
Öğrenci Kazanımı	Cümlelerin temel öğelerini ve özelliklerini kavrar.
Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü	Özne Yüklem
Güvenlik Önlemleri (Varsa)	-
Öğretme-Öğrenme Strateji, Yöntem ve Teknikleri	Buluş yoluyla öğrenme, bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımı, soru-cevap, tartışma, kart eşleştirme
Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç, Gereçler ve Kaynakça	Fotoğraf, etkileşimli tahta, renkli kartlar, karton
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
Merak Uyandırma	Öğretmen mevsimlerle ilgili fotoğrafları tahtaya yansıtır. “Bu fotoğraflarda neler dikkatinizi çekiyor?”, “Fotoğraflarda gördüklerinizi günlük hayatınızda da gözlemliyor musunuz? gibi açık uçlu sorularla öğrencilerin fotoğraflarda gördüklerini, günlük yaşantılarıyla karşılaştırması beklenir. Öğrenciler, derste işlenecek konuyla ve bu konunun kazandıracakları ilgili güdülenir.
Keşfetme	Öğrencilerin, hayatta yer alan her unsurun bir anlamı olduğu, bu unsurlar karşısında kişilerin etkileyen ya da etkilenen konumda oldukları, oluşturulan cümlelerin de birer anlamlı birimler topluluğu olduğu, dolayısıyla cümlede yer alan her unsurun bir anlama sahip olduğu hususlarını sorgulamaları sağlanır.
Açıklama	Cümlelerin temel öğelerine yönelik hazırlanan “İpek ve Bilge Dede” adlı bilgi teknolojilerine dayalı hikâye tahtaya yansıtılır. Hikâyeden yola çıkılarak, konu ile ilgili kavramlar önce sahip oldukları anlamlara, sonra terim adlarına göre açıklanır. Öğretmen sorduğu sorularla, öğrencilerin öğrendiklerini yorumlamalarını sağlar.
Genişletme	Öğrenciler kart eşleştirme etkinliğiyle öğrendikleri kavramları, kartların üzerinde yer alan cümlelerle eşleştirirler. Bu etkinlikle, öğrenilenlerin uygulanmasına olanak sağlanır. Öğretmen, “Neden bu kartları eşleştirdiniz?” gibi sorularla öğrenilenlerin yorumlanmasını sağlar.

İlişkilendirme	Öğretmen derse girişte yansıttığı fotoğrafları yeniden tahtaya yansıtır. Öğrencilerden fotoğrafta gördüklerini yazmalarını ve öğrendikleri kavramları gördükleriyle ilişkilendirmelerini ister. Daha sonra bu fotoğraflardan hareketle, öğrencilerin günlük hayata dair gözlemledikleri sorular. Öğrencilerin gözlemleri tahtaya yazılır ve bu cümleler öğrenilen kavramlarla ilişkilendirilir. Bu ilişkilendirme, önce anlama, sonra terim adlarına göre yapılır.
Paylaşma	Sınıf iki gruba ayrılır. Sınıfça beş cümle oluşturulur ve gruplardan birinin bu cümlelerde yer alan temel öğeleri anlamına göre; diğerinin ise terim adlarına göre tespit etmesi istenir. Daha sonra iki grubun temsilcileri, cümlelerde tespit edilen anlam ve terim adlarını eşleştirir. Eşleştirmenin doğru yapıp yapılmadığına yönelik grup tartışması yapılır. Öğretmen bu süreci gözlemler. Anlam ve terim adları tespit edilen cümleler bir kartona yazılarak sınıf panosunda paylaşılır.
Değerlendirme	Konunun kısa bir tekrarı yapılır. Öğretmen, temel öğelerin kavranmasına yönelik kazanımın anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek amacıyla sorular sorar. Öğrencilerin cevapları doğrultusunda “neden?”, “nasıl?” gibi sorular sorularak konunun derinlemesine değerlendirilmesi sağlanır. Son olarak, öğretmen, öğrencilere “Bu dersten neler kazandınız?”, “Öğrendiklerinizi günlük hayatınızda nasıl kullanacaksınız?” gibi sorular sorarak dersi günlük hayatla ilişkilendirir.

Ek-8. Kontrol Grubu Ders Planı Örneği

KONTROL GRUBU DERS PLANI

Ders	Türkçe
Öğrenme Alanı	Dil Bilgisi
Önerilen Süre	40'+40'
Öğrenci Kazanımı	Cümlelerin temel öğelerini ve özelliklerini kavrar.
Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü	Özne Yüklem
Güvenlik Önlemleri (Varsa)	-
Öğretme-Öğrenme Strateji, Yöntem ve Teknikleri	Sunuş yoluyla öğrenme, soru-cevap.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç, Gereçler ve Kaynakça	Etkileşimli tahta, çalışma yaprakları
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
<p>Öğrencilerinize cümlelerin temel öğelerini ve özelliklerini sezdirme ile ilgili etkinliği yaptırınız.</p> <p>Etkinlikten sonra öğrencilerinize cümlelerin temel öğelerinin yüklem ve özne olduğunu, şayet bu öğeler yoksa o kelime grubunun cümle olmadığını hatırlatınız. Ardından öğrencilerinize bir cümlede öznenin yaptığı işi, eylemi ya da içinde bulunduğu oluşu zaman ve şahsa bağlı olarak bildiren kelime, tamlama veya kelime gruplarına yüklem denildiğini söyleyiniz. Yüklemelerin cümlelerin temel taşı olduğunu bu sebeple hemen hemen her cümlelerin yüklem aldığını, bazı durumlarda ise cümlelerin yüklem almadığını (eksilteli cümle) söyleyerek bu duruma aşağıdaki örneği veriniz.</p> <p>Örnek:</p> <p>_ Nereden geliyorsun?</p> <p>_ <u>Okuldan.</u></p> <p>Örnekte olduğu gibi “okuldan” kelimesi, “Okuldan geliyorum.” cümlesinin yerine kullanılmıştır.</p> <p>Daha sonra öğrencilerinize dilimizdeki her çeşit kelimenin yüklem olabileceğini söyleyiniz.</p> <p>Örnekler:</p> <p>Sonbahar gelince <u>gezmelisiniz</u> o yerleri. (çekimli fiil)</p> <p>Milli kültürümüzü gelecek nesillere aktaran en önemli vasıta <u>dilimizdir.</u> (ek fiil almış</p>	

isim)

İnsanın estetik zevk kazanmasında önemli unsurlardan biri de güzel sanatlardır. (sıfat tamlaması)

Öğrencilerinize bir cümlede yüklem bildirdiği işi, eylemi yapan ve ya da oluş içinde bulunan varlığa özne denildiğini söyleyiniz. Bir cümlenin öznesini bulmak için yükleme “kim?” veya “ne?” sorularından birinin yöneltildiğini söyledikten sonra aşağıdaki örnekleri veriniz.

Örnekler:

Kıvrıkcık saçlı kız babasının elini sıkı sıkı tutmuştu.

Özne

Gece gündüz demeden çalışan adam yorulmuştu.

Özne

Yaşlı adam martıları beslemek için her gün sahile inerdi.

Özne

Daha sonra öğrencilerinize dilimizdeki çeşitli kelimelerin (isimler, isim tamlamaları, kelime grupları...) özne olabileceğini söyleyiniz.

Öğrencilerinize cümlenin temel öğelerini ve özelliklerini kavratmaya yönelik etkinliği yaptırınız (Derste işlenenlerin kısa bir tekrarı yapılır ve öğrencilere dersle ilgili kazanımları sorulur.)

*Öğrencilere ek olarak, etkileşimli tahtada EBA’da yer alan temel öğelere yönelik etkinlikler yaptırılmış ve Morpa Kampus’un temel öğelere yönelik çalışma kâğıtları verilmiştir.

Ek-9. Araştırma Kapsamında Hazırlanan Hikâye Örneği

İPEK VE BİLGE DEDE

İpek çalışkan ve düzenli bir öğrenciydi. Öğretmenleri ve arkadaşları tarafından çok sevilir, sınıftaki uyumlu tavırlarıyla herkesin takdirini toplardı. İpek, Türkçe derslerini çok severdi. Türkçe dersinin işleneceği zamanı iple çeker, derste öğrendiği konularla ilgili araştırmalar yapardı. O gün İpek için çok zor geçmişti. Öğretmeni dil bilgisi dersinde yeni bir konu işlemeye başlamış; ancak İpek hiçbir şey anlayamamıştı. Kafasında oluşan soruları öğretmenine sormaya fırsat bulamadan dersin sona erdiğini bildiren zil çaldı. İpek dönüş yolunda hiç konuşmadı. Serviste arkadaşları gülüp şakalaşıyorlar; fakat İpek onlara eşlik edemiyordu. Derste kafasına takılan sorular sürekli aklında dönüp duruyor, bu durum onu huzursuz ediyordu.

Eve geldiğinde annesi Emel Hanım, bir tuhafılık olduğunu fark etti. İpek'in saçlarını okşayarak, "Neyin var benim güzel kızım?" diye sordu. İpek'in gözleri doldu. Ağlamaklı bir sesle, "Anneciğim, bugün okulda cümlenin öğeleri konusunu işlemeye başladık. Ancak ben öğretmenimin anlattıklarını bir türlü anlayamadım. Bu durum beni çok üzüyor." diye cevap verdi. Emel Hanım, şefkatle İpek'e sarıldı ve "Üzülme benim tatlı meleğim, sen çok akıllı bir kızsın. Biraz çalışırsan bu konuyu anlayacağına eminim." dedi. Konuşmalara şahit olan Bilge Dede, torununa sevgiyle bakarak, "Benim canım torunum, gel seninle küçük bir gezinti yapalım. Belki aradığın soruların cevabını birlikte bulabiliriz." dedi. İpek sevinçten ve meraktan gözlerini kocaman açarak, "Gerçekten bulabilir miyiz dedeciğim?" diye sordu. Bilge Dede gülümsedi ve "Bence bulabiliriz." dedi.

İpek hemen odasına gitti ve çabucak hazırlandı. Dedesiyle nasıl bir gezinti yapacaklarını çok merak ediyordu. Nasıl olacaktı da cümlenin öğeleriyle ilgili aklına takılan sorulara yapacakları gezintiyle cevap bulacaktı? İşte bunu bir türlü aklı almıyordu. Odasından çıktığında dedesini salonda beklerken buldu. Bilge Dede, "Hazırsan çıkalım tatlı torunum." dedi ve birlikte yola çıktılar. Evlerinin yakınındaki parka doğru yürümeye başladılar. Dedesi, İpek'ten, yürürken etrafına dikkatlice bakmasını ve çevresini gözlemlemesini istedi. İpek etrafına dikkatlice bakmaya başladı. Ağacın dalına konan iki kuş ötüyordu. Çocuklar saklambaç oynuyorlardı. Minik bir kedi ise yolun kenarındaki tastan su içiyordu. Bir de papatyalar açmıştı ve mis gibi kokuyordu.

Parka geldiklerinde İpek ve Bilge Dede bir banka oturdular. Bilge Dede, İpek'e, "İpekçiğim, sence en önemli organımız nedir?" diye sordu. İpek çok şaşırılmıştı, böyle bir soru beklemiyordu. Biraz düşündükten sonra, "Galiba en önemli organımız gözdür dedeciğim; çünkü gözümüz olmazsa hiçbir şey göremeyiz." cevabını verdi. Dedesi gülümsedi ve "Evet İpekçiğim, göz önemli bir organımızdır; ancak gözümüz olmadan da yaşayabiliriz. Biraz daha düşünelim istersen." dedi. İpek düşünmeye başladı. Dedesinin verdiği ipucu dikkatini çekmişti. Dedesi, gözümüz olmadan da yaşayabiliriz demişti. O hâlde, onsuz yaşayamayacağımız organımızın en önemli organ olması gerekir diye düşündü. Büyük bir heyecanla dedesine, "En önemli organımız kalptir dedeciğim; çünkü kalbimiz olmadan yaşayamayız." dedi. Bilge Dede, torununa sarıldı

ve “Aferin, benim akıllı torunum, doğru cevabı buldun.” dedi. Bilge Dede sözlerine devam etti: “Bizim kalbimiz olduğu gibi cümlelerin de kalbi vardır. Cümlede anlatılan işi, olayı, istek, düşünce ve yargıyı bildiren unsur cümlenin kalbidir. Organlarımız kalbimiz atmadan nasıl çalışmazlarsa cümle de kalbi olmadan oluşamaz. Bunun için bir cümleyi incelerken öncelikle o cümlenin kalbini bulmalıyız. Ancak o şekilde cümlede yer alan diğer unsurları tespit edebiliriz.” İpek, dedesine, “Peki cümlenin kalbi nedir dedeciğim?” diye sordu. Bilge Dede, “Cümlenin kalbi yüklemdir. Cümledeki diğer unsurlar, ancak yüklem sayesinde anlam kazanır ve bu unsurları ancak yüklemle ilişkilendirerek tespit edebiliriz.” cevabını verdi. Bilge Dede, İpek’e parktaki çınar ağacını göstererek, “Bak İpekçiğim, bu ağacın kalbi köküdür. Ağaç, kökü olmadan yaşayamaz. Bu ağacı bir cümleye benzetirsek, kökü yüklem olur. Dalları ve yapraklarına ise cümlede yer alan diğer unsurlar diyebiliriz. Dallar ve yapraklar nasıl köke bağlıysa cümledeki diğer unsurlar da yüklemle bağlıdır.” dedi. İpek, dedesine, “O zaman yüklem cümlenin temeli diyebilir miyiz dedeciğim? Çünkü apartmanlar da temeli olmadan ayakta duramaz ve yıkılır.” diye sordu. Dedesi sevinçle, “Evet İpekçiğim, diyebiliriz. Yüklemlemin önemini anladığını görebiliyorum ve bu beni çok mutlu etti.” cevabını verdi. İpek, “Teşekkür ederim dedeciğim. Artık cümlenin kalbinin yüklem olduğunu biliyorum.” diyerek dedesine sarıldı.

Bilge Dede, İpek’e, “İpekçiğim, hatırlıyorsan buraya gelirken senden etrafına dikkatlice bakmanı istemiştin. Yolda yürürken neler gözlemledin, dikkatini çeken şeyler nelerdi?” diye sordu. İpek biraz düşündükten sonra dedesine, “Dedeciğim, ağacın dalına konan iki kuş ötüşüyordu. Sesleri çok güzeldi. Mahallemizdeki çocuklar saklambaç oynuyorlardı. Oyun oynarken çok eğleniyorlardı. Minik bir kedi ise yolun kenarındaki tasta su içiyordu. Çok susamış olduğu belliydi. Bir de papatyalar açmıştı ve mis gibi kokuyordu.” dedi. Bilge Dede, “Sence bunlar neden dikkatini çekti?” diyerek sorularına devam etti. İpek hemen atıldı: “Çünkü kuşlar çok güzel ötüşüyordu ve bu hoşuma gitti. Aynı şekilde çocukların saklambaç oynarken mutlu olduklarını gördüm. Minik kedinin ise susadığı o kadar belliydi ki... Ayrıca papatyaların güzel kokusu hâlâ burnumda. Sanırım bunlar beni çok etkiledi.”. Dedesi gülen gözlerle İpek’e baktı ve “Evet İpekçiğim, bunlar seni etkilediği için dikkatini çekti. İlk dikkatini çeken kuşlar oldu. Kuşların çok güzel ötüştüğünü söyledin. Kuşlar güzel sesleriyle seni etkiledi. Sonra mahallemizde saklambaç oynayan çocukları gördün. Oyun oynarken çocukların eğlendiğini fark ettin. Demek ki saklambaç oynamak çocukları etkilemiş ve onları mutlu etmişti. Minik kedinin ise çok susadığı için suyu büyük bir iştahla içtiğini fark ettin. Demek ki susuzluk minik kediyi oldukça etkilemişti. Son olarak da papatyaların güzel kokusu, tıpkı kuşların güzel sesi gibi dikkatin çekti ve seni etkiledi.” dedi ve “Peki, cümledeki işi, oluşu ve hareketi etkileyen ya da bu iş, oluş ve hareketten etkilenen unsur hangisidir?” diye sordu. İpek bir süre düşündü ve “Kuşlar ötüşerek beni etkiledi. Burada etkileyen kuşlardı. Aynı şekilde papatyalar da güzel kokarak beni etkiledi. Burada etkileyen papatyalardı. Çocuklar saklambaç oynarken oyundan etkilendiler ve mutlu oldular. Burada etkilenen çocuklardı. Aynı durum minik kedi için de geçerliydi. Susuzluk kediyi etkilediği için yolun kenarındaki tasta su içiyordu. Burada da etkilenen minik kedi idi. Ama cümlenin kalbini oluşturan hareketten etkilenen veya bu hareketi etkileyen unsura ne denir bilmiyorum dedeciğim.” diyerek cevap verdi. Bilge Dede torununa sevecenlikle bakarak, “Cümlede yapılan iş, oluş ve hareketi karşılayan unsura özne denir benim tatlı kızım. ‘Kuşlar ötüşüyordu.’ dediğimizde ‘ötüşüyordu.’ cümledeki işi ifade eden yani cümlenin kalbi olan yüklemdir. Ötüşme işini yapan ise kuşlardır. Demek ki kuşlar bizim cümlemizin etkileyeni yani öznesidir.” dedi ve ekledi: “Sen de bana bir örnek vermek ister misin?”. İpek, “Sanırım verebilirim dedeciğim. ‘Çocuklar saklambaç oynuyordu.’ dediğimizde ‘oynuyordu.’

yapılan işi bildirdiği için cümlemizin kalbi yani yüklemidir. Oynayan ise çocuklardır. Oyun oynamak onları etkilediği için etkilenen durumdadırlar. Çocuklar, bizim cümlemizin etkileneni yani öznesidir.”. Dedesi sevgiyle İpek’e baktı ve “Aferin benim güzel kızım, artık yüklem cümle kalbi olduğunu ve diğer unsurları yüklemle ilişkilendirerek bulabileceğimizi öğrendin. Ayrıca yüklem belirttiği işi karşılayan, etkileyen ya da etkilenen konumda olan unsurun özne olduğunu da artık biliyorsun.” dedi. İpek büyük bir sevinçle, “Teşekkür ederim dedeciğim. Bugün okulda bu konuyu anlayamadığım için çok üzülmiştim. Şimdi ise kafamdaki sorulara cevap bulabiliyorum. Bu güzel gezinti bana çok şey kazandırdı.” diyerek dedesine sarıldı.

Akşam olmak üzereydi. Bilge Dede, İpek’e, “Geç oldu, artık evimize dönelim. Annen bizi merak eder.” dedi. İpek eve dönerken dedesiyle parkta konuştuklarını düşünüyordu. Birden aklına bir soru takıldı ve dedesine, “Dedeciğim, peki cümlede başka unsurlar var mıdır?” diye sordu. Bilge Dede: “Tabii ki var güzel torunum. Onları da başka zaman keşfedeceğiz.” diyerek gülümsedi.



Ek-10. Hikâye Panosu Örneği

Hikâye Panosu Örneği



Sahne-1 Seslendirme:

...İpek ve
...Bilge
...Dede

Sahne-2 Seslendirme:

İpek çalışkan ve düzenli bir öğrenciydi. Öğretmenleri ve arkadaşları tarafından çok sevilir, sınıftaki uyumlu tavırlarıyla herkesin takdirini toplardı.

Sahne-3 Seslendirme:

İpek, Türkçe derslerini çok sevdi. Türkçe derslerinin işleneceği zamanı ipe çeker, derste öğrendiği konularla ilgili araştırmaları yapardı.



Sahne-4 Seslendirme:

O gün İpek için çok zor geçmişti. Öğretmeni dil bilgisi dersinde yeni bir konu işlemeye başlamış, ancak İpek hiçbir şey anlayamamıştı.

Sahne-5 Seslendirme:

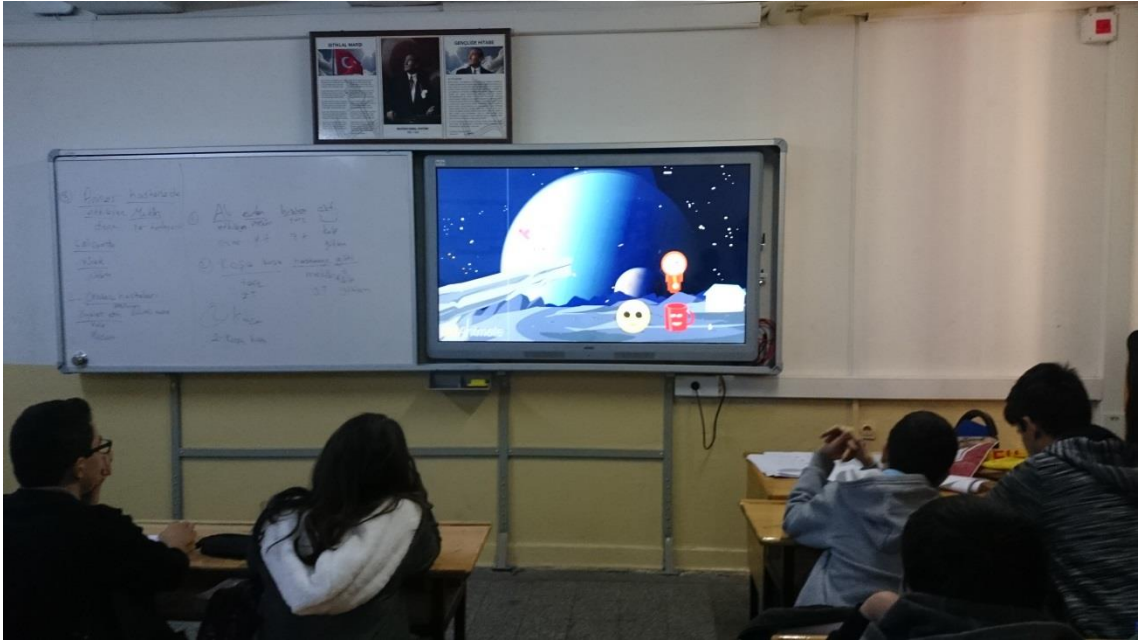
Kafesinde oluşan soruları öğretmenine sormaya fırsat bulamadan dersin sona erdiğini bildiren zil çaldı.

Sahne-6 Seslendirme:

.. İpek dönüş yolunda
... hiç konuşmadı..
.. Serviste arkadaşları gülüp şakalaşıyorlar, fakat İpek onlara eşlik edemiyordu.

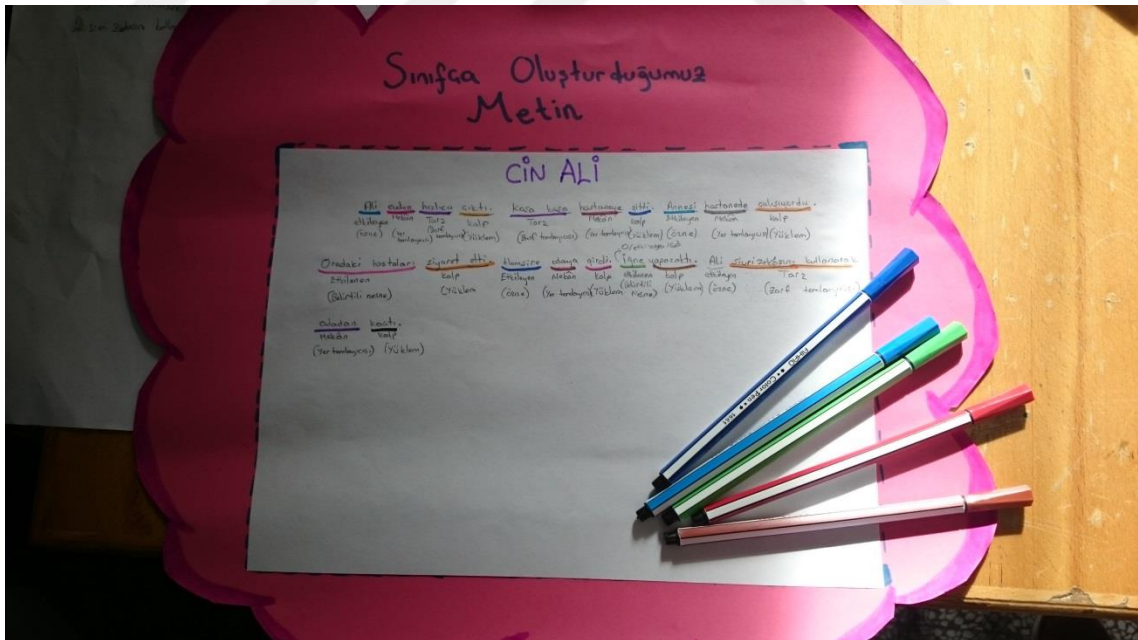
Ek-11. Uygulamada Yapılan Etkinlikler

Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımı

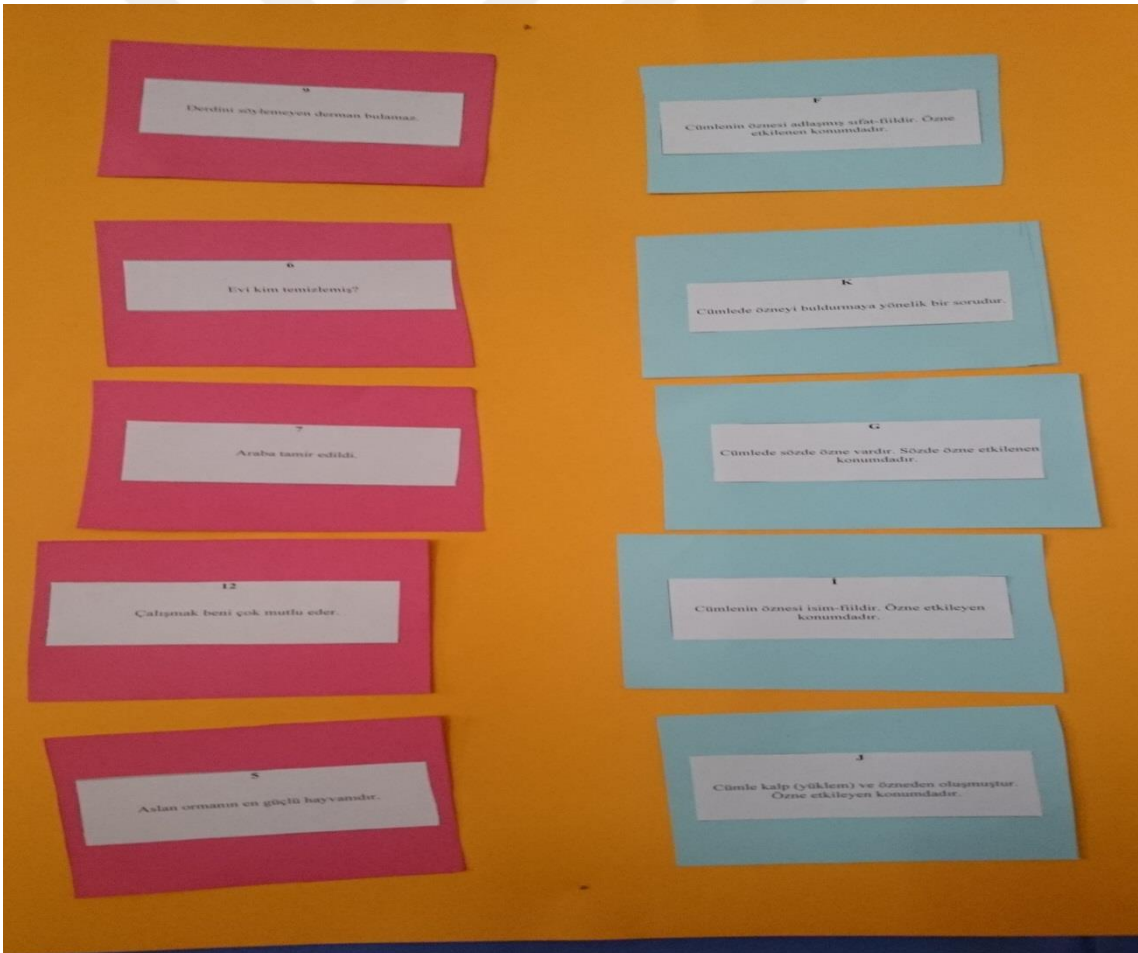




Grup Olarak Yazma



Kart Eşleştirme



İstasyon

ÖYKÜ

Günün birinde. Yaşlı bir adam karşıya geçmek ~~geçmek~~ is-
 2. soru T. (danan) Etkileyen (Özne) belirtisi Etkilenen (nesne) kalP
 tiyordu. Gözleri iyi görmüyordu. Trafik ışıklarının yandığını anlıyamadı.
 (yüklem) ~~görmüyor~~ ~~görmüyor~~ ~~görmüyor~~ Etkilenen (Nesne) kalP (yüklem)
 Bu fark eden kişi ise onun karşıya geçmesine yardım etti.
 Etkileyen (Özne) yöneltme (metan. sor. T.) kalP (yüklem)

Kerime'nin sokaktan geçerken yaşlı bir kadın
 gördü. elinde eşya vardı ve çok zorlanıyordu.
 Etkileyen (Özne) Etkilenen (Nesne) Etkilenen (Nesne) Etkilenen (Nesne)
 Bu nı gören Kerime'nin kadına yardım etti.
 Etkileyen (Özne) yöneltme (metan. sor. T.) kalP (yüklem)

SLOGAN

Günay
Dail
Tigore
(güle
Bunu

~~Atma eller giden gider edalenin siplama
galevad~~

Haydi sende elini uzat bu dünyaya seugini
katı

ker
Bunu
görü
Bu n

Paylaşmak güzelse çok bir halay gülmeye!
Sebepl/2014. Karp = Gülleri

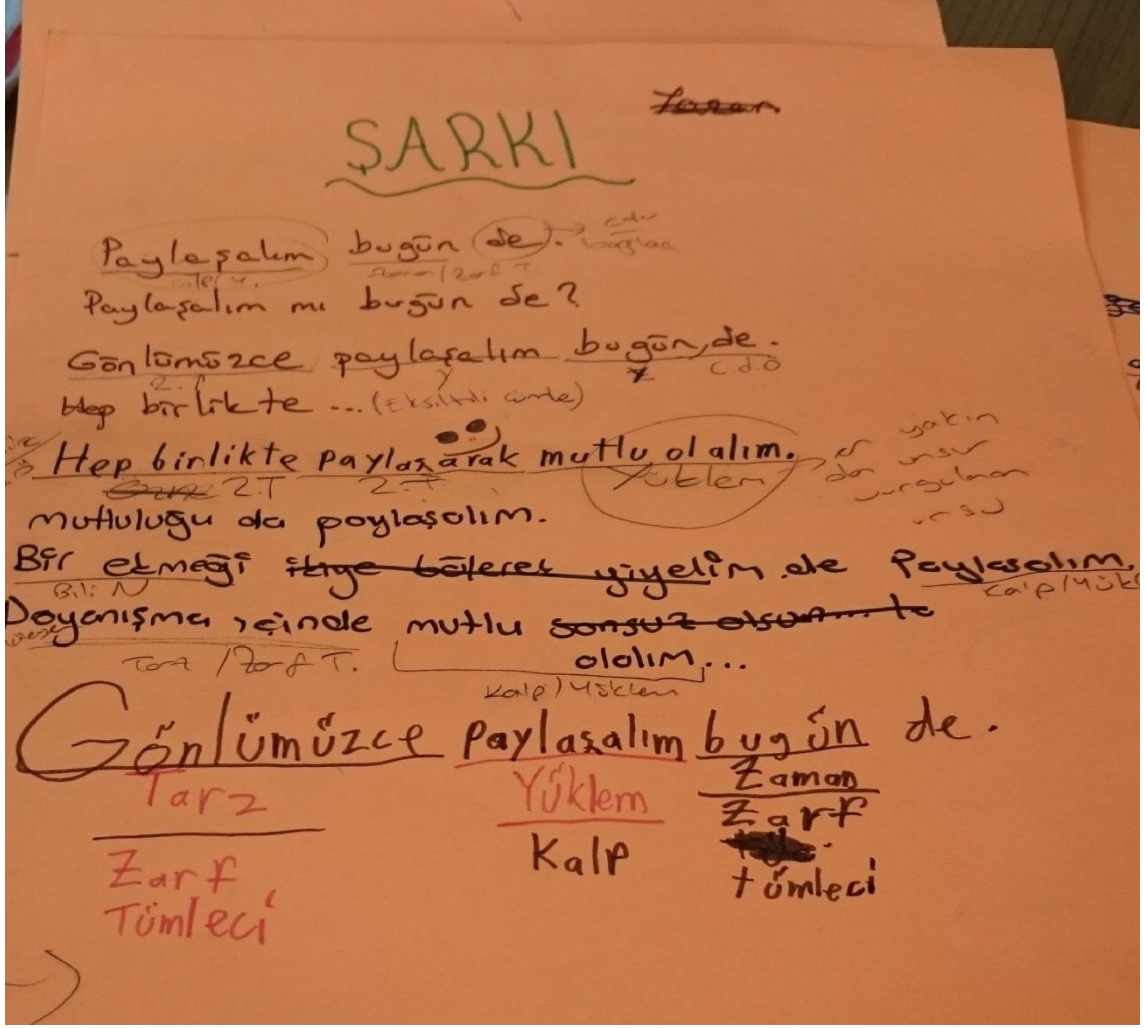
Paylaşmak güzelse paylaşalım cümlece!
Sebepl/2.1. Gülleri = Karp Tır 2 / 2.1

Paylaşmak güzelse hayata gülmeye!
Sebepl/2.1. Gülleri = Karp

Bir elin sesi var / İki elin sesi var
Etkileyen / Kalem / Etkileyen / Karp 14
Yardımlasalım hep beraber elimizde desilmesin
Karp 14.
etler / Karp 14.
Etkileyen / Karp 14.
Özne / Etkileyen

Haydi sen de elini uzat } bu dünyaya
özne Belirtili Karp
etkileyen Nesne Karp
Yüklem

Seugini katı
Belirtili Karp
Nesne Yüklem
nen

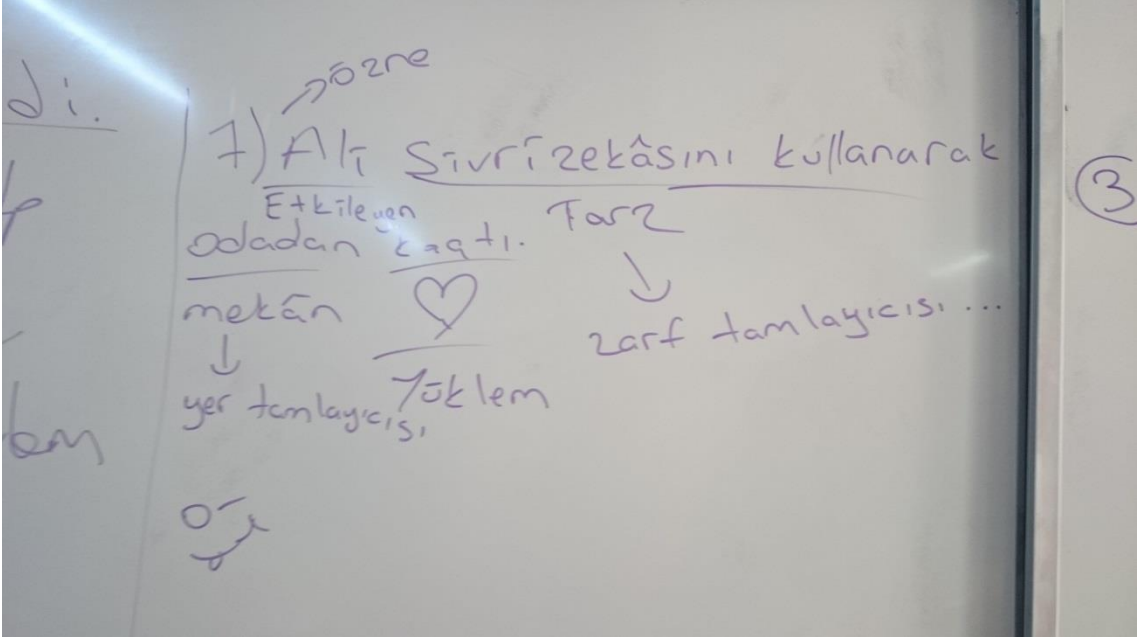


Canlandırma





Cümle Çözümleri



③ Hınesi: hastanede
etkileyen Mekân
 Örne Yer tomlayıcısı

Çalışıyordu
yünek
yüklen

4- Oradaki hastaları
 etkilenen
 Ziyaret etti. Belirtili nesne.
Kalp
Yüklen

① Ali evden hi
 etkileyen mekân
 örne y. t

② Koşa koşa
 tarz
 Z.T

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Perihan Gülce Özkaya

Doğum Yeri ve Tarihi: Ankara-1986

Eposta: gozkaya@mu.edu.tr

EĞİTİM BİLGİLERİ

Lise: Mehmet Adnan Özçelik Anadolu Lisesi (2004)

Lisans: Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü (2008)

Yüksek Lisans: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (2012)

Doktora: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (2017)

Yabancı Dil: İngilizce

İŞ TECRÜBESİ

2009- 2012: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Araştırma Görevlisi.

2013- : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Araştırma Görevlisi.

YAYINLAR

SCI veya SCI Expanded, SSCI, AHCI dışındaki uluslararası indexler tarafından taranan dergilerde yayımlanan tam makale

Özkaya, P. G. ve Coşkun, M. V. (2017). Anlamdan terime cümle tahlili. *Turkish*

Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic (kabul edildi) doi: 10.7827/TurkishStudies.12416

Coşkun, M. V., Özkaya, P. G. ve Uysal, Z. E. (2017). Phrase-meaning relationship according to situational and incidental texts. *The International Journal of Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 12(2), 81-92. Erişim adresi <http://epasr.penpublishing.net/makale/310>

- Coşkun, M. V., Uysal, Z. E. ve Özkaya, P. G. (2017). 3. ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde söz dizimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 129-141. Erişim adresi <http://bys.trakya.edu.tr/file/open/14065830>
- Özkaya, P. G. ve Coşkun, M. V. (2016). Investigation of pre-service Turkish language teachers' levels of perception of values presented in resource works of Turkish. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 7(1), 15-27.
- Özkaya, P. G. ve Ataş, U. C. (2015). İlkokul birinci sınıf öğrencileri: Öğretmenim nasıl yazıyorum?. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2015USOS Ozelsayi13207, 163-169. doi: 10.14686/BUEFAD

Ulusal hakemli dergilerde yayımlanmış tam makale

- Özkaya, P. G. ve Çetin, D. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımlarına ilişkin bir inceleme (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1).

Uluslararası kongre, sempozyum, panel, çalıştay gibi bilimsel, sanatsal toplantılarda sözlü olarak sunulan ve tam metin olarak yayımlanan bildiri

- Coşkun, M. V. ve Özkaya, P. G. (2011). Eski Türkçe dönemine ait eserlerdeki kültür unsurlarının günümüze yansımaları. IV. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı, 1, 123-130.

Uluslararası kongre, sempozyum, panel, çalıştay gibi bilimsel, sanatsal toplantılarda özet metin olarak yayımlanan bildiri

- Coşkun, M. V. ve Özkaya, P. G. (2017, Mayıs). *Anlamdan terime cümle tahlili II*. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumunda sunulmuştur, II. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu/Muğla.
- Coşkun, M. V., Özkaya, P. G. ve Erdemir, E. (2016, Haziran). *Durum ve olay yazılarına göre öbek-anlam ilişkisi III*. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulmuştur, III. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi/Muğla.
- Coşkun, M.V., Erdemir, Z. E. ve Özkaya, P. G. (2016, Mayıs). *3. ve 4. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde söz dizimi* 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuştur, 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu/Muğla.
- Çetin,D., Coşkun, M. V. ve Özkaya, P. G. (2016, Şubat). *Value perceptions of students*

at Turkish Language Teaching Department, Faculty of Education, MSK University IX. European Conference on Social and Behavioral Sciences'da sunulmuştur, IX. European Conference on Social and Behavioral Sciences/Paris.

Özkaya, P. G. ve Coşkun, M. V. (2015, Mayıs). *Türkçeye kaynaklık eden eserlerde yer alan değerlerin Türkçe öğretmeni adayları tarafından algılanma düzeyine yönelik bir araştırma* 7. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulmuştur, 7. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi/Muğla.

Özkaya, P. G. ve Coşkun, M. V. (2014, Haziran). *Türkçe öğretmeni adaylarının kişiler arası ilişkileri etkileyen değer eksiklikleriyle ilgili görüşleri* 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretim Kurultayında sunulmuştur, 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretim Kurultayı/Muğla.

Uluslararası kongre, sempozyum, panel, çalıştay gibi bilimsel, sanatsal toplantılarda poster olarak sergilenen bildiri

Coşkun, M.V., Özkaya, P. G., Çemrek, Z., Can, E., Tosun K., Yoncacı, A., Ünlü, S. ve Uyğun, A. (2017, Ekim). *Görünenden yola çıkarak görünmeyeni anlama: Özü bulma* 2. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulmuştur, 2. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi/Muğla.

Ulusal kongre, sempozyum, panel, çalıştay gibi bilimsel, sanatsal toplantılarda sözlü olarak sunulan ve tam metin olarak yayımlanan bildiri

Coşkun, M.V. ve Özkaya, P. G. (2013). Gülen ada kitabında yer alan öykülerin değerler bakımından incelenmesi. *Ulusal Halikarnas Balıkcısı Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 206-214.

Alanında tanınmış ulusal yayınevlerince yayımlanan kitaplarda bölüm yazarlığı

Coşkun, M.V., Çetin, D., Özkaya, P. G., Erdemir, E. ve Özşavlı, G. (2016).

Kavramlaştırma eğitiminin yazılı anlatımda söz varlığına etkisi. *Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi* içinde (s. 76-83). Ankara: Anı.

Özkaya, P. G. ve Coşkun, M. V. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının kişiler arası ilişkileri etkileyen değer eksiklikleriyle ilgili görüşleri. *Türkçenin Eğitimi- Öğretimine Yönelik Çalışmalar* içinde (s. 372-377). Ankara: Pegem Akademi.

Özkaya, P. G. ve Coşkun, M. V. (2012). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sesli okuma becerilerine tekerleme eğitiminin etkisi. *Türkçenin Eğitimi Öğretimi Üzerine Çalışmalar* içinde (s. 52-60). Ankara: Pegem Akademi.

Alanında yurt içinde yayımlanan kitap editörlüğü

Editörlük Türü: Kitap. 2015. Türkçenin Eğitimi-Öğretimine Yönelik Çalışmalar.

TÜBİTAK, TÜBA, DPT, KOSGEB, Bakanlıklar vb. kamu kurumları veya özel kuruluşlarca desteklenen ve tamamlanan projede görev(araştırmacı, eğitmen, danışman vb, olarak)

Proje Durum: Tamamlandı. Projedeki Görev: Araştırmacı. Konu: Dijital Öykü Atölyesi Projesinde Rehber. Proje Türü: TÜBİTAK PROJESİ. Dijital Öykü Atölyesi. 2016.

Bilimsel Araştırma Projelerinde (BAP) görev alma (araştırmacı, eğitmen, danışman, vb. olarak)

Proje Durum: Devam Ediyor. Projedeki Görev: Araştırmacı. Konu: . Proje Türü: Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi. Muğla İli Değerler Haritası. 2015.

Proje Durum: Devam Ediyor. Projedeki Görev: Araştırmacı. Konu: . Proje Türü: Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi. Türkçe Öğretmenlerinin “Değer” Hakkındaki Görüşleri. 2015.

Proje Durum: Tamamlandı. Projedeki Görev: Araştırmacı. Konu: . Proje Türü: Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi. Ortaokul Öğrencilerinin "Değerler" Hakkındaki Görüşleri ve Değer Eğitiminde Türkçe Dersinin Yeri. 2015-2017.