

**5E MODELİNİN 6. SINIF DİL BİLGİSİ  
ÖĞRETİMİNDE BAŞARIYA, AKADEMİK  
MOTİVASYONA VE KALICILIĞA ETKİSİ**

**Bora BAYRAM**

**Doktora Tezi  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Yrd. Doç. Dr. Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ  
2015  
(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

5E MODELİNİN 6. SINIF DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE BAŞARIYA,  
AKADEMİK MOTİVASYONA VE KALICILIĞA ETKİSİ  
(The Effect of 5E Model to Achievement, Academic Motivation and Retention in  
the Grammar Teaching at Primary school 6<sup>th</sup> Grade)

DOKTORA TEZİ

**Bora BAYRAM**

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ

**ERZURUM**  
**ARALIK 2015**

## KABUL VE ONAY

Yrd. Doç. Dr. Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ danışmanlığında, Bora BAYRAM tarafından hazırlanan “5E Modelinin 6. Sınıf Dil Bilgisi Öğretiminde Başarıya, Akademik Motivasyona ve Kalıcılığa Etkisi” başlıklı çalışma 11 / 12 / 2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından. Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan Yrd. Doç. Dr. Nesrin Feyzioğlu

İmza: 


Danışman Yrd. Doç. Dr. Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ

İmza: 

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Suat UNGAN

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Nail GÜNEY

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Selami SÖNMEZ

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

22 / 12 / 2015



  
Prof. Dr. H. Ahmet KIRKILIÇ

Enstitü Müdürü

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “5E MODELİNİN 6. SINIF DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE BAŐARIYA, AKADEMİK MOTİVASYONA VE KALICILIĐA ETKİSİ” baŐlıklı çalıŐmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűŐecek bir yardıma baŐvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gűŐterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmıŐ olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâđıt ve elektronik kopyalarının Atatűrk Üniversitesi Eđitim Bilimleri Enstitűsű arŐivlerinde aŐađıda belirttiđim koŐullarda saklanmasına izin verdiđimi onaylarım.

Lisansűstű Eđitim-Őđretim yűnetmeliđinin ilgili maddeleri uyarınca geređinin yapılmasını arz ederim.

11.../12/2015

Bora BAYRAM



## ÖN SÖZ

İnsanoğlu için gelişme, ilerleme ve yeni ufuklar açma isteğinin sonu yoktur. Bu istek ve hayalleri gerçeğe dönüştürme adına dur durak bilmeyen bir çaba ve başarı hikâyesinden bahsetmek mümkündür. Tüm bu eylemlerin temelinde gelecek nesillere daha iyi bir bilgi ve birikim sunmak arzusu yatmaktadır. Bu doğrultuda insanlıkla birlikte var olan iletişim ihtiyacını karşılamak üzere kullanılmış olan dilin öğretimi konusunda da yeni nesillere ışık tutabilecek pek çok araştırma mevcuttur. İnsanı diğer canlılardan ayıran yegâne özelliği olan düşünebilme ve bunu karşı tarafa aktarabilme özelliği, farklı dili konuşan tüm toplumlar için üzerinde dikkatle durulması gereken ciddi bir sorunsalı ifade etmektedir. Bu bağlamda ülkemizde de ana dilimiz olan Türkçenin öğretiminde dil bilgisi dersleri ayrı bir yere sahiptir.

Türkçenin dil özelliklerine ilişkin olarak temel iskeleti vücuda getiren dil bilgisi derslerinde dilin ana özelliklerinin ve kurallarının öğrenci tarafından bilinçli bir biçimde kullanılması ana amaç olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil bilgisi konularının Türkçenin diğer öğrenme alanlarıyla bütünleşik şekilde öğrenciye aktarılması onun soyut ve ezberci anlayıştan uzak tutulması noktasında gerekli görülmüştür.

Türkçe dersinde dil bilgisi öğretiminin sıkıcı, kuralcı gibi yakıştırmalarla eleştirilerin hedefine konması “Nasıl daha iyi öğretebilirim?” sorusunu akıllara getirmektedir. Bu düşünceden hareketle çalışmamızda özellikle fen bilimleri alanında kullanılmış 5E modeliyle dil bilgisi öğretiminin öğrencilerde istedik düzeyde bir başarı sağlayıp sağlayamayacağını tespit etmeye çalıştık. 2005 yılında MEB'in benimsemiş olduğu yapılandırmacı öğrenme anlayışının sınıf ortamında uygulanmasının önemli araçlarından olan 5E modeliyle öğretim öğrencilere somut bir yaşantı zenginliği sunmakta, kullanılan farklı araç, yöntem ve tekniklerle dil bilgisi öğretimini daha eğlenceli hale getirmektedir.

Hazırlamış olduğum tez çalışmasının her aşamasında pek çok kişinin desteği bulunmaktadır. Öncelikle her daim yanımda olan, bilgisi ve tecrübesiyle bana yol gösteren, cesaret veren ve motive eden, akademik yönünün yanında kişilik olarak da çok şey öğrendiğim tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın deneysel kısmının başarılı bir biçimde yürütülmesindeki katkılarından dolayı Türkçe Öğretmeni Soydan TERZİ'ye ve öğrencilerine teşekkür ediyorum. Araştırma süresince desteğini gördüğüm değerli meslektaşlarım Arş. Gör. Enes Emre BAŞAR'a, Öğr. Gör. Yavuz DEĞİRMENCİ'ye, Yrd. Doç. Dr. Adem BELDAĞ'a, Yrd. Doç. Dr. İlhan İLTER'e, Uzm. Dr. Süleyman TEKMEN'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak günlere gelmemde büyük emeği geçen anneme, babama, kardeşlerime; sevgisi, sabrı ve sonsuz anlayışıyla beni bir an olsun yalnız bırakmayan sevgili eşim Mehtap BAYRAM'a, canımın parçası evlatlarım Ahmet Kerem ve Mehmet Selim'e sonsuz teşekkür ediyorum.

**Erzurum – 2015**

**Bora BAYRAM**

## ÖZET

### DOKTORA TEZİ

#### 5E MODELİNİN 6. SINIF DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE BAŞARIYA, AKADEMİK MOTİVASYONA VE KALICILIĞA ETKİSİ

**Bora BAYRAM**

**2015, 266 Sayfa**

Bu araştırmanın amacı 5E modeliyle dil bilgisi öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, akademik motivasyonlarına ve hatırlama düzeylerine olan etkilerini değerlendirmektir. Çalışmanın deneysel uygulaması için 6. sınıf dil bilgisi konularından *sıfat ve sıfat tamlamaları* konusu örneklem olarak belirlenmiştir.

Araştırmada ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma yapılan çalışma grubu, 2014- 2015 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Bayburt il merkezinde bulunan, MEB'e bağlı Bayburt Ortaokulu'ndan seçilmiştir. Söz konusu okulun 6. sınıf öğrencilerinden yansızlık ölçütlerine göre belirlenen 6/C ve 6/D şubesinde öğrenim gören toplam 39 öğrenci, araştırmanın çalışma grubunu meydana getirmektedir. Araştırmada 6/C sınıfı deney, 6/D sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Toplam dört hafta süren uygulama süreci sonunda hem nicel hem de nitel veriler elde edilmiştir. Nicel veriler *Başarı Testi*, *Akademik Motivasyon Ölçeği* ile; nitel veriler *Deney Grubu Görüşme Formu* ve hem deney hem de kontrol gruplarında uygulanan *Gözlem Formu* ile elde edilmiştir.

Araştırmada, veri toplama araçları yardımıyla elde edilen verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Veri analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, madde analizi, açıklayıcı faktör analizi, bağımlı gruplar için t-testi, bağımsız gruplar için t-testi, tekrarlı ölçümler için tek faktörlü varyans analizi, karışık ölçümler veya tekrarlı ölçümler için iki faktörlü Anova, Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi, Ki-Kare analizi gibi teknikler kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin 5E modeline ilişkin görüşleri ve gruplara ait gözlem formları içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Araştırma neticesinde 5E modeliyle dil bilgisi öğretiminin öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklere göre gerçekleştirilmiş öğretim faaliyetlerine göre

öğrencilerin başarı, akademik motivasyon ve hatırlama düzeylerini artırdığı, öğrenci gözlem ve görüşme formlarının da bunu desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** 5E modeli, akademik başarı, akademik motivasyon, Türkçe öğretimi, dil bilgisi öğretimi, sıfat, sıfat tamlaması.



## **ABSTRACT**

### **DOCTORAL DISSERTATION**

#### **THE EFFECT OF 5E MODEL TO ACHIEVEMENT, ACADEMIC MOTIVATION AND RETENTION IN THE GRAMMAR TEACHING AT PRIMARY SCHOOL 6<sup>TH</sup> GRADE**

**Bora BAYRAM**

**2015, 266 pages**

The aim of this study is to evaluate the effects of 5E model on the achievements, academic motivation, and the level of recalling of 6<sup>th</sup> grade students. From 6<sup>th</sup> grade issues, adjective and adjective clause have been determined as paradigm for experimental application of the study.

Control group with pre-test-post-test experimental design has been used in the study. The group of research has been selected from Bayburt Secondary School affiliated to MEB, located in the center of Bayburt province in spring semester of 2014-2015 academic year. Total of 39 students determined from 6<sup>th</sup> grade students taken education in 6/C and 6/D of the mentioned school with respect to neutrality criteria have comprised the study group. In the research 6/C grade has been identified as experimental group while 6/D grade as control group. Both quantitative and qualitative data has been obtained at the end of a time duration of 4 weeks.

Quantitative data has been obtained by Achievement Test and Academic Motivation Scale; qualitative data has been acquired by experimental group interview form and observation form applied to both experimental and control group.

In the study SPSS-10 pack program used in the analysis of data obtained by data collection tools. In the data analysis techniques such as frequency, percent arithmetic mean, standard deviation, item analysis, explanatory factor analysis, t-test for independent groups, paired variables t-test, one-way Anova for repeated measures and two-way Anova for mixed and repeated measures, person correlation coefficient and chi-square have been employed. Opinions of students of experimental group, related to 5E model, and observation forms belonging to groups have been interpreted by descriptive analysis method which is one of qualitative methods.

It has been concluded that the grammar teaching by 5E model has improved the achievement, academic motivation and recalling levels of students with regard to teaching activities in accordance with activities in the teacher guidance book and observation and interview form of students have supported the conclusion.

**Key Words:** 5E model, Academic achievement, Academic Motivation, Turkish Teaching, Grammar Teaching, Adjective, Adjective Clause.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI .....	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI .....	ii
ÖN SÖZ .....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
TABLOLAR DİZİNİ .....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xx
GRAFİKLER DİZİNİ .....	xxi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xxii

## BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.1.1. Problem cümlesi .....	7
1.1.2. Alt problemler.....	7
1.2. Araştırmanın Amacı .....	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Araştırmanın Hipotezleri.....	11
1.5. Varsayımlar .....	12
1.6. Kapsam ve Sınırlılıklar .....	12
1.7. Tanımlar .....	13

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>14</b>
2.1. Dil ve Anadili Öğretimi .....	14
2.2. Türkçe Öğretiminin Öğrenme Alanları.....	19
2.2.1. Konuşma .....	20
2.2.2. Dinleme.....	22
2.2.3. Okuma.....	23
2.2.4. Yazma .....	24
2.3. Dil Bilgisi .....	27

2.3.1. Dil bilgisi öğretiminin önemi .....	32
2.3.2. Dil bilgisi öğretiminin amacı ve ilkeleri .....	35
2.3.3. Dil bilgisi öğretiminin sorunları .....	40
2.3.4. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler .....	43
2.3.4.1. Anlatım yöntemi .....	45
2.3.4.2. Soru cevap yöntemi .....	46
2.3.4.3. Tartışma .....	47
2.3.4.4. Problem çözme .....	48
2.3.4.5. Proje tekniği .....	49
2.3.4.6. Drama yöntemi .....	49
2.3.4.7. Gösterip yaptırma .....	50
2.3.4.8. Kavram haritası .....	51
2.3.5. Dil Bilgisi öğretimi yaklaşımları .....	51
2.3.5.1. Davranışçı yaklaşım .....	52
2.3.5.2. Bilişsel yaklaşım .....	53
2.3.5.3. Yapılandırmacı yaklaşım .....	54
2.3.5.3.1. Yapılandırmacı eğitimde öğretmenin rolü .....	55
2.3.5.3.2. Yapılandırmacı eğitimde öğrencinin rolü .....	57
2.4. Ortaokul 6. Sınıf Dil Bilgisi Konuları .....	58
2.5. Öğrenme Döngüsü .....	64
2.5.1. Öğrenme döngüsü modelleri .....	65
2.5.1.1. 3E modeli .....	65
2.5.1.2. 4E modeli .....	68
2.5.1.3. 7E modeli .....	69
2.5.1.4. 5E modeli .....	70
2.5.1.4.1. 5E modelinin aşamaları .....	72
2.5.1.4.1.1. Enter (Giriş-Katılım) .....	73
2.5.1.4.1.2. Explore (Keşfetme) .....	75
2.5.1.4.1.3. Explain (Açıklama) .....	75
2.5.1.4.1.4. Elaborate (Derinleştirme) .....	76
2.5.1.4.1.5. Evaluate (Değerlendirme) .....	77
2.5.1.4.2. 5E modelinin uygulandığı sınıflardaki öğretmen ve öğrenci rolleri .....	78

2.6. İlgili Araştırmalar.....	80
-------------------------------	----

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>YÖNTEM.....</b>	<b>88</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	88
3.2. Araştırmaya Katılan Öğrenciler .....	91
3.2.1. Deneysel uygulama sürecine hazırlık .....	93
3.2.2. Deneysel uygulama süreci .....	95
3.3. Veri Toplama Araçları .....	97
3.3.1. Başarı testi .....	97
3.3.2. Türkçe dersi akademik motivasyon ölçeği .....	98
3.3.3. Öğrenci görüşme formu .....	100
3.3.4. Gözlem formu .....	100
3.4. Ölçme Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması .....	101
3.4.1. Başarı testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması .....	101
3.4.2. Akademik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması .....	104
3.4.3. Öğrenci görüşleri formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.....	114
3.4.4. Gözlem formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları .....	115
3.5. Verilerin Değerlendirilmesinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler .....	116

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>118</b>
4.1. Araştırmanın Nicel Bölümüyle İlgili Bulgu ve Yorumlar .....	118
4.1.1. Akademik başarı testine ilişkin bulgular .....	118
4.1.1.1. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi ön test puanlarının karşılaştırılması .....	118
4.1.1.2. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi son test puanlarının karşılaştırılması .....	120
4.1.1.3. Deney grubu akademik başarı testi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması .....	121
4.1.1.4. Kontrol grubu akademik başarı testi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması .....	122

4.1.1.5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması .....	122
4.1.1.6. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması .....	125
4.1.1.7. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması .....	126
4.1.1.8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması .....	126
4.1.2. Akademik motivasyon ölçeğine ilişkin bulgular .....	129
4.1.2.1. Akademik motivasyon ölçeğinin “zaten yaptığım” davranış boyutuna göre deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması .....	129
4.1.2.2. Akademik motivasyon ölçeğinin “zaten yaptığım” davranış boyutuna göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması .....	130
4.1.2.3. Akademik motivasyon ölçeğinin “zaten yaptığım” davranış boyutuna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması .....	131
4.1.2.4. Akademik motivasyon ölçeğinin “yapmayı amaçladığım” tutum boyutuna göre deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması .....	134
4.1.2.5. Akademik motivasyon ölçeğinin “yapmayı amaçladığım” tutum boyutuna göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması .....	135
4.1.2.6. Akademik motivasyon ölçeğinin “yapmayı amaçladığım” tutum boyutuna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması .....	135
4.1.2.7. Akademik motivasyon ölçeğinde deney grubu öğrencilerinin “zaten yaptığım” davranış boyutuyla “yapmayı amaçladığım” tutum boyutunun karşılaştırılması .....	139

4.1.2.8. Akademik motivasyon ölçeğinde kontrol grubu öğrencilerinin “zaten yaptığım” davranış boyutuyla “yapmayı amaçladığım” tutum boyutunun karşılaştırılması.....	139
4.1.3. Akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerine ilişkin bulgular.....	140
4.1.3.1. Deney grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde “zaten yaptığım” davranış boyutuna göre ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.....	140
4.1.3.2. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde “zaten yaptığım” davranış boyutuna göre ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.....	141
4.1.3.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde “zaten yaptığım” davranış boyutuna göre ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması .....	142
4.1.3.4. Deney grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde “yapmayı amaçladığım” tutum boyutuna göre ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.....	146
4.1.3.5. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde “yapmayı amaçladığım” tutum boyutuna göre ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.....	147
4.1.3.6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde “yapmayı amaçladığım” tutum boyutuna göre ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması .....	147
4.2. Araştırmanın Nitel Bölümüyle İlgili Bulgu ve Yorumlar.....	151
4.2.1. Deney grubu öğrencilerinin 5E modeliyle öğretim etkinliklerine ilişkin görüşleri .....	152
4.2.2. Gözlem formuna dayalı bulgular .....	164
4.2.2.1. Kontrol grubuna ait gözlem bulguları.....	164
4.2.2.2. Deney grubuna ait gözlem bulguları.....	169

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>176</b>
5.1. Sonuçlar .....	176

5.1.1. Akademik başarı testi ve öğrencilerin hatırlama düzeylerine ilişkin sonuçlar .....	176
5.1.2. Akademik motivasyon ölçeğine ilişkin sonuçlar .....	178
5.1.3. Deney grubu öğrencilerinin 5E modeline yönelik görüşlerine ilişkin sonuçlar .....	183
5.1.4. Gözlem formuna ilişkin sonuçlar.....	184
5.2. Öneriler .....	186
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>188</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>205</b>
EK 1. Resmi İzin Belgesi.....	205
EK 2. 5E Modeline Göre Oluşturulan Ders Planı .....	207
EK 3. Akademik Başarı Testi .....	229
EK 4. Akademik Motivasyon Ölçeği .....	230
EK 5. Öğrenci Görüşme Formu.....	232
EK 6. Deney Grubu Gözlem Formu .....	233
EK 7. Kontrol Grubu Gözlem Formu .....	234
EK 8. Deney Grubu Sınıf İçi Etkinliklerden Örnekler .....	235
EK 9. Akademik Motivasyon Ölçeğinin Kullanımı Etik İzni .....	241
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>242</b>



## TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. 6. Sınıf Türkçe Dersi Kazanımlarının Öğrenme Alanlarına Dağılım Yüzdeleri .....	27
Tablo 2.2. 5E Modeli Aşamalarında Değerlendirme Amaçları ve Türleri .....	78
Tablo 2.3. 5E Modelinin Uygulandığı Sınıflardaki Öğretmen ve Öğrenci Rollerini .....	79
Tablo 2.4. 5E Modeli ile İlgili Yapılmış, YÖK Tez Merkezinde Bulunan Tezler .....	80
Tablo 3.1. Araştırmanın Deneysel Deseni .....	90
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Sayısal Veriler .....	91
Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Grupları Deneysel İşlem Öncesi Bağımsız Gruplar t- Testi .....	92
Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Grupları Deneysel İşlem Öncesi Akademik Motivasyon Ölçeği Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması .....	92
Tablo 3.5. Deneysel Uygulama Süreci Takvimi .....	96
Tablo 3.6. Akademik Motivasyon Ölçeğinin Alt Ölçekleri ve Bunlara Ait Alt Faktörler .....	99
Tablo 3.7. Başarı Testinin Pilot Uygulamasının Yapıldığı Okullar ve Öğrenci Sayıları .....	101
Tablo 3.8. Akademik Başarı Testinin Madde Analizi Sonuçları .....	103
Tablo 3.9. Akademik Başarı Testinde Yer Alan Alt Konular ve Soru Dağılımları ...	104
Tablo 3.10. Akademik Motivasyon Ölçeğinin KMO ve Barlet Testi Sonuçları .....	105
Tablo 3.11. Akademik Motivasyon Ölçeğinin Üstün Başarı için Çaba Alt Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri ve Alt Faktörlerin Açıkladığı Varyanslar .....	107
Tablo 3.12. Üstün Başarı için Çaba Alt Ölçeğinin Akademik Motivasyon Ölçeğinde Karşılık Geldiği Maddeler, Maddelerin Değer Aralıkları ve Toplam Varyans İçindeki Yüzdeleri .....	108
Tablo 3.13. Akademik Motivasyon Ölçeğinin Öğrenme İsteği Alt Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri ve Alt Faktörlerin Açıkladığı Varyanslar .....	109
Tablo 3.14. Öğrenme İsteği Alt Ölçeğinin Akademik Motivasyon Ölçeğinde Karşılık Geldiği Maddeler, Maddelerin Değer Aralıkları ve Toplam Varyans İçindeki Yüzdeleri .....	110

Tablo 3.15. Akademik Motivasyon Ölçeğinin Kişisel Teşvikler Alt Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri ve Alt Faktörlerin Açıkladığı Varyanslar .....	110
Tablo 3.16. Kişisel Teşvikler Alt Ölçeğinin Akademik Motivasyon Ölçeğinde Karşılık Geldiği Maddeler, Maddelerin Değer Aralıkları ve Toplam Varyans İçindeki Yüzdeleri.....	111
Tablo 3.17. Akademik Motivasyon Ölçeğinin Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları .....	112
Tablo 3.18. Akademik Motivasyon Ölçeğinin Alt Ölçekleri ile Alt Faktörlerinin Güvenilirlik Değerleri .....	113
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	119
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t- Testi.....	119
Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	120
Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t- Testi.....	120
Tablo 4.5. Deney Grubu Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları.....	121
Tablo 4.6. Kontrol Grubu Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları.....	122
Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	123
Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları.....	123
Tablo 4.9. Deney Grubu Akademik Başarı Testi Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları .....	125
Tablo 4.10. Kontrol Grubu Akademik Başarı Testi Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına ilişkin Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları.....	126
Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Ön Test- Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	127

Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Grupların Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Test Puanlarının Anova Sonuçları .....	127
Tablo 4.13. Deney Grubunun Akademik Motivasyon Ölçeğinin Zaten Yaptığım Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları .....	130
Tablo 4.14. Kontrol Grubunun Akademik Motivasyon Ölçeğinin Zaten Yaptığım Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları .....	130
Tablo 4.15. Akademik Motivasyon Ölçeğinin Zaten Yaptığım Boyutuna İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Puan Dağılımları .....	131
Tablo 4.16. Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Motivasyon Ölçeğinin Zaten Yaptığım Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Anova Sonuçları.....	132
Tablo 4.17. Deney Grubunun Akademik Motivasyon Ölçeğinin Yapmayı Amaçladığım Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları.....	134
Tablo 4.18. Kontrol Grubunun Akademik Motivasyon Ölçeğinin Yapmayı Amaçladığım Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları.....	135
Tablo 4.19. Akademik Motivasyon Ölçeğinin Yapmayı Amaçladığım Boyutuna İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Puan Dağılımları .....	136
Tablo 4.20. Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Motivasyon Ölçeğinin Yapmayı Amaçladığım Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Anova Sonuçları .....	136
Tablo 4.21. Deney Grubunun Akademik Motivasyon Ölçeğinin Zaten Yaptığım ve Yapmayı Amaçladığım Boyutlarının Ön Test ve Son Test Puan Dağılımları .....	139
Tablo 4.22. Kontrol Grubunun Akademik Motivasyon Ölçeğinin Zaten Yaptığım ve Yapmayı Amaçladığım Boyutlarının Ön Test ve Son Test Puan Dağılımları .....	140

Tablo 4.23. Akademik Motivasyon Ölçeğinin Alt Ölçeklerinde Deney Grubunun Zaten Yaptığım Davranış Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları .....	141
Tablo 4.24. Akademik Motivasyon Ölçeğinin Alt Ölçeklerinde Kontrol Grubunun Zaten Yaptığım Davranış Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları .....	142
Tablo 4.25. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Motivasyon Ölçeğinin Üstün Başarı için Çaba Alt Ölçeğinde Zaten Yaptığım Davranış Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Anova Sonuçları .....	143
Tablo 4.26. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Motivasyon Ölçeğinin Öğrenme İsteği Alt Ölçeğinde Zaten Yaptığım Davranış Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Anova Sonuçları.....	144
Tablo 4.27. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Motivasyon Ölçeğinin Kişisel Teşvikler Alt Ölçeğinde Zaten Yaptığım Davranış Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Anova Sonuçları.....	145
Tablo 4.28. Akademik Motivasyon Ölçeğinin Alt Ölçeklerinde Deney Grubunun Yapmayı Amaçladığım Tutum Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları .....	146
Tablo 4.29. Akademik Motivasyon Ölçeğinin Alt Ölçeklerinde Kontrol Grubunun Yapmayı Amaçladığım Tutum Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları .....	147
Tablo 4.30. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Motivasyon Ölçeğinin Üstün Başarı için Çaba Alt Ölçeğinde Yapmayı Amaçladığım Tutum Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Anova Sonuçları .....	148
Tablo 4.31. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Motivasyon Ölçeğinin Öğrenme İsteği Alt Ölçeğinde Yapmayı Amaçladığım Tutum Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Anova Sonuçları .....	149
Tablo 4.32. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Motivasyon Ölçeğinin Kişisel Teşvikler Alt Ölçeğinde Yapmayı Amaçladığım Tutum Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Anova Sonuçları .....	150
Tablo 4.33. Deney Grubu Öğrencilerinin Birinci Soruya Verdiği Cevapların Yüzde ve Frekans Değerleri.....	152

Tablo 4.34. Deneý Grubu Öğrencilerinin İkinci Soruya Verdiđi Cevapların Yüzde ve Frekans Deđerleri .....	154
Tablo 4.35. Deneý Grubu Öğrencilerinin Üçüncü Soruya Verdiđi Cevapların Yüzde ve Frekans Deđerleri .....	156
Tablo 4.36. Deneý Grubu Öğrencilerinin Dördüncü Soruya Verdiđi Cevapların Yüzde ve Frekans Deđerleri .....	159
Tablo 4.37. Deneý Grubu Öğrencilerinin Beşinci Soruya Verdiđi Cevapların Yüzde ve Frekans Deđerleri .....	161
Tablo 4.38. Deneý Grubu Öğrencilerinin Altıncı Soruya Verdiđi Cevapların Yüzde ve Frekans Deđerleri .....	162
Tablo 4.39. Yöntem ve Teknikler Temasına Ait Alt Başlıkların Haftalara Dağılımı ve Frekans Değerleri .....	164
Tablo 4.40. Duyuşsal Durum Temasına Ait Alt Başlıkların Haftalara Dağılımı ve Frekans Değerleri .....	165
Tablo 4.41. Bilişsel Gelişim Temasına Ait Alt Başlıkların Haftalara Dağılımı ve Frekans Değerleri .....	166
Tablo 4.42. Sosyal Gelişim Temasına Ait Alt Başlıkların Haftalara Dağılımı ve Frekans Değerleri .....	167
Tablo 4.43. Karşılaşılan Sorunlar Temasına Ait Alt Başlıkların Haftalara Dağılımı ve Frekans Değerleri .....	169
Tablo 4.44. Deneý Grubuna Ait Gözlem Kayıtlarının Haftalık Bazda Alt Temalara Dağılımı ve Frekans Deđerleri .....	170
Tablo 5.1. Akademik Başarı Testi ve Akademik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Sonuçlar .....	181

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Karplus'un öğrenme döngüsü .....	66
Şekil 2.2. Öğrenme döngüsü ve Piaget'in bilişsel gelişim süreci .....	67
Şekil 2.3. 3E modelinden 5E'ye geçiş .....	71
Şekil 2.4. 5E modelinin aşamaları .....	73
Şekil 4.1. Deney grubu 1 no'lu öğrencinin görüşü .....	153
Şekil 4.2. Deney grubu 2 no'lu öğrencinin görüşü .....	153
Şekil 4.3. Deney grubu 3 no'lu öğrencinin görüşü .....	153
Şekil 4.4. Deney grubu 4 no'lu öğrencinin görüşü .....	154
Şekil 4.5. Deney grubu 5 no'lu öğrencinin görüşü .....	154
Şekil 4.6. Deney grubu 2 no'lu öğrencinin görüşü .....	155
Şekil 4.7. Deney grubu 5 no'lu öğrencinin görüşü .....	155
Şekil 4.8. Deney grubu 6 no'lu öğrencinin görüşü .....	156
Şekil 4.9. Deney grubu 10 no'lu öğrencinin görüşü .....	156
Şekil 4.10. Deney grubu 1 no'lu öğrencinin görüşü .....	157
Şekil 4.11. Deney grubu 2 no'lu öğrencinin görüşü .....	157
Şekil 4.12. Deney grubu 3 no'lu öğrencinin görüşü .....	158
Şekil 4.13. Deney grubu 4 no'lu öğrencinin görüşü .....	158
Şekil 4.14. Deney grubu 5 no'lu öğrencinin görüşü .....	158
Şekil 4.15. Deney grubu 2 no'lu öğrencinin görüşü .....	160
Şekil 4.16. Deney grubu 4 no'lu öğrencinin görüşü .....	160
Şekil 4.17. Deney grubu 7 no'lu öğrencinin görüşü .....	160
Şekil 4.18. Deney grubu 10 no'lu öğrencinin görüşü .....	160
Şekil 4.19. Deney grubu 12 no'lu öğrencinin görüşü .....	160
Şekil 4.20. Deney grubu 1 no'lu öğrencinin görüşü .....	161
Şekil 4.21. Deney grubu 2 no'lu öğrencinin görüşü .....	162
Şekil 4.22. Deney grubu 4 no'lu öğrencinin görüşü .....	162
Şekil 4.23. Deney grubu 1 no'lu öğrencinin görüşü .....	163
Şekil 4.24. Deney grubu 5 no'lu öğrencinin görüşü .....	163
Şekil 4.25. Deney grubu 7 no'lu öğrencinin görüşü .....	163
Şekil 4.26. Deney grubu 10 no'lu öğrencinin görüşü .....	163
Şekil 4.27. Deney grubu 13 no'lu öğrencinin görüşü .....	163

## GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 3.1. Akademik motivasyon ölçeğinin özdeğer faktör grafiği .....	106
Grafik 4.1. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları .....	124
Grafik 4.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin “zaten yaptığım” davranış boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları...	133
Grafik 4.4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin “yapmayı amaçladığım” davranış boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları.....	138

## KISALTMALAR DİZİNİ

<b>AFA</b>	: Açımlayıcı Faktör Analizi
<b>Akt.</b>	: Aktaran
<b>BSCS</b>	: Biological Science Curriculum Study
<b>CLISP</b>	: Children's Learning in Science Project
<b>DPY</b>	: Devlet Parasız ve Yatılılık Sınavı
<b>Ed.</b>	: Editör
<b>Göz.</b>	: Gözlem
<b>K.O.</b>	: Kareler ortalaması
<b>K.T.</b>	: Kareler toplamı
<b>KMO</b>	: Kaiser Meyer Olkin
<b>LGS</b>	: Liselere Giriş Sınavı
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>OKS</b>	: Ortaöğretim Kurumları sınavı
<b>ÖOS</b>	: Özel Okullar Sınavı
<b>ÖSYM</b>	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
<b>SBS</b>	: Seviye Belirleme Sınavı
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu
<b>TDÖP</b>	: Türkçe Dersi Öğretim Programı
<b>vb.</b>	: ve benzeri
<b>5E</b>	: Enter, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate



## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, hipotezleri, varsayımlar, kapsam ve sınırlılıklar ile tanımlar bulunmaktadır.

#### 1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz çağı tanımlamak için pek çok ifade kullanılmıştır: Bilim çağı, teknoloji çağı, uzay çağı, iletişim çağı, bilgisayar çağı... Şüphesiz ki son yüzyılda bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerden kaynaklanan bu yeni isimlendirmeler, varlığını geleceğe taşımak isteyen uluslar için eğitime yapılacak yatırımları zorunlu kılmaktadır. Her geçen gün yeni bir teknolojiyle tanıştığımız çağımızda insanlık bilime ve bilgiye bağımlı hale gelmektedir. Bu nedendir ki geleceğini garanti altına almak isteyen uluslar genç, dinamik nüfuslarını iyi eğitmek zorundadırlar.

Ülkemizde anayasal bir hak olan eğitim, gerekli kanun ve yönetmeliklerle güvence altına alınmıştır. Bilgi toplumunun gerektirdiği bireyin nitelikleri hususunda “yaşam boyu öğrenme” kavramını öne süren Yetkin ve Daşcan (2008, s.III) Türk eğitim programının uluslararası rekabet ortamına uyum sağlayan, zeka işlevlerini geliştiren, araştırmacılığı ve yaratıcılığı öne çıkaran bir eğitim hedeflediğini söyler. Zira Özden’e göre “Eğitim, yaşamı ve evreni algılamada öğrencinin zihninde aksiyomlar oluşturabildiği ve ona bir bakış açısı kazandırabildiği oranda değer taşır. Okulda verilen eğitim bunu sağlayamadığında devletin ve bireylerin eğitime yaptığı yatırımı savunmak zordur” (Özden, 2009, s.5). Yarınları şekillendirecek nesillerin yetişmesinde adını sıkça zikrettiğimiz eğitim kavramının ne olduğu hususunda farklı açıklamalar mevcuttur.

Tezcan eğitimi, “kişiliğin gelişmesine yardım eden ve onu temel alan, onu yetişkin hayatına hazırlayan, gerekli bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesine yarayan bir süreç” (Tezcan, 2012, s.4) olarak tanımlar.

“Eğitim, toplumun süzgeçten geçirilmiş değerlerinin, ahlak standartlarının, bilgi ve beceri birikimlerinin yeni nesillere aktarılması ile ilgilidir. Bu anlamda eğitim, bireyi istendik nitelikte kültürlenme sürecidir” (Senemoğlu, 2012, s.XXV).

“Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1994, s.12 ).

“Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar süregelen bir süreçtir. Bu süreçte bireylere çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılır. Bu öğrenmeler bireyin davranışlarında gözle görülebilen değişikliklere neden olur” (Erden, 2001, s.13).

Yapılan tanımlamalara bakıldığında eğitim kavramının geniş bir yelpazede bireyin tüm yaşamını kuşatacak bir kapsama sahip olduğu görülmektedir. O halde eğitim kavramını incelerken sınır ne olmalı, yani referans noktası açısından eğitime hangi nazarla bakılmalı? Milli eğitimin temel amaçları kapsamında okullarda verilen formal eğitim, bu çalışmanın temel hareket noktasını oluşturmaktadır. Bu noktada Koçak formal eğitimi şu şekilde tanımlar: “Bir okul çatısı altında planlı, programlı, düzenli olarak yapılan eğitimdir” (Koçak, 2011, s.6). Formal eğitim faaliyetleri içerisinde ortaya çıkan en büyük beklenti “istendik davranış” değişikliğinin gözlemlenebilmesidir. Bu da bizi eğitim sürecinin ayrılmaz parçası olan ve çoğu zaman onun yerine kullanılan öğrenme ve öğretim kavramlarına götürür. Çünkü davranış değişikliği, bir öğrenme neticesinde ortaya çıkar.

Farklı kaynaklarda, öğrenme ve öğretim kavramlarına ilişkin yapılmış tanımlamalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Senemoğlu, öğrenmeyi organizmanın ya da bireyin çevreye uyumunda temel bir araç olarak tanımlarken öğrenme sürecinin bilinmesinin sadece normal ve uyumlu davranışların oluşturulmasına değil, aynı zamanda normal dışı ve uyumsuz davranışların da anlaşılmasına olanak sağlayacağını ifade eder (Senemoğlu, 2010, s.87, 88).

Öğrenmeyi bireyde istendik davranışların gelişmesi doğrultusunda uygulanan bir süreç olarak ifade eden Arı’ya (2011, 5) göre öğretim, insan yaşamının belli dönemlerinde planlı, programlı, destekli olup genellikle bir belge ile sonuçlanmaktadır.

“Öğretim, eğitimdeki istendik davranış değişikliğini kazandırma, öğrenmeyi gerçekleştirme, kılavuzlama ve yönlendirme faaliyetidir. Bu anlamda eğitim bir süreç olduğuna göre daha geniş, kapsayıcıdır. Öğretim, eğitim sürecinde yapılan davranış kazandırma, öğrenme faaliyetidir” (Koçak, 2011, s.7).

Yapılan tanımlamalara bakıldığında eğitim sürecinin öğrenme ve öğretmeyle olan ilişkisi hedeflenen düzeyde kalıcı davranış değişikliğiyle anlam kazanmaktadır. Bunu gerçekleştirmenin en önemli basamağı etkili bir öğretim sağlamaktır. Zira ancak etkili bir öğretim, başarılı bir öğrenmeyle neticelenebilir.

Günümüzde öğrenmenin anne karnında başladığı fikri öne çıkmıştır (Kırkkılıç ve Akyol, 2009, III). İnsanoğlunun var olduğu günden bu yana çevresiyle iletişim kurma ihtiyacı, onun için öğrenme sürecini de başlatmıştır. Bu süreç içerisinde iletişim kurma araçlarından biri de dildir. Bazı araştırmacılar dil ile ilgili olarak şu tanımları yapmıştır:

Güneş, dili insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir sistem olarak tanımlarken bu sistemin ses, kelime, cümle, işaret gibi çeşitli öğelerle dile özgü kural, yöntem, beceri ve tekniklerden oluştuğunu ileri sürer (Güneş 2014, 21).

Aksan, dili tanımlarken düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizge olduğu görüşünü ileri sürer (Aksan, 1977, 55).

Karakuş’a (2002, 230) göre düşüncenin aracı, duygu ve hayal dünyasının kapısı olan dil, ruhu okşayan armoni ve ahenk, gönülleri süsleyen rengârenk boya, duygu ve sezgiyi besleyen besin değeri yüksek bir gıda olarak ifade edilmiştir.

İnsan için hava kadar, su kadar büyük bir ehemmiyet taşıyan dilin öğretimi de aynı derecede önemlidir. Bu bağlamda Aksan’ın ana dili kavramına ilişkin düşüncelerine değinmek doğru olacaktır. Aksan’a (1977, 81) göre başlangıçta anne ve yakın aile çevresinden, ardından da ilişkili bulunan çevrelerden edinilen ana dili, insanın bilinçaltına iner ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturur.

Ailede başlayan ana dili öğretiminin formal eğitim kapsamında bazı ilke ve kurallar çerçevesinde öğretilmesi gerekir. Bu öğretim esnasında Arslan'a (2008, 3) göre iletişim, öğrenme, düşünme eylemlerinin sağlıklı bir biçimde yürüyebilmesi ana diline olan hakimiyeti gerektirir ki ana dili öğretim programlarının bu doğrultuda çocukların hayat boyu gereksinim duyacağı beceriler dikkate alınarak hazırlanması elzemdir.

Öğrencinin dili etkin kullanımı ve bilgiyi yapılandırma sürecine katkı sağlaması dikkate alınarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma öğrenme alanları ve dil bilgisi" yer almıştır. Bu öğrenme alanları oluşturulurken alanların hem kendi içinde hem de birlikte bir bütünlük arz etmesine dikkat edilmiştir (MEB, 2006, 5).

Öğrencilerin yaşamı boyunca istifade edecekleri okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini TDÖP'de ifade edilmiş kazanımlarla planlı programlı şekilde geliştirme amacı güdülmüştür. Öğrencilerin ders içeriğinde yer alan metinler ve etkinlikler aracılığıyla bu öğrenme alanlarında anlama, sentezleme ve değerlendirme becerilerini geliştirme hedeflenmiştir.

Temel öğrenme alanlarından biri olan dil bilgisi, bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünü olarak öne çıkar (Karadüz, 2007, 303).

Cuq, dil bilgisinin tanımına ilişkin görüşleri dört grupta ele almıştır. Buna göre dil bilgisi;

- Bir dili doğru konuşmak için oluşturulan düzenleyici ilke ve kurallar bütünü,
- Bir dilin ilkelerini inceleyen eğitsel etkinlikler, doğru konuşma ve yazma sanatı,
- Dilin iç işlevleri üzerine geliştirilen bir teori ve aynı zamanda gözlem aracı,
- Dile ilişkin öğretilecek açıklayıcı, süreçsel ve koşul bilgileridir (Cuq, 2003'ten akt. Güneş, 2014, 274).

Dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilerden ziyade uygulamaya dayalı olarak gerçekleştirilmelidir. Dil kurallarıyla ilgili kazanımlar verilirken öğrenci seviyesi dikkate alınarak aşamalılık prensibine dikkat edilmeli, örneklerden hareketle parçadan bütüne doğru bir yaklaşım benimsenmelidir. Bu noktada dersin farklı, bol örnekler,

zengin çalışma yapıları ve görsel materyallerle desteklenmesi gerekir (Karadüz, 2007, 303). Aksi halde dil bilgisi öğretim faaliyetleri kural ezberletmekten öteye geçemez.

Göğüş'ün ifadeleri bu konudaki düşünceyi destekler niteliktedir: “dil bilgisi öğretiminin amacı öğrenciye birtakım tanımlar ve kurallar belletmek olmayıp ana dilinin canlı kullanımını gözlemek yoluyla iyi kullanmak ve gerek sözle gerek yazı ile isteklerini doğru ve güzel anlatmak, yeteneklerinin gelişmesine hizmet etmektir” (Göğüş, 1978, 340).

Demirel, dil bilgisi öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrencilerin bilinçaltı yapılarını bilinç düzeyine çıkarma ve bunları kullanım alanına getirme,
- Dilin işleyiş düzenini öğrencilere kavratma,
- Öğrencilerin bir iletişim aracı olarak dili doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlama (Demirel, 2002, 114).

Güneş'e (2014, 281) göre dil bilgisinin iyi bir şekilde öğretilmesiyle okuma-yazma becerilerini geliştirme, dili iyi kullanma ve dille ilgili sorunların üstesinden gelme amaçlanmıştır. Ancak netice hiç de öyle olmamıştır. Okullarda dil bilgisi en sıkıcı ders olmuş, öğrenciler pek çok kural, tanım ve terim ezberlemek zorunda bırakılmıştır.

Dil bilgisi öğretiminde okullarda verilen yoğun eğitime rağmen istenen düzeyde bir öğrenme çıktısı alınamamıştır. Bu duruma yol açan sebeplerin sadece bir kaynağa dayandırılması gerçekçilikten uzak bir yaklaşım olur. Şimdiye dek pek çok araştırmacı (Alyılmaz, 2010; Durukan, 2010; Sağır, 2002; Güven, 2013; Güneş, 2014; Karadüz, 2007; Çolak, 2013 vb.) dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan muhtelif sorunlara ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Sağır, genel durumunu iyi görmediği Türkçenin sorunlarının da dağ gibi olduğuna vurgu yaparak konuya ilişkin çözüm önerilerinde hemen herkesin uzlaştığını ancak iyileştirilmesi hususunda kimsenin bir katkıda bulunmadığını belirtir (Sağır, 2002, 56).

Türkçe dersinin öğrenme alanlarından biri olan dil bilgisinin öğretiminde de kimi sorunlara rastlanmaktadır. Bunların başında, konuların soyut niteliğinden dolayı dil

bilgisi öğretiminin fazla kuralcı, ezbere dayalı, sıkıcı olması gelmektedir. Bu durum araştırmacıları dil bilgisi öğretiminde yeni yöntem ve teknikleri denemeye teşvik etmektedir.

Günümüz eğitim anlayışına göre öğrenci ve öğretmen rollerinin sorgulanarak yeniden tanımlanması ihtiyacı doğmuş, öğretmen merkezli eğitim anlayışı terk edilerek yerine öğrenci merkezli eğitim anlayışının hâkim olması gerektiği düşüncesi kabul görmüştür.

Bu yeni paradigmaya göre öğrenenler bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, yorumlayarak, çevre ile etkileşim kurarak yapılandırır; içerik ve süreci birlikte öğrenir (Şaşan, 2002, 51).

2005 yılında MEB'in yapılandırmacı eğitim uygulamalarını başlatması, yeni dönemdeki öğrenci algısının bir neticesi olarak düşünülebilir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenciye bir yaşantı zenginliği sunulmalıdır. Bunun gerçekleştirilmesi için farklı strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir (Şentürk, 2010, 59).

Dil bilgisi öğretiminin "sıkıcı, ezberci, kuralcı" gibi nitelermelerden arındırılarak etkili bir dil bilgisi öğretiminin gerçekleştirilebilmesi düşüncesinden hareketle bu çalışma daha önce özellikle fen bilimleri alanında denenmiş olan 5E modeli doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Özellikle kavram öğretiminde etkin bir model olarak dikkat çeken 5E modeli, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uyumlu bir modeldir. Özellikle fen bilimleri ile ilgili araştırmalarda kullanılmış, araştırmacılar yöntemle ilgili olarak olumlu görüşler belirtmişlerdir. Bu görüşlere "Kavramsal Çerçeve" bölümünde yer verilmiştir.

5E modeli yeni bir kavramın öğrenilmesini veya bilinen bir kavramın derinlemesine anlaşılmasını sağlar. Doğrusal bir sürece sahip olan model, öğrencilerin kavramları anlamlandırmasında önceki bilgilerinden hareket eder (Ergin, Kanlı, Tan, 2007, 193). Bu yaklaşım, öğrenciye kendi geçmiş yaşantılarını referans göstererek yola çıkar. Bu sayede öğrencinin kendi öğrenme sürecinde daha aktif bir rol oynaması sağlanmış olur.

5E öğretim modeli öğrencileri araştırmaya, keşfetmeye, sorgulamaya ve yorum yapmaya yönlendirerek bilginin kalıcılığını artırır; bu sayede sınıf içi grup etkileşimi ve işbirliği sağlanarak öğrencilerin sosyal becerilerine ve iletişimlerine olumlu katkılar yapar. Dersin monoton geçmesini önleyerek öğrencilerin ilgi ve merakını derse yoğunlaştırır, dikkat ve motivasyonu sağlar (Bozdoğan, ve Altunçekiç, 2007, 589).

5E modelinin eğitim ve öğretim sürecinde özellikle Türkçe öğretim programıyla uyumlu olan çıktıları, yöntemin dil bilgisi öğretiminde de kullanılabilmesine dair önemli emareler olarak değerlendirilebilir. Bu noktada 5E modeline göre gerçekleştireceğimiz dil bilgisi öğretimiyle öğrenciler dil bilgisinin kavram ve terimlerini yapılandırarak etkili ve kalıcı öğrenme sağlayabilir, monotonluktan uzak, canlı ve sosyal ilişkilerin kuvvetli olduğu bir öğrenme ortamında etkin bir özne olarak kendine yer bulabilir.

### **1.1.1. Problem cümlesi**

Ortaokul 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde, 5E modelinin uygulandığı deney grubu öğrencileriyle Türkçe dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki öğretim yöntem ve etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı, akademik motivasyon ve kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **1.1.2. Alt problemler**

5E modelinin uygulandığı deney grubu öğrencileriyle öğretmen kılavuz kitabındaki yöntem ve etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarında;

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testinden aldıkları son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5E modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileriyle öğretmen kılavuz kitabındaki yöntem ve etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik akademik motivasyonlarında;

1. Akademik motivasyon ölçeğinin “zaten yaptığım” davranış boyutuna göre deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Akademik motivasyon ölçeğinin “zaten yaptığım” davranış boyutuna göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Akademik motivasyon ölçeğinin “zaten yaptığım” davranış boyutuna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Akademik motivasyon ölçeğinin “yapmayı amaçladığım” tutum boyutuna göre deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Akademik motivasyon ölçeğinin “yapmayı amaçladığım” tutum boyutuna göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Akademik motivasyon ölçeğinin “yapmayı amaçladığım” tutum boyutuna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Akademik motivasyon ölçeğinde deney grubu öğrencilerinin “zaten yaptığım” davranış boyutuyla “yapmayı amaçladığım” tutum boyutu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. Akademik motivasyon ölçeğinde kontrol grubu öğrencilerinin “zaten yaptığım” davranış boyutuyla “yapmayı amaçladığım” tutum boyutu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?



Akademik motivasyon ölçeğinin “üstün başarı için çaba”, “öğrenme isteği” ve “kişisel teşvikler” alt ölçeklerinde;

1. Deney grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde “zaten yaptığım” davranış boyutuna göre ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde “zaten yaptığım” davranış boyutuna göre ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde “zaten yaptığım” davranış boyutuna göre ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Deney grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde “yapmayı amaçladığım” tutum boyutuna göre ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde “yapmayı amaçladığım” tutum boyutuna göre ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde “yapmayı amaçladığım” tutum boyutuna göre ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin amaçları doğrultusunda aşağıda yer alan alt probleme de cevap aranmıştır:

1. Deney grubu öğrencilerinin 5E modeli uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde 5E modeline göre hazırlanmış ders içerikleriyle yapılan eğitim ve öğretimin, öğrencilerin başarı, akademik motivasyon ve öğrenmede kalıcılıkları üzerinde anlamlı bir fark teşkil edip etmediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan deneysel desenle, 5E modelinin başarı, akademik motivasyon ve kalıcılığa etkisi ölçülmeye çalışılmıştır. Bu amaç

doğrultusunda 5E modeline uygun olarak işlenen dil bilgisi derslerinin öğretmen kılavuz kitabına göre işlenen dil bilgisi derslerine göre başarılı olup olmadığının da tespit edilmesi hedeflenmiştir. Böylelikle dil bilgisi gibi soyut ve kavramsal yönü ağır basan bir alanda kalıcı başarı sağlayabilecek etkinlikler geliştirilerek öğrencilerin dil bilgisi öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırma amacı güdülmüştür.

Araştırmada ayrıca deney grubu öğrencilerinin 5E uygulamaları hakkındaki görüşleri de incelenmiştir.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

2005 yılında MEB tarafından yapılandırmacı eğitim temeline oturtularak yenilenen öğretim programları yeni bir bakış açısının sentezi olarak kullanılmaya başlanmıştır. Soru-cevap, düz anlatım gibi teknikleri sıkça kullanan geleneksel yaklaşım için büyük bir değişim demek olan bu anlayışa göre öğrenci eğitim-öğretim faaliyetlerinin tam merkezine oturtulmuş, yaparak, yaşayarak öğrenme fikri sıklıkla telaffuz edilir olmuştur. Teorik altyapıyı destekleyen uygulama örnekleriyle her ne kadar büyük beklentiler oluşsa da sınıf içi uygulamalar öğrenci, öğretmen, olumsuz fiziki koşullar, teknik altyapı eksiklikleri gibi değişkenler dolayısıyla kimi aksaklıklar da yok değildir.

Arı, etkili bir öğretimde en iyi strateji, yöntem ve teknik olamayacağını vurgularken merkezinde insan olan eğitim kavramının her bir birey için anlama, algılama ve etkilenme derecelerinin birbirinden farklı oluşu, öğretmenlerin alan ve formasyon bilgilerinin aynı seviyede olmayışı gibi eğitim uygulamalarının başarıya ulaşmasını etkileyen önemli öğeleri bünyesinde barındırdığına işaret eder (Arı, 2011, 14).

Eğitim alanında yapılan çalışmalar göstermektedir ki başarı için içsel güdülenme zorunludur. Yani öğrenenin öğrenmeyi istemesi gerekir. Bunun için öğrenci motivasyonunun sağlanması gerekir. Dil bilgisi öğretiminde öğrencinin aktif bir öğrenme gerçekleştirmesini hedefleyen bu çalışmada özellikle fen alanında denenmiş ve başarılı sonuçlar elde edilmiş 5E öğretim modeli kullanılarak yapılandırmacı yaklaşıma katkı sağlayabilecek etkili bir öğretim modeli olan 5E modelinin dil bilgisi öğretiminde

öğrencilerin akademik başarı, akademik motivasyon ve edindiği bilgilerin kalıcılığı üzerine etkisini belirleme amaçlanmıştır.

Çalışmada 5E modeli ve modelin beş aşamasına dair bilgiler verilmiş, model kapsamında öğretmen ve öğrencilerden beklenen davranışlar, dersin planlanması, materyal kullanımı, sınıf içi atmosfer, iletişim vb. konulardan bahsedilmiştir.

Ayrıca bu araştırmanın;

1. 5E modelinin dil bilgisi öğretiminde kullanılabilirliğini ortaya koyması,
2. Dil bilgisi öğretimi için kullanılacak yöntem tespitinde araştırmacılara veri sağlaması,
3. 5E modelinin dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin akademik bilgi ve becerilerini artırması,
4. 5E modelinin dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin motivasyonlarını artırması,
5. Öğrencilerin 5E modeli uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koyması,
6. Dil bilgisi öğrenme alanında yapılan bu çalışmayla 5E modelinin Türkçenin tüm öğrenme alanlarında uygulanması noktasında araştırmacılara bir fikir sunması,
7. Yapılan ders içi etkinliklerle bilgiyi öğrencinin kendisinin yapılandırmasına yönlendirilmesi,
8. 5E modeliyle ilgili yapılacak deneysel çalışmalara kaynak teşkil etmesi açısından literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Hipotezleri**

Çalışma sonunda aşağıda sıralanmış hipotezlere ulaşılabileceği öngörülmektedir.

H<sub>1</sub>: 5E modeline uygun eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri, kılavuz kitaba göre ders anlatımının yapıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre dil bilgisi öğrenme alanının “sıfatlar” konusuna ilişkin olarak hazırlanmış başarı testinde daha başarılı olacaklardır.

H<sub>2</sub>: 5E modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, kılavuz kitaba göre ders anlatımının yapıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin akademik motivasyonları daha fazla artacaktır.

H<sub>3</sub>: 5E modeli etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sıfatlar konusu başarı testine ilişkin öğrenmeleri daha kalıcı olacaktır.

### 1.5. Varsayımlar

1. Uygulanan test ve ölçeklerin kapsam geçerliliğini tespit sürecinde başvuru uzman görüşleri yeterlidir.
2. Öğrenciler, uygulanan ölçme araçlarına doğru ve içtenlikle cevap vermişlerdir.
3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri birbirine denktir.
4. Deneysel işlem sürecinde öğrenmeyi etkileyebilecek dışsal etkenlerden etkilenme düzeyi her iki grup için de eşittir.
5. Veri toplamada kullanılan araç ve teknikler, araştırma için gerekli olan bilgilere erişimi sağlayacak niteliktedir.
6. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, uygulama boyunca araştırmanın sonucunu etkileyebilecek bir iletişimde bulunmamıştır.
7. Çalışmanın geçerli kuramsal dayanaklarını sağlaması açısından yapılan literatür araştırması yeterlidir.

### 1.6. Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Bayburt Orta Okulu'nda öğrenim gören 6/C ve 6/D sınıflarında yürütülmüştür.
2. Çalışma, 6. sınıf dil bilgisi öğrenme alanında yer alan "sıfatlar" konusuyla sınırlıdır.
3. Araştırmada deney ve kontrol olmak üzere iki çalışma grubu vardır.
4. Araştırmanın deneysel süreci hem deney hem kontrol grubunda toplam dört haftadır.
5. Araştırma, deney grubu olan 6/C sınıfında 5E modeliyle, kontrol grubu olan 6/D sınıfındaysa öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklerle sınırlandırılmıştır.
6. Hem deney hem de kontrol grubunun dersleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

## 1.7. Tanımlar

**Dil Bilgisi:** “ Bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilim” (Korkmaz, 2003, s.75).

**5E modeli:** “Giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme” olmak üzere beş basamaktan oluşan yapılandırmacı öğrenme modellerinden biridir.

**Akademik Motivasyon:** Bir konuya veya bir derse yönelik olarak öğrencilerin güdülenmişlik düzeyidir.

**Motivasyon Ölçeği:** Öğrencilerin güdülenmişlik düzeylerini tespit etmek için geliştirilmiş test tipi ölçektir.

**Öğrenmede Kalıcılık:** Öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri belirli bir zaman sonra hatırlama düzeyleridir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Dil ve Anadili Öğretimi

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğüne göre ([www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)) insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan olarak tanımlanan dil hakkında pek çok tarif ve açıklama yapılmıştır. Her yeni tanım, dilin kapsamına dair önemli ipuçları vermekte, üzerinde söz söyledikçe derinleşen yapısı bize hakkında konuşmaya değer pek çok şey olduğunu da anlatmaktadır. Bu konuda çeşitli araştırmacıların yaptıkları tanım ve tariflere bir göz atmak doğru olacaktır.

Ergin'e (2013, 3) göre "Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir".

Dili; bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyülü bir varlık olarak gören Aksan'a (2000, 11) göre dil, gerek insan gerekse de toplumdan ayrı düşünülemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün diğer alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur.

İnsanlara milli kimlik, toplumlaraysa millet olma şuurunu kazandıran en önemli kültür ögesi olarak dili ifade eden Karakuş'a (2002, 39) göre toplumların birlikte yaşama tarzı olan kültürünü şekillendiren, geliştiren, ifade eden ve gelecek nesillere aktararak devamlılığını sağlayan dildir. Dil, devletin bekasını, milletin bütünlüğünü sağlar. Bireylerin sosyalleşmesi, toplumların milletleşme sürecinin hazırlanması, geliştirilmesi sosyal bir varlık olan dil sayesinde.

Bozkurt'a (2004, 5) göre dil evreni algılama ve yansıtmanın ses ve söz vasıtasıyla göstergesidir. İnsanoğlu, sonsuz ve devingen olan evreni bilinci ile algılar,

diliyle yansıtır. İnsanoğlunun evreni algılaması oranında dili de güçlüdür. Bu doğrultuda dil kişilerin evrene açılan aydınlığıdır.

Dilin, bir milletin kültürel değerlerinin başında geldiğini belirten Kaplan; aynı dili konuşanların, sosyal bir varlık olan milletin temelini dilin teşkil ettiğini söyler. Dil, duygu ve düşüncüyü aktarma vasıtası olduğundan dolayı, insan topluluklarını yığın ve kitle olmaktan kurtararak aralarında duygu ve düşünce birliği meydana getirir ve böylece bir cemiyet yani millet olmayı sağlar (Kaplan, 2009, 39).

Timurtaş'a (1980, 13) göre dil çeşitli tarih, coğrafya ve kültür şartları çerçevesinde uzun bir zaman içerisinde meydana gelmiş, içtimai yönü ağır basan doğal bir varlıktır. Bu bağlamda baktığımızda Karahan'ın dil verilerinin tarih, folklor, sosyoloji ve diğer disiplinler için değerlendirilmesi gereken önemli malzemelerden olduğu çıkarımına ulaşmak mümkündür. Çünkü Karahan'a göre sadece bir dilde yer alan kelimeler değil, bazen bir ses, bir işaret söz konusu milletin bilinmeyen bir yönüne işaret edebilir (Karahan, 2011, 313).

Eker, toplumsal yaşamın bir parçası olarak gördüğü dili, sonsuz anlam boyutlarını taşıyan, fiziksel, ruhsal, fizyolojik, zihinsel ve toplumsal pek çok olgularla bağları bulunan bir işaretler dizgesi olarak görür (Eker, 2011, 3).

Dil, Arat'a (1987, 320) göre bir milletin tarihidir. Çünkü ona göre dil, bir milletin tarihin farklı dönemlerinde benimsemiş olduğu görüş, duygu ve düşüncelerini koruyan canlı bir abide gibidir. Dilin bu milli temelleri, onun üzerinde milli muhitlerin en çok meşgul oldukları ve önem verdikleri araştırma sahası olarak öne çıkmıştır.

Dil üzerine söylenenlerin kimi ortak noktalarda birleştikleri görülmektedir. Dilin sahip olduğu özellikleri yukarıda verilmiş tanımlamalardan yola çıkarak aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan doğal bir araçtır. İnsanlar duygu ve düşüncelerini birbirlerine farklı yollarla aktarabilirler; ancak bunun en önemli ve sık kullanılan şekli şüphesiz ki dildir. Sosyal bir varlık olan insanın toplum içerisinde kendini ifade edebilmesi veya karşıdakinin beklentilerinden haberdar olabilmesi dil aracılığıyla mümkün olur.

- Dil, seslerden meydana gelen bir sistemdir. Çünkü dillerin en küçük birimleri seslerdir. Bu sesler birbirlerine çeşitli anlamlılık ilişkileri çerçevesinde bağlanırlar. Zaman içinde bir kural formunu alan ses yapısı ve niteliği, dili oluşturan en temel birimlerin başında gelmektedir.
- Dil, canlı bir varlıktır. Her canlı gibi diller de doğar, büyür ve nihayetinde kullanılmayıp işlenmezse bir gün ölür. Var olduğu günden bu yana kullanılmış, işlenmiş bir dilin aynı biçim ve niteliklerini koruması çok zordur. Zamana bağlı olarak ortaya çıkan ihtiyaçlara binaen bazı kelimeler kullanımını kaybedip ölebilir veya yeni kelimeler dile katılabilir. Bu dilin canlı olma özelliğinin doğal bir sonucudur.
- Dil, sosyal bir kurumdur. Toplumdan bağımsız değildir; toplumu etkiler ve toplumdan etkilenir. Diller toplumların yaşantı, inanış, gelenek, göreneklerinden etkilenir; bu çerçevede şekillenirler. Ortaya çıkan ürün yani dil toplumun tamamına aittir. Mesela Giresun'un bir köyünde yaşayan ve köyünden dışarı hiç çıkmamış bir nineyle Antalya'nın bir köyünde aynı şekilde yaşamını sürdüren bir ninenin konuştuğu dil Türkçedir. Çünkü Türkçe her ikisinin de ortak malı olan sosyal bir müessesedir.
- Dil, bir milletin tarihinin ve kültürünün taşıyıcısıdır. Toplumunu oluşturan bireylerin sahip oldukları gelenek, görenek, bilgi ve birikimleri yani geçmişle bugün hatta gelecek arasındaki bağı tesis eden en temel faktör dildir. Binlerce yıldır işlenen Anadolu topraklarında tarım, ticaret, sanat, düğün, ölüm vb. anlar çevresinde şekillenmiş gelenek ve görenekler dil vasıtasıyla günümüze taşınmıştır.
- Dil, toplumu bütünleştirir ve onlara millet olma bilincini aşılır. Aynı dili konuşan milletlerin ortak bir şuura sahip oldukları bir gerçektir. Bu, millet olma bilincidir. İnsanları bir arada tutan, dağılmalarını önleyen ve savaş, hastalık, kıtlık, göç vb. durumlarda birlikte ve tek bir canlı gibi hareket etmelerini sağlayan milli bilinci oluşturan en önemli sebeplerin başında dil gelmektedir.
- Dil, insanlık var olduğu günden beri var olmuştur. İnsanların anlatma ve anlaşılma ihtiyacı bir dile olan gereksinimi hep canlı tutmuştur. Bu doğrultuda dil insanlıkla birlikte var olmuştur denilebilir.



## **Ana Dili**

Bireylerin duygu ve düşüncelerini en iyi ve en doğru şekilde kendi dillerinde aktarabildikleri bir gerçektir. Çocuğun içinde bulunduğu kültürel etkileşim ve annesinden edindiği temel dil becerilerinin doğumun ardından bebeklik ve çocukluk yıllarında şekillenmiş biçimi, bizi bireyin temel dil becerileri kapsamında ana dili kavramına götürür. Nitekim ana dili bireyin kendini en rahat ifade ettiği temel dil becerisidir. Ana dilinin doğru bir şekilde bilinmesi ve yaşanılan topluma katkı sunması, ait olunan milletin kültürüne zenginlik katması bakımından oldukça önemlidir (Şekerci, 2011, 7). Bu kavramın mahiyeti ve sınırlılıkları hakkında bir fikir sahibi olmak için araştırmacıların konuyla ilgili öne sürdüğü fikirlere bakmak doğru olacaktır.

Ana dili, Vardar'a (1988, 20) göre bir kişinin içinde doğup büyüdüğü aile ve toplum çevresinde ilk edindiği dildir.

Başta anneden ve yakın çevreden, ardından da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen ana dili, Aksan'a (1975, 427) göre insanın bilinçaltına inen ve bireylerin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.

Özbay'a (2006, 3) göre bireyler dili öncelikle yakın çevresinden duyarak öğrenir, ailelerinin veya yakın çevresinin konuştuklarını taklit etmek suretiyle anlamlandırmaya çalışarak konuşmaya başlarlar. Çocuğun içinde yaşadığı ve ait olduğu toplumun diline ana dili denir.

Bir milleti tarih sahnesinden silmenin en kolay yolu o milletin dilini yok etmektir. Dili yok olan bir millet konuşamaz, düşünemez, dünyayla iletişim kuramaz; hem kendi yapıp ettikleri hem de dünyada olup bitenleri anlayamaz, kendi benliğine bir yabancı olur. İnsanlar dille düşünebilir, hayatını devam ettirebilir; dille sanatta, kültürde, düşüncede özgür ve yaratıcı işler başarabilir (Ünal, 2002, 212). Bu bağlamda ana dili öğretiminin hayati bir önem taşıdığını söylemek mümkündür. Eğitimin ilk safhalarında ana dili öğretimi tüm derslerin temelini teşkil etmektedir. Ana dilinde yetkinliğe ulaşan bireyin, düşünce yapısı ve yorum gücü de gelişmekte, birey duygu ve beğeni inceliğine sahip olmakta, milli ve evrensel kültür birikimi edinerek kimliğini kazanmaktadır (Ünal, 2006, 1).

Tüm diğer alanlarda olduğu gibi ana dili öğretiminde de dikkate alınması gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Özdemir, bu ilkeleri şöyle sıralamıştır:

- Ana dili öğretiminde çıkış noktası çocuğun dilsel evreni olmalıdır. Çocuğun dilsel evreni çevresi, ilgi ve gereksinimleriyle sınırlıdır. Bu sınır, eğitimin farklı aşamalarında kademeli bir şekilde geliştirilmelidir.
- Ana dili etkinlikleri belli bir ilişki ağı içinde bir bütün oluşturur: Konuşma dinlemeyi, dinleme anlamayı, anlama söze ve yazıya dönüştürmeyi gerekli kılar. Etkinlikler arasındaki ilişki ağı derslerin akışını ve değişkenliğini oluşturmalıdır.
- Ana dili dersi bir bilgi dersi değil, bir beceri ve alışkanlık dersidir. Alışkanlığın oluşması, becerilerin kazanılması ise yapmayı ve uygulamayı gerektirir.
- Ana dili dersi, bir alışkanlık ve beceri dersi olduğu kadar insan kişiliğini kurma, geliştirme dersidir. Bu derste incelenecek metinler, bunlar üzerinde yaptırılacak çalışmalar, kişiliğin oluşumunda önemli bir yeri olan ulusal bilinci ve coşkuyu kazanma, olayları neden sonuç ilişkisi içinde ele alarak yargılama gücünü geliştirme, güzel metinler aracılığıyla dil beğenisini yerleştirme, yazma ve okuma etkinliğiyle imgelem gücünü besleme, güzel ve etkili anlatma amacına yönelik olmalıdır.
- Ana dili dersi hem bir amaç hem de bir araç dersidir. Bu bağlamda her ders bir ana dili dersi, her öğretmen de ana dili öğretmenidir. Biçimsel bir benzetme değildir bu. Ana dili öğretiminde sürdürülen ve alışkanlığa dönüştürülmek istenen davranışlar tüm öteki dersleri de kuşatır (Özdemir, 1983, 27).

Ana dili eğitiminde bilgi ve beceriler uygun fiziki şartlar oluştuğunda ve gerekli idrak düzeyine ulaşıldığında kazandırılmalıdır. Çocuğun dil ve beyin gelişimi dikkate alınarak oluşturulmuş metinler üzerinden verilecek bir ana dili eğitimi amaca ulaşma anlamında daha sağlıklı sonuçlar verecektir.

Ana dili gelişimlerine bakıldığında çocukların 5-7 yaş aralığında yaptıklarını ve duyduklarını söyleyebildikleri; etkinlikleri, hayal gücünü, mantıksal akıl yürütmeyi kullanabildikleri gözlemlenebilmekteyken ana dillerinin sözdizimi kurallarından haberdar olma, soyutlamaları anlama ve genellemeler ile dizgeleştirme özellikleriniyse 8-10 yaş aralığında edindikleri görülür (Ytereberg, 1990'dan akt. Büyükkurt, 1993, 31).

Ana dili eğitimi sürecinin bireyin dünyaya geldiği ilk andan itibaren anne veya yakın çevresinin taklit edilmek suretiyle başladığını, alan üzerine incelemeler yapmış uzmanların görüşlerini de referans vererek ifade etmiştik. Ülkemizde formal eğitim kapsamında Türkçenin ana dili olarak öğretilmesi daha çok milli eğitime bağlı ilk ve ortaokullarda gerçekleşmektedir. Türkçe dersleri kapsamında sunulan ana dili öğretimi, kapsam ve sınırlılıkları Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından belirlenmiş olan Türkçe Dersi Öğretim Programı kılavuzluğunda gerçekleşmektedir.

## 2.2. Türkçe Öğretiminin Öğrenme Alanları

Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP), Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunca yenilenerek 2005 yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. 1981 yılına ait programın yenilenerek değiştirilmesi hususunda yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi önem arz etmektedir. Yapılandırmacı öğretim anlayışının temelinde yatan öğrenci merkezli eğitim yeni program hazırlanırken göz önünde bulundurulmuş en önemli ölçüt olmuştur. Buna göre ön bilgileri harekete geçirme, etkili iletişim kurabilme, gelişimsel özellikleri önemseme, uygulama ve değerlendirme gibi noktalar dikkate alınmış; programla birlikte hazırlanan kılavuzda ders etkinlik örnekleri ve ölçmeyle ilgili kimi formalara da yer verilmiştir.

TDÖP, dil beceri ve yeterliliklerinin gelişimini, diğer alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişim ile mesleki becerileri edinmenin bir ön şartı olarak kabul etmektedir. Bu doğrultuda TDÖP;

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkin kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimcilik ve sorun çözme kapasitesi gelişmiş,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, görüş ve tezlerini gerekçe ve kanıtlarla destekleyerek yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan,

- Bilgi ve teknolojilerini güvenli bir şekilde kullanan, bilgi edinme, oluşturma ve paylaşma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2015, 3).

TDÖP öğrencilerin hayatları süresince istifade edecekleri konuşma, dinleme, yazma ve okuma ile ilgili becerileri edinmeleri, etkili bir iletişim kurabilmeleri, sosyal açıdan gelişebilmeleri ve isteyerek okuma ve yazma alışkanlıkları edinebilmeleri amacıyla hazırlanmış olup öğrencilerin *konuşma ve dinleme, okuma, yazma* öğrenme alanlarındaki kazanımlar aracılığıyla çeşitli türde metinler üzerinde anlama, sentezleme ve değerlendirme becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır (MEB, 2015, 2-3).

2015 yılında yapılan güncellemeyle TDÖP’de daha önce dört olan öğrenme alanları üçe indirilmiştir. Buna göre programda bu öğrenme alanları *sözlü iletişim, okuma, yazma* şeklinde yer almıştır. Ayrıca programda dil bilgisine ilişkin kazanımlar öğrenme alanlarının içinde yer almış, sınıf seviyesi dikkate alınarak 1’den 8. sınıfa kadar seviyelere göre aşamalı bir şekilde sunulmuştur. Yapılan değişikliklerle birlikte 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 1 ve 5 arasındaki sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak eski programın yürürlükten kaldırılması planlanmıştır. Çalışmamızda belirlemiş olduğumuz 6. sınıflarda bu değişiklikler 2017-2018 yılında yürürlüğe girecektir. Öğrenme alanları bölümünü hazırlanırken 2015 yılında yapılan değişiklikler de dikkate alınmıştır.

### 2.2.1. Konuşma

Daha önce ayrı iki öğrenme alanı olan konuşma ve dinleme 2015’te yapılan güncellemeyle tek bir öğrenme alanı olarak sunulmuştur. Bu yapılırken konuşma ve dinleme arasındaki sıkı bağ dikkate alınmıştır. Nitekim bu iki alan birbirinden çok da ayrı düşünülemez. Etkili bir iletişimin karşılıklı olduğunu var sayarsak iletişimin tarafları, yerine göre hem konuşan hem de dinleyen olur. Güneş’e (2014, 106) göre konuşma ve dinleme doğrudan bağlantılı iki kavramdır. Çocuklar öncelikle yakın çevrelerinin konuşmalarını dinler, ardından bireysel çabaları ve sosyal ilişkileri sayesinde konuşma yetilerini geliştirirler. Bu bağlamda öğrenciler de zihinsel yapılarını geliştirme, iletişim kurma, kendini ifade etme gibi amaçlarla bu becerilerden yararlanırlar.

Akyol'a (2012, 23) göre konuşma, tüm öğrenme alanları açısından ve çocuğun kendini doğru ifade edebilmesi bakımından önemli bir dil becerisidir. TDÖP'de öğrencilerin konuşma becerisinin geliştirilmesiyle birlikte Türkçenin zengin söz varlığından yararlanarak ve Türkçenin zevkine vararak kendilerini ifade etmeleri ve sosyal hayatta karşılaşılabilecek sorunları doğru anlayıp yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2015, 8).

Demirel, konuşma öğretiminin sahip olduğu ikinci devre amaçlarını şu şekilde ifade eder:

- Düzgün ve doğru cümlelerle soru sorabilme, sorulara karşılık verebilme, küme içinde ya da sınıfta konuşmalara, tartışmalara katılabilmek, varılan sonuçları anlatabilmek,
- Düzeye uygun bir filmi, bir olay yazısını anlatabilmek, ana düşüncesini belirtebilmek, okuduğu bir kitabın konusunu özetleyebilmek,
- Yakın çevrede gördüklerini, bildiklerini, yaptıklarını, yaşadıklarını, dinlediklerini, edindiği bilgileri küme ya da sınıf arkadaşlarına anlatabilmek,
- Yakın çevresi ya da kendi yaşamıyla ilgili bir konu üzerinde duygu ve düşüncelerini düzeye uygun olarak belirtebilmek,
- Günlük yaşamda gerekli olan konuşma biçimlerini ve yöntemlerini uygulayabilmek (Demirel, 2002, 92).

Konuşma, öğrencinin dilsel gelişim sürecinde etkili olduğu kadar kişilik gelişimin desteklemesi açısından sosyal anlamda da önemlidir. Çünkü çocuk çevresinde konuşulanları dinler ve onlara tepki vererek düşünceler oluşturur. Sınıf içi konuşmaları düşündüğümüzde çocuğu araştırma ve inceleme yapmaya sevk edebilecek veya sosyal olarak öğrenciye ben de burada varım düşüncesini aşılatabilecek konuşmalar çocuğun kendi bildiklerini kendisinin yapılandırması anlamında oldukça önemlidir. Verimli bir konuşma ortamının sağlanabilmesi için öğretmene de önemli görevler düşmektedir. Akyol'a (2012, 24) göre konuşmayı geliştirmek için hikaye anlatma, drama, tiyatro, pantomim gibi çalışmalar yaptırılarak çocukların düşündüklerini ifade edebilmelerini, güven duygusu, yaratıcı düşünme, yorumlama gibi becerilerinin gelişimi desteklenmiş olur.

### 2.2.2. Dinleme

Konuşma ve dinleme öğrenme alanlarının birleştirilmesi için pek çok sebep vardır. Yaptığımız incelemeye göre pek çok araştırmacı “konuşma”dan önce dinleme hakkında bilgi sunmayı tercih etmişlerdir. Bunu konuşmanın ön şartı dinlemek şeklinde yorumlamak mümkündür.

Özbay’a (2005, 11) göre, konuşan veya sesli okuyan birinin anlatmak istediklerini doğru şekilde anlayabilme olan dinleme, çocuğun kazandığı ilk becerilerden biri olup diğer becerilerin temelini teşkil etmektedir.

Dinleme yalnızca bir iletişim kurma aracı değildir, bunun yanında öğrenme, anlama, duygusal, sosyal, zihinsel becerileri de geliştirmek için fırsat sunan bir alandır. Çocuklar dinleyerek yeni şeyler öğrenir, böylelikle hem zihin hem de dinleme becerilerini geliştirirler. Çocuk, dinleme becerisini geliştirdiği takdirde hayatı boyunca kullanabileceği bir öğrenme aracını da edinmiş olur (Güneş, 2014, 80).

Dinleme eğitimiyle öğrenciye kazandırılmak istenen pek çok davranış mevcuttur. Demirel, dinleme eğitiminin amaçlarını şöyle sıralamıştır:

- Söylenen sözü, konu, zaman, yer, ad vb. kavramları tam anlamak için dinleyebilme,
- Konuşulanı, okunanı anlamak için dinleyebilme,
- Arkadaşlık, iş ve diğer insan ilişkilerinde nezaketle dinleyebilme,
- Bilgi, düşünce, haber almak için dinleyebilme,
- Boş zamanlarında müzik dinlemeye alışma, tiyatro ve sinemadan, radyo ve televizyondan yararlanmak için kesintisiz dinleyebilme,
- Dinledikleri arasında sıra ya da neden sonuç ilişkisi kurabilme,
- Dinlediği konuşmanın ana düşüncesini kavrayabilme,
- Dinlediğini değerlendirirken önyargılardan, kişisel sevgi ve karşıtlık duygusundan sıyrılabilme için tarafsız olabilme,
- Dinlediğinin eksik, yanlış, abartılı, gerçek, yararlı yönlerini seçebilme,
- Dinlediklerini çabucak değerlendirebilme,
- Dinlediklerine karşı hoşgörü duygusu geliştirebilme (Demirel, 2002, 70-71).

Dinleme öğrenme alanı değerlendirildiğinde karşımıza farklı dinleme türleri, teknikleri gibi kapsamlı boyuta sahip bir alan çıkacaktır; ancak dinleme sürecinin en önemli aşaması, öğrencilerin dinlediklerini etkili şekilde anlamaları ve zihinlerinde yapılandırmalarıdır. Bu noktaya özellikle önem verilmeli, öğrencilere dinlediklerini zihninde canlandırma, dinlediklerinin konusunu, ana fikrini tespit edebilme, dinlediklerini sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, çıkarım yapma, sonucunu tahmin etme, özetleme, değerlendirme, arkadaşlarıyla paylaşma gibi etkinlikler yaptırılmalıdır. Bu etkinlikler öğrencilerin zihinsel faaliyetlerine ve dinleme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır (MEB, 2015, 8).

### 2.2.3. Okuma

Akyol'a (2012, 33) göre "Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma sürecidir". Söz konusu olan bu okur, öğrenci olduğunda arada kurulacak iletişimin niteliği daha da büyük önem arz etmektedir. Özdemir'e (1987, 127) göre ise, "Basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir" şeklinde tanımlanan okuma, bilginin öğrenci tarafından zihinde yapılandırılmasıyla kullanıma hazır hale gelmesi sürecinde bir köprü vazifesi görmektedir.

Öğrenmenin en önemli yollarından biri olarak tanımlanabilecek okuma, öğrencinin kelime dağarcığını zenginleştirmenin yollarından biri olarak öne çıkar. Öğrencilerin okuduklarını tam ve doğru şekilde anlamaları ve anladıkları bilgiyi yazılı ve görsel şekilde aktarmaları tabii ki de okuma yoluyla zenginleştirilen sözcük hazinesi yoluyla kolaylaşır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde okumaya ayrı bir önem verilmektedir. Türkçe dersi bünyesinde yapılan okuma çalışmaları anlamayı kolaylaştırıcı bir niteliğe sahip olup öğrencilere zengin bir hayal ve düşünce ufku sunmaktadır.

Türkçe dersinde okuma öğretiminde kullanılacak metinlerde bulunması gereken bazı özellikler vardır. Öncelikle metin, Türkçenin incelik ve zenginliklerini tam ve doğru şekilde yansıtmalı, söz konusu dönemin konuşmasını içeren ağız ve şive özellikleri değiştirilmeden muhafaza edilmelidir. Metinler, Türk edebiyatının seçkin şair

ve yazarlarından alınmalı, ikincil kaynaklardan ziyade doğrudan aktarımlara yer verilmelidir. Metnin alıntılıandığı sanatçının portresi veya kitabına ait görsellere ders kitabında yer verilmelidir. Metin seçiminde sınıf seviyesi gözetilmelidir. Bu bağlamda bir sınıf için kullanılan bir metin diğer sınıfta kullanılmamalıdır (MEB, 2015, 8).

İlköğretim seviyesindeki öğrencilerin okuma eğitimiyle ulaşması hedeflenen kimi nitelikler bulunmaktadır: Ön bilgileriyle öğrenmeleri arasında ilişki kurabilen, düşünen, sorgulayan, eleştiren, tartışan, anlayan birer okur olmak bunlardan bazılarıdır. Teknoloji çağının gerisinde kalmamış, yenilikçi bireyler yetiştirmek noktasında okula ve aileye de sorumluluklar düşmektedir (Güneş, 2014, 128).

Okuma öğretimiyle öğrencilere kazandırılması hedeflenen birçok davranış vardır. Demirel, okuma öğretiminin amaçlarını şu şekilde özetlemiştir:

- Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme,
- Sözcük hazinesini zenginleştirebilme,
- Okumanın bilgi kazanımının yollarından biri olduğunu kavrayabilme,
- Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirebilme,
- Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirebilme (Demirel, 2002, 78-79).

Güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 6. sınıf *okuma* öğrenme alanında metinlerin anlaşılıp çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okuma alışkanlığının kazanılmasına yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Kazanımlar üç alt başlığa ayrılarak sunulmuştur. Bu kazanımlar “anlama, akıcı okuma ve söz varlığı” şeklindedir. 6. sınıf *okuma* öğrenme alanındaki kazanımların alt başlıklara dağılımları ise şöyledir: Anlama başlığında 14, akıcı okuma 5, söz varlığı başlığıysa 3 kazanım bulunmaktadır.

#### **2.2.4. Yazma**

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme alanlarından biri de “yazma”dır. Öğrencilerin zihninden geçenleri mantıksal bir tutarlık içinde, kurallarına uygun olarak, akıcı, anlaşılır bir şekilde yazma becerilerine sahip olmaları; düşünce boyutunda



kurduklarını sebep sonuç ilişkilerine dayandırarak sınıflama ve değerlendirme gibi nitelikli ölçütler çerçevesinde yazılı olarak aktarmaları istendik bir durumdur.

Güneş'e (2014, 159) göre yazma dil becerilerinin yanı sıra çok sayıda becerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Zihinsel süreçlerle ilişkili olan yazma becerisi öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu doğrultuda yazma becerisi öğrencilere düşündüklerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmaları açısından imkân sunmaktadır.

Yazma becerisi, bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirmektedir. Buna paralel olarak yazma becerisinin kazandırılmasında “konuşma ve dinleme” ile “okuma” üzerine yapılan çalışmalarla ortak hareket edilmesi, yazma çalışmasının diğer öğrenme alanlarıyla desteklenmesi gerekmektedir. Programda bu düşünce doğrultusunda yazma öğrenme alanı kapsamında yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler oluşturma, yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade edebilme alışkanlığı edinme, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulamaya yönelik kazanımlar ve etkinliklere yer verilmiştir (MEB, 2015, 9).

Yazma becerisi, konuşma ve dinleme öğrenme alanına göre dille ilgili bilgi, beceri ve kusurların göze çarpacağı bir nitelik de arz etmektedir. Nitekim konuşma esnasında yapılan dil yanlışları düzeltilebilir; ancak yanlış oluşturulan bir metin duygu ve düşünceleri de yanlış aksettireceğinden söylenmek istenenin dışında bir anlama sahip olabilir veya isteneni tam ve doğru şekilde anlatamayabilir. Bu anlamda yazılanlar üzerine sorgulama yapmak, tartışmak, karşılaştırma veya düzeltme yapmak yazılı anlatımda başvurulabilecek işlemler arasında sayılabilir.

TDÖP'nin “yazma” öğrenme alanı, süreç temelli yazma modeli esas alınarak hazırlanmıştır. Buna göre yazmayla ilgili kazanımlar, birbiriyle ilişkili pek çok becerinin art arda kullanılmasıyla oluşturulmuş bir süreç olarak düzenlenmiştir. Hazırlıktan paylaşmaya, yayımlamaya dek uzanan bu süreç birkaç haftaya uzayabilir. Burada önemli olan sürecin uzayıp uzamaması değil, süreç temelli yazma modelinin aşamaları ile ilgili becerileri öğrencilere kazandırmaktır (MEB, 2015, 9).

Yazma öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususları Demirel, aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

- Güzel yazmak sadece bazı formülleri beceriyle kullanmak değildir. Öğrenciler konu üzerinde sözcük dağarcığıyla özgürce bildirmeye yöneltilmelidir.
- Öğrencilerin kendi düzeylerine uygun duygu, deney, yaşantı ve bilgilerini anlatma olanağı verecek konular seçilmelidir.
- Yazma becerileri için ayrı bir ders saati ayrılmalıdır. Yazma becerisi kazandırmak için çeşitli alıştırmalar, denemeler, açıklamalar yapılmalı, bunlarla ilgili bilgiler verilmelidir.
- Öğrenci düzeyleri dikkate alınmalıdır.
- Yazma becerileri oldukça ağır gelişir. Çünkü çeşitli alıştırmalarla kazanılacak bir beceridir. Zaman ister. Yazma çalışmalarında kolaydan zora, basitten karmaşığa gidilmelidir.
- Dersteki yazma çalışmaları, öğrencilerin o türde ayrıca yapacakları ödevlerle sonuçlanır. Ödevler öğretmen tarafından düzeltilmeli ve değerlendirilmelidir.
- Öğrencilerin yazma konusunda kişisel ayrılıkları göz önünde tutulmalıdır. İstekli öğrenciler yüreklendirilmelidir.
- Sınıfta yazma etkinliklerine istek uyandırılmalıdır. Bu da yazdıklarını birbirine okuma alışkanlığı oluşturarak, yazma yarışmaları düzenleyerek, okulda gazete, dergi çıkararak yaratılabilir.
- Yazma etkinlikleri başka derslere, özel yaşama kaydırılmalıdır (Demirel, 2002, 102-103).

Güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda *konuşma ve dinleme, okuma, yazma* öğrenme alanlarına ilişkin olarak ortaokul 6. sınıf için verilen kazanım ve bu kazanımlara ait alt kazanım sayıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Tablonun sağındaki “oran” ise ortaokul 6. sınıf Türkçe dersi kazanımlarının üç öğrenme alanına dağılım yüzdelerini göstermektedir.

Tablo 2.1.

*6. Sınıf Türkçe Dersi Kazanımlarının Öğrenme Alanlarına Dağılım Yüzdeleri*

<b>6. SINIF</b>	<b>Kazanımlar + Alt Kazanımlar</b>	<b>Oran</b>
<b>Konuşma ve dinleme</b>	10+8	%28.125
<b>Okuma</b>	22	%34.375
<b>Yazma</b>	14+10	%37.5

Tabloya göre Türkçe dersi 6. Sınıf kazanımları %37.5 oranında “yazma” öğrenme alanına ayrılırken %28.125’lik oranla en az kazanım “konuşma ve dinleme” öğrenme alanına ayrılmıştır.

### 2.3. Dil Bilgisi

Son güncellemeyle beraber başlıca öğrenme alanları *konuşma ve dinleme*, *okuma*, *yazma* olmak üzere üçe ayrılmıştır. Programda dil bilgisi ile ilgili kazanımlarsa öğrenme alanları içinde sınıf seviyesi dikkate alınarak 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Bu yaklaşımla birlikte dil bilgisi konularının ezberlemekten ziyade sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2015, 3).

Sezdirme yöntemini dilin soyut kavramlarını ezberlemekten ziyade öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye yönelik aktif bir dil bilgisi öğretimi ve zihinde yapılandırmaya imkân tanıyan nitelikleriyle ifade eden Güneş’e (2013, 179-180) göre sezdirme yöntemi öğrencilerde dili sorgulama, dille ilgili düşünme ve araştırma yapma mantığını oluşturmayı amaçlamaktadır. Öğrenciler tıpkı bilimsel bilgiler gibi deneysel tipteki çeşitli etkinliklerle keşfeder ve dilin işlevlerini ve genel kurallarını anlamaya çalışırlar. Güneş, uygulama sürecinde açıklama, süreç ve koşul bilgilerin harmanlanarak kullanıldığını, sezdirme yönteminin altı aşamada gerçekleştiğini söyler. Birinci aşamada öğrenciye gerekli açıklamalar yapılır. Peşinden dil gözlenir ve gerekli bilgiler toplanır. Gözlemler neticesinde kurallar oluşturularak sınıflama yapılır. Ardından alıştırmalarla zihinde yapılandırılan bilgi uygulamaya aktarılır (Güneş, 2013, 179-180).

Dil bilgisi, TDÖP’ye ( MEB, 2015, 3) göre öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek metin bağlamı içinde ele alınmalıdır. Dolayısıyla denilebilir ki öğrenme alanları

birbirinden bağımsız birer alan değil, farklı öğrenme alanlarında birbirleriyle ilişkilendirilebilecek kazanımları barındıran bir bütünlük arz eder.

Araştırmacıların dil bilgisinin ne olduğuna dair yaptığı tanımlar birbirleriyle benzerlikler göstermekte, yapılan tanımlar kimi noktalarda ortak paydalarda buluşmaktadır. Bu doğrultuda dil bilgisinin tanımına araştırmacıların görüşleri doğrultusunda göz atmak doğru olacaktır.

Korkmaz'a (2003, 57) göre dilbilgisi bir dili ses, şekil, cümle yapıları ve dilin farklı öğeleri arasındaki anlam ilişkileri doğrultusunda inceleyen, bunlarla ilgili kural ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilimdir.

Korkmaz'ın tanımına benzer şekilde Karadüz, dil bilgisini dilin ses, sözcük, cümle ve anlam özelliklerine ilişkin kuralları içeren bilgiler olarak tanımlar (Karadüz, 2007, 281). Kavcar'ın dil bilgisi hakkındaki görüşleri Karadüz'le hemen hemen aynıdır. Kavcar'a göre dil bilgisi sesleri, sözcükleri ve cümleleri inceler. Ona göre dil bilgisi daha doğru ve daha kusursuz düşünmemize yardımcı olmakta, doğru konuşmamızda ve yazmamızda etkili olmaktadır (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995, 74).

Ses, sözcük ve cümle ekseninde bir tanımlama yapan Göğüş, dilin kurallardan oluşan bütünlüğünü vurgulayarak dil bilgisini bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalı olarak ifade eder. Ona göre her dilin kendine has kuralları bulunur, buna paralel olarak da tüm dillerin ayrı bir dil bilgisi vardır (Göğüş, 1978, 337).

Dil bilgisine daha genel bir çerçeve çizen Barın ve Demir, bir dilin kullanımını yöneten kurallar bütünü olarak gördüğü dil bilgisinin tanımında kural vurgusu yapmaktadır (Barın ve Demir, 2006, 18).

Dil bilgisini bir dili tüm cepheleriyle inceleyen bir bilgi kolu olarak gören Ergin'e (2013, 28) göre dil bilgisini beş ayrı başlıkta ele alınır. Buna göre fonetik, dilin seslerini; morfoloji, kelime ve şekillerin yapısını; etimoloji, kelime ve şekillerin kökenini; semantik, kelime ve şekillerin anlamlarını; sentaks, kelime ve şekillerin birbirleriyle ilişkilerini ve cümleleri inceleyen dil bilgisi dalı olarak ifade edilir. Ergin, dil bilgisinin bölümlerini açıkladığı çalışmasında tek tek bu bölümlerin birbirinden bağımsız olarak ele alınmasının bir hata olacağına işaret ederek bu alanların birbirleriyle

muhakkak surette belli noktalarda kesişeceğine vurgu yapar. Dolayısıyla Ergin, dil bilgisinin bölümlerinin birlikte düşünülmesi gerektiğinin altını çizer.

Amacına göre dil bilgisinin kuralcı, betimleyici, tarihsel, karşılaştırmalı, pedagojik, geleneksel ya da metin bilgisel olabileceğine işaret eden Eker'e (2011, 21) göre dil bilgisi, dilin seslerini, kelime yapılarını, kelimelerin anlamlarını, cümle dizilişlerini, kelimelerin menşeyini ve tüm bunlarla ilgili kuralları inceleyen bir bilgi dalıdır.

Ediskun'a göre insanlara doğru konuşma ve yazmanın bilimsel yöntemini öğreten, onları doğru düşünmeye yönelten dil bilgisi bir dilin seslerini, kelime yapılarını, anlamlarını, kökenlerini, cümle kuruluşlarını ve bunlarla ilgili kuralların tümünü inceleyen bir bilimdir (Ediskun, 1988'den akt. Erdem ve Çelik, 2011, 1031).

Eş anlamını *gramer* olarak veren Püsküllüoğlu'na (1996, 44) göre dil bilgisi bir dilin işleyişini ve sunduğu düzeni konu alır; onun ses, sözcük yapısı, anlam değişimleri, tümce kuruluşu gibi öğelerini ele alıp bunların kurallarını saptar.

Dil bilgisi kendi içinde farklı alt dallara ayrılmıştır; ancak ilgili yazın dikkate alındığında ortak paydalar olsa da tam bir uzlaşmanın olmadığı görülür. Tarihi gelişim süreci içinde Güneş'e (2013, 74) göre dil bilgisini değişik açılardan ele alıp inceleyen pek çok dil bilgisi türü ortaya çıkmıştır. Biçimsel dil bilgisi, üretimci ve dönüşümcü dil bilgisi, kavramsal- işlevsel dil bilgisi, söyleyiş dil bilgisi, metinsel dil bilgisi bunlardan bazılarıdır. Bu ayrımlar neticesinde dil bilgisi, geleneksel dil bilgisi ve yeni dil bilgisi olmak üzere iki şekilde adlandırılmıştır. Bunlara zaman içinde kelime dil bilgisi, cümle dil bilgisi, metin dil bilgisi, şiir dil bilgisi ve sözlü dil bilgisi de ilave edilmiştir.

Taşıdığı amaca göre dil bilgisinin çeşitli adlarla ifade edilebileceğini söyleyen Eker, dil bilgisini aşağıdaki gibi sınıflandırır:

- a) Kuralcı (Prescriptive) Dil Bilgisi: Yazı dilini esas alır ve onun kurallarını ortaya koyar.
- b) Betimleyici (Descriptive) Dil Bilgisi: Kurallar ortaya konulmak yerine dilin belli bir zamandaki durumu herhangi bir yargılama yapmaksızın ele alınır.
- c) Tarihsel (Historical) Dil Bilgisi: Dilin tarihi süreç içinde gelişim aşamalarını inceler.

- d) Karşılaştırmalı ( Comparative) Dil Bilgisi: Otak kökene sahip diller bir arada ele alınır.
- e) Pedagojik (Pedagogical) Dil Bilgisi: Dil öğretiminde dil bilgisinden faydalanır.
- f) Geleneksel (Traditional) Dil Bilgisi: Kökeni eski Yunan ve Latin çalışmalarına uzanan dil bilgisi çeşididir.
- g) Metin Bilgisi (Philological) Dil Bilgisi: Dilin yapıtlarını edebiyat tarihi, edebiyat bilgisi ve dil bilgisi bakımından değerlendirir (Eker, 2011, 21).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 2015'te güncellenen taslak programına göre dil bilgisi öğretiminde sezdirmeye dayalı metot kullanılmıştır. Dil bilgisinin okullarda öğretiminde uyulması gereken bazı kurallar, dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Öğrencilerin dil bilgisi kazanımlarını edinebilmeleri açısından alanda çalışma yapan araştırmacıların görüşleri doğrultusunda aşağıda dil öğretiminde dikkate alınması gereken hususlar özetlenmiştir:

- Dil bilgisi öğretimi öğrencilerin üç temel alan olan *konuşma- dinleme, okuma, yazma* öğrenme alanlarında gelişimlerini sağlamak, gerekli beceri ve hedef amaç ve kazanımlara ulaşması bakımından bir bütünlük arz etmeli, başlı başına bir amaç olarak değerlendirilmemelidir. Bu süreçte çocuğun farkında olmadan kullandığı kuralları sezmesi, bilinçli bir şekilde işlevsel olarak kullanması önemsenmelidir.
- Dil bilgisi derslerinde kural ezberleme anlayışından kaçınılmalıdır. Bunun yerine dili kullanmada yapılan hataları düzeltme ve dili doğru ve etkin kullanmaya yönelik alışkanlık ve beceri edinmeye yoğunlaşılmalıdır. Öğrenci dil bilgisi derslerinin içeriğinde bulunan soyut kavram, kural ve tanımları ezberlemek zorunda bırakılırsa bu durum bilginin kalıcılığını engelleyecektir.
- Dil bilgisi etkinlikleri öğrencileri tekdüzelikten ve sıkıcılıktan uzak tutacak mahiyette olmalıdır. Bu bağlamda zaten soyut olan dil bilgisi konuları, olabildiğince bol ve farklı etkinliklerle günlük yaşamla ilişkilendirilerek sunulmalıdır.
- Konuların öğretiminde seçilen örnek ve kavramlar, çocukların ilgi alanlarına hitap ettiği kadar gelişim düzeylerine de hitap etmelidir. Onlar için yeteri kadar anlaşılır ve uyarıcı olmalıdır. Çocuğun ilgi, istek ve beklentileriyle

örtüşmeyen, onda ilgi uyandırmayan kavramlardan oluşan örnekler ve açıklamalar onun dersle gerçek yaşantı arasında ilgi kurmasının önüne geçecektir.

- Dil bilgisi derslerinin temel amacı öğrencilerin Türkçe derslerinin esas unsuru olan dili özellikleri ve kurallarıyla bilinçli bir şekilde öğrenmelerini ve beceri kazanmalarını sağlamaktır. Dil bilgisi dersleri, bu hedefe yönelik olarak diğer dil becerileriyle birlikte ele alınarak öğretilmelidir. Aksi halde müstakil bir alan olarak öğretilmesi, öğretimi doğallıktan, canlılıktan ve işlevsellikten kopararak soyut, ezbere dayalı bir öğrenmenin ortaya çıkmasına neden olur.
- Dil bilgisi öğretiminde tümevarım yöntemi uygulanmalıdır. Öğretmen verdiği örneklerden yola çıkarak kuralla ilgili bilgi ve genellemelere ulaşır. Bu sayede öğretimde gözleme dayalı bir tümevarım yöntemi izlenir. Bunun yanında öğrenciye kuralları doğru ve etkili kullanmaya yetecek derinlikte anlatım yapılmalıdır.
- Dil bilgisi kavramları öğrencilere öğretilirken sezdirme ve uygulama yöntemi tercih edilmelidir. Buna paralel olarak dil bilgisi çalışmaları metin incelemesi sırasında yapılmalı, ayrıca öğretilmemelidir. Aksi halde metinden kopuk bir dil bilgisi öğretimi anlamsız olacaktır.
- Dil bilgisi öğretiminde basitten karmaşığa, parçadan bütüne, kolaydan zora doğru giden bir anlayış benimsenmelidir. Matematiksel bir dil olan Türkçenin dil bilgisi öğretiminde böyle bir mantık örgüsü kullanılmalıdır.
- Dil birimleriyle anlam arasındaki bağlantı öğrenciye kavratılmalıdır. Sağlam ve tutarlı anlatımın ne olduğu öğrenciye sezdirilerek dilin kullanımı konusunda ona güven kazandırılmalıdır.
- Dilin diğer öğrenme alanlarına göre dil bilgisi, Türkçe öğretiminde en az verimin alındığı bir beceri alanı olarak dikkat çeker. Bu gerçeklikten yola çıkılarak dil bilgisi kavramlarının ve konularının öğrencilere sevdirmesi dil bilinci oluşturma açısından önem arz etmektedir. Bu konuda öğrencilerde bir bilinç oluşturmak, farklı uygulama çalışmalarıyla öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve kalıcılığı sağlayacaktır.
- Türkçe dersi öğretmenleri dil bilgisini öğretme sebeplerini bilmeli, öğrenciye konuştuğumuz dille ilgili kuralları öğrenmesinin ne gibi faydalar sağlayacağı

bilincini aşılmalıdır. Bu da ancak öğrenciye dil bilgisi konularını sevdirecek renkli etkinliklerle sağlanabilir. Bu bağlamda ders öğretmeni dil bilgisi konularıyla öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları arasındaki dengeyi iyi gözetmelidir (Öz, 2001; Yaman, 2006; Ç. Akçakaya, 2011; Karadüz, 2007; Derman, 2008; Göğüş, 1978; Ünal, 2006; Karakuş, 2002; Özbay, 2006; Göçer, 2008; Erdem ve Çelik, 2011).

### **2.3.1. Dil bilgisi öğretiminin önemi**

Ana dili öğretiminin temel beceri alanlarının her birisiyle ayrı ayrı münasebeti bulunabilen bir alan olarak dil bilgisinin okullarda öğretilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda aşağıda araştırmacıların görüş ve önerilerinden hareketle dil bilgisi öğretiminin önemine değinilmiştir.

Yapıcı'ya göre dil bilgisi öğretimiyle dile ilişkin saygı ve özgüven oluşturmak, standartları belirlenmiş dil öğretime ve dil başarısına yardımcı olmak, dil başarısını artırmaya yardımcı olmak, yabancı dil öğretimini kolaylaştırmak, dil ve kültüre ait farklılıklara yönelik hoşgörüyü artırmak, bilimsel yöntem ve analitik düşünmeyi öğretmek, dili kötüye kullananlara karşı dili korumak, dilin sorunlarını anlamaya yardımcı olmak ve dil hakkındaki genel bilgiyi derinleştirmek dil öğretiminin neden yapılması gerektiği konusunda öne sürülebilecek bazı maddeler arasında yer almaktadır (Yapıcı, 2004, 36).

Dil bilgisinin bir cümleyi, bir eylemi, bir sıfatı ya da bir metni anlamak için gerekli olduğunu söyleyen Güneş'e (2007, 263) göre okuma yazma öğretiminden sonra dil bilgisi öğretimi verilmelidir. Çünkü kelime tanınmadan okuma yapmak mümkün değildir. Ona göre dil bilgisi, öğrencilerin kelime tanıma ve okuma becerilerine katkı sağlamakta, öğrencilerin zihnini yapılandırmaktadır. Sever'in düşünceleri Güneş'in zihni yapılandırma fikriyle örtüşmektedir. Sever, dil bilgisinin doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanı olduğunu ifade ederek dil öğretimiyle öğrencilerin dilin olanaklarının, sınırlarının ve gizil gücünün ortaya çıkarılabileceğini söyler (Sever, 2004, 28).

Dil öğretiminin etkili iletişimin temelini oluşturma gayreti içinde olduğunu dile getiren Kurudayıoğlu, öğrencilerin dil bilgisi öğretimiyle ana dillerini doğru kullanma



bilincine ulaşması ve dil bilgisinden yararlanarak her zaman etkili bir iletişim gerçekleştirebilmeleri gerektiğini savunur (Kurudayıoğlu, 2012, 49).

Dili, içinde pek çok görevli sistem barındıran bir sistemler bütünü olarak değerlendiren Erdem, dili meydana getiren unsurların bir sistem dâhilinde anlamlı birer birim haline gelmelerini ise dil bilgisinin sağladığını söyler. Ona göre dildeki bu sistemin farkına varmak dil bilgisi öğretimiyle mümkündür. Zira dil becerisi edinirken ana malzeme olan metnin kavranmasında dil bilgisi destekleyici bir unsur olarak dikkat çeker. Bundan dolayı metin incelemelerinde dil bilgisi ile ilgili konuların da sezdirilmesi gerekmektedir. Öğrenci, bu şekilde organize edilmiş bir öğretim etkinliği içerisinde dil bilgisi kurallarını sezme yoluyla kavramış, metin oluşumunda dil bilgisinin etkililiği hususunda fikir edinmiş olur. Öğrencide dil bilgisine karşı oluşabilecek olumsuz düşüncelerinin önüne geçmek de bu sayede mümkün olacaktır (Erdem, 2007, 19).

Özbay'a (2006, 143) göre dil daha doğru ve kusursuz şekilde düşünmeye yardımcı olurken doğru konuşma ve yazmaya da katkı sağlar. Banguoğlu'nun bu konudaki fikirleri Özbay'ı doğrular niteliktedir: "Gramer bilgisi sayesinde daha doğru, daha mükemmel düşünmeye alışırız" (Banguoğlu, 2011, 19).

Göğüş'e (1978, 339) göre çeşitli ana dili becerilerinin kazandırılmasında dil bilgisi öğretiminden istifade etmenin sağladığı pek çok yarar vardır. Dildeki doğru ve yanlış kavramları tespit ederken büyük ölçüde dil bilgisinin ortaya koyduğu kuralları referans göstermek durumundayız. Öğrenciye bir bilginin yanlışlığını gösterirken veya öğrenci kendi yanlışlarının farkına varma noktasında bu kuralları temel almak durumundadır. Bir bilim olarak dil bilgisi, soyut nitelikteki kavramları saptayıp adlandırmada önemli bir görev üstlenmiştir. Yani başka bir deyişle terim ortaya koyar. Terimlerse bizlerin doğru, yanlış, kavram, kural üzerinde uzlaşmamızı kolaylaştırıcı bir faktördür.

Sağır'ın dil bilgisi derslerinin önemi konusundaki çıkış noktası diğer araştırmacılardan biraz farklıdır. Sağır'a (2002, 19) göre, insan sahip olduğu bilgilerin büyük çoğunu çevresinden dinleyerek ve okuyarak edinmektedir. Bireyin bu süreç içerisinde dilin yapısal özelliklerini bilmesi, daha kolay anlamasını ve anladıklarını yorumlamasını sağlayacaktır. Bu gerçeği doğrudan dil bilgisiyle ilişkili olarak gören

Sağır, dil bilgisini diğer derslerin temeli olarak değerlendirir. Diğer derslerdeki başarının ise dil bilgisi dersindeki başarıyla paralel olduğunu ileri sürer.

Metin, paragraf, cümle, sözcük arasındaki anlam ilişkisi incelendiğinde tüm bu unsurların genel anlama olan katkısını dil bilimsel yeterlilikle mümkün gören Sancak, sözcüklerin temel, yan, mecaz, terim anlamlarını bilmeyi; deyimleri, atasözlerini, özlü sözleri, yerli yerinde kullanmayı dil bilimsel kültürle doğrudan ilişkili olarak değerlendirmek gerektiğini ileri sürer (Sancak, 2011, 25).

Dil bilgisi öğretiminin neden yapılması gerektiği hususunda buraya kadar pek çok araştırmacının görüşlerine yer verilmiştir. Konuyla ilgili bir başka çalışma da Hudson tarafından yapılmıştır. Hudson, araştırmasında dil bilgisi öğretiminin yapılma sebeplerini şöyle sıralamaktadır:

- Dilsel özsaygıyı, özgüveni oluşturmak,
- Ölçünlü dil öğretimine yardımcı olmak,
- Başarıyı (performans) artırmaya yardımcı olmak,
- Yabancı dilleri öğrenmeye yardımcı olmak,
- Dilsel ve kültürel hoşgörüyü artırmak,
- Bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretmek,
- Dili kötüye kullananlara karşı korunmak,
- Dil sorunlarını anlamaya yardımcı olmak,
- Dil hakkında genel bilgiyi derinleştirmek (Hudson, 1992'den akt. Kartallıoğlu, 2008, 20).

Hudson'un araştırmasına benzer bir araştırmayı Aydın, öğretmenler üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu dil bilgisinin öğretilmesinin gerekli olduğu fikrini savunmuştur. Dil bilgisi eğitiminin neden verilmesi gerektiği ile ilgili şöyle bir yüzde sonucu elde edilmiştir:

Dil bilgisi, öğrencilerin dile ilişkin yanlışlarını azaltır	%13.59
Dil bilgisine ilişkin bilgi öğrencinin yazma becerisini geliştirir	%11.96
Dil bilgisi çalışmaları öğrencinin zihin gelişimine yardımcı olur	%10.87
Bir yabancı dilin öğrenilmesine yardımcı olur	%10.87
Ölçünlü Türkçenin öğrenilmesine yardımcı olur	%9.24

Bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretir	%9.24
Dil bilgisi öğrencinin daha iyi iletişim kurmasını sağlar	%8.70
Dilsel özgüveni oluşturur	%8.70
Kültürel, dilsel hoşgörüyü artırır	%5.98
Müfredat dil bilgisi öğrenmeyi gerektiriyor	%3.80
Dil bilgisi öğretmekten hoşlanıyorum	%3.26
Dil bilgisi öğretimi sınıfa daha egemen olunmasını sağlar	%2.72

(Aydın, 1999, 25).

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin dil bilgisi dersinin öğrenciye katkı sağlayacağını düşündüğü en önemli üç niteliği şöyle sıralayabiliriz: Dil yanlışlarını giderme, yazma becerisinin gelişmesini sağlama ve öğrencinin zihinsel gelişimine yardımcı olma. Bu tabloya bakıldığında dil bilgisi öğretiminin özellikle öğrencilerin dil becerilerine katkı sağladığını söylemek mümkündür. Tablodaki ilginç sonuçlardan biriyse öğretmenlerin, dil bilgisi öğretiminin öğrencinin zihin gelişime katkı yapacağını düşünmesidir. Bu yönüyle araştırma dil becerisini diğer derslerle ilişkilendirerek paralel bir başarının söz konusu olacağını söyleyen Sağır'ın yukarıda yer verdiğimiz düşünceleriyle benzerlik göstermektedir diyebiliriz.

Dil bilgisi öğretimi hiçbir şekilde esas amaç olarak değerlendirilmemelidir. Dil bilgisi ile birlikte yukarıda ifade etmeye çalıştığımız gerek bireysel gerek sosyal boyutta pek çok bilgi, beceri, davranışın kazandırılması da hedeflenmiştir. Sahip olduğu hedeflerin çok yönlülüğü bakımından dil bilgisi öğretimi sadece Türkçe dersi değil, diğer derslerin öğretimi açısından da büyük önem arz etmektedir. Ayrıca sosyal bir kimliğe sahip olan bireyin konuştuğu dilin kurallarını bilinçli bir şekilde kullanması ona etkili bir iletişim gerçekleştirme noktasında da önemli bir fırsat sunacaktır.

### **2.3.2. Dil bilgisi öğretiminin amacı ve ilkeleri**

İnsanoğlu doğumundan itibaren bir sosyal çevrenin içerisine girer ve bu sosyal çevrede insan her ne kadar ana dilini öğrenmeye başlasa da konuştuğu dile ait kuralları, dilin inceliklerini tam manasıyla öğrenemez. Bunun için okullarda dil bilgisi öğrenimine ihtiyaç duyar. Bu doğrultuda Türkçe Dersi Öğretim Programı dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer alanlarda öğrenme, bireysel ve sosyal açıdan

gelişim ile mesleki beceri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir. TDÖP’de Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanabilen, kendini ifade eden, iletişim kuran, işbirliği yapan, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, ve yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, görüş ve tezlerini gerekçelendirebilecek, eleştirel bir bakış açısına sahip bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2015, 2).

Adalı’ya (1983, 35) göre dil bilgisi dilin kurallarını bulmayı, bu kuralların birbirleri ile olan ilişkilerini ortaya koymayı amaçlar. Adalı’nın bu açıklamasının dışında dil bilgisi etkinlikleriyle ulaşılmak istenen temel kazanımlar, öğrencilerin diğer öğrenme alanları açısından da istenen becerileri elde etmeleri yönünde gelişme sağlamalarına destek sunar diyebiliriz. Bu noktada Erdem’in sözleri dikkate değerdir: “Dil bilgisi öğretiminin amacı dilin kurallarını öğretmek değil, sahip olunan dilin dil becerilerinin geliştirilmesinde dayanak olmasını sağlamaktır” (Erdem, 2012, 234).

Yapılandırmacı anlayışa göre dil bilgisinin amacı dil bilgisi öğretimini işlevsel bir niteliğe kavuşturmadır. Bu doğrultuda bireylerin iletişim, anlama ve zihinsel becerilerini geliştirme esastır. İşcan’ın sözleri bu düşünceyi destekler mahiyettedir: “Türkçe dil bilgisi öğretiminin amacı, dilin kurallarını belletmekten ziyade, Türkçenin her ortamda rahat bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır” (İşcan, 2007, 9).

Dil bilgisi öğretiminde amaca ilişkin söylenen sözlerin hemen hepsinde önemli bir çıkış noktası bulunmaktadır. O da dil bilgisi öğretiminin ezberleme amacına dönük olamayacağıdır. Bu açıklamalardan biri de Göğüş’e aittir. Göğüş’e (1978, 340) göre dil bilgisi öğretiminde öğrenciye birtakım tanımlar ve kurallar ezberletmek amaç olamaz. Esas amaçsa ana dilinin canlı kullanımını gözlemek yoluyla iyi kullanmak ve gerek sözle gerek yazı ile duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlatmak ve yeteneklerin gelişmesine hizmet etmektir.

Benzer bir açıklamaya göre ise dil bilgisi öğretimi sırasında dil bilgisel yapının söylenip açıklamasının yapıldığı ve örneklerle öğretimin gerçekleştirildiği tümdengelim yöntemi terk edilmelidir. Yerine dilin yapı ve kurallarının işlevi becerilerin kazandırılması amacıyla gerçekleştirilen etkinlikler içinde sezdirilmeye dayalı öğretim sağlanmalıdır. Kural ve yapıların metin içinde bulunmasının nedenleri ve metne

katkıları gibi işlevsel nitelikler tümevarım tekniğiyle öğrenciye aktarılmalıdır (Göçer, 2015, 234).

Mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı yapılandırmacı anlayış ekseninde oluşturulmuştur. Dolayısıyla dil bilgisi konularının öğretiminde kuralları doğrudan vermek veya ezberletmek yerine bilgileri sezdirme esas alınmıştır. Erdem, bu noktada dil bilgisi öğretiminin amaçlarıyla ilgili olarak öğrencinin kuralları sezmesini çıkış noktası kabul ederek verilenler öğrenci tarafından içselleştirildikten sonra kurallara ulaşılması gerektiğini savunur. Öğrenci kurallara ulaşmak için ön bilgilerinden hareketle bilgisini yapılandırır ve kuralı içselleştirmiş olur (Erdem, 2008, 88).

Dil bilgisi öğretiminin önemi ve amacına yönelik olarak farklı araştırmacıların görüş ve önerilerinden yola çıkılarak dil bilgisi öğretiminde dikkat edilmesi gereken bazı ilkeleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Farklı araştırmacıların görüş ve önerileri doğrultusunda denilebilir ki dil bilgisi öğretimi ezbercilikten uzak, diğer öğrenme alanları içinde sezdirilmek suretiyle, hazırlanacak zengin bir ders içeriği içerisinde gerçekleştirilebilir. Öğrencinin yaşantısıyla ilişkilendirilmiş bir dil eğitimi daha zevkli, daha kalıcı izli olacaktır.
- Dil bilgisi kavram ve kurallarının hayli soyut olduğu gerçeğinden hareketle öğrencilere sadece kurallar öğretilmemelidir. Örnekler ve tekrarların bolca kullanıldığı bir öğrenme esas alınmalıdır.
- Örnek seçiminde basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmeli, Türk dilinin seçkin örneklerinden yapılabilecek alıntılarla uzun olmayan, açık ve anlaşılır örnekler üzerinden anlatım sağlanmalıdır. Bu bağlamda doğrudan kural vermekten kaçınılmalıdır.
- Dil bilgisi kuralları verilirken öğrencilerin özellikle sorun yaşadığı noktalardan hareket etmek doğru olacaktır. Özellikle öğrencilerin sınıf ve kavrama düzeyleri arttıkça incelenen okuma metinleri ve öğrenci ödevlerindeki hatalardan işe başlamak gerekir. Bu sayede dil kuralları kuramsal olarak değil, kullanılarak öğretilmiş olacaktır.
- Dil bilgisi öğretimi teorik düzeyde kalmamalıdır. Öğrencinin yazılı ve sözlü anlatımındaki yanlışlıklar ve eksiklikler düzeltilerek öğrencinin anlatımı

geliştirilmelidir. Bu doğrultuda öğrenme alanlarının birbirleriyle ilişkili şekilde öğretilmesi gerektiği akılda tutulmalıdır.

- Dil bilgisi konularının bir aşamalılık gösterdiği gerçeği dikkate alınmalıdır. Örneğin fiiller konusu öğretilmeden fiilimsiler konusunun öğretilmeye çalışılması konunun anlaşılmasının önünde ciddi bir engel teşkil edecektir. Bu nedenle dil bilgisi konuları birbirinden bağımsız değil, birbirleriyle ilişkili şekilde sunulmalıdır.
- Ders anlatılırken her öğrencinin farklı öğrenme özelliklerine sahip olduğu gerçeği göz önünde bulundurulmalı ve dil bilgisi dersleri birden çok yöntem ve teknik kullanılarak işlenmelidir. Bu, öğrencinin anlama düzeyini arttırabileceği gibi dersi de daha zevkli hale getirecektir. Aynı durum, konuların birbirinden farklı nitelikte oluşları düşünüldüğünde, başka konuların farklı yöntemlerle işlenmesi için de geçerli olabilir.
- Dil bilgisi öğretimi konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi öğrenme alanlarından bağımsız değil, bu alanlarla bütünleşik şekilde verilmeli; öğrenme alanları birbirini tamamlar mahiyette düzenlenmelidir.
- Konu anlatımında etkinliklerin metinlere dayandırılması önemlidir. Düşüncelerin metinlerle şekillendiği dikkate alındığında doğru ve yanlış öğrenmeler örnek cümlelerle ortaya çıkacaktır. Bunun yanında cümle içinde gösterilemeyen kurallar soyut olarak kalacaktır.
- Dil bilgisi öğretiminde dil bilimden de faydalanılmalıdır; çünkü dil bilgisinin durağanlığına karşın dil bilim kendini sürekli olarak yenileme özelliğine sahiptir.
- Aktarılan dil bilgisi kuralları olabildiğince basite indirgenmelidir; çünkü Türkçe öğretilirken basitten karmaşığa, kolaydan zora, parçadan bütüne doğru gitme kazanımlara ulaşma açısından daha etkili olacaktır.
- Öğrencilerin öğrendiklerini analiz ettikleri ve kayıt altına aldıkları notların tekrar sürecini kolaylaştıracağı düşünülürse not alma yoluyla öğretim süreci desteklenmelidir.
- Ders kitaplarında yer alan kavram, terim ve sınıflandırmalarla ilgili tutarsızlıklar yok edilerek ortak bir noktada buluşulmalı.

- Dil gelişimi ve zihinsel gelişim arasındaki ilişki dikkate alındığında gelişimsel açıdan öğrencilerin hazır olmadığı konuların öğretimi daha sonraki yıllara bırakılmalıdır.
- Ders içinde öğrenilen kuralların pekiştirilmesi ve uygulama sürecine yardımcı olması açısından bol miktarda soruyla desteklenmiş yardımcı kitaplardan faydalanılabilir.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yöntem ve teknikler, eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde göz önünde bulundurulmalıdır.
- Konuların daha anlaşılabilir olması için şekil, grafik, tablo, kavram haritası gibi araçlardan faydalanılabilir.
- Gösterip yaptırma, drama ve işbirlikli öğrenme yöntemi gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirecek yöntemler dil bilgisi öğretiminde kullanılabilir.
- Temelinde anlam ögesi yer alan dil bilgisinin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde dili oluşturan birimlere işlevsellik kazandırılması dil bilgisi öğretiminde temel ilke olarak benimsenmelidir.
- Örneklerden yola çıkarak tanım ve kurallara gitmek dil bilgisi öğretiminin amaçları arasında yer aldığından öğrencilerin öncelikle kuralları sezmesi amaçlanmalıdır. Bunun ardından tanım verilerek anlatım çalışmalarında uygulamalara gidilebilir. Dil bilgisi çalışmalarında yer alacak diğer etkinliklerde de bu prensip dikkate alınmalıdır (Yangın, 2002; Göğüş 1978; Demirel, 1992; Özbay, 2007; Karadüz, 2007; Göğüş, 1978; Erdem, 2007; Karakuş, 2002; Demirel, 2002; Onan, 2012; Güneş, 2007; Karagöz, 2013).

Dil bilgisi öğretimiyle ilgili olarak yapılan çalışmaların çoğunda dikkat edilmesi gereken aynı noktalara işaret edilmiştir. Sırf kuralcı bir bakışla ezberciliğe sevk eden bir dil bilgisi öğretimi değil; yaparak, yaşayarak, düşünüp yapılandırarak, parçalardan bütüne doğru giderek öğrenme fikri öne çıkmaktadır. Son yıllarda TDÖP'de de yer aldığı şekliyle yapılandırmacı anlayışa uygun şekilde düzenlenen sınıf için öğretim faaliyetlerinin dil bilgisi öğretiminde de geçerli oluşu pek tabiidir.

### 2.3.3. Dil bilgisi öğretiminin sorunları

TDÖP’de dil bilgisi öğretiminin Türkçe öğretiminin temel beceri alanlarının içinde öğrenciye sezdirilerek verilmesi gerektiği, üzerinde özellikle durulan bir konudur. Bu bağlamda tüm öğrenme alanlarını ortak bir paydada birleştiren dil bilgisi öğretiminin ne derece önemli olduğu göz önündedir. Ancak öğrenci bu süreçte biraz fazla edilgendir. Mesela öğrenci neyi, niçin ve nasıl öğreneceği konusunda bilgilendirilmemektedir. Yeni öğrenilecek konu karşısında öğrencinin bir bilinmeyenine içine hazırlıksız bir şekilde sokulmasının ve psikolojik açıdan konuya hazırlanamamasının önüne geçmek gerekmektedir. Öğrenci konunun nerde başlayıp nerde biteceğini bilmediği ve daha da önemlisi hedeflerden haberdar olmadığı için dersi sadece amaçsızca izlemektedir. İşcan ve Kolukısa’nın da dediği gibi “Dil bilgisi kurallarının verilmiş amaçlarının söylenmemesi dil bilgisi öğretiminde önemli bir sorundur” (İşcan ve Kolukısa, 2005, 299). Bu ve buna benzer pek çok araştırmayla dil bilgisi öğretiminde başarıya ulaşmayı engelleyen pek çok sebep bulunduğu ortaya konulmuştur.

Konuyla ilgili olarak yapılan pek çok araştırma (İşcan ve Kolukısa, 2005; Özbay, 2006; Çiftçi, 2006; Demir, 2009; Özbay, 2007; Sever, 2004; Göğüş, 1978; Yılmaz ve Mahiroğlu, 2004; Aydın, 1999; Aksan, 2004; Özbulur, 2011; Erdem, 2007; Yaman ve Karaarslan, 2010; Alyılmaz, 2010; Sağır, 2002) ortaya koymuştur ki dil bilgisi öğretiminde gerek teorik gerekse de uygulama düzeyinde kimi zaman öğretmenden, kimi zaman öğrenciden, kimi zaman da programın kendisinden kaynaklanan problemler mevcuttur. Çalışmanın bu bölümünde ilgili araştırmalardan hareketle dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan bazı problemler maddeler halinde sıralanmıştır:

#### a) Öğretmen ve Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar:

- Dil bilgisi öğretimi ezbere dayalı bir şekilde yapılmaktadır. Bu yüzden bilgiler kısa sürede unutulmakta, istenen düzeyde bir öğrenme gerçekleşmemektedir.



- Dil bilgisi öğretimi diğer öğrenme alanlarından bağımsız bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Bu durum derslerin birbirinden bağımsızmış gibi algılanmasına ve bir bütünlük içinde aktarılmasına engel teşkil etmektedir.
- Dil bilgisi öğelerinin işlevsel olarak anlatılmaması.
- Geleneksel yöntemden vazgeçilememesi. Öğretmenler her ne kadar çağdaş yöntem ve tekniklerden haberdar olsa da zamandan tasarruf ve daha az zahmetli olması sebebiyle düz anlatım yöntemini tercih etmektedirler.
- Kimi öğretmen ve öğrencilerin dil bilgisi konularını sevimsiz ve itici bulması. Bu noktada özellikle bazı eğitimciler tarafından sırf kural verilerek konuyu geçiştirme yoluna gidilmektedir.
- Dil bilgisi anlatılırken farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılması gerekmektedir. Farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerin tamamına hitap edilebilmesi açısından bu önemlidir.
- Konular dil bilimiyle ilişkilendirilerek verilmemektedir. Ders öğretmenleri konuları dil bilim alanında yapılan çalışmalarla ilişkilendirerek vermelidirler. Bu bağlamda dil bilimdeki çağdaş yaklaşımlardan haberdar olmalılar.
- Öğretmenin öğrenciyi aktif hale getirmekte yetersiz kalması.
- Dil bilgisi konularının bağımsız bir ders olarak işlenmesi. Bu konuda TDÖP’de, metinden hareketle dil bilgisi konularının aktarılması ve öğrenciyi sezdirilmesi öngörülmüştür.
- İmla kuralları verilirken anlatımın kuraldan uygulamaya yönelik olması. Bunun yerine örnek cümlelerden hareketle kuralların sezdirilmesi daha doğru olacaktır. Öğrencinin bilgiyi kendi zihninde yapılandırarak kurala dönüştürmesi hedeflenen kazanımlara ulaşma noktasında daha güzel sonuçlar verecektir.
- Noktalama işaretleri üzerinde fazla durulmaması
- Kuralların sözcükten, sözcük grubundan hareketle anlatılması. Oysa tek söz veya söz öbeğinden ziyade metinden hareket edilmesi gerekir.
- Dil bilgisi öğretiminde bazı sınıflara fazla bazı sınıflaraysa az zaman ayrılması. Sınıflar arasındaki farklılıkların derse yansıtılması, öğrenme hızı diğerleriyle eşit olmayan bazı öğrenciler açısından olumlu sonuçlar vermeyebilir.

- Öğretim çıktılarını elde ederken sadece bilgi düzeyinin değerlendirilmesi. Dil bilgisi değerlendirme aşamasında genellikle bilgi düzeyi ölçülse de uygulama, analiz, sentez düzeyinde çalışmalar da yapılabilir.
- VI. –VIII. sınıf seviyesinde Türkçe dersi dışında derse giren öğretmenler, “her şeyden önce bir Türkçe öğretmeni olduklarını” unutmakta, dilin bütün derslerde doğru kullanımı konusunda bir çaba göstermemektedirler (Sağır, 2002, 3).
- Sınav kaygısı dolayısıyla dil bilgisi derslerine yeteri kadar ilgi göstermemektedirler.

### **b) Programın Kendisinden ve Kullanılan Materyallerden Kaynaklanan Sorunlar**

İlgili araştırmalar incelendiğinde bu başlık altında karşılaşılan sorunlar, aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

- Dil bilgisi öğretiminde dil bilimsel bir yaklaşımın olmayışı. Dil bilimin ortaya koyduğu yaklaşımlar, dil öğretimine ve Türkçe dil bilgisi kitaplarına yeterince yansıtılmamaktadır.
- Terim karmaşası. Bir terim için birden fazla adlandırmanın yapıyor olması kimi zaman sorunlara yol açabilmektedir. Bunun için sade, istikrarlı bir terminoloji kullanılması yararlı olacaktır. Farklı kitaplarda farklı terimlere yer vermek öğrencinin kafasını karıştırmaktan öteye geçemez.
- Tümevarım yaklaşımın yeterince etkin şekilde kullanılamaması. Ders kitaplarında bu bağlamda konu ile ilgili verilen bir iki örnekten sonra kurallarla ilgili açıklamalara yer verilmektedir.
- Üniversitelerde kullanılan kaynak kitaplarla milli eğitimde okutulan kitaplar arasındaki terminolojide ve konularda ciddi farklılıklar görülmesi. Belli bir düzeye kadar bu durum hoş görülse de bazı konuların MEB müfredatında hiç yer almaması öğretmenlere sorun çıkarmaktadır. Bu durum öğretmenlerle kitap arasında çelişkilere sebep olarak öğrencinin kafasını karıştırmaktadır.
- Dil bilgisi öğretiminde öğretmenler tarafından kullanılacak bir referans kaynağın bulunmayışı.

- TDÖP’de dil bilgisi öğretimi için ayrılan bölümün yeterli olduğu tartışmalıdır. Bu bağlamda mevcut bölümün öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini karşılama noktasında istenen seviyeden uzak olduğu düşünülebilir.
- Programda verilen etkinlik örneklerinin tüm kazanımlara yayılmamış olması.
- Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin seçiminde yeterince özenli davranılmaması. Türk dilinin seçkin örneklerinden alınacak metinler üzerinden konular işlenebilir.
- Kullanılan ders kitaplarının kavram işaretleri ve cümle yapıları açısından öğrencilerin seviyesine uygunluğunun zaman zaman gözden kaçırılması.
- Kitaplardaki metinlerin bazen gereğinden uzun olması sebebiyle gerek öğrenci gerekse de öğretmenler açısından sıkıcı bulunması, isteği azaltması.

### c) Diğer Problemler

Yukarda belirttiğimiz kaynaklardan hareketle;

- Dil bilgisi öğretiminde kullanılan materyallerin yetersizliği,
- ÖSYM ve MEB tarafından yapılan sınavlarla okullarda yapılan sınavlar arasında yapısal farklılıkların bulunması,
- Öğretmenlerin dil bilimi altyapılarının üniversitelerde yeterli düzeyde oluşturulamaması,
- Üniversitelerdeki eğitim bilimi ders içeriklerinin alandan ayrı düşünülerek içeriklerinin hazırlanmış olması,
- Öğretmenlerin lisans seviyesinde aldıkları dil bilgisi derslerinin yetersiz olması

gibi sorunlar gösterilebilir.

### 2.3.4. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğretim sürecinin planlanmasında öğretim yöntem ve tekniklerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Amacına uygun şekilde kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerin bilgileri doğru bir şekilde yapılandırmasını da sağlayacaktır. Öğrenciye hitap ederken doğru bir yaklaşım benimsemek, zengin ve

etkili bir öğrenme yaşantısı sunacağı için çalışmanın bu bölümünde dil bilgisi öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikler hakkında bilgi vermek uygun olacaktır.

Okullarda verilen dil bilgisi öğretiminin amacı dil kurallarını bol tekrara yer vererek ezberletmek değil; temel öğrenme alanları olan konuşma, dinleme, okuma ve yazmanın belirlenen sınıf seviyesinin kazanımlarına uygun şekilde doğru ve etkili olarak edinilmesini sağlamaktır. Aksi halde temel dil becerilerinden uzak, soyut birtakım kurallar üzerinden yürütülecek bir dil bilgisi dersinden istenen performansı elde etmek zor görünmektedir. İşcan'a göre dil bilgisi öğretiminin amacı dilin kurallarını bilmekten ziyade Türkçenin her ortamda rahatça kullanılmasını sağlamaktır. Bu gerçeklikten yola çıkarak İşcan dilin esas amacının dil bilgisi öğretmek değil, içinde yaşanan dili kavratmak olduğunu ileri sürer (İşcan, 2007, 9).

Kural ezberletmenin ötesinde bir hedefi bulunan öğretmen, öğrenciler için en iyisi olduğunu düşündüğü yöntem ve tekniğe de kendisi karar vermelidir. Bu bağlamda unutulmamalıdır ki farklı öğrenme özelliklerine ve seviyelerine sahip öğrencilerden oluşan bir sınıfta öğretmen olabildiğince fazla yöntemden istifade etmelidir. Dil bilgisi konuları aktarılırken hedeflenen becerileri öğrenciye kazandırma konusunda en uygun yöntem belirlenmeye çalışılmalıdır.

Dil bilgisi öğretiminde doğru yöntemin tercih edilmesi öğrencilerin konu ve kuralı kavramasının dışında sürece bilişsel olarak etkin bir şekilde katılması dolayısıyla öğrenci, dil bilgisi konularını sıkıcı bulmayacak, işlevini sezerek kavradığı yapıyı hem benzer metinlerde bulabilecek hem de kendi oluşturduğu metinlerde yerli yerinde kullanabileceği bir dil bilincini de kazanmış olacaktır. Bu açıdan konu ve kural öğretirken uygun yöntemi takip etmek büyük önem taşımaktadır (Göçer, 2015, 238).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre dil bilgisi konularının konuşma-dinleme, okuma ve yazma öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek metin bağlamı içerisinde ele alınması gerekmektedir (MEB, 2015, 3). Bu bilgidен hareketle çalışmamızın bu bölümünün başlığının “Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler” veya “dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler” şeklinde olması bir olumsuzluk teşkil etmeyecektir.

### 2.3.4.1. Anlatım yöntemi

Türkçe öğretiminde sıkça kullanılan bir geleneksel öğretim yöntemidir. Daha çok sunuş yoluyla öğretmede ve bilgi düzeyindeki davranışların kazandırılmasında etkilidir (Keskinılıç ve Keskinılıç, 2007, 72). Konunun mantıksal bir sıra ile öğretmen tarafından belli bir plan çerçevesinde anlatılmasını gerektiren yöntem, tek yönlü bir iletişime dayalıdır. Öğrencilerin edilgin bir şekilde dersi takip ettiği yöntemde soru sorma vb. gibi düşüncelerini ifade etme olanakları yoktur. Bu yöntemle bilişsel alanın bilgi, duyuşsal alanın alma ve tepkide bulunma, devinişsel alanın uyarılma basamaklarıyla ilgili davranışlar öğrencilere öğretilirken öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olamamaları dolayısıyla üst düzey bilişsel hedeflere ulaşması imkânsız görünmektedir (Doğan, 2008, 34; Ocak, 2007, 219).

Bu yöntemle aynı anda çok sayıda kişiye bilgi aktarılabilir, kısa zamanda çok fazla bilgi sunulabilir, öğrencilere dinleme alışkanlığı ve düzenli not tutma alışkanlığı kazandırılabilir. Bu yöntem ayrıca tüm sınıf düzeyleri için uygundur, öğrencilerin karmaşık görünen konuları anlamasında daha etkilidir (Demirel, 2009, 81).

Yöntemin olumsuz taraflarıysa öğrencilerin uzun süre pasif bir şekilde dinlemelerini gerektirdiği için yöntem sıkıcı olabilir. Bilgilerin kalıcı olması için sürekli tekrarlanması gerekeceğinden oldukça zaman alıcıdır, öğrenci ve öğretmen arasında bir iletişim olmadığı için kimi zaman anlatılmak istenenle anlatılan farklı olabilir, önemli ve önemsiz bilgiyi ayırabilmesi için öğrenci yardıma ihtiyaç duyabilir (Erciyes, 2007, 184).

Yöntemin etkili olabilmesi için ders anlatım sürecinin çok iyi organize edilmesi, öğrenci davranışlarının sürekli gözlemlenmesi, dersin monoton gidişini önlemek için görsel ve işitsel materyallerden yararlanılması gerekmektedir (Tok, 2007, 164). Bol miktardaki görsellerle desteklenmiş ders içeriği öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlamak açısından olumlu sonuçlar doğuracak ve dil bilgisi gibi kural aktarımının öne çıktığı bir konuyu sunarken kullanılacak anlatım yöntemi öğrenciyi monotonluktan kurtarma noktasında etkili olacaktır.

### 2.3.4.2. Soru cevap yöntemi

Öğrencileri aktif düşünmeye sevk etme ve onların öğrenme çalışmalarını düzenleme bakımından önemli olan bu yöntem, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi canlı tutması sebebiyle gerek geleneksel gerekse de modern öğretimde kullanılmaktadır (Hesapçıoğlu, 1998, 180). Öğrenciye yöneltilecek uygun sorularla düşünme, konuşma eğitimi anlamında ciddi faydalar sağlanabilir, öğrencinin bilişsel becerilerini kullanabilme ve yaratıcılıklarını geliştirme noktasında onlara önemli fırsatlar sunar.

Öğrenciye eleştirel düşünme becerisi kazandırma noktasında etkili olan soru cevap tekniği, dersin giriş etkinliklerinde dikkat çekmek için kullanılabilmesi gibi öğrencileri araştırmaya yöneltmede rehberlik yapma, toplum içinde konuşma alışkanlığı edinmede kullanılabilir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve öğrenme sürecini değerlendirmede de etkili bir tekniktir (Ocak, 2007, 221).

Tok'a (2007, 165) göre yöntemin olumlu tarafları arasında öğrencilerin zorlandığı tarafların ortaya çıkarılması, öğrenci seviyesinin belirlenmesi, öğrencinin güdülenmesi, konuşma alışkanlığı kazanması, öğrendiklerini anımsaması ve olayları sorgulaması gösterilebilir. Soru hazırlamanın zor ve uzmanlık gerektiren bir iş olması, zaman ve güven kaybına neden olabilmesi ve yavaş işlemesi ise yöntemin sınırlıkları arasında sayılabilir.

Soru cevap tekniği kullanılırken soruların önce tüm sınıfa sorulması, biraz süre verildikten sonra gönüllü öğrencilere öncelik tanıyarak yanıtlamaya geçilmesine dikkat edilmelidir (Anderson, 1987'den akt. Doğan, 2008, 41). Öğrencilerin soruya kendi cümleleriyle cevap vermeleri, konuşma güclüğü olan öğrencileri sabırla dinleme, yanlış cevap veren öğrencileri cesaretlendirme ve cevap vermek isteyen öğrenciye adıyla hitap etme yine soru cevap tekniği kullanılırken dikkat edilmesi gereken noktalar arasında yer alır (Demirel, 2009, 109).

Soru cevap yöntemi diğer derslerde olduğu kadar dil bilgisi öğretiminde de etkili bir şekilde kullanılabilir. Kayman tarafından 102 Türkçe öğretmeni üzerinde yapılan araştırmaya göre Türkçe öğretmenlerinin derslerde en sık kullandığı yöntem %77.5 ile soru cevap yöntemidir (Kayman, 1997'den akt. Yaman, 2006, 50).

Bunun yanında soru cevap tekniğini dil bilgisinde öğrencilerin ön bilgilerini yoklarken, öğrenmeler hakkında öğrenciden dönüt almak için, örneklerin anlaşılıp anlaşılmadığı tespit etmede kullanmak da mümkündür.

### 2.3.4.3. Tartışma

Belirlenen bir konu hakkında öğrencileri düşünmeye sevk ederek konunun kavranması amacıyla düşünce üretip fikir alışverişinde bulunmayı gerektiren geçerli bir yöntemdir.

Ocak'a (2007, 228) göre öğrencilerin belirlenen konu hakkında bilgi ve deneyim kazanmalarına yardımcı olan tartışma, öğrencilerin katılarak öğrendikleri ve öğrendiklerini hatırlama noktasında etkili olan bir yöntemdir. İki ya da daha çok kimsenin bir konuyu karşılıklı konuşması, birbirlerini dinleyip eleştirmesinin esas olduğu tartışmalarda öğrenci gerektiğinde sorular sorarak incelemeye imkân bulur.

Öğrencilerin konuşma, soru sorma, sorulan soruları cevaplayabilme becerilerini geliştiren tartışma tekniğiyle öğrenciler bir sorunun birden fazla çözüm yolu olduğunu görür. Ayrıca öğretmen ile öğrencinin etkileşim içerisinde olmasına olanak sunan yöntemde öğrenciler tartışarak öğrenirler (Doğan, 2008, 48).

Tartışma yönteminin en önemli sınırlılığı daha ileri düzeydeki sınıflarda uygulama imkânı olmasıdır. İlkokul düzeyinde gerçekleştirilmesi konu açısından zorlayıcı olabilir. Ayrıca bu yöntem oldukça zaman alıcı olduğu için sıklıkla kullanımına başvurulamaz.

Erciyes'e (2007, 187-188) göre sempozyum, panel, zıt panel, münazara, forum, seminer gibi türleri bulunan tartışmalarda dikkat edilmesi gereken kurallar bulunur. Öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate almak, zamandan tasarruf etmek için konunun önceden belirlenmesi, hangi tartışma türüne yer verileceğinin belirlenmesi, çıkabilecek gerginlikleri mizah yoluyla tolere etmek, fikirlerin rahatlıkla ifade edilebileceği bir ortam oluşturmak vb. bunlardan bazılarıdır.

Türkçe dersinde tartışma tekniği kullanılarak öğrencilerin etkili iletişim becerilerinin gelişmesi, diksiyon, hitabet gücünü artırma, düşündüklerini tam ve doğru şekilde karşı tarafa aktarması sağlanmış olur. Bununla beraber konuşma kurallarıyla bir

bütünlük teşkil eden dinleme eğitiminde de tartışma yönteminin öğrenciye faydası büyüktür. Öğrenci bu sayede kendi düşüncelerini savunurken başkalarının düşüncelerine saygı gösterebilme becerisini de geliştirir.

#### **2.3.4.4. Problem çözme**

Gerçek hayatta rastlanabilecek problemlerin araştırılması ve çözülmesi etrafında organize edilmiş, bireylerin zihin ve beceri bakımından aktif katılmalarını gerektiren tecrübeye dayalı bir öğrenme şeklidir. Öğretmen öğrencileri gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri bir problemle karşı karşıya getirerek problemin çözümüne dair onları teşvik eder. Bireysel hayatın gelişiminde de etkili olabilecek bu yöntemde öğrenciler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini birlikte kullanır (Ocak, 2007, 224).

Problem çözme yöntemiyle zihinsel analiz etme, genelleme ve sentez yapma gibi ileri bilişsel fonksiyonlar kullanılır (Küçükahmet, 2001, 81).

Öğretmenler, öğrencileri için çözebilecekleri problemleri seçmeli ve uygun materyalleri hazırlamalıdır. Yalnız burada problemi nasıl çözeceğine dair bir bilgi vermemelidir (Erciyes, 2007, 192).

Demirel'e göre öğrenci merkezli olan, öğrencinin ilgi ve güdülenmesini artıran, ona kalıcı izli öğrenme imkânı tanıyan ve bilimsel yöntemleri kullanmayı öğreten, bilimsel tutum kazandıran problem çözme yönteminde izlenmesi gereken bazı aşamalar bulunmaktadır. Bunlar aşağıda sıralanmıştır:

- Bir problemin farkına varma,
- Problemin ne olduğunu tanımlama,
- Problemin çözümü için hipotezler kurma,
- Veri toplama, verileri analiz edip yorumlama,
- Denenceleri test edip kabul etme veya reddetme,
- Çözümü uygulama, elde edilen sonuçlara göre önerilerde bulunma (Demirel, 2009, 86-87).



Ocak'a (2007, 226) göre problem çözme yöntemi maddi külfeti, değerlendirmedeki güçlüğü, materyal ve kaynak bulma zorluğu, öğrencinin olumsuz tavır geliştirebilmesi ve zaman alması gibi sınırlılıklara sahiptir.

Türkçe dersinde üst düzey becerilerin kazandırılmasında tercih edilebilecek bir yöntem olarak problem çözmeden gerçek hayatta karşılaşılabilecek bir problemin çözümüne dair konuşma ve yazma öğrenme alanlarında çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalardan hareketle öğrenciye öğrenme alanlarının birlikte kullanılması ilkesinden yola çıkılarak dil bilgisi konularına ilişkin örnek uygulamalar yaptırılabilir.

#### **2.3.4.5. Proje tekniği**

J. Dewey'nin eğitimle ilgili ortaya koyduğu ilkelerden yararlanılarak geliştirilen bir yöntem olan proje yöntemi, öğrencilerin bireysel veya birlikte bir şeyler üretmesi, ortaya koymasına dayanmaktadır. Bu yöntemin amacı öğrencilere bireysel öğrenme sorumluluğu kazandırmak, grup içi motivasyonu sağlamak, problem çözme becerileri kazandırmak, öğrencilerin bir bilim adamı gibi düşünmesi sağlayarak kendi ürünlerini ortaya koymalarını sağlamaktır (Ocak, 2007, 239).

Karmaşık bir süreç olan proje geliştirme aşamasında öğretmen öğrencilere bir rehber olarak yardımlarını hissettirir. Özden'e (1999, 163) göre proje yapmak, öğrencilerin motivasyonunu artırarak yeni ilgi alanlarının ortaya çıkmasına sebep olur. Öğrencileri kendi kararlarını kendileri alabilme noktasında cesaretlendirir ve proje bittiğinde öğrenciye, kendine güven duyma hissini tattırmaktadır.

Yaman'a (2006, 52) göre proje tekniği dil bilgisi öğretiminde de kullanılabilir. Öğrenciler küçük gruplara bölünerek onlara işlenen konularla ilgili bir kavram haritası proje olarak hazırlatılabilir. Bunun dışında derste görülen dil bilgisi konularını içeren yazılı ve sözlü anlatım etkinlikleri proje çalışması olarak yaptırılabilir. Örneğin dil bilgisinde ekler konusu öğretilirken yaşanabilecek karmaşayı önleme adına öğrencilere kavram haritası proje olarak hazırlatılabilir.

#### **2.3.4.6. Drama yöntemi**

“Eğitimin oyunlaştırılması” (Özbay, 2006, 140) olarak da ifade edebileceğimiz drama yöntemi öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunan bir yöntemdir.

Öğrencilerin karşılaştığı farklı durumlarda onlara nasıl davranmaları gerektiği öğreten drama yöntemi Türkçe öğretiminde özellikle konuşma ve dinleme öğrenme alanında etkin şekilde kullanılabilir.

Çocuklar drama etkinlikleriyle duygularının farkına vararak bunları rahat bir şekilde ifade edebilir. Genellikle bir grup etkinliği olan drama, çocuğun grup üyeleriyle etkili iletişimine imkân sunan bir sosyal ortam oluşturur. Drama vasıtasıyla sosyal rolleri tanıyan çocukta sosyal farkındalık artar ve çocuğun problem çözme becerileri gelişir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007, 81).

Hesapçioğlu'na (1998, 220) göre dramada bazı durum ve olaylar konuşma- taklit gibi öğelerden yararlanılarak hayali bir şekilde canlandırılır.

Drama yönteminin dil bilgisi öğretiminde nasıl kullanılabileceğine ilişkin olarak Özbek, birkaç öğrenciye cümlenin öğeleri konusunu vererek oyunlaştırmalarını önerir. Buna göre her bir öğrenci bir öğeyi canlandırır. Böylece öğrenci hem konuları araştırdığı hem de oyuna dönüştürdüğü için öğeler konusunun öğretiminde kalıcılık sağlanmış olacaktır. Oyunu izleyen diğer öğrenciler merak ve ilgi unsurlarından dolayı öğrendiklerini daha iyi hatırlayabileceklerdir (Özbek, 2011, 45).

#### **2.3.4.7. Gösterip yaptırma**

“Gösterip yaptırma yöntemi genelde mesleki beceri kazandırmaya yönelik olarak bir aracın nasıl kullanılacağı, işlem sırası gibi konularda öğrenciye alıştırmaya yaptırılarak uygulanan bir öğretim biçimidir” (Ocak, 2007, 238).

Birden fazla duyu alanına hitap eden yöntem öğrencilerin ilgisini canlı tutacak bir özelliğe sahiptir. Yöntemin en önemli sınırlılığı kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor oluşu ve öğrenciye uygulama sürecinde yeterli zaman tanımak gerekliliğinden dolayı fazla zaman almasıdır.

Doğan'a (2008, 38) göre bu yöntem Türkçe öğretiminde daha çok sözcüklerin yetersiz olduğu durumlarda, fikirler, kavramlar ve hareketlerin açıklanmasında ve özellikle de devinışsel becerilerin kazandırılmasında kullanılabilir. Bu bakış açısı doğrultusunda denilebilir ki zaman zaman aşırı soyut olduğu yönündeki eleştirilerin

yöneldiği dil bilgisi konu ve kavramları öğretilirken bu yöntemden istifade etmek mümkündür.

#### **2.3.4.8. Kavram haritası**

“Bir kavramı oluşturan parçaları ve aralarındaki anlamlı bağı göstermeye yarayan tekniktir. Kavramla ilgili yeni bilgiler toplanmasını, onların kavramla ilişkilendirilmesini sağlar. Öğrencilerin kavramla ilgili ön bilgilerini öğrenmede ve yazılı bir metni anlaşılır hale getirmede kullanılır” (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007, 86).

Kavram haritası oluştururken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Kavram haritası oluştururken izlenmesi gereken aşamalar arasında konuyla ilişkili tüm kavramların listelenmesi ancak kavram ilişkilerine yer verilmemesi, öğrencilerin öğrenmesinin gerekli görüldüğü noktaların bir yere not edilmesi, en önemli kavramın sayfanın en üst kısmına yazılması, önem sırasına göre diğer ilişkili kavramların yazılması, ikincil kavramların ana kavrama “içerir” vb. gibi bağlayıcılarla bağlanması, bunlar dışındaki diğer kavramların hiyerarşiye dikkat edilerek düzenlenmesi ve bu düzenin ilgili çizgilerle gösterilmesini sayabiliriz (Ocak, 2007, 262).

Doğan’a (2008, 72) göre kavramların zihinde etkin bir şekilde yer etmesi için öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle kavram ve kavram arası ilişkileri düşünmesi önemlidir. Soyut olan bilgilerin zihinde somutlaştırılması ve görsel olarak düzenlenmesi kavram haritalarıyla sağlanabilir. Doğan’ın bu düşüncesinden hareketle kavram haritası tekniğinin zaten soyut bir öğrenme alanına sahip olan dil bilgisi öğretiminde kullanılmasının oldukça elverişli bir durum teşkil ettiğini söylemek mümkündür. Zira öğrencilerin dil bilgisi kurallarıyla ilgili ilişki ağını, oluşturulan bir kavram haritası üzerinde görmeleri, sağladığı zengin görsellik açısından kalıcı bir öğrenme sağlayacaktır.

#### **2.3.5. Dil Bilgisi öğretimi yaklaşımları**

Öğrencileri başarıya ulaştırmak için en doğru, en etkili öğretimin en kusursuz yaklaşım, yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilmesi amaçlanır; ancak bu her zaman çok da kolay olmamıştır. Dil öğretiminde de durum benzerdir. Geçmişten bugüne dek, her

biri kendine has farklı bakış açılarıyla öğretim sürecinde etkili olmayı hedefleyen temelde üç önemli yaklaşım olmuştur. Bu yaklaşımlar davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı dil öğretim yaklaşımları olarak üç gruba ayrılır.

Dil öğretimi sürecinde benimsenen yaklaşım son derece önemlidir. Öncelikle benimsenen yaklaşım ekseninde hazırlanan programda önemli değişiklikler görülür. Mesela dil bilgisi öğretiminin amacı ve yöntemi bunların başında gelir. Yapılan bu değişiklikler sınıf içi uygulamalara ve etkinliklere hatta kullanılan materyallere dek yansır. Her yaklaşım, çağın gerektirdiği şekilde beklentilerini yeniler, öğretmen ve öğrenciye dair yeni roller belirler. Bu kapsamda, gerçekleştirilen dil öğretimi de yenilik ve gelişmelerden nasibini alacaktır.

Güneş'e (2013, 175) göre davranışçı öğretim yaklaşımın öne çıktığı dönemde toplumda "Dil iletişim aracıdır." görüşüne uygun şekilde dilin günlük kullanımına önem verilirken yapılandırmacı yaklaşım ise "Dil bir sosyal iletişim aracıdır." görüşüne paralel olarak bir dil öğretim yaklaşımı olarak benimsenmiştir.

Eğitim sistemimizin her kademesine etki etmiş davranışçı yaklaşım, uzun yılların ardından tartışılmaya başlanmış, nihayetinde 1981 Türkçe Öğretim Programı'nda, davranışçı anlayışın ezberci bakış açısını getiren yaklaşımı sebebiyle zamanla yapılan ufak değişiklikler sonucu bilişsel bakış açısına bir yönelme olmuştur. Son olarak dünyadaki gelişmeler neticesinde Türkçe öğretiminde davranışçı bakış terk edilerek 2004 Türkçe Öğretim Programı'nda yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır.

### **2.3.5.1. Davranışçı yaklaşım**

Davranışçı dil öğretimi yaklaşımı, öğrenmeyi insanlarda meydana gelen gözlenebilen davranış değişiklikleriyle açıklayan, davranışçı psikolojiden etkilenmiş bir dil öğretimi yaklaşımıdır.

Davranışçı öğrenmede yer alan koşullanma, uyarıcı-tepki ilişkisi dil öğretimine de yansımıştır. Bu bağlamda dil bilgisini uyarıcı-tepki arasındaki ilişkiyi kullanarak çeşitli alıştırma ve tekrarlar yoluyla öğretme amacı vardır. Yani davranışçı yaklaşımın koşullanma süreci dil bilgisine uyarlanmıştır. Kurallar öğrencilere bu sayede öğretilmek istenmiştir (Onan, 2002, 72).

Davranışçı dil bilgisi öğretimi yaklaşımı, tanım ve terim ağırlıklı olarak bu bilgileri destekleyen örnek ve alıştırmalar üzerine şekillenmiştir. Terim ve kural öğretmeyi amaçlayan bu geleneksel anlayış günümüze kadar ulaşmış, adeta bir amaç gibi algılanır olmuştur. Yapılan sürekli tekrar ve alıştırmalarla kuralların ezberletilmesi ve ezberlenen kurallarınsa pekiştirilmesi amaçlanmıştır (Karadüz, 2007, 282). Dil bilgisi öğretiminin bu şekilde devam ettirilmesi yaşayan, konuşulmakta olan dilin sadece bir kısmını öğretmesi ve anlam düzeyini arka plana atması dolayısıyla ciddi eleştiri almıştır. Bilişselci dil öğretimi yaklaşımını savunanlar, geleneksel dil bilgisi kitaplarındaki tutarsızlıkları ileri sürerek davranışçıların dil bilgisini başarılı bir şekilde öğretilmediklerini öne sürmüşlerdir (Güneş, 2013, 80).

Ülkemizde 2005 yılında öğretim programında yapılan değişikliğe kadar uygulanmış olan davranışçı yaklaşım, dil bilgisi öğretiminde öğrencilere kuralları ezberletmeyi ve bol bol tekrar ederek hatırlatmayı esas almıştır. Davranışçı bakış açısına göre kuralların anlamla ilişkilendirilerek sezdirilmesi veya edinilen bilgilerin beceri haline gelip gelmediği önemsenmemektedir.

### **2.3.5.2. Bilişsel yaklaşım**

Chomsky tarafından davranışçı yaklaşıma tepki olarak ortaya atılmış olan bilişsel yaklaşım insan beynini gelişmiş bir bilgisayara benzetir. Nasıl ki bir bilgisayar bilgileri işler ve depolarsa insan beyni de aynı şekilde kaydedip ihtiyaç duyduğunda geri getirebilme özelliğine sahiptir. İnsan bu yetisini sosyal çevre içinde bilinçsizce edinir. Davranışçı yaklaşımın öğrenme sürecini açıklamak için kullandığı gözlenebilen davranışlardan hareket etme anlayışı bilişsel bakışta yerini zihinsel süreçlere bırakmıştır.

Güneş'e (2013, 81) göre bilişsel yaklaşımın en önemli temsilcisi olan Chomsky çocukların tıpkı bir bilgisayar gibi dil edinmek için programlandığını söyler. Dili oluşturan söz dizimi, anlam bilgisi, ses bilgisi gibi öğeler beyinde genetik ve modüllü bir donanımla bulunmaktadır. Dilin kural ve sisteminden hareket ederek cümleleri anlayan ve aktaran birey, dili öğrenmek için temel bir yeteneğe ve evrensel bir dil bilgisine sahiptir.

Onan'a (2012, 74) göre bilişsel yaklaşım dil bilgisi öğretimine işlevsel bir açıklama getiremediği için yetersiz olarak görülmüş, bu nedenle de uzun yıllar davranışçı anlayışın etkisi devam etmiştir.

### 2.3.5.3. Yapılandırmacı yaklaşım

Davranışçı dil bilgisi öğretim anlayışından tamamen farklı olan yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin dil bilgisinin kurallarını ezberleyip tekrar ederek pekiştirmesinin aksine bilgiyi zihinde yeniden kurgulayarak işlemesi gerektiği anlayışıyla öne çıkmıştır. Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin temsilcisi olduğu yapılandırmacı dil öğretimi anlayışına göre dil gelişiminde sosyal ve etkileşimsel ortamlar son derece önemlidir. Bu nedenle dil bilgisi öğretiminin işlevsellik kazanabilmesi için okullarda dil merkezli iletişim ortamlarının kullanılması gerekmektedir (Onan, 2012, 75).

Güneş'e (2013, 83) göre dil bilgisi öğretimi bazı zihinsel becerileri gerektirmektedir. Bunlar sıralama, sınıflama, karşılaştırma, ilişkilendirme, benzer ve ayrılan noktaları tespit etme vb.dir. Bu beceriler gelişmeden dil bilgisi öğretmek zordur. Öğrenciye beceri kazandırırken önce beceri hakkında öğrenci bilgilendirilmeli, becerinin amacı söylenmeli ve beceriye ilişkin etkinlik çalışmaları yaptırılmalıdır. Çünkü yapılandırmacı dil bilgisi öğretiminde amaç, bilgilerin zihinde yapılandırılması ve uygulayarak beceriye dönüştürülmesidir. Öğrencilerin dil bilgisini aktif öğrenmelerini sağlamak üzere düzeye uygun şekilde hazırlanmış etkinlik çalışmalarına dikkat etmek gerekir.

Karadüz'ün bu konudaki fikirleri Güneş'i destekler niteliktedir. Karadüz, bireyin bilgiyi dışardan, doğrudan almasının yapılandırmacı anlayışta pek bir şey ifade etmeyeceğini vurgulayarak öğrenmede önemli olanın bireyin bilgiyi yapılandırması olduğunu belirtir. Ona göre bilgi sahibi olmaktan ziyade bilgiyi kullanma, değerlendirebilme, değiştirme, yorumlama, öznelendirme ve öğrenme becerileri kazanma önemlidir. Dil açısından da benzer bir durum söz konusudur. Dil ezberlenen olmaktan öte zihnin her defasında yapılandırdığı öznel bir olgudur. Bu bağlamda bilgi yapılandırıldığı sürece öğrenme öğrenilmektedir. Dolayısıyla dil eğitiminde yapılandırmacı tavır benimsenmelidir (Karadüz, 2007, 291).

Yapılandırmacı anlayışın işlevselliğini öne çıkardığı dil bilgisi öğretiminde dil kurallarının okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi temel dil becerilerinin gelişimine de katkıda bulunması beklenir (Onan, 2012, 75). Dört temel dil becerisinin birlikte kazandırılmasını amaç edinen dil bilgisi konuları, öğrencilerin bakış açılarını sağlamlaştırmak, muhakeme yeteneklerini geliştirmek, sağlıklı bir yapıya ulaşabilmek için dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi öğrenme alanları içinde önemli bir yere sahiptir (Özbay, 2007, 136). Yapılandırmacı anlayışta dil bilgisi öğretimi bir amaç değil, araç olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle katı kuralları içermemesi gereken dil bilgisinin açık ve işlevsel olması, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi önemlidir (Güneş, 2013, 83).

Öğrencinin etkin bir özne olarak yer aldığı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında tartışma, hipotezler kurma, fikirleri savunma, sorgulama, paylaşma gibi süreçler bulunur. Kuvvetli bir etkileşimin öngörüldüğü yaklaşıma göre öğrenciler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmez, yeniden keşfederler (Perkins, 1998, 7). Bu keşfetme sürecinde öğrenci dış dünyadan gelen bilgiyi kendinde daha önceden var olan zihinsel şemayla karşılaştırır. Eğer zihnindeki şemaya uyuyorsa, bilgi belleğe kaydedilir. Uymuyorsa bilgi öğrencinin zihninde yeniden yapılandırılır, birey zihnindeki yapıyı yeni verilere uygun hale getirir (Atay, 2003, 9). Sonuç olarak öğrenen araştırarak, gözlem yaparak, sorgulayarak, sorun çözerek öğrenmeyi kendi aktif çabaları sayesinde gerçekleştirir (Güneş, 2013, 176).

### **2.3.5.3.1. Yapılandırmacı eğitimde öğretmenin rolü**

Yapılandırmacı anlayış eğitimde pek çok alanda ders kitaplarına uyarlanmaya başlanmış, yapılandırmacılığa uygun bir eğitim-öğretim anlayışı çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ancak bu düzenlemeler tek başına yeterli değildir. Programı ve materyali kullanacak olan öğretmen ve öğrencilere de yapılandırmacı eğitimin gerçekleştirilmesi için büyük görev ve sorumluluk düşmektedir.

Araştırmacıların görüşlerinden hareketle yapılandırmacı anlayışı benimseyen öğretmenlerden yapılması beklenen davranışlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- Öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterir ve onların gelişim özelliklerini dikkate alır.

- Öğrenmenin verimliliğinin sağlanabilmesi için öğrencinin öğrenme öğretme sürecinde sorumluluk almasını sağlar. Okul içerisindeki öğrenmelerde öğrenci merkezli bir atmosfer kurmaya özen gösterir.
- Eğitim- öğretim sürecinde sade, akıcı ve anlaşılır bir dil kullanmaya özen gösterir.
- Yapısalcı öğrenme ortamında öğretmen, öğrenci yerleşimini düzenlerken çalışma grupları oluşturup grup üyelerinin sorumluluklarını belirleyerek işbirliğine yönelik bir çalışmanın gerçekleşmesi için çabalar. Bu çalışmalarda gruplar arasında dolaşarak yardıma ihtiyacı olanlara bir grup üyesiymiş gibi yardımcı olur.
- Etkileşimli öğretim materyallerini kullanır ve öğrencilerin de birinci elden kullanmalarına olanak sağlar.
- Yapılandırmacı anlayışa göre eğitim veren öğretmenler açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, bilgiyi çok iyi aktarmaktan ziyade uygun öğrenme yaşantıları sağlayan ve öğrenciyle birlikte öğrenendir.
- Öğrencileri araştırma yapmaya teşvik ederek bilgiye ulaşmalarını sağlar. Bu noktada öğrencilere hazır bilgi sunmaz.
- Öğrencilerin yapacağı görevlerin çerçevesini oluştururken “sınıflandır, analiz et, tahmin et, yarat” gibi bilişsel terminolojiler kullanır.
- Öğrencilerin sosyal etkileşimlerine önem verir. Öğrencileri gerek kendilerini ifade edebilmeleri noktasında gerekse de arkadaşlarıyla olan iletişimlerini konusunda cesaretlendirir, işbirliğini teşvik eder, öğrenenlerin fikirlerini açıkça ifade edebilecekleri ortamlar yaratır.
- Öğrenciye sorduğu soru sonrasında onlara düşünme için zaman tanır.
- Öğrenciden gelen tepkilerin dersin akışını ve kullanılan stratejiyi etkilemesine, gerekirse içeriği değiştirmesine izin verir.
- Etkinlikleri organize ederken ve değerlendirme yaparken uygulama, analiz, sentez, değerlendirme gibi bilişsel becerilerin gelişimini gözetir.
- Değerlendirmeyi, öğrenme süreci içinde ele alan öğretmen, öğrencileri yanlış anlamaları ile ilgili tecrübeler edinmeleri ve eski bilgiyi yeniden organize



etmeleri konusunda cesaretlendirerek bu süreçte onları öğretmeni ve arkadaşlarıyla etkileşime girmeleri konusunda teşvik eder.

- Yapılandırmacı öğrenmede öğretmen öğrenciye neyi, nasıl düşüneceğini söylemez, soracağı sorularla ona gideceği noktaya ulaşması için rehberlik eder (Akpınar ve Ergin, 2005; Brooks ve Brooks, 1999; Yaşar, 1998; Selley, 1999; Titiz, 2005; Yaşar, 1994; Nakiboğlu, 1999; Saigo, 1999; Şaşan, 2002; Keser, 2003; İşman, 1999).

### **2.3.5.3.2. Yapılandırmacı eğitimde öğrencinin rolü**

Araştırmacıların görüşlerinden hareketle yapılandırmacı anlayışın benimsendiği sınıflardaki öğrenci rollerine ilişkin bilgiler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

- Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenci, kendisine verilen bilgileri aynen alan, edilgin bir pozisyonda değil; seçici, yapıcı, düşünen ve üretendir.
- Öğrenmenin kontrolü bireydedir; ancak öğrenmeye öğretmeniyle birlikte yön verir. Önceki yaşantıları, öğrenme stilleri, hazırbulunuşluk düzeyi öğrenmelerine yön veren unsurlardandır.
- Öğrendiği bilgiyi niçin öğrendiğini, nerde, nasıl kullanacağını bilir. Kendi öğrenmesini sorgular, olumlu ve olumsuz noktaları keşfetmeye çalışır.
- Öğrenme sürecinde öğrenci son derece aktiftir ve daha fazla sorumluluk alır. Zihinsel yapılarının gelişmesini destekleyebilecek her türlü fırsat ve olanaktan yararlanmaya çalışır.
- Dersin planlanmasında aktif olarak görev alan ve eleştirel ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri gösteren öğrenci, kendi alıştırmalarını ve performansını değerlendirir, diğer öğrencilerin gelişimine katkıda bulunur.
- Yapılandırmacı sınıflarda öğrenme sadece sınıfa bağlı olarak kalmaz. Öğretim süreci sona erdiğinde öğrenciler, herhangi bir şeyi öğrenmek istediklerinde bilgiyi arayıp öğreneceklerdir (Ülgen, 1994; Brooks ve Brooks, 1993; Özden, 2003; Arslan, 2004; Çepni vd. 2004; İşman, 1999; Yaşar, 1998).

## 2.4. Ortaokul 6. Sınıf Dil Bilgisi Konuları

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ortaokul altıncı sınıf dil bilgisi öğretiminde iki temel amaç göze çarpmaktadır. Bunların ilki “*kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama*” şeklindedir. Bu başlık altında toplam yedi adet kazanım mevcuttur. Bu kazanımlar arasında kök, isim kökü ve fiil kökü, ek, yapım ekleri ve çekim ekleri, gövde, yapım eklerinin kelimeye kazandırdığı anlam ve yapım eklerinin işlevleri, basit, türemiş ve bileşik yapıli sözcükleri ayırt edebilme yer almaktadır. TDÖP’de 6. Sınıf dil bilgisi öğretiminde yer alan ikinci temel amaç ise “*Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama*” şeklindedir. Bu amaç altında yer alan kazanımlarda ise isim, zamir sıfat, edat, bağlaç ve ünlemlerin işlevini kavrama ve bu türleri işlevlerine uygun şekilde kullanma, isim ve sıfat tamlamalarının kuruluş, anlam özellikleri kavrama ve işlevlerine uygun kullanma, hal ve iyelik eklerinin işlevlerini kavrama ile kelimeleri cümlede farklı işlevlerde kullanma maddeleri yer almaktadır (MEB, 2006, 41-42).

Araştırmanın bu bölümünde TDÖP’de yer alan amaç ve kazanımlardan hareketle “sıfat ve sıfat tamlamaları” konuları, ilgili literatürden (Kılıç, 2001; Gencan, 1979; Keskin, 2004; Eker, 2011; Bilgin, 2002; Ediskun, 1999; Ergin, 2013; Bilgegil, 2014; Banguoğlu, 2011; Korkmaz, 2014) yararlanılarak özetlenmiştir.

### Sıfat

Türk Dil Kurumu’na (2009) göre sıfat, “Bir adı, nitelik, nicelik, yer, sıra vb. bakımından niteleyen, belirten kelime, ön ad... Beyaz (ev), güzel (çocuk), beş (gün), bu (kitap) gibi.” şeklinde tanımlanmaktadır.

Bir yerde sıfatın varlığından bahsedebilmek için muhakkak kendisinden sonra bir ismin de gelmesi gerekmektedir. Çünkü sıfatlar adların pek çok açıdan özelliklerini gösterebilen türlerdir. Sıfatların ada ilişkin olarak gösterdikleri özellikler genellikle aynı isimlendirmelerle anılırlar: “Niteleme ve belirtme” (Kılıç, 2001, 82; Gencan, 1979, 171; Ediskun, 1999, 132; Keskin, 2004, 95; Eker, 2011, 376; Bilgin, 2002, 220). Üzerinde hemen hemen fikir birliği sağlanmış olan sıfatın gösterdiği özellikler ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitabında da bu iki açıdan ele alınmıştır. Bu bölümde sıfatları niteleme ve belirtme sıfatları olarak ikiye ayıracağız.

### A) Niteleme Sıfatları

İsimlerden önce gelerek onları renk durum ve biçim bakımından niteleyen sıfatlara *niteleme sıfatı* denir.

Kırmızı masa (renk)

Pahalı masa (durum)

Yuvarlak masa (biçim)

“Nitelенmiş varlığın niteliklerini bulabilmek için o varlığın isminden önce *nasıl* sorusunu getirip sorarız; alacağımız yanıt, bize o ismi niteleyen sıfatı gösterir, verir:

**Nasıl** gök? **Mavi** gök. **Nasıl** bulutlar? **Beyaz** bulutlar. **Nasıl** çocuk? **Çalışkan** çocuk... gibi” (Ediskun, 1999, 132).

Sıfatlar çoğul, çekim ve iyelik eklerini almazlar (Bilgegil, 2014, 173). Sıfatlar, bu eklerden birini aldıklarında –“**güzeller güzeli** bir kasaba” örneğinde olduğu gibi özel bir birleşim söz konusu değilse – sıfat görevini yitirerek artık ad olur. “Yeşilin kıymetini bilen bir toplum olmalıyız.” Örneğinde “yeşil” sıfatı –*in* çekim ekini alarak sıfat vasfını yitirmiştir.

### B) Belirtme Sıfatları

İsimleri işaret (gösterme), sayı, soru ve belgisizlik bakımından belirten sıfatlardır. Ediskun’a göre “Belirtilmiş varlığın belirticilerini bulabilmek için o varlığın isminden önce hangi ya da ne kadar, kaç sorularından uygun olanını getirip sorarız; alacağımız karşılık bize o ismi belirtici sıfatı gösterir, verir.”

**Hangi** kitap? **Bu** kitap. **Hangi** sınıf? **Birinci** sınıf. **Nekadar, kaç** insan? **Bir milyon** insan. **Ne kadar, kaç** elma? **Altışar** elma...gibi” (Ediskun, 1999, 132).

Belirtme sıfatları, ismin hangi özelliğini belirttiğine göre dört gruba ayrılır: İşaret, sayı, soru ve belgisiz sıfat.

#### 1. İşaret Sıfatı

İsmin önüne gelerek o ismi gösteren “şu, bu, o, öte, beri, karşı, öbür, öteki, beriki...” gibi sözcükler işaret sıfatı olarak kullanılabilir. “**Şu** okul, **bu** sınıf, **o** öğrenci,

öte taraf, **beri** yan, **karşı** köy, **öbür** soru, **öteki** kitap, **beriki** yol...” örneklerinde olduğu gibi isimler işaret olarak belirtilmektedir.

İşaret sıfatlarından sonra gelen isimler düştüğünde işaret sıfatı artık işaret zamiri görevini üstlenebilir. “O çocuğu tanıyorum.” Cümlesindeki çocuk ismi düşerse yani cümle “Onu tanıyorum.” Şeklinde ifade edilirse artık bir sıfattan değil bir zamirden bahsediyor olacağız.

## 2. Sayı Sıfatı

Önüne geldiği ismi sayı bakımından belirten sıfatlardır. “**İki** gün, **üçüncü** sınıf, **beşer** kalem, **yarım** elma...” örneklerinde isimler sayı olarak belirtilmektedir. Sıfatın belirttiği sayının özelliğine göre sayı sıfatları dörde ayrılır:

a) Asıl sayı sıfatı: Varlıkların sayılarını, adetlerini bildiren sıfatlardır. “**Üç** işçi, **beş** kalem, **yüz on** öğrenci, **seksen milyon** insan...” örneklerinde isimlerin sayısı belirtilmektedir.

Asıl sayı sıfatlarının belirttiği isimler çoğul eki almaz. Örneğin “**Üç kişiler** bize geldiler.” Cümlesi doğru bir söyleyişe sahip değildir. Bunun yerine “**Üç kişi** bize geldi.” Denmesi gerekir. Ancak bazı durumlarda alışlageldiği üzere bu kurala uyulmadığı da görülür: Beş Hececiler, Yedi Meşaleciler, Yedi Uyurlar, Kırk Haramiler... örneklerinde olduğu gibi... Bilgin’e göre bu çoğullanma tamlamaya topluluk adlarındaki birlik, bütünlük anlamını katmak için kullanılır ve genel kuralın dışındadır (Bilgin, 2002, 230).

b) Sıra sayı sıfatı: Varlıkların dizilişle ilgili sıralarını belirten sıfatlardır. Sayının üzerine *-ıncı, -inci, -uncu, -üncü veya -ncı, -nci* eklerinin getirilmesiyle kurulur. “**Birinci** gün, **onuncu** sınıf, **yedinci** hafta, **altıncı** ay...” örneklerinde isimler sıra olarak belirtilmektedir.

“Belirli bir sayıyı karşılamamasına rağmen nesnenin sıra içindeki yerini karşılayan ‘sonuncu, ortancı’ gibi sözcükler de sıra sayı sıfatı olarak kabul edilir” (Kılıç, 2001: 87).

c) Üleştirme sayı sıfatı: Varlıkların eşit dağılımlarını bildiren sayı sıfatlarıdır. Sayının ünlü veya ünsüz sesle bitmesine göre üzerine getirilen *-er, -ar* ekiyle yapılır.

“**İkişer** elma, **otuzar** soru, **biner** lira...” örneklerinde isimler eşit dağılım bildiren üleştirme sıfatıyla belirtilmiştir.

“Yarım, az, tek, kaç, çift, birkaç... sözcüklerinin üleştirme biçimleri de –er, -şer ekiyle türer: Bizim çiftler çiftler hizmetçimiz yok ya” (Gencan, 1979, 176).

d) Kesir sayı sıfatı: önüne geldikleri isimlerin sayılarını kesirli olarak belirten sıfatlardır. “**Üçte iki** hisse, **yüzde on** olasılık...” örneklerinde isimler kesir olarak belirtilmektedir.

“Bu sıfatlar fazla kullanılmazlar. Parça ifadesi için bunların isim gibi kullanılması, sıfat gibi kullanılmasına tercih edilir: (ekmeğin) üçte biri, (paranın) yüzde ikisi... misallerinde olduğu gibi” (Ergin, 2013, 252).

### 3. Belgisiz Sıfat

Varlıkları aşağı yukarı, belli belirsiz olarak belirten sıfatlardır. “**Birkaç** kişi, **bazı** insanlar, **çoğu** zaman, **her** gün, **kimi** şehirler, **birtakım** olaylar, **herhangi bir** sabah, **bütün** gün...” örneklerinde isimler belli belirsiz şekilde belirtilmiştir.

“Belgisiz sözcükler, üçüncü kişi iyelik eki alarak adıl işlevi görürler: biri, birkaçı, birazı, birçoğu, bazısı, bazıları, kimisi, kimileri, çoğu, bütünü, tümü, nicesi” (Bilgin, 2002, 237).

Bilgegil’e (2014, 176) göre “bir” kelimesi yanında ölçü birimine delalet eden bir isim olmadıkça belgisiz sıfat olarak kabul edilmeli, bu sebeple öğrenciler “bir” sözcüğünü gördüklerinde sayı sıfatından önce belgisiz sıfatı düşünmelidirler.

### 4. Soru Sıfatı

Varlıkları soru yoluyla belirten sıfatlardır. “**Nasıl** biri, **hangi** gün, **kaç** kişi, **kaçar** lira, **kaçıncı** kat, **kaçta kaç** hisse, **ne** gün, **ne kadar** para...” örneklerinde soru sözcükleri, bir isme doğrudan yöneltildiği için soru sıfatı görevi üstlenmiştir.

Soru sıfatları kullanıldıkları yere göre soru zamiri ve soru zarfı da olabilirler:

“Bize ne gün geleceksiniz?” cümlesinde soru doğrudan isme yöneltildiği için sıfat görevindedir.

“Dün marketten neler aldınız?” cümlesinde “ne” soru sözcüğü ismin yerini tuttuğu için soru zamiri göreviyle kullanılmıştır.

“Sabahtan beri ne bakıp duruyorsun?” cümlesinde “ne” soru sözcüğü “niçin” anlamında sebep bildiren bir cevap gerektirdiğinden dolayı soru zarfı olarak kullanılmıştır.

Kılıç’a (2001, 90) göre günümüzde pek kullanılmayan, kaç ve hangi manalarını taşıyan ‘nice’ sözcüğü de bugün daha çok belirsizlik sıfatı olarak temennilerde kullanılır: **nice** yıl (kaç yıl), **nice** gün (hangi gün, kaç gün).

### Unvan Sıfatı

İsimlerin önüne gelerek onları saygı, unvan, rütbe, meslek, derece, görev gibi açılardan gösteren sıfatlara unvan sıfatı denir. “Doktor Ali Bey, Ali Çavuş, Zekiye Hanım, Cem Sultan, Gazi Osman Paşa...” örneklerinde isme bağlı unvan sözleri unvan sıfatıdır.

### Sıfat Tamlaması

Sıfatların adları nitelemesi veya belirtmesi yoluyla meydana gelen söz öbeğine *sıfat tamlaması* denir. Bu öbeklerde sıfata *tamlayan*, sıfatın nitelediği veya belirttiği isme ise *tamlanan* adı verilir. “**birkaç** gün, **mutlu** insanlar, **o** olay, **beş** saat, **hangi** masal...” örneklerinde yer alan sıfat+isim öbekleri birer sıfat tamlamasıdır.

“Ölçü, sayı, biçim, derece vb. gösteren bazı sıfat takımlarını bir ada sıfat yapmak suretiyle de üç üyeli yeni bir sıfat takımı yapabiliriz: *büyük boy çorap, çok miktar kereste, ağır sıklet pehlivan, kaç tane kavun, üç metre kumaş, yeni moda sabahlık* gibi” (Banguoğlu, 2011, 343).

### Sıfatlarda Küçültme

Sıfatların anlamlarının onlara *-ce, -cik, -msi, -mtrak* gibi ekler eklenerek kısıldığı veya küçültüldüğü yapılarıdır. “**Uzunca** boy, **gencecik** adam, **ekşimsi** elma, **yeşilimtrak** kazak” örneklerinde sıfatlara eklenmiş olan küçültme ekleri kimi örneklerde fiziksel küçültme yapmışken kimi örneklerde de anlamını kısma işleviyle kullanılmıştır.

“Küçük, kısa, ufak, az... gibi aslında küçüklük anlamı veren sıfatlara *-cik* eki aşırılık anlamı katar: Küçücük= çok küçük, ufacık= çok ufak, azıcık= çok az (ya da biraz), körpecik= pek körpe” (Gencan, 1979, 183).

### Sıfatlarda Pekiştirme

Sıfatların anlamlarını kuvvetlendirmek amacıyla başvurulan birkaç yöntemle gerçekleşir.

a) Sıfatların anlamı ikilemelerle pekiştirilebilir: pahalı pahalı oyuncaklar, **sıra sıra** evler, **güzeller güzeli** bir kız...

b) “m, p, r, s” sesleriyle pekiştirilebilir: **bomboş** ev, **sapsarı** çiçekler, **tertemiz** oda, masmavi deniz...

c) Birinci tekil şahıs iyelik ekiyle pekiştirilebilir: **Canım** masa örtüsü yırtıldı, **Güzelim** odayı dağıtmışlar...

d) “mi” soru edatıyla pekiştirilebilir: **Yeşil mi yeşil** bir köy, **eski mi eski** bir ayakkabı...

### Sıfatlarda Yapı

Sıfatlar yapıları bakımından “basit, türemiş ve bileşik” olmak üzere üçe ayrılır:

a) Basit Yapılı Sıfatlar: Kök halindeki sıfatlardır. Üzerinde herhangi bir yapım eki bulunmaz. Bilgegil’e (2014, 177) göre “Bunlar, bünyelerine katılan diğer bir ek veya kelime sebebiyle değil, bünyeleri gereği sıfat olan sözlerdir: *Ak, al, aç, az, böl, boş, boz, çok, gök, tek, kof* gibi”.

b) Türemiş Yapılı Sıfatlar: İsim veya fiil kök veya gövdelerine getirilen yapım ekleriyle türemiş sıfatlardır (Kılıç, 2001, 95). “**Geçen** gün, **yırtık** perde, **güçlü** adam, **tanıdık** yüzler, **gözlüklü** çocuk...” örneklerinde sıfatlar aldıkları yapım ekleriyle türemiştir.

c) Bileşik Yapılı Sıfatlar: Birden çok sözcüğün birleşmesiyle oluşmuş sıfatlardır. “**Boşboğaz** adam, **önyargılı** kadın, **kahverengi** elbise, **birkaç** kişi, **birtakım** olaylar, **vurdumduymaz** insanlar, **zeytinyağlı** dolma...” örneklerinde sıfatlar birden çok sözcükten oluştuğu için bileşik yapıdır. Bu şekilde kurulan birleşik yapılı sıfatlar anlamca kaynaşmıştır. Bunun dışında kurallı birleşik sıfatlar da bulunur. “**Mavi önlüklü**

kadın, **sekiz kişilik** masa, **gözü yeşil** çocuk...” örneklerinde bileşik sıfatlar aldıkları eklerle bir kural dâhilinde kurulmuşlardır.

## 2.5. Öğrenme Döngüsü

Bütünleştirici, oluşturma, yapısal, konstruktivizm, zihinde yapılandırma vb. gibi isimlendirmelerle anılan yapılandırıcılık, bugünün eğitim anlayışı içerisinde akademik çalışmalarda adını sıkça duyduğumuz popüler bir öğrenme teorisidir (Özsevgeç, 2007, 23).

Yapılandırıcı kuram, öğrenmeyi bireyin zihninde gerçekleşen bir iç süreç olarak ifade ederek bireyin dış uyaranların edilgen bir alıcısı değil, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturuçusu olduğunu öne sürer. Yapılandırıcı öğrenme var olanlarla yeni öğrenmeler arasında bağ kurarak yeni bilgiyi var olan bilgilerle bütünleştirme sürecidir (Sünbül, 2007, 152-153).

Yapısal bir yaklaşımın benimsendiği eğitim anlayışına göre öğrenmenin gerçekleşeceği ortamların önemi büyüktür. Buna göre yapısal yaklaşıma uygun öğrenme ortamlarında öğrencilerin daha fazla aktif olduğu ve bireysel sorumluluklar üstlendiği öğrenme modeli, yöntem, teknik ve yaklaşımlarından faydalanmak gereklidir. Yapılandırıcı öğrenme anlayışına en uygun öğrenme modellerinden biri de öğrenme döngüsüdür.

İnsanların bilgiyi kendiliğinden yeniden yapılandırmasıyla tutarlı olan öğrenme döngüsü, yapılandırıcı kuram üzerine kurulmuş öğrenme modellerinden biridir (Kanlı, 2009, 50).

Öğrenme döngüsü veya diğer bir ifadeyle öğrenme halkası yaklaşımı, Kaliforniya Üniversitesi'nde görev yapan Robert Karplus tarafından 1967'de geliştirilmiştir. Karplus ve ekibi “Fen Programları İyileştirme Çalışması” olarak ifade edilebilecek “Science Curriculum Improvement Study”de (SCIS) öğrenme halkası yaklaşımını benimseyerek fen bilimleri müfredatı hazırlamıştır (Ören ve Tezcan, 2008, 428-429).

Hazırlanan bu programın uygulanması noktasında “inceleme, kavram tanıtımı ve kavram uygulaması” olmak üzere üç halka önerilir. Birinci halkada öğrenciler, araç



gereç ve diğer materyalleri öğretmen veya başkasının yardımı olmadan inceleyip zihinlerinde yeni problem durumları meydana getirirler. İkinci halkada yeni kavram; film, bilgisayar programı veya başka bir materyallerden de istifade edilerek öğretmen tarafından öğrenciye olduğu gibi aktarılır. Son halkadaysa öğrenciler, öğrenmiş oldukları kavramları farklı durumlara uygular (Ayas, 1995, 150).

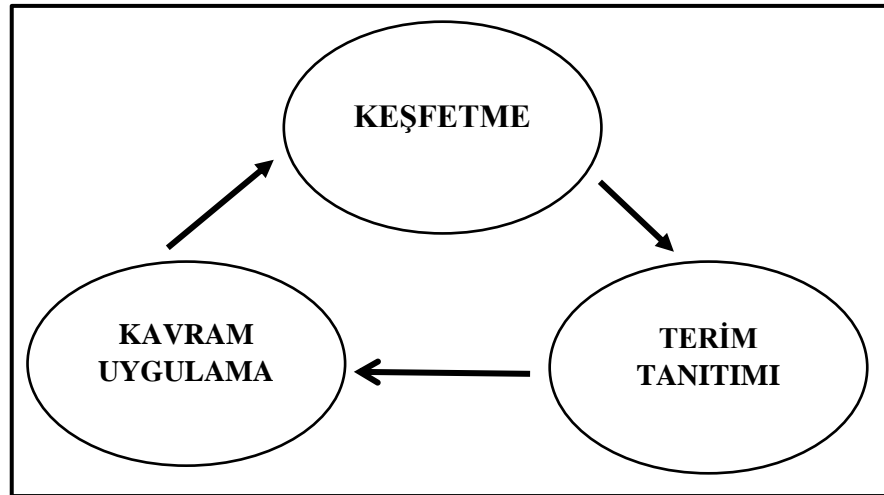
### **2.5.1. Öğrenme döngüsü modelleri**

Karplus ve arkadaşlarının fen bilgisi müfredatı hazırlama çabalarıyla başlayan öğrenme döngüsü, daha sonraki süreçte üçlü sacayağına yapılan kimi ilavelerle zenginleştirilerek 4E, 5E ve 7E gibi adlandırmalarla geliştirilmiştir.

Son yıllardaki tartışılmaz popülaritesi ile yapılandırmacılığın sınıf ortamında uygulanmasına ilişkin olarak 3E (öğrenme döngüsü), 4E, 5E ve 7E gibi modeller yaygın olarak tercih edilmiştir (Özsevgeç, 2007; Kanlı, 2009; Öztürk, 2008; Eisenkraft, 2003; Gürbüz, 2012; İlter, 2013).

#### **2.5.1.1. 3E modeli**

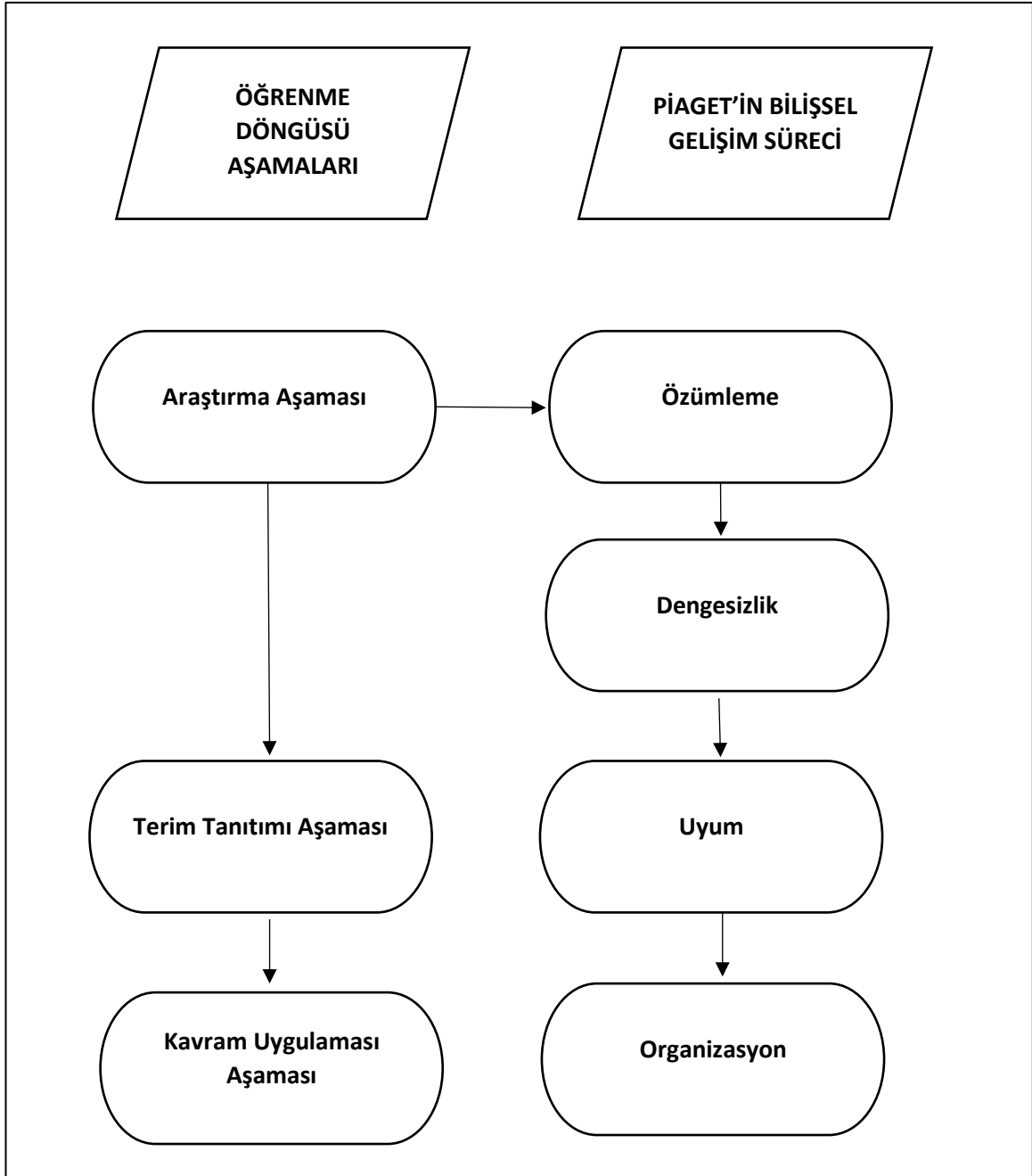
Karplus ve arkadaşları tarafından geliştirilen öğrenme döngüsü 3E modeli olarak da bilinir. Bunun sebebi üç aşamalı öğrenme döngüsünün her bir basamağının İngilizce karşılığının “E” sesiyle başlamasıdır. Bu aşamalar keşfetme (exploration), terim tanıtımı (explanation) ve kavram uygulama (expansion) şeklindedir (Lawson, Abraham, Renner, 1989, 5). Karplus’un üç aşamadan oluşan öğrenme döngüsü aşağıda yer almaktadır.



*Şekil 2.1.* Karplus'un öğrenme döngüsü

Öğrenme döngüsünün üç aşaması Piaget'nin zihinsel gelişim kuramının “özümleme, düzenleme ve denge” ilkeleriyle önemli ölçüde benzerlikler göstermektedir. Bu bağlamda öğrenme döngüsü, öğrencilerin Piaget'nin zihinsel gelişiminin sağlanması noktasında ihtiyaç duyulacak unsurlar arasında gösterdiği “deneyim, sosyal ilişkiler ve dengesizlik” durumlarını yaşamalarına fırsat verir (Özmen, 2004, 103-104).

Karplus'un geliştirdiği öğrenme döngüsü ve Piaget'nin bilişsel gelişim süreci arasındaki benzer ve ayrılan noktaları anlamak için aşağıdaki tabloya bakmak doğru olacaktır (Marek ve Cavallo, 1997'den akt: Pektaş, 2008, 26).



Şekil 2.2. Öğrenme döngüsü ve Piaget'in bilişsel gelişim süreci

3E modelinin keşif (exploration) aşamasında öğrenciler karşılaştıkları problemleri eski tecrübelerinden hareketle çözmeye çalışır, başarılı olmadığı durumlarda yeni fikirler ortaya atıp hipotezler üretir. Öğretmenin rolü öğrenciye rehberlik etmekle sınırlıdır (Lawson, 1995, 161).

İkinci aşama olan “terim tanıtımı”nda öğrencilerin keşif evresinde ulaştıkları sonuçları tanımlamaları beklenir. Öğretmen soracağı sorularla öğrencilere kendi sözcükleriyle bilimsel tanıma ulaşmaları yönünde rehberlik eder (Türkmen, 2006, 4).

“Kavram uygulaması” olarak adlandırılan üçüncü aşamada öğrenciler öğrenmiş olduğu bilgi ve kavramları yeni durumlara uygulayarak gerçek dünya ve kavramlar arasında ilişki kurar (Türkmen, 2006, 4-5).

#### **2.5.1.2. 4E modeli**

3E modelinin geliştirilmesiyle ortaya konan 4E modeli Piaget’ nin gelişim teorisi destekli bir model olarak dikkat çeker. Tıpkı 3E modelinde olduğu gibi adını İngilizce karşılıklarının baş harflerinden almıştır. Buna göre 4E modelinin aşamaları şöyledir: keşfetme (exploration), açıklama (explain), genişletme (expansion), değerlendirme (evaluation) (Bybee, 1997).

4E modeli, öğrencilerin bir konu veya kavram üzerinde düşünmeye sevk etmesi, deneyimleyerek öğrenmeye imkan vermesi, motivasyonu yüksek tutması ve yüksek düzeydeki düşünme becerilerini artırması bakımından öğrenciler tarafından ilginç ve eğlenceli bir model olarak görülmektedir. Öğretmen bu modelde öğrencilere neyi, nasıl yapacaklarını öğretmez, kavram öğrenmede öğrencilere rehberlik sunar (Başer, 2008, 36).

Modelin birinci aşaması olan “keşfetme”de öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle kavram yanlışları tespit edilir. Bu sayede öğretim süreci belirlenen eksiklikler üzerinden koordine edilerek gerçekleştirilir. Başka bir ifadeyle eldeki malzemenin niteliğini belirlemek üzere öğrencilerin dikkatleri söz konusu kavrama çekilir.

Açıklama aşamasında öğrenciler renkli bir öğrenme yaşantısıyla karşı karşıya bırakılır. Olabildiğince zengin öğretim yöntem ve tekniklerinden istifade ederek öğrenciyi sürecin etkin bir malzemesi haline getirmek esastır. Öğrencinin daha hareketli, daha aktif olduğu bir süreç de denilebilir.

Üçüncü aşama olan “genişletme” aşaması, öğrencilerin keşfetme basamağındaki kavram yanlışlarını değiştirerek yeni öğrenme yaşantılarını ayırt edebildiği aşamadır.

Bu basamakta öğrenciler, yeterli ve uygun şekilde sorular sorarak konuyu tam manasıyla öğrenirler.

Dördüncü ve son basamak olan “değerlendirme” bölümünde öğrencilere kavram yanlışları hatırlatılarak neler öğrendiklerinin farkında olmaları sağlanır. Öğrenciler öğrendikleri yeni bilgileri farklı olay ve durumlara uygulayabilmelerine yardımcı olacak problem çözme, kompozisyon yazma, günlük hayattaki olaylarla bağlantı kurma gibi etkinlikler gerçekleştirebilirler. Bu aşamada öğrenciler yeni kazanımlarını farklı uygulamalarla pekiştirebilirler (Özmen, 2004, 105).

### 2.5.1.3. 7E modeli

Öğrenme döngüsü modelinin yedi basamaktan oluşan tipi, Eisenkraft tarafından 5E modeline yapılan iki basamaklı ilave ile 2003 yılında geliştirilmiştir. Modelin aşamaları aşağıdaki gibidir:

<b>Elicit</b>	<b>Ön bilgileri yoklama</b>
Engage	Merak uyandırma
Explore	Keşfetme
Explain	Açıklama
Expand	Genişletme
Evaluate	Değerlendirme
<b>Extend</b>	<b>Kapsamına alma/ilişkilendirme</b>

7E modelinin ilk dört aşaması 5E ile aynı niteliklere sahiptir; ancak kalın işaretlenmiş olan iki bölüm 5E modeline yapılmış olan ilaveleri içermektedir. Birinci ilave “Ön bilgileri yoklama” ismiyle giriş bölümüne yapılmıştır. Burada Eisenkraft, öğrencilerin sahip olduğu ön bilgilerin dikkate alınmadan öğretime başlanması olasılığını ortadan kaldırmak istemiştir. İkinci ilave ise genişletme aşamasını destekler mahiyetteki “İlişkilendirme/kapsamına alma” aşamasıdır. Bu aşamanın ilave edilmesindeki temel amaç zaman elverdiği ölçüde öğretmenin sınırsız örnek ve tartışma gerçekleştirebileceği farklı disiplinlerle ilişki kurmak, yeni öğrenilen kavramları farklı alanlara uygulamaktır. Bu aşama değerlendirme basamağından önce veya sonra da verilebilir (Eisenkraft, 2003, 1-3).

#### 2.5.1.4. 5E modeli

Yapılandırmacı yaklaşımın öğretime uygulanması sürecinde tercih edilen yöntemlerden biri olan 5E modeli, yeni bir kavramı öğrenmeyi veya bilinen bir kavramı derinlemesine öğrenmeyi sağlayan doğrusal bir süreçtir. Öğrenciler bu süreçte yeni kavramları keşfederken önceki bilgilerini kullanırlar (Ergin, Kanlı ve Tan, 2007, 193).

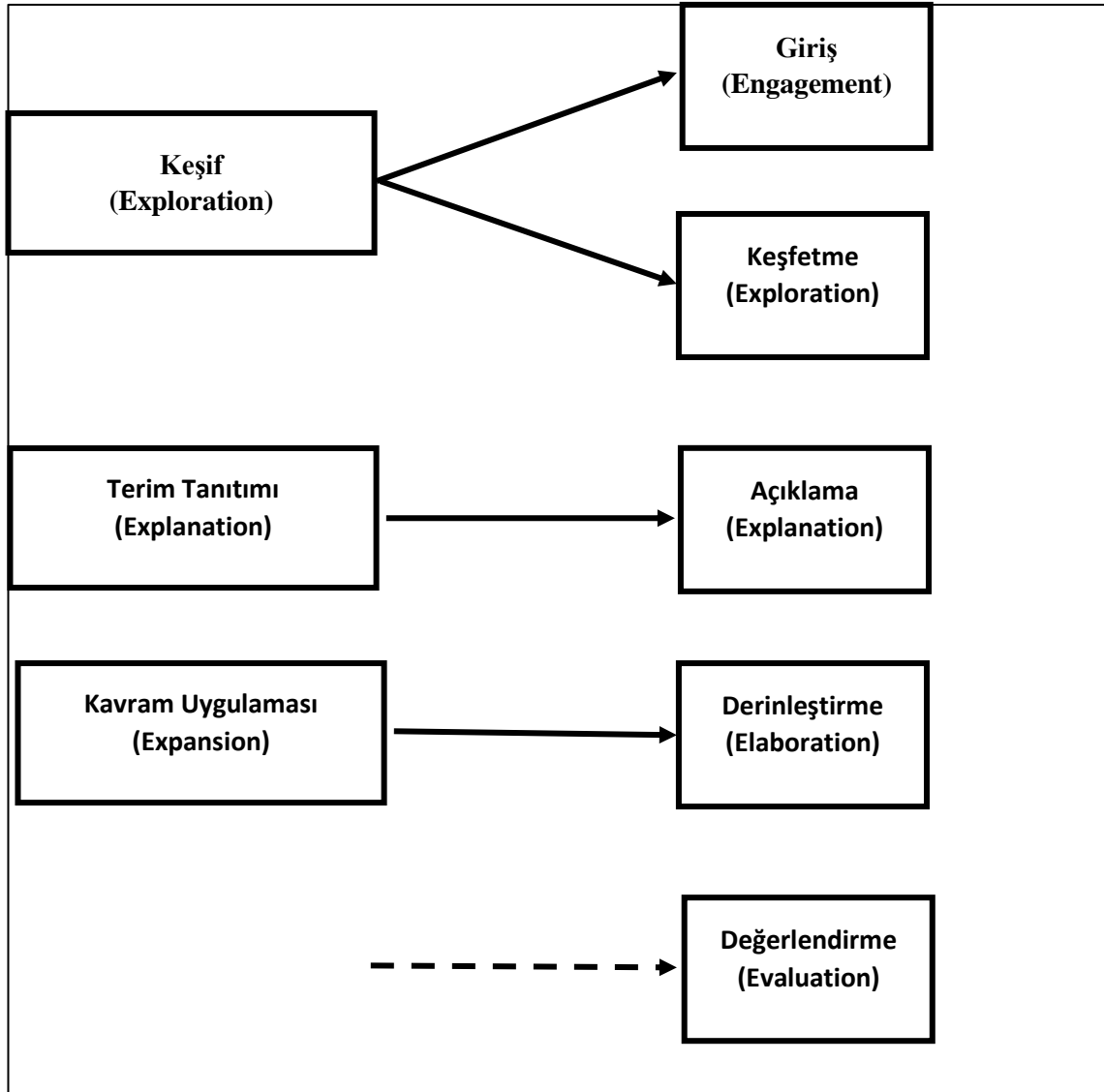
5E modeli, Biological Science Curriculum Study (BSCS) grubu araştırmacılarından Rodger W. Bybee tarafından geliştirilmiştir. Ulusal Fen Eğitim Standartlarında belirlenen araştırma sonuçları üzerine inşa edilen 5E modeli, yapılandırmacılık ve deneysel etkinliklere dayalı olarak bir fen dersi öğretim modeli olarak ortaya çıkmıştır (Boddy, Watson ve Aubusson, 2003, 29).

Öğrenme döngüsüne yapılan muhtelif ilavelerle ortaya konan 5E modeli, öğretimi 5 aşamada ele alır. Bu noktada İngiltere’de Children’s Learning in Science Project (CLISP) adlı projeyi geliştiren Driver’in beş aşamalı modeliyle benzerlik göstermektedir (Smerdan ve Burkam, 1999).

5E modeli Giriş-Katılım (Enter), Keşfetme (Explorer), Açıklama (Explain), Genişletme-Derinleştirme (Elaborate) ve Değerlendirme (Evaluate) olmak üzere beş aşamadan meydana gelmektedir (Bybee, 2002, 31). 5E modeli adını tıpkı 3E ve 4E modellerinde olduğu gibi İngilizce karşılıklarının “E” sesiyle başlamasından almaktadır.

5E modelinin her evresi özel bir fonksiyona sahiptir. Bu fonksiyon öğrencilerin bilimsel ve teknolojik bilgi, tutum ve yeteneklerini daha iyi anlamalarına yardımcı olurken öğretmenlerin de tutarlı bir eğitim gerçekleştirmelerine imkan tanır. Model bunun yanında program, ünite ve derslerin organizasyonunun çerçevesini de belirler (BSCS, 2006, 1).

3E modelinin aşamalarına yapılan iki evre ilavesiyle elde edilen 5E modelinde farklı olarak “giriş ve değerlendirme” bölümleri bulunur (Hanuscin ve Lee, 2007, 1). 3E modelinde yer alan “keşif” aşaması ikiye ayrılarak 5E modelinde “giriş ve keşfetme” olarak adlandırılmış, “terim tanıtımı” adlı aşama “açıklama”, “kavram uygulama” adlı aşama “derinleştirme” olarak isimlendirilmiş, son olarak da 4E modelindeki gibi “değerlendirme” aşaması ilave edilmiştir. 3E’den 5E’ye geçişi özetleyen tablo aşağıdaki gibidir (Lawson, 1995, 162).



Şekil 2.3. 3E modelinden 5E'ye geçiş

5E modeli, yapılandırmacı öğrenme anlayışının sınıf ortamındaki uygulama biçimi olarak özellikle fen bilimleri alanlarında tercih edilmektedir. Bunun sebebi 5E üzerine yapılan çalışmalarda alınan olumlu neticelerdir. Bu neticelere bakıldığında “Neden 5E modelini kullanmalıyız?” sorusunun cevabı da netlik kazanacaktır. Aşağıda bazı araştırmacıların 5E modelinin eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılmasını öngördüğü katkılara yer verilmiştir.

Öğrencilerin ilgi ve merakını artırarak onları araştırmaya sevk eden beceri ve etkinlikleri içeren 5E modeli, öğrencileri her bir aşamada etkinliklerin içine dahil ederek onları kendi kavramlarını oluşturmaları noktasında teşvik eder (Martin, 2012, 23).

5E öğrenme modelinde soru sorma ve örnek olay anlatımı gibi ders içi faaliyetlerle öğrencilerin motivasyonu artırılarak düzeltme ve açıklamalarla kavramların tam olarak öğretilip yapılandırılmasına olanak sunulur (Erşahan, 2007, 28-29).

5E modeliyle öğrenci bilgiyi keşfeder, organize edip sınıflandırarak konuya odaklanır, öğrendiklerini yeni durumlara uygular ve kavramsallaştırır (Bybee, 1997).

5E modeli kavram yanılgıları ve ön bilgilerin ortaya çıkarılarak öğretim faaliyetlerinin bu bilgiler ışığında alınacak tedbirler doğrultusunda gerçekleştirilmesine olanak tanır (Ergin, Ünsal, Tan, 2006, 13).

5E modeline göre düzenlenmiş öğretim, hem bütünsel hem de alt becerilerin gelişimi ve kalıcılığı üzerinde hâlihazırda uygulanan öğretim programının eğitim durumlarından daha fazla etkilidir (Bıyıklı, 2014, 71).

Ergin ve diğerlerine (2007, 204) göre 5E modeliyle işlenen derslerde günlük hayattan örnekler verilmesi, benzer örneklerin öğrencilerden istenmesi yoluyla öğrenciler araştırmaya, günlük hayatla konu arasında ilişki kurmaya yönlendirilir.

5E modelinde öğrencilerin etkinliklerde bireysel olarak görev almaları ve görevlerini yerine getirirken çaba göstermelerinin onların kendilerine olan güvenlerini artırdığını söyleyen Ersoy, Sarıkoç ve Berber'e (2013, 149) göre, kullanılan görsel materyaller sayesinde öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturarak derse karşı ilgisi canlı tutulmaktadır.

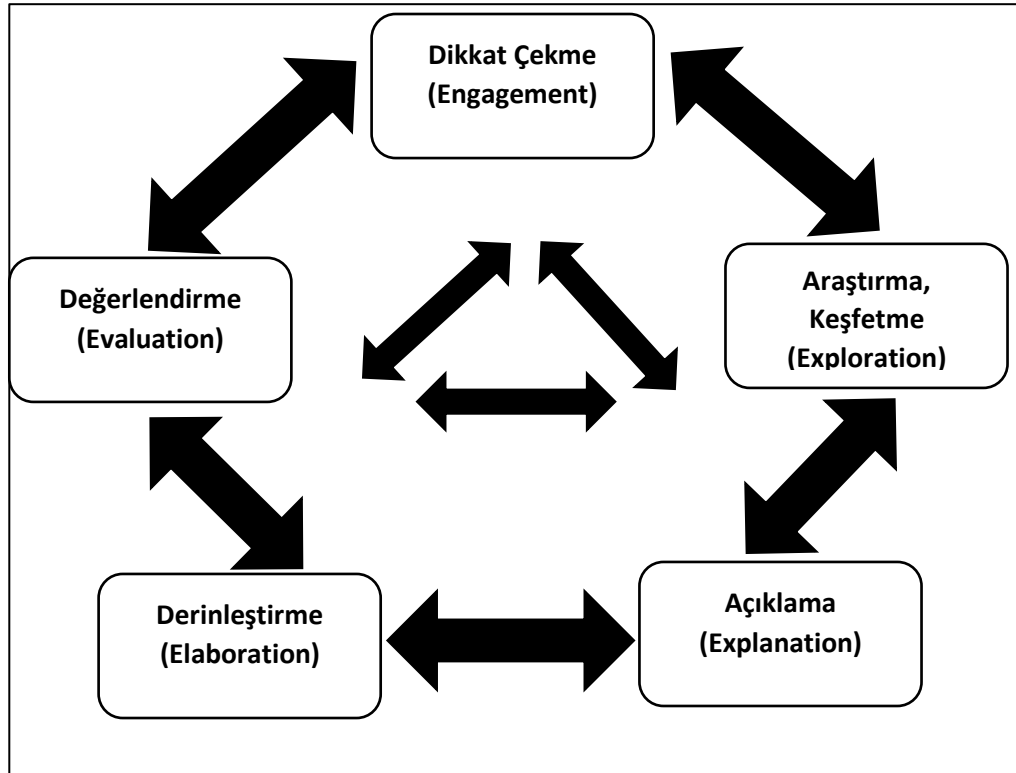
Turgut ve Gürbüz, 5E modeline göre hazırlanan etkinliklerin ne kadar çok uygulanırsa öğrencilerin derse katılım ve isteklerinin de o derece artacağını belirterek modelin sadece fen ve teknoloji dersiyile sınırlı kalmaması gerektiğine işaret etmektedir (Turgut ve Gürbüz, 2011, 698).

#### **2.5.1.4.1. 5E modelinin aşamaları**

Rodger W. Bybee tarafından geliştirilen 5E modeli (Five E's), İngilizce karşılıkları "E" sesiyle başlayan beş aşamadan meydana gelmektedir (Bybee, 1993; Lawson, 1995; Pratt, 1995; Smerdan ve Burkam, 1999; Çepni, Akdeniz ve Keser, 2000; Cannon, 2003; Eisenkraft, 2003; Özmen, 2004; Çepni, Küçük ve Bacanak, 2004; Kanlı, 2009). İlgili kaynaklardan yola çıkılarak aşağıda bu aşamalarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.



<b>Enter/Engagement</b>	Giriş/Dikkat Çekme
<b>Exploration</b>	Keşfetme
<b>Explanation</b>	Açıklama
<b>Elaboration</b>	Derinleştirme/Genişletme
<b>Evaluation</b>	Değerlendirme



Şekil 2.4. 5E modelinin aşamaları

#### 2.5.1.4.1.1. Enter (Giriş-Katılım)

5E modelinin ilk basamağı olan giriş bölümünde öncelikli amaç öğrencinin ilgisini konu üzerine çekmektir. Bu noktada onların ön bilgilerinden yola çıkarak merak duygularını harekete geçirmek esastır. Bu sayede öğrencinin kavram yanlışları ve hangi noktalarda eksikliklerinin bulunduğu hususlarında önemli ipuçları elde edilmiş olacaktır.

5E modeli kavram öğretiminde etkili olan bir modeldir. Giriş basamağı buna bağlı olarak bir kavram üzerinden başlatılabilir. Ortaya konacak kavram üzerinden öğrenci pek çok soruya muhatap olmalıdır. “Neden, niçin, nasıl?” benzeri sorularla

öğrenci sürekli olarak bir düşünme içinde olmalı, kendi yaşantılarıyla mevcut durum arasındaki kavramsal çelişkiyi yaşmalıdır. Öğrencinin kendisine ilginç ve anlamlı gelebilecek olay, örnek ve aktivitelerle motivasyonunu kaybetmesinin önüne geçilmelidir.

Öğrencilerin verdiği cevaplar üzerinden tanımlama ve açıklama yapmaktan kaçınılmalıdır.

Öğrenci, olabildiğince fazla ve farklı görüş bildirmesi için cesaretlendirilmelidir. Zira önemli olan bu aşamada doğru bilgiye ulaşmak değil, öğrencinin ön bilgilerinden hareketle mevcut bilgilerini yoklamasıdır. Bu noktada öğretmenin ilgi çekici bir girişle derse başlaması, öğrencilere neden, niçin gibi sorular yönelterek ilgiyi canlı tutması önem taşır.

Öğretmen neyin, nasıl olduğunu açıklamamalıdır. Onun öncelikli görevlerinden biri mevcut durumu öğrenciye bildirmek ve geri çekilmektir. Yani öğretmenin görevi sorularla öğrenciye rehberlik etmektir. Öğretmenin devam eden süreçte konuyla durum arasındaki bağın kopmamasına özen göstermesi de beklenir.

Öğrenciler, giriş aşamasında gerek zihinsel gerekse de fiziksel açıdan yorulmalıdırlar. Öğretmen bunu sağlamak üzere deyim yerindeyse ortaya koyduğu durum hakkında öğrencilerin kafalarının karışmasını, bu karışıklığa ön bilgilerini kullanarak muhtelif çözüm önerileri sunabilmesini sağlamalıdır.

Öğrencilerin konuya olan ilgisini artırmak için onlara gerçek yaşamla konu arasında ilişki kurmaya fayda sağlayabilecek afiş, karikatür vb. çalışmalar ev ödevi olarak verilebilir.

Derse başlarken bir şiir, hikâye okunabilir, bir resim üzerinden görüş ve değerlendirme yapılması istenebilir, Kısa bir dinleti, örnek olay videosu izletilebilir, bir gazete haberinden bahsedilebilir. Tüm bu saydığımız etkinlikler derse ve konuya olan ilgisini yitirmeden öğrenciyi düşünmeye sevk edecektir. Öğrencinin konuyla ilgili olarak kafası karışmış gibi görünmesi, giriş aşamasının normal seyrinde ilerlediğine işarettir. Çünkü bunlar sorgulamanın başladığını gösterir. Böylelikle öğrenci kendi yaşantı ve tecrübelerini de aktarmak suretiyle derste etkin bir rol oynayacaktır. Konuyla ilgili olarak öğrenci yeterli düzeyde ön bilgiye sahip değilse, yani konunun fazlasıyla soyut olduğu düşünülüyorsa çeşitli modellemelerle veya animasyonlarla konu somutlaştırılabilir.

#### **2.5.1.4.1.2. Explore (Keşfetme)**

Öğrencilerin bilgiyi keşfettikleri aşamadır. Öğrenciler bu aşamada bilgilerini dener, gözlem yaparak deneyim kazanırlar.

En fazla öğrenci faaliyetini içeren aşama olan keşfetme aşamasında, öğrenciler farklı materyaller vasıtasıyla soru-cevap tekniğinden de istifade ederek yeni bilgilerin farkına varır. Soru-cevap tekniğinin uygulanması esnasında öğretmen soruları cevaplamamalı, öğrencileri verecekleri cevaplar konusunda teşvik edici bir rol üstlenmelidir.

Öğrenci keşfetme aşamasında birinci elden deneyim kazanır. Deneyim kazanma sürecinde öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimlerinin kuvvetlenmesi beklenir. Her öğrenci kendi bilgi, beceri ve yeteneklerinin farkına varır. Bu doğrultuda işbirlikli öğrenmenin yapılması için bir fırsattır. Öğretmen grup çalışmalarını sınıf içinde serbest dolaşarak takip eder, öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimlerini gözlemler.

Öğretmen keşfetme basamağının organizasyonunu sağlayan bir rehber konumundadır. Öğrencilerin anlamadıkları veya bocaladıkları noktalarda öğretmen onlara rehberlik ederek yönlendirir. Yönlendirme esnasında öğretmen soracağı sorularla öğrenciye ipuçları vererek onları yeni düşünme yollarına sevk eder. Öğrenci nesne, durum ve olayları keşfederken ona yeterli zaman verilmelidir.

Öğretmen, öğrencinin ilgisini canlı tutmak için değişik etkinlik ve materyallere başvurabilir.

Öğrenciler, öğretmen rehberliğinde bilgisayar teknolojisinden de istifade ederek sorunun çözümüne dair düşünce üretebilir. Kütüphane çalışması yapılabilir. Bol ve renkli çalışma yapraklarıyla keşfetme basamağı desteklenebilir.

#### **2.5.1.4.1.3. Explain (Açıklama)**

Bu aşama öğrencilerin eksik veya yanlış olan bilgilerini yenileriyle değiştirdiği bölümdür. Öğrenciler önceki iki aşamada farkına varıp keşfettikleri yeni bilgiyi bu bölümde kendi ifadeleriyle tanımlar. Eksiklikler veya hatalar öğretmen tarafından düzeltilerek bilimsel bir dil kullanılarak ifade edilir.

Öğrencilerin süreçle ilgili düşüncelerini açıklamalarına, çözüm yollarını ifade etmelerine fırsat verilir. Bu aşamada Sunal ve Haas'a göre;

- Tüm öğrencilerin bilgilerini kullanmasına izin verilir.
- Özet, grafik ve kart gibi toplanabilir veriler bir araya getirilir.
- Öğrencilerin öğrenilen bilgileri yorumlamalarında yol gösterme,
- Zihinsel açıdan öğrencileri dengeleme,
- Öğrencilerin yeni bilimsel bilgileri anlama ve farklı durumlara uyarlamasına izin verme, yeni bilgilere alıştırma,
- Kavramlarla ilgili bilimsel terminolojiyi tanııtma ve kullanma gibi eylemler gerçekleşmektedir (Sunal ve Haas, 2012, 52).

Açıklama aşaması 5E modelinin öğretmen merkezli aşamasıdır. Formal bilgilerin, tanımların ve bilimsel açıklamaların bulunduğu bu bölümde öğretmen açıklamalarını öğrencilerin açıklamasının ardından gerçekleştirir. Öğretmen bunu sözlü olarak yapabileceği gibi farklı teknolojik araçları kullanmak suretiyle de gerçekleştirebilir. Bu bağlamda video, film, bilgisayarda farklı yazılımlardan istifade edilebilir, ders kitabından da konuyla ilgili okuma yapılabilir.

#### **2.5.1.4.1.4. Elaborate (Derinleştirme)**

Öğrencilerin genellemeler yaparak edinimlerini yeni durumlara uyarladıkları bölümdür. Öğrencilerin genellemelere ulaşırken açıklama basağında başlangıçta kendileri ardından da öğretmen tarafından ifade edilmiş formal tanımlamaları kullanmaları beklenir.

Derinleştirme aşaması, öğrenilenlerin yeni durumlara uyarlanması özelliği dolayısıyla keşfetme basamağına benzemektedir. İki basamakta da öğrenciler yeni bir durumla başa çıkma stratejileri geliştirirler. Farklı olarak derinleştirme aşamasında öğrenci ilgili kavram ve tanımlamaları öğrenmiş, neyi, nasıl ifade edeceği hususunda tecrübe kazanmıştır. Bundan dolayı derinleştirme basamağında öğrenciye olabildiğince zengin bir materyal içeriğı ve alternatif sunulmalıdır. Çünkü bu aşamada öğrenci daha önceki aşamalarda öğrendiklerini gözden geçirme ve bilgilerini genişletme, derinleştirme olanağı yakalamıştır.

Öğrenciye sunulan yeni problem durumu öğretmen tarafından belirlenebileceği gibi öğrencilerin önerileriyle de ortaya konulabilir. Öğrenciler kendi ileri sürdükleri probleme ilişkin görüş ve önerilerini ifade ederken hem modelin önceki basamaklarında

öğrendiklerini kullanır hem de ortaya konulacak bir tartışma esnasında fikirlerini savunarak öğrenmede kalıcılık sağlar. Başka bir avantajıysa öğrencinin fikirlerini savunurken herhangi bir eksikliği olup olmadığını farkına varması ve bu doğrultuda sınıf arkadaşlarından geri bildirim almasıdır.

Öğretmen, öğrencileri öğrendiklerini yeni durumlara uyarlama noktasında teşvik edici bir rol üstlenmelidir. Onlara yönelteceği “Ne, niçin, nasıl?” türünden sorularla öğrencileri sorgulama yapmaya ve alternatif açıklamalara yönlendirici bir kılavuz işlevini sürdürmelidir.

Öğrenciler edindikleri yeni bilgiler ışığında karşılaştıkları farklı durumlara yönelik olarak kendi bilgilerini kullanır, ulaştıkları neticeleri diğer arkadaşlarıyla tartışır. Derinleştirme aşamasında öğrencilerin katıldığı etkinlikler onlara çok değerli deneyimler sunmakla beraber, öğrenci kalıcılık açısından anlamlı bir öğrenme de sağlamış olacaktır.

#### **2.5.1.4.1.5. Evaluate (Değerlendirme)**

5E modelinin son aşaması değerlendirmedir. Bu bölümde öğrencilerin göstermesi beklenen davranış değişiklikleri ve düşüncelerinde olması gereken farklılıklar değerlendirilir. Öğretmen, öğrencinin kazanımlarının yeterli düzeyde olup olmadığını kontrol eder, aynı zamanda öğrencilerin hem kendilerini hem de birbirlerini değerlendirmeleri için bir fırsat sunar.

Öğretmen soracağı sorularla öğrencilerin kendi becerilerini basamakların sonunda değerlendirmelerine yardımcı olur. Öğretmenin soracağı sorular kısa cevaplı olmaktan ziyade açık uçlu olmalıdır. Soruların bu niteliği öğrencilerin kendilerini daha kapsamlı olarak ifade etmelerini sağlayacaktır.

Değerlendirme aşamasında öğrencilere açık uçlu soruların yanında çoktan seçmeli sorulardan oluşan çalışma yaprakları verilebilir, performans değerlendirme, özetleme yaptırma, grafiklerle ifade etme gibi etkinlikler de yaptırılabilir.

Öğretmen aşamaların tamamında öğrencileri gözlemlene rolüne sahiptir. Buna bakarak aslında değerlendirme tüm basamaklarda gerçekleştirilmektedir de denilebilir. Ancak son basamağa adını veren değerlendirme süreci öğretmen tarafından yapıldığında

öğretim programında yer alan hedef ve davranışlara ulaşma düzeyinin tespit edilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğretmenin yapacağı değerlendirmenin resmi niteliğe sahip olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Zira bu resmi sonuçlara göre öğretimin etkililiği hakkında önemli bilgilere ulaşılmaktadır.

5E modelinin diğer aşamalarında hangi amaçlarla ne tür değerlendirmeler yapılabileceğine dair tablo aşağıda verilmiştir (Turgut, Baker, Cunningham, Piburn, 1997).

Tablo 2.2.

*5E Modeli Aşamalarında Değerlendirme Amaçları ve Türleri*

<b>Evre</b>	<b>Evre değerlendirmesinin amacı</b>	<b>Değerlendirme tipi</b>
<b>Girme</b>	Yanlış kavramları belirleme ve önceki bilgiyi harekete geçirme	Grup tartışması, görüşmeler, günlükler
<b>Keşfetme</b>	Öğrencilerin bireysel ve grup halinde nasıl çalıştıklarını bulma, problem çözmeye karşı yaklaşımlarını belirleme	Öğrencinin gözlemlenmesi, derinleştirici sorular, günlükler
<b>Açıklama</b>	Kavramsal anlayışı değerlendirme	Formal testler, kavram ağları ve kavram haritaları, tartışma, görüşmeler ve yazılı denemeler
<b>Derinleştirme</b>	Kavramsal anlayışın yeni durumlara uygulanışını değerlendirme	Laboratuvarda uygulamalı çalışma, yeni durumlarda problem çözme
<b>Değerlendirme</b>	Öğretimin etkililiğine karar verme	Öğretim ünitesinin hedeflerine ulaşip ulaşmadığının değerlendirilmesi

#### **2.5.1.4.2. 5E modelinin uygulandığı sınıflardaki öğretmen ve öğrenci rolleri**

5E modeline göre öğretimin yapıldığı sınıflarda öğretmen ve öğrencilerden beklenen davranışları özetleyen tablo aşağıda verilmiştir (Akar, 2005; Kanlı, 2007; Öztürk, 2008; BSCS, 2006).

Tablo 2.3.

*5E Modelinin Uygulandığı Sınıflardaki Öğretmen ve Öğrenci Rollerini*

5E MODELİ	ÖĞRETMENDEN BEKLENEN DAVRANIŞLAR	BEKLENEN ÖĞRENCİDEN DAVRANIŞLAR
<b>GİRİŞ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Öğrencilerin ilgisini derse çeker.</li> <li>-Öğrencide merak uyandırır.</li> <li>-Soru sorar.</li> <li>-Öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-“Konu hakkında neler biliyorum, Bu neden ve nasıl oldu, konu hakkında neler öğrenebilirim, bu soruya nasıl cevap verebilirim?” sorularını sorar.</li> <li>-Konuya ilgi duyar.</li> </ul>
<b>KEŞFETME</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Öğrencileri birlikte çalışmaya teşvik eder.</li> <li>-Öğrenciler etkileşim halindeyken onları dinler, izler, gözlemler.</li> <li>-Araştırmalarının kısır bir döngüde kalmasının önüne geçmek için onlara kapsamlı sorular sorar.</li> <li>-Öğrenciye problemlerle başa çıkmada ihtiyacı olan zamanı verir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-İlgi alanları doğrultusunda kavram veya konu seçimini yaparak sorgular.</li> <li>-Etkinlik sınırları çerçevesinde özgürce düşünür.</li> <li>-Tahminde bulunur, hipotezler ileri sürer ve bu hipotezleri test eder.</li> <li>-Yeni tahminler ve hipotezler ortaya koyar.</li> <li>-Deney yapar, deney sonuçları hakkında arkadaşlarıyla tartışır.</li> <li>-Gözlem sonuçlarını kaydeder.</li> </ul>
<b>AÇIKLAMA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Öğrencilerin ulaştıkları sonuçları kendi ifadeleriyle aktarmalarını sağlar, onlara bu konuda cesaret verir.</li> <li>-Öğrenciden açıklama ve bu açıklamalara kanıt ister.</li> <li>-Yeni kavram, açıklama ve tanımlar yapar.</li> <li>-Açıklamaları öğrencilerin deneyimlerine dayandırarak yapar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Öğretmenle etkileşimi neticesinde grup içi tartışma ve diğer kaynakların da yardımıyla kavramlarla ilgili açıklama ve tanımlar yapar.</li> <li>-Diğer öğrencilerin olası çözüm önerilerini ve açıklamalarını dinler, kendi fikirlerini onlara açıklar.</li> <li>-Öğretmenin yapacağı açıklamaları dikkatlice dinler ve kavramaya çalışır.</li> <li>-Daha önceki etkinlikleri hatırlar.</li> <li>-Açıklama yaparken daha önceki süreçte kaydettiği gözlem sonuçlarından istifade eder.</li> </ul>
<b>DERİNLEŞTİRME</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Açıklama aşamasında yapılan açıklama ve tanımlamaları öğrencilerin kullanmalarını bekler.</li> <li>-Öğrencileri, öğrendiklerini yeni durumlara uygulayarak derinleştirmeleri noktasında cesaretlendirir.</li> <li>-Öğrencileri alternatif açıklamalar konusunda bilgilendirir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tanım ve açıklamalarını önceki öğrenmelerinden yola çıkarak benzer durumlara uygular.</li> <li>-Elde ettiği kanıtlardan hareketle mantıklı sonuçlar elde eder.</li> <li>-Gözlem sonuçlarını ve açıklamaları kayıt altına alır.</li> <li>-Arkadaşlarını dikkatle dinler, kendi açıklamalarının anlaşılır olup olmadığını kontrol eder.</li> </ul>
<b>DEĞERLENDİRME</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Öğrencilerin yaptığı açıklamaları dinler ve gözlemler.</li> <li>-Yapılan açıklamaları, öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendirir.</li> <li>-Öğrencide meydana gelen değişimleri gözlemler ve bu değişimlere ilişkin somut deliller arar.</li> <li>-Öğrencilerin hem kendilerini hem de grup arkadaşlarını değerlendirmeleri için fırsat sunar.</li> <li>-Öğrencilere “Ne düşünüyorsun, neden böyle düşündün, ... hakkında delilin nedir, ... ile ilgili ne biliyorsun, konuyu nasıl açıklarsın?” gibi sorular sorar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenciler, yapılan açıklamalar ve kendi gözlemleri neticesinde edindikleri bilgiyi kullanarak kendilerine yöneltilen açık uçlu soruları cevaplar.</li> <li>-Kavramla ilgili bilgi ve beceri edindiğine dair belirtilere sahiptir.</li> <li>-Kendi gelişim sürecini değerlendirir.</li> <li>-Sonraki zamanlarda yapılabilecek araştırmalar üzerine konu çerçevesinde sorular sorar.</li> </ul>

## 2.6. İlgili Araştırmalar

YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde alanla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında “öğrenme döngüsü” ismiyle 21, “öğrenme halkası” ismiyle 11, 5E modeliyle 55, 7E modeliyle 9 adet tez çalışması bulunmaktadır. Çalışmamızın 5E modeliyle ilgili olması dolayısıyla, bu modele yönelik YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan kayıtlara ait veriler Tablo 2.4'te sunulmuştur.

Tablo 2.4.

*5E Modeli ile İlgili Yapılmış, YÖK Tez Merkezinde Bulunan Tezler*

<b>5E modeli</b>	Sosyal Alanlar	Fen Bilimleri	<b>Toplam</b>
Yüksek lisans	4	31	35
Doktora	4	16	20
<b>Toplam</b>	8	47	<b>55</b>

5E modeliyle ilgili yapılan tez çalışması toplam 55 adettir. Bu tezlerin 11 tanesine erişim izni bulunmamaktadır. Toplam tezlerin 20 tanesi doktora, 35 tanesi yüksek lisans çalışmasıdır.

Sosyal alanlarda yapılan 4 adet yüksek lisans çalışmasının 3'ü yabancı dil, 1'i sosyal bilgiler branşlarındadır. Aynı alanda yapılan 4 adet doktora çalışmasının 2'si coğrafya, 1'i müzik, bir diğeri sosyal bilgiler öğretimi alanındadır.

YÖK kaynak taraması dışında yurt içi ve yurt dışında yapılmış çeşitli araştırmalara da ulaşılmıştır. Aşağıda araştırma konusu olan 5E modeliyle yakından ilgisi olduğu düşünülen bazı çalışmalara yer verilmiştir.

Eisenkraft (2003) “Genişletilmiş 5E Modeli” adlı çalışmasında 5E modelinden 7E modeline geçiş, benzer ve ayrılan yönler ifade edilmek suretiyle aktarılmıştır. Araştırmacı çalışmada, her iki modele olumlu ve olumsuz yönleri noktasından eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmıştır.

Boddy, Watson ve Aubusson (2003) yapılandırmacı öğrenime uygun olarak 5E modeline göre yapılan çalışma 10 kişilik bir örneklem grubundan oluşan 3. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler tarafından eğlenceli bulunan



çalışma yapılandırıcılığı sınıf içinde uygulamaya yönelik bir örnek çalışma olması bakımından önemlidir.

Newby (2004) “İlköğretim Öğrencilerini Fene Yaklaştırmak için Araştırmayı Kullanma” adlı çalışma 2. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. “Mevsimler” konusunun öğretilmek istendiği çalışmada öğrencilerden 5E modeline göre hazırlanmış olan ders programı kapsamında hava durumu ile ilgili gözlem yaparak bunun sonuçlarını sınıf ortamında arkadaşlarıyla tartışmaları istenmiştir. Çalışma sonucunda öğrenciler dersi bu şekilde daha iyi anladıklarını ve kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmişlerdir.

Yurdakul (2004) Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları” adlı doktora tezi altıncı sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Sosyal bilgiler dersinde yapılan araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama araçları beraber kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 5E öğrenme döngüsü modeline yönelik uygulamalar öğrencilerin problem çözme becerilerini, biliş ötesi farkındalıklarını ve derse karşı tutumlarını geliştirmede geleneksel öğretime göre daha etkili olmuştur.

Garcia (2005) tarafından 5E modeline göre öğretimin yapıldığı gruplarla geleneksel düzeyde öğretimin yapıldığı grupların başarı ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan çalışma 160 sekizinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmayan deney ve kontrol grubunun son test puanları deney grubu lehine anlamlı bir fark arz etmektedir.

Ergin vd. (2006) yatay atış hareketi konusunda geliştirmiş olduğu materyalleri 5E modelinin öğrencilerin akademik başarıları, tutum ve hatırlama düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla uygulamıştır. 2004-2005 yılında GATA Sağlık Astsubay Hazırlama Okulu 1. sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışma 44’ü deney, 40’i kontrol olmak üzere toplam 84 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları arasında yatay atış hareketi ve eğik atış hareketi başarı testi, açık uçlu başarı testi, tutum anketi, mantıksal düşünme yeteneği testi ve kavram bilgi testini sayabiliriz. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ve tutumları deney grubu lehine anlamlı bir artış göstermiştir.

Sağlam (2006) “Işık ve Ses Ünitesine Yönelik 5E Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi” adlı doktora çalışmasının 2003-2004 eğitim- öğretim yılında yapılmış olan deneysel uygulamasının verileri başarı testi ve fen bilgisi tutum ölçeğiyle elde edilmiştir. Çalışmada 35 deney, 35 de kontrol grubu olmak üzere 70 kişilik bir örneklem kullanılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre başarı ve tutumları anlamlı düzeyde artmıştır. Çalışmada ayrıca öğrenci gözlem formu, öğrenme ortamı değerlendirme anketi, öğrenci gözlem kayıtları, öğrenci ve öğretmen mülakatları nitel veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Saka (2006) “Fen bilgisi Öğretmen Adaylarının Genetik Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde 5E Modelinin Etkisi” adlı doktora çalışmasını 22 deney, 22 kontrol olmak üzere toplam 44 öğretmen adayı üzerinde uygulamıştır. Her iki gruba da 24 soruluk bir kavramsal anlama testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Son testler geciktirilmiş son test olarak dört ay sonra uygulanmıştır. Öğretimden önce ve sonra her iki gruba da yarı yapılandırılmış mülakatlar uygulanmıştır. Elde edilen veriler hem nitel hem de nicel olarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda deney grubunun kavram yanılgıları neredeyse tamamen yok olmuşken kontrol grubunda kısmen de olsa devam etmiştir. Deney grubunda elde edilen başarının nedenleri arasında ön tartışmaların yapılması, görsel materyallerin kullanılması ve öğrencilere kendi bilgilerini yapılandırmaları için fırsat verilmesini saymak mümkündür.

Özsevgeç (2007) “İlköğretim 5. Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesine Yönelik 5E Modeline Göre Geliştirilen Rehber Materyallerin Etkililiklerinin Belirlenmesi” adlı doktora tezinde 37 deney, 34 de kontrol grubunda olmak üzere 71 kişilik bir örneklem kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin başarıları ve tutumları deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Nicel veriler analiz edilirken bağımlı gruplar t-testi, Anova, Mann Whitney U- Testi, Wilcoxon Testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizindeyse içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Hanuscin ve Lee (2007) araştırmalarını ilköğretim öğretmenleri üzerinde gerçekleştirmişlerdir. 5E modelinin öğretilmesi amacıyla hizmet içi eğitimden istifade edilerek yapılan çalışmada öğretmenlere hangi etkinlikleri nasıl kullanabileceklerine

dair etkinlikler yaptırılarak çalışma içerisinde kendi etkinliklerini oluşturmalarına fırsat sunan bir ortam sağlanmıştır.

Er Nas (2008) “Isının yayılma Yolları Konusunda 5E Modelinin Derinleşme Aşamasına Yönelik Olarak Gerçekleştirilen Materyallerin Etkililiğinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışması yarı deneysel desenli olarak hazırlanmış olup 47 kişilik bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın veri toplama araçları arasında açık uçlu sorular, gözlem ve mülakat kayıtları yer almaktadır. Çalışmanın deney grubunda 5E modeline uygun şekilde hazırlanan materyaller kullanılırken kontrol grubunda ders kitabına uygun bir anlatım kullanılmıştır. Çalışma sonucunda 5E’ye dayalı öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği deney grubunun kontrol grubuna göre akademik başarılarının arttığı, bilimsel becerilerinin gelişmesinin desteklendiği ve sosyal ilişkilerin gelişimine pozitif yönde katkılar sağladığı tespit edilmiştir.

Aydoğmuş (2008) 5E modelinin enerji konusunda 10. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkisini incelediği çalışmasını, toplam 70 kişilik bir örneklem üzerinde uygulamıştır. Öğrencilerin kavram yanılgılarını tespit etmek isteyen araştırmacı, çalışmasında geliştirdiği başarı testiyle 5E modeline göre öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin başarı düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde artış gösterdiğini tespit etmiştir.

Ziyafet (2008) “Fen ve Teknoloji Dersinde Periyodik Çizelgenin Öğretiminde 5E Modelinin Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasını 2007-2008 öğretim yılının birinci döneminde MEB 30 Eylül Yatılı İlköğretim Bölge Okulu’nda öğrenim gören 45 tane ilköğretim 7. sınıf öğrencisini örneklem olarak gerçekleştirmiştir. Kontrol grubunda geleneksel öğretim methodologyla, deney grubundaysa yapılandırmacı öğretime dayalı 5E modeliyle eğitim yapılmıştır. Araştırmacı her iki grupta da periyodik cetvelle ilgili benzer aktiviteler yapmış, hipotezleri test etmek için t-testi ve Ancova analizi yapmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin bilişsel alanın üst düzey davranışlarının kazanılmasında ve fen bilgisine karşı tutumları kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Başer (2008) “5E Modeline Uygun Öğretim Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisi” isimli yüksek

lisans çalışmasını 2006-2007 öğretim yılının 2. döneminde Keçiören’de bir ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 52 tane 7. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Rastgele belirlenen deney ve kontrol gruplarında araştırma toplam beş hafta sürmüştür. Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Konuyla ilgili geliştirilen başarı testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın verileri SPSS paket programıyla değerlendirilmiştir. T-testi kullanılarak deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Çalışma sonucunda 5E modeline göre öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları kontrol grubuna göre daha fazla gerçekleşmiştir.

Tan (2008), “İlköğretim 7. Sınıf Dil Bilgisi Öğretiminde Zarflar Konusuyla İlgili Yapılandırmacı Yaklaşımına göre Hazırlanmış Çalışma Yapraklarının Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasını 2007-2008 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde Erzurum il merkezinde yer alan Mehmetçik İlköğretim Okulu’nda gerçekleştirmiştir. Araştırmada 29 deney, 30 kontrol grubu olmak üzere toplam 59 kişilik bir öğrenci grubu belirlenmiştir. Dersler deney grubunda yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış çalışma yapraklarıyla, kontrol grubunda ise çalışma yaprakları kullanılmadan işlenmiştir. Araştırmada ön test, son test deneysel deseni, öğrenci görüşleri anketi, iki adet öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Ulaşılan veriler t- testi, aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde ve çift faktörlü Anova ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış çalışma yapraklarının öğrenci başarısını artırdığı bilgisine ulaşılmıştır.

Öztürk (2008) “Coğrafya Öğretiminde 5E Modelinin Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi” adlı doktora çalışmasını 2006-2007 öğretim yılının bahar döneminde Kırşehir Mehmet Akif Ersoy Lisesi’nin 9. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Çalışmada bir deney iki de kontrol grubu yer almaktadır. Deney ve kontrol-1 grubunun dersleri araştırmacı tarafından, kontrol-2 grubunun dersleri ise ders öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Araştırmaya 38 kız, 38 erkek olmak üzere toplam 76 öğrenci katılmıştır. Deneysel desenin kullanıldığı araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen Bilimsel süreç Beceri Testi ve akademik Başarı Testi, Demirkaya tarafından geliştirilen Coğrafya Dersi tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın alt problemlerinin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri, t-testi ve Anova kullanılmıştır. Çalışma sonunda

deney grubundaki öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, coğrafya dersi başarıları ve coğrafya dersi tutumlarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde bir fark göstermiştir.

Canlı (2009) “İlköğretim 8. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Canlılarda Üreme ve Gelişme Ünitesinde Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı 5E Modeline Uygun Etkinliklerin Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasını 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde Manavgat Düriye Duran İlköğretim Okulu’nda gerçekleştirmiştir. Yansızlık ilkelerine göre atanan deney ve kontrol grubunda araştırma ön test- son test kontrol gruplu modele göre düzenlenmiştir. Ölçme aracı olarak Fen Bilgisi Başarı Testi, Fen Bilgisi Tutum Ölçeği kullanılmış, bunlar ön test ve son test olarak öğrencilere uygulanmıştır. Toplam dokuz hafta süren uygulamanın verileri t-testi ve Ancova gibi istatistiksel işlemler kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmaya göre 5E modeline göre öğretim yapılan deney grubu öğrencilerin başarı ve tutumları kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermiştir.

Kanlı (2009)’nın “Yapılandırmacı Kuramın Işığında Öğrenme Halkasının Kökleri ve Evrimi- Örnek Bir Etkinlik” adlı çalışması üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde fen eğitiminde yapılan çalışmalarda yapılandırmacı kuramın uygulamasına yönelik eleştiriler ve bu eleştirilere cevaplar sorgulanmaktadır. İkinci bölümde öğrenme halkasının kökleri araştırılarak öğrenme döngüsünden diğer modellere evrilme süreci her bir aşamada yapılmış çalışmalardan yola çıkılarak incelenmiştir. Üçüncü ve son bölümdeyse bir örnek teşkil etmesi açısından 7E modeline uygun bir etkinlik hazırlanmıştır. Çalışmada fen eğitimi ve diğer disiplinlerde kullanılabilecek öğrenme halkasına yönelik etkinliklerin geliştirilmesi noktasında araştırmacılara ışık tutması amacı güdülmüştür.

Ergin (2012) “Fen Eğitiminde 5E Modeliyle ilgili Yazılı Kaynaklar Dizini” adlı çalışmasında Türkiye’de fen eğitiminde 5E modeliyle ilgili yerli ve yabancı kaynakları açıklamalı bir şekilde bir araya getirmeyi amaçlayan bir kaynakça hazırlamıştır. Çalışma, son yıllarda ilgili konu çerçevesinde yayınlanmış olan makale, kitap, sempozyum raporları, yüksek lisans ve doktora tezleri listesini kapsamaktadır. Araştırmacı, çalışmasının fen eğitimi alanındaki uygulamalara ve araştırmacılara ışık tutup yol göstermesini hedeflemektedir. Yayınlanmaya devam eden süreli yayınlar,

YÖK tez tarama servisi ve diğer internet arama motorları ile kütüphanelerde ve diğer yayın alanlarındaki kitaplar literatür taraması ile incelenmiştir.

Mercan (2012) “Yapılandırmacı Yaklaşım 5E Modelinin 10. Sınıf Coğrafya Dersinde Çevre ve Toplum Öğrenme Alanı Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi” adlı doktora çalışmasını 2010-2011 öğretim yılı bahar yarısında Bursa Yıldırım Merkez İmam Hatip Lisesi 10. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Toplam 72 kız öğrenci üzerinde yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak 40 soruluk bir Akademik Başarı Testi ve Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve tekrarlı ölçümler için iki faktörlü Anova kullanılmıştır. Deney grubunda 5E modeline dayalı, kontrol grubundaysa 5E modeli dışında öğretmenin isteğine bağlı öğrenme ortamları oluşturularak ders işlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ve coğrafya dersine yönelik tutumları kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.

Gök (2012) “Müzik Eğitiminde 5E Modelinin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi” adlı doktora tezini Ankara ili Çankaya ilçesine bağlı iki ilköğretim okulunda 61’i deney, 58’i kontrol olmak üzere toplam 119 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel modelin kullanıldığı çalışmanın uygulama süreci üç haftadır. Dersler deney grubunda araştırmacı tarafından 5E modeline göre hazırlanmış ders etkinlikleriyle yapılırken kontrol grubundaysa öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklere göre işlenmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları başarı testi, müzik dersi tutum ölçeği ve öğrenci görüşleri formudur. Veriler analiz edilirken normal dağılım gösteren veriler için parametrik testlerden t-testi, Split File Anova testi; nonparametrik testlerden Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersi başarı, tutum ve hatırlama düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı derecede fark olduğu gözlenmiştir.

Şahin ve Çepni (2012) “5E Öğretim Modeline Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Gaz Basıncı ile İlgili Kavramsal Anlamalarına Etkisi” adlı çalışmasını 25 deney, 23 kontrol olmak üzere toplam 48 kişilik bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirmiştir. Verilerin analizinde kategorisel değerlendirme, Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar test teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre zenginleştirilmiş 5E

modeline göre öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin kavram yanılgılarının iyileşmesi ve bilimsel bilginin kalıcılığı konusunda kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır.

İlter (2013) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Öğrenci Başarısına, Bilimsel Sorgulayıcı Araştırma Becerilerine, Akademik Motivasyona ve Öğrenme Süreçlerine Etkileri” adlı doktora çalışmasını sosyal bilgiler dersi “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesinde 2012-2013 öğretim yılında Bayburt Orta Okulu’nda gerçekleştirmiştir. Çalışma 5. sınıfta öğrenim gören 30 deney, 32 kontrol grubu öğrencisiyle beş hafta yapılmıştır. Deney grubunun dersleri 5E modelinin aşamalarına uygun şekilde işlenirken kontrol grubunun dersleri öğretmen kılavuz kitaba uygun şekilde işlenmiştir. Araştırmada hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasına imkân sağlayan triangulation method (çeşitleme deseni yöntemi) kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak akademik başarı testi, akademik motivasyon ölçeği ve bilimsel sorgulayıcı araştırma becerileri testi ve yapılandırılmış gözlem formları kullanılmıştır. Çalışmanın bitiminden 8 hafta sonra kalıcılık testi yapılmış, verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Veri analizinde başvurulan işlemler arasında frekans, yüzde dağılımı, standart sapma, aritmetik ortalama, açıklayıcı faktör analizi, Pearson Momentler çarpımı korelasyon analizi ve Ki-kare analizleri, t-testi, Anova ve içerik analizi gibi yöntemleri sayabiliriz. Çalışmaya göre 5E modeline uygun ders anlatımının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı, akademik motivasyon, bilimsel sorgulayıcı araştırma becerileri ve öğrenmede kalıcılığı kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermiştir.

Çalışma alanıyla ilgili gerek yurt içinde gerekse de yurt dışında yapılmış çalışmaları incelediğimizde 5E modeli ve onun ortaya çıkış serüveninde rol oynamış öğrenme döngüsü ve 7E modeli hakkında pek çok araştırmanın ortaya konduğu tespit edilmiştir. Büyük bir kısmı deneysel olan ve daha ziyade fen alanlarında yapılmış bu araştırmaların sonuçları hemen hemen birbirini doğrular niteliktedir. Yani öğrenme döngüsü, 5E ve 7E modeline uygun şekilde gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri, geleneksel yöntemle oranla öğrencilerin akademik başarıları, bilimsel süreç becerisi, motivasyonları ve öğrenmede kalıcılık düzeyleri üzerinde daha etkili sonuçlar doğurmuştur.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, deseni, araştırmanın uygulandığı çalışma grubu ve özellikleri, deneysel uygulama süreci, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel işlemlere ait bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen verilerin analiz edilmesinde de nitel ve nicel tekniklere yer verilmiştir. Nicel kısımda ön test- son test kontrol gruplu deneysel model, öğrenci görüşleri ve gözlem formlarıyla elde edilen bulguların değerlendirilmesi aşamasındaysa nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın nicel kısmında kullanılan ön test- son test kontrol gruplu deneysel deseni, Büyüköztürk şu cümlelerle ifade etmektedir: “Ön test- son test kontrol gruplu desen, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desendir” (Büyüköztürk, 2011, 24).

Araştırmada dil bilgisi öğretiminde ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, motivasyon ve kalıcılıklarına etkisini belirlemek üzere deney grubunda “5E modeli” bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Kontrol grubundaysa öğretmen kılavuz kitabına göre gerçekleştirilen etkinlikler uygulanmıştır. Burada amaç her iki bağımsız değişkene göre gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin etkililiğini belirlemektir. Her iki grupta da akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık olmak üzere aynı bağımlı değişkenlerin etkileri araştırılmıştır. Bağımlı değişkenlerden akademik başarı testi için ön test, son test ve kalıcılık; motivasyon ölçeği içinse ön test ve son test puanları karşılaştırılarak istatistiksel analizleri ortaya konmuştur. Araştırmada deney



grubunun öğretim faaliyetleri 5E modeline göre planlanırken kontrol grubunun dersleriyle ortaokul 6. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklere göre gerçekleştirilmiştir.

Her araştırma denemesinde bağımlı ve bağımsız değişkenlerin olabileceğini ifade eden Karasar'a (2009, 91) göre "Bağımsız değişken, denenen değişken ya da uyarıcı değişken olarak *neden*; bağımlı değişken *sonuç*." şeklinde tanımlanmıştır.

Araştırmalarda deneysel yöneme başvurulmasının bazı nedenleri vardır. En temel nedeniyse yeni bir öğrenme yöntemi, yeni bir program, yeni bir sınıf düzeni vb. unsurların etkililiğini ölçmek, elde edilecek sonuçlar olumluysa bundan istifade ederek bununla ilgili önerilerde bulunmaktır (Ekiz, 2009, 109).

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden de faydalanılmıştır. "Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı; algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanır" (Yıldırım ve Şimşek, 2004, 35). Bu bağlamda araştırmada deney grubu öğrencilerinin bağımsız değişken olarak uygulanan 5E modeli kapsamında gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Deney grubu öğrencilerinin görüşleri alınırken araştırmacı tarafından geliştirilmiş yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Yazıcıoğlu ve Erdoğan'a (2007, 108) göre "Sözel olarak bilgi toplama ve yüz yüze deneklere soru sorarak veri toplama" olarak tanımlanan görüşme sürecinde araştırmacı sorduğu sorulara bilgi toplarken deneklere ilave sorular da sorabilmektedir. Ayrıca deneklerin ses tonu ve yüz ifadelerinden edinilen mesajlar da değerlendirilebilmektedir.

Yapılandırılarak bir forma sokulmuş görüşmelerde Yazıcıoğlu ve Erdoğan'ın da bahsettiği gibi görüşmenin akışına göre görüşülen kişinin cevaplarının açılarak zenginleştirilmesi yarı yapılandırılmış görüşmelerde rastlanan bir özelliktir.

Araştırmanın nitel kısmına kaynaklık etmesi bakımından görüşme formunun yanında 5E modelinin öğrenme sürecine etkilerinin ortaya konulması için gözlem formu da kullanılmıştır.

İslamoğlu'na göre ‐Gözlem; kendiliğinden oluşan ya da bilinçli olarak hazırlanan olayları, belirdikleri sırada sistemli ve amaçlı bir biçimde inceleyerek bilgi toplama yöntemidir.‑ İslamoğlu gözlem yoluyla elde edilen bilgilerin doğruluğunu iki koşula bağlar. Birincisi gözlemcinin farklı yer ve zamanlardaki gözlemlerinden de aynı sonucun çıkması, ikincisi ise aynı olaydan iki farklı gözlemcinin de aynı sonucu çıkarmasıdır (İslamoğlu, 2003, 96).

Yapılandırılmış gözlem ise davranışların gözlemlenmesi ve kaydedilmesi için daha önceden araştırmacı tarafından hazırlanmış kuralları ve davranışları kaydetmeye olanak tanıyan çözüm yolu, şeklinde ifade edilebilir (Bryman, 2008, 256-257).

Hem deney hem de kontrol gruplarında çalışmanın yapıldığı 4 haftalık ders süresince uygulamanın yapıldığı sınıfların Türkçe öğretmeni tarafından dersler gözlenmiş, elde edilen veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş yapılandırılmış gözlem formuyla kayıt altına alınmıştır.

Görüşme formuyla deney grubundan elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın deseni Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1.

*Araştırmanın Deneysel Deseni*

	<b>Uygulanan Yöntem</b>	<b>Ön Test</b>	<b>Son Test</b>	<b>Kalıcılık</b>
<b>DENEY</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>5E Modeli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Akademik başarı testi</li> <li>Akademik motivasyon ölçeği</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Akademik başarı testi</li> <li>Akademik motivasyon ölçeği</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Akademik başarı testi</li> </ul>
<b>KONTROL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz kitabı ders içeriği</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Akademik başarı testi</li> <li>Akademik motivasyon ölçeği</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Akademik başarı testi</li> <li>Akademik motivasyon ölçeği</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Akademik başarı testi</li> </ul>

Araştırmanın deneysel süreci araştırmacı tarafından organize edilerek yine araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfların Türkçe öğretmeni, dört haftalık uygulama süresince gözlemci olarak sınıfta bulunmuştur.

### 3.2. Araştırmaya Katılan Öğrenciler

Araştırmanın deneysel deseni için çalışma grubunun belirlenmesinde bazı kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Bunlar sınıflardaki öğrenci sayıları, öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyleri şeklindedir.

Araştırma yapılan çalışma grubu, 2014- 2015 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Bayburt il merkezinde bulunan, MEB'e bağlı Bayburt Ortaokulu'ndan seçilmiştir. Söz konusu okulun 6. sınıf öğrencilerinden yansızlık ölçütlerine göre belirlenen 6/C ve 6/D şubesinde öğrenim gören toplam 39 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu meydana getirmektedir. Araştırmada 6/C sınıfı deney, 6/D sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere ait sayısal veriler Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Sayısal Veriler*

	<b>Deney</b>	<b>Kontrol</b>	<b>Toplam</b>
<b>Kız</b>	8	11	<b>19</b>
<b>Erkek</b>	13	7	<b>20</b>
<b>Toplam</b>	21	18	<b>39</b>

Verilen tabloda çalışma gruplarını oluşturan öğrencilerin gruplara ve cinsiyetlere göre dağılımları görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin nicelik açısından benzer bir dağılım gösterdikleri görülmektedir. Örnekleme meydana getiren öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımları incelendiğinde deney grubunda 8 kız, 13 erkek öğrenci; kontrol grubunda 11 kız, 7 erkek öğrenci bulunmaktadır. Toplamda araştırmaya katılan öğrenci sayısı 39'dur.

Çalışma grupları belirlenirken öğrencilerin yansızlık ölçütlerinden olan başarı testi puan ortalamaları dikkate alınmıştır. Yansız atamada temel amaç araştırmacı

dışında gelişebilecek dış faktörleri ortadan kaldırmaktır. Grupların birbirine denk şekilde oluşturulduğunu ortaya koyması açısından sıfatlar konusuyla ilgili olarak hazırlanmış başarı testi gruplara ön test olarak uygulanmış, çıkan sonuçlar bağımsız gruplar t-testi ile ortaya konmuştur. Sonuçlara ait istatistiksel veriler tablo 3.3'te yer almaktadır.

Tablo 3.3.

*Deney ve Kontrol Grupları Deneysel İşlem Öncesi Bağımsız Gruplar t-Testi*

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
<b>Deney</b>	<b>21</b>	<b>40,76</b>	<b>15,31</b>	<b>37</b>	<b>1,000</b>	<b>,324*</b>
<b>Kontrol</b>	<b>18</b>	<b>36,22</b>	<b>12,97</b>			

\*p>0,05

Tabloda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları t testi sonuçları bulunmaktadır. Analiz sonuçları göstermektedir ki grupların ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. (p>,05 ise anlamlı bir farklılık yoktur.)

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin deneysel işlem öncesi puanlarına ilişkin ortalamalar Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4.

*Deney ve Kontrol Grupları Deneysel İşlem Öncesi Akademik Motivasyon Ölçeği Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
<b>Deney</b>	<b>21</b>	<b>6,53</b>	<b>15,02</b>	<b>54</b>	<b>,453</b>	<b>,792*</b>
<b>Kontrol</b>	<b>18</b>	<b>6,83</b>	<b>16,80</b>			

\*p>0,05

Tablo 3.4'e göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin deneysel işlem öncesi puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [ $t_{(54)}=,453$ , p>,05].

Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ve motivasyon ölçeği ön test puan ortalamalarının birbirine benzediğini ve grupların yansızlık ölçütlerine göre oluşturulduğunu söylemek mümkündür.

Toplamda dört hafta süren uygulamalarda deney grubu öğrencileriyle 5E modeline göre araştırmacı tarafından hazırlanmış öğretim etkinlikleri gerçekleştirilirken kontrol grubu öğrencileriyle uygulama okulunda kullanılan Kaplan ve Yıldırım Şen tarafından hazırlanmış, Gizem Yayıncılık'a ait 6. sınıf Türkçe dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'yla öğretim yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun dersleri araştırmacı tarafından yürütülmüş olup dersin Türkçe öğretmeni araştırma süresince derste gözlemci olarak bulunmuştur.

### **3.2.1. Deneysel uygulama sürecine hazırlık**

Araştırmanın bu bölümünde deneysel çalışmalara başlamadan önce okul seçimi, hedef kitlenin belirlenmesi, derse girecek öğretmenin tespiti, çalışma gruplarının tayini, çalışma materyallerinin hazırlanması gibi hazırlıklar maddeler halinde açıklanmaya çalışılmıştır.

1. Uygulama yapılacak okulu belirlemede öncelikle okulun ulaşım olanaklarının elverişli olması, okul yönetiminin uygulamaya olumlu yaklaşımı ve öğrencilerin sosyo-ekonomik özellikleri açısından geniş bir yelpaze sunabilecek potansiyelinin bulunmasına dikkat edilmiştir.

2. Uygulama okulunun tespitinin ardından, okulda yapılacak uygulamaya ilişkin resmi izin yazılarını almak üzere Bayburt İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile irtibat kurulmuştur. Araştırmanın hedef kitlesinin bu süreçte 7. sınıftan 6. sınıfa çevrilmesi izin belgelerinin erken alınması sebebiyle belgelerde bir farklılığa sebep olmuş; ancak izin yazılarındaki 7. sınıf ibaresi Bayburt İl Milli Eğitim Müdürlüğüne paraf atılmak suretiyle düzeltilmiştir.

3. Uygulamanın yapılacağı okuldaki Türkçe öğretmenin yeterli bir akademik donanım ve tecrübeye sahip olduğu tespit edilerek uygulama süresince araştırmacı tarafından sunulan derslerde sınıfta gözlemci olarak bulunmasına karar verilmiştir.

4. Uygulamanın hedef kitlesi olarak 6. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedenleri arasında 5. sınıfa gelinceye dek dil bilgisi konularıyla ilgili derinlemesine bir çalışmaya TDÖP’de yer verilmemiş olması, 6. sınıf öğrencilerinin TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sınavı gibi bir sınav için kaygı taşımamaları ve gelişim süreci açısından oyun ve ergenlik dönemi arasında bir geçiş dönemi olmasını sayabiliriz.

5. Araştırma için ortaokul 6. sınıf sıfatlar, özellikleri ve sıfat tamlamaları konusu seçilmiştir. Belirlenen konu nitelendirme, belirtme, işaret, sayı, soru, belgisizlik, sıfatlarda küçültme, pekiştirme, sıfat tamlaması gibi pek çok soyut kavramı içermektedir. 5E modelinin kavram öğretimindeki etkililiği dolayısıyla seçilen konuyla yöntemin uygulanması örtüşmüş olup konu seçiminde bu uygunluk dikkate alınmıştır.

6. MEB Bayburt İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün Türkçe Dersi Öğretim Programının 2014- 2015 eğitim-öğretim yılında Bayburt’ta kullanılmasını öngördüğü 6. Sınıf Türkçe dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı’ndaki “sıfatlar” konusu incelenmiş olup konunun kazanımları belirlenmiştir.

7. Sıfatlar konusunun gerek 5E modeline uygun şekilde düzenlenmesi ve uygulanabilmesi aşamasında gerekse de konuyla ilgili başarı testinin geliştirilmesi noktasında alanında uzman kimselerden yardım alınmıştır. Yapılan çalışmalar 4 Türkçe öğretmeni, 2 Türkçe Eğitimi öğretmeni ve 1 ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur.

8. Sıfatlar konusu 5E modeline göre yeniden düzenlenmiştir. Bu aşamada gerekli uzman görüşleri de alınmak suretiyle uygulama esnasında kullanılacak ders planları ve öğrenci çalışma sayfaları hazırlanmıştır. Hazırlanan plan ve çalışma sayfaları, uzmanların eleştirisi ve önerileri kapsamında yeniden gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

9. Türkçe dersi başarı ölçeği geliştirilerek ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri için Bayburt’ta toplam 100 öğrenciye pilot uygulama yapılmıştır. Bayburt İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan verilere göre Bayburt genelinde toplam 1182 adet yedinci sınıf, 1048 adet altıncı sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Pilot uygulama için alınabilecek %10’luk sınır dikkate alınarak geliştirilen başarı testi 120 adet 7. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Aynı şekilde motivasyon ölçeğinin açıklayıcı faktör

analizlerini yapmak üzere Türkçe dersine uyarlanan motivasyon ölçeği toplam 165 adet 6. sınıf öğrencisine pilot uygulama olarak uygulanmıştır.

10. Deneysel uygulamaya başlamadan bir hafta önce, uygulamanın yapılacağı iki sınıfa da ön testler yapılmıştır. Ön testler sonucunda iki grup arasında başarı düzeyleri ve akademik motivasyonları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

### 3.2.2. Deneysel uygulama süreci

Deneysel işlem öncesi tamamlanan hazırlık işlemlerinin ardından uygulama aşamasına geçilmiştir. Bu başlıkta 5E modeline göre öğretim yapılan deney grubu ile Türkçe dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'na göre öğretim yapılan kontrol grubunda toplam dört hafta süren deneysel uygulama süresince yapılan çalışma ve uygulamalar maddeler halinde özetlenmiştir.

1. Deneysel uygulama süreci, altı saatlik Türkçe dersinin mevcut okuldaki uygulamalarına uygun şekilde haftalık 2 saat olarak planlanmıştır. Toplamda uygulama aşaması dört hafta sürmüştür.

2. Deney grubundaki öğrenciler güz dönemindeki ders başarıları dikkate alınarak heterojen bir şekilde işbirlikli gruplara bölünmüştür. Toplamda beş grup olup her grupta ortalama dört öğrenci yer almıştır. Her grupta farklı başarı seviyelerinde öğrencilerin bulunmasına özen gösterilmiştir. Grupların denkliliğinin sağlanmaya çalışıldığı bu uygulamayla öğrencilerin kendi içlerindeki işbirliğini sağlayarak gruplar arası rekabeti artırma hedeflenmiştir.

3. Uygulamanın devam ettiği dört hafta boyunca deney grubunun oturma düzeni küme şeklinde aynı gruplarla devam etmiştir. Ayrıca her hafta gruplar dönüşümlü olarak birer grup sözcüsü belirlemişlerdir.

4. Kontrol grubunu oluşturan sınıfın mevcut düzenine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Dersler Türkçe dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki etkinliklere göre yürütülmüştür. Araştırmacı, ders öğretmenin araştırma öncesinde yaptığı gibi belirli soru bankalarından fotokopi yoluyla çoğalttığı konu testlerini ders sonunda öğrencilere dağıtmıştır.

5. Çalışmanın devam ettiği dört hafta boyunca dersin Türkçe öğretmeni hem deney hem de kontrol sınıflarında gözlemci olarak yer almıştır. Dersin işlenişine ve akışına hiçbir müdahalenin olmaması için gözlemci ders boyunca sınıfın en arka sırasına oturarak dersi izlemiş, araştırmacı tarafından hazırlanmış gözlem formunu doldurmuştur.

6. Çalışmanın uygulama takvimi Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5.

*Deneysel Uygulama Süreci Takvimi*

<b>TAKVİM</b>	<b>DENEY</b>	<b>KONTROL</b>
<b>05.03.2015</b>	Ön test	Ön test
<b>12.03.2015</b>	5E modeline göre ders işlendi	Öğretmen Kılavuz Kitabı'na göre ders işlendi
<b>19.03.2015</b>	5E modeline göre ders işlendi	Öğretmen Kılavuz Kitabı'na göre ders işlendi
<b>26.03.2015</b>	5E modeline göre ders işlendi	Öğretmen Kılavuz Kitabı'na göre ders işlendi
<b>02.04.2015</b>	5E modeline göre ders işlendi	Öğretmen Kılavuz Kitabı'na göre ders işlendi
<b>03.04.2015</b>	Son test	Son test
<b>07.04.2015</b>	Görüşme formu uygulandı.	-
<b>14.05.2015</b>	Kalıcılık	Kalıcılık

Tablodan da anlaşılacağı üzere deneysel uygulamadan 1 hafta önce ön testler, uygulamanın bitiminden 1 gün sonra da son testler yapılmıştır. Deneysel uygulama ise 12 Mart Perşembe günü başlamış, 2 Nisan Salı günü sona ermiştir. 7 Nisan'da deney grubu öğrencileriyle 5E modelinin etkililiği hakkında görüşme yapılmıştır. Son testlerden 6 hafta sonra ise kalıcılık testi uygulanarak ulaşılan nitel ve nicel veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve araştırmanın analiz sürecine başlanmıştır.



### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde çalışmanın alt problemlerini çözmek için uygulanan veri toplama araçları hakkında bilgiler verilmiştir. Araştırma kapsamında veri toplamada başvurulan ölçme araçları şunlardır:

- Öğrencilerin sıfatlar konusuyla ilgili edindikleri kazanımları ölçmek için kullanılan *Akademik Başarı Testi*,
- Öğrencilerin motivasyonlarını ölçmek için kullanılan *Akademik Motivasyon Ölçeği*,
- Deneysel gruba öğrencilerinin 5E modeliyle işlenen derslere ilişkin görüşlerini almak için kullanılan *Öğrenci Görüşme Formu*,
- Deneysel ve kontrol grubunda araştırmacı tarafından yürütülen derslerin yönetime uygun şekilde ilerleyip ilerlemediğini belirlemek için kullanılan *Gözlem Formu*

#### 3.3.1. Başarı testi

Kişinin bir eğitim süreci içinde veya çevre koşulları altında ne kadar öğrendiğini ölçen testler başarı testi olarak adlandırılmaktadır. Başarı testlerinde amaç, bireyin gelecekte ne kadar öğrenme gerçekleştirebileceğini tespit etmek değil, geçmişte ne kadar öğrendiğini ortaya koymaktır (Tekin, 1991, 84). Bu bağlamda ölçülmek istenen öğrenme düzeyi, ilgili dersin hedefleri ve hedeflerini oluşturan davranışlarla tanımlanır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciye bu tanımlanmış davranışlar kazandırılır. Öğrencinin hedef ile hedefe ulaşma düzeyi başarı testiyle ölçülmektedir (Tan ve Erdoğan, 2004, 212).

Çalışmamızda öğrencilerin bilişsel düzeydeki farklılıklarını tespit etmek üzere kullanacağımız 5E modelinin etkililiğini ortaya koyacak bir başarı testi geliştirilmiştir. Testin geliştirilme sürecinde ünitenin amaç ve kazanımlarının tutarlı bir şekilde ölçülmesi, testin açık ve anlaşılır olması, kapsam geçerliliğinin sağlanması noktasında ciddi bir hassasiyet gösterilmiştir.

Başarı testi hazırlanırken LGS (Liselere Giriş Sınavı), OKS (Ortaöğretim Kurumları Sınavı), DPY (Devlet Parasız ve Yatılılık Sınavı), SBS (Seviye Belirleme Sınavı), ÖOS (Özel Okullar Sınavı) gibi önceki yıllarda yapılmış merkezi sınavlarda tez

konusu kapsamında “sıfatlar” konusuyla ilgili çıkmış sorulardan istifade edilerek bir kısmı araştırmacı tarafından hazırlanmış dört şıklı toplam 44 soru belirlenmiştir. Özçelik’e (2011, 141) göre iyi hazırlanmış seçmeli testlerde kapsam geçerliliği yüksek olup testlerde fazla sayıda soru sorulabilmesi, soruların açık ve anlaşılır olması güvenilirliğin de daha yüksek olması sağlanmaktadır. Ayrıca bu testlerde puanlama daha objektiftir.

Nicelik ve nitelik bakımından ölçülmesi istenen özelliği ölçmede başarı testi için oluşturulan maddelerin yeterli düzeyde olup olmadığı kapsam geçerliliğidir. Kapsam geçerliliğini belirlemede kullanılacak en uygun seçeneklerden biri, uzman görüşüne başvurmaktır. Uzmanlardan alınan görüşlerin % 90-100 arasında benzerlik arz etmesi beklenir. %70-80 oranındaki uyuşmalarda madde gerekli düzeltmeler yapılarak ölçeğe alınabilir (Büyüköztürk, 2013, 180-181).

Denel işlem için belirlenen 50 adet sorunun kapsam geçerliliğini sağlayıp sağlamadığının tespiti için sorular 4 Türkçe öğretmeni, 2 Türkçe Eğitimi öğretim üyesi ve 1 ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alınan görüş ve değerlendirmeler neticesinde gerekli düzeltmeler yapılarak 42 adet soru belirlenmiştir. Test bu haliyle 10 adet 7. sınıf öğrencisine inceletilmiştir. Öğrencilerin görüş ve önerileri, anlayamadıkları noktaların araştırmacı tarafından yeniden düzenlenmesiyle 10 adet soru testten çıkarılmıştır. Uzman görüşü ve öğrencilerin ön değerlendirmeleri neticesinde ön uygulama testinde toplam 32 soru yer almıştır.

Sorular hazırlanırken “bilgi, kavrama, analiz, sentez” aşamaları dikkate alınmıştır. Soruların bu aşamaları ölçmesine, aynı şıkların art arda gelmemesine ve cevap şıklarının eşit düzeyde dağıtılmasına özen gösterilmiştir.

### **3.3.2. Türkçe dersi akademik motivasyon ölçeği**

Araştırmada kullanılacak motivasyon ölçeği, Avustralyalı araştırmacı Russel F. Waugh (2002) tarafından geliştirilmiştir. İltter (2014) tarafından dil eş değeri yapılarak Türkçeye çevrilen ölçek, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapıldıktan sonra araştırmacının “Sosyal Bilgiler Öğretiminde 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Öğrenci Başarısına, Bilimsel-Sorgulayıcı Araştırma Becerilerine, Akademik Motivasyona ve Öğrenme Sürecine Etkileri” adlı tezinde kullanılmıştır. Motivasyon ölçeğinin Türkçe dersine uyarlanması için mail yoluyla İltter’den gerekli izinler alınmıştır.

Waugh'un geliştirmiş olduğu orijinal ölçek, üniversite seviyesindeki öğrencilerin motivasyonlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Waugh, literatürde akademik motivasyonu ölçmek amacıyla pek çok ölçeğin var olduğunu belirtirken diğer taraftan kendi geliştirmiş olduğu ölçeğin diğer ölçeklerden farklı olduğunu ifade eder. Bu ölçekler tutum ve davranışlarla paralel olarak teorik açıdan iyi bir seviye aralığında değildir. Yani davranışlar nadiren test edilir. Waugh, bu görüşünden hareketle kendi geliştirmiş olduğu ölçeği “yapmayı amaçladığım” (What I aim to do) ve “zaten yaptığım” (What I actually do) şeklinde iki boyutlu olarak hazırlamıştır. Yapmayı amaçladığım kısmı ölçeğin tutum, zaten yaptığım ise davranış boyutunu oluşturmaktadır. Bu her iki boyut, ölçekte 1'den 4'e kadar derecelendirilmiştir. Burada amaç motivasyonu belirlerken tutum ve davranış arasındaki ilişkiden faydalanmaktır. (Waugh, 2002; Chye ve Waugh, 2010'dan akt. İter, 2013, 141-142).

Waugh (2002) tarafından geliştirilen orijinal ölçeğin puanlamasında 3 “tümü için”, 2 “çoğunluğu için”, 1 “birazı için, 0 “hiç” için kullanılırken İter (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin puanlanmasında 4 “her konuda”, 3 “çoğu konuda”, 2 “bazı konularda”, 1 “hiçbir konuda” olarak belirlenmiştir. Biz çalışmamızda İter'in derecelendirmesine yer vermiş bulunmaktayız. Kullanmış olduğumuz ölçeğin zaten yaptığım ve yapmayı amaçladığım bölümlerini kapsayan toplam 40 adet soruya yer verilmiştir.

Akademik motivasyon ölçeğinin üç alt ölçeği ve bu alt ölçeklere ait alt faktörler yer almaktadır. Bunlara ilişkin bilgi Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6.

*Akademik Motivasyon Ölçeğinin Alt Ölçekleri ve Bunlara Ait Alt Faktörler*

<b>Üstün başarı için çaba</b>	<b>Öğrenme isteği</b>	<b>Kişisel teşvikler</b>
Akademik standartlar	Öğrenmeye ilgi	Dışsal ödüller
Hedefler	Başkalarından öğrenme	İçsel ödüller
Görev seçimi	Öğrenme sorumluluğu	Sosyal ödüller
Girişim		
Yetenek		
Değerler		

Bu maddelerin 19 tanesi *üstün başarı için çaba*, 11 tanesi *öğrenme isteği*, 10 tanesi *kişisel teşvikler* alt ölçeklerine aittir. Bu haliyle toplam 40 maddeye sahip olan motivasyon ölçeğinin ön denemesi 12.2.2015- 23.02.2015 tarihleri arasında Bayburt merkezde bulunan beş orta okulda toplam 165 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

### 3.3.3. Öğrenci görüşme formu

Araştırmada deney grubu öğrencilerin 5E modeline göre işlenen ders ve etkinlikler hakkındaki görüşlerini öğrenmeye yönelik olarak araştırmacı tarafından geliştirilen *Öğrenci Görüşme Formu* diğer bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Formda öğrencilere derslerin normal seyrinde işlenişleri ve 5E modeline göre işlenişleri hakkındaki görüşleri açık uçlu soru formu şeklinde sorulmuştur.

Deneysel işlemin bitmesinden yaklaşık bir hafta sonra uygulanan görüşme formunda 6 adet açık uçlu soru bulunmakta olup öğrencilerden bu soruları yazılı şekilde cevaplamaları istenmiştir. Sorular öğrencilerin 5E modeline göre işlenen dil bilgisi derslerine ilişkin olarak genel bir değerlendirme yapmalarına olanak sağlayacak düzeydedir. Görüşme formuyla elde edilen bilgiler uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

### 3.3.4. Gözlem formu

Gözlemi temelde verilerin bir başkasının rapor etmesi vb. yollarla değil, doğrudan elde edilmesine dönük olarak değerlendiren Karasar'a (2009, 157) göre her türlü veri toplama işlemi bir gözlem sayılabilir. Gözlemci sınıf ortamında konuya müdahil olmaksızın, adeta orada bulunmuyormuş gibi gözlemleriyle ilgili kayıt tutar. Karasar, gözlenmek istenen belirtilerin eksiksiz şekilde gözlenmesi için gözlemcinin hazırlıklı olması gerektiğine işaret eder. Ona göre gözlemci, gözlem esnasında zaman zaman gözlem kılavuzuna bakarak nelerin gözlenmesi gerektiği noktasında kendini uyarmalıdır (Karasar, 2009, 161).

Araştırmada 5E modeline göre işlenen derslerin öğrenme sürecine etkilerini belirlemek, uygulama sürecinde yöntemine uygun olan ve olmayan hususları ortaya koymak üzere araştırmanın nitel kısmını destekleyici mahiyette gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu hem deney hem de kontrol gruplarında düzenli bir şekilde araştırma süresince doldurulmuştur. Araştırmacı tarafından uzman görüşleri

doğrultusunda yapılandırılmış iki adet gözlem formu bulunmaktadır. Bunların biri 5E modeliyle öğretim etkinliklerinin yapıldığı deney, diğeri ise Öğretmen Kılavuz Kitabı'na göre öğretimin yürütüldüğü kontrol grubunda dersin resmi Türkçe öğretmeni tarafından uygulama süresince doldurulmuştur.

Hazırlanan gözlem formu, deney ve kontrol gruplarında uygulama boyunca öğrenme ve öğretme sürecini duyuşsal, bilişsel ve sosyal açılardan değerlendirmeye olanak sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Gözlem formuyla elde edilen nitel veriler uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

### 3.4. Ölçme Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Bu bölümde sıfatlar konusuyla ilgili olarak hazırlanan başarı testi, akademik motivasyon ölçeği, deney grubu öğrencilerin 5E modeli hakkındaki görüşlerini öğrenmeye yönelik olarak hazırlanmış öğrenci görüşme formu ve öğrenci gözlem formlarına ilişkin yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

#### 3.4.1. Başarı testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması

Türkçe dersi başarı testinde yer alan 32 adet sorunun her bir maddesi için, ön uygulama sonucunda elde edilen veriler yardımıyla madde güçlük ve ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır. Başarı testi puanlanırken her bir doğru soruya 1 puan verilmiş, yanlış sorular ile boş bırakılan sorular hesaplamaya dâhil edilmemiştir. Bu durumda her bir öğrenci cevapladığı soru sayısı kadar puan elde etmiştir.

Hazırlanan başarı testi, Bayburt genelindeki 5 okulda toplam 120 öğrenciye uygulanmıştır. Ön uygulamanın yapıldığı okullar Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7.

*Başarı Testinin Pilot Uygulamasının Yapıldığı Okullar ve Öğrenci Sayıları*

<b>Okullar</b>	<b>Öğrenci Sayıları</b>
Yüzbaşı Şehit Agah Ortaokulu	39
Mahmut Kemal Yanbeğ Ortaokulu	21
Şehit Recep Eşiyok Ortaokulu	19
Kaleardı 75. Yıl Ortaokulu	20
Hayırseverler İmam Hatip Ortaokulu	21

Madde ayırt etme indeksi açısından 0,40 ve üstü bir değere sahip olan maddeler, ayırt ediciliği yüksek maddelerdir. 0,20-0,39 arasında bir değere sahip olan maddelerin ayırt ediciliği orta, 0,19 ve daha düşük değerdeki maddelerin ayırt etme gücü ise düşüktür. Çok zayıf olan bu maddeler düzeltilerek geliştirilemiyorsa testten çıkarılmaları gerekir (Tekin, 1991, 249).

Madde ayırıcılık gücü 0,20'den küçük olan maddelerin testten atılması, testin güvenilirlik katsayısını önemli ölçüde artıracacağı bilgisinden hareketle ilk etapta 6, 8 ve 30. sorular testten çıkarılmıştır.

Bir madde güçlüğünün alabileceği değer "0.00 ile 1.00" arasındadır. Eğer madde güçlüğü 0.00 ise o maddenin doğru cevaplanma oranı sıfır, 1.00 ise o madde tüm sınıf tarafından cevaplanmış kolay bir maddedir. Bir maddenin bilenle bilmeyeni ayırma gücünün yüksek olması açısından madde güçlüğünün 0.50 civarında olması tercih edilir (Tan, 2011, 222).

Analiz sonuçlarına bakıldığında madde güçlüğü 0,80'in üstünde olan 1, 4, ve 5. sorular da kolay oldukları gerekçesiyle testin dışında tutulmuşlardır. Puanlama açısından kolaylık sağlaması için, aynı kazanımları ölçen farklı soruların bulunması ve görünüş geçerliğinin sağlanmış olmasından dolayı 26. soru testten çıkarılmıştır. Geriye kalan 25 soru, çalışmamızda kullanacağımız Türkçe dersi başarı testinin son şeklini oluşturmuştur. Buna göre 25 soruluk başarı testinin madde güçlük indeksi 0,29 ile 0,68 arasında, madde ayırt edicilik indeksi ise 0,22 ile 0,66 arasında değişen değerlere sahiptir.

Bir testin daha ayırt edici ve güvenilir olması için ortalama güçlüğü 0,50 civarında olmalıdır (Tekin, 1991, 240). Buna göre geliştirmiş olduğumuz Türkçe dersi başarı ölçeğinin nihai şekliyle ortalama güçlüğü 49,48'dir. Bu da bize göstermektedir ki hazırlamış olduğumuz test, güvenilir ve öğrencilerin başarılarını ayırt eder mahiyettedir.

Ölçme araçlarının tutarlılığının belirlenmesinde Kuder Richardson 20 (KR-20) ölçme araçları yaygın olarak kullanılır. KR-20 ile bakılacak olan güvenilirlik sonuçlarıyla testin her maddesinin aynı değişkeni ölçüp ölçmediği belirlenir. KR-20 değerinin 70 ve üstünde çıkması güvenilirliği ifade eder (Büyüköztürk 2013: 183). Son şeklini vermiş olduğumuz 25 soruluk Türkçe dersi başarı testine uyguladığımız işlemler neticesinde KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.8.

*Akademik Başarı Testinin Madde Analizi Sonuçları*

Madde No	(Pj) Güçlük İndeksi	(Rjx) Ayrıcılık İndeksi	(Pq) Madde Varyansı	(Sj) Madde Standart Sapması
1	<b>0,81</b>	<b>0,22</b>	<b>0,15</b>	<b>0,38</b>
2	0,48	0,37	0,24	0,48
3	0,40	0,22	0,24	0,48
4	<b>0,83</b>	<b>0,33</b>	<b>0,14</b>	<b>0,37</b>
5	<b>0,83</b>	<b>0,25</b>	<b>0,14</b>	<b>0,37</b>
6	<b>0,50</b>	<b>0,18</b>	<b>0,25</b>	<b>0,50</b>
7	0,51	0,66	0,24	0,48
8	<b>0,33</b>	<b>0,14</b>	<b>0,22</b>	<b>0,46</b>
9	0,29	0,51	0,20	0,44
10	0,55	0,59	0,24	0,48
11	0,55	0,59	0,24	0,48
12	0,53	0,55	0,24	0,48
13	0,51	0,29	0,24	0,48
14	0,51	0,59	0,24	0,48
15	0,42	0,48	0,24	0,48
16	0,68	0,62	0,21	0,45
17	0,64	0,40	0,23	0,47
18	0,59	0,51	0,24	0,48
19	0,44	0,51	0,24	0,48
20	0,46	0,40	0,24	0,48
21	0,40	0,29	0,24	0,48
22	0,57	0,55	0,24	0,48
23	0,51	0,59	0,24	0,48
24	0,57	0,55	0,24	0,48
25	0,40	0,59	0,24	0,48
26	<b>0,53</b>	<b>0,40</b>	<b>0,24</b>	<b>0,48</b>
27	0,40	0,59	0,24	0,48
28	0,50	0,33	0,25	0,50
29	0,51	0,51	0,24	0,48
30	<b>0,37</b>	<b>0,14</b>	<b>0,23</b>	<b>0,47</b>
31	0,38	0,55	0,23	0,47
32	0,57	0,62	0,24	0,48

Yapılan istatistiksel işlemler neticesinde son şeklini almış olan Türkçe dersi başarı testinde yer alacak 25 adet sorunun konulara dağılımları Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9.

*Akademik Başarı Testinde Yer Alan Alt Konular ve Soru Dağılımları*

<b>Alt Konular</b>	<b>Soru Sayıları</b>
Niteleme sıfatları	4
İşaret Sıfatı	2
Sayı Sıfatı	2
Belgisiz Sıfat	3
Soru Sıfatı	2
Unvan Sıfatı	2
Sıfat Tamlaması	4
Sıfatlarda Pekiştirme	2
Sıfatlarda Küçültme	1
Sıfatlarda Yapı	1
Sıfatın diğer türlerle ilişkisi	2
<b>Toplam</b>	<b>Toplam</b>
11	25

#### **3.4.2. Akademik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması**

Ölçeğin geçerliliğinin tespiti için ilk olarak ölçeğin faktör yapısını tespit etmek üzere açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ural ve Kılıç'a (2005, 253) göre belirli bir konuyu ölçmek amacıyla hazırlanan ve ölçeğin yapı geçerliliği hakkında bilgi veren faktör analizi, gözlemlenen çok sayıdaki değişken içinden temel değişkenler veya faktörler tanımlayarak değişken sayısını azaltmak üzere yapılır. Tanımlanan her bir temel değişken, birbiri ile ilişkili ve aynı özelliği ölçer niteliktedir.

Elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının tespit edilebilmesi, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunun belirlenebilmesi amacıyla



analize başlamadan önce Kaiser Meyer Olkin (KMO) değerleri ve Barlet test sonuçlarına bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10.

*Akademik Motivasyon Ölçeğinin KMO ve Barlet Testi Sonuçları*

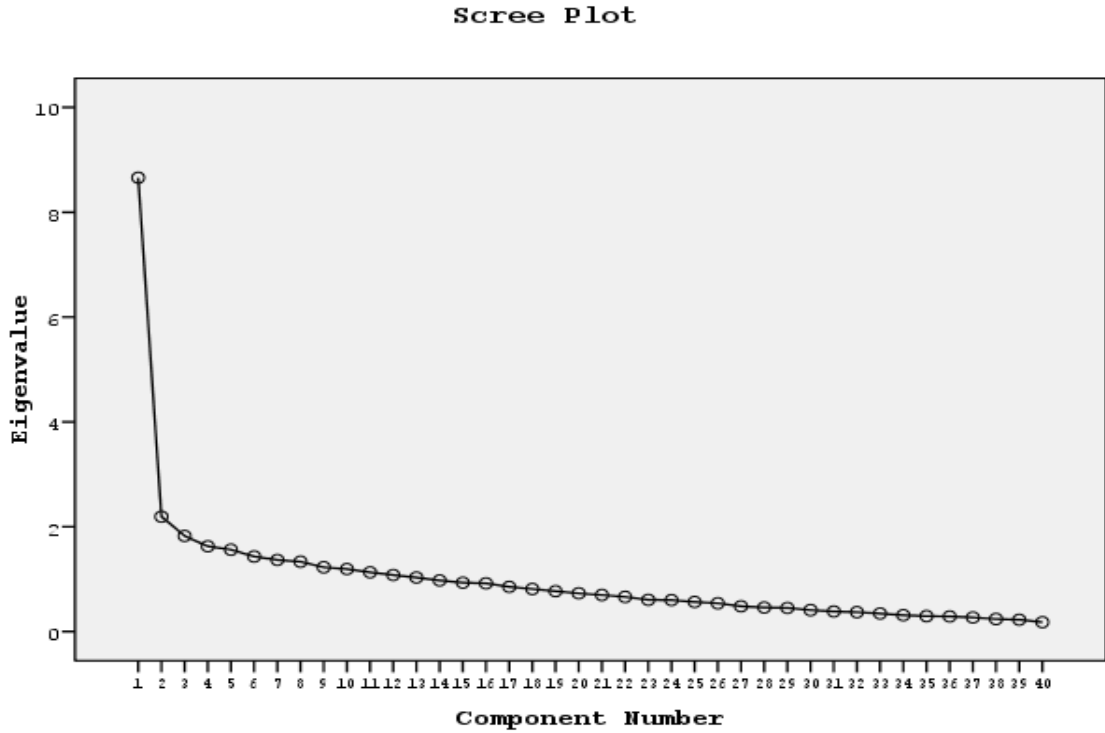
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği		,799
Barlet Testi	Ki-kare	2081,829
	df	780
	Sig.	,000*

\*p<0,05

Sarıtaç (2014)’a göre seçilen örneklemin yeterli olup olmadığını açıklamak için bakılan KMO testi 0 ile 1 arasında değer alır. KMO değeri 0,50’den büyük olmalıdır ve 1’e ne kadar yakınsa örneklem, faktör analizi için o kadar uygun kabul edilir. Barlet testi sonucunda  $p<0,05$  ise sonuç anlamlı kabul edilir.

Faktör analizi çalışmasına başlayabilmek için KMO değerinin 0,50’tan büyük olması gerektiğini düşünürsek temel bileşenler analizi sonucunda elde ettiğimiz 0,799 değeri analiz için oldukça uygundur diyebiliriz. Faktör analizinin uygulanmasında dikkate alınan kriterlerden biri de ölçülen özelliğin evrende normal dağılım özelliği göstermesidir. Bu varsayımın var olup olmadığını anlamak ve korelasyonun yeterli olup olmadığına karar vermek için Barlett testi sonuçlarına bakmak faydalı olacaktır. Yukarıdaki tabloya göre Barlett testi sonuçları anlamlıdır. Bu durum bize AFA yapmak için verilerin uygun koşulları taşıdığını göstermektedir.

Çalışmamızda kullanmış olduğumuz akademik motivasyon ölçeğinin faktör analizi, İter’in kullanmış olduğu 40 madde üzerinden yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre üç alt faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Maddelerin öz değerlerinin birleştirilmesiyle elde edilen çizgi grafiğindeki kırılma noktaları ölçeğin faktör sayısını bize göstermektedir. Ölçek maddelerinin Scree Plot grafiği aşağıda verilmiştir.



*Grafik 3.1.* Akademik motivasyon ölçeğinin özdeğer faktör grafiği

Verilen tablodan da anlaşılacağı üzere ölçeğin sahip olduğu anlamlı faktör sayısı üçtür. Çalışmada bu alt faktörlerden her birisi için ayrı ayrı AFA yapılmış ve ölçeğin faktör yapıları ortaya konmaya çalışılmıştır.

#### **a) Üstün Başarı için Çaba Alt Ölçeğinin Faktör Analizi**

Birinci alt ölçek olan *üstün başarı için çaba* başlığı altında altı faktör bulunmaktadır. Bu alt ölçeğe ait faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan AFA verileri Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.11.

*Akademik Motivasyon Ölçeğinin Üstün Başarı için Çaba Alt Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri ve Alt Faktörlerin Açıkladığı Varyanslar*

Madde	Alt Ölçeğin Faktör Yükleri					
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör	6. Faktör
Mad. 1	,542					
Mad. 2	,540					
Mad. 3	,417					
Mad. 4		,751				
Mad. 5		,721				
Mad. 6		,670				
Mad. 7			,721			
Mad. 8			,856			
Mad. 9			,788			
Mad. 10				,563		
Mad. 11				,492		
Mad. 12				,609		
Mad. 13				,483		
Mad. 14					,730	
Mad. 15					,471	
Mad. 16					,620	
Mad. 17					,650	
Mad. 18						,692
Mad. 19						,487
	%11,394	%10,940	%10,711	%10,091	%6,956	%6,665
Toplam Varyans: % 56,759						

Tablo 3.11 incelendiğinde üstün başarı için çaba alt ölçeği kapsamında analizi yapılan 19 maddenin altı alt faktör altında toplandığı görülür. Bu altı alt faktörün ölçeğe ilişkin olarak açıkladığı toplam varyans 56.759'dur. Birinci alt faktör toplam varyansın %11,394'ünü, ikinci alt faktör toplam varyansın %10,940'ını, üçüncü alt faktör toplam

varyansın %10,711'ini, dördüncü alt faktör toplam varyansın %10,091'ini, beşinci alt faktör toplam varyansın %6,956'sını, altıncı alt faktör toplam varyansın %6,665'ini açıklamaktadır.

AFA sonucuna göre üstün başarı için çaba alt ölçeği altı faktörden meydana gelmektedir. Alt faktörlerin isimleri, ölçeğin hangi maddelerinden meydana geldikleri, alt ölçeklerin toplam varyans içindeki oranları ve değer aralıkları Tablo 3.12'de verilmiştir.

Tablo 3.12.

*Üstün Başarı için Çaba Alt Ölçeğinin Akademik Motivasyon Ölçeğinde Karşılık Geldiği Maddeler, Maddelerin Değer Aralıkları ve Toplam Varyans İçindeki Yüzdeleri*

<b>Alt faktörler</b>	<b>Ölçekteki maddeler</b>	<b>Değer aralıkları</b>	<b>Toplam varyans içindeki oranı</b>
Akademik standartlar	1,2,3	417-542	%11,394
Hedefler	4,5,6	670-751	%10,940
Görev seçimi	7,8,9	721-856	%10,711
Girişim	10,11,12,13	483-609	%10,091
Yetenek	14,15,16,17	471-730	%6,956
Değerler	18,19	487-692	%6,665

### **b) Öğrenme İsteği Alt Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi**

İkinci alt ölçek olan *öğrenme isteği* başlığı altında toplam üç faktör bulunmaktadır. Bu alt ölçeğe ait faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan AFA verileri Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo 3.13.

*Akademik Motivasyon Ölçeğinin Öğrenme İsteği Alt Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri ve Alt Faktörlerin Açıkladığı Varyanslar*

Madde	Alt Ölçeğin Faktör Yükleri		
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
Mad. 20	,774		
Mad. 21	,402		
Mad. 22	,614		
Mad. 23	,581		
Mad. 24		,367	
Mad. 25		,631	
Mad. 26		,753	
Mad. 27		,736	
Mad. 28		,733	
Mad. 29			,526
Mad. 30			,422
	%17,990	%15,298	%13,756
Toplam Varyans: %47,044			

Tablo 3.13 incelendiğinde öğrenme isteği alt ölçeği kapsamında analizi yapılan 11 maddenin üç alt faktör altında toplandığı görülür. Bu üç alt faktörün ölçeğe ilişkin olarak açıkladığı toplam varyans 47,044'tür. Birinci alt faktör toplam varyansın %17,990'ını, ikinci alt faktör toplam varyansın %15,298'ini, üçüncü alt faktör toplam varyansın %13,756'sını açıklamaktadır.

AFA sonucuna göre öğrenme isteği alt ölçeği üç alt faktörden meydana gelmektedir. Alt faktörlerin isimleri, ölçeğin hangi maddelerinden meydana geldikleri, alt ölçeklerin toplam varyans içindeki oranları ve değer aralıkları Tablo 3.14'te verilmiştir.

Tablo 3.14.

*Öğrenme İsteği Alt Ölçeğinin Akademik Motivasyon Ölçeğinde Karşılık Geldiği Maddeler, Maddelerin Değer Aralıkları ve Toplam Varyans İçindeki Yüzdeleri*

Alt faktörler	Ölçekteki maddeler	Değer aralıkları	Toplam varyans içindeki oranı
Öğrenmeye ilgi	20,21,22,23	402-774	%17,990
Başkalarından öğrenme	24,25,26,27,28	367-753	%15,298
Öğrenme sorumluluğu	29,30	422-526	%13,756

### c) Kişisel Teşvikler Alt Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi

*Kişisel teşvikler* ismini taşıyan alt ölçeğe ait toplam üç faktör bulunmaktadır. Bu alt ölçeğe ait faktör yapısını tespit etmek üzere yapılan AFA verileri Tablo 3.15'te verilmiştir.

Tablo 3.15.

*Akademik Motivasyon Ölçeğinin Kişisel Teşvikler Alt Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri ve Alt Faktörlerin Açıkladığı Varyanslar*

Madde	Alt Ölçeğin Faktör Yükleri		
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
Mad. 31	,799		
Mad. 32	,633		
Mad. 33	,669		
Mad. 34		,781	
Mad. 35		,841	
Mad. 36		,765	
Mad. 37		,442	
Mad. 38			,554
Mad. 39			,724
Mad. 40			,804
	%21,043	%19,124	%18,256
Toplam Varyans: %58,423			

Tablo 3.15 incelendiğinde kişisel teşvikler alt ölçeği kapsamında analizi yapılan 10 maddenin üç alt faktör altında toplandığı görülür. Bu üç alt faktörün ölçeğe ilişkin olarak açıkladığı toplam varyans 58,423'tür. Birinci alt faktör toplam varyansın %21,043'ünü, ikinci alt faktör toplam varyansın %19,124'ünü, üçüncü alt faktör toplam varyansın %18,256'sını açıklamaktadır.

AFA sonucuna göre kişisel teşvikler alt ölçeği üç alt faktörden meydana gelmektedir. Alt faktörlerin isimleri, ölçeğin hangi maddelerinden meydana geldikleri, alt ölçeklerin toplam varyans içindeki oranları ve değer aralıkları Tablo 3.16'da verilmiştir.

Tablo 3.16.

*Kişisel Teşvikler Alt Ölçeğinin Akademik Motivasyon Ölçeğinde Karşılık Geldiği Maddeler, Maddelerin Değer Aralıkları ve Toplam Varyans İçindeki Yüzdeleri*

<b>Alt faktörler</b>	<b>Ölçekteki maddeler</b>	<b>Değer aralıkları</b>	<b>Toplam varyans içindeki oranı</b>
Dışsal ödüller	31,32,33	633-799	%21,043
İçsel ödüller	34,35,36,37	442-841	%19,124
Sosyal ödüller	38,39,40	554-804	%18,256

Ölçeği meydana getiren alt ölçekler arasındaki ilişkiselliği incelemek üzere korelasyon analizleri yapılmıştır. Korelasyon katsayısı ile söz konusu değişkenler arasındaki doğrusal ilişki ölçülmektedir. Korelasyon katsayısı "r" harfiyle kodlanmıştır ve -1 ile +1 arasında değer alır. Rakamların mutlak büyüklüğü, değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini; rakamların işareti ise (pozitif veya negatif olması), rakamların yönünü belirler (Ural ve Kılıç, 2005, 219). Akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçekleri arasındaki korelasyon Tablo 3.17'de verilmiştir.

Tablo 3.17.

*Akademik Motivasyon Ölçeğinin Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları*

Alt ölçekler	Üstün başarı için çaba	Öğrenme isteği	Kişisel teşvikler
Üstün başarı için çaba	1	,512*	,675*
Öğrenme isteği	,512*	1	,453*
Kişisel teşvikler	,675*	,453*	1

\*p<0,05, \*\*p<0,01

Verilen tabloda akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçekleri arasındaki korelasyonlar gösterilmiştir. Tabloya göre alt ölçekler arasındaki korelasyon değerleri ,453 ile ,675 arasında değişmektedir. Bu korelasyon değerlerinin ,001 düzeyinde önemli olduğu görülmektedir. Ölçeğin tabloda gösterilmiş olan alt ölçekleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Büyüköztürk'e (2013, 32) göre korelasyon katsayısının büyüklük açısından yorumlanmasında üzerinde kesin olarak mutabakat sağlanmış aralıklar bulunmasa da korelasyonu yorumlarken korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0,70-1,00 arasında olması yüksek, 0,70-0,30 arasında olması orta, 0,30-0,00 arasında olması ise düşük düzeyli bir ilişki olarak yorumlanabilir.

Üstün başarı için çaba alt ölçeğinin öğrenme isteği alt ölçeği ile arasında ( $r=,512$ ,  $p<,01$ ) orta düzeyde ve pozitif bir ilişki, kişisel teşvikler alt ölçeğiyle arasında ( $r=,675$ ,  $p<,01$ ) orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Öğrenme isteği alt ölçeği ile kişisel teşvikler alt ölçeği arasında ( $r=,453$ ,  $p<,01$ ) orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki vardır.

### **Akademik Motivasyon Ölçeğinin Güvenirliği**

Ölçeğin güvenilirlik analizi bir iç tutarlık belirleme yöntemi olan Cronbach-Alfa yöntemiyle tespit edilmiştir. Güriş ve Astar'a göre "Cronbach-Alfa katsayısı; ölçekte yer alan sonuçların varyansları toplamının, ölçeğin genel varyansına oranlanması ile elde edilir. Soruların standardize edildiği durumlarda, soruların korelasyonu veya kovaryansı ile de hesaplanabilir" (Güriş ve Astar, 2014, 246). 0-1 arasında değer alan Cronbach-Alfa katsayısı negatif sonuç da verebilir.



Güriş ve Astar, Cronbach –Alfa katsayılarının yorumlanmasına ilişkin olarak şu değerleri vermiştir:

$0 \leq \alpha < 0.5$  ise güvenilir değil

$0.5 \leq \alpha < 0.6$  ise düşük güvenilir

$0.6 \leq \alpha < 0.7$  ise kabul edilebilir derecede güvenilir

$0.7 \leq \alpha < 0.9$  ise iyi derecede güvenilir

$\alpha > 0.9$  ise çok iyi (Güriş ve Astar, 2014, 246).

Tablo 3.18.

*Akademik Motivasyon Ölçeğinin Alt Ölçekleri ile Alt Faktörlerinin Güvenilirlik Değerleri*

Alt Ölçekler	Alt boyutlar	İç tutarlılık	Genel iç tutarlılık
Üstün başarı için çaba	Akademik standartlar	,760	,790
	Hedefler	,764	
	Görev seçimi	,779	
	Girişim	,738	
	Yetenek	,746	
	Değerler	,760	
Öğrenme isteği	Öğrenmeye ilgi	,793	,864
	Başkalarından öğrenme	,844	
	Öğrenme sorumluluğu	,782	
Kişisel teşvikler	Dışsal ödüller	,712	,733
	İçsel ödüller	,731	
	Sosyal ödüller	,736	

Kullanılan akademik motivasyon ölçeğinin üç alt ölçeği ve bu alt ölçeklerin on iki alt faktörleri için yapılan iç tutarlık güvenilirlik analizi sonuçlarına göre *üstün başarı için çaba* alt ölçeğinin genel iç tutarlık güvenilirlik katsayısı  $\alpha=,790$ 'dır. Bu alt ölçeğin alt faktörlerini incelersek güvenilirlik katsayılarının *akademik standartlar* alt faktörü için  $\alpha=,760$ ; *hedefler* alt faktörü için  $\alpha=,764$ ; *görev seçimi* alt faktörü için  $\alpha=,779$ ; *girişim* alt faktörü için  $\alpha=,738$ ; *yetenek* alt faktörü için  $\alpha=,746$ ; *değerler* alt faktörü için  $\alpha=,760$  olduğunu görürüz. *Öğrenme isteği* alt ölçeğinin genel iç tutarlık güvenilirlik katsayısı

$\alpha=,864$ 'tür. Bu alt ölçeğin alt faktörlerini incelersek güvenilirlik katsayılarının *öğrenmeye ilgi* alt faktörü için  $\alpha=,793$ ; *başkalarından öğrenme* alt faktörü için  $\alpha=,844$ ; *öğrenme sorumluluğu* alt faktörü için  $\alpha=,782$  olduğunu görürüz. *Kişisel teşvikler* alt ölçeğinin genel iç tutarlık güvenilirlik katsayısı  $\alpha=,733$ 'tür. Bu alt ölçeğin alt faktörlerini incelersek güvenilirlik katsayılarının *dışsal ödüller* için  $\alpha=,712$ ; *içsel ödüller* için  $\alpha=,731$ ; *sosyal ödüller* için  $\alpha=,736$  olduğunu görürüz. Bu üç alt ölçeğin güvenilirlik katsayıları ,733 ile ,864 arasında; alt ölçeklerin alt faktörlerine ait güvenilirlik katsayıları ise ,712 ile ,844 arasında değişen değerlere sahiptir.

### 3.4.3. Öğrenci görüşleri formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

Çalışmada 5E modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerine yönelik olarak onların yöntemin uygulanışı hakkındaki görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Tan'a (2011, 410) göre elde edilen bazı bulguların gerekçelerini ortaya koymak için veya bazı konularda daha detaylı bilgi edinmek amacıyla görüşme yöntemine başvurulabilir. Ayrıca görüşmelerde ankete nazaran cevaplar daha güvenilir olarak elde edilebilir.

Araştırmada yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak öğrencilerin 5E modeli uygulamaları ile ilgili görüşleri değerlendirilmiştir. Ekiz'e (2009, 62) göre yapılandırılmış görüşmede araştırmacı ve araştırılan arasında uzun süreli bir ilişki bulunmaz. Araştırmacı görüşme sorularını daha önceden hazırlamıştır.

Öğrenci görüşme formu hazırlanırken formun deneysel uygulama ve bu uygulamanın öğrenme sürecine etkileri noktasındaki çıktıların ortaya konmasına özen gösterilmiştir. Bu bağlamda görüşme formu için hazırlanan sorular nitel araştırma yöntemleri konusunda çalışmaları bulunan iki adet öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Alınan olumlu ve olumsuz yorum ve değerlendirmeler neticesinde gerekli düzenleme ve düzeltmeler yapılmıştır. Form bu haliyle dil açısından bir hata taşıyıp taşımadığının öğrenilmesi için bir Türkçe öğretmeni ve bir Türkçe eğitimi öğretim üyesine gösterilerek uygulama öncesi son şeklini almıştır.

Görüşme formunda 6 adet açık uçlu bulunmakta olup öğrencilerden bu soruları yazılı şekilde cevaplamaları istenmiştir. Verilen soruların öğrencilerin kullanılan

yöntemin öğrenme sürecine etkilerini ortaya koyacak düzeyde olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmacının araştırma hakkında genel bilgiye sahip olması ve nitel araştırma yapmış kişilerden yapılan araştırmayı incelemesini istemesi araştırmanın inandırıcılığı açısından önemlidir. Bunun yanında nitel araştırma için geliştirilen araçların geçerliliğini en üst seviyeye çıkarmak için katılımcıların geri bildirim, akran değerlendirme, uzman yargısı, araştırmacının yansızlığı ve öz farkındalığı, önyargıların kontrolü gibi bazı stratejiler de önerilmektedir. (Johnson ve Christensen, 2004'ten akt. İltar, 2013, 156-157). Araştırmada iç ve dış geçerliliğin ve güvenilirliğinin sağlanması anlamında bu kriterlere dikkat edilmiş, araştırmanın çeşitli aşamalarında belirtilen önlemler alınmıştır.

#### **3.4.4. Gözlem formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları**

Araştırmanın uygulama süreci boyunca düzenli olarak deney ve kontrol sınıflarında gözlem kayıtları tutulmuştur. Nitel araştırma teknikleri açısından 5E modelinin öğretim sürecine etkilerini ölçmek için öğrenci görüşleriyle birlikte gözlem kayıtlarının da tutulmasının çalışmaya olumlu yönde getiriler sağlayacağı düşünülmüştür.

Ekiz'e (2009, 56) göre nitel araştırma yaklaşımının en önemli veri toplama tekniklerinden biri olan gözlem, doğal ortamlarda insan davranışlarının incelenmesini temel amaç edinmektedir.

Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilmiş yapılandırılmış gözlem formları kullanılmıştır. Bu formlar hem deney hem de kontrol grupları için iki ayrı şekilde düzenlenmiştir.

Deney grubu için hazırlanan gözlem formu, uygulama süresince gerçekleşen 5E modeliyle öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve sosyal açıdan gelişimlerine etkilerini gözlemleyecek şekilde yapılandırılmıştır. Ayrıca 5E modelinin uygulama aşamalarında karşılaşılan sorunlar, kullanılan yöntem, sınıf içi fiziksel şartlar ve sınıf içi sosyal ortam hakkındaki gözlemleri de içermektedir. Bu sayede araştırmacının uygulamalarını 5E modeline göre yürütüp yürütmediği, hazırlanan ders planlarına uyulup uyulmadığı gibi hususların kontrolü sağlanarak sistematik bir gözlem kurgulanmıştır.

Kontrol grubu için hazırlanan gözlem formu, uygulama süresince gerçekleşen öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin duyuşsal, bilişsel, sosyal gelişimlerine etkilerini gözlemleyecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki yöntem ve tekniklerin uygulanıp uygulanmadığı, karşılaşılan sorunlar, kullanılan yöntem, sınıf içi fiziksel şartlar ve sınıf içi sosyal ortam hakkındaki gözlemlere de yer verilmiştir.

Hazırlanan taslak form, gerekli uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilerek son şeklini almıştır.

### **3.5. Verilerin Değerlendirilmesinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler**

Araştırmada, veri toplama araçları yardımıyla elde edilen verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Veri analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, madde analizi, açıklayıcı faktör analizi, bağımlı gruplar için t-testi, bağımsız gruplar için t-testi, tekrarlı ölçümler için tek faktörlü varyans analizi, karışık ölçümler veya tekrarlı ölçümler için iki faktörlü Anova, Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi, Ki-Kare analizi, Shapiro –Wilks normallik testi gibi teknikler kullanılmıştır.

Gruplar arasında gözlenmiş olan farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadıklarını öğrenmek üzere bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. “Birbirinden bağımsız iki (2) grubun veya örneklemin bağımlı bir değişkene göre ortalamalarının karşılaştırılarak ortalamalar arasındaki farkın belirli bir güven düzeyinde (%95, %99 gibi) anlamlı (önemli) olup olmadığını test etmek için kullanılan istatistiksel bir tekniktir” (Ural ve Kılıç, 2005, 172). Araştırmada bağımsız gruplar t-testiyle deney ve kontrol gruplarının ön test, son test, ön motivasyon, son motivasyon ve kalıcılık testleri sonucunda aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Bunun yanında deneysel çalışmaya başlamadan önce gruplar arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığının belirlenmesinde de yine bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır.

Aynı denek grubunun deneysel işlemin öncesi ve sonrasındaki test farklılıkları arasındaki anlamlılığını ölçmek için bağımlı gruplar t-testi yapılmaktadır. Araştırmada grupların kendi içlerinde ön test- son test, ön motivasyon- son motivasyon, son test- kalıcılık testi sonuçları bağımlı gruplar t-testiyle karşılaştırılmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını istatistiksel açıdan kontrol etmek üzere tekrarlı ölçümler için tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Ural ve Kılıç'a (2005, 185) göre tek faktörlü varyans analizi, tek bir bağımsız değişkene ilişkin iki veya daha fazla grubun bağımlı bir değişkene göre ortalamalarının karşılaştırılması yoluyla aradaki farkın belli bir güven aralığında anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere kullanılan istatistiksel bir tekniktir. Bu doğrultuda çalışmanın bağımsız değişkenleri (5E modeliyle öğretim, öğretmen kılavuz kitabına göre öğretim) açısından hem deney hem de kontrol grubunun bağımlı değişken (başarı testi, akademik motivasyon ölçeği, kalıcılık testi) üzerindeki puan ortalamaları tek faktörlü varyans analiziyle yapılmıştır.

Tekrarlı ölçümler için iki faktörlü Anova analizinde, tek faktörlü varyans analizinin aksine iki adet bağımsız değişken ve bir bağımlı değişken bulunur. İki faktörlü Anovada toplam varyans denekler arası ve denekler içi olmak üzere iki temel bölüme ayrılır (Büyüköztürk, 2013, 79). Araştırmada hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık başarı puanları önce denekler arası olarak kendi içinde, sonra da gruplar arasında iki faktörlü varyans analiziyle ölçülerek karşılaştırılmıştır.

Bir araştırmada grup büyüklüğünün 50'den küçük olması halinde değişkenlerin dağılımlarının normalliği Shapiro Wilks testi ile ölçülür. Bu çalışmadaki öğrenci sayıları belirlenen sınırın altında olduğu için (Deney: 21, Kontrol: 18) Shapiro Wilks testi kullanılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin 5E modeline ilişkin görüşleri ve gruplara ait gözlem formları nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. "Araştırmacı, toplamış olduğu verileri anlamlı hale getirmek için çeşitli yollardan, istatistik yöntemlerinden yararlanır. Bu yollar, verileri sözlü olarak açıklama, tablolar halinde gruplama, grafiklerle gösterme, çeşitli hesaplamalar yaparak istatistiksel değerler halinde belirtme ve betimleme şekilleridir" (Kaptan, 1998, 214). Buna göre elde edilen veriler önceden belirlenmiş olan temalara göre kategorilendirilerek yorumlanmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde 5E modeline göre gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin öğrenme sürecine etkilerinin ortaya konulması amacıyla deney grubundan elde edilen veriler, öğretmen kılavuz kitabına göre öğretim etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır. Ulaşılan sonuçlar arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olup olmadığına bakılarak sonuçlar değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen veriler, araştırmanın amaçları kısmında yer alan alt problemlere göre tablolar halinde aktarılmıştır.

#### 4.1. Araştırmanın Nicel Bölümüyle İlgili Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın nicel verilerinin analiziyle ilgili bulgu ve yorumlar yer almıştır. Bu kapsamda akademik başarı testi ve akademik motivasyon ölçeğine ait alt problemlere ilişkin elde edilen bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

##### 4.1.1. Akademik başarı testine ilişkin bulgular

Bu bölümde kontrol ve deney grubunun araştırmacı tarafından geliştirilen sıfatlar konusu başarı testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık puanları karşılaştırılmıştır. Bu puanlar arasındaki farklılığın istatistiki olarak bir anlamlılık arz edip etmediği değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu değerlendirme yapılırken belirlenen alt problemler doğrultusunda bir sıralama gözetilmiştir.

##### 4.1.1.1. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi ön test puanlarının karşılaştırılması

5E modeline göre öğretim yapılan deney grubu öğrencileriyle öğretmen kılavuz kitabına göre öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin sıfatlar konusuyla ilgili olarak her iki gruba da uygulanan başarı testinden elde ettikleri ön test puanlarına bakılmıştır.

Ortaokul 6. sınıf kontrol ve deney sınıflarının akademik başarı testinden aldıkları ön test puanlarıyla ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>
<b>Deney</b>	21	40,76	15,31
<b>Kontrol</b>	18	36,22	12,60

Tabloya göz attığımızda deney grubunun sıfatlar konusu başarı testinden elde ettikleri ön test puan ortalamaları 40,76 iken; bu oran kontrol grubunda 36,22 olarak tespit edilmiştir. Buna göre iki grubun ön test puanlarına ilişkin ortalamalar arasında küçük de olsa bir farklılık bulunmuştur. Görülen bu farklılığın istatistiki bakımdan bir anlamlılık arz edip etmediğini tespit etmek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Tablo 4.2.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t- Testi*

<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>	<b>df</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Deney</b>	21	40,76	15.31	37	1,000	0.324*
<b>Kontrol</b>	18	36,22	12.60			

\*p> 0,05

Tablodaki verilerin p değerleri anlamlılık düzeylerine göre incelendiğinde deneysel çalışma öncesinde kontrol grubu öğrencileriyle deney grubu öğrencilerinin sıfatlar konusu başarı testine ilişkin ön test puan ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı düzeyde değildir. (t (37) = 1,000; p>0.05) Buna göre, çalışmaya başlamadan önce kontrol ve deney grubunda bulunan öğrencilerin ölçülmek istenen sıfatlar konusuyla ilgili olarak akademik başarı düzeylerinin birbirine benzediğini söylemek mümkündür. Yani her iki grubun da deneysel uygulama süresince işlenecek konu hakkındaki seviyeleri arasında önemli bir fark yoktur.

#### 4.1.1.2. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi son test puanlarının karşılaştırılması

Ortaokul 6. sınıf deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sıfatlar konusuyla ilgili geliştirilen başarı testine ilişkin son test puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>
<b>Deney</b>	21	68,57	17,31
<b>Kontrol</b>	18	49,33	49,33

Tablo incelendiğinde araştırmanın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi sıfatlar konusu akademik başarı son test puanlarının ortalaması 68,57 iken; kontrol grubunda bu ortalama 49,33 olarak tespit edilmiştir. Yani deney grubu öğrencileri son testte kontrol grubuna nispeten daha yüksek bir ortalama elde etmiştir. Araştırmaya katılan grupların başarı testinden elde ettikleri son test puanlarına ilişkin olarak ortaya çıkan 19,24 puanlık bu farkın son testler açısından herhangi bir anlamlılık arz edip etmediğini tespit etmek üzere bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t- Testi*

<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>	<b>df</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Deney</b>	<b>21</b>	<b>68,57</b>	<b>17,31</b>	<b>37</b>	<b>3,476</b>	<b>0,001 *</b>
<b>Kontrol</b>	<b>18</b>	<b>49,33</b>	<b>49,33</b>			

\*p< 0,05



Tablo 4.4'teki verilere göz attığımızda analiz sonucunda elde edilen p değerinin anlamlılık ifade ettiğini görmekteyiz. Yani son testler açısından deney grubunun kontrol grubuna oranla elde etmiş olduğu 19,24 puanlık fark deney grubu açısından anlamlılık arz etmektedir. ( $t(37) = 3,476$ ;  $p < 0.05$ ) Elde edilen bu sonuç, her iki grupta da işlenen sıfatlar konusuna ilişkin uygulamalar sonucunda bir başarı elde edildiği; ancak bu başarının deney grubunda 5E modeline uygun şekilde yapılan uygulamaların öğrencilerin başarılarını artırmada daha etkili sonuçlar doğurduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.1.1.3. Deney grubu akademik başarı testi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin sıfatlar konusu başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Öğrencilerin elde etmiş oldukları puanlar arasında görülen farklılığın istatistiki açıdan bir anlamlılık arz edip etmediğini tespit etmek üzere bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5.

*Deney Grubu Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları*

<b>Deney</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>	<b>df</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Ön Test</b>	<b>21</b>	<b>40,76</b>	<b>15,31</b>	<b>20</b>	<b>-8,003</b>	<b>0. 000*</b>
<b>Son Test</b>	<b>21</b>	<b>68,57</b>	<b>17,31</b>			

\* $p < 0,05$

Tablo 4.5'teki verilere göz attığımızda Türkçe dersi akademik başarı testinden, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin aldıkları ön test puan ortalaması 40,76 iken; son test puan ortalaması ise 68,57 olarak görülmektedir. Tablodaki verilerin anlamlılık düzeylerine göre p değerleri incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamaları açısından uygulama sonrasında elde ettiği artışın anlamlı düzeyde olduğu ( $t(20) = -8,003$ ;  $p < 0.05$ ) görülmektedir. Ulaşılan bu sonuç, deney grubunda 5E öğrenme modeline uygun şekilde yapılan öğretim uygulamalarının akademik başarıyı artırmada etkili sonuçlar doğurduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.1.1.4. Kontrol grubu akademik başarı testi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Araştırmaya katılan kontrol grubundaki öğrencilerin sıfatlar konusu başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Öğrencilerin elde etmiş oldukları puanlar arasında görülen farklılığın istatistiki açıdan bir anlamlılık arz edip etmediğini tespit etmek üzere bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 4.6’da aktarılmıştır.

Tablo 4.6.

*Kontrol Grubu Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları*

<b>Kontrol</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>	<b>df</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Ön Test</b>	<b>18</b>	<b>36,22</b>	<b>12,60</b>	<b>17</b>	<b>-5,243</b>	<b>.000 *</b>
<b>Son Test</b>	<b>18</b>	<b>49,33</b>	<b>17,13</b>			

\*p<0,05

Tablo 4.6’deki verilere göz attığımızda Türkçe dersi akademik başarı testinden, araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları ön test puan ortalaması 36,22 iken; son test puan ortalaması ise 49,33 olarak görülmektedir. Tablodaki verilerin anlamlılık düzeylerine göre p değerleri incelendiğinde, ön test ve son test puan ortalamaları bakımından kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında elde ettiği artışın anlamlı seviyede olduğu ( $t(17) = -5,243; p < 0.05$ ) görülmektedir.

#### 4.1.1.5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Ortaokul 6. sınıf deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sıfatlar konusuyla ilgili geliştirilen başarı testine ilişkin ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Ön Test			Son Test		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
<b>Deney</b>	21	40,76	15,31	21	68,57	17,31
<b>Kontrol</b>	18	36,22	12,60	18	49,33	17,13
<b>Toplam</b>	39	38,66	14,13	39	59,69	17,22

Grupların akademik başarı puanları deneysel işlem öncesi ve sonrası şeklinde incelendiğinde arada meydana gelen değişimleri daha iyi gözlemlemek mümkündür. Verilen tabloya göre deney grubunun akademik başarı testi ön test puanı 40,76'dan son testte 68,57'ye yükselmiş; kontrol grubunun akademik başarı testi ön test puanı 36,22'den son testte 49,33'e çıkmıştır. Bu sonuçlara baktığımızda hem 5E modeline göre düzenlenmiş etkinliklerle öğretim yapılan deney grubu hem de öğretmen kılavuz kitabına göre öğretim etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubunun başarı düzeylerinde bir artış olmuştur.

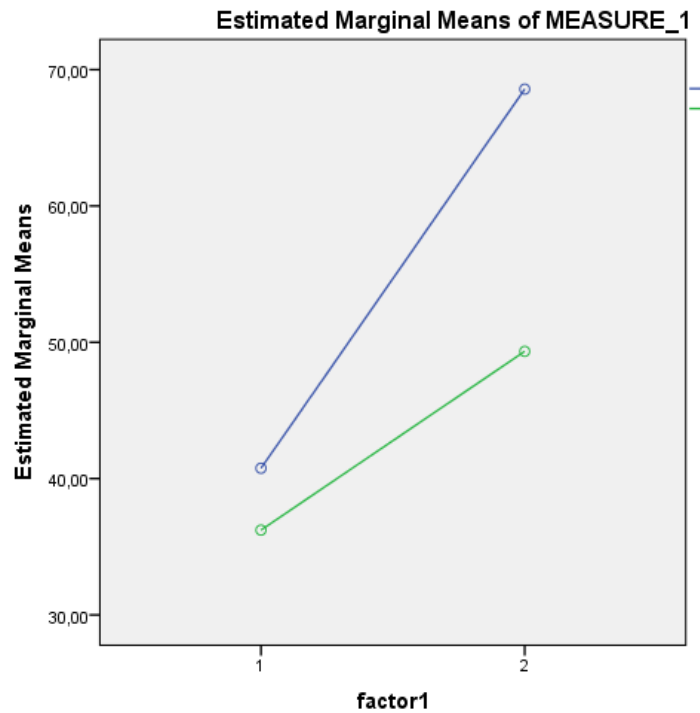
Tablo 4.8.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	P
<b>Gruplararası</b>	184065	38			
<b>Grup (D/K)</b>	2739,932	1	2739,932	6,810	,013*
<b>Hata</b>	14887,556	37	402,366		
<b>Grupiçi</b>		38			
<b>Ölçüm (öntest-sontest)</b>	8114,877	1	8114,877	85,970	,000*
<b>Grup*Ölçüm</b>	1046,979	1	1046,979	11,092	,002*
<b>Hata</b>	3492,508	37	94,392		
<b>Toplam</b>		76			

\*p<0,05

Tabloya göre akademik başarı testinden kontrol ve deney gruplarının aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiki ölçümlere göre anlamlı düzeyde bir farklılık vardır. [ $F_{(1-37)}=6,810$ ,  $p<,05$ ] Bu sonuç, deney öncesi ve sonrası ayrımı olmaksızın deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının değiştiğini göstermektedir. Son testler açısından, elde edilen bu fark deney grubu lehinedir. Başarı testinden elde edilen puanların ön test ve son test ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. [ $F_{(1-37)}= 85,970$ ,  $p<,05$ ] Buna göre öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları puanların uygulanmış olan öğretim yöntemine göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Kontrol ve deney grubu öğrencilerine iki ayrı öğretim modeli uygulanmış olup deney öncesi ve sonrası elde ettikleri puanlar arasındaki farklılık anlamlılık arz etmiştir. Grupların akademik başarı testinden aldıkları puan ortalamaları üzerinde tekrarlı ölçümler faktörlerinin etkilerinin anlamlı olduğu görülmüştür. [ $F_{(1-37)}= 11,092$ ,  $p<,05$ ] Bu bulguya göre deney grubunda uygulanan 5E modeli, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olmuştur. Yani uygulanan denemelere bağlı olarak hem deney hem de kontrol grubunun puanları farklılaşmıştır. Sıfatlar konusu başarı testinden grupların elde ettikleri ön test ve son test puan ortalamaları aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



*Grafik 4.1.* Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları

Verilen grafiğe göre deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testten elde etmiş oldukları puanları karşılaştırdığımızda deney grubunun son test puanlarına ilişkin ortalamasının  $\bar{X}=68,57$ ; kontrol grubunun son test puan ortalamasının ise  $\bar{X}=49,33$  olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubu lehine son test ortalamaları arasında 19,24 puanlık artış olmuştur. İki grubun da son test puanlarında bir artış görülse de yapılan varyans analizi sonuçlarına göre deney grubu lehine bir anlamlılık söz konusudur.

#### 4.1.1.6. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması

Araştırmada sıfatlar konusu akademik başarı testinden deney grubunun çalışma sonunda elde ettiği son test puanları ile kalıcılık testinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Puanlar arasında istatistiki bakımdan anlamlı seviyede bir farklılık olup olmadığı bağımlı gruplar t-testi ile belirlenerek ulaşılan sonuçlar aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo 4.9.

*Deney Grubu Akademik Başarı Testi Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları*

<b>Deney</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>	<b>df</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Son Test</b>	<b>21</b>	<b>68,57</b>	<b>17,31</b>	<b>20</b>	<b>3,709</b>	<b>.001 *</b>
<b>Kalıcılık Testi</b>	<b>21</b>	<b>58,66</b>	<b>18,30</b>			

\*p<0,05

Tablo 4.9'a göz attığımızda araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersi sıfatlar konusu akademik başarı testinden aldıkları son test puan ortalaması 68,57; kalıcılık testi puan ortalaması 58,66 olarak görülmektedir. Tablodaki verilerin anlamlılık düzeylerine ilişkin p değerleri incelendiğinde, deney grubu öğrencilerin uygulama sonrasında son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiki açıdan son test lehine anlamlı seviyede bir farklılığın bulunduğu ( $t(20) = 3,709$ ;  $p<0.05$ ) tespit edilmiştir.

#### 4.1.1.7. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması

Araştırmada kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sıfatlar konusu başarı testinden elde ettikleri son test puanlarıyla kalıcılık testinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. İstatistiksel olarak iki testten elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlı seviyede olup olmadığını belirlemek üzere bağımlı gruplar t-testine bakılmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıdaki tabloda aktarılmıştır.

Tablo 4.10.

*Kontrol Grubu Akademik Başarı Testi Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları*

<b>Kontrol</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>	<b>df</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Son Test</b>	<b>18</b>	<b>49,33</b>	<b>17,13</b>	<b>17</b>	<b>2,711</b>	<b>.015*</b>
<b>Kalıcılık Testi</b>	<b>18</b>	<b>37,55</b>	<b>25,70</b>			

\*p< 0,05

Tablo 4.10'a baktığımızda Türkçe dersi akademik başarı testinden, araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin son testten elde ettikleri puan ortalaması 49,33 iken; kalıcılık testinden aldıkları puanların ortalaması ise 37,55 olarak görülmektedir. Tablodaki verilerin anlamlılık düzeylerine ilişkin p değerleri incelendiğinde, istatistiksel olarak kontrol grubu öğrencilerin uygulama sonrasında son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu (t (17) = 2,711; p<0.05) görülmektedir.

#### 4.1.1.8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması

Ortaokul 6. sınıf kontrol ve deney sınıflarının başarı testi ön test, son test ve kalıcılık testinden elde ettikleri puanlara ait standart sapma ve aritmetik ortalamaya ilişkin veriler aşağıdaki tabloda aktarılmıştır.

Tablo 4.11.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Ön Test- Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Ön Test			Son Test			Kalıcılık		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
<b>Deney</b>	21	40,76	15,31	21	68,57	17,31	21	58,66	18,30
<b>Kontrol</b>	18	36,22	12,60	18	49,33	17,13	18	37,55	25,70
<b>Toplam</b>	39	38,66	14,13	39	59,69	17,22	39	48,92	22

Yukarıdaki tabloda kontrol ve deney grubunun ön test, dört haftalık uygulama süreci sonunda aldıkları son test puanlarıyla uygulamanın bitimini izleyen altıncı haftada yaptıkları kalıcılık testinden elde ettiği puanlara ait standart sapma ve ortalama değerlerine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Buna göre ön test puan ortalaması araştırmanın deney grubunda 40,76 iken bu değer son testte 68,57, kalıcılık testinde ise 58,66 olmuştur. Ön test puan ortalaması araştırmanın kontrol grubunda 36,22 iken bu değer son testte 49,33, kalıcılık testinde ise 58,66 olmuştur. Bu veriler bize göstermektedir ki deney grubunun başarı ve kalıcılık düzeyi, kontrol grubuna göre daha yüksek olmuştur.

Araştırmada üç farklı deneysel işlemin uygulandığı kontrol ve deney gruplarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarındaki değişimlerin istatistiki açıdan herhangi bir anlamlılık arz edip etmediğini tespit etmek üzere Anova analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler aşağıda yer alan tabloda sunulmuştur.

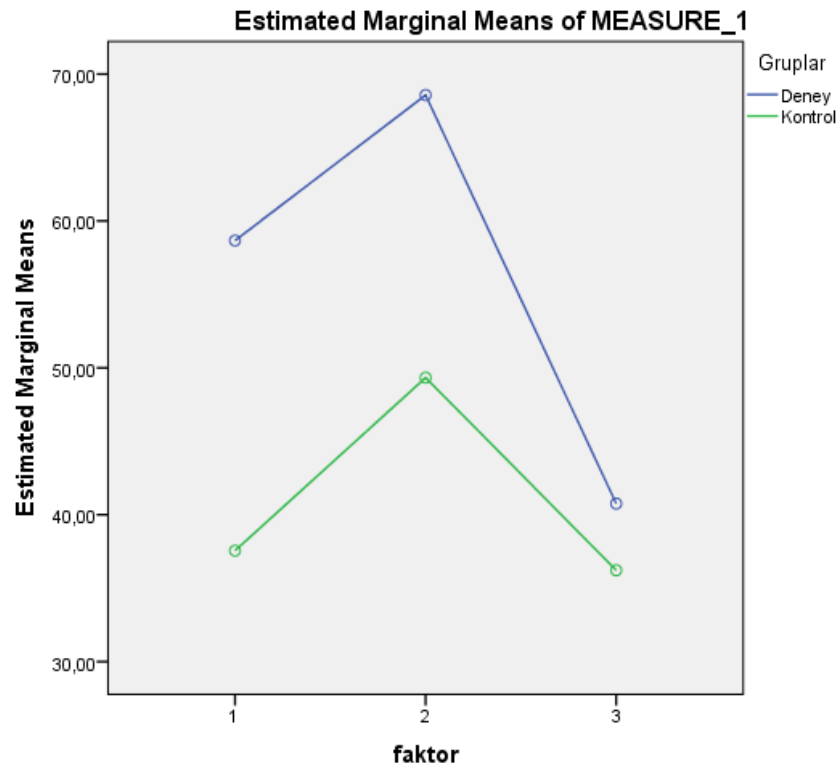
Tablo 4.12.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Test Puanlarının Anova Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	P
<b>Gruplararası</b>	273793,732	38			
<b>Grup (D/K)</b>	6510,040	1	6510,040	8,952	,005*
<b>Hata</b>	26907,259	37	727,223		
<b>Grupiçi</b>		38			
<b>Ölçüm (öntest-sontest)</b>	1793,582	1	1793,582	10,645	,002*
<b>Grup*Ölçüm</b>	1330,813	1	1330,813	7,899	,008*
<b>Hata</b>	6233,905	37	168,484		
<b>Toplam</b>		76			

\*p< 0,05

Deney ve kontrol grubunun analiz sonuçlarına göre *sıfatlar* konusu başarı testine ilişkin grupların aldığı puanlar, deneysel işlemin uygulanmasından önce ve sonra anlamlı seviyede bir farklılık arz etmiştir. [ $F_{(1-37)} = 7,89$ ;  $p < ,05$ ]. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin tekrarlı ölçümler faktörlerinin (ön test\*son test\*kalıcılık) akademik başarı ve kalıcılık üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir [ $F_{(1-37)} = 8,952$ ,  $p < ,05$ ]. Bu bulguya göre 5E modeli ve öğretmen kılavuz kitabına uygun şekilde gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasında birbirinden farklı etkilere sahiptir. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri yapılan uygulamalar neticesinde farklılık göstermekte, “sıfatlar” konusunun öğretiminde her iki grubun kalıcılıkları değişmektedir. Veriler incelendiğinde deney grubunun sıfatlar konusu başarı testi ve kalıcılık puanlarında daha az oranda bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum 5E modelinden kaynaklanmaktadır. Buna göre denilebilir ki 5E modeli, öğrencilerin sıfatlar konusundaki akademik başarı ve kalıcılıklarında daha etkilidir. Grupların akademik başarı testiyle elde ettikleri ön test, son test ve kalıcılık testine ait puan ortalamaları aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Grafik 4.2. Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanları



Grafik 4.2’de kontrol ve deney gruplarına ait ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına baktığımızda, deney grubunda bulunan öğrencilerin son testten elde ettikleri puanların ortalaması ( $\bar{X}_{\text{son test}} = 68,57$ ); kalıcılık testi puan ortalaması ise ( $\bar{X}_{\text{kalıcılık}} = 58,66$ ) olarak tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark ise 9,91 olarak elde edilmiştir. Kontrol grubunun son test puanı ( $\bar{X}_{\text{son test}} = 49,33$ ;) kalıcılık testi puanı ise ( $\bar{X}_{\text{kalıcılık}} = 37,55$ ) olarak bulunmuştur. Son test ve kalıcılık testinden kontrol grubu öğrencilerinin elde ettiği puan ortalamaları arasındaki fark ise 11,78 olarak tespit edilmiştir. Kontrol ve deney grubunun son test ve kalıcılık testleri arasındaki farka bakıldığında deney grubu lehine bir farklılığın olduğu görülmüştür.

#### **4.1.2. Akademik motivasyon ölçeğine ilişkin bulgular**

Bu kısımda kontrol ve deney gruplarının deneysel işlem öncesinde ve sonrasındaki akademik motivasyonlarıyla ilgili toplam puanların grup içi ve gruplar arası düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Başlangıçta ölçeğin alt ölçekleri, ardından da ölçeğin alt faktörleri analiz edilmiştir. Öncelikle ölçeğin *zaten yaptığım* davranış boyutu, sonra da *yapmayı amaçladığım* tutum boyutu analiz edilerek ulaşılan sonuçlar tablo halinde aşağıda verilmiştir.

##### **4.1.2.1. Akademik motivasyon ölçeğinin “zaten yaptığım” davranış boyutuna göre deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması**

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları karşılaştırılmış; bağımlı gruplar t-testi aracılığıyla puanlar arasında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlılık bulunup bulunmadığı belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar, aşağıdaki tabloda aktarılmıştır.

Tablo 4.13.

*Deney Grubunun Akademik Motivasyon Ölçeğinin Zaten Yaptığım Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları*

Deney	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Ön Test	21	3,05	,30			
Son Test	21	3,63	,13	20	-8,505	.000*

\*p< 0,05

Akademik motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin olarak ön testler açısından deney grubu öğrencilerinin puan ortalaması 3,05 iken son test bakımından puan ortalaması ise 3,63'e yükselmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında ortaya çıkan farklılığın son testler açısından anlamlı olduğu görülmüştür. [ $t_{(20)} = -8,505$ ;  $p < 0.05$ ] Tabloya bakıldığında *zaten yaptığım* davranış boyutunda deney grubu öğrencilerin puan ortalamaları son testte artmıştır. 5E modeline göre yapılan öğretim, deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış düzeyinde daha fazla davranışı gerçekleştirmesini sağlamıştır. Dolayısıyla 5E modeli ölçeğin bu boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur.

#### 4.1.2.2. Akademik motivasyon ölçeğinin “zaten yaptığım” davranış boyutuna göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları karşılaştırılmış, bağımlı gruplar t-testi aracılığıyla puanlar arasında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlılık bulunup bulunmadığı belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar, aşağıdaki tabloda aktarılmıştır.

Tablo 4.14.

*Kontrol Grubunun Akademik Motivasyon Ölçeğinin Zaten Yaptığım Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları*

Deney	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Ön Test	18	3,19	,39			
Son Test	18	3,29	,35	17	-2,500	.013*

\*p< 0,05

Akademik motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin olarak kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması 3,19; son test puan ortalaması ise 3,29 şeklindedir. Buna göre son test lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. [ $t_{(17)} = -2,500$ ;  $p < 0.05$ ] Tabloya bakıldığında *zaten yaptığım* davranış boyutunda kontrol grubu öğrencilerin puan ortalamaları son testte az miktarda artmıştır. Ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

#### 4.1.2.3. Akademik motivasyon ölçeğinin “zaten yaptığım” davranış boyutuna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Kontrol ve deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin ön test ve son test puanlarına ait istatistiksel sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.15.

*Akademik Motivasyon Ölçeğinin Zaten Yaptığım Boyutuna İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Puan Dağılımları*

	Ön Test			Son Test		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
<b>Deney</b>	21	3,05	,30	21	3,63	,13
<b>Kontrol</b>	18	3,19	,39	18	3,29	,35

Tablo 4.15'e göre akademik motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması 3,05 iken deneysel işlem sonrası 3,63'e; kontrol grubunun ön test puan ortalaması 3,19 iken deneysel işlem sonrası 3,29'a çıkmıştır.

Araştırmada iki farklı deneysel işlemin uygulandığı deney ve kontrol grubunda, öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* boyutuna ilişkin puanlarında, gözlenen değişimlerin deney öncesinden deney sonrasına herhangi bir anlamlılık ifade edip etmediğini belirlemek için iki faktörlü Anova analizi yapılmış ve ulaşılan sonuçlar aşağıda aktarılmıştır.

Tablo 4.16.

*Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Motivasyon Ölçeğinin Zaten Yaptığım Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Anova Sonuçları*

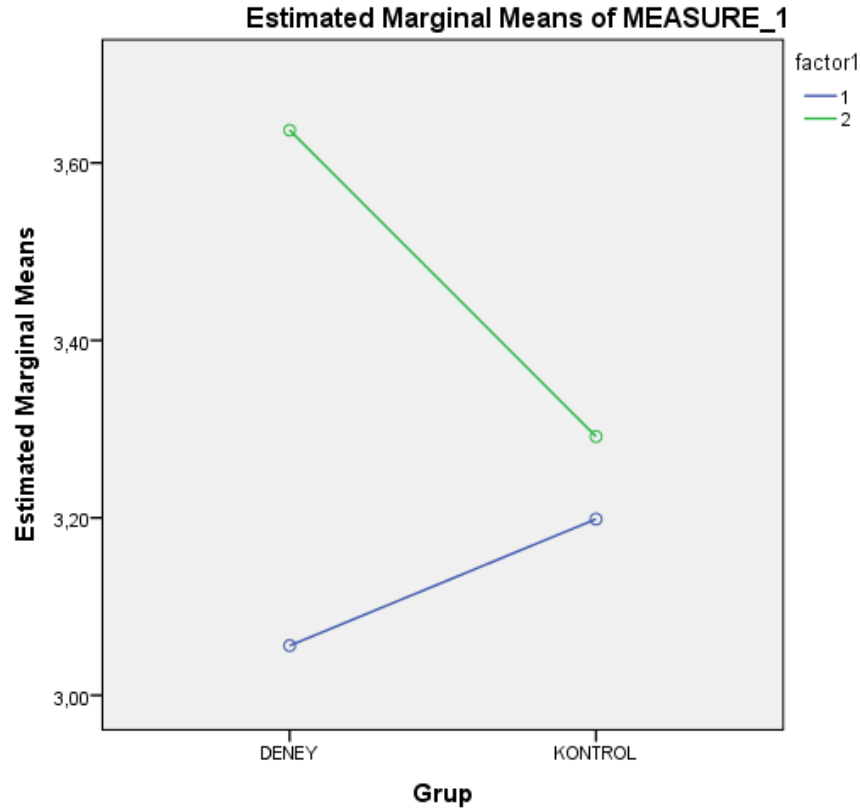
Varyansın Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	P
<b>Gruplararası</b>	842,238	38			
<b>Grup (D/K)</b>	1,99	1	1,199	1,710	,014
<b>Hata</b>	4,303	37	,116		
<b>Grupiçi</b>		38			
<b>Ölçüm (öntest- sontest)</b>	2,202	1	2,202	29,806	,000
<b>Grup*Ölçüm</b>	1,154	1	1,154	15,618	,000
<b>Hata</b>	2,733	37	,074		
<b>Toplam</b>		76			

\*p< 0,05

Tabloya baktığımızda kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında akademik motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin anlamlı seviyede bir farklılık ortaya çıkmıştır [ $F_{(1-37)} = 1.710$ ,  $p < .05$ ]. Buna göre kontrol ve deney gruplarının motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* boyutuna ilişkin olarak deney grubu lehine son testler açısından anlamlı bir farklılık arz etmektedir. Öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* boyutuna ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. ( $F (1-37) = 29,806$ ;  $p < 0.05$ ). Bu veri, grup ayrımı (kontrol ve deney grubu) yapmaksızın öğrencilerin motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* boyutu puanlarının kullanılan öğretim yöntemi doğrultusunda değiştiği şeklinde yorumlanır. Tabloda yer alan sonuçlara baktığımızda, iki farklı öğretim yönteminin uygulandığı (5E modeliyle öğretim ve öğretmen kılavuz kitabına göre öğretim) deney ve kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* boyutuna ilişkin puanlarının deney öncesi ve deney sonrasında anlamlı farklılık gösterdiği, başka bir deyişle tekrarlı ölçüm faktörlerinin farklı işlem gruplarında (kontrol ve deney) akademik başarı testi puanları üzerinde ortak etkilerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. ( $F (1-37) = 15,618$ .  $p < 0.05$ ). Bu sonuç, dil bilgisi öğretiminde 5E modelinin kullanılmasının öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklere

göre yapılan öğretim faaliyetlerine nazaran öğrencilerin, dil bilgisi öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarını artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol ve deney grubunun akademik motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin ön test ve son test puanlarını gösteren grafik aşağıda yer almaktadır.



Grafik 4.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin “zaten yaptığım” davranış boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları

Grafik 4.4’e göre kontrol ve deney gruplarının akademik motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış boyutu ön test ve son test puanları incelendiğinde, deney grubunun ön test puanı ( $\bar{X}$  öntest = 3,05); son test puanı ise ( $\bar{X}$  sontest = 3,63) olarak belirlenmiştir. Deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark ise 0,58 olarak elde edilmiştir. Kontrol grubunun ön test puanı ( $\bar{X}$  öntest = 3,19); son test puanı ise ( $\bar{X}$  sontest = 3,29) olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark ise 0,1 olarak elde edilmiştir. Kontrol ve deney ve grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farklar incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* boyutuna ilişkin puanları kontrol

grubuna göre daha fazla artmıştır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin 5E modeline uygun öğretim etkinlikleriyle anlatılan dil bilgisi derslerinde kılavuz kitaba göre öğretim etkinliklerinin yürütüldüğü kontrol grubu öğrencilerine nazaran zaten yaptığını söylediği davranışların puan değeri artmıştır. Ulaşılan istatistiksel sonuçlar, deney grubu açısından anlamlı farklılık göstermektedir.

#### 4.1.2.4. Akademik motivasyon ölçeğinin “yapmayı amaçladığım” tutum boyutuna göre deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları karşılaştırılmış, bağımlı gruplar t-testi ile puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farkın bulunup bulunmadığı belirlenerek elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.17.

*Deney Grubunun Akademik Motivasyon Ölçeğinin Yapmayı Amaçladığım Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları*

Deney	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Ön Test	21	3,48	,28	20	-2,787	.011 *
Son Test	21	3,02	,63			

\*p< 0,05

Akademik motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin olarak deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması 3,48; son test puan ortalaması ise 3,02 şeklindedir. Buna göre ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. [ $t_{(20)} = -2,787$ ;  $p<0.05$ ] Tabloya bakıldığında *yapmayı amaçladığım* tutum boyutunda deney grubu öğrencilerin puan ortalamaları son testte düşmüştür. 5E modeline göre yapılan öğretimle, deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutumu düzeyinde daha fazla davranışı gerçekleştirdikleri görülmektedir. Dolayısıyla 5E modeli ölçeğin bu boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur.

#### 4.1.2.5. Akademik motivasyon ölçeğinin “yapmayı amaçladığım” tutum boyutuna göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları karşılaştırılmış, bağımlı gruplar t-testi ile puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı belirlenerek elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.18.

*Kontrol Grubunun Akademik Motivasyon Ölçeğinin Yapmayı Amaçladığım Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları*

<b>Kontrol</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>	<b>df</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Ön Test</b>	<b>18</b>	<b>3,64</b>	<b>,41</b>	<b>17</b>	<b>-1,119</b>	<b>.279*</b>
<b>Son Test</b>	<b>18</b>	<b>3,51</b>	<b>,37</b>			

\*p>0,05

Akademik motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin olarak kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması 3,64; son test puan ortalaması ise 3,51 şeklindedir. Buna göre son test lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. [ $t_{(17)} = -1,119$ ;  $p>0.05$ ] Tabloya bakıldığında *yapmayı amaçladığım* tutum boyutunda kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları son testte bir miktar azalmıştır ancak ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

#### 4.1.2.6. Akademik motivasyon ölçeğinin “yapmayı amaçladığım” tutum boyutuna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin ön test ve son test puanlarına ait istatistiksel sonuçlar aşağıdaki tabloda aktarılmıştır.

Tablo 4.19.

*Akademik Motivasyon Ölçeğinin Yapmayı Amaçladığım Boyutuna İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Puan Dağılımları*

	Ön Test			Son Test		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
<b>Deney</b>	21	3,48	,28	21	3,02	,63
<b>Kontrol</b>	18	3,64	,41	18	3,51	,37

Tabloya göre akademik motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması 3,48 iken deneysel işlem sonrası 3,02'ye; kontrol grubunun ön test puan ortalaması 3,64 iken deneysel işlem sonrası 3,51'e düşmüştür.

Araştırmada iki farklı deneysel işlemin uygulandığı deney ve kontrol grubunda, öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* boyutuna ilişkin puanlarında, deney sonrasında tespit edilen söz konusu değişmelerin deney öncesine göre, anlamlılık ifade edip etmediğini belirlemek için iki faktörlü Anova analizi yapılmış ve elde edilen veriler aşağıdaki tabloda aktarılmıştır.

Tablo 4.20.

*Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Motivasyon Ölçeğinin Yapmayı Amaçladığım Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Anova Sonuçları*

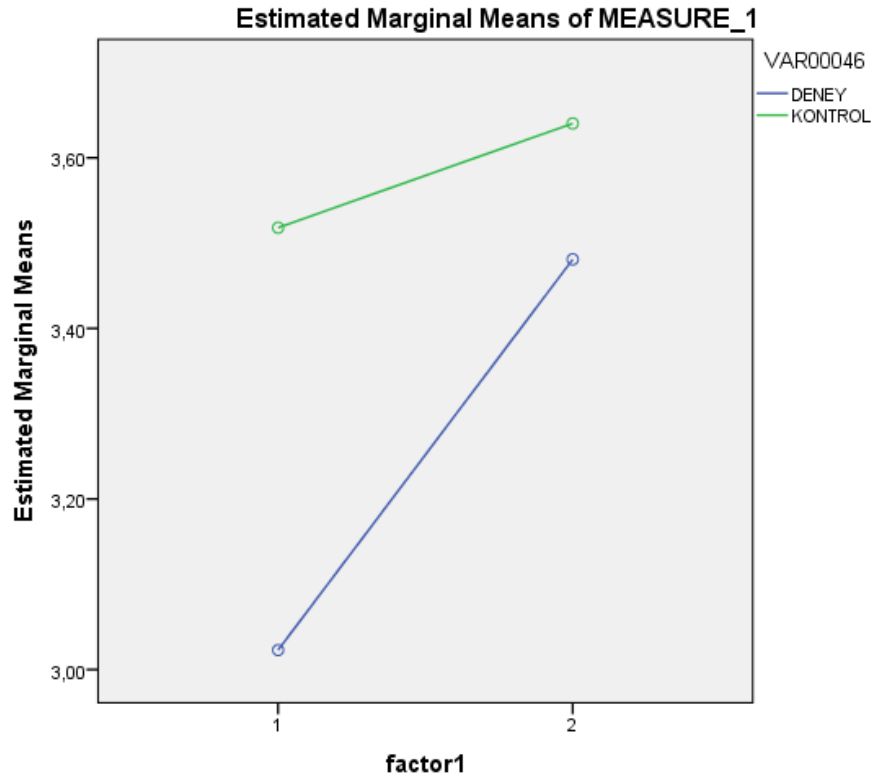
Varyansın Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	P
<b>Gruplararası</b>	904	38			
<b>Grup (D/K)</b>	2,076	1	2,076	10,307	,003*
<b>Hata</b>	7,452	37	0,201		
<b>Grupiçi</b>		38			
<b>Ölçüm (öntest-sontest)</b>	1,632	1	1,632	8,051	,007*
<b>Grup*Ölçüm</b>	1,601	1	0,547	8,471	,006*
<b>Hata</b>	7,500	37	0,203		
<b>Toplam</b>		76			

\*p< 0,05



Tabloya göre kontrol ve deney grubunun akademik motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık ortaya çıkmıştır [ $F_{(1-37)} = 10,307$ ;  $p < ,05$ ]. Buna göre deney ve kontrol gruplarının motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* boyutuna ilişkin olarak elde ettiği puan ortalamaları son testler açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık arz etmektedir. Öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* boyutuna ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. ( $F (1-37) = 8,051$ ;  $p < 0.05$ ). Bu bulgu, grup ayrımı (deney ve kontrol grubu) yapmaksızın öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* boyutu puanlarının tercih edilen öğretim yöntemine göre farklılaştığı şeklinde yorumlanır. Tablodaki sonuçlar açısından, farklı iki öğretim yönteminin uygulandığı (5E modeliyle öğretim ve öğretmen kılavuz kitabına göre öğretim) deney ve kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* boyutuna ilişkin puanlarının deney öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık gösterdiği, başka bir deyişle tekrarlı ölçüm faktörlerinin farklı işlem gruplarında (kontrol ve deney) akademik başarı testi puanları üzerinde ortak etkilerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. ( $F (1-37) = 8,471$ ;  $p < 0.05$ ). Elde edilen sonuç, dil bilgisi öğretiminde 5E modelinin öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklere göre yapılan öğretim faaliyetlerine nazaran öğrencilerin, dil bilgisi öğrenmeye yönelik hedeflerine ulaşmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* davranış boyutuna ilişkin ön test ve son test puanlarını gösteren grafiğe aşağıda yer verilmiştir.



*Grafik 4.4.* Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin “yapmayı amaçladığım” davranış boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları

Grafik 5’e göre kontrol ve deney gruplarının akademik motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutu ön test ve son test puanları incelendiğinde, deney grubunun ön test puanı ( $\bar{X}$  öntest = 3,48); son test puanı ise ( $\bar{X}$  sontest = 3,02) olarak bulunmuştur. Deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark ise 0,46 olarak elde edilmiştir. Kontrol grubunun ön test puanı ( $\bar{X}$  öntest = 3,64); son test puanı ise ( $\bar{X}$  sontest = 3,51) olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark ise 0,13 olarak elde edilmiştir. Kontrol ve deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farklar incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* boyutuna ilişkin puanları kontrol grubuna nazaran daha çok azalmıştır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin 5E modeline uygun öğretim etkinlikleriyle anlatılan dil bilgisi derslerinde kılavuz kitaba göre öğretim etkinliklerinin yürütüldüğü kontrol grubu öğrencilerine göre yapmayı amaçladığını söylediği davranışların puan değeri azalmıştır. Yani deney grubu öğrencileri deney öncesinden sonrasına amaçlarına daha fazla ulaşmıştır. Verilen istatistiksel sonuçlar deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

#### 4.1.2.7. Akademik motivasyon ölçeğinde deney grubu öğrencilerinin “zaten yaptığım” davranış boyutuyla “yapmayı amaçladığım” tutum boyutunun karşılaştırılması

Aşağıda deney grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* ve *yapmayı amaçladığım* boyutlarına ilişkin ön test, son test puanları ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4.21.

*Deney Grubunun Akademik Motivasyon Ölçeğinin Zaten Yaptığım ve Yapmayı Amaçladığım Boyutlarının Ön Test ve Son Test Puan Dağılımları*

Deney Grubu	Ön Test			Son Test		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
<b>Yapmayı amaçladığım</b>	21	3,48	,28	21	3,02	,63
<b>Zaten yaptığım</b>	21	3,05	,30	21	3,63	,13

Tablo 4.21’de deney grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinde *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin ön test puan ortalaması  $\bar{X}$  öntest = 3,48 iken son test puan ortalaması  $\bar{X}$  sontest = 3,02’ye düşmüştür. *Zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin ön test puan ortalaması ise  $\bar{X}$  öntest = 3,05 iken son test puan ortalaması  $\bar{X}$  sontest = 3,63’e yükselmiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış boyutunda son test puan ortalamaları yükselirken, *yapmayı amaçladığım* tutum boyutunda son test puan ortalamalarının düştüğü gözlenmiştir.

#### 4.1.2.8. Akademik motivasyon ölçeğinde kontrol grubu öğrencilerinin “zaten yaptığım” davranış boyutuyla “yapmayı amaçladığım” tutum boyutunun karşılaştırılması

Aşağıda kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* ve *yapmayı amaçladığım* boyutlarına ilişkin ön test, son test puanları ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4.22.

*Kontrol Grubunun Akademik Motivasyon Ölçeğinin Zaten Yaptığım ve Yapmayı Amaçladığım Boyutlarının Ön Test ve Son Test Puan Dağılımları*

Kontrol Grubu	Ön Test			Son Test		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
<b>Yapmayı amaçladığım</b>	18	3,64	,41	18	3,51	,37
<b>Zaten yaptığım</b>	18	3,19	,39	18	3,29	,35

Tablo 4.22’de kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinde *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin ön test puan ortalaması  $\bar{X}$  öntest = 3,64 iken son test puan ortalaması  $\bar{X}$  sontest = 3,51’e düşmüştür. *Zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin ön test puan ortalaması ise  $\bar{X}$  öntest = 3,19 iken son test puan ortalaması  $\bar{X}$  sontest = 3,29’a yükselmiştir. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış boyutunda son test puan ortalamaları yükselirken, *yapmayı amaçladığım* tutum boyutunda son test puan ortalamalarının düştüğü gözlenmiştir.

#### 4.1.3. Akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerine ilişkin bulgular

Bu bölümde akademik motivasyon ölçeğinin *üstün başarı için çaba*, *öğrenme isteği*, *kişisel teşvikler* alt ölçeklerine ilişkin puanlarının gruplara, istatistiksel ölçümlere ve bunların ortak etkisine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

##### 4.1.3.1. Deney grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde “zaten yaptığım” davranış boyutuna göre ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Deney grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin olarak *üstün başarı için çaba*, *öğrenme isteği*, *kişisel teşvikler* alt ölçeklerinde ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek üzere bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır, analiz sonuçlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda aktarılmıştır.

Tablo 4.23.

*Akademik Motivasyon Ölçeğinin Alt Ölçeklerinde Deney Grubunun Zaten Yaptığım Davranış Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları*

Alt ölçekler	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Üstün başarı için çaba	Ön test	21	3,09	,29	20		-8,912
	Son test	21	3,64	,12			,000*
Öğrenme isteği	Ön test	21	2,86	,38	20	-8,590	,000
	Son test	21	3,66	,18			*
Kişisel Teşvikler	Ön test	21	3,19	,40	20		-3,929
	Son test	21	3,58	,22			,001*

\*p< 0,05

Tablo 4.22'ye göre deney grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde *zaten yaptığım* davranış boyutunda aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. *Üstün başarı için çaba* alt ölçeği [ $t_{(20)} = -8,912$ ;  $p<0.05$ ]; *öğrenme isteği* alt ölçeği [ $t_{(20)} = -2,590$ ;  $p<0.05$ ]; *kişisel teşvikler* alt ölçeği [ $t_{(20)} = -3,929$ ;  $p<0.05$ ] şeklindeki analiz sonuçları *zaten yaptığım* davranış boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır.

#### 4.1.3.2. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde “zaten yaptığım” davranış boyutuna göre ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin olarak *üstün başarı için çaba*, *öğrenme isteği*, *kişisel teşvikler* alt ölçeklerinde ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını tespit etmek üzere bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır, analiz sonuçlarına ilişkin elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.24.

*Akademik Motivasyon Ölçeğinin Alt Ölçeklerinde Kontrol Grubunun Zaten Yaptığım Davranış Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları*

Alt ölçekler	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Üstün başarı için çaba	Ön test	18	3,22	,38	17	-512	,615*
	Son test	18	3,28	,43			
Öğrenme isteği	Ön test	18	3,17	,47	17	-687	,502*
	Son test	18	3,26	,42			
Kişisel Teşvikler	Ön test	18	3,17	,44	17	-1381	,185*
	Son test	18	3,33	,28			

\*p>0,05

Tablo 4.24'e göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde *zaten yaptığım* davranış boyutunda aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Analiz sonuçları *üstün başarı için çaba* alt ölçeği için [ $t_{(17)} = -512$ ;  $p>0.05$ ]; *öğrenme isteği* alt ölçeği için [ $t_{(17)} = -687$ ;  $p>0.05$ ]; *kişisel teşvikler* alt ölçeği için [ $t_{(17)} = -1381$ ;  $p>0.05$ ] şeklindedir.

#### **4.1.3.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde “zaten yaptığım” davranış boyutuna göre ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması**

Bu bölümde deney öncesinden deney sonrasına iki ayrı deneysel işlem uygulanan kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde *zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin puanlarının anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir.

##### **a) Üstün Başarı için Çaba Alt Ölçeği**

Kontrol ve deney grubunun akademik motivasyon ölçeğinin *üstün başarı için çaba* alt ölçeğinde *zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek üzere karışık ölçümler

için kullanılan Anova analizi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.25.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Motivasyon Ölçeğinin Üstün Başarı için Çaba Alt Ölçeğinde Zaten Yaptığım Davranış Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Anova Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	P
<b>Gruplararası</b>	851,581	38			
<b>Grup (D/K)</b>	,262	1	,262	6722,194	,000*
<b>Hata</b>	4,687	37	,127		
<b>Grupiçi</b>		38			
<b>Ölçüm (öntest- sontest)</b>	1,805	1	851,581	6722,194	,000*
<b>Grup*Ölçüm</b>	,262	1	,262	50,522	,001*
<b>Hata</b>	4,687	37	,127		
<b>Toplam</b>		76			

\*p<0,05

Analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin *üstün başarı için çaba* alt ölçeğinde *zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ölçekte *zaten yaptığım* davranış boyutu üzerinde tekrarlı ölçümler faktörlerinin ortak etkilerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (F (1-37) = 50,522; p<0.05). Bu sonuç, dil bilgisi öğretiminde 5E modelinin kullanılmasının akademik motivasyon ölçeğinin *üstün başarı için çaba* alt ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış boyutu üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

#### **b) Öğrenme İsteği Alt Ölçeği**

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin *öğrenme isteği* alt ölçeğinde *zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin ön test

ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunup bulunmadığı tespit etmek üzere karışık ölçümler için tercih edilen Anova analizi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.26.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Motivasyon Ölçeğinin Öğrenme İsteği Alt Ölçeğinde Zaten Yaptığım Davranış Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Anova Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	P
<b>Gruplararası</b>	814,914	38			
<b>Grup (D/K)</b>	,038	1	,038	,218	,040*
<b>Hata</b>	6,478	37	,175		
<b>Grupiçi</b>		38			
<b>Ölçüm (öntest-sontest)</b>	3,848	1	3,848	33,595	,000*
<b>Grup*Ölçüm</b>	2,508	1	2,508	21,895	,000*
<b>Hata</b>	4,238	37	,115		
<b>Toplam</b>		76			

\*p< 0,05

Analiz verilerine göre kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin *öğrenme isteği* alt ölçeğinde *zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ölçekte *zaten yaptığım* davranış boyutu üzerinde tekrarlı ölçümler faktörlerinin ortak etkilerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (F (1-37) = 21,895; p<0.05). Bu sonuç, dil bilgisi öğretiminde 5E modelinin kullanılmasının akademik motivasyon ölçeğinin *öğrenme isteği* alt ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış boyutu üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

### c) Kişisel Teşvikler Alt Ölçeği

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin *kişisel teşvikler* alt ölçeğinde *zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı tespit etmek



üzere karışık ölçümler için tercih edilen Anova analizi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.27.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Motivasyon Ölçeğinin Kişisel Teşvikler Alt Ölçeğinde Zaten Yaptığım Davranış Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Anova Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	P
<b>Gruplararası</b>	854,885	38			
<b>Grup (D/K)</b>	,477	1	,477	5,684	,011*
<b>Hata</b>	4,894	37	,132		
<b>Grupiçi</b>		38			
<b>Ölçüm (öntest- sontest)</b>	1,500	1	1,500	13,195	,001*
<b>Grup*Ölçüm</b>	,438	1	,438	3,610	,020*
<b>Hata</b>	4,206	37	,114		
<b>Toplam</b>		76			

\*p< 0,05

Kontrol ve deney grubunun analiz verilerine göre akademik motivasyon ölçeğinin *kişisel teşvikler* alt ölçeğinde *zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin deney grubu lehine ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ölçekte *zaten yaptığım* davranış boyutu üzerinde tekrarlı ölçümler faktörlerinin ortak etkilerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $F(1-37) = 3,610$ ;  $p < 0.05$ ). Bu sonuç, dil bilgisi öğretiminde 5E modelinin kullanılmasının akademik motivasyon ölçeğinin *kişisel teşvikler* alt ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış boyutu üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

#### 4.1.3.4. Deney grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde “yapmayı amaçladığım” tutum boyutuna göre ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin olarak *üstün başarı için çaba*, *öğrenme isteği*, *kişisel teşvikler* alt ölçeklerinde ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek üzere bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.28.

*Akademik Motivasyon Ölçeğinin Alt Ölçeklerinde Deney Grubunun Yapmayı Amaçladığım Tutum Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları*

Alt ölçekler	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Üstün başarı için çaba	Ön test	21	3,61	,197	20	5,102	,000*
	Son test	21	3,26	,250			
Öğrenme isteği	Ön test	21	3,57	,241	20	3,491	,002*
	Son test	21	3,23	,362			
Kişisel Teşvikler	Ön test	21	3,60	,357	20	3,298	,004*
	Son test	21	3,22	,413			

\*p< 0,05

Tablo 4.28'e göre akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde deney grubunun *yapmayı amaçladığım* tutum boyutunda aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. *Üstün başarı için çaba* alt ölçeği [ $t_{(20)} = 5,102$ ;  $p<0.05$ ]; *öğrenme isteği* alt ölçeği [ $t_{(20)} = 3,491$ ;  $p<0.05$ ]; *kişisel teşvikler* alt ölçeği [ $t_{(20)} = 3,298$ ;  $p<0.05$ ] şeklindeki analiz sonuçları *yapmayı amaçladığım* tutum boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır.

#### 4.1.3.5. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde “yapmayı amaçladığım” tutum boyutuna göre ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin olarak *üstün başarı için çaba*, *öğrenme isteği*, *kişisel teşvikler* alt ölçeklerinde ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.29.

*Akademik Motivasyon Ölçeğinin Alt Ölçeklerinde Kontrol Grubunun Yapmayı Amaçladığım Tutum Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları*

Alt ölçekler	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Üstün başarı için çaba	Ön test	18	3,59	,376	17	,483	,635*
	Son test	18	3,54	,344			
Öğrenme isteği	Ön test	18	3,55	,353	17	,053	,959*
	Son test	18	3,54	,374			
Kişisel Teşvikler	Ön test	18	3,60	,373	17	,713	,486*
	Son test	18	3,51	,424			

\*p> 0,05

Tablo 4.29’a göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde *yapmayı amaçladığım* tutum boyutunda aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Analiz sonuçları *üstün başarı için çaba* alt ölçeği için [ $t_{(17)} = 483$ ;  $p>0.05$ ]; *öğrenme isteği* alt ölçeği için [ $t_{(17)} = 959$ ;  $p>0.05$ ]; *kişisel teşvikler* alt ölçeği için [ $t_{(17)} = 486$ ;  $p>0.05$ ] şeklindedir.

#### 4.1.3.6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde “yapmayı amaçladığım” tutum boyutuna göre ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Bu bölümde iki ayrı deneysel işlem uygulanan kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde *yapmayı amaçladığım*

tutum boyutuna ait puanlarının deney öncesi ve deney sonrasında anlamlı bir farklılık içerip içermediği incelenmiştir.

### a) **Üstün Başarı İçin Çaba alt Ölçeği**

Kontrol ve deney ve grubunun motivasyon ölçeğinin *üstün başarı için çaba* alt ölçeğinde *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek üzere karışık ölçümler için tercih edilen Anova analizi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.30.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Motivasyon Ölçeğinin Üstün Başarı için Çaba Alt Ölçeğinde Yapmayı Amaçladığım Tutum Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Anova Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	P
<b>Gruplararası</b>	950,697	38			
<b>Grup (D/K)</b>	,420	1	,420	3,063	,030*
<b>Hata</b>	3,864	37	,104		
<b>Grupiçi</b>		38			
<b>Ölçüm (öntest-sontest)</b>	,768	1	,768	10,925	,002*
<b>Grup*Ölçüm</b>	,432	1	,432	6,149	,018*
<b>Hata</b>	2,601	37	,070		
<b>Toplam</b>		76			

\*p< 0,05

Kontrol ve deney grubunun analiz sonuçlarına göre akademik motivasyon ölçeğinin *üstün başarı için çaba* alt ölçeğinde *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. ( $F(1-37) = 3,063$ ;  $p < 0,05$ ). Bu bulgu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının ölçüm ayrımı yapılmaksızın farklılaştığını göstermektedir. Ölçeğin *üstün başarı için çaba* alt ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutunda öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $F(1-37) = 10,925$ ;  $p < 0,05$ ). Bu ilişki uygulanan deneysel modele bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. İki ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin *üstün başarı için çaba* alt

ölçeğinde *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin puanlarının deney öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle tekrarlı ölçümler faktörlerinin ölçeğin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutu üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır ( $F(1-37) = 6,149$ ;  $p < 0.05$ ). Bu sonuç, dil bilgisi öğretiminde 5E modelinin kullanılmasının akademik motivasyon ölçeğinin *üstün başarı için çaba* alt ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutu üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

### b) Öğrenme İsteği Alt Ölçeği

Kontrol ve deney grubunun akademik motivasyon ölçeğinin *öğrenme isteği* alt ölçeğinde *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek üzere karışık ölçümler için tercih edilen Anova analizi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.31.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Motivasyon Ölçeğinin Öğrenme İsteği Alt Ölçeğinde Yapmayı Amaçladığım Tutum Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Anova Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	P
<b>Gruplararası</b>	937,064	38			
<b>Grup (D/K)</b>	,485	1	,485	3,020	,022*
<b>Hata</b>	4,871	37	,132		
<b>Grupiçi</b>		38			
<b>Ölçüm (öntest-sontest)</b>	,584	1	,584	6,321	,016*
<b>Grup*Ölçüm</b>	,550	1	,550	5,959	,020*
<b>Hata</b>	3,416	37	,092		
<b>Toplam</b>		76			

\* $p < 0,05$

Kontrol ve deney grubunun analiz sonuçlarına göre akademik motivasyon ölçeğinin *öğrenme isteği* alt ölçeğinde *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. ( $F(1-37) = 3,020$ ;  $p < 0.05$ ). Bu sonuç, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının ölçüm ayrımı yapılmaksızın farklılaştığını göstermektedir. Ölçeğin

*öğrenme isteği* alt ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutunda öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $F(1-37) = 6,321$ ;  $p < 0,05$ ). Bu ilişki uygulanan deneysel modele bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. İki ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin *öğrenme isteği* alt ölçeğinde *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin puanlarının deney öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Başka bir deyişle tekrarlı ölçümler faktörlerinin ölçeğin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutu üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır ( $F(1-37) = 5,959$ ;  $p < 0,05$ ). Bu sonuç, dil bilgisi öğretiminde 5E modelinin kullanılmasının akademik motivasyon ölçeğinin *öğrenme isteği* alt ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutu üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

### c) Kişisel Teşvikler Alt Ölçeği

Kontrol ve deney grubunun akademik motivasyon ölçeğinin *kişisel teşvikler* alt ölçeğinde *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunup bulunmadığı tespit etmek üzere karışık ölçümler için tercih edilen Anova analizi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.32.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Motivasyon Ölçeğinin Kişisel Teşvikler Alt Ölçeğinde Yapmayı Amaçladığım Tutum Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Anova Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	P
<b>Gruplararası</b>	943,074	38			
<b>Grup (D/K)</b>	,838	1	,838	2,462	,000*
<b>Hata</b>	5,846	37	,158		
<b>Grupiçi</b>		38			
<b>Ölçüm (öntest-sontest)</b>	1,117	1	1,117	7,438	,010*
<b>Grup*Ölçüm</b>	1550	1	1550	2,737	,000*
<b>Hata</b>	5,558	37	,150		
<b>Toplam</b>		76			

\* $p < 0,05$

Analiz verilerini incelediğimizde kontrol ve deney gruplarının öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin *kişisel teşvikler* alt ölçeğinde *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. ( $F(1-37) = 2,462; p < 0.05$ ). Ulaşılan sonuç, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının ölçüm ayrımı yapılmaksızın farklılaştığını göstermektedir. Ölçeğin *kişisel teşvikler* alt ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutunda öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $F(1-37) = 7,438; p < 0.05$ ). Bu ilişki uygulanan deneysel modele bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. İki ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin *kişisel teşvikler* alt ölçeğinde *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin puanlarının deney öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık arz ettiği belirlenmiştir. Başka bir deyişle tekrarlı ölçümler faktörlerinin ölçeğin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutu üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır ( $F(1-37) = 2,737; p < 0.05$ ). Bu sonuç, dil bilgisi öğretiminde 5E modelinin kullanılmasının akademik motivasyon ölçeğinin *kişisel teşvikler* alt ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutu üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

#### **4.2. Araştırmanın Nitel Bölümüyle İlgili Bulgu ve Yorumlar**

Bu bölümde kontrol ve deney gruplarında dört haftalık deneysel uygulama sürecinde düzenli olarak tutulan gözlem kayıtlarına ait bulgular ile deney grubu öğrencilerinin 5E modeline uygun öğretim yöntem ve teknikleriyle gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerine ilişkin olarak görüşlerine yer verilmiştir. Bu bölümlere ait ulaşılan sonuçlar detaylı inceleme, çeşitli kodlama ve bu kodlamalar neticesinde ulaşılan kimi yorumları kapsamaktadır. Elde edilen sonuçlara dair doğrudan alıntılarla nitel bulgular desteklenmiştir. Bu sayede, gerçekleştirilen deneysel uygulamanın öğrenme sürecine olan etkilerini ortaya koyarken nitel veriler yardımıyla araştırmaya destek sunulmak istenmiştir.

#### 4.2.1. Deneý grubu öğrencilerinin 5E modeliyle öğretim etkinliklerine ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan deneý grubu öğrencilerinin 5E modeliyle yürütölen öğretim faaliyetleri hakkındaki görüşlerine yer verilen bu bölümde öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşlerini almak üzere toplam altı adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Yorumlama aşamasında nitel verilerin elde edilmesine kaynak teşkil etmesi açısından öğrenci görüşlerinin bazıları doğrudan alıntı olarak aktarılmıştır. Ayrıca bu doğrudan alıntılarla nitel verilerin dış geçerliliği de sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin sorulara verdiği cevaplarla ilgili olarak ortaya çıkan bulgulara ilişkin frekans, yüzde değerleri ile bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

*Soru 1: “Sıfatlar” konusu daha önceki dil bilgisi derslerinden farklı bir biçimde işlendi. Bu konudaki duygu ve düşüncelerin nelerdir?*

Görüşleri alınan deneý grubu öğrencilerinin birinci soruya verdikleri cevaplarla ilgili frekans, yüzde değerleri ile bazı öğrencilerin görüşleri doğrudan alıntı olarak Tablo 4.33’te verilmiştir.

Tablo 4.33.

*Deneý Grubu Öğrencilerinin Birinci Soruya Verdiği Cevapların Yüzde ve Frekans Değerleri*

<b>Öğrenci Görüşleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Ders eğlenceliydi ve konuyu daha iyi anladım.	5	38,4
Ders eğlenceliydi.	3	23,1
Yapılan etkinlikleri çok sevdim.	3	23,1
Konuyu daha iyi anladım.	1	7,7
Öğrendiklerim daha kalıcı oldu.	1	7,7
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

Tablo 4.33’e göre öğrencilerin birinci soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin %38,4’ü daha önceki dil bilgisi derslerine göre uygulama sürecinde gerçekleştirilen dil bilgisi derslerinin daha eğlenceli olduğunu ve konuyu daha iyi



anladığını ifade etmiştir. Öğrencilerin %23,1'i dersleri daha eğlenceli bulunduğunu söylerken diğer bir %23,1'lik grupsa yapılan etkinlikleri çok sevdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %7,7'si 5E modeliyle işlenen dil bilgisi derslerini daha iyi anladığını söylerken diğer bir %7,7'si ise öğrendiklerinin daha kalıcı olduğunu ifade etmiştir. Birinci soruya öğrencilerin tamamı daha önceki dil bilgisi derslerine nispeten 5E modeline uygun öğretim yöntem ve teknikleriyle desteklenmiş sıfatlar konusunun daha çok beğenildiği doğrultusunda görüş belirtmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin kullanılan 5E modelini sevdiklerini söylemek mümkündür. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

Daha önceki derslerden çok daha eğlenceliydi. Farklı farklı oyunlar, yarışmalar, etkinlikler sayesinde konuyu daha iyi kavradım.

Şekil 4.1. Deney grubu 1 no'lu öğrencinin görüşü

Daha iyi bir şekilde ve detaylı öğrendiğim için mutluyum. Dersler daha heyecanlı daha eğlenceli geçti çünkü; Dersle yarışmalar yaptık, oyunlar oynadık, Aktiviteler yaptık, grup çalışmalarını yaptık dersler bu nedenle daha eğlenceli geçti. Bu durumdan memnunuz.

Şekil 4.2. Deney grubu 2 no'lu öğrencinin görüşü

Memnun kaldım çünkü çok etkinlik ve grup çalışması yaptık. O yüzden aklımda daha iyi kaldığını düşünüyorum. Bence çok eğlenceli geçti dersler.

Şekil 4.3. Deney grubu 3 no'lu öğrencinin görüşü

Sıfatlar konusunu daha açık ve anlaşılır bir şekilde işledik. Ben bu dersten memnun oldum. Çünkü daha çok etkiletili, yansmalı ve daha iyi bir şekilde ders işledik.

Şekil 4.4. Deney grubu 4 no'lu öğrencinin görüşü

Ben sıfatların bu şekilde işlendiği için çok memnunuz. Biz çocuğuz ve eğlenmek istiyoruz. Oyun oynayıp işlediğimiz zaman konuyu daha iyi kavrayabiliyorum. Dersi sıkıcı bir şekilde işlediğimiz zaman da çok sıkılıyorum ve bazen dersi bile dinlemek istemiyordum. Bu şekilde konu işlediğimiz zaman hepimiz mutlu oluyoruz.

Şekil 4.5. Deney grubu 5 no'lu öğrencinin görüşü

**Soru 2: Daha önceden işlenen dil bilgisi dersleriyle ünite süresi boyunca işlediğimiz dil bilgisi derslerini karşılaştırabilir misin?**

Görüşleri alınan deney grubu öğrencilerinin ikinci soruya verdikleri cevaplarla ilgili yüzde ve frekans değerleri Tablo 4.34'te verilmiştir.

Tablo 4.34.

*Deney Grubu Öğrencilerinin İkinci Soruya Verdiği Cevapların Yüzde ve Frekans Değerleri*

Öğrenci Görüşleri	f	%
Dil bilgisi dersleri bu şekilde sıkıcı değil daha eğlenceli.	7	53,8
Dil bilgisi derslerinin oyun vb. etkinliklerle yapılmasını sevdim.	2	15,4
Dil bilgisi konularının ayrı bir ders olarak işlenmesini sevdim.	2	15,4
Konular bu şekilde daha da basitleşiyor.	1	7,7
Grup çalışmasıyla konuyu daha iyi anladım.	1	7,7
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

Tablo 4.34'e göre öğrencilerin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin %53,8'i daha önceki dil bilgisi derslerine göre uygulama sürecinde gerçekleştirilen dil bilgisi derslerinin sıkıcı değil, daha eğlenceli olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin %15,4'ü dil bilgisi derslerinin oyun vb. etkinliklerle yapılmasını sevdiğini söylerken diğer bir %15,4'lük grupsa dil bilgisi derslerinin ayrı bir ders olarak işlenmesini sevdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %7,7'si 5E modeliyle işlenen dil bilgisi derslerinin daha basit olduğunu söylerken diğer bir %7,7 ise grup çalışmasıyla konuyu daha iyi anladığını ifade etmiştir. İkinci soruya öğrencilerin tamamı daha önceki dil bilgisi derslerine nispeten 5E modeline uygun öğretim yöntem ve teknikleriyle desteklenmiş ve dört hafta devam eden sıfatlar konusunun daha çok beğenildiği doğrultusunda görüş belirtmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin kullanılan 5E modelini sevdikleri, bunun yanında daha önceki yöntem ve tekniklerle işledikleri dil bilgisi derslerini ise sıkıcı ve zor bulduklarını söylemek mümkündür. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

Diğer ünitelere göre daha eğlenceli, daha güzel ve daha heyecanlıydı. Çünkü; Diğer ünitelerde hikaye ve öyküleri okuyup konumuzu o hikaye ve öyküleri göre işliyorduk. Şimdi oyunlarla grup çalışmalarıyla v.b şeyler yaptık. Bu yüzden ders eğlenceli geçti.

Şekil 4.6. Deney grubu 2 no'lu öğrencinin görüşü

Daha önceden işlenen dil dersi daha sıkıcı geçiyordu ve dersi dinlemek istemiyordum. Ama sıfatlar ünitesi boyunca işlediğimiz ders daha eğlenceli. Her perşembe tünkte dersinde sıfatları işleyeceğimiz için çok seviniyordum.

Şekil 4.7. Deney grubu 5 no'lu öğrencinin görüşü

Hayır çünkü diğer dil bilgisi dersinde farklı şeyler öğreniyorduk. Bu dersde daha eğlenceli şeyler yapıyoruz. Ödülleri var. Hem diğer dersde "Sıfatlar" konusunu iyi anlamamıştım, bu dersde anladım çünkü tamamen sıfatlar konusu ile ilgili.

Şekil 4.8. Deney grubu 6 no'lu öğrencinin görüşü

Evet çünkü bu dersimizde daha iyi gruplaşarak çalışabiliyoruz. Konuya daha iyi anlayabiliyoruz.

Şekil 4.9. Deney grubu 10 no'lu öğrencinin görüşü

**Soru 3: Ünite süresi boyunca yapılan etkinliklerin sınıf içi iletişim ve grup çalışmalarında sana ne gibi bir katkıları oldu?**

Görüşleri alınan deney grubu öğrencilerinin üçüncü soruya verdikleri cevaplarla ilgili yüzde ve frekans değerleri Tablo 4.35'te verilmiştir.

Tablo 4.35.

*Deney Grubu Öğrencilerinin Üçüncü Soruya Verdiği Cevapların Yüzde ve Frekans Değerleri*

Öğrenci Görüşleri	f	%
Bir gruba dahil olmak cesaretimi artırdı.	4	30,75
Arkadaşlarla yardımlaşarak birbirimize destek olduk.	4	30,75
İş birliği içinde olmak başarıyı artırdı.	3	23,1
Rekabet duygum arttı.	1	7,7
Arkadaşlarımla birbirimizi daha iyi tanıdık.	1	7,7
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

Tablo 4.35'e göre öğrencilerin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin %30,75'i ünite süresi boyunca yapılan etkinliklerin sınıf için iletişim ve grup çalışmalarında cesaretini artırdığını ifade etmiştir. Diğer bir %30,75'lik grupsa arkadaşlarıyla yardımlaşarak birbirlerine destek olduklarını söylemiştir. Öğrencilerin %23,1'i grup arkadaşlarıyla iş birliği içinde olmanın başarılarını artırdığını belirtmiştir. Öğrencilerin %7,7'si sınıf içi iletişim ve grup çalışmalarıyla rekabet duygusunun arttığını söylerken diğer bir %7,7 ise grup çalışmaları sayesinde arkadaşlarıyla birbirlerini daha iyi tanıdıklarını ifade etmiştir. Üçüncü soruya öğrencilerin tamamı daha önceki dil bilgisi derslerine nispeten 5E modeline uygun öğretim yöntem ve teknikleriyle desteklenmiş ve dört hafta devam eden dil bilgisi derslerinde sınıf içi etkileşim ve grup çalışmaları noktasında olumlu görüş belirtmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin kullanılan 5E modeliyle birlikte dil bilgisi derslerinde cesaret, rekabet, yardımlaşma, işbirliği duygularına sahip olduğu ve başarıyı tattıklarını söylemek mümkündür. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

Bu sayede grup çalışmalarını daha çok sevdim. Grup çalışmalarında birbirimize destek olduk ve diğer grupları geçmek için gaza geldik.

Şekil 4.10. Deney grubu 1 no'lu öğrencinin görüşü

Daha çok bilgi sahibi oldum. Bu konunun üzerinde daha çok durduk. Arkadaşlarımla anlamadığımız konuları öğretmenimize sorduklarımızda daha çok memnun olduk. Arkadaşlarımla çalışma yapmam beni cesaretlendirdi. Daha çok öğrendik. Arkadaşlarımla rekabete girdiğim için dersi iyi dinledim.

Şekil 4.11. Deney grubu 2 no'lu öğrencinin görüşü

Daha eğlenceli olduğu için aklımda daha iyi kalacağını düşünüyorum. Çünkü etkinliklerle konuyu daha iyi anladım. Birbirimizi destekledik ve daha cesaretlendik.

Şekil 4.12. Deney grubu 3 no'lu öğrencinin görüşü

Grupünüzde olmaktan çok mutlu oldum. Arkadaşlarımla birbirimize destek vererek daha başarılı olmamızı sağladık. Grup içinde çalışmak bana daha çok cesaret verdi.

Şekil 4.13. Deney grubu 4 no'lu öğrencinin görüşü

Arkadaşlarımla grup etkinliği yapmak en sevdiğim şeylerden biriydi. Bunu türkçe dersinde yaptık ve daha çok eğlendim ve öğrendim. Arkadaşlarımla bazılarımla daha iyi tanıdım ve rekabet duygusu kazandım.

Şekil 4.14. Deney grubu 5 no'lu öğrencinin görüşü

**Soru 4: Bundan sonra dil bilgisi derslerinin ünite süresi boyunca yapılan etkinlikler biçiminde işlenmesini ister misin? Neden?**

Görüşleri alınan deney grubu öğrencilerinin dördüncü soruya verdikleri cevaplarla ilgili yüzde ve frekans değerleri Tablo 4.36'da verilmiştir.

Tablo 4.36.

*Deney Grubu Öğrencilerinin Dördüncü Soruya Verdiği Cevapların Yüzde ve Frekans Değerleri*

<b>Öğrenci Görüşleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Eğlenceli olduğu ve konu daha iyi anlaşıldığı için diğer dil bilgisi derslerinin de bu şekilde işlenmesini isterim.	11	84,6
Daha kalıcı olduğu için diğer dil bilgisi derslerinin de bu şekilde işlenmesini isterim.	1	7,7
Grup çalışmasını sevdiğim için diğer dil bilgisi derslerinin de bu şekilde işlenmesini isterim.	1	7,7
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

Tablo 4.36'ya göre öğrencilerin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin %84,6'sı 5E modeline göre gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin daha eğlenceli olduğu ve konu daha iyi anlaşıldığı için bundan sonraki dil bilgisi derslerinin ünite süresi boyunca yapılan etkinlikler şeklinde işlenmesini istediklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin %7,7'si daha kalıcı olduğu için diğer dil bilgisi derslerinin bu ünite süresi boyunca gerçekleştirilen etkinlikler gibi işlenmesini istediğini söylerken diğer bir %7,7 ise grup çalışmasını sevdiği için diğer dil bilgisi derslerinin de bu şekilde işlenmesini istediğini belirtmiştir. Dördüncü soruya öğrencilerin tamamı, 5E modeline uygun öğretim yöntem ve teknikleriyle desteklenmiş ve dört hafta devam eden dil bilgisi derslerinin bundan sonraki süreçte de aynı şekilde işlenmesini istedikleri doğrultusunda görüş belirtmiştir. Öğrencilerin bu yöntemi bundan sonraki dil bilgisi derslerinde de tercih etme sebepleri arasında konuların 5E modeliyle daha eğlenceli ve daha kalıcı olması yönündeki düşünceleri etkili olmuştur. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

Evet. Günkü; Daha eğlenceli geçtiği için sıkılmıyorum. ve dersi dikkatli bir şekilde dinliyorum. Bilgi sahibi oluyorum. Derslerimde yuk sek notlar alıyorum.

Şekil 4.15. Deney grubu 2 no'lu öğrencinin görüşü

Evet. Konuyu böyle aktif, yaratıcı, eğlenceli olarak işlemek akıldan daha da çok iz bıraktığı için etkinlikler bitiminde işlenmesini tercih ederim.

Şekil 4.16. Deney grubu 4 no'lu öğrencinin görüşü

Evet: Çünkü: Eğlenceli öğrenmek bir sonraki etkinliklerde eğlenerek öğrenmek istenim.

Şekil 4.17. Deney grubu 7 no'lu öğrencinin görüşü

Evet çünkü: Artık bizim daha iyi vakit geçiriyoruz, cesaretlenip soruları bilmeye çalışıyoruz.

Şekil 4.18. Deney grubu 10 no'lu öğrencinin görüşü

Evet. Çünkü ders çok eğlenceli geçiyor. Oyunlar oynayıp çalışmalar yapıyoruz. ve tabii bazen de ödülleri alıyoruz.

Şekil 4.19. Deney grubu 12 no'lu öğrencinin görüşü



**Soru 5: Başka derslerin de dil bilgisi dersindeki yöntem ve tekniklerle işlenmesini ister misin? Hangi derslerin?**

Görüşleri alınan deney grubu öğrencilerinin beşinci soruya verdikleri cevaplarla ilgili frekans, yüzde değerleri Tablo 4.37’de verilmiştir.

Tablo 4.37.

*Deney Grubu Öğrencilerinin Beşinci Soruya Verdiği Cevapların Yüzde ve Frekans Değerleri*

<b>Öğrenci Görüşleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet, bazı sayısal ve sözel derslerin de bu yöntemle işlenmesini isterim.	6	46,2
Evet, bazı sözel derslerin de bu yöntemle işlenmesini isterim.	5	38,4
Evet, tüm derslerin bu yöntemle işlenmesini isterim.	1	7,7
Hayır, istemem.	1	7,7
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

Tablo 4.37’ye göre öğrencilerin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin %46,2’si bazı sayısal ve sözel derslerin de bu yöntemle işlenmesini istediğini söylerken %38,4’ü bazı sözel derslerin bu yöntemle işlenmesini istediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin %7,7’si tüm derslerin bu yöntemle işlenmesini isterken diğer bir %7,7 ise diğer derslerin bu yöntemle işlenmesini istemediğini belirtmiştir. Beşinci soruya öğrencilerin % 92,3’ü olumlu görüş belirtmiştir. Olumlu görüş belirten öğrenciler, 5E modeline uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin bazı sayısal ve sözel derslerde de kullanılması noktasında fikir öne sürmüştür. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

Din kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin , Sosyal Bilgiler dersinin ve Matematik dersinin bu şekilde işlenmesini isterdim. Din kültürü ve sosyal Bilgiler dersi ilacı geliyor. Matematik dersini de seviyorum fakat hep deftere yazıyorum.

Şekil 4.20. Deney grubu 1 no’lu öğrencinin görüşü

İsterdim. Sosyal Bilgiler, matematik, din kültürü ve İngilizce derslerinde de aynı şekilde istermesim isterim çünkü sıkılıyorum.

Şekil 4.21. Deney grubu 2 no'lu öğrencinin görüşü

Evet! Doğruyu söylemek gerektirse her ders böyle olsa müthiş olur.

Şekil 4.22. Deney grubu 4 no'lu öğrencinin görüşü

**Soru 6: Türkçe dersinin işleniş şekli hakkında önerilerin var mı?**

Görüşleri alınan deney grubu öğrencilerinin altıncı soruya verdikleri cevaplarla ilgili frekans, yüzde değerleri Tablo 4.38'de verilmiştir.

Tablo 4.38.

*Deney Grubu Öğrencilerinin Altıncı Soruya Verdiği Cevapların Yüzde ve Frekans Değerleri*

Öğrenci Görüşleri	f	%
Daha çok etkinlik kullanılсын.	9	69,2
Hayır, bir önerim yok.	3	23,1
Diğer öğretmenler ve aileler de sınıf içi etkinliklerde yer alabilsin.	1	7,7
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

Tablo 4.38'e göre öğrencilerin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin %69,2'si Türkçe dersinin işleniş şekli hakkında daha fazla etkinlik kullanılmasını önerirken %23,1'i Türkçe dersinin işleniş ile ilgili bir önerisinin olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin %7,7'si diğer ders öğretmenlerinin ve anne babaların da sınıf içi etkinliklerde yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

Evet. Zaten yapıyoruz ama daha sık bir şekilde değerlendirme, tiyatro gibi oyunlu etkinlikler yapılabilir.

Şekil 4.23. Deney grubu 1 no'lu öğrencinin görüşü

Aktiviteler, etkinlikler, yarışmalar ve grup içi oyunlar. Her ders böyle geçse okula seve seve gelirim.

Şekil 4.24. Deney grubu 5 no'lu öğrencinin görüşü

Türkçe dersi dil bilgisi gibi eğlenceli olmasını isterim. ve daha çok etkinlik ve oyunlar oynanmasını isterdim.

Şekil 4.25. Deney grubu 7 no'lu öğrencinin görüşü

Başka	öğretmenler	gelip	bize	yardıma	olabilir.
Daha	iyi	yarışmalar	olabilir.		
Anne	babamın	gelip	ortada	yardıma	görebiliriz.

Şekil 4.26. Deney grubu 10 no'lu öğrencinin görüşü

B.vef. bence çalışma kitabından işleneyip eğlenceli etkinlikler yapmalıyız. Zaten yapıyoruz ama daha fazla yapmalıyız.

Şekil 4.27. Deney grubu 13 no'lu öğrencinin görüşü

#### 4.2.2. Gözlem formuna dayalı bulgular

Bu bölümde hem deney hem de kontrol gruplarında deneysel uygulamanın yapıldığı dört hafta süresince dersin kadrolu Türkçe öğretmeni tarafından araştırmacının her iki grup için de ayrı olarak geliştirdiği gözlem formu doldurulmuştur. Gözlemci, her iki grupta da katılımcı olunmayan gözlem tekniğine bağlı kalarak uygulama yapmıştır. Yani gözlemci sınıf içi ders işleme sürecinde derse hiçbir müdahalede bulunmamış, öğrencilerin dikkatini dağıtacak veya onlara rahatsızlık verecek her türlü etkiden kaçınmıştır. Araştırmada gözlem esnasında kullanılan yöntem ve tekniklerin 5E modeline uygun olup olmadığı, modelin öğrenme ve öğretme sürecinde bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan etkilerine, hazırlanan ders planlarına riayet edilip edilmediğine ve süreç içerisinde karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

##### 4.2.2.1. Kontrol grubuna ait gözlem bulguları

Bu bölüme ait bulgular kontrol grubu için hazırlanmış gözlem formu vasıtasıyla toplanmıştır. Elde edilen gözlem verilerinden yola çıkılarak belirlenen temalara ait haftalık grafik ve bu grafiğe ilişkin frekans değerleri aşağıda verilmiştir. Yorumlama aşamasında nitel verilerin elde edilmesine kaynak teşkil etmesi açısından gözlem notlarından bazıları doğrudan alıntı olarak aktarılmıştır.

##### a) Yöntem ve Teknikler

Gözlem kayıtları değerlendirildiğinde *yöntem ve teknikler* başlığı altında *düz anlatım, soru-cevap ve tartışma* olmak üzere üç alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temaların haftalık bazda kullanımları ve frekans değerleri Tablo 4.39’da verilmiştir.

Tablo 4.39.

*Yöntem ve Teknikler Temasına Ait Alt Başlıkların Haftalara Dağılımı ve Frekans Değerleri*

Yöntem ve Teknikler	I. Hafta	II. Hafta	III. Hafta	IV. Hafta	Frekans
Düz anlatım	√	√	√	√	4
Soru-cevap	√	√	√	√	4
Tartışma	√		√		2
<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>10</b>

Çoğunlukla ders kitabındaki etkinlikler ve metinler üzerinden yürütülen kontrol grubu derslerinde ağırlıklı olarak düz anlatım ve soru-cevap yöntemi kullanılmıştır. Tamamlanan konulara paralel olarak anlatılanlar sınıf içinde 1. ve 3. haftalarda tartışılmıştır.

**Göz.12.03.2015** “...niteleme sıfatlarının ne olduğu ve özellikleri aktarılırken öğretmen düz anlatım yöntemini kullanmıştır...”

**Göz. 12.03.2015** “...öğretmen öğrencilere sıfatlar hakkında ne bildiklerini soru olarak yöneltmiş, daha önce niteleme sıfatını duyan olup olmadığını sormuştur...”

**Göz. 26.03.2015** “...öğretmen derste soru-cevap yöntemini çok etkin biçimde kullandı. Bütün öğrencilere söz hakkı tanıdı...”

**Göz.02.04.2015** “...niteleme ve belirtme sıfatlarının birbirinden ayrılan özellikleri sınıfa öğretmen tarafından sorularak alınan cevaplar hep birlikte tartışılmıştır...”

#### b) Duyuşsal Durum

Gözlem kayıtları değerlendirildiğinde ortaya çıkan bir diğer tema ise duyuşsal durumdur. *Duyuşsal durum* başlığı altında *isteksizlik, sıkılganlık, kararsızlık, özgüven eksikliği ve ilgisizlik* olmak üzere beş alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temaların haftalık bazda kullanımları ve frekans değerleri Tablo 4.40'ta aktarılmıştır.

Tablo 4.40.

*Duyuşsal Durum Temasına Ait Alt Başlıkların Haftalara Dağılımı ve Frekans Değerleri*

<b>Duyuşsal Durum</b>	I. Hafta	II. Hafta	III. Hafta	IV. Hafta	Frekans
İsteksizlik	√	√		√	<b>3</b>
Sıkılganlık		√	√	√	<b>3</b>
Kararsızlık	√	√			<b>2</b>
Özgüven eksikliği	√		√		<b>2</b>
İlgisizlik		√		√	<b>2</b>
<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>12</b>

Bu tema içerisindeki gözlem kayıtlarına örnek teşkil etmesi açısından gözlemci tarafından tutulan notlardan bazıları doğrudan aktarım şeklinde aşağıda verilmiştir.

**Göz.12.03.2015** “...öğretmen sıfatların çeşitlerini yazdırırken bazı öğrenciler oldukça isteksizdi. Sürekli öndeki veya arkadaki arkadaşına dönerek bir şeyler söyleme isteği duyuyordu...”

**Göz.19.03.2015** “...öğretmenin tahtaya yazdığı bir örneğin sıfat olup olmadığı konusunda birkaç öğrenci bocalayarak hem sıfat hem de değil şeklinde açıklama yaptı...” Bu durum bazı öğrencilerde kararsızlık olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

**Göz.26.03.2015** “...öğretmen öğrencilere sıfatlar hakkında neler bildiklerini sorduğunda sadece birkaç öğrenci soruya cevap verdi. Bazı öğrenciler cevap verip vermeme arasında kaldı...” Bu durum kimi öğrencilerde bir özgüven eksikliği şeklinde yorumlanmıştır.

**Göz.02.04.2015** “...birkaç öğrenci ders esnasında arkadaşına zilin çalmasına kaç dakika kaldığını sordu. Muhtemelen dersten sıkıldılar...”

### c) Bilişsel Gelişim

Gözlem kayıtları değerlendirildiğinde ortaya çıkan bir diğer tema ise bilişsel gelişimdir. *Bilişsel gelişim* başlığı altında *bilgi, kavrama, uygulama* olmak üzere üç alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temaların haftalık bazda kullanımları ve frekans değerleri Tablo 4.41’de sunulmuştur.

Tablo 4.41.

*Bilişsel Gelişim Temasına Ait Alt Başlıkların Haftalara Dağılımı ve Frekans Değerleri*

<b>Bilişsel gelişim</b>	I. Hafta	II. Hafta	III. Hafta	IV. Hafta	Frekans
Bilgi	√	√	√	√	<b>4</b>
Kavrama	√	√	√	√	<b>4</b>
Uygulama		√		√	<b>2</b>
<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>10</b>

Bu tema içerisindeki gözlem kayıtlarına örnek teşkil etmesi açısından gözlemci tarafından tutulan notlardan bazıları doğrudan aktarım şeklinde aşağıda verilmiştir.

**Göz.12.03.2015** “...konu öncelikle tahtada anlatıldı. Öğrencilere sorular sorularak bilgiye ulaşmaları sağlandı. Ardından da ulaşılan bilgiler deftere yazıldı...”

**Göz.19.03.2015** “...öğretmen belirtme sıfatlarının ne olduğunu ve özelliklerini aktardı. Ardından da öğrencilerden sıfat çeşitlerine örnek vermelerini istedi...”

**Göz.26.03.2015** “...öğretmen bir önceki hafta öğrenilenlere ilişkin sorular sordu. Öğrenciler daha önceki bilgilerinden yola çıkarak soruyu cevapladılar. Bunun ardından öğretmen sıfat tamlamalarının ne olduğu öğrencilere aktardı...”

**Göz.26.03.2015** “...öğretmen daha önceden fotokopi yaptırarak sınıfa getirdiği bir metni öğrencilere dağıtarak öğrencilerden oradaki sıfat tamlamalarını bulmalarını istedi...”

**Göz.02.04.2015** “...öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler öğrencilere yaptırıldı. Öğrenciler sıfatlarla ilgili öğrendiklerini uygulama fırsatı buldu...”

#### d) Sosyal Gelişim

Gözlem kayıtları değerlendirildiğinde ortaya çıkan bir diğer tema ise sosyal gelişimdir. *Sosyal gelişim* başlığı altında *tek yönlü iletişim, bireysel çalışma, başkalarının fikrine saygı duymama ve yalıtılmış öğrenci* olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temaların haftalık bazda kullanımları ve frekans değerleri Tablo 4.42’de verilmiştir.

Tablo 4.42.

*Sosyal Gelişim Temasına Ait Alt Başlıkların Haftalara Dağılımı ve Frekans Değerleri*

<b>Sosyal Gelişim</b>	I. Hafta	II. Hafta	III. Hafta	IV. Hafta	Frekans
Bireysel çalışma	√	√	√	√	<b>4</b>
Tek yönlü iletişim	√	√		√	<b>3</b>
Başkalarının fikrine saygı duymama			√	√	<b>2</b>
Yalıtılmış öğrenci		√			<b>1</b>
<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>10</b>

Bu tema içerisindeki gözlem kayıtlarına örnek teşkil etmesi açısından gözlemci tarafından tutulan notlardan bazıları doğrudan aktarım şeklinde aşağıda verilmiştir.

**Göz.12.03.2015** “...öğrencilerin birbirleriyle fikir alışverişinde bulunabilecekleri bir ortam yoktu. Genelde iletişim öğretmen ve öğrenci arasında tek yönlü olarak gerçekleşti...”

**Göz.19.03.2015** “...öğrencilerin büyük bir kısmı öğretmenle iletişim sağlamasına rağmen tamamen pasif kalan öğrenciler de oldu. Öğretmen-öğrenci etkileşimi iyi düzeyde olduysa da öğrenci- öğrenci etkileşimi hiç yoktu...”

**Göz.19.03.2015** “...Öğrencilerin ilişkileri iyi düzeyde ancak sınıfta bazı yalıtılmış öğrenciler var...”

**Göz.26.03.2015** “öğrencilerden bazıları arkadaşlarının verdiği örneklere saygı duymadı. Arkadaşlarıyla bu konuda dalga geçtiler...”

**Göz.02.04.2015** “...öğrenciler kendilerine verilen çalışma yaprağını bağımsız bir şekilde doldurdular.”

**Göz.02.04.2015** “...öğrencilerin sıra düzeni birbiriyle ilişki kurmalarını etkileyecek biçimde olduğu için iletişim düşük seviyedeydi. Bu düzeyde bireysel başarı ve rekabet öne çıkmakta. Bu da birliktelik bilincini olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler bazen verilen yanlış örneklerle dalga geçmektedir. Bu yüzden bazı öğrenciler derse katılım göstermemekte...”

#### **e) Karşılaşılan Sorunlar**

Gözlem kayıtları değerlendirildiğinde ortaya çıkan bir diğer tema ise karşılaşılan sorunlardır. *Karşılaşılan sorunlar* başlığı altında *isteksizlik, gürültü, klasik oturma düzeni, dersi sabote etme, fiziksel koşullar* olmak üzere beş alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temaların haftalık bazda kullanımları ve frekans değerleri Tablo 4.43’te verilmiştir.



Tablo 4.43.

*Karşılaşılan Sorunlar Temasına Ait Alt Başlıkların Haftalara Dağılımı ve Frekans Değerleri*

<b>Karşılaşılan Sorunlar</b>	I. Hafta	II. Hafta	III. Hafta	IV. Hafta	Frekans
İsteksizlik	√	√		√	<b>3</b>
Gürültü	√		√		<b>2</b>
Klasik oturma düzeni	√	√			<b>2</b>
Dersi sabote etme		√	√		<b>2</b>
Fiziksel koşullar			√	√	<b>2</b>
<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>11</b>

Bu tema içerisindeki gözlem kayıtlarına örnek teşkil etmesi açısından gözlemci tarafından tutulan notlardan bazıları doğrudan aktarım şeklinde aşağıda verilmiştir.

**Göz.12.03.2015** “...bazı öğrenciler yeni birini gördüğü için şımarıklık yaptılar...”

**Göz.12.03.2015** “...sınıf düzeni etkileşimi olumsuz etkiledi...”

**Göz.19.03.2015** “...bazı öğrenciler derse hiç katılım göstermedi. Bazı öğrenciler ise sırf derse katılım göstermek için alakasız cevaplar verdi...”

**Göz.26.03.2015** “...sınıfta perde olmadığı için bazı öğrenciler camları montlarıyla kapattılar. Güneş bazı öğrencileri olumsuz etkiledi...”

**Göz.02.04.2015** “...Bazı öğrenciler derse hiç katılmadı. Birçok öğrenci yazı yazmaktan sıkıldı...”

#### **4.2.2.2. Deney grubuna ait gözlem bulguları**

Bu bölüme ait bulgular deney grubu için hazırlanmış gözlem formu vasıtasıyla toplanmıştır. Elde edilen gözlem verilerinden yola çıkılarak belirlenen temalara ait haftalık grafik ve bu grafiğe ilişkin frekans değerleri Tablo 4.44’te verilmiştir. Yorumlama aşamasında nitel verilerin elde edilmesine kaynak teşkil etmesi açısından gözlem notlarından bazıları doğrudan alıntı olarak aktarılmıştır.

Tablo 4.44.

*Deney Grubuna Ait Gözlem Kayıtlarının Haftalık Bazda Alt Temalara Dağılımı ve Frekans Değerleri*

Temalar ve Alt Temalar	Gözlem Kayıtları				Frekans
	I. Hafta	II. Hafta	III. Hafta	IV. Hafta	
<b>1. 5E Modeliyle Öğretim</b>					
Giriş	√	√	√	√	4
Keşfetme	√	√	√	√	4
Açıklama	√	√	√	√	4
Derinleştirme	√	√	√	√	4
Değerlendirme	√	√	√	√	4
<b>2. Duyuşsal Durum</b>					
İlgi	√	√	√	√	4
Heyecan	√		√	√	3
Merak	√	√	√	√	4
Keyif	√	√	√	√	4
<b>3. Bilişsel Gelişim</b>					
Kavrama	√	√	√	√	4
Sorgulama	√	√	√	√	4
Yorumlama	√	√	√	√	4
Uygulama	√	√	√	√	4
Tahmin etme	√	√		√	3
Analiz		√	√	√	3
Sınıflama	√	√		√	3
Transfer etme	√	√	√	√	4
<b>4. Sosyal Gelişim</b>					
Çok yönlü iletişim	√	√	√	√	4
Grup çalışması	√	√	√	√	4
<b>5. Karşılaşılan Sorunlar</b>					
Gürültü	√				1
Gruptan memnuniyetsizlik	√				1
Materyal eksikliği		√			1
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>75</b>

Ana temalar ve bunlara ait alt temalar içerisindeki gözlem kayıtlarına örnek teşkil etmesi açısından gözlemci tarafından tutulan notlardan bazıları doğrudan aktarım şeklinde aşağıda verilmiştir.

**a) 5E Modeliyle Öğretim**

**Göz.12.03.2015** “...öğrenciler konuyla ilgili güdüldü...”

**Göz.12.03.2015** “...Ömer Seyfettin’in ‘Başını Vermeyen Şehit’ adlı öyküsünden bir parça öğrencilere verilerek içindeki sıfatlar öğrencilere bulduruldu. Her öğrenci metni önce kendi cevapladı ardından da grup arkadaşlarıyla cevaplarını karşılaştırdı. Bu yolla hem bireysel hem de grup değerlendirmesi yapılmış oldu...”

**Göz.19.03.2015** “...ön öğrenmeler kontrol edildi, tekrarlarla önceki derste öğrenilen konu pekiştirildi...”

**Göz.19.03.2015** “...öğrencilerin verdikleri cevaplardan yola çıkılarak açıklama yapıldı...”

**Göz.19.03.2015** “...çeşitli etkinliklerle derinleştirme sağlandı. Oyun ve görsel etkinlikler ilgiyi üst düzeye çıkardı...”

**Göz.19.03.2015** “...öğrenciler kendilerine verilen görselleri inceledikten sonra öğretmenin sorduğu sorularla belirtme sıfatlarını keşfettiler...”

**Göz.26.03.2015** “...açıklamalar yapılırken öğrenci seviyelerine uygun bir dil kullanıldı...”

**Göz.26.03.2015** “...öğrencilerin bilgiyi kendilerinin keşfetmeleri için bilgiyi öğretmenden almak yerine öğretmen tarafından önceden hazırlanmış etkinliklerle ve grup arkadaşları yardımıyla keşfetti...”

**Göz.26.03.2015** “...öğrencilere dönerli olarak istasyon tekniğiyle yaptırılan çalışma sayesinde öğrenmeler derinleştirildi. Aynı zamanda öğrenciler hareket ettirilerek sıkılmaları engellendi...”

**Göz.02.04.2015** “...yapılacak ödüllü yarışma için sınıfa getirilen materyaller öğrencilerin ilgisini çekti ve onları derse karşı güdüledi...”

**Göz.02.04.2015** “...önceki öğrenmelerden yola çıkılarak yeni bilgilere ulaşıldı. Açıklamalar öğrencilerle birlikte yapıldı...”

**Göz.02.04.2015** “...gruplar arası düzenlenen yarışmayla öğrenilenler derinleştirildi...”

**Göz.02.04.2015** “...bireysel değerlendirme yerine grup değerlendirmesi yapıldı. Bu sayede rekabet ortamının gerginliği sınıf dışına çıkarıldı...”

### **b) Duyuşsal Durum**

**Göz.12.03.2015** “...kullanılan görsellerin öğrencide ilgi ve merak uyandırması dersin öğrenilmesi için çok etkili olmuştur...”

**Göz.12.03.2015** “...yapılan yarışmayla derste eğlenceli anlar yaşandı...”

**Göz.12.03.2015** “...bazı öğrencilerin tahtaya kaldırılarak dersin işleniş sırasında kullanılması öğrencilerin hareket etmesini sağlamış, bu da ilgiyi sürekli kılmıştır...”

**Göz.19.03.2015** “...öğrenciler derse sürekli katılım gösterdiler ve eğlendikleri gözlemlendi...”

**Göz.19.03.2015** “...öğrenciler keşfetme aşamasında yapılacak olan zihin haritası için öğretmenin getirdiği malzemeleri görünce nasıl bir çalışma yapacaklarını merak ettiler...”

**Göz.26.03.2015** “...oldukça eğlenceli ve heyecanlı bir etkinlik uygulandı. Bu sayede konu daha eğlenceli bir şekilde kavrandı.”

**Göz.26.03.2015** “...sınıfta uygulanan istasyon tekniği hem ekonomik oluş hem de etkinliğiyle sınıf ortamında rahatça uygulanan bir yöntemdir. Öğrencilerin yüz yüze etkileşim halinde olduğu ve birlikte iş yapma alışkanlığının kazandırılabilirdiği bir etkinlik olmasının yanında öğrencilerin sürekli hareket halinde olması da en etkili yönüdür. Ders boyunca oturan öğrenci zamanla uyku moduna geçebilmektedir. Ancak bu yöntemde öğrenciler sürekli hareket ederek derse katılım göstermektedirler. Öğrenciler derste zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorlar...”

### **c) Bilişsel Gelişim**

**Göz.12.03.2015** “...verilen resimli bulmacayı çözerken öğrenciler en uygun soruyu sorarak en doğru cevabı tahmin etmeye çalıştılar...”

**Göz.12.03.2015** “...öğretmen hazırlamış olduğu kavram haritasını öğrencilere göstererek onlardan haritayı yorumlayıp sıfatların özelliklerini söylemelerini istedi...”

**Göz.19.03.2015** “...giriş aşamasında verilen görsel öğrencilere yorumlatılarak alınan cevaplar tahtaya yazıldı. Ardından tahtadaki cümleler sıfat olup olmaması bakımından öğrencilere analiz ettirildi...”

**Göz.19.03.2015** “...keşfetme aşamasında öğrencilere verilen görselde bir isme kaç değişik soru sorulabileceği öğrencilerce tahmin edildi...”

**Göz.19.03.2015** “...verilen çalışma yaprağında karışık halde bulunan sıfatlar öğrenciler tarafından çeşitlerine göre sınıflandırıldı...”

**Göz.19.03.2015** “...öğrenciler beşerli gruplara ayrılarak onlara zihin haritası yaptırıldı...”

**Göz.26.03.2015** “...öğrenciler kendilerine verilen görsellerle önceki öğrendiklerini kullanarak içinde pekiştirilmiş, küçültülmüş sıfat olan cümleler oluşturdular...”

**Göz.26.03.2015** “...yapılan istasyon tekniğinde öğrenciler kendilerine verilen örnek afişi yorumlayarak yeni bir afiş tasarladılar, yeni slogan, şiir vb. oluşturdular...”

**Göz.26.03.2015** “...değerlendirme aşamasında öğrencilere 10 soruluk bir sıfat başarı testi yaptırıldı...”

**Göz.02.04.2015** “...keşfetme basamağında öğrencilere karışık halde verilen söz öbekleri öğrencilerce yorumlanarak sıfat+isim şeklinde olanlar belirlenmeye çalışıldı...”

**Göz.02.04.2015** “...farklı türde sıfatlarla kurulan sıfat tamlamaları sınıflandırılarak görselde belirlenen yerlere yazıldı...”

**Göz.02.04.2015** “...düzenlenen yarışmada öğrenciler kutudan rastgele çektikleri fişlerin hangi tür sıfatla kurulmuş tamlama olduklarını tahmin ederek fişleri en kısa sürede ilgili kutuya atmaya çalıştılar...”

#### **d) Sosyal Gelişim**

**Göz.12.03.2015** “...oturma düzeni iletişimi güçlendirdi...”, “...öğrenciler oturma düzeni sayesinde hem öğretmenle hem de arkadaşlarıyla iletişim kurdu...”

**Göz.12.03.2015** “...gruplara dağıtılan görseller birlikte incelendi ve sorulara birlikte cevaplar verildi...”

**Göz.12.03.2015** “...gruplardaki iyi öğrenciler kötü öğrencilere yardımcı oldu. Öğretmenle iletişim sürekli kılındı...”

**Göz.12.03.2015** “...yapılan yarışma sayesinde bireysel başarı yerine grup başarısının önemi fark edildi...”

**Göz.19.03.2015** “...gruplarda yardımlaşma üst düzeydeydi...”

**Göz.19.03.2015** “...grup sözcülerinin her hafta değişmesi olumlu bulundu. Bu şekilde tüm öğrenciler sorumluluk almış olacaktır...”

**Göz.19.03.2015** “...öğrencilerin birbirleriyle yüz yüze bakmaları onlar için olumlu bir durum. Etkinliklerde bireysel başarıdan çok grup başarısının önemli olmasının rekabet ortamını azalttığı için öğrencilerdeki gerginliği de azalttığı gözlemlendi...”

**Göz.26.03.2015** “...öğrenciler rekabet ortamından uzakta ‘Hepimiz birimiz için!’ sloganıyla gergin sınıf ortamından çıkıp rahatlatıcı bir sınıf ortamında ders işlemektedirler. Başarısız öğrenciler bile gruplarında bulunan başarılı öğrenciler sayesinde sürece katılıp başarıya duygusunu tadıyorlar. Bu sayede derse etkin katılım sağlanıyor...”

**Göz.02.04.2015** “...öğrenciler ulaştıkları bilgileri grup arkadaşları ile paylaştılar...”

#### **e) Karşılaşılan Sorunlar**

**Göz.12.03.2015** “...bazı öğrenciler gruplarından memnun kalmadı...”

**Göz.12.03.2015** “...yarışmadan elenen bazı gruplar kendi arasında konuşsa da dersi çok kötü etkilemedi...”

**Göz.19.03.2015** “...teknolojik imkanlar haricinde bir eksiklik bulunmamaktadır.../ Yeni nesil öğrenciler için kağıtlar artık etkileyici değildir. Onlar için dijital nesnelere daha etkileyicidir. Sınıftaki teknolojik imkanların eksikliği bu anlamda öğrenme etkinliğini kısıtlamaktadır. Öğretmenimizin kullandığı üç boyutlu

*materyaller bu eksikliği gidermiştir. Ancak bu materyalleri hazırlamak hem çok zaman almaktadır hem de birçok açıdan ekonomik değildir...”*

Gözlem bulgularına bakıldığında deney grubunda zaman zaman gürültü, materyal eksikliği gibi problemler ortaya çıksa da derslerin 5E modeline uygun olarak hazırlanmış ders içeriğine dikkat edilerek işlendiği görülmektedir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmamızda 5E modelinin 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin akademik başarı ve akademik motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Bu bölümde araştırma sonucunda nitel ve nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılarak ulaşılan bulgularla ilgili sonuçlara ve 5E modelinin kullanılmasına ilişkin önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

Bu bölümde ortaokul ikinci kademe 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi öğrenmelerinde bağımsız değişken olarak belirlenen 5E modelinin kullanılmasının akademik başarıya, akademik motivasyona, öğrencilerin hatırlama düzeylerine etkisi ile deney grubu öğrencilerinin 5E modeline yönelik görüşlerine ve gözlem formuna ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar, literatürde yer alan benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak bir değerlendirme yapılmıştır.

##### 5.1.1. Akademik başarı testi ve öğrencilerin hatırlama düzeylerine ilişkin sonuçlar

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin *sıfatlar* konusuna ilişkin olarak hazırlanan akademik başarı testi ön test ve son test puanlarıyla kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamalarından elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. 5E modeline uygun yöntem ve tekniklerin kullanıldığı deney grubu öğrencileriyle öğretmen kılavuz kitabına göre öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin *sıfatlar* konusuyla ilgili olarak hazırlanan başarı testinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Tablo 4.1). Başka bir ifadeyle deneysel uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri benzer özellikler göstermektedir.



2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır (Tablo 4.3). Deneysel uygulama neticesinde her iki grubun da akademik başarıları artmış olsa dahi deney grubu öğrencilerin başarı oranı kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazladır. Buna göre iki grup arasındaki bu başarı farkı, deney grubunda 5E modeline uygun şekilde yapılan uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha etkili olmasından kaynaklanmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde 5E modelinin Türkçe dil bilgisi öğretimindeki etkisini doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buna karşın Tan (2008) tarafından 2008 yılında yapılandırmacı öğretime göre hazırlanmış çalışma yapraklarının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırmayla yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış çalışma yapraklarının öğrenci başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, yaptığımız araştırmadan elde ettiğimiz sonucu doğrular niteliktedir. Bunun yanında 5E modelinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını öne süren ve bizim elde ettiğimiz sonuçlarla benzerlik gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır. Büyük bir çoğunluğu fen, bir kısmı da sosyal alanlarda bulunan bu çalışmaların (Tekbıyık, 2010; Sakallı, 2011; Kolomuç, 2009; Şahin ve Çepni, 2012; Gök, 2012; İltter, 2013; Mercan, 2012; Saka, 2006; Öztürk, 2008; Başer 2008; Canlı, 2009; Ziyafet, 2008; Garcia, 2005; Yurdakul, 2004; Newby, 2004; Aydoğmuş, 2008; Ergin vd. 2006; Er Nas, 2008; Özsevgeç, 2007; Sağlam, 2006; Keleş, 2009) deneysel sonuçları ile yapmış olduğumuz çalışmanın sonuçlarının birbiriyle örtüşmesi bize 5E modeliyle öğretim etkinliklerinin farklı disiplinlerde başarıyı artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

3. Deney ve kontrol gruplarına deneysel uygulamanın bitiminden altı hafta sonra uygulanan kalıcılık testi sonuçlarına göre her iki grubun da başarı puanlarında bir düşüş olmuştur. Ancak yapılan kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde daha az düşmenin olduğu deney grubu öğrencileri lehine olmak kaydıyla her iki grubun kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Tablo 4.11). Buna göre öğretmen kılavuz kitabına göre yürütülen öğretim faaliyetlerine nazaran 5E modeline uygun öğretim etkinlikleri öğrencilerin hatırlama düzeyleri açısından daha etkili sonuçlar doğurmaktadır. Bu noktada literatürde, ulaştığımız sonuçları destekler nitelikteki

araştırmalara da (Şahin ve Çepni, 2012; Gök, 2012; İlter, 2013; Artun, 2009; Andaç, 2007; Keleş, 2009) rastlamış bulunmaktayız.

### 5.1.2. Akademik motivasyon ölçeğine ilişkin sonuçlar

Araştırmada kullanılan akademik motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış boyutuyla *yapmayı amaçladığım* tutum boyutları ve ölçeğin alt ölçekleri açısından deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamalarına ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Akademik motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin olarak deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması  $\bar{X}=3,05$ ; son test puan ortalaması ise  $\bar{X}=3,63$  şeklindedir. Buna göre son test lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (Tablo 4.13). *Zaten yaptığım* davranış boyutunda deney grubu öğrencilerin puan ortalamaları son testte artmıştır. 5E modeline göre yapılan öğretim, deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış düzeyinde daha fazla davranışın gerçekleşmesini sağlamıştır. Dolayısıyla 5E modeli ölçeğin bu boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur.

2. Akademik motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin olarak kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması  $\bar{X}=3,19$ ; son test puan ortalaması ise  $\bar{X}=3,29$  şeklindedir. Buna göre son test lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (Tablo 4.14). *Zaten yaptığım* davranış boyutunda kontrol grubu öğrencilerin puan ortalamaları son testte az miktarda artmıştır. Ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ancak bu anlamlı farklılık, 5E modeliyle öğretim faaliyetlerinin yapıldığı deney grubu öğrencilerine göre daha düşüktür.

3. Akademik motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması  $\bar{X}=3,05$  iken, deneysel işlem sonrası  $\bar{X}=3,63$ 'e; kontrol grubunun ön test puan ortalaması  $\bar{X}=3,19$  iken, deneysel işlem sonrası  $\bar{X}=3,29$ 'a çıkmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* boyutuna ilişkin olarak son testler açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık arz etmektedir (Tablo 4.15). Bu

sonuç, dil bilgisi öğretiminde 5E modelinin kullanılmasının öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklere göre yapılan öğretim faaliyetlerine nazaran öğrencilerin, dil bilgisi öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Yani uygulama öncesinde deney grubunun yapmayı amaçladığı maddeler uygulama sonucunda daha yüksek oranda davranışa dönüşmüştür.

4. Akademik motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin olarak deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması  $\bar{X}=3,48$ ; son test puan ortalaması ise  $\bar{X}=3,02$  şeklindedir. Buna göre ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (Tablo 4.17). *Yapmayı amaçladığım* tutum boyutunda deney grubu öğrencilerin puan ortalamaları son testte düşmüştür. 5E modeline göre yapılan öğretimle, deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutumu düzeyinde daha fazla davranışı gerçekleştirme hedefi kazandıkları görülmektedir. Dolayısıyla 5E modeli ölçeğin bu boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur.

5. Akademik motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin olarak kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması  $\bar{X}=3,64$ ; son test puan ortalaması ise  $\bar{X}=3,51$  şeklindedir. Buna göre son test lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (Tablo 4.18). *Yapmayı amaçladığım* tutum boyutunda kontrol grubu öğrencilerin puan ortalamaları son testte bir miktar azalmıştır. Ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark, yapılan istatistiksel ölçümlere göre anlamlılık arz etmemektedir.

6. Akademik motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması  $\bar{X}=3,48$  iken, deneysel işlem sonrası  $\bar{X}=3,02$ 'ye; kontrol grubunun ön test puan ortalaması  $\bar{X}=3,64$  iken, deneysel işlem sonrası  $\bar{X}=3,51$ 'e düşmüştür. İstatistiksel sonuçlar açısından deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık ortaya çıkmıştır (Tablo 4.19). Buna göre deney ve kontrol gruplarının motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* boyutuna ilişkin olarak son testler açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık arz etmektedir. Bu sonuç, dil bilgisi öğretiminde 5E modelinin kullanılmasının öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklere göre yapılan öğretim

faaliyetlerine nazaran öğrencilerin, dil bilgisi öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarını artırmada hedeflerine daha yüksek oranda ulaştığını göstermektedir.

7. Deney grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin olarak *üstün başarı için çaba, öğrenme isteği, kişisel teşvikler* alt ölçeklerinde ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

8. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin olarak *üstün başarı için çaba, öğrenme isteği, kişisel teşvikler* alt ölçeklerinde ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olmadığı belirlenmiştir.

9. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin *zaten yaptığım* davranış boyutuna ilişkin olarak *üstün başarı için çaba, öğrenme isteği, kişisel teşvikler* alt ölçeklerinde ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmüştür. Bu farklılık son testler açısından deney grubu lehinedir. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde *zaten yaptığını* söylediği davranışlar, uygulama sonunda kontrol grubuna göre artış göstermiştir. Bu doğrultuda deney grubu öğrencilerinin hedeflenen amaçları daha fazla davranışa dönüştürdüğü söylenebilir.

10. Deney grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin olarak *üstün başarı için çaba, öğrenme isteği, kişisel teşvikler* alt ölçeklerinde ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

11. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin olarak *üstün başarı için çaba, öğrenme isteği, kişisel teşvikler* alt ölçeklerinde ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olmadığı belirlenmiştir.

12. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik motivasyon ölçeğinin *yapmayı amaçladığım* tutum boyutuna ilişkin olarak *üstün başarı için çaba, öğrenme isteği, kişisel teşvikler* alt ölçeklerinde ön test ve son test puan ortalamaları arasında

anlamli düzeyde bir farklılık görülmüştür. Bu farklılık son testler açısından deney grubu lehinedir. Bu sonuca göre öğrencilerin akademik motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde deney öncesi ve sonrası aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olduğu belirlenmiştir.

Akademik motivasyon ölçeğinin öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırdığına yönelik sonuçlara ilgili literatürde de rastlamaktayız. Örneğin İter (2013) 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme döngüsü modeliyle akademik motivasyonlarının deney grubunda kontrol grubuna göre anlamli düzeyde arttığına yönelik sonuçlar elde etmiştir. Bu sonuç, yaptığımız araştırmanın uygulamadaki mevcut Türkçe öğretim programı etkinliklerine göre yürütülen dil bilgisi derslerine nispeten 5E modeliyle gerçekleştirilen dil bilgisi öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırdığı sonucunu destekler niteliktedir.

Başarı testi ve akademik motivasyon ölçeğinden elde edilen sonuçlara ilişkin bilgiler aşağıda tablo şeklinde sunulmuştur.

Tablo 5.1.

*Akademik Başarı Testi ve Akademik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Sonuçlar*

<b>Akademik Başarı Testi</b>			
	<b>Gruplar</b>	<b>Puan ortalaması</b>	<b>Bulgular</b>
Ön Test	Deney	40,76	1. Grupların ön test puanları arasında anlamli farklılık yoktur. 2. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamli farklılık vardır. 3. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamli farklılık vardır. 4. Grupların son test puanları arasında deney grubu lehine anlamli farklılık vardır. 5. Grupların kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamli farklılık vardır.
	Kontrol	36,22	
Son Test	Deney	68,57	
	Kontrol	49,33	
Kalıcılık	Deney	58,66	
	Kontrol	37,55	

Tablo 5.1. (Devamı)

<b>Akademik Motivasyon Ölçeği</b>				
<b>a) Zaten Yaptığım</b>				
	<b>Gruplar</b>	<b>Puan Ortalaması</b>	<b>Bulgular</b>	
Ön Test	Deney	3,05	1. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık vardır. 2. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık vardır. 3. Grupların ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır. 4. Motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık vardır. 5. Motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. 6. Motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde grupların ön test ve son test puanları arasında son testler açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.	
	Kontrol	3,19		
Son Test	Deney	3,63		
	Kontrol	3,29		
<b>b) Yapmayı Amaçladığım</b>				
Ön Test	Deney	3,48		1. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık vardır. 2. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık vardır. 3. Grupların ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır. 4. Motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık vardır. 5. Motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. 6. Motivasyon ölçeğinin alt ölçeklerinde grupların ön test ve son test puanları arasında son testler açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.
	Kontrol	3,64		
Son Test	Deney	3,02		
	Kontrol	3,51		

### 5.1.3. Deney grubu öğrencilerinin 5E modeline yönelik görüşlerine ilişkin sonuçlar

Deney grubu öğrencilerinin 5E modeliyle yürütülen öğretim faaliyetleri hakkındaki görüşlerinden nitel araştırma yöntemleriyle elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. Öğrencilerin %38,4'ü daha önceki dil bilgisi derslerine göre uygulama sürecinde gerçekleştirilen dil bilgisi derslerinin daha eğlenceli olduğunu ve konuyu daha iyi anladığını ifade etmiştir. Öğrencilerin %23,1'i dersleri daha eğlenceli bulduğunu söylerken diğer bir %23,1'lik grupsa yapılan etkinlikleri çok sevdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %7,7'si 5E modeliyle işlenen dil bilgisi derslerini daha iyi anladığını söylerken diğer bir %7,7 ise öğrendiklerinin daha kalıcı olduğunu ifade etmiştir.

2. Öğrencilerin %53,8'i daha önceki dil bilgisi derslerine göre uygulama sürecinde gerçekleştirilen dil bilgisi derslerinin sıkıcı değil, daha eğlenceli olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin %15,4'ü dil bilgisi derslerinin oyun vb. etkinliklerle yapılmasını sevdiğini söylerken diğer bir %15,4'lük grupsa dil bilgisi derslerinin ayrı bir ders olarak işlenmesini sevdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %7,7'si 5E modeliyle işlenen dil bilgisi derslerinin daha basit olduğunu söylerken diğer bir %7,7 ise grup çalışmasıyla konuyu daha iyi anladığını ifade etmiştir.

3. Öğrencilerin %30,75'i ünite süresi boyunca yapılan etkinliklerin sınıf için iletişim ve grup çalışmalarında cesaretini artırdığını dile getirmiştir. Diğer bir %30,75'lik grupsa arkadaşlarıyla yardımlaşarak birbirlerine destek olduklarını söylemiştir. Öğrencilerin %23,1'i grup arkadaşlarıyla iş birliği içinde olmanın başarısını artırdığını belirtmiştir. Öğrencilerin %7,7'si sınıf içi iletişim ve grup çalışmalarıyla rekabet duygusunun arttığını söylerken diğer bir %7,7 ise grup çalışmaları sayesinde arkadaşlarıyla birbirlerini daha iyi tanıdıklarını ifade etmiştir.

4. Öğrencilerin %84,6'sı 5E modeline göre gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin daha eğlenceli olduğu ve konu daha iyi anlaşıldığı için bundan sonraki dil bilgisi derslerinin ünite süresi boyunca yapılan etkinlikler şeklinde işlenmesini istediklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin %7,7'si daha kalıcı olduğu için diğer dil bilgisi derslerinin bu ünite süresi boyunca gerçekleştirilen etkinlikler gibi işlenmesini istediğini

söylerken diğ er bir %7,7 ise grup ç alışmasını sevdiğ i için diğ er dil bilgisi derslerinin de bu ř ekilde iş lenmesini istediğ ini belirtmiş tir.

5. Öğrencilerin %46,2'si bazı sayısal ve sözel derslerin de bu yöntemle iş lenmesini istediğ ini söylerken %38,4'ü bazı sözel derslerin bu yöntemle iş lenmesini istediğ ini ifade etmiş tir. Öğrencilerin %7,7'si tüm derslerin bu yöntemle iş lenmesini isterken diğ er bir %7,7 ise diğ er derslerin bu yöntemle iş lenmesini istemediğ ini belirtmiş tir.

6. Öğrencilerin %69,2'si Türkçe dersinin iş leniş ř ekli hakkında daha fazla etkinlik kullanılmasını önerirken %23,1'i Türkçe dersinin iş leniş i ile ilgili bir önerisinin olmadığ ını belirtmiş tir. Öğrencilerin %7,7'si diğ er ders öğretmenlerinin ve anne-babalarında sınıf iç i etkinliklerde yer alması gerektiğ ini ifade etmiş tir.

Araç tırmanın nitel bölümüyle ilgili olarak elde edilen bulgular nicel verileri destekler mahiyettedir. Öğrencilerin büyük bir bölümü 5E modeliyle iş lenen dil bilgisi derslerinin öğretmen kılavuz kitaba göre gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerine göre daha eğlenceli ve sıkıcı olmaktan uzak olduğ unu ifade ederek dil bilgisi derslerine karş ı daha fazla motive olduklarını ortaya koyan görüşler belirtmiş lerdir. Gök (2012) 5E modelinin müzik eğitiminde kullanılmasına iliş kin olarak öğrencilerin %86'sının olumlu görüş belirttiğ ini ifade eder. Aynı ř ekilde Öztürk (2008) coğ rafya öğretiminde 5E modelinin kullanılmasının başarıya, bilimsel süreç becerilerine ve tutuma yönelik etkisini ölçtüğ ü ç alışmasında deney grubu öğrencilerin son test tutum puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiğ ini tespit etmiş . Bu doç rultuda öğrencilerin 5E modeline göre gerçekleştirilen etkinliklere iliş kin olumlu bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaş ılmış tir. Ulaş ılan her iki sonuç da araç tırmamız neticesinde elde ettiğ imiz nitel bulgularla paralellik arz etmektedir.

#### **5.1.4. Gözlem formuna iliş kin sonuçlar**

Deney ve kontrol grubu sınıflarında deneysel uygulama boyunca tutulan gözlem kayıtlarından nitel araç tırma yöntemleriyle elde edilen sonuçlar aç ağ ıda verilmiş tir.

1. Deney grubuna ait gözlem kayıtları incelendiğ inde deneysel uygulamanın yapıldığ ı dört hafta boyunca araç tırmacı, 5E modeline uygun öğretim yöntem ve



tekniklerini kullanarak öğretim gerçekleştirmiştir. Uygulanan yöntemler öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve sosyal gelişimlerini destekler mahiyettedir.

2. Duyuşsal açıdan ilgi, heyecan, merak gibi yönlerden öğrenciyi harekete geçiren yöntem onları içsel ödüller açısından derse karşı motive etmektedir. Bu durum öğrenci görüşleriyle de desteklenmektedir. Aynı şekilde öğrencilerin çok yönlü iletişim kurmaları sınıf içi atmosferi olumlu yönde etkilemiş, grup çalışmalarıyla yardımlaşma, dayanışma, güven, dostluk kavramlarının pekişmesini sağlayarak öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkı sunmuştur.

3. Deney grubu gözlem kayıtlarına göre uygulama aşamasında oluşturulan grupların kendi içinde yaşanan gürültü, gruptan memnuniyetsizlik ve materyal eksikliği gibi bazı sorunlar da yok değildir. Sınıf içi faaliyetleri etkileyecek boyutta olmayan bu problemler anlık müdahalelerle çözülmüştür.

4. Kontrol grubuna ait gözlem kayıtları incelendiğinde deneysel uygulamanın yapıldığı dört hafta boyunca araştırmacı, dersleri 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki etkinliklere göre yürütmüştür. Bu bağlamda kılavuz kitabın öngördüğü etkinlik, yöntem ve tekniklerin dışına çıkılmamıştır.

5. Kontrol grubu gözlem kayıtlarına göre *duyuşsal durum* başlığı altında *isteksizlik, sıkılganlık, kararsızlık, özgüven eksikliği ve ilgisizlik* olmak üzere beş alt tema; *bilişsel gelişim* başlığı altında *bilgi, kavrama, uygulama* olmak üzere üç alt tema; *sosyal gelişim* başlığı altında *tek yönlü iletişim, bireysel çalışma, başkalarının fikrine saygı duymama ve yalıtılmış öğrenci* olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır.

6. Kontrol grubu gözlem kayıtları değerlendirildiğinde ortaya çıkan bir diğer tema ise karşılaşılan sorunlardır. *Karşılaşılan sorunlar* başlığı altında *isteksizlik, gürültü, klasik oturma düzeni, dersi sabote etme, fiziksel koşullar* olmak üzere beş alt tema ortaya çıkmıştır. Uygulamanın deneysel boyutunun sağlıklı olması açısından 5E modeline göre ders işlenmemesine dikkat edilmiştir.

## 5.2. Öneriler

Araştırma süresince gerçekleştirilen 5E modeli öğretim etkinlikleriyle elde edilen bulgular ve uygulama sürecindeki tecrübelerden yola çıkılarak ulaşılan önerilere aşağıda yer verilmiştir.

1. Bu araştırmada 5E modeline uygun ders içeriğiyle dil bilgisi öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, akademik motivasyon ve kalıcılıkları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda sonuç bölümünde sunulan bulgularla da ifade edilmiştir ki 5E modelinin bağımlı değişkenler üzerindeki olumlu etkisi yöntemin dil bilgisi öğretiminde kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Sıfatlar konusu üzerinde yaptığımız deneysel çalışma, dil bilgisinin diğer konu alanlarında ve farklı seviye gruplarında da rahatlıkla uygulanabilir.

2. Her ne kadar Türkçe ders kitapları ve öğrenci çalışma kitabı yapılandırmacı paradigma çerçevesinde hazırlanmış olsa da sınıf içi öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde öğrenciler için son derece sıkıcı olabilmektedir. Bunun yerine daha çok oyun, etkinlik, grup çalışması vb. öğrenciyi ders içinde aktif hale getirecek faaliyetlere yer verilmelidir. 5E modeli gibi öğrencinin kendini rahat hissettiği ve bilhassa aktif olarak uygulamanın bir parçası olarak gördüğü etkinlikler öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve zihinsel açıdan gelişimlerine da katkı sağlayacaktır.

3. Dil bilgisi öğretiminde öğrencilere grup çalışmasına dayalı etkinliklerin yapılması da önemlidir. Oluşturulan heterojen gruplarla farklı niteliklere sahip öğrencilerin aynı ekip içinde yer alması sağlanarak normal şartlarda iyi bir iletişim kuramayan öğrencilerin bir arada çalışma yapmalarına olanak tanınarak sınıf içi etkileşim kuvvetlendirilebilir. Öğrenciler bu vasıta ile birbirlerini daha yakından tanıma fırsatı yakalayarak farklı fikirlere saygı duymayı, grup adına ortak hareket etmeyi öğrenip grup arkadaşlarının öğrenmeleri noktasında da sorumluluk hissederek dayanışma duygusunu geliştirebilirler. 5E modeliyle yürütülen öğretim faaliyetlerinde bu noktada oldukça iyi sonuçlar alınmıştır.

4. Araştırma sonuçlarına göre 5E modeliyle dil bilgisi öğretimi öğrencilerin ders içinde sıkılma ve başka şeylerle ilgilenme gibi problemlerinin de önüne geçerek akademik motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir. Bu noktada dil bilgisinin hayli

soyut olarak görülen farklı seviyelerdeki dil bilgisi konularının da 5E modeliyle işlenmesi önerilebilir.

5. Hizmet içi eğitim seminerleri gibi etkinliklerle Türkçe öğretmenleri 5E modeli konusunda bilgilendirilerek bu yöntemi uygulamaya teşvik edilmelidir. Bunun için okullarda kurulacak Türkçe dersi komisyonu aracılığıyla ders öğretim sürecinin dönem başı itibarıyla planlanarak sınıf içi etkinliklere yer verilecek ders içeriği oluşturulmalıdır.

6. Öğrencinin akademik başarısını, akademik motivasyonunu ve hatırlama düzeyini artıran 5E modeli etkinliklerinin hazırlanması ve uygulaması fazla zaman aldığı için yapılacak düzenlemelerle haftalık toplam Türkçe dersinin bir saatinin etkinlik ve uygulama dersi olarak ayrılması önerilmektedir.

7. Araştırmada 5E modelinin akademik motivasyon, başarı ve kalıcılık boyutunda etkileri araştırılmıştır. Aynı şekilde öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, problem çözme becerileri, eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi de incelenebilir.

8. Eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği programlarında öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarını iyi bir şekilde öğrenebilecekleri gerek etkinlik materyallerinin hazırlanmasına gerekse de etkinliklere yönelik uygulamalara ciddi derecede önem verilmeli, okul uygulamaları aracılığıyla öğrendiklerini pekiştirmesi sağlanmalıdır.

9. Sınıf ortamında farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerin bir arada bulunduğu gerçeği göz ardı edilmemeli, bu doğrultuda etkinlikler çoklu bir bakış açısına göre görsel, işitsel, kinetik vb. açılardan düzenlenmelidir.

10. 5E modeli etkinlikleriyle yürütülen dil bilgisi derslerine ait materyallerin sınıf içinde sergilenebilmesi öğrenci motivasyonunun sağlanması açısından önemlidir. Birden çok dersin öğrenildiği sınıflarda bu imkân pek yoktur. Bu bağlamda okullarda Türkçe derslikleri kurulmalı, sınıflar öğrencilerin yıl içinde yaptıkları veya ihtiyaç duyabilecekleri materyallerle desteklenmelidir.

11. 5E modeliyle dil bilgisi öğretimi üzerine yapılan bu araştırma, benzer şekilde Türkçe dersinin diğer öğrenme alanlarında da (okuma, yazma, dinleme-konuşma) öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymak adına yapılabilir. Bu sayede 5E modelinin Türkçe dersinin tüm öğrenme alanlarındaki başarıya etkisi bir bütün olarak tespit edilebilir.

## KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1983). Anadili olarak Türkçe öğretimi üstüne, *Türk Dili*, 379-380, 31-35.
- Akar, E. (2005). *Effectiveness of 5E learning cycle model on students' understanding of acid – base concepts*. Unpublished master's thesis. Middle East Technical University, Ankara.
- Akçakaya, T. Ç. (2011). *Dil bilgisi öğretimine ilişkin kavram yanlışlarını gidermede çalışma yapraklarının etkililiği: kelime türleri örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmenin rolü. *İlköğretim – Online*. 4(2), 55–64. <http://ilkogretim-cevrimiçi.org.tr>.
- Aksan, D. (1975). Ana dili, *Türk Dili Dergisi*, C.31, S.285, s.423-434.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları, s.728-749, [http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1971821468\\_34aly%C4%B1lmaz\\_cengiz.pdf](http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1971821468_34aly%C4%B1lmaz_cengiz.pdf)
- Arat, R. R. (1987). *Makaleler*. Cilt I. (Yay. Haz. Osman Fikri Sertkaya) Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları
- Arı, E. (2011). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. Sevil Büyükalın Filiz. (Ed.). *Temel Kavramlar içinde* (s. 2-21). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arslan, A. (2004). *Lise 2. sınıf öğrencilerinin potansiyel enerji konusundaki kavram yanlışları ve yapılandırmacı öğretim modeli ile giderilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, D. vd. (2008). Etkinliklerle Türkçe öğretimi. *Türkçe Öğretiminin İlkeleri ve Türkçe Öğretim Programı*. içinde (s. 3-30). İstanbul: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Atay, Derin Y. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Ayas, A. (1995). Fen bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: iki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 149-155.
- Aydın, Ö. (1999). Orta Okullarda Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Dil Dergisi*, S.81, s.23-29.
- Aydoğmuş, E. (2008). *Lise 2 fizik dersi iş-enerji konusunun öğretiminde 5e modelinin öğrenci başarısına etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Banguoğlu, T. (2011). *Türkçenin grameri*, (9. Baskı), Ankara: TDK Yayınları.
- Barın, E. ve Demir, C. (2006). *Türk dil bilgisi 1*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Başer, E. (2008). *5E modeline uygun öğretim etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bıyıklı, C. ve Yağcı, E. (2014). 5E öğrenme modeline göre düzenlenmiş eğitim durumlarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi* (15) 1: 45-79
- Bilgegil, K. (2014). *Türkçe dilbilgisi*. (2. Baskı). Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları.
- Bilgin, M. (2002). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*. Ankara: TC Kültür Bakanlığı Kültür Eserleri, Başbakanlık Basımevi.
- Boddy, N., Watson, K. & Aubusson, P. (2003). A trial of the es: A referent model for constructivist teaching and learning. *Research in Science Education*, 33, 27-42.
- Bozdoğan, A. E. ve Altunçekiç, A. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 5E öğretim modelinin kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt:15, No:2, 579-590.
- Bozkurt, F. (2004). *Türkiye Türkçesi*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Brooks, J.G. ve Brooks, M.G. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, Va: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Brooks, M. G. ve Brooks J. G. (1999). The Courage To Be Constructivist. *Educational Leadership*. 57 (3), 18-24.

- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. (3. Edition). Oxford University Press.
- BSCS (2006). The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness, A Report Prepared for the Office of Science Education National Institutes of Health, by Rodger W. Bybee, Joseph A. Taylor, April Gardner, Pamela Van Scotter, Janet Carlson Powel, Anne Westbrook, Nancy Landes, [http://sharepoint.snoqualmie.k12.wa.us/mshs/ramseyerd/Science%20Inquiry%201%2020112012/What%20is%20Inquiry%20Science%20\(long%20version\).pdf](http://sharepoint.snoqualmie.k12.wa.us/mshs/ramseyerd/Science%20Inquiry%201%2020112012/What%20is%20Inquiry%20Science%20(long%20version).pdf) Erişim tarihi 13.08.2015
- Büyükkurt, G. B. (1993). “*Anadili öğretiminde çağdaş eğilimler*” *Türkçe öğretimi ve sorunları*. Ankara: TED Yay.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). “*DeneySEL desenler*” *Öntest- sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (18. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bybee R. W. (1997) *Achieving scientific literacy: from purposes to practices*. Portsmouth. UK: Heinemann.
- Bybee R. W. (2002). Learning Science and the Science of Learning. Scientific Inquiry, Student Learning, and the Science Curriculum. National Science Teachers Association. Edited by Rodger W. Bybee. NSTA Press. Arlington, Virginia. 25-35.
- Bybee, R. W. (1993). *Instructional Model for Science Education, in Developing Biological Literacy*. Colorado Springs, CO: Biological Sciences Curriculum Studies.
- Canlı, Ö. (2009). *İlköğretim 8. sınıf fen bilgisi dersi canlılarda üreme ve gelişme ünitesinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı 5e modeline uygun etkinliklerin öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Cannon, J. R. (2003). *Inquiry&The Learning Science*. Guidelines For Publishing In The Electronic Journal Of Science Education(Ejse). University of Nevada, Reno, Reno, NV 89557-0214.<http://unr.edu/homepage/jcannon/ejse/guide.html>.

- Carin, A., J. Bass. (2005). *Teaching Science As Inquiry*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Çepni, S., Akdeniz, A. R. ve Keser, Ö. F. (2000). *Fen bilimleri öğretiminde bütünleştirici öğrenme kuramına uygun örnek rehber materyallerin geliştirilmesi*. 19. Fizik Kongresi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Çepni, S., Küçük, M. ve Bacanak, A. (2004). Bütünleştirici öğrenme yaklaşımına uygun bir öğretmen rehber materyali geliştirme çalışması: Hareket ve kuvvet, *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler Kitabı*. Cilt III, 1701-1722.
- Çepni, S., Şan, H. M., Gökdere, M. ve Küçük, M., (2001). *Fen bilgisi öğretiminde zihinde yapılandırma kuramına uygun 7e modeline göre örnek etkinlikler geliştirme*, Yeni Bin Yılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı. 183-190. İstanbul.
- Çifçi, M. (2006). Türkçe Öğretiminin Sorunları. Gürer Gülsevin, Erdoğan Boz. (Ed.) *Türkçenin çağdaş sorunları* (2. Baskı) içinde (s.77-135). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çolak, F. (2013). *Türkçe dil bilgisi öğretiminin genel sorunları ile alan literatüründeki tartışmalı konuların ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretimine yansımaları ve çözüm önerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Demir, C. (2009). Türkçede Öğretiminin Sorunları. Gürer Gülsevin, Erdoğan Boz (Ed.) *Türkçenin eğitimi ve öğretimi üzerine konuşmalar* (s.59-68). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Demirel Ö. (1992). İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi ve sorunları. *Ankara H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(8): 31-40.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (15. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Derman, S. (2008). *Dil bilgisi öğretiminde metinlerin seçimi üzerine bir araştırma (7. sınıf)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Doğan, B. (2008). Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler. *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* içinde (s.305-385) İstanbul: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. sınıfta bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ediskun, H. (1999). *Türk dil bilgisi, sesbilgisi-biçimbilgisi-cümlebilgisi*. (6. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eisenkraft, A. (2003). Expanding the 5E Model. *The Science Teacher*; 70 (6), 56-59; Academic Research Library.
- Eker, S. (2011). *Çağdaş Türk dili*. (7. Baskı) Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 2. Baskı.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Er Nas, S. (2008). *Isının yayılma yolları konusunda 5e modelinin derinleşme aşamasına yönelik olarak geliştirilen materyallerin etkililiğinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Erciyes, G. (2007). Öğretim Yöntem ve Teknikleri. Şeref Tan. (Ed.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 167-253). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademe dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, İ. (2012). “Konuşma Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi.” Murat Özbay. (Ed.) (s. 229-260). *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: PegemAYayıncılık.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 6/1, p. 1030-1041.
- Erdem, İlhan (2008). Öğretmen Görüşlerine Göre Dil Bilgisi Konularının Öğretilme Güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.



- Erden. M. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ergin, İ. (2012). Fen eğitiminde 5E modeli ile ilgili yazılı kaynaklar dizini. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(1): 53-67
- Ergin, İ., Kanlı, U. ve Tan, M. (2007). Fizik eğitiminde 5E modelinin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27, 2, 191-209.
- Ergin, İ., Ünsal, Y., Tan, M. (2006). 5E modelinin öğrencilerin akademik başarısında ve tutum düzeylerine etkisi: Yatay atış hareketi örneği, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:7. Sayı:2. 1-15.
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*, İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Ersoy, İ., Sarikoç, A., Cerit Berber N. (2013). 5e modelinin derinleşme aşamasına yönelik olarak elektrik manyetizma konusunda hazırlanan materyallerin etkililiği. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 35.
- Erşahan, O. (2007). *6. sınıf öğrencilerine madde ve değişim öğrenme alanındaki fen teknoloji toplum çevre kazanımlarının kazandırılmasında etkili öğretim yöntemlerinin (rol oynama ve 5e öğretim yöntemi) belirlenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. (8. Baskı, Ankara: Meteksan A. Ş.
- Garcia, M. C. (2005). *Comparing the 5es and traditional approach to teaching evolution in a hispanic middle school science classroom*. A Thesis Presented to The Faculty of California State University, Fullerton.
- Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*.(4. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları: 418, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Cilt:4. Sayı:1. 233-242.
- Göçer, Ali (2008). Türkçe dil bilgisi öğretiminde çözümlenme yönteminin kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(10). 101-119.

- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gök, M. (2012). *Müzik eğitiminde 5e modelinin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. 2(7) 71-92.
- Güneş, F. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, Journal of Theory and Practice in Education*. 9(3) 171-187.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gürbüz, F. (2012). *7E öğrenme modelinin 6. sınıf fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Güriş, S., Astar, M. (2014). *Bilimsel araştırmalarda SPSS ile istatistik*. İstanbul: Der Yayınları.
- Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi (Journal of Language and Literature Education)*. 2(6), 1-10.
- Hanuscin, D. L. ve Lee, M.H. (2007). Using a Learning Cycle Approach to Teaching the Learning Cycle to Pre-Service Elementary Teachers. Paper presented at the 2007 annual meeting of the Association for Science Teacher Education, Clearwater, FL. <http://web.missouri.edu/~hanuscind/aste20075E.pdf>, Erişim tarihi 13.08.2015
- Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri- eğitim programları ve öğretim*. İstanbul: Beta Yayınları.
- İlter, İ. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde 5e öğrenme döngüsü modelinin öğrenci başarısına, bilimsel-sorgulayıcı araştırma becerilerine, akademik motivasyona ve*

- öğrenme sürecine etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- İslamoğlu, A. H. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- İşcan, A. Kolukısa, H. (2005). “İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. C.: 5, 1, 163-172.
- İşcan, Adem (2007). “İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri.” *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı:1. s:253-258.
- İşman, A. (1999). *Fen bilgisi eğitimi ve yapısalcı yaklaşım, (constructivisim) eğitim öğretim ortamlarına etkisi*. Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Kanlı, U. (2007). *7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımı ile doğrulama laboratuvar yaklaşımlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve kavramsal başarılarına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanlı, U. (2009). Yapılandırmacı kuramın ışığında öğrenme halkasının kökleri ve evrimi- örnek bir etkinlik- *Eğitim ve Bilim*. Cilt: 34, Sayı: 151.
- Kaplan, M. (2009). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kaplan, Ş., Yıldırım Şen, G. (2014). *İlköğretim Türkçe 6 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Gizem Yayıncılık.
- Kaplan, Ş., Yıldırım Şen, G. (2014). *İlköğretim Türkçe 6 öğrenci çalışma kitabı*. Ankara: Gizem Yayıncılık.
- Kaplan, Ş., Yıldırım Şen, G. (2014). *İlköğretim Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: Gizem Yayıncılık.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. (Genişletilmiş 11. Baskı) Ankara: Tekışık.
- Karadüz, A. (2007). İlköğretimde Türkçe öğretimi. H. Akyol, A. Kırkkılıç. (Ed.) *Dil Bilgisi Öğretimi içinde*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Karagöz, M. (2013). *İlköğretim 6-7-8. sınıflarda Türkçe dil bilgisi öğretiminde fil.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karahan, L. (2011). *Türk dili üzerine incelemeler.* Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karakuş, İ. (2002). Dil öğretiminin biyo-psiko-sosyolojik boyutları. *Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi.* Sayı: 607. s.230.
- Karakuş, İ. (2002). *Türkçe Türk dili ve edebiyatı öğretimi.* Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartallıoğlu, N. (2008). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi kazanımlarına erişim düzeyi. Yüksek Lisans Tezi.* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretimi.* Ankara: Engin Yayınevi.
- Keser, O. F. (2003). *Fizik eğitime yönelik bütünleştirici öğrenme ortamı ve tasarımı.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Keskin, R. (2004). *Türkçe Dil Bilgisi ve Kompozisyon Bilgileri.* (2. Baskı) Konya: Çizgi Kitabevi.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Strateji, yöntem ve teknikleriyle Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi.* (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kılıç, L. (2001). *Türkçe dil bilgisi II kelime bilgisi.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları No: 918.
- Kırkkılıç, A., Akyol, H. (2009). *İlköğretimde Türkçe öğretimi.* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Koçak, R. (2011). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. Behçet Oral. (Ed.) *Temel Kavramlar* içinde (s.3-28). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1995). *Türk dili üzerine araştırmalar.* (C.1). Ankara: TDK Yay: 629.
- Korkmaz, Z. (2003). *Grammer terimleri sözlüğü.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Korkmaz, Z. (2014). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. (4. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2012). “Dünyada ve Türkiye’de dil bilgisi öğretiminin temel problemleri” Murat Özbay. (Ed.). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi içinde* (s. 47-70). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Lawson, A. E. (1995). *Science Teaching and The Development of Thinking*. Wodsworth Publishing Company, USA.
- Lawson, A. E. (1995). The Learning Cycle. *Science Teaching and The Development of Thinking*. S. Horne, International Thomsotrowbridgen Publishing. 164:132-175.
- Lawson, A. E., Abraham, M. R. and Renner, J. W. (1989). *A Theory of Instruction: Using the Learning Cycle to Teach Science Concepts and Thinking Skills*. Kansas State University, Manhattan: National Association for Research in Science Teaching.
- Martin, D. J. (2012). *Elementary Science Methods: A Constructivist Approach*. Sixth Edition. Belmont, CA: Wadsworth/Thomason Learning.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mercan, S. (2012). *Yapılandırmacı yaklaşım 5e modelinin 10. sınıf coğrafya dersinde (çevre ve toplum öğrenme alanı) akademik başarı ve tutuma etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nakiboğlu, C. (1999). Kimya öğretmeni eğitiminde bütünleştirici (constructivist) öğrenme modelinin öğrenci başarısına etkisi. *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Özel Sayı*. 11, 271 - 280.
- Newby, D. E. (2004). *Using Inquiry to Connect Young Learns to Science*. National Charter Schools Institute Learning Resources. Web: [www.Nationalcharterschools.Org /Uploads /Pdf /Resource \\_2 0040617125804\\_Using %20 Inquiry](http://www.Nationalcharterschools.Org /Uploads /Pdf /Resource _2 0040617125804_Using %20 Inquiry).

- Ocak, G. (2007). Yöntem ve teknikler. Gürbüz Ocak. (Ed.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 215-279). Ankara. PegemA Yayıncılık.
- Onan, B. (2012). Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. M. Özbay. (Ed.). *Dil bilgisi öğretiminde temel ilkeler ve izlenen aşamalar* içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ören F. Ş. ve Tezcan. R. (2008). İlköğretim 7. sınıf fen bilgisi dersinde öğrenme halkası yaklaşımının, öğrencilerin başarı ve mantıksal düşünme yetenekleri üzerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. XXI (2). 427-446.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*, İstanbul: Anı Yayınları.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Basımevi.
- 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, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- Özçelik, D. A. (2011). *Ölçme ve Değerlendirme*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, E. (1983). Anadili öğretimi. *Türk Dili dergisi*. S. 379-380, Temmuz-Ağustos
- Özdemir, E. (1987). *Türkçe öğretim kılavuzu*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özden, Y. (2009). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 3(1), 100-111.
- Özsevgeç, T. (2007). *İlköğretim 5. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5e modeline göre geliştirilen rehber materyallerin etkililiklerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Öztürk, Ç. (2008). *Coğrafya öğretiminde 5e modelinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pektaş, M. (2008). *Biyoloji öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın ve bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Perkins, D. N. (1998). "The Many Faces of Constructivism." *Educational Leadership*.
- Pratt, H. (1995). *Things to Consider When Selecting Materials for Implementing Reform in the Science Classroom*. National Research Council. [http://www.enc.org/Professional/learn/research/journal/science/document.shtml?input=ACQ-104308-4308\\_01](http://www.enc.org/Professional/learn/research/journal/science/document.shtml?input=ACQ-104308-4308_01).
- Püsküllüoğlu, A. (1996). *Edebiyat sözlüğü*. Özgür Yayınları. Ankara.
- Sağır, M. (2002). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi, *Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi*, Sayı: 601. S.56, Ocak.
- Sağlam, M. (2006). *Işık ve ses ünitesine yönelik 5E etkinliklerinin geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. KTU, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Saigo, B.W. (1999). *A study to compare traditional and constructivism-based instruction of a high school biology unit on biosystematics*, The University of Iowa. PhD. Thesis, Iowa.
- Saka, A. (2006). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının genetik konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde 5e modelinin etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Sancak, H. (2011). *Ayrılma hâli ekinin (+dan) işlevleri ve ilköğretim 6. sınıf düzeyinde animasyon (canlandırma) tekniği ile öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sarıtaç, E. (2014). Faktör analizinde KMO ve Bartlett testi. <http://enessaritac.blogspot.com.tr/2014/11/faktor-analizinde-kmo-ve-bartlett-testi.html>, Erişim tarihi: 16.08.2015

- Selley, N. (1999). *The art of constructivist teaching in the primary school*. London: David Fulton Publishers.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. (16. Baskı). Ankara: PegemA Akademi.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. (22. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smerdan, B.A. ve Burkam, D.T. (1999). Access to Constructivist and Didactic Teaching: Who Gets it? Where is it Practiced?, *Teachers Collage Record*, 101, 15-34.
- Sunal, C. S. and Haas, M. E. (2012). *Social Studies For Elementary and Middle Grades A Constructivist Approach*. (4th Edition). Pearson Education.
- Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Şahin, Ç. ve Çepni, S. (2012). 5e öğretim modeline dayalı öğretimin öğrencilerin gaz basıncı ile ilgili kavramsal anlamalarına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. Cilt: 6, Sayı 1, Haziran.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme, *Yaşadıkça Eğitim*. 74-75, 49-52.
- Şekerci, H. (2011). *İlköğretim 4-5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının dil bilgisi öğretimi açısından incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Şentürk, C. (2010). Yapılandırmacı yaklaşım ve 5e öğrenme döngüsü modeli. *Eğitime Bakış Dergisi*. Yıl:6. Sayı:17. 58-62.
- 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.
- Tan, Ş. (2011). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. (6. Baskı). Ankara: PegemA Akademi



- TDK Sözlüğü [http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.55c4ebab464237.64019698](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.55c4ebab464237.64019698) (erişim tarihi 07.08.2015)
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (21. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tezcan, M. (2012). *Eğitim sosyolojisi*. (13. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Timurtaş, F. K. (1980). *Türkçemiz ve uydurmacılık*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Titiz, O. (2005). *Yeni öğretim sistemi*. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Tok, T. N. (2007). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. Ahmet Doğanay (Ed.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 161-214). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Turgut, M. F., Baker, D., Cunningham, R. & Piburn, M. (1997). *İlköğretim fen öğretimi*, YÖK/Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, YÖK, Ankara.
- Turgut, Ü. ve Gürbüz, F. (2011). Isı ve sıcaklık konusunda 5e modeliyle öğretimin öğrencilerdeki kavramsal değişime ve onların tutumlarına etkisi, *International Online Journal of Education Sciences*, 3(2), 679-706.
- Türkmen H. (2006). Öğrenme döngüsü yaklaşımıyla ilköğretimde fen nasıl öğretilmelidir. *Elementary Education Online*, 5(2), 1-15. İlköğretim Online. <http://ilkogretim-online.org.tr> Erişim tarihi:13.08.2015
- Ural, A., Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayınları:113.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi: kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofset.
- Ünalın Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünalın, Ş. (2002). *Dil ve kültür*. Ankara: Gazi Üniversitesi Basımevi.
- Vardar, B. (1988). *Açıklamalı dil bilim terimleri sözlüğü*, İstanbul: ABC Kitabevi.
- Waugh, R. F.(2002). Creating a scale to measure motivation to achieve academically: linking attitudes and behaviours Rasch. Measurement.*British Journal of Educational Psychology* Volume 72. Issue 1. Pages 65-86.

- Yaman, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi* Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yaman, H., Karaarslan F. (2010). İlköğretim Türkçe dersi programının dil bilgisi öğretimindeki etkililiği: Nitel bir araştırma. *TSA*. Yıl:14. 1 Nisan.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim dil bilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu. *İlköğretim-Online*. s.35-41. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol3say2/v03s02m4.pdf>. Erişim tarihi: 13.08.2015.
- Yaşar, Ş. (1994). Bireyselleştirilmiş öğretimde öğretmenin rolü, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Birinci Eğitim Bilimleri Kongresi*. Çukurova Üniversitesi Basımevi, 515-521.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1-2), 68-75.
- Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S. (2007). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*, (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yetkin, D., Daşcan, Ö. (2008). *Son değişikliklerle ilköğretim programı*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (4. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Zeynep Aydın ve Mahiroğlu, Ahmet (2004). “Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Geliştirilen Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeyine Etkililiği”. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C.: 2, 1, 109-123.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ziyafet, E. (2008). *Fen ve teknoloji dersinde periyodik çizelgenin öğretiminde 5e modelinin öğrenci tutum ve başarısına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

### **Web Sayfaları**

[http://www.baneva.com/ahsap-ev-kutuk-ev-agac-ev-dsy\\_id=3973](http://www.baneva.com/ahsap-ev-kutuk-ev-agac-ev-dsy_id=3973)

<http://www.orgumodelleri.com/dekoratif-orgu-oyuncaklar.html/orgu-oyuncak-2>

<http://tr.freightarea.com/Blog-Detay/Yurtdisindan-Araba-Getirmek/2369>

<http://www.arabamodelleri.biz/spor-araba-modelleri.html>

<http://www.komikim.com>

[www.yapbozoyunlari.com](http://www.yapbozoyunlari.com)

<http://www.bilgiustam.com/ayvanin-yararlari/>

<http://www.bilgilersitesi.com/ingilizce-meslekler-gorevleri-ve-turkce-anlamlari.html>

<https://plus.google.com/+melisinciT%C3%BCrk/posts/bHuT4MtBVWR>

<http://www.sen-soyle.com/gokkusagi-manzaralari/>

<http://tr.forwallpaper.com/images/architecture-384.html>

<http://foto.internetara.com/?a=kasli+kol&id=253138>

<http://www.hikayeler.net/yazilar/146780/delik-corabin-deligi/>

<http://www.noktalamaisaretleri.com/soru-isareti.html>

<http://neighborhooduu.org/to-old-shoes-journeys/>

<http://www.kaliteliresimler.com/img16492.htm>

<http://www.bilgihanesi.com/ramazanda-iftara-ozel-tavada-cupra-tarifi-p3095/>

<http://www.anneboyutu.com/haber-arsiv?bebek-psikolojisi&SubCatId=182>

<http://www.guneslibirgun.com/author/sinemozer/>

<http://www.sporx.com/izmirde-atletizm-yarislari-basliyor-SXHBQ333158SXQ>

[https://gretchenrubin.com/happiness\\_project/2013/09/do-you-prefer-to-aim-big-or-aim-small/](https://gretchenrubin.com/happiness_project/2013/09/do-you-prefer-to-aim-big-or-aim-small/)

<http://www.okuloncesi.net/yasli-genc/genc-yasli-kavrami-3375.html>

<https://www.bobiler.org/etiket/birinci>

<http://www.harbiforum.net/konu/dunyanin-en-kisa-kadini-ve-en-uzun-adami-daturk.124551/>

[http://resimpaylas.in/sari-kanarya\\_158.html](http://resimpaylas.in/sari-kanarya_158.html)

<http://yerlibilgi.net/cgi-sys/suspendedpage.cgi>


<http://www.simetripromosyon.com/1/1/34/208/Promosyon-Kalem-Plastik-Tukenmez-Kalem.html>

<http://www.prefabrikvillamodelleri.net/>

<http://www.resimrehberi.com/resimleri/7615/Hurda-ford-pikap.html>

## EKLER

## EK 1. Resmi İzin Belgesi

	<p>T.C. BAYBURT VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü</p>
<p>Sayı : 67155047/100/5135412 Konu: Tez Çalışması İzni</p>	<p>07/11/2014</p>
<p><b>MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE</b></p>	
<p>İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi. b) Bora BAYRAM'ın 27/10/2014 tarihli dilekçesi.</p>	
<p>Bayburt Üniversitesi Türk Dili Okutmanı olan Bora BAYRAM 'nin "Türkçe Öğretimi ve Kalıcılığı Sınıfta 5E Modeline Göre Ders İşlenilmesinin Akademik Başarı, Motivasyon ve Kalıcılığı Etkisi" konulu anket çalışmasını Bayburt İl Merkezinde uygun görülecek iki okulda 3 Kasım 2014-15 Haziran 2015 tarihleri arasında yapılmasını ilgi (b) dilekçe ile talep etmektedir.</p>	
<p>Uygulanmak istenen tez çalışmasına ilişkin ölçme araçları ilgi (a) Yönetmeliğinin 5. Maddesinin (b) bendi çerçevesine göre Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonunca incelenmiş olup, söz konusu tez çalışmasının uygulanmasında bir sakınca olmadığı belirtilmiştir.</p>	
<p>Bu bağlamda; tez çalışmasının ilimiz merkez Mahmut Kemal Yanbeğ Ortaokulu ile Bayburt Ortaokulu 7. sınıf öğrencileriyle eğitim-öğretimi aksatmadan uygulanmasında Müdürlüğümüzce bir sakınca bulunmamaktadır.</p>	
<p>Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.</p>	
<p><b>Memet Fatih ULUCA</b> Millî Eğitim Müdür Yardımcısı</p>	
<p>EK : Tutanak (1 sayfa)</p>	
<p><b>OLUR</b> 07/11/2014</p>	
<p><b>Seydi DOĞAN</b> Vali a. Millî Eğitim Müdürü</p>	
<p><b>Alim ATEŞ</b> Şef Ayrıntılı bilgi için: A. ATEŞ Şef Tel: (0 458) 211 2181 Faks: (0 458) 211 6077</p>	
<p>Cumhuriyet Caddesi 69000/BAYBURT Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr e-posta: temelegitim69@meb.gov.tr</p>	
<p>Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <a href="http://evraksorgu.meb.gov.tr">http://evraksorgu.meb.gov.tr</a> adresinden 0bdb-5b44-3303-86a7-af5a kodu ile teyit edilebilir.</p>	



T.C.  
BAYBURT VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 67155047/100/5154350

10/11/2014

Konu: Tez Çalışması İzni

Sayın: Bora BAYRAM  
(Bayburt Üniversitesi Mühendislik Fakültesi No:109)  
BAYBURT

İlgi : 27/10/2014 tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz gereği, "Türkçe Dersi 7. Sınıfta 5E Modelile Göre Ders İşlenilmesinin Akademik Başarı, Motivasyon ve Kalıcılığı Etikisi" konulu tez çalışması ile ilgili Müdürlüğümüzün 07/11/2014 tarih ve 67155047/100/5135412 sayılı oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğinizi rica ederim.

Memet Fatih ULUCA  
Müdür a.  
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

EK: Olur(1 adet)

Bayburt İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Aşh İlâ Ayındır  
10/11/2014

Cumhuriyet cad. BAYBURT  
Elektronik Ağ: <http://bayburt.meb.gov.tr>  
e-posta: [cgitim\\_ogretim69@meb.gov.tr](mailto:cgitim_ogretim69@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: Z.ARSLAN VHKİ  
Tel: (0 458)211 21 81  
Faks: (0 458)211 60 77

## EK 2. 5E Modeline Göre Oluşturulan Ders Planı

### 1. HAFTA

**Dersin Adı :** Türkçe

**Süre :** Ders (40+40 dakika)

**Sınıf :** 6. sınıf

**Konu :** Sıfatlar, Niteleme sıfatları.

**Öğretim Yöntem ve Teknikleri:** Buluş yoluyla öğrenme, soru-cevap tekniği, tartışma, grup çalışması, sorgulamaya dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenme.

**Öğrenme Materyalleri:** Türkçe ders kitabı, çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, Türkçe sözlük, imla kılavuzu, ev, araba vb. çeşitli resimler, sıfat bulmaca ve çalışma yaprakları.

**Kazanımlar:** Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.

**Kavramlar:** Sıfat, niteleme sıfatı.

**Hazırlık:** Öğrenciler 4'erli gruplar halinde küme oturma düzenine göre oturtulur.

### 5E MODELİNİN UYGULAMA BASAMAKLARI

#### 1. GİRİŞ (Enter- Giriş- Dikkat Çekme- Katılım- Güdüleme)

**Hedeflenen Süre: 15 dk.**

**Amaç:** Giriş basamağının amacı, öğrencilerin dikkatini derse çekerek onları derse güdülemektir. Ön bilgileri üzerinde düşünmeye sevk edilen öğrenci, geçmiş bilgi ve deneyimleriyle mevcut konuyu ilişkilendirir. Böylelikle ders içeriğiyle günlük yaşam arasında ilişki kurulur.

**Etkinlik:** Öğrencilere birbirinden farklı özelliklere sahip ev, araba resimleri gösterilir. Öğrencilere resimlerle ilgili olarak aşağıdaki sorular sorulur:

1. Arkadaşlar resimde neler görüyorsunuz?

2. Gördüğünüz ev ve araba resimlerini diğer resimlerden ayıran özellikler nelerdir?

3. Bu özellikleri tespit etmek için hangi soruları sormamız gerekir?

4. Bu ayırıcı özellikleri söylemeseydik ne olurdu?

Öğrencilerin resimlere ait ayırıcı özelliklere ilişkin olarak söylemiş olduğu her soru ve cevap resmin altına yazılır. Bu çalışmanın ardından gönüllülük esasına göre iki öğrenci sırasıyla tahtaya çıkarılır ve bu öğrencilerin ayırıcı özellikleri diğer öğrenciler tarafından tespit edilir. Verilen cevaplar yine tahtaya yazılıp değerlendirilir.

#### 2. KEŞFETME (Explore- Araştırma)

**Hedeflenen Süre: 25 dk.**

**Amaç:** Öğrencilerin 5E modeli içerisinde en fazla aktif olduğu bu bölümde, öğrenci araştırarak, tartışarak yeni bilgiler edinerek kendini keşfeder. Bu doğrultuda öğrencinin metabilşsel farkındalığa (öz farkındalık) ulaşması sağlanır. Öğretmen bu süreçte öğrencilerle birlikte araştıran, öğreten, yol gösteren konumundadır.

**Etkinlik 1:** Bu aşamada öğrencilere “Varlıkların ayırıcı özellikleri olmasaydı ne olurdu?” sorusu sorulur. Öğrencilerin verdikleri cevapların ardından kavram bulma oyunu oynanır.

Bu kapsamda öğrenciler dörderli gruplara ayrılarak bir yarışma düzenlenir. Önce oyun esnasında kullanılacak “hangi, kaç, kaçınıcı, nasıl” soruları tahtaya yazılır. Her grup için bir grup sözcüsü belirlenir. Buna göre her grup kendisine verilen resim tablosundan

bir resim belirler. Diğer gruptaki öğrenciler bu resimlere bakarak soracağı sorularla en çok sıfatı bulmaya çalışır. Sorusu ve cevabı sıfat olan ve en çok sıfatı bulan grup 10 puan alır. Doğru soruyu sormayan grup puan alamaz ve sıra diğer gruba geçer. Doğru sorunun sorulup doğru cevabın verilmesi noktasında öğrenciler kendi kontrollerini sağlayıncaya dek öğretmen onlara rehberlik eder.

**Etkinlik 2:** Farklı meslek gruplarına ait birkaç resim öğrencilere gösterilerek onlara şu sorular sorulur:

1. Bu resimdeki şahıslara nasıl hitap edebiliriz?
2. Hitaplarımıza mesleklerini de ekleyebilir miyiz?
3. Kişileri hitap ifadesi ve meslekleriyle nasıl tanımlayabiliriz?

Alınan cevaplar doğrultusunda “Mühendis Ali Bey” gibi doğru unvanlar tahtaya yazılır.

Çalışma sonunda öğrencilere metinden hareketle sıfatların dilimizdeki önemi sorulur.

### 3. AÇIKLAMA (Explain)

**Hedeflenen Süre: 10 dk.**

**Amaç:** 5E modelinin öğretmen merkezli aşamasıdır. Bu bölümde öğretmenden beklenen, çalışma esnasındaki etkinliklere yönelik açıklama, dönüt ve düzeltme yapmasıdır. Öğrenciler, giriş ve keşfetme aşamasında elde ettikleri verileri kullanarak öğrendikleri kavram ve bilgileri tanımlar veya açıklar. Öğrencinin elde ettiği bilgileri açıklaması esnasında görülebilecek yanlışlıklar ve eksiklikler, öğretmen tarafından düzeltilir.

**Etkinlik:** Öğretmen öğrencilere sıfatların hangi özelliklere sahip olduğunu sorar. (renk, durum, biçim). Alınan cevaplar tahtaya yazılır. Öğretmen, daha önceden bir kartona hazırlanmış olduğu kavram haritasını öğrencilere göstererek onlardan nitelendirme sıfatlarını tanımlamalarını ister. Eksik veya yanlış bilgiler öğretmen tarafından uygun bir ifade tarzıyla düzeltilir.

Kişi adına bağlı saygı, meslek, unvan sözcükleri ile ilgili çalışma öğrencilere hatırlatılarak kişi adlarının hangi isimlendirmelerle adlandırıldığı öğrenciye sorulur. Alınan cevaplardan hareketle öğrencilerden unvan sıfatlarını tanımlamaları istenir.

### 4. DERİNLEŞTİRME (Elaborate- Genişletme)

**Hedeflenen Süre: 20 dk.**

**Amaç:** Öğrenci, önceki aşamalarda öğrenmiş olduğu bilgi, kavram ve becerileri derinleştirme aşamasında farklı olay, durum vb. örneklere uyarlayabilmeli, günlük yaşamda kullanabilmelidir.

Bu aşamada öğrenciye derste öğrendikleri konuya ilişkin farklı problem durumları, materyaller ve etkinlikler sunularak bilginin yeni durumlara uygulanması gerçekleştirilir.

**Etkinlik:** “Nasıl, hangi, kaç, kaçınıcı, kaçar...” soruları öğrencilere verilerek bulmaca yaptırılır. Verilen resimli bulmacada en uygun soruyu sorarak doğru cevabı bulma amaçlanır.

### 5. DEĞERLENDİRME (Evaluate)

**Hedeflenen Süre: 10 dk.**

**Amaç:** Bu basamakta hedeflenen asıl nokta, öğrencilerin hedeflenen bilgi ve becerilere ne düzeyde ulaştıklarının değerlendirilmesidir. Öncelikle öğrenci öz



değerlendirme yaparak bilgiyi pekiştirme yoluna gider, ardından öğretmen öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçer. Burada öğrenciden beklenen sözel ve görsel olarak metinde ölçülmek istenenleri analiz edebilmesidir.

5E modelinin aşamalarında öğrencinin istenen hedeflere ulaşma noktasındaki başarılarının ölçülmesi için hazırlanan çalışma yaprağı öğrencilere verilir.

**Etkinlik:** Öğrencilere içinde nitelme sıfatlarının olduğu kısa bir metin verilir. Öğrencilerden metnin içindeki sıfatları bulmaları istenir.

## SIFATLAR KONUSU 5E MODELİNE GÖRE GERÇEKLEŞTİRİLEN ETKİNLİKLER

### Aşama: Giriş

**Etkinlik:** Aşağıda verilen ev ve araba resimlerine ait ayırıcı özellikler nelerdir? Bu özellikleri resmin yanına yazınız.



**Aşama: Keşfetme****Etkinlik 1: “Kaç Sıfat Var” Adlı Yarışma**

Her grup rakibi için bir resim belirler ve rakip grup o resme ait en fazla sıfatı bulmaya çalışır. En fazla doğru soruyu sorup doğru cevabı veren grup 10 puan alır.

**Etkinlik 2: Unvan Bulma**

Verilen resimlerdeki kişilere mesleğini de dikkate alarak nasıl hitap edebiliriz?



.....Şükriye .....



..... Samet .....



..... Cihat.....



..... Süleyman.....

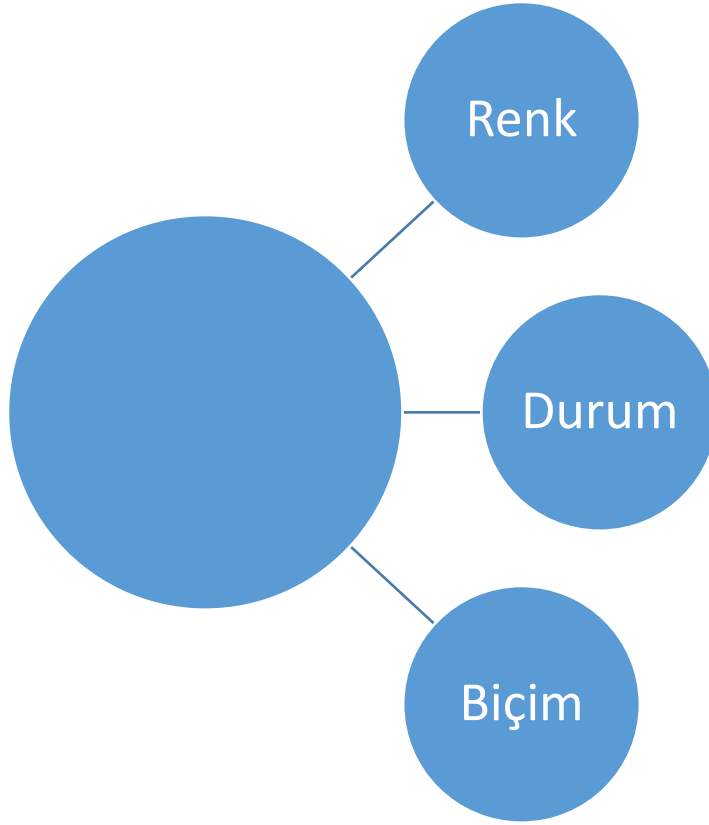


..... Adem.....



..... Emin.....

**Aşama: Açıklama**  
**Etkinlik: Sıfatlarla İlgili Kavram Haritası**



**Aşama: Derinleştirme****Etkinlik: Resimli Sıfat Bulmaca**

Aşağıda verilen resimlere en uygun soruyu sorarak örnekteki gibi boşlukları doldurunuz.

**RESİMLİ SIFAT BULMACA ETKİNLİĞİ**

**Sorular**  
 Hangi ?  
 Kaç ?  
 Nasıl ?  
 Kaçınıcı ?  
 Kaçar ?  
 ...

1. TOK

2. K...

3. ...

4. ...

5. ...

6. ...

7. ...

8. ...

9. ...

10. ...

11. ...

12. ...

13. ...

14. ...

15. ...

**Aşama: Değerlendirme**



**Etkinlik 1:**

Yarım arifeydi. Öbür günkü bayram için hazırlanan beyaz kurbanlar, küçük Gripal palankasının etrafında oturuyorlardı. Karşıda... Yarım mil ötede Toygun Paşa'nın son kuşatmasından çılgın kışın hiddeti sayesinde kurtulan Zigetvar Kalesi, sönmüş bir yanardağ gibi, simsiyah duruyordu. Hava bozuktu. Ufku, küflü demir renginde, ağır bulut yığınları eziyor, sürü sürü geçen kargalar tam hisarın üstünden uçarken sanki gizli bir kara haber götürüyorlarmış gibi, acı acı bağırıyorlardı. Palanka kapısının sağındaki beden siperinde sahipsiz bir gölge kadar sakin duran Kuru Kadı yavaşça kımıldadı; ikindiden beri rutubetli rüzgarın altında düşünüyor, uzakta belirsiz sisler içinde süzülen kurşuni kulelere bakıyordu. Bunların hepsi Türklerin elindeydi. Yalnız şu Zigetvar... yıkılmaz bir ölüm seddi halinde "Kızılelma" yolunu kapatıyordu.

Başını Vermeyen Şehit'ten...

Ömer Seyfettin

**Palanka:** Ağaç ve toprakla yapılmış, hendekle çevrilmiş küçük hisar, küçük kale.

**2. HAFTA**

**Dersin Adı :** Türkçe

**Süre :** Ders (40+40 dakika)

**Sınıf :** 6. sınıf

**Konu :** Sıfatlar, Belirtme Sıfatları.

**Öğretim Yöntem ve Teknikleri:** Buluş yoluyla öğrenme, sunuş yoluyla öğrenme, işbirlikli öğrenme, soru-cevap tekniği, grup çalışması, sorgulamaya dayalı öğrenme, beyin fırtınası.

**Öğrenme Materyalleri:** Türkçe ders kitabı, çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, Türkçe sözlük, imla kılavuzu, renkli oyun hamurları, renkli keçeli kalemler, mukavva, fon kartonu, yapıştırıcı, makas, çeşitli görseller.

**Kazanımlar:** Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.

**Kavramlar:** Sıfat, belirtme sıfatları, işaret, sayı, soru, belgisizlik sıfatı.

**Hazırlık:** Öğrenciler 4'erli gruplar halinde küme oturma düzenine göre oturtulur.

**5E MODELİNİN UYGULAMA BASAMAKLARI****1. GİRİŞ (Enter- Giriş- Dikkat Çekme- Katılım- Güdüleme)**

**Hedeflenen Süre: 10 dk.**

**Amaç:** Öğrencilerin ön bilgilerinden yola çıkılarak merak duygularının harekete geçirildiği bu bölümde öğrencilerin kavram yanlışları ve eksikliği bulunan noktalara ilişkin önemli ipuçları elde edilir. Belirtme sıfatlarına geçmeden önce niteleme sıfatlarına ilişkin kavram yanlışları ve öğrenme eksiklikleri bu aşamada ortaya çıkarılır.

**Etkinlik:** Öğrencilere bir varlığı diğerlerinden ayırıcı özelliklerin neler olduğu sorulur. Bu kapsamda beyin fırtınası yöntemi kullanılarak öğrencilerin vereceği her türlü cevap dikkatle dinlenir. Burada amaç doğru cevaplar vermek değil, öğrencinin olabildiğince bol ve zengin düşünce üretmesine olanak sağlamaktır.

Öğrencilerin verdiği cevaplar tahtaya öğretmen tarafından yazılır. Ardından öğretmen öğrencilere niteleme sıfatı olmayan cevapların hangileri olduğunu sorar. Ön bilgilerinden hareketle cevap veren öğrencilerde böylelikle belirtme sıfatları hakkında ilk farkındalık oluşur.

## 2. KEŞFETME (Explore- Araştırma)

### Hedeflenen Süre: 25 dk.

**Amaç:** En fazla öğrenci faaliyetini içeren aşama olan keşfetme aşamasında, öğrenciler farklı materyaller vasıtasıyla soru-cevap tekniğinden de istifade ederek yeni bilgilerin farkına varır. Soru-cevap tekniğinin uygulanması esnasında öğretmen soruları cevaplamamalı, öğrencileri verecekleri cevaplar konusunda teşvik edici bir rol üstlenmelidir. Öğrenci keşfetme aşamasında birinci elden deneyim kazanır. Deneyim kazanma sürecinde öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimlerinin kuvvetlenmesi beklenir. Her öğrenci kendi bilgi, beceri ve yeteneklerinin farkına varır. Öğretmen grup çalışmalarını sınıf içinde serbest dolaşarak takip eder, öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimlerini gözlemler.

**Etkinlik 1:** Belirtme sıfatlarıyla ilgili görsel öğrencilere gösterilerek aşağıdaki sorular sorulur:

1. Resimdeki kalemler hakkında kaç değişik soru sorabiliriz? (Hangi, kaç, nasıl, kaçınıcı, kaçır, kaçta kaç, neredeki?)

2. Resimde kaç tane kalem var?

3. Kaçınıcı kalem sarıdır?

4. Dört kişi bu kalemleri paylaşırsa her bir kişiye kaçır kalem düşer?

5. Türk bayrağı yapıp yanına da FB renkleriyle şampiyon yazacak kişi kalemlerin kaçta kaçını kullanmalıdır?

6. Bir arkadaşınıza bu kalemleri elinizle gösterecek olsanız nasıl ve kaç şekilde söylersiniz? (şu, bu, o, öteki, beriki, karşiki...)

7. Bu kalemlerin sayılarını söylemeden miktarını nasıl anlatabilirsiniz? (birkaç, hiçbir, pek çok, birtakım...)

Beyin fırtınası yöntemiyle öğrencilerin cevapları sınıf ortamında paylaşılır. Bu sayede diğer öğrencilerin arkadaşlarının görüş ve önerilerinden istifade etmesi sağlanmış olur. Ardından grup çalışmasına geçilir.

**Etkinlik 2:** Öğrencilere verilen çalışma yaprağında karışık halde bulunan sıfatların gruplandırılması istenir. Öğrenciler işbirlikli olarak gruplandırmayı tamamlayınca tüm grupların cevapları sınıfın görüşüne sunulur.

## 3. AÇIKLAMA (Explain)

### Hedeflenen Süre: 10 dk.

**Amaç:** Bu aşama öğrencilerin eksik veya yanlış olan bilgilerini yenileriyle değiştirdiği bölümdür. Öğrenciler önceki iki aşamada farkına varıp keşfettikleri yeni bilgiyi bu bölümde kendi ifadeleriyle tanımlar. Eksiklikler veya hatalar öğretmen tarafından düzeltilerek bilimsel bir dil kullanılarak ifade edilir.

**Etkinlik:** Keşfetme aşamasında öğrencilerin yaptığı sınıflandırma etkinliği bitiminde modelin açıklama aşamasına geçilir. Öğretmen öğrencilerin görüş ve önerilerinin ardından doğru sınıflamayı tahtaya yazar. Sunuş yoluyla öğrenme gerçekleştiren öğretmen belirtme sıfatlarının alt birimlerini açıklar, Öğrencilerin verdikleri cevaplar üzerinden örnekler vererek onların bilgilerinin sağlamasını yapar.

#### 4. DERİNLEŞTİRME (Elaborate- Genişletme)

**Hedeflenen Süre: 20 dk.**

**Amaç:** Öğrencilerin genellemeler yaparak edinimlerini yeni durumlara uyarladıkları bölümdür. Öğrencilerin genellemelere ulaşırken açıklama basağında başlangıçta kendileri ardından da öğretmen tarafından ifade edilmiş formal tanımlamaları kullanmaları beklenir. Derinleştirme aşaması, öğrenilenlerin yeni durumlara uyarlanması özelliği dolayısıyla keşfetme basamağına benzemektedir. İki basamakta da öğrenciler yeni bir durumla başa çıkma stratejileri geliştirirler. Farklı olarak derinleştirme aşamasında öğrenci ilgili kavram ve tanımlamaları öğrenmiş, neyi, nasıl ifade edeceği hususunda tecrübe kazanmıştır. Bundan dolayı derinleştirme basamağında öğrenciye olabildiğince zengin bir materyal içeriği ve alternatif sunulmalıdır. Çünkü bu aşamada öğrenci daha önceki aşamalarda öğrendiklerini gözden geçirme ve bilgilerini genişletme, derinleştirme olanağı yakalamıştır.

**Etkinlik:** Öğrenciler dörderli gruplara ayrılarak onlara zihin haritası yaptırılır.

#### 5. DEĞERLENDİRME (Evaluate)

**Hedeflenen Süre: 10 dk.**

**Amaç:** 5E modelinin son aşaması değerlendirmedir. Bu bölümde öğrencilerin göstermesi beklenen davranış değişiklikleri ve düşüncelerinde olması gereken farklılıklar değerlendirilir. Öğretmen, öğrencinin kazanımlarının yeterli düzeyde olup olmadığını kontrol eder, aynı zamanda öğrencilerin hem kendilerini hem de birbirlerini değerlendirmeleri için bir fırsat sunar.

**Etkinlik:** 5E modelinin aşamalarında öğrencinin istenen hedeflere ulaşma noktasındaki başarılarının ölçülmesi için hazırlanan çalışma yaprağı öğrencilere verilir.

#### SIFATLAR KONUSU 5E MODELİNE GÖRE GERÇEKLEŞTİRİLEN ETKİNLİKLER

**Aşama: Keşfetme**

**Etkinlik 1:** Aşağıda verilen resim öğrencilere gösterilerek ilgili sorular sorulur.





**Etkinlik 2:** Aşağıda verilen söz gruplarını özelliklerine göre dört gruba ayırınız. Söz gruplarını oklarla gruba taşıyınız.

İki elma

Hangi ev

**A**

Birinci yol

Bazı insanlar

Şu kalem

Kaç kişi

**B**

O çocuk

Öteki sınıf

Üçer kişi

Çeyrek limon

Nasıl okul

**C**

Kaçıncı sınıf

Bu doktor

Birkaç soru

Pek çok kişi

**D**

hiçbir



Her gün								
İki dönem								
Pek çok kişi								
Yarım elma								
Altıncı his								
Nasıl elbise								
O olay								
Ne gün								
Beşer kalem								

### 3. HAFTA

**Dersin Adı** : Türkçe

**Süre** : Ders (40+40 dakika)

**Sınıf** : 6. sınıf

**Konu** :Sıfatlarda pekiştirme, sıfatlarda küçültme, sıfatlarda yapı, sıfatların diğer türlerle ilişkisi.

**Öğretim Yöntem ve Teknikleri:** Buluş yoluyla öğrenme, soru-cevap tekniği, tartışma, grup çalışması, sorgulamaya dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenme.

**Öğrenme Materyalleri:** Türkçe ders kitabı, çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, Türkçe sözlük, imla kılavuzu, çalışma yaprakları.

**Kazanımlar:** Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.

**Kavramlar:** Sıfat, sıfatlarda pekiştirme, sıfatlarda küçültme, sıfatlarda yapı.

**Hazırlık:** Öğrenciler 4'erli gruplar halinde küme oturma düzenine göre oturtulur.

## 5E MODELİNİN UYGULAMA BASAMAKLARI

### 1. GİRİŞ (Enter- Giriş- Dikkat Çekme- Katılım- Güdüleme)

**Hedeflenen Süre: 10 dk.**

**Amaç:** Giriş basamağında öğrenci ortaya konulacak bir kavram üzerinden pek çok soruya muhatap olabilir. “Neden, niçin, nasıl” benzeri sorularla öğrenci sürekli olarak bir düşünme içinde olmalı, kendi yaşantılarıyla mevcut durum arasındaki kavramsal çelişkiyi yaşamalıdır. Öğrenci kendisine ilginç ve anlamlı gelebilecek olay, örnek ve aktivitelerle motivasyonunu kaybetmesinin önüne geçilmelidir. Bu aşamada artık sıfatları öğrenmiş olan öğrenciler kendilerine verilen metin içinde yer alan farklı görev ve kullanımlara sahip sıfatlar hakkında ayırıcı noktaları keşfeder, bu sayede bilmediklerine karşı bir merak uyanır.

**Etkinlik:** Öğrencilere bir metin verilerek onlardan önceki öğrenmelerinden hareketle metinde yer alan sıfatların altını çizmeleri istenir. Bu sayede öğrencide pekiştirilmiş sıfatlar, küçültme bildiren sıfatlar ve farklı yapıdaki sıfatlarla ilgili ilk farkındalık oluşur.

## 2. KEŞFETME (Explore- Araştırma)

### Hedeflenen Süre: 15 dk.

**Amaç:** Öğrencilerin 5E modeli içerisinde en fazla aktif olduğu bölümdür. Öğretmen keşfetme basamağının organizasyonunu sağlayan bir rehber konumundadır. Öğrencilerin anlamadıkları veya bocaladıkları noktalarda öğretmen onlara rehberlik ederek yönlendirir. Yönlendirme esnasında öğretmen soracağı sorularla öğrenciye ipuçları vererek onları yeni düşünme yollarına sevk eder. Öğrenci nesne, durum ve olayları keşfederken ona yeterli zaman verilmelidir. Öğretmen, öğrencinin ilgisini canlı tutmak için değişik etkinlik ve materyallere başvurabilir.

**Etkinlik :** Öğrencilere pekiştirilmiş, küçültülmüş, farklı yapılarda kullanılmış ve diğer tür özelliklerini de kazanmış sıfatlarla ilgili görseller gösterilerek görsellerle ilgili olarak oluşturulmuş cümleler sırasıyla söylenir ve sözcüğün cümlelerdeki farklı kullanımlarına ilişkin tür özellikleriyle aralarındaki anlam farkları sorulur.

## 3. AÇIKLAMA (Explain)

### Hedeflenen Süre: 15 dk.

**Amaç:** Öğrenciler, giriş ve keşfetme aşamasında elde ettikleri verileri kullanarak öğrendikleri kavram ve bilgileri tanımlar veya açıklar. Eksiklikler veya hatalar öğretmen tarafından düzeltilerek bilimsel bir dil kullanılarak ifade edilir. Öğrencilerin süreçle ilgili düşüncelerini açıklamalarına, çözüm yollarını ifade etmelerine fırsat verilir.

**Etkinlik:** Öğrencilerin görsellere verdiği cevapların ardından sırasıyla öğrencilerden sıfatlarda pekiştirme, sıfatlarda küçültme, sıfatlarda yapı ve sıfatların diğer türlerle olan ilişkisini tanımlamaları istenir. Öğrencinin yaptığı tanımlamalardaki eksiklikler öğretmen tarafından uygun bir şekilde düzeltilir.

## 4. DERİNLEŞTİRME (Elaborate- Genişletme)

### Hedeflenen Süre: 30 dk.

**Amaç:** Bu aşamada öğrenciler edindikleri yeni bilgiler ışığında karşılaştıkları farklı durumlara yönelik olarak kendi bilgilerini kullanır, ulaştıkları neticeleri diğer arkadaşlarıyla tartışır. Derinleştirme aşamasında öğrencilerin katıldığı etkinlikler onlara çok değerli deneyimler sunmakla beraber, öğrenci kalıcılık açısından anlamlı bir öğrenme de sağlamış olacaktır. Öğretmen, öğrencileri öğrendiklerini yeni durumlara uyarlama noktasında teşvik edici bir rol üstlenmelidir. Onlara yönelteceği “Ne, niçin, nasıl?” türünden sorularla öğrencileri sorgulama yapmaya ve alternatif açıklamalara yönlendirici bir kılavuz işlevini sürdürmelidir. Bu aşamada öğrencilere önceki öğrenmelerini tatbik edebilecekleri istasyon çalışması yaptırılır.

**Etkinlik:** Öğrenciler dörderli gruplara ayrılarak onlara istasyon tekniğiyle öğretim uygulanır. Çalışmada toplam beş istasyon bulunur. Öğrenciler 5'er dakikalık periyotlarla yer değiştirerek her istasyonda çalışır. Amaç diğer grubun yarım bıraktığı çalışmayı devam ettirmektir.

Birinci istasyon “sıfatlarda pekiştirme” konusu hakkında “slogan bulma” istasyonudur. Öğrenciler pekiştirilmiş sıfatlarla ilgili buldukları sloganları renkli fon kartonu üzerine renkli keçeli kalemlerle yazarlar. Bu istasyonda dikkat edilmesi gereken nokta şöyledir: Bulunacak sloganın içinde “sıfat” sözcüğü geçecek ve örnek cümlede muhakkak pekiştirilmiş sıfat örneği olacak.

İkinci istasyon “sıfatlarda küçültme” konusuyla ilgili “karikatür hazırlama” istasyonudur. Öğrenciler küçültme sıfatlarıyla ilgili karikatür hazırlar. Karikatürdeki tipler, içinde küçültme sıfatının geçtiği cümleler kurarlar.

Üçüncü istasyon “sıfatlarda yapı” konusuyla ilgili “afiş hazırlama” istasyonudur. Öğrenciler kendilerine verilen görseli basit, türemiş ve birleşik sıfat olarak cümle içinde kullanır. Ardından görsel, fon kartonuna yapıştırılarak örnekler görselin etrafına renkli keçeli kalemlerle yazılır.

Dördüncü istasyon “sıfat özelliğini yitirmiş sıfatlar” ile ilgili “şiir yazma” istasyonudur. Öğrenciler içinde sıfat özelliğini kaybetmiş sözcüklerin bulunduğu bir şiir yazarlar.

Beşinci istasyon “sıfatların diğer türlerle ilişkisi” bağlamında oluşturulan “hikaye yazma” istasyonudur. Verilen örnek çalışmadan yararlanılarak daha önceden belirlenmiş sekiz adet kelime, hem sıfat olarak hem de başka bir türde cümle içinde kullanılacak. Öğrenciler aynı sözcüğün sıfat, zarf, zamir ve isim olabildiği örnek cümlelerden oluşan bir hikâye oluşturacak.

Çalışmanın bitiminde daha önceden belirlenmiş grup sözcüleri kendi istasyonlarıyla ilgili olarak tahtada sunum yaparlar.

## 5. DEĞERLENDİRME (Evaluate)

### Hedeflenen Süre: 10 dk.

**Amaç:** Bu basamakta öğretmen soracağı sorularla öğrencilerin kendi becerilerini basamakların sonunda değerlendirmelerine yardımcı olur. Öğretmenin soracağı sorular kısa cevaplı olmaktan ziyade açık uçlu olmalıdır. Soruların bu niteliği öğrencilerin kendilerini daha kapsamlı olarak ifade etmelerini sağlayacaktır. Değerlendirme aşamasında öğrencilere açık uçlu soruların yanında çoktan seçmeli sorulardan oluşan çalışma yaprakları verilebilir, performans değerlendirme, özetleme yaptırma, grafiklerle ifade etme gibi etkinlikler de yaptırılabilir.

**Etkinlik 1:** Anlatılan konularla ilgili hazırlanan 10 soruluk çoktan seçmeli test öğrencilere uygulanır.

## SIFATLAR KONUSU 5E MODELİNE GÖRE GERÇEKLEŞTİRİLEN ETKİNLİKLER

### Aşama: Giriş

#### Etkinlik : “Sıfat bulma”

Aşağıda verilen metinde geçen sıfatların altını çizerek gösteriniz.

Güzel, güneşli, sımsıcak bir gündü. Birkaç tarla faresi tüylü, kahverengi sırtlarını güneşe vermiş ısıtıyordu. Masmavi gökyüzünün kapladığı Boztepe’de günün bu saatinde herkes öğle yemeği için gölge bir kuytuya çekilmişti. Zaten hangi akıllı, bu sıcakta ortalıkta dolaşabilirdi ki? Uzaktan bir ses öğle saatinin sessizliğini bozdu. Bu köyün yarım akıllısı Sabri Ağa’ydı:

“–Ben seni sevdiğimi de dünyalara bildirdim. İndirdin kaşlarını, indirdin kaşlarını... İndirdin... Neydi ki bu şarkının devamı? Ehh! Kocadım artık kocadım...” diyerek belirsiz bir el işareti yaptı. Bu, altmışıncı yaşına birkaç gün önce girmiş ihtiyar, köyün neşe kaynağıydı. Küçük bir çocukken kaybetmişti ailesini. Gözü yaşlı bu yetime akrabaları sahip çıkmış, onu kimseye muhtaç etmemişlerdi. Belki de garipliğini, kimsesizliğini bastırmak niyetiyle yedi yaşından beri yarı meczup gezer olmuştu.

**Aşama: Keşfetme**

**Etkinlik :** Görseller öğrencilere gösterilerek ilgili örnek cümleler hakkında öğrencilere şu sorular sorulur:

1. Verilen cümlede altı çizili sözün türü nedir, neden?
2. Altı çizili sözün cümleye kattığı anlamı başka nasıl sağlayabiliriz?

Ardından pekiştirme ve küçültme yapan diğer ekler öğrencilere verilerek onlardan farklı örnekler vermeleri istenir.



“UZUN”

Sıfat : Adam, uzun boyludur.

Pekiştirme : Çocuğun upuzun boyu var.

Küçültme : Çocuğun uzunca bir boyu var.

Diğer türler : Çocuğun boyu uzun görünüyor.

“SARI”

Sıfat : Kuş, sarı renklidir.

Pekiştirme : Kuş, sapsarı renklidir.

Küçültme : Kuş, sarımtırak renklidir.

Diğer türler : Sarı olan kuşu gördüm.

**Aşama: Derinleştirme**

**Etkinlik :** İstasyon tekniği kullanılarak sıfatlarda pekiştirme, küçültme, yapı ve sıfatların diğer türlerle ilişkisi anlatılacaktır.

**Malzemeler:** Renkli fon kartonu, resim kâğıtları, renkli boya kalemleri, makas, yapıştırıcı, keçeli kalem, farklı renklerde pilot kalemler, kurşun kalem, silgi, A4 kâğıdı.

**Aşama: Değerlendirme**

**Etkinlik:** Haftanın konusuyla ilgili hazırlanmış 10 soruluk çoktan seçmeli test.

**SIFATLAR BAŞARI TESTİ**  
**(3. HAFTA)**

**1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde pekiştirme sıfatı vardır?**

- A) Güne bugün çok güzel görünüyor.  
B) Sabah hava oldukça soğuktu.  
C) Kuzular, yemyeşil çayırarda otluyor.  
D) Bu sene sert bir kış var.

**2. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde küçültme sıfatına örnek vardır?**

- A) Ağaçtaki elmalar çok kırmızıydı.  
B) Yeşilimsi gömleğine dondurma damladı.  
C) Etrafta minik serçeler vardı.  
D) Şirin kelebekler baharı selamlıyordu.

**3. Aşağıdaki cümlelerde verilen sıfatların hangisi farklı yapıdadır?**

- A) Birkaç gün sonra kampa gideceğiz.  
B) Bütün öğrenciler sınıfta bekliyordu.  
C) Bazı insanlar çok hassas olurlar.  
D) Sabah kışın sert yüzüyle tanıştık.

**4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sıfat özelliğini yitirmiş bir sözcük vardır?**

- A) Kardeşimin yeni bisikleti çalındı.  
B) Kara haber tez duyulur, derler.  
C) Bilgisayar kullanmak bu devirde şart.  
D) Gençler, geleceğimizin teminatıdır.

“Sıfatlar genellikle çekim eki almaz, aldığında türü değişebilir.”

**5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bu durumu örneklendiren bir kullanım vardır?**

- A) Herkes ön bahçede toplanmıştı.  
B) Öğrencilerin bazıları derse gelmemiş.  
C) Birtakım işlerim için yarın Giresun'a gidiyorum.  
D) Kimi zaman yataktan kalkmak istemezsin.

**6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde türemiş yapı bir sıfat yoktur?**

- A) TEMA'nın gönüllü üyesi olmak istiyormuş.  
B) Eskimiş kıyafetlerimi çöpe attı.  
C) Uğurlu kalemimi dün kaybettim.  
D) Hiçbir yolcu son durağa kadar inmedi.

**7. Aşağıda verilen altı çizili sözcüklerin hangisi sıfat olarak kullanılmıştır?**

- A) İnsanlar çoğu çalışmadan zafer kazanmak ister.  
B) Bugün rüzgar oldukça şiddetli esiyor.  
C) Babam yeni bir telefon almış.  
D) Çiçeklerin en güzeli güldür.

**8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde pekiştirilmiş sıfat farklı bir şekilde yapılmıştır?**

- A) Bomboş gözlerle etrafına bakıyordu.  
B) Güzel mi güzel bir evde oturuyoruz.  
C) Uykusuzluktan kıpkırmızı gözlerle oturuyordu.  
D) Sapasağlam ayakkabısını yırtmış.

**9. Aşağıda verilen cümlelerin hangisinde sıfat yoktur?**

- A) İyi insanlara her zaman ihtiyaç vardır.  
B) Annesi küçük Hasan'ı uzağa gitmemesi için uyardı.  
C) Eskiyi getir, yeniyi götür kampanyası başlamış.  
D) Dinlediğimiz şarkı çok hüznü.

**10. Aşağıdaki cümlelerde verilen altı çizili sözcüklerin hangisi küçültme sıfatına örnek değildir?**

- A) Adamın elinde kalınca bir ip vardı.  
B) Annesi, bebeğinin minicik ellerini öptü.  
C) Köylü sarımtırak ayvaları toplamaya başlamış.  
D) Zavallı kedicik soğuktan üşümüştü.

#### 4. HAFTA

**Dersin Adı :** Türkçe  
**Süre :** Ders (40+40 dakika)  
**Sınıf :** 6. sınıf  
**Konu :** Sıfat Tamlamaları

**Öğretim Yöntem ve Teknikleri:** Buluş yoluyla öğrenme, soru-cevap tekniği, tartışma, sorgulayıcı öğrenme, grup çalışması, sorgulamaya dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenme.

**Öğrenme Materyalleri:** Türkçe ders kitabı, çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, Türkçe sözlük, imla kılavuzu, çalışma yaprakları, renkli fon kartonu, makas, yapıştırıcı, bant, keçeli kalemler, görseller, çalışma yaprakları, yarışma fişleri.

#### **Kazanımlar:**

- 1.Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.
- 2.Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.

**Kavramlar:** Sıfat, sıfat tamlaması, sıfatlarda pekiştirme, sıfatlarda küçültme, sıfatlarda yapı.

**Hazırlık:** Öğrenciler 4'erli gruplar halinde küme oturma düzenine göre oturtulur.

#### 5E MODELİNİN UYGULAMA BASAMAKLARI

##### 1. GİRİŞ (Enter- Giriş- Dikkat Çekme- Katılım- Güdüleme)

##### **Hedeflenen Süre: 10 dk.**

**Amaç:** Giriş aşamasında öğrenci olabildiğince fazla ve farklı görüş bildirmesi için cesaretlendirilmelidir. Zira önemli olan bu aşamada doğru bilgiye ulaşmak değil, öğrencinin ön bilgilerinden hareketle mevcut bilgilerini yoklamasıdır. Bu noktada öğretmenin ilgi çekici bir girişle derse başlaması, öğrencilere neden, niçin gibi sorular yönelterek ilgiyi canlı tutması önem taşır. Öğretmen bu aşamada öğrencilerin verdiği cevaplar üzerinden bir tanımlama ve açıklama yapmaktan kaçınmalıdır.

**Etkinlik:** Farklı söz öbekleriyle ilgili hazırlanmış aşağıdaki söz grupları tahtaya yazılarak öğrenciye hangi söz öbeğinin sıfatla kurulup kurulmadığı sorulur. Öğrencilerin soruya verdiği cevaplardan yola çıkarak sıfat ve isim arasındaki ilişkinin diğer söz öbeklerinde olmadığı sezdirilir.

- Çalışkan öğrenci (Sıfat + isim)
- Kulak misafiri olmak (Deyim)
- Mis kokulu çiçekler (Sıfat + isim)
- Öğretmen masası (İsim + isim)
- Ali'nin kardeşinin kalemi (İsim+ isim)
- Yırtık elbise (Sıfat + isim)

##### 2. KEŞFETME (Explore- Araştırma)

##### **Hedeflenen Süre: 15 dk.**

**Amaç:** Öğrencilerin 5E modeli içerisinde en fazla aktif olduğu bu bölümde, öğrenci araştırarak, tartışarak yeni bilgiler edinerek kendini keşfeder. En fazla öğrenci faaliyetini içeren aşama olan keşfetme aşamasında, öğrenciler farklı materyaller vasıtasıyla soru-cevap tekniğinden de istifade ederek yeni bilgilerin farkına varır. Soru-cevap tekniğinin uygulanması esnasında öğretmen soruları cevaplamamalı, öğrencileri verecekleri cevaplar konusunda teşvik edici bir rol üstlenmelidir. Bol ve renkli çalışma yapraklarıyla keşfetme basamağı desteklenebilir.



**Etkinlik:** Öğrencilere karışık halde verilen söz öbekleri içinden sıfat+ isim şeklinde kurulanların bulunmaları istenir. Sırasıyla bulunan sıfat tamlamalarının baş harflerinde anahtar bir kelime gizlidir. Anahtar kelimeyi bulan grup ödül kazanır.

Verilen örneklerden yola çıkılarak isim tamlamalarının da sıfat alıp alamayacağı öğrenciye sorulur.

### 3. AÇIKLAMA (Explain)

**Hedeflenen Süre: 15 dk.**

**Amaç:** Açıklama aşaması 5E modelinin öğretmen merkezli aşamasıdır. Formal bilgilerin, tanımların ve bilimsel açıklamaların bulunduğu bu bölümde öğretmen açıklamalarını öğrencilerin açıklamasının ardından gerçekleştirir. Öğrencinin elde ettiği bilgileri açıklaması esnasında görülebilecek yanlışlıklar ve eksiklikler, öğretmen tarafından düzeltilir.

**Etkinlik:** Giriş bölümünde sezdirilip keşfetme aşamasında farklı örnekler içinden doğrudan sıfat tamlamalarının bulunmasının ardından “Sıfat tamlaması nedir?” sorusu öğrencilere yöneltilir. Onlardan gelecek cevaplar doğrultusunda öğretmen eksiklikleri tamamlayıp varsa düzeltmeleri yapar.

İsim tamlamalarında hem tamlayanın hem de tamlananın sıfat alabileceği belirtilir.

### 4. DERİNLEŞTİRME (Elaborate- Genişletme)

**Hedeflenen Süre: 30 dk.**

**Amaç:** . Derinleştirme basamağında öğrenciye olabildiğince zengin bir materyal içeriği ve alternatif sunulmalıdır. Çünkü bu aşamada öğrenci daha önceki aşamalarda öğrendiklerini gözden geçirme ve bilgilerini genişletme, derinleştirme olanağı yakalamıştır. Başka bir avantajıysa öğrencinin fikirlerini savunurken herhangi bir eksikliği olup olmadığının farkına varması ve bu doğrultuda sınıf arkadaşlarından geri bildirim almasıdır.

**Etkinlik:** Farklı sıfat türleriyle ilgili oluşturulmuş sıfat tamlamalarını içeren çalışma yaprağı öğrencilere verilir. Ardından öğrencilerden aynı sıfat türleriyle kurulmuş sıfat tamlamalarını görseldeki parmakların işaret ettiği yere yerleştirmeleri istenir.

### 5. DEĞERLENDİRME (Evaluate)

**Hedeflenen Süre: 10 dk.**

**Amaç:** Bu basamakta hedeflenen asıl nokta, öğrencilerin hedeflenen bilgi ve becerilere ne düzeyde ulaştıklarının değerlendirilmesidir. Öncelikle öğrenci öz değerlendirme yaparak bilgiyi pekiştirme yoluna gider, ardından öğretmen öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçer. Öğretmen aşamaların tamamında öğrencileri gözlemleme rolüne sahiptir. Buna bakarak aslında değerlendirme tüm basamaklarda gerçekleştirilmektedir de denilebilir. Ancak son basamağa adını veren değerlendirme süreci öğretmen tarafından yapıldığında öğretim programında yer alan hedef ve davranışlara ulaşma düzeyinin tespit edilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğretmenin yapacağı değerlendirmenin resmi niteliğe sahip olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır.

**Etkinlik:** 5E modelinin aşamalarında öğrencinin istenen hedeflere ulaşma noktasındaki başarılarının ölçülmesi için öğrenciler grup değerlendirmesine tabi tutulur. Bu bağlamda bir yarışma düzenlenir.

Yarışmaya göre her grup, daha önce öğretmen tarafından küçük not kâğıtları üzerine yazılmış söz öbeğini belli bir süre içinde ilgili kutuya atar. Toplamda altı adet kutu vardır. Bunlar “niteleme sıfatı, işaret sıfatı, sayı sıfatı, belgisiz sıfat, soru sıfatı ve sıfat değil” başlıklarını taşımaktadır. Öğrenciler, eğer ellerindeki kâğıtta yazan söz grubu sıfat tamlamasıysa bu tamlamanın hangi sıfat çeşidiyle yapıldığını tespit edip kâğıdı o isme sahip kutuya atar. Eğer kâğıttaki söz grubu sıfat tamlaması değilse kâğıt yine ilgili kutuya atılır. Her doğru cevap 1 puandır. Bir dakikalık periyotlarla yapılan her yarışma sonunda en az puan alan grup elenir. Süre sonunda en fazla puan alan grup birinci olur.

### **SIFATLAR KONUSU 5E MODELİNE GÖRE GERÇEKLEŞTİRİLEN ETKİNLİKLER**

#### **Aşama: Keşfetme**

**Etkinlik:** Aşağıdaki söz gruplarının hangilerinin “sıfat+ isim” şeklinde kurulduğunu tespit ediniz. Bulduğunuz örneklerin baş harflerinden yola çıkarak anahtar kelimeye ulaşınız.

Dertli insan

Öğrencilerin çoğu

Göz kulak olmak

Onuncu sınıf

El kol işareti

Sarışın çocuk

Tüm sınıf

Ütü masası

Lastiksiz araba

Güneş gözlüğü

Soru bankası

Uzak şehirler

Burun kıvırmak

Su şişesi

Kaç kişi

**Aşama : Derinleştirme**

**Etkinlik:** Aşağıda karışık halde verilen sıfat tamlamalarını inceleyiniz. Aynı türden sıfatlarla kurulan sıfat tamlamalarını aynı parmağın gösterdiği yöne yazınız.

**“Hangi ev, yarım elma, bu oyun, öteki sınıf, her zaman, kaçınıcı kişi, bahçeli ev, çoğu insan, üçüncü gün, nasıl bahçe, suskun adam, birkaç gün, kare masa, o olay, birer öğrenci”**



**Aşama: Değerlendirme****Etkinlik: Yarışma**

Yarışma için hazırlanan oyun fişleri aşağıda verilmiştir.

Zeki öğrenci		kırık sandalye		yeşil tişört	güzel yüz
çürük elma	paslı çivi	üçgen tabak		yuvarlak masa	siyah
göz	pembe kazak	sevimli bebek	kırmızı ev		kıvırcık saç
üzgün adam	mutlu çocuk	yırtık elbise	yaeni saat		kaynayan su
tanıdık insanlar	gelecek hafta	yarım elma			üçte iki hisse
beşer kalem	altışar silgi	iki gün	beş öğrenci		on beş kişi
birinci yol	onuncu kitap	yedinci öğrenci		altı defter	on iki ay
birinci yıl		ikinci hafta		birer konu	dokuzar muz
hangi gün	ne gün	kaç kişi		nasıl çözdü	kim geldi
kaçar elma	kaçıncı çocuk	kaçta kaç hisse		nasıl ev	neredeki
yol	nasıl soru	hangi kitap		kaç kutu	kaçar lira
kaçıncı kat	hangi çocuk	nasıl biri		birkaç gün	pek çok
olay	kimi zamanlar	bazı olaylar		çoğu insan	birçok
öğrenci	herhangi bir olay	her zaman		her şey	her bir
bazı zamanlar	kimi öğrenciler	hiçbir gün		hiçbir şey	birkaç
kalem	şu ev	o çocuk	bu olay	öteki oda	beriki adam
karşıkı ev	oradaki sınıf	şuradaki kalem		bu defter	o
gün	sınıftaki olay	bu konu	o yol	şu dağ	karşıkı köy
masa örtüsü	gece lambası	ders kitabı		kalemin ucu	sınıfın
mevcudu	defterin yaprağı	telefon şarjı		televizyon kumandası	
göz göze gelmek	burun kıvırmak		yan bakmak		göz atmak
göz gezdirmek	kulak kesilmek	yol almak	mutlu olmak		teşekkür etmek

## EK 3. Akademik Başarı Testi

## TÜRKÇE DERSİ BAŞARI TESTİ

AD- SOYAD:

SINIF:

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde işaret sıfat kullanılmıştır?

- A) Bunları on yıldır saklıyorum.  
B) Bu kalemi dün sınıfta buldum.  
C) Şu, senin cebinden düştü.  
D) O bizim uzaktan bir akrabamız.

2. Aşağıdakilerin hangisinde belgisiz sıfat **voktur**?

- A) Adamın biri marketin önünde bekliyor.  
B) Birkaç gün içinde Bayburt'a gideceğiz.  
C) Kimi insanlar yağmuru çok sever.  
D) Babam, hiçbir zorluktan kaçmaz.

3. "İyi" sözcüğü aşağıdakilerin hangisinde sıfat olarak kullanılmıştır?

- A) Tanımadığı insanlara hep iyi davranır.  
B) İyi olan her zaman kazanır.  
C) İyilikten hiç kimseye zarar gelmez.  
D) Ahmet iyi bir ödev hazırlamış.

"Sınıfın en çalışkan Ahmet Kerem'dir." Örnek cümlede görüldüğü üzere niteleme sıfatları çekim eki almaz.

4. Aşağıdakilerin hangisinde bu duruma örnek **voktur**?

- A) İhtiyarın gözyaşları dinmek bilmiyordu.  
B) İstanbul'da yabancılara rastlamak mümkündür.  
C) Giresun'un en güzel yeri kalesidir.  
D) Bu roman, iyinin kötüyeye karşı zaferini anlatıyor.

5. "Bu" sözcüğü aşağıdakilerin hangisinde sıfat göreviyle kullanılmıştır?

- A) Ayşe, sen bunu mu beğendin?  
B) Bu konuyu lütfen kapatalım.  
C) Bu, benim en sevdiğim kazağım.  
D) Eve gelirken yolda bunu buldum.

6. Sayı bildiren sözcük aşağıdakilerin hangisinde sıfat olarak kullanılmıştır?

- A) Şiir okuma yarışmasında birinci oldu.  
B) Bu sene Ayşe sınıf birincisi seçildi.  
C) Birinci kedinin tüyleri sarıydı.  
D) Müdür, birinciye ödülünü verdi.

"Nasıl bir araba almayı düşünüyorsun?"

7. "Nasıl" sorusu aşağıdakilerin hangisinde örnek cümledeki göreviyle kullanılmıştır?

- A) Markette karşılaştığımızda bana: "Nasılsın?" dedi.  
B) Dün yediğimiz keki nasıl pişirdin?  
C) Ankara'ya nasıl gideceğimi bilmiyorum.  
D) Sınavda nasıl sorular çıkmış?

8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde isim tamlamasının tamlayanı sıfatla nitelenmiştir?

- A) Küçük kızın eldiveni kaybolmuş.  
B) Babası, çocuk bisikleti satıyor.  
C) Serin günler kapıya dayandı.  
D) Doktor hastaya, "Kuyu suyu içme!" dedi.

9. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük küçültme sıfatı **değildir**?

- A) Amcam bize bir kasa sarımtırak elma getirdi.  
B) Ali ve Ayşe boyca birbirlerine eşitler.  
C) Bu gencecik çocuklar meslek lisesinde okuyor.  
D) Öğretmenimiz bugün yesilimsi bir kazak giymiş.

"Gibi" edatı eklendiği sözcüğü sıfat yapabilir.

10. Aşağıdakilerin hangisinde bunu örneklendiren bir kullanım vardır?

- A) Bugün biraz hasta gibiyim.  
B) Her gün tarlada deli gibi çalışır.  
C) Öğretmen, bugün biraz hasta gibi görünüyor.  
D) Askerlerimiz, çelik gibi bileğe sahip.

11. "Yalnız" sözcüğü aşağıdakilerin hangisinde sıfat olarak kullanılmıştır?

- A) Bugün yine evde yalnızım.  
B) Yalnız insanlar her zaman dikkat çeker.  
C) Müdür Bey toplantıya yalnız katıldı.  
D) Yalnızlık Allah'a mahsustur, derler.

12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde pekiştirilmiş sıfat **voktur**?

- A) Yemyeşil bir kazağım var.  
B) Yepyeni ayakkabıyı yırtmış.  
C) Yaşlı adam ağır ağır yürüyordu.  
D) Masmavi gökyüzünde serçeler dans ediyor.

## EK 4. Akademik Motivasyon Ölçeği

### TÜRKÇE DERSİ AKADEMİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda Türkçe dersinde başarılı olmanıza yönelik motivasyonunuzu ölçen bir ölçek bulunmaktadır. Lütfen bu ölçeğin her maddesini işaretlemeye özen gösteriniz. Ölçeğin cevaplama şekli şöyledir:

Ölçekte yer alan 1. sütunda Türkçe dersi ile ilgili çalışmalarda "Zaten Yaptığım" seçeneği, 2. sütunda ise "Yapmayı Amaçladığım" seçeneği bulunmaktadır. Ölçekte her maddenin karşısındaki seçeneklerin altındaki kutucuklara Tablo A ve Tablo B' deki karşılıklarına göre 1'den 4'e kadar size en uygun rakamları yerleştiriniz. Çalışmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Okt. Bora BAYRAM  
Bayburt Üniversitesi

Cinsiyetiniz?

( ) Kız ( ) Erkek

6. sınıf Türkçe dersi notunuz: (Lütfen yazınız).....

Tablo A

Türkçe Derslerinde "Zaten Yaptığım"	
Her Konuda	=4
Çoğu Konuda	=3
Bazı Konularda	=2
Hiçbir Konuda	=1

Tablo B

Türkçe Derslerinde "Yapmayı Amaçladığım"	
Her Konuda	=4
Çoğu Konuda	=3
Bazı Konularda	=2
Hiçbir Konuda	=1

ÖLÇEK MADDELERİ		1. Sütun	2. Sütun
		Zaten Yaptığım	Yapmayı Amaçladığım
1.	Türkçe derslerinde, hedeflerime ulaşmak amacıyla elimden gelenin en iyisini yaparım.		
2.	Türkçe derslerinde, başarabileceğime inandığım en yüksek amaçları belirlerim.		
3.	Türkçe derslerinde, performansımı belirlediğim çalışma ilkelerine göre değerlendiririm.		
4.	Türkçe derslerinde, hedeflerime ulaşırken zorlandığımda farklı yöntemler denerim.		
5.	Türkçe derslerinde, başarabileceğim gerçekçi ama zorlu hedefleri planlarım.		
6.	Türkçe derslerinde, hedeflerime ulaşmada güçlüklerle karşılaştığımda, kendimi sürekli yenilemeye çalışırım.		
7.	Türkçe dersi ile ilgili çalışmalarda başarabileceğime inandığım zor görevleri seçerim.		
8.	Türkçe dersi ile ilgili çalışmalarda başarılı olabileceğim orta zorluktaki görevleri tercih ederim.		
9.	Türkçe dersi ile ilgili çalışmalarda genellikle iyi yapabileceğim zor görevleri seçerim.		
10.	Türkçe derslerinde başarılı olmak için güçlü bir istek duyarım.		
11.	Türkçe derslerinde bir araştırma verildiğinde doğru sonuçlara ulaşmak için güçlü bir çaba gösteririm.		
12.	Türkçe derslerinde yüksek başarı elde etmek için yoğun bir çaba gösteririm.		
13.	Türkçe derslerine kendimi en iyi şekilde hazırlarım.		
14.	Türkçe derslerinde yeteneğimle ilgili öğretmenimden olumlu görüşler alırım.		

Tablo A

Türkçe Derslerinde "Zaten Yaptığım"	
Her Konuda	=4
Çoğu Konuda	=3
Bazı Konularda	=2
Hiçbir Konuda	=1

Tablo B

Türkçe Derslerinde "Yapmayı Amaçladığım"	
Her Konuda	= 4
Çoğu Konuda	= 3
Bazı Konularda	= 2
Hiçbir Konuda	= 1

	EK(Devamı)	1.Sütun	2.Sütun
		Zaten Yaptığım	Yapmayı Amaçladığım
15.	Türkçe dersi ile ilgili çalışmalarda mümkün olanın en iyisini başarmak için kendi yeteneğime güvenirim.		
16.	Türkçe dersi ile ilgili çalışmalarda yeteneğimle ilgili ailemden olumlu görüşler alırım.		
17.	Türkçe dersi ile ilgili çalışmalarda yeteneğimle ilgili en az bir arkadaşşımdan olumlu görüşler alırım.		
18.	Türkçe dersi ile ilgili çalışmalarda zaman sorunu yaşarsam kendi değerlerimi yeniden gözden geçiririm.		
19.	Türkçe dersi ile ilgili çalışmalarda kendi başarıma değer veririm.		
20.	Türkçe dersi ile ilgili çalışmalara ilgi gösteririm.		
21.	Türkçe dersi ile ilgili çalışmaları özenerek yaparım.		
22.	Türkçe derslerinde arkadaşşımların çözemediği zor problemlerle uğraşmayı severim.		
23.	Türkçe dersi ile ilgili çalışmalarda detaylı okuma yaparım.		
24.	Türkçe derslerinde kendimi geliştirmek için sınıf içi tartışmalara aktif olarak katılırım.		
25.	Türkçe derslerinde kendi bilgi ve becerilerimi geliştirmek için arkadaşşımlarıma sorular sorarım.		
26.	Türkçe derslerinde benden daha fazla bilgiye sahip olanlardan bir şeyler öğrenmeye çalışırım.		
27.	Türkçe dersi ile ilgili konu alanında uzman en az bir kişiden bilgi almayı amaçlarım.		
28.	Türkçe derslerinde yeterli bir öğrenme sağlamak için öğretmenimi dikkatle dinlemeye çalışırım.		
29.	Türkçe dersi ile ilgili çalışmalarda bilgi edinmek için bireysel olarak sorumluluk alırım.		
30.	Türkçe dersi ile ilgili çalışmalarda başarı sağlamak için bir plan yaparak onu aşamalarına uygun olarak yürütürüm.		
31.	Diğer öğrencilerle rekabet etmeyi sevdiğim için Türkçe dersi ile ilgili çalışmalarda başarılı olmayı denerim.		
32.	Başarımların bana kazandırdığı saygıyı sevdiğim için Türkçe dersi ile ilgili çalışmalarda başarılı olmaya çalışırım.		
33.	Başarımların bana getirdiği ödülleri sevdiğim için Türkçe dersinde başarılı olmaya çalışırım.		
34.	Türkçe derslerinde arkadaşşımlarımla birlikte çalışmayı severim.		
35.	Türkçe dersinde başarımların getirdiği zorluklarla uğraşmayı sevdiğim için başarılı olmaya çalışırım.		
36.	Türkçe derslerinde düşündürmeye yönelik zorlu çalışmalara uğraşmayı severim.		
37.	Türkçe dersi ile ilgili çalışmaları merak ederim.		
38.	Türkçe dersi ile ilgili çalışmalarda başarılı olarak ailemin benimle gurur duymasını sağlarım.		
39.	Türkçe dersi ile ilgili çalışmalarda yer alan arkadaşşımlarımla eğlenceli vakitler geçiririm.		
40.	Türkçe dersi ile ilgili çalışmalardaki arkadaşlık ilişkilerimi severim.		

## EK 5. Öğrenci Görüşme Formu

### Öğrenci Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu görüşme formunun amacı, 5E Modeline göre işlemiş olduğumuz dilbilgisi dersine yönelik görüşlerinizi öğrenmektir. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel bir çalışma için kullanılacaktır ve herhangi bir şekilde ders notumuza bir etkisi yoktur. Sizden istenen, aşağıdaki sorulara samimi cevaplar vermenizdir.

Teşekkürler.

Tarih/Saat	
Görüşülen Kişi	
Cinsiyet	
Görüşme No	

1. “Sıfatlar” konusu daha önceki dil bilgisi derslerinden farklı bir biçimde işlendi. Bu konudaki duygu ve düşüncelerin nelerdir?

2. Daha önceden işlenen dil bilgisi dersleriyle ünite süresi boyunca işlediğimiz dil bilgisi derslerini karşılaştırabilir misin?

3. Ünite süresi boyunca yapılan etkinliklerin sınıf içi iletişim ve grup çalışmalarında sana ne gibi bir katkıları oldu?

4. Bundan sonra dil bilgisi derslerinin ünite süresi boyunca yapılan etkinlikler biçiminde işlenmesini ister misin? Neden?

5. Başka derslerin de dil bilgisi dersindeki yöntem ve tekniklerle işlenmesini ister misin? Hangi derslerin?

6. Türkçe dersinin işleniş şekli hakkında önerilerin var mı?



## EK 6. Deney Grubu Gözlem Formu

### 5E Modeli Gözlem Formu

**Gözlemin Amacı:** 5E modelinin aşamalarına göre ders takibini sağlayarak öğrencilerin duyuşsal, bilişsel, sosyal açıdan gelişimlerini ortaya koymak, modele göre işlenecek olan Dil bilgisi derslerinin öğrenme sürecine etkilerini tespit ederek süreç içerisinde yaşanabilecek sorunları belirlemektir.

ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİ	
Duyuşsal Gelişim	Öğrencinin öğrenmeye ilişkin ilgi, tutum, tavır gibi duyuşsal giriş davranışlarıdır. Öğrencinin aktif katılımı ve tercihi gibi gözlenen eğilimleri içerir.
Bilişsel Gelişim	Zihinsel etkinliklerin öne çıktığı bilgiyi hatırlama, işlem yapma, genellemelere ulaşma gibi gözlenen davranışları kapsar. Yaratıcı olma, akıl yürütme, verilen bilgiyi sorgulama, Türkçeyi doğru ve düzgün kullanma, iç ilişkilendirmeler yapma...
Sosyal Gelişim	Öğrencinin arkadaşlarıyla ve öğretmenle olan sosyal ilişkilerindeki yansımaları kapsar. Topluluk önünde kendini ifade etme, başkalarının görüş ve düşüncelerini dinleme, başkalarının fikirlerine saygılı olma, grup çalışmalarına katılma...

Tarih :  
 Saat :  
 Dersin Adı :  
 Sınıf :  
 Ünite :  
 Gözlem Konusu :  
 Gözlem Süresi :

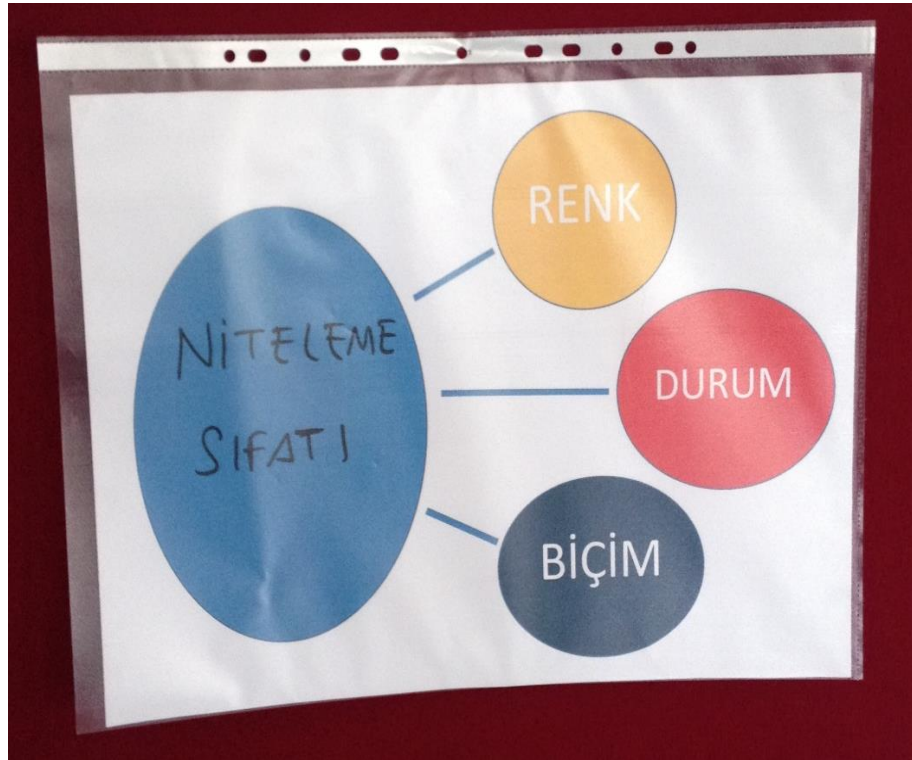
5E Modeli		Öğrenme Aşamaları				
		Giriş	Keşfetme	Açıklama	Derinleştirme	Değerlendirme
Öğrenme-Öğretme Süreci	Yöntem ve Teknikler					
	Duyuşsal					
	Bilişsel					
	Sosyal					
	Karşılaşılan Sorunlar					
Sınıf İçi fiziksel Koşullar						
Sınıf İçi Sosyal Ortam						
Görüş ve Öneriler						

## EK 7. Kontrol Grubu Gözlem Formu

### Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Etkinliklere Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi Gözlem Formu

Tarih :  
 Saat :  
 Dersin Adı :  
 Sınıf :  
 Ünite :  
 Gözlem Konusu :  
 Gözlem Süresi :

1.Giriş	
2.Yöntem ve Teknikler	
3.Öğrenme- Öğretme Süreci	
a)Duyuşsal: Öğrencinin öğrenmeye ilişkin ilgi, tutum, tavır gibi duyuşsal giriş davranışlarıdır. Öğrencinin aktif katılımı ve tercihi gibi gözlenen eğilimleri içerir.	
b)Bilişsel: Zihinsel etkinliklerin öne çıktığı bilgiyi hatırlama, işlem yapma, genellemelere ulaşma gibi gözlenen davranışları kapsar. Yaratıcı olma, akıl yürütme, verilen bilgiyi sorgulama, Türkçeyi doğru ve düzgün kullanma, iç ilişkilendirmeler yapma...	
c)Sosyal: Öğrencinin arkadaşlarıyla ve öğretmenle olan sosyal ilişkilerindeki yansımaları kapsar. Topluluk önünde kendini ifade etme, başkalarının görüş ve düşüncelerini dinleme, başkalarının fikirlerine saygılı olma, grup çalışmalarına katılma...	
4.Sınıf İçi fiziksel Koşullar	
5.Sınıf İçi Sosyal Ortam	
6.Karşılaşılan Sorunlar	
Görüş ve Öneriler	

**EK 8. Deney Grubu Sınıf İçi Etkinliklerden Örnekler****Fotoğraf 1. Kavram haritası****Fotoğraf 2. Zihin haritası etkinliği**

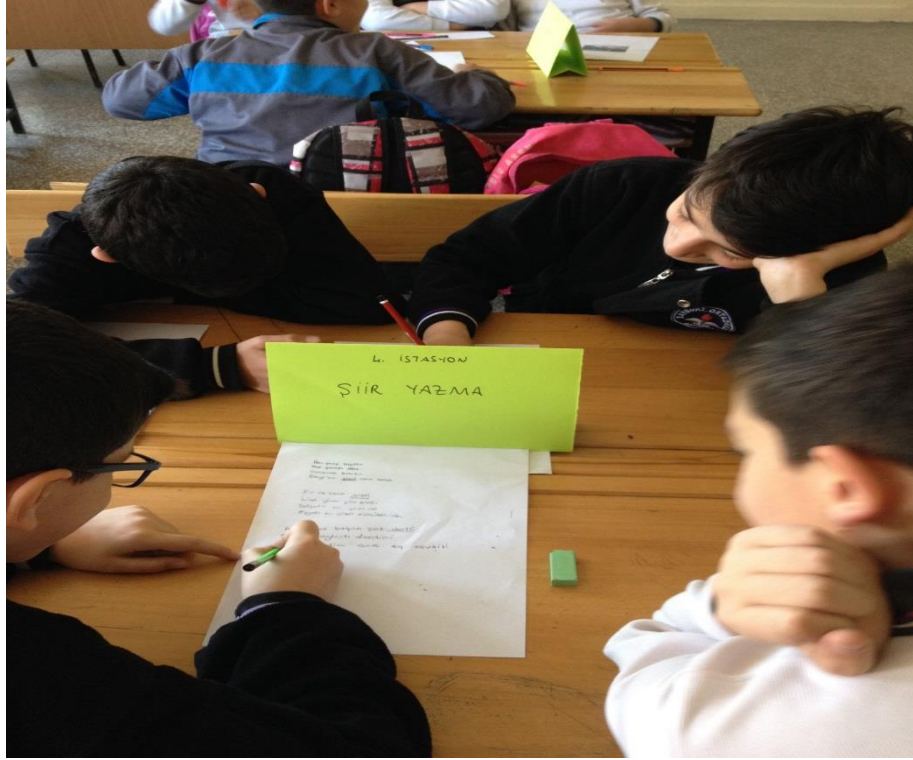


**Fotoğraf 3. Zihin haritası etkinliği**

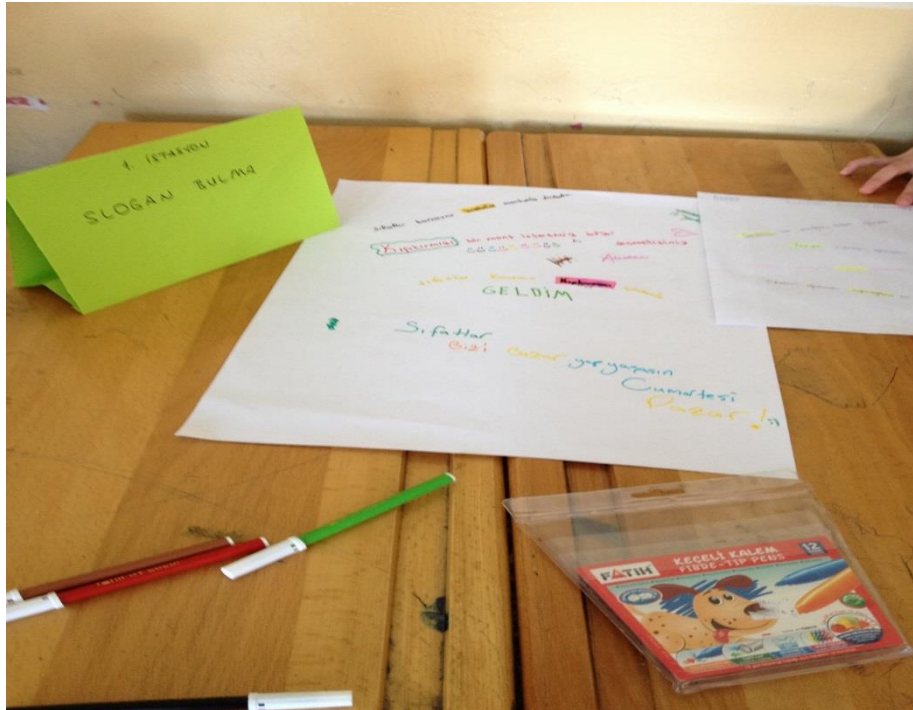


**Fotoğraf 4. İstasyon etkinliği**





Fotoğraf 5. İstasyon etkinliği



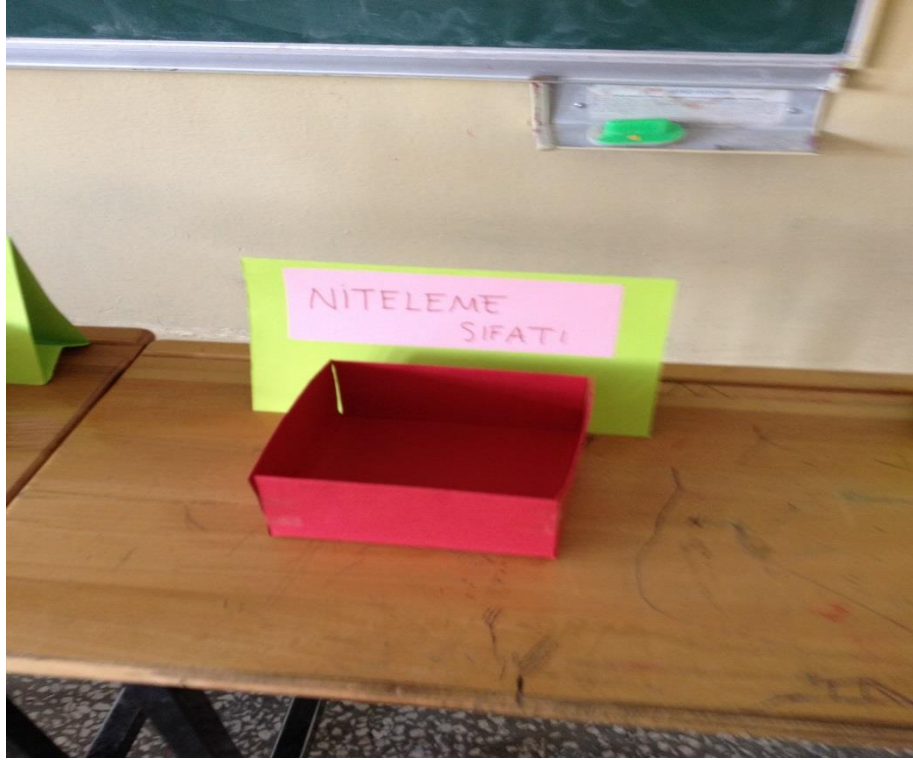
Fotoğraf 6. İstasyon etkinliği



Fotoğraf 7. İstasyon etkinliği



Fotoğraf 8. Zihin haritası etkinliği



**Fotoğraf 9.** Sıfatlar yarışması



**Fotoğraf 10.** Sıfatlar yarışması





**Fotoğraf 11.** Sıfatlar yarışması



**Fotoğraf 12.** Resimli sıfat bulmaca etkinliği



## EK 9. Akademik Motivasyon Ölçeğinin Kullanımı Etik İzni

Bora Hocam Merhabalar,

Öncelikle e-postanız için teşekkür ederim.

"Akademik Motivasyon Ölçeğini" tezinizde kaynakça göstermeniz halinde kullanımında herhangi bir sakınca yoktur.

Ayrıca ölçeğin Türkçe Dersi Öğretim Programına uyarılarak geliştirilme sürecine katkı göstermenizden dolayı teşekkür eder, doktora çalışmanızda başarılar dilerim. En iyi dileklerle...

Dr. İlhan İLTER

Assistant Professor in Social Studies Education  
Affiliate Faculty, Department of Bayburt Educational  
The University of Bayburt  
69000 Dede Korkut Campus Bayburt / Turkey  
(458) 211-11-53 (int.34 74)  
iilter@bayburt.edu.tr  
<http://www.bayburt.edu.tr>

Kimden: Bora BAYRAM

Gönderildi: 03 Kasım 2014 Pazartesi 12:22

Kime: İlhan İLTER

Konu:

Değerli Hocam,

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümünde doktora yapmaktayım.

Doktora tezimde SE öğrenme modeli, akademik motivasyon ve başarı değişkenleri üzerinde çalışmalar yürütmekteyim. Doktora tezinizde kullanmış olduğunuz Akademik Motivasyon Ölçeğini Türkçe dersine uyarlayıp geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını sonucunda kullanmak istiyorum. Yüksek müsaadenizle tarafıma izin verilmesini arz eder, bu konuda en kısa zamanda cevaplarınızı bekliyorum, katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Saygılar...

Bora Bayram

Bayburt Üniversitesi Türk Dili Okutmanı

## ÖZGEÇMİŞ

<b>Kişisel Bilgiler</b>	
Adı- Soyadı	Bora BAYRAM
Doğum Yeri ve Tarihi	GİRESUN/ Eynesil 25.08.1983
<b>Eğitim Durumu</b>	
Lisans	Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği
Yüksek Lisans	Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Halk Bilimi ve Folklor
Yabancı Dil	İngilizce
<b>İş Deneyimi</b>	
2004-2006	Erzurum Güven Dershanesi/ Türkçe Öğretmeni
2006-2007	Erzurum Açı Dershanesi/ Türkçe Öğretmeni
2007-2008	MEB Erzurum- Pasinler İbrahim Hakkı İlköğretim Okulu/ Türkçe Öğretmeni
2008-2010	Erzurum Kültür-Eksen Dershanesi/ Türkçe Öğretmeni
2010-2011	Samsun-Bafra Aday Dershanesi/ Türkçe Öğretmeni
2011- Halen	Bayburt Üniversitesi, Rektörlük/ Türk Dili Okutmanı
<b>İletişim</b>	
E-Posta Adresi	bborabayram@gmail.com
Tarih	Aralık 2015