

**7. SINIF TÜRKÇE DERSİ “BİLDİRME VE DİLEK  
KİPLERİ” KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE  
ANİMASYON DESTEKLİ 5E MODELİNİN  
BAŞARI, KALICILIK VE TUTUMA ETKİSİ**

**Mehmet Fatih ÖZCAN**

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

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

**7. SINIF TÜRKÇE DERSİ “BİLDİRME VE DİLEK KİPLERİ”  
KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE ANİMASYON DESTEKLİ 5E  
MODELİNİN BAŞARI, KALICILIK VE TUTUMA ETKİSİ**

(The Effectivity of Animation-Supported 5e Model on Success, Permanence and  
Attitude in Teaching "Indicative and Subjunctive Moods" Subject of 7th Grade  
Turkish Course)

**DOKTORA TEZİ**

**Mehmet Fatih ÖZCAN**

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ

**ERZURUM**  
**Aralık, 2015**

## KABUL VE ONAY

Yrd. Doç. Dr. Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ danışmanlığında, Mehmet Fatih ÖZCAN tarafından hazırlanan 7. Sınıf Türkçe Dersi "Bildirme ve Dilek Kipleri" Konusunun Öğretiminde Animasyon Destekli 5E Modelinin Başarı, Kalıcılık Ve Tutuma Etkisi başlıklı çalışma 25 / 12/ 2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından. Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Yusuf Ziya SÜMBÜLLÜ

İmza: .....

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Latife K. KILIÇ

İmza: .....

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU

İmza: .....

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

İmza: .....

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Metin ERKAL

İmza: .....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.. / .. / .....

08 Aralık 2015

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “hazırlanan “7. Sınıf Türkçe Dersi “Bildirme ve Dilek Kipleri” Konusunun Öğretiminde Animasyon Destekli 5E Modelinin Başarı, Kalıcılık Ve Tutuma Etkisi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

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

25 / 12 / 2015

  
Mehmet Fatih ÖZCAN

## ÖZET

### DOKTORA TEZİ

#### 7. SINIF TÜRKÇE DERSİ “BİLDİRME VE DİLEK KİPLERİ” KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE ANİMASYON DESTEKLİ 5E MODELİNİN BAŞARI, KALICILIK VE TUTUMA ETKİSİ Mehmet Fatih ÖZCAN

2015, 210 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, yedinci sınıf Türkçe dersi “bildirme ve dilek kipleri” konusunun öğretiminde animasyon destekli 5E yönteminin öğrencilerin başarı, derse yönelik tutum ve görüşlerine etkilerini incelemektir.

Araştırma, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılının 1. döneminde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Erzurum ili Palandöken ilçesinde bulunan ortaokulda toplam 60 yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu 30’ar kişiden oluşmaktadır.

“Bildirme ve dilek kipleri konusu” deney grubunda animasyonlarla zenginleştirilmiş 5E yöntemine uygun olarak hazırlanmış etkinliklerle, kontrol grubunda ise mevcut eğitim sistemi uygulanarak işlenmiştir. Araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır.

Araştırmada verilerin elde edilmesi amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Dil Bilgisi Başarı Testi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Dil Bilgisi Dersi Teknolojik Araçların Kullanımı, Öğrenci Görüşme Formu, Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretimi Öğrenci Görüşme Formu, Dil Bilgisi Etkinlikleri Tutum Anketi, Dil Bilgisi Dersi Animasyon Kullanımı Öğrenci Görüşleri Formu, Dil Bilgisi Dersi Öğretmen Görüşleri Formu araçlarından faydalanılmıştır. Uygulamada elde edilen nicel verilerin analizinde parametrik (t-testi ve varyans analizi) ile betimsel istatistiki işlemler olan frekans ve yüzde kullanılmıştır. Görüşme formlarından elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

İstatistiksel verilerin çözümlenmesi ile deney ve kontrol gruplarının başarı durumlarının arttığı, fakat bu iki yöntem karşılaştırıldığında animasyonlarla zenginleştirilmiş 5E yönteminin mevcut programa göre başarı üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutum ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre animasyonlarla zenginleştirilmiş 5E yöntemi uygulanan öğrencilerin dil bilgisi konularına yönelik tutumlarında anlamlı düzeyde etkili olduğu, öğrencilerin bu uygulamaları yaparken daha aktif olduğu ve dil bilgisinden zevk aldıkları anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yedinci sınıf Türkçe dersi, dil bilgisi, bildirme ve dilek kipleri, 5e öğrenme modeli, karma metot, animasyon

## ABSTRACT

### PH. D. DISSERTATION

#### THE EFFECTIVITY OF ANIMATION-SUPPORTED 5E MODEL ON SUCCESS, PERMANENCE AND ATTITUDE IN TEACHING "INDIATIVE AND SUBJUNCTIVE MOODS" SUBJECT OF 7TH GRADE TURKISH COURSE

Mehmet Fatih ÖZCAN

2015, 210 Pages

The aim of this study is to investigate the effects of animated 5E method on the success, attitude and opinions towards the course in the teaching of 'subjunctive and indicative moods' subject of 7th grade Turkish course.

The study was conducted with 60 seventh grade students of a state-run secondary school in Palandöken district of Erzurum during the first semester of 2014-2015 academic year. The experimental group and the control group consist of 30 students each.

Subjunctive and indicative moods were taught at experimental group with activities enhanced through animations suitable for 5E method; on the other hand the same subjects were taught at control group with current teaching method. The study employs mixed method in which both qualitative and quantitative methods are used together.

As data collection tools, Personal Information Form, Language Proficiency Level Test, the Sacale of Attitudes towards Turkish Course, the use of technological devices in grammar course, Student Interview Form, Student Interview Form for Computer Assisted Grammar Teaching, the Scale of Attitudes towards Grammar Activities, Student Interview Form for the Use of Animation in Grammar Courses, Teacher Interview Form for Grammar Courses have been used. In the quantitative analysis of the data, parametric analyses (t-test and regression analysis) have been employed as well as frequency and percentage which are descriptive computations. Content analysis has been used in order to analyze the data of the interviews.

Data analysis has revealed that the level of academic success has increased for both groups, yet the comparison of the methods revealed that 5E method enhanced with animations are more effective than the current programme. According to the findings obtained from attitude scales and student opinions, 5E method enhanced with animations have a significant effect on students' attitudes towards grammar topics; and students enjoy grammar and they are more active while doing these activities.

**Key Words:** 7<sup>th</sup> class Turkish lesson, grammar, subjunctive and indicative moods, 5e learning model, mixed method, animation.

## TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın her aşamasında bana yardımcı olan, eğitimci kimliği ve dinamik kişiliğiyle her zaman bana örnek olan, sahip olduğu engin tecrübelerini benden esirgemeyen, eşsiz sabır ve hoşgörü ışığıyla bana yol gösteren tez danışmanım ve kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ'a, tezimin oluşma sürecinde bana rehberlik eden tez izleme komitesindeki saygıdeğer hocalarım Sayın Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU'na ve Sayın Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU'na sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Bugünlere gelebilmemi sağlayan, maddi ve manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim babam Prof. Dr. Besim ÖZCAN'a, sevgili anneme ve kardeşime, çalışmamın her aşamasında yardım ve desteğini eksik etmeyen biricik eşim Esra KAVAZ ÖZCAN'a ve bu zorlu süreçte bize mutluluk getiren oğlum Ali Kaan ÖZCAN'a yürek dolusu teşekkürlerimi sunarım.

**Erzurum – 2015**

**Mehmet Fatih ÖZCAN**

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI .....	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	iv
TEŞEKKÜR .....	v
TABLOLAR DİZİNİ .....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xiii
RESİMLER DİZİNİ .....	xiv
GRAFİKLER DİZİNİ .....	xv
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ .....	xvi

## BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Cümlesi .....	3
1.2. Alt Problemler ve Hipotezler .....	3
1.2.1. Hipotezler .....	4
1.3. Araştırmanın Amacı .....	5
1.4. Araştırmanın Önemi .....	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları .....	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	8
1.7. Tanımlar .....	8
1.8. Değişkenler .....	10
1.8.1. Bağımsız değişkenler .....	10
1.8.2. Bağımlı değişkenler .....	10

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>11</b>
2.1 Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımlarına Genel Bakış .....	11
2.1.1. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı .....	11
2.1.2. Yapılandırmacı Türkçe öğretiminde öğretmenin rolleri.....	13
2.1.3. Yapılandırmacı Türkçe öğretiminde öğrencinin rolleri.....	15



2.1.4. Geçmişten günümüze E'lerin gelişimi: 3E, 4E 5E, 6E, 7E .....	16
2.1.5. 3E öğrenme halkası.....	17
2.1.6. 4E öğrenme halkası.....	18
2.1.7. 5E öğrenme halkası.....	19
2.1.8. 6E öğrenme halkası.....	24
2.1.9. 7E öğrenme halkası.....	24
2.2. Türkçe Eğitimi ve Dil Bilgisi Öğretimi .....	27
2.2.1. Türkçe dersi öğretiminin genel amaçları .....	30
2.2.2. Dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlar .....	31
2.2.3. Dil bilgisi öğretiminin temel yaklaşımları.....	33
2.2.4. Davranışçı yaklaşımda dil bilgisi öğretimi .....	34
2.2.5. Bilişsel yaklaşımda dil bilgisi öğretimi .....	35
2.2.6. Yapılandırmacı yaklaşımda dil bilgisi öğretimi .....	35
2.3. İlgili Literatür .....	36
2.3.1. 3E öğrenme modeliyle ilgili çalışmalar .....	39
2.3.2. 4E öğrenme modeliyle ilgili çalışmalar .....	39
2.3.3. 5E öğrenme modeliyle ilgili çalışmalar .....	40
2.3.4. Kip kavramıyla ilgili çalışmalar .....	42
2.4. Yurtdışı Çalışmaları .....	44
2.5. Bilgisayar Destekli Öğretim.....	48
2.5.1. Türkiye'deki gelişimi .....	48
2.5.2. Tanımlar.....	48
2.5.3. Bilgisayar destekli öğretimin yararları .....	51
2.5.4. Bilgisayar destekli öğretimin sınırlıkları .....	52
2.6. Animasyonlarla Öğretim.....	54
2.6.1. Eğitimde animasyon kullanımının faydaları.....	55
2.6.2. Yapılan çalışmalar .....	58
2.6.3. FATİH projesi.....	59

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>62</b>
3.1. Araştırmanın Deseni.....	63

3.2 Deneysel işlemler .....	67
3.3. Araştırma grubu .....	69
3.3.1. Deney ve kontrol gruplarının 7. Sınıf Türkçe dersi yılsonu akademik ortalama puanlarına göre düzeyleri .....	71
3.4. Veri toplama araçları.....	72
3.4.1. Dil bilgisi akademik başarı testi .....	73
3.4.2. Kalıcılık testi.....	75
3.4.3. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği .....	75
3.4.4. Öğrenci görüşme formları.....	76
3.5. Araştırmanın Uygulama Basamakları .....	78
3.6. Programın Uygulanma Şekli .....	79
3.7. İdari düzenlemeler.....	80
3.8. Öğrenci Tanıma Anketi.....	80
3.9. Araştırmanın Tasarlanması .....	81
3.9.1 Tasarım programının belirlenmesi.....	81
3.10. Etkinliklerin Pilot Uygulaması.....	83
3.11. Rehber Materyallerinin Geliştirilmesinde İzlenen Adımlar.....	83
3.12. Konunun ve İçeriğin Belirlenmesi .....	84
3.13. Uygun Yazılımın Seçilmesi .....	85
3.14. BDÖ Materyali.....	86
3.15. Çalışmada Kullanılan Öğretmen Rehber Materyali .....	87
3.16. Verilerin Analizi.....	89

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>4. BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>90</b>
4.1. Tutum Ölçeğine Verilen Cevapların Soru Bazında İncelenmesi .....	101
4.2. Kalıcılık Testi.....	108
4.2.1 Her İki grup için kalıcılık testi.....	109
4.3. Nitel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular.....	110
4.3.1. Dil Bilgisi Dersi öğretmen görüşleri formu.....	123

## BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>124</b>
5.1. Sonuçlar .....	124
5.2. Öneriler .....	132
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>134</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>150</b>
EK 1. Öğrenci Bilgi Formu .....	150
EK 2. Dil Bilgisi Başarı Testi .....	151
EK 3. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği.....	157
EK 4. Öğrenci Mülakat (Görüşme) Formları .....	158
EK 5. Dil Bilgisi Dersi Öğretmen Görüşleri Formu.....	161
EK 6. Animasyon Destekli 5E Modeline Göre Hazırlanmış Ders Planları ve Etkinlikleri.....	162
EK 7. İzin Belgesi Morpa .....	171
EK 8. İzin Belgesi Uygulama .....	172
EK 9. Animasyon destekli 5E etkinlik resimleri .....	173
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>191</b>

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1.	5E Öğretmen-Öğrenci Rollerini .....	22
Tablo 2.2.	E'lerin Gelişimi .....	26
Tablo 3.1.	Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen.....	66
Tablo 3.2.	Ders Programı .....	69
Tablo 3.3.	Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	70
Tablo 3.4.	Deney ve Kontrol Grubu Yılsonu Başarı Puanları Tablosu.....	71
Tablo 3.5.	Deney ve Kontrol Gruplarında Uygulanan Veri Araçları .....	72
Tablo 3.6.	Başarı Testi Belirtke Tablosu .....	74
Tablo 3.7.	Kalıcılık Testi Güvenirlik Katsayı Tablosu .....	75
Tablo 3.8.	Deney Grubu İçin Çalışmanın Uygulama Basamakları .....	78
Tablo 3.9.	Kontrol Grubu İçin Çalışmanın Uygulama Basamakları .....	79
Tablo 3.10.	Öğretmen Rehber Materyali.....	88
Tablo 4.1.	Deney ve Kontrol Grubunun Öntest t Testi Sonuçları .....	91
Tablo 4.2.	Deney ve Kontrol Grubunun Son Test t Testi Sonuçları .....	91
Tablo 4.3.	Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının tek faktörlü kovaryans analiziyle karşılaştırılması .....	92
Tablo 4.4.	Dil Bilgisi Başarı Testi Pilot Uygulama Split Half Değerleri Tablosu .....	93
Tablo 4.5.	Dil Bilgisi Başarı Testi Tek ve Çift soruların Ortalaması .....	93
Tablo 4.6.	Tek ve Çift Soruları Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	93
Tablo 4.7.	Kontrol Grubu DBABT Ön Test ve Son Test Doğru-Yanlış Puan Dağılımı.....	94
Tablo 4.8.	Deney Grubu DBABT Ön Test ve Son Test Doğru-Yanlış Puan Dağılımı.....	96
Tablo 4.9.	Genel Grup İçin Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi .....	98
Tablo 4.10.	Genel Grup Test Puanlarına İlişkin Temel İstatistikler.....	98
Tablo 4.11.	Genel Grup Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Korelasyon .....	98
Tablo 4.12.	Genel Grup İçin Eşleştirilmiş Örneklem t Testi.....	99
Tablo 4.13.	Kontrol Grubunda Toplam Başarı Test Puanlarına Göre Ön Test ve Son Test Karşılaştırması.....	99

Tablo 4.14. Kontrol Grubunda Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Korelasyon .....	100
Tablo 4.15. Kontrol Grubu için Eşleştirilmiş Örneklem t Testi .....	100
Tablo 4.16. Deney Grubunda Toplam Başarı Test Puanlarına Göre Ön Test ve Son Test Karşılaştırması.....	100
Tablo 4.17. Deney Grubunda Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Korelasyon .	101
Tablo 4.18. Deney Grubu için Eşleştirilmiş Örneklem t Testi .....	101
Tablo 4.19. Tutum Ölçeği İçin Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılım Testi .....	102
Tablo 4.20. Kontrol Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Tutum Ön Test t Testi Sonuçları.....	102
Tablo 4.21. Kontrol Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Tutum Son Test t Testi Sonuçları.....	103
Tablo 4.22. Deney Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Tutum Son Test t Testi Sonuçları.....	103
Tablo 4.23. Deney Grubu Tutum Son Testi Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	103
Tablo 4.24. Kontrol Grubu Tutum Ölçeği İlk Test ve Son Test Arasındaki İlişki .....	104
Tablo 4.25. Deney Grubu Tutum Ölçeği İlk ve Son Test Arasındaki İlişki.....	104
Tablo 4.26. Kontrol Grubu Tutum İlk ve Son Test Arası Farklılık.....	104
Tablo 4.27. Deney Grubu Tutum İlk ve Son Test Arası Farklılık.....	105
Tablo 4.28. Deney Grubunda Soru Bazında İlk Test ve Son Test Anket Sorularının Karşılaştırılması Bağımlı t Testi Korelasyonu .....	105
Tablo 4.29. Genel Grup Soru Bazında İlk Test ve Son Test Anket Sorularının Karşılaştırılması Bağımlı t Testi Korelasyonu .....	106
Tablo 4.30. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Grupları Arasındaki Farklılık İncelemesi.....	107
Tablo 4.31. Deney Grubu Ön Test ve Son Test Grupları Arasındaki Farklılık İncelemesi.....	107
Tablo 4.32. Kontrol Grubu Son Test İle Kalıcılık Testi Arasında Anlamlı Farklılık...	108
Tablo 4.33. Eşleştirilmiş Örneklem t-testi.....	108
Tablo 4.34. Deney Grubu Son Test İle Kalıcılık Testi Arasında Anlamlı Farklılık....	109
Tablo 4.35. Deney Grubu Son Test İle Kalıcılık Testi Puanları.....	109

Tablo 4.36. Her İki Grup Kalıcılık Testi .....	109
Tablo 4.37. Kontrol ve Deney Grubu Başarı Testi İlk Testler Karşılaştırma.....	110
Tablo 4.38. Kontrol ve Deney Başarı Testi Son Testler Karşılaştırma .....	110
Tablo 4.39. Dil Bilgisi Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	111
Tablo 4.40. Mevcut Eğitim Yöntemi Uygulamaları Hakkında Öğrenci Görüş Kategorileri.....	118
Tablo 4.41. “Dil Bilgisi Konularında Daha Önce Animasyonla Hiç Karşılaştın mı? Açık Uçlu Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Bu Görüşlerin Yüzde ve Frekans Değerleri .....	119
Tablo 4.42. “Dil bilgisi konularında animasyonla karşılaştığında aklından neler geçti?” açık uçlu sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri ve bu görüşlerin yüzde ve frekans değerleri.....	120
Tablo 4.43. “Dil bilgisi kularında animasyon kullanılması başarınızı etkiledi mi? Neden?” açık uçlu sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri ve bu görüşlerin yüzde ve frekans değerleri.....	121
Tablo 4.44. “Animasyonların diğer derslerde uygulanmasını ister miydin? Neden?” açık uçlu sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri ve bu görüşlerin yüzde ve frekans değerleri .....	122

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Yapılandırmacı bakış açıları .....	12
Şekil 2.2. 3E öğrenme halkası.....	18
Şekil 2.3. Zihinsel gelişim teorisi.....	18
Şekil 2.4. 3E ve 5E karşılaştırması.....	21
Şekil 2.5. 5E öğrenme döngüsünden 7E öğrenme döngüsüne geçiş.....	25
Şekil 3.1. Araştırmanın Uygulama Basamakları.....	62
Şekil 3.2. Karma yöntem araştırmalarında izlenebilecek adımlar .....	64
Şekil 3.3. Yakınsayan paralel karma yöntem deseni.....	65
Şekil 4.1. Öğrencilerin dil bilgisi konularının işlenişinde hoşlandıkları noktalar .....	113
Şekil 4.2. Öğrencilerin dil bilgisi konusunda materyal (teknolojik araçlar) kullanımı hakkındaki görüşleri .....	114

## RESİMLER DİZİNİ

Resim 2.1. 5E modeli ve aşamaları .....	22
Resim 2.2. 5E ve 7E karşılaştırması .....	24
Resim 3.1. 7. Sınıflar kazanım tablosu .....	74
Resim 3.2. Materyal tasarım süreci .....	82



## GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 4.1. Animasyonlu 5E yöntemi uygulamaları hakkında öğrenci görüş kategorileri grafiği.....	112
Grafik 4.2. Animasyon yöntemi uygulamaları hakkında öğrenci görüş kategorileri grafiği .....	117
Grafik 4.3. Mevcut eğitim yöntemi uygulamaları hakkında öğrenci görüş kategorileri grafiği.....	118

## KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

Akt	: Aktaran
BDÖ-BDE	: Bilgisayar Destekli Öğretim-Eğitim
BDÖGF	: Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretimi Öğrenci Görüşme Formu
DBBT	: “Bildirme ve Dilek Kipleri” Konusunda Yönelik Olarak Geliştirilen Dil Bilgisi Başarı Testi
DGÖ	: Deney Grubu Öğrencisi
DBETA	: Dil Bilgisi Etkinlikleri Tutum Anketi
DBTGF	: Dil Bilgisi Dersinde Teknolojik Araçların Kullanımı Öğrenci Görüşme Formu
EARGED	: Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
KBF	: Kişisel Bilgi Formu
KGÖ	: Kontrol Grubu Öğrencisi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDTÖ	: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
F	: F Değeri (anova için)
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
vd.	: Ve Diğerleri
f	: Frekans
SS	: Standart Sapma
p	: Önem Derecesi
t	: T değeri ( t testi için)
$\alpha$	: Güvenirlilik katsayısı
%	: Yüzde

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

Dil toplumsal hayatın oluşması için en önemli iletişim aracıdır. İnsanların kendilerini ifade edebilmeleri, topluma ayak uydurabilmeleri ve nesiller arası kültürel aktarımın sağlanabilmesi dil ile mümkündür. Dilin sahip olduğu bu toplumsal önem milli eğitimin de amaçları arasındadır. Sadece Türkçe dersi için değil mevcut derslerin tümü için de dilin önemi büyüktür. Türkçe dersinin temelini oluşturan dinleme, okuma, konuşma ve yazma alanları dil bilgisi alanından bağımsız düşünülmemelidir. Çünkü dil bilgisi bu alanların hepsiyle yakından ilişkilidir. Dil bilgisi öğretimi; öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Öğrencilerin dili etkili kullanabilmeleri için dil bilgisi kurallarını doğru bir şekilde öğrenmelidirler. Bu kurallar öğrencilere kuru bilgilerle ve ezber yoluyla değil işlevselliğini yitirmemesi için sezdirilerek öğretilmelidir. Dil bilgisi kuralları pekiştirilmeli, bol örnek ve uygulamalarla öğrenciler üzerinde kalıcılık sağlanmalıdır. Bu kalıcılık ve işlevselliğin sağlanması, çağın gereklerine göre çeşitli yollarla gerçekleştirilebilir. Hayatla ayrılmaz bir bütün oluşturan yeni yöntemlerin ve teknolojinin kullanımı dil bilgisi öğretimi açısından önemli bir yere sahiptir. Yeni yöntemler ve teknolojiler soyut kavramların somutlaştırılmasını sağlayarak öğrenci merkezli, öğrencinin etkin olduğu, öğrenirken eğlendiği, verilen kural ve kavramları zihninde yeniden yapılandığı, öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirdiği bir eğitim ortamı sağlar. Teknolojik eğitim ortamlarının oluşturulmasında bilgisayarlar önemli bir yere sahiptir. Özellikle soyut kavram ağırlıklı konuların işlenmesinde bilgisayar destekli materyaller anlamayı kolaylaştırır. Bu materyaller, öğrencilerin somutlaştırılan dil bilgisi konularını daha iyi anlamalarını, bu konuları hayatın süregelen aşamalarında kolaylıkla kullanabilmelerini sağlar.

Özmen ve Kolomuç (2004:1) çalışmalarında mevcut eğitim sistemiyle verilen eğitimde öğrencilerin konuları eksik ya da yanlış kavradıklarını, öğrenilen bilgilerin etkisinin kısa süreli olduğunu, mevcut eğitim sisteminin verilmek istenen kazanımları istenilen düzeyde gerçekleştiremediğini, sahip olunan yanlış anlamlandırmaların

giderilemediğini ve öğrencinin aktifleştirilemediği bir yöntemin yerine öğrencinin aktif olduğu yöntemlerin kullanılmasını önermektedirler.

2005 MEB Türkçe Eğitimi programıyla ülkemizin gelişen toplumlara uyum sağlaması amacıyla öğretim programları yeniden yapılandırılmaya başlamıştır. Değişen öğretim programlarına göre amaç, öğretmek değil öğrencilerin öğrenebilmesini sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak yolunda eğitim müfredatları “bilginin inşası” anlamına gelen yapılandırmacı yaklaşım yöntemlerine göre düzenlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin bilgiye, öğretmen rehberliğinde ulaşabilmelerini esas almaktadır. Bu bağlamda, bireyin kendi potansiyelinin farkına varması, yaratıcı ve problem çözücü bir bireysellik için öncelik oluşturmaktadır (Duman, 2007:322).

Öğrencinin aktif olarak öğrenme sürecine katılımını sağlamak, öğrenme yaşantılarından yola çıkarak bilgiyi kendilerinin yapılandırmasına ve problemleri bu yolla çözmelerine olanak sağlayan, insanların kendiliğinden bilgiyi oluşturması temeline dayanan ve yapılandırmacılık üstüne kurulmuş olan öğrenme halkası yöntemi de yapılandırmacı eğitim ortamlarında kullanılmaktadır. Öğrenme halkası daha sonraki yıllarda aşamalandırılmıştır (Ören ve Tezcan, 2008: 427-446). Öğrenme teorisinin sınıfa uyarlanmış hali olan “öğretim modeli”nin 3E, 4E, 5E, 6E, 7E şeklinde yapılandırılarak sınıf ortamında kullanıldığı görülmüştür.

Derslerde uygulanan yapılandırmacı yöntemler ve hazırlanan materyallerle, öğrencilerin ilgileri derse çekilerek soyut ve anlaşılması zor kavramların daha iyi öğretilmesi sağlanmaktadır. Bunun için de yapılandırmacı öğretmenlerin, etkileşimli materyalleri kullanmaları gerekir. Bu etkileşimli materyallerden birisi de bilgisayarlardır. Günümüzde bilgisayar kullanımının yaygınlaşmasıyla beraber uygulama alanı da genişlemiştir. Bu uygulama alanlarından biri de eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarında bilgisayar kullanımı için akıllı tahtalar ve bunlar için oluşturulan uygulamalar örnek olarak verilebilir. Bunun yanında kitapların veya kitapların içerisinde yer alan etkinliklerin de bilgisayar ortamına aktarılması öğrenci-kitap ilişkisini olumlu yönde etkileyecektir. Bilgisayarlar, bilgiye erişimi kolaylaştırarak öğrenmeyi desteklemektedir. “Bilgisayar teknolojisinden yararlanılarak yapılandırmacı öğrenme nasıl gerçekleşir?” sorusunu Akpınar (1999:15) aşağıdaki şekilde cevaplamıştır:

✓ Bilgisayarın farklı bilgileri hızla sunabilme gücü, özellikle kısa süreli belleğe sahip öğrencinin verilen bilgileri özümsemesi ve uzun süreli belleğe aktarması için ona yardımcı olacaktır.

✓ Birey kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarımı bireyselleştirilmiş öğrenme ortamı sayesinde kendisine özel bir şekilde yapacaktır.

✓ Bilgisayar teknolojisi sayesinde bellekte oluşturulan bilgiler hem grafiksel hem de sembolik temsillerle anlamlandırılabilir. Bu da bilginin depolanmasını sağlar.

✓ Bilgisayar ile birey kendini test edip kendi değerlendirmesini yaparak bilginin kalıcılığını ve hatırlama oranını artırır. Bilgi birikimi sağlanır.

Yukarıda bahsedilen görüşler doğrultusunda bu araştırmada yapılandırmacı öğretim yaklaşımının ilkelerine dayanan 5E öğretim modelini (girme / engage, enter; keşfetme / explore; açıklama / explain; derinleştirme / elaborate ve değerlendirme / evaluation) animasyonlarla destekleyerek öğrencilerin aktif olabileceği öğrenme ortamları oluşturularak; hazırlanan animasyon ve ortamların öğrenci başarısına etkisinin tespiti amaçlanmıştır.

### **1.1. Problem Cümlesi**

Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi öğretiminde “bildirme ve dilek kipleri” konusunda animasyon destekli 5E yöntemine göre hazırlanmış etkinliklerin öğrenci başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi nedir?

### **1.2. Alt Problemler ve Hipotezler**

1. 5E Modeline göre öğretim gören deney grubu öğrencilerinin başarı ilk test puanları ile mevcut öğretim programı öğretimi yöntemine göre öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin başarı ilk test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. 5E modeline göre eğitim alan deney grubu öğrencilerinin başarı son test puanlarıyla mevcut öğretim programına göre eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin başarı son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. 5E Modeline göre öğretim gören deney grubu öğrencilerinin derse yönelik ilk test puanları ile son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Mevcut öğretim programıyla yürütülen kontrol grubu derslerinde öğrencilerin derse yönelik ilk test ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Animasyon Tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi var mıdır?

6. Deney grubu öğrencilerinin çalışmada kullanılan öğretim materyallerinin etkililiği hakkındaki düşünceleri nelerdir?

7. “Bildirme ve dilek kipleri” konusunu dikkate alarak yapılandırmacı öğretimin 5E modeline göre hazırlanan öğretim materyallerinin (animasyonların) öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda pratikteki uygulanabilirliği ne derece etkilidir?

### 1.2.1. Hipotezler

1. Deney grubu öğrencilerinin başarı ilk test puanları ile deney grubu öğrencilerinin başarı son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

2. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı ilk test puanları ile deney grubu öğrencilerinin başarı son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

3. Deney grubu öğrencilerinin ilk test tutum puanları ile deney grubu öğrencilerinin son test puanları arasında istatistiksel olarak bir fark vardır.

4. Kontrol grubu öğrencilerinin ilk test tutum puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

5. Deney grubu öğrencilerinin başarı son test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

6. Deney grubu öğrencilerinin son test tutum puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

### 1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ortaokul 7. sınıf Türkçe dersi “bildirme ve dilek kipleri” konusunun öğretiminde animasyon destekli 5E modelinin başarı, kalıcılık ve tutuma yönelik etkisinin araştırılması; bu doğrultuda amaç ve hedeflere uygun, kullanışlı, etkili bir öğretim modelinin sunulması ve öneriler getirilmesi amaçlanmaktadır.

### 1.4. Araştırmanın Önemi

Türkçe dersi dil bilgisi konularının Türkçe eğitiminde temel konulardan biri olduğu “Türkçe Eğitimi ve Dil Bilgisi” adlı başlıkta açıklanmıştır. Bu doğrultuda Türkçe dersi fiiller başlığı altında “bildirme ve dilek kipleri” konusunun kazanımlarına bakıldığında, öğrenci;

- ✓ Bildirme ve dilek kiplerini ayırt eder,
- ✓ Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar,
- ✓ Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar,
- ✓ Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar (MEB, 2007:43) şeklinde açıklanmıştır.

Literatür çalışmalarına bakıldığında dil bilgisi konularında mevcut yöntemle öğrenim gören öğrencilerin, dil bilgisi konularını hazır sonuçlar olarak gören, ezberlemeye alışan, uygulama gücü ve dil becerisi kazanamayan, istenen düzeydeki başarıyı yakalayamayan bireyler olarak yetiştiği görülmektedir.

Dil bilgisi konusunda genel olarak yapılan çalışmalarda öğrencilerin dil bilgisi konularını sevmediği ve somutlaştıramadıkları görülmüştür. Bu doğrultuda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının 5E modeline göre hazırlanan animasyonlarla öğretimi planlanmaktadır. İlgili literatüre bakıldığında Türkçe eğitiminde 5E yöntemi konusunda sadece Tan’ın (2008) yapılandırmacı öğretime göre hazırlanmış çalışma yapılarının 7. Sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi incelenmiştir. Animasyon destekli 5E yöntemiyle alakalı hiçbir çalışma mevcut değildir. Bu doğrultuda Türkçe eğitimcilerinin yararlanabileceği 5E destekli örnek çalışmalara, materyallere ve bilgisayar programlarına ihtiyaç olduğu görülmüştür. Böylece “Bu çalışmanın dilbilgisi konularının öğretilmesinde öncelikler nelerdir konusu hakkında yardımcı olacağı

düşünülmüştür. Bu çalışma sürecinde yapılacak çalışma ve araştırmaların sonucunda elde edilecek bulgular ile Türkçe derslerinde dil bilgisi konularının öğretiminin daha kolay olacağı düşünülmektedir. Ayrıca animasyon destekli 5E modelinin, öğrencilerin derste akademik başarılarını arttıracığı, dil bilgisi dersine karşı tutumlarında olumlu yönde artış oluşturacağı düşünülmektedir. Yapılan bu çalışma ile 5E modelinin Türkçe dersi dil bilgisi konularının eğitime uygunluğuna ve dil bilgisi eğitiminde kullanılabilirliğine bakılmıştır.

Bu çalışma sayesinde 5E'nin Türkçe eğitiminde kullanılabilirliği test edilmiş olacaktır. Ayrıca benzer araştırmalar yapılmasının sağlanmasıyla zenginleşen animasyonlu 5E öğretimi MEB tarafından Türkçe eğitimi programının yeniden yapılandırılıp geliştirilmesinde önemli bir rol oynayacaktır.

Er Nas (2008:9)'a göre 5E öğrenme modeli öğrencinin derste aktif olması; yaparak-yaşayarak öğrenmesi ve bu öğrendiği bilgileri de sürekli yapılandırması açısından önemlidir. Aynı şekilde animasyon ve simülasyonlar da soyut kavramları somutlaştırıp öğrencilerin ilgisini çekebildikleri için etkili olabilmektedirler.

Hazırlanan bu 5E destekli animasyonlarla öğrenciler kavramlar arasında ilişki kurmada, anlamlı öğrenme sağlamada daha rahat olacaklardır. Eğitim-öğretimin niteliğinin artırılabilmesi için, kavram öğretiminde teknolojinin kullanımı önem kazanmaktadır. Teknolojinin kullanımı çok sayıda duyu organına aynı anda hitap ederek öğrenme düzeyinin artmasında ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığının da artmasında avantajlar sağlamaktadır (Saka ve Yılmaz, 2003:120-131).

Bu çalışma sadece öğrencilere değil aynı zamanda materyal açısından öğretmenlere de kolaylık sunacaktır. Zaten son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı da teknolojiye bağlı olarak gelişen ihtiyaçların zaman içerisinde görselliğin önem kazanıp mimarlık, mühendislik, astronomi, tıp, endüstri, hukuk gibi pek çok alanda kullanıldığının fark edilmesiyle, animasyon destekli eğitime önem vermekte, bunun için yarışmalar düzenlemekte gerekli programları okullara göndermektedir.

Öğrencilerin, okulda öğrendikleri bilgileri günlük yaşantılarında kullanamamaları, ilköğretimin birinci kademesinden itibaren, dil bilgisi dersinin ezber yoluyla öğrenilen bir ders olmasından kaynaklanmaktadır.



Bu noktadan hareketle gerçekleştirilecek olan bu araştırma sonucunda;

✓ Eğitim-öğretim ortamlarında alternatif araç olarak kullanılan animasyonlar sayesinde, ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin soyut kavram ve olayları kavramada zorluk çekmeyecekleri beklenmektedir.

✓ Bilgisayar destekli animasyonlarla öğretim sayesinde ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe 'ye ve dil bilgisine karşı tutumlarında olumlu yönde gelişmelerin olacağı beklenmektedir.

✓ Animasyonlarla desteklenmiş dil bilgisi öğretiminin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin dil bilgisi erişti düzeylerine olan etki derecesinin literatürdeki diğer çalışmalarla kıyaslanmasının aynı sahada yapılması planlanan diğer çalışmalara ışık tutması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir

### **1.5. Araştırmanın Varsayımları**

Çalışmada kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu, örneklem grubunun evreni temsil ettiği, deneklerin anket, mülakat ve görüşme sorularına doğru yanıt verdiği, belli bir kontrol değişkeninin deney ve kontrol gruplarını farklılaştırmadığı varsayım olarak kabul edilebilir.

1. Bu çalışmaya katılan tüm öğrencilerin “bildirme ve dilek kipleri” konusuna yönelik olarak geliştirilen dil bilgisi başarı testi (DBBT), Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği (TDTÖ), kişisel bilgi formu (KBF), dil bilgisi etkinlikleri tutum anketi, dil bilgisi dersinde teknolojik araçların kullanımı öğrenci görüşme formu (DBTTGF), bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimi öğrenci görüşme formu, dil bilgisi dersi animasyon kullanımı öğrenci görüşleri formunu ve öğretmenlerin de dil bilgisi dersi öğretmen görüşleri formu sorularını samimi bir şekilde cevapladıkları,

2. Öğrencilerin dil bilgisi başarı testi ilk test ve son test puanlarının gerçek ders başarı düzeylerini yansıttığı,

3. Uygulanan etkinliklerin 5E modelinin ilkelerine uygun olduğu,

4. Araştırma uygulama süresince denetim dışında gerçekleşen değişkenlerin her iki grubu da aynı ölçüde etkileyeceği, varsayılmıştır.

## 1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları:

1. Araştırma ortaokul 7. Sınıf Türkçe dersi programında yer alan ‘bildirme ve dilek kipleri’ konusuyla,
2. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılı Erzurum ilinde bir ortaokulun 7. sınıf öğrencilerinden oluşan 2 sınıfla,
3. Deney ve kontrol gruplarında 6 hafta ve 12 ders saati uygulama süresiyle,
4. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarıyla,
5. Animasyon destekli 5E kuramına ve mevcut öğretim programına göre hazırlanan öğrenme-öğretme ortamlarıyla sınırlıdır.

## 1.7. Tanımlar

Araştırmamızdaki temel kavramlar şunlardır:

✓ **Dil:** İnsanların istek, duygu ve düşüncelerini anlatmalarını, birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan ve sözcüklerden oluşan bir dizgedir (Aksan, 2003:55; TDK, 2015: 664).

✓ **Dil Bilgisi:** Dar anlamda seslerden ve sözcüklerden oluşan dili inceleyen, onun özelliklerini, ilkelerini ve kurallarını belirleyen bir bilim dalıdır. Çeşitli düzeydeki okullarda, Türkçenin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlenin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerini öğreten bilgi dalı; bu bilgileri veren dersin ve kitapların adı (Korkmaz, 2007:68).

✓ **Öğretim:** Öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan sistematik ve planlı eğitime verilen ad (www.tdk.gov.tr).

✓ **Öğretim Programı:** Öğretim boyunca okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan, müfredat (Türkçe Sözlük, 2011:1840).

✓ **Fil:** Olumlu veya olumsuz olarak çekimli durumda zaman kavramı taşıyan veya zaman kavramı ile birlikte kişi kavramı veren kelime, eylem (www.tdk.gov.tr). Fiiller hareketleri karşılayan kelimelerdir... Hareketler ise nesnelere zaman ve mekân içindeki yer değiştirmeleri, oluşları, kılışları, duruşları; hülasa her türlü faaliyetleridir.” (Ergin, 2004: 280-281)

✓ **Kip:** Kip, eylemlerin zaman, kişi ve anlam özelliklerine göre eklerle biçimlenen dil bilgisi kategorisidir (Eker, 2005: 375).

✓ **Yapılandırıcılık:** Bireyin ön bilgilerini kullanarak, öğrenmesinin sorumluluğunu alarak, yaparak ve yaşayarak bilgilerini yapılandırdığı bir öğrenme kuramıdır (Demirel, 2005: 82).

✓ **Animasyon** Canlandırma; tek tek resimleri veya hareketsiz cisimleri gösterim sırasında hareket duygusu verebilecek bir biçimde düzenleme ve filme aktarma işi (www.tdk.gov.tr).

✓ **5E Modeli:** Yapılandırıcı yaklaşımda oldukça fazla kullanılan 5E modeli, öğrencinin araştırma merakını artıran, konu ile ilgili beklentilerine cevap veren, bilgi ve becerilerinin aktif kullanımını içeren aktivitelerden oluşmaktadır. 5E modeli, her aşamada öğrencileri aktivite içine dâhil ederken aynı zamanda öğrencilerin kendi kavramlarını oluşturmalarını da teşvik etmektedir (Özsevgeç; 2006: 37).

✓ **Yapılandırıcı 5E Öğrenme Modeli:** Bireyin bilgi edinmeye başlarken zihninin tamamen boş olmadığını, yeni öğrendiği konu veya kavramla ilintili kendindeki zihin yapılarını harekete geçirdiğini, kendi bildikleri ile ilişkilendirilebildiklerini özellikle seçip öğrenmeye yatkın olduğunu ayrıca öğrendiği yeni bilgileri zihinde etkin olarak kendisinin yeniden yapılandırdığını savunan yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının ortaya koyduğu ilkeler üzerine kurulmuş bir modeldir (Bybee, 2006).

✓ **Bilgisayar Destekli Öğretim:** Eğitsel içeriklerin ya da etkinliklerin bilgisayar aracılığıyla gerçekleştirildiği, öğretmenin rehber bilgisayarın ise ortam rolünü üstlendiği etkinliklerdir (Akçay, Feyzioğlu, Tüysüz, ve Oğuz, 2008).

✓ **Tutum:** Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir (Smith, 1968 Akt: Kendirli, 2008). “Tutum, bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir” (Özgüven, 1994). Eagly ve Chaiken (1993)’e göre tutum, belli bir varlığın sevilme ve sevilme derecesinin değerlendirilmesiyle ifade edilebilen psikolojik bir eğilim olarak kabul edilmektedir.

✓ **Başarı:** Başarı, istenen sonuca ulaşma, güdülen amaca erişme, isteneni elde etme olarak tanımlanabilir. Eğitim açısından düşündüğümüzde başarı; program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünüdür (Demirtaş ve Güneş 2002: 15)

✓ **Öğretim Yöntemi:** Öğretim yöntemi iki farklı yöntemi kapsamaktadır. Birinci yöntem deney grubuna uygulanan 5E öğretim yöntemi, diğeri ise kontrol grubuna uygulanan mevcut öğretim programıdır.

✓ **Mevcut Öğretim Programı:** Öğretmenin anlatan, soru soran ve not veren kişi olduğu; bireysel farklılıklarının ve zekâ alanlarının önemsenmediği, öğretmeni aktif öğrenciyi pasif hale getiren programdır.

## 1.8. Değişkenler

Bir araştırmanın olgularından oluşan, gözlemden gözleme değişik değerler alabilen objelere, özelliklere veya durumlara değişken denir. Ayrıca değişken, değişen özelliği durumu veya nesneyi ifade etmek için kullanılır. Eğitim araştırmalarında değişken daha çok eğitim veya okulla ilgili değişebilen kavramlar için kullanılır. Değişkenler aldıkları değerlere ve kontrol edilebilme durumlarına göre farklı şekillerde sınıflandırılmışlardır. Aldıkları değerlere göre nicel, nitel; araştırmacı tarafından kontrol altına alınabilme durumlarına göre ise bağımsız, bağımlı ve kontrol değişkenleri olarak sınıflandırılmışlardır (Demirel 2010: 182).

### 1.8.1. Bağımsız değişkenler

Çalışmanın bağımsız değişkenini öğretim yöntemleri (5E Modeli ve Animasyon Tekniği) oluşturmaktadır.

### 1.8.2. Bağımlı değişkenler

Çalışmanın bağımlı değişkenini öğrencilerin, dil bilgisi konusundaki akademik başarıları, Türkçe dersine ilişkin tutumları araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturur.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1 Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımlarına Genel Bakış

##### 2.1.1. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı

Son yıllarda eğitim alanında yürütülen araştırmalara en çok konu olan yapılandırmacı yaklaşım (constructivist approach) için alan yazında, “yapılandırmacılık”, “yapısalcılık”, “yapısalcı kuram”, “oluşturmacılık”, “oluşturmacı kuram” gibi farklı adlandırmaların yer aldığı görülmektedir.

Yapılandırmacılık (constructivism) kavramıyla ilgili Türkçe kaynaklarda birçok tanım geçmektedir. Kimi araştırmacılar constructivism kavramına karşılık;

- ✓ Oluşturmacılık ( Uzun ve Sağlam, 2006:245; Asan 2000, Atıcı 2001, 2004, Baki 2001, Kara 2004, Güneş 2000, Gürol 2001, Yıldırım 2004),
- ✓ Yapılandırmacılık (Demirci 2004, Köseoğlu vd. 2003, Şaşan 2002:55, Yurdakul 2004:115),
- ✓ Yapısalcılık (Aşkar vd. 2003:61),
- ✓ Yapıcılık (Alkan vd. 1995; Deryakulu, 2001:56),
- ✓ İnşacılık (Aktürk- Muğdoğlu 2001),
- ✓ Kurgulamacılık vd. (Hançer, 2005) terimlerini kullanmaktadırlar (Akt: Atam, Oğuz 2006:14).

Yapılandırmacılık, öğrenenlerin bilgiyi zihinlerinde nasıl yapılandırdıklarını açıklayan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre, öğrenen yaşam problemlerini çözmede, uygulamaya koymada bilgiyi kullanmalıdır. Bilgi yeniden yapılandırılıp, anlamlandırılıp, yorumlanmalı ve transfer edilmelidir (Perkins, 1999; Akinoğlu, 2004; Sönmez, 2005; Aydın, 2007).

Birey etkileşiminin ön plana çıktığı, fikirlerin savunulduğu, hipotezlerin kurulup, sorgulandığı ve fikirlerin paylaşıldığı yapılandırmacı öğrenmede öğrenen bu sayede etkin rol almaktadır (Perkins, 1999; Akt. Şaşan, 2002:49-52).

Yapılandırmacı yaklaşımda istenen, bilginin öğrenecek kişi tarafından alınıp kabul edilmesi değildir. Bireyin nasıl bir anlam çıkardığı daha önemlidir. Bilginin oluşumunda bireyin değer yargıları ve yaşantıları önemli rol oynar. Yapılandırmacı yaklaşımda kalıcılığın sağlanması ve üst düzey bilişsel becerilerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım geleneksel yaklaşımdan probleme ve işbirliğine dayalı öğrenme metotlarıyla öğreneni aktif tutarak ayrılmaktadır. Bununla öğrenenin problem çözme yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının gelişmesi beklenmektedir. Şaşan (2002:49-52), “öğretmeni rehber konuma alan bu yaklaşımda asıl olanın, öğrenenin öğrenme sürecinde aktif olması ve öğrendiklerini var olan bilgiyle yeniden yapılandırmasıdır” şeklinde açıklamıştır.

Açıkgöz (2008:61) yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bazı kuramcıların, bilgiyi bireyin yapılandırdığına; bazılarının da bireyin değil, toplulukların yapılandırdığına inandıklarını söylemektedir. Bu durumu yapılandırmacılığın iki türü ile açıklamaya çalışırsak;

1- Radikal yapılandırmacılıkta bilgiyi yapılandırma bireysel bir etkinliktir. Geçirilen yaşantılar bilgiye dönüşür. Radikal yapılandırmacılıkta bilginin keşfedilmediğine, bireyler tarafından yaratıldığına inanılmaktadır.

2- Toplumsal yapılandırmacılık ise radikal yapılandırmacılığın tamamen tersi görüşleri savunmaktadır. Zihinsel süreçleri toplumsal süreçler oluşturur. Bilgiyi ise birey yapılandırır.

Bakış açısı	Temel dayanak
Dışsal	Bir bilginin edinimi dış dünyanın yeniden yapılandırılmasını temsil eder. Dünya inançları tecrübeler, örneklere maruz kalma ve öğretme aracılığıyla etkiler. Bilgi dış gerçekliği yansıttığı oranda doğrudur.
İçsel	Bilgi daha önce yaşanılan tecrübelerden meydana gelir ve doğrudan çevresel etkileşimlerden kaynaklanmaz. Bilgi dış dünyanın bir aynası değildir. Daha çok bireysel soyutlamalarla gelişir.
Diyalektik	Bilgi kişiler ve çevreleri arasındaki etkileşimden kaynaklanır. Yapılandırmalar dış dünyaya ne değişmez bir şekilde bağlıdır ne de tamamen zihin ürünleridir. Daha çok bilgi kişinin çevresiyle etkileşiminden doğan zihinsel tezatların sonuçlarını yansıtır.

Şekil 2.1. Yapılandırmacı bakış açıları (Schunk, 2009. Akt: Işık, 2014)

Aşağıda sıralanan beş özellik Driscoll (1994; Akt: Bağcı, 2012:11)'un yapılandırmacı öğrenmenin gerçekleşmesi için yapılması gerekenlerdir;

1. Öğrencilerin günlük hayat problemleri ve çözümleriyle uğraşmaları sağlanmalıdır.

2. Akran öğrenmesinin en iyi gerçekleştiği sosyal etkileşim ortamı yapılandırmacılığın olmazsa olmazlarından. Burada öğrenciler farkındalık kazanacağı için daha iyi anlama ve öğrenme gerçekleşecektir. Öğrenciler kendi anlamaları ve öğrenmelerini gerçekleştirebilmelidir.

3. İçerikler belirli bir düzene sahip olmalı ve farklı yöntem ve tekniklerle ve araç-gereçlerle işlenebilecek esneklikte olmalıdır.

4. Öğrenci merkezli öğrenme ile öğrencilerin neyi, nasıl çalışacaklarına aktif olarak karar verebilmeleri sağlanmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan öğrenme ortamları öğrenciye görelilik esasına dayanmaktadır. Öğretmenler ise bu temel etrafında rehberlik etme ve yardımcı olma görevindedir. Bu doğrultuda yapılandırmacı öğrenmede öğretmen ve öğrenci rollerine bakacak olursak;

### **2.1.2. Yapılandırmacı Türkçe öğretiminde öğretmenin rolleri**

Açıkgöz (2003:60)'e göre öğretmen öğrenci ile eğitim programı arasında köprü görevi görmelidir. Burada öğrencinin geleneksel anlayıştaki gibi sessiz kalarak, belirlenmiş davranışları yapmaya zorlanmadan, öğrenciyi odağa alarak bilgiyi yapılandırması amaçlanmıştır.

Demirel (2008:221) öğretmeni; “açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen ve bireysel farklılıkları dikkate alan, uygun öğrenme yaşantıları sağlayan ve öğrenenle birlikte öğrenen kişi” şeklinde tanımlamıştır.

Yaşar (1998:68-75) tarafından yapılan çalışmada, yapılandırmacı öğretmenin, sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergilenmesi gerektiği belirtilmektedir. Burada öğretmen “evet-hayır” cevaplı kısa sorular yerine “bu sonuca nasıl ulaştınız” gibi düşünmeye sevk edecek sorular yönlendirmelidir.

Brooks (1993:23)' a göre yapılandırmacılıkta öğretmen rolleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- ✓ Öğrenci özgün olduğunu kabul eder ve özgür davranır.
- ✓ Yapılandırmacı terminolojiyi çıkış noktası olarak kullanır.
- ✓ Öğrencinin aktif olmasını sağlamak için dersi yürütmelerine ve taktik değiştirmelerine izin verir.
- ✓ Kavramları anlatmadan önce bireysel farklılıklara uygun hazırlık yapar.
- ✓ Öğrenci-öğretmen işbirliğini ve diyalogunu sağlar.
- ✓ Kısa cevaplı sorulardan kaçınarak öğrencilerin düşünme yetilerini ortaya çıkarır.
- ✓ Cevaplarını bir araya toplayan öğrenci, hatasını anlar, anlamları yeniden değerlendirir.
- ✓ Deney ve çalışmalarla öğrencilerin çelişkili fikirlerini ortaya çıkarır bu da öğrencilerin yeni anlayışlar edinmelerini sağlar.

Öğretmenin geleneksel olarak bilgi veren değil, öğrencileri çeşitli materyallerle aktifleştiren olarak tanımlayan Erdem'i (2002), Duman da (2004:58) öğretmeni eski ve yeni bilgilerin sentezini yaptıran, böylece düşünme becerilerini geliştiren bir rehber olarak tanımlayarak desteklemektedir.

Asan ve Güneş (2002:50-53)' e göre öğretmen zihinsel yapıların oluşması için rehberlik eder ve uygun öğrenme etkinlikleriyle anlama kabiliyetlerinin gelişmesine yardımcı olur. Öğretmen tutum ve davranışlarıyla sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı olmalıdır. Bu tutum ve davranışlarıyla öğretilecek öğeleri öğrenciler bakımından anlamlı ve ilginç kılacak anlar yaratmalıdır. Burada amaç öğrencinin kendi sorularını sorması, kendi deneyimlerini yapması ve kendi sonuçlarına ulaşmasıdır.

Öğretici bireysel farkları göz önünde bulundurarak yönergelerini bu doğrultuda verir (Brooks ve Brooks, 1999:21).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilere hazır bilgi verilmeyen, ilk elden kaynakları ve etkileşimli materyalleri kullandıran bir yaklaşımdır (Akpınar ve Ergin, 2005:55-64).



### 2.1.3. Yapılandırmacı Türkçe öğretiminde öğrencinin rolleri

Öğrenmenin sorumluluğunu büyük ölçüde öğrenciye veren (öğretmenle birlikte) yapılandırmacı öğretim, öğretmene de süreci düzenleme, yönlendirme ve rehberlik rolleri vermiştir (Şaşan, 2002:49-52). Öğrenci bu süreçte verileni olduğu gibi kabul etmek yerine etkin rol oynayarak çevresinin farkına varır (Yaşar, 1998:68-75). Bu etkililik sürecinde eleştirel ve yapıcı sorular sorarak diğer öğrencilerle iletişim kurar (Demirel, 2008:42).

Yapılandırmacılıkta sadece öğrenenin sürece aktif bir şekilde katılması yetmemektedir. Öğrenenin bazı kişisel özellikler taşıması da gerekmektedir. Bu özellikler (Şentürk, 2009):

- ✓ Öğrenenin; meraklı, girişimci, mücadeleci ve sabırlı olması,
- ✓ Kendi kararlarını kendisi alması,
- ✓ Eleştirel gözle bakabilmesi,
- ✓ Öğrendiklerini yeni ortamlarda kullanabilmesi şeklinde sıralanabilir.

Yapılandırmacı yaklaşımda bireyin uyararı yorumlamaya çalışması ile anlam ortaya çıkmaktadır. Bu anlamlandırma sürecinde öğrencinin sürece dâhil olması gerekmektedir. Bunun da sağlanabilmesi için öğrenme ortamlarının tasarımı ön plana çıkmaktadır.

Yapılandırmacılık ve transformatif öğrenme anlayışları Mezirow'a (2003) göre "öğrencilerin öznel olarak anlamı yapılandırmaları" konusunda paralellik gösteren iki kuramdır. Transformatif öğrenme on adımda meydana gelir. Bu adımlar, öğrenenin;

1. Sahip olunan ikilemin yönünün değiştirilmesi,
2. Kendisini incelemesi
3. Eleştirel düşünce ile mevcut varsayımları eleştirmesi,
4. Dönüşüm sürecini fark etmesi,
5. Yeni rolleri, ilişkileri ve eylemleri için yeni seçenekleri kullanması,
6. Bir eylem planı düzeni oluşturması,
7. Planlarını uygulayabilmesi için bilgi ve yetiler edinmesi,
8. Kendine olan güvenini kazanarak ilişkilerinde rekabet edebilmesi,

9. Kazanılan yeni perspektifleri kendi yaşamına uyarlaması olarak sıralanmaktadır.

Bu çerçevede, yapılandırmacı kuramda “aktif katılımcı olarak” görülen öğrenen, transformatif yaklaşımda “yansıtmacı katılımcı” olarak ifade edilir. Buna göre, transformatif öğrenme sürecinde öğrenciler için ön görülen roller yapılandırmacılık için de söz konusudur. Bu roller şöyle sıralanabilir (Mezirow, 2003)

- ✓ Öğretmen-öğrenci ilişkisini kurarak, öğrencilerin sınıf aktivitelerine katılmasını sağlama,
- ✓ Eleştirel düşünebilme, yansıtıcı sohbet yapabilme ve tartışmalara katılabilme,
- ✓ Kendinin, algılarının ve varsayımlarının eleştirel olarak farkına varabilme,
- ✓ Etkileşimde bulunduğu içeriklerden seçim yapma,
- ✓ Kendisinin farkına vararak doğru seçimler yapma.

#### **2.1.4. Geçmişten günümüze E’lerin gelişimi: 3E, 4E 5E, 6E, 7E**

Öğrenme halkası insanların kendiliğinden bilgiyi oluşturmaları temeline dayanan ve yapılandırmacılık üzerine kurulmuş olan bir öğrenme modelidir. Öğrenme halkasının en belirgin temelleri 1960’larda atılmıştır. İlk aşamada 3 basamaktan oluşan “araştırma (exploration), keşif (invention) ve buluş (discovery)” öğrenme halkaları zamanda değişikliğe uğramıştır. Keşif (exploration), kavram tanımı (concept introduction) ve kavram uygulama (conceptaplication) olarak güncellenmiştir (Kanlı, 2007:44-64).

Öğrenme halkasının 3 aşaması, yapılandırmacı süreçler olan özümseme, uyumsama ve örgütlemeyen türetilmiştir. Daha sonraları bu öğretim stratejisinin aşamalarının isimleri değiştirilmiş ve aşamalar eklenerek 3E, 4E 5E, 6E ve 7E modelleri de geliştirilmiştir.

Modellerin temelinde odaklanılan noktalar; öğrencilerin (a) ön bilgilerinin tespit edilmesi (b) kavramları yapılandırmalarını sağlayacak uygulamaların çeşitli şekillerde yer verilmesidir. Önemli olan, odaklanılan bu noktalarda modellerin aşamalarında, öğretmenlerin kullanacakları etkinlikler ile yöntem ve teknikleri yerinde kullanabilmesidir.

Yöntem ve tekniklerin uygun kullanılmaması durumunda öğrencilerde daha çok kavram yanlışlığına neden olunabilir. Bu kısımda yapılandırmacı öğrenme kuramını temel alan bazı modeller kısaca anlatılmış ve özellikle bu çalışmaya temel teşkil eden 5E öğretim modeli ayrıntılı açıklanmıştır.

### 2.1.5. 3E öğrenme halkası

3E öğrenme modelinin temelinde Piaget'in zihinsel gelişim kuramı ve yapılandırmacılık vardır. Öğrenme halkası kavramı Robert Karplus tarafından 70'li yılların sonunda doğru geliştirilmiştir. Karplus bu modelle " Science Curriculum Improvement Study (SCIS) ile fen bilimleri müfredat çalışmasını oluşturmuştur. Bu öğretim modelinde amaç olarak; öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme süreçlerine katılımını sağlamak, yaşantılarından yola çıkarak bilgiyi kendilerinin yapılandırmasını ve problemlerin çözümünde bu yolu kullanmalarını sağlamak olarak ifade edilebilir (Ören ve Tezcan, 2008:427-446).

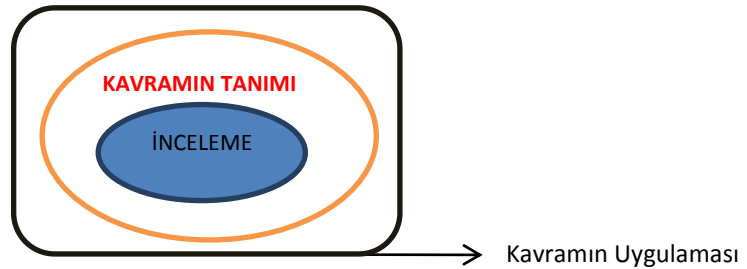
Sökmen (1999:25-30), Şekil 2.2'deki öğrenme halkasının anlamlı öğrenmenin oluşmasının yanında eğitimin de zevkli hale gelmesindeki rolünden bahseder.

Öğrenme halkası 3 aşamadan oluşmaktadır.

- **Keşif (*Exploration*):** Bu aşamada öğrenciler, öğrenme ortamındaki yeni materyalleri incelerler. Bu materyallerle somut yaşantılar oluştururlar. Sahip oldukları bilgi ve becerilerle yeni bilgi ve beceriler arasında ilişki kurarlar. En az yardım ve rehberlik eşliğinde yeni materyalleri ve fikirleri araştırır. Bu aşamada öğretmen kavramla ilgili tanıtımı yapmaz. Bu sayede öğrencinin kafasında konu ile ilgili soru işaretleri oluşması sağlanır. Dolayısıyla öğrenciler öğrenmeye hazırlanır.

- **Terim Tanıtımı Aşaması (*Explanation*):** Öğrenciler öğretmen rehberliğinde kendi bilgilerini organize eder, deney sonuçlarını açıklar ve kavramları eşleştirir. Öğretmen doğrudan veya başka materyallerle (kitap, film, bilgisayar programı gibi...) yardımıyla yeni bir kavramın tanımını verir. Öğretmen rehberliğindeki aktiviteler ile yeni bilgi ve beceriler açıklanır. Öğrencilerin açıklamaları öğretmen tarafından kontrol edilir.

- **Kavram Uygulaması (Concept Application /Expansion):** Bu aşamada öğrenci yeni konunun kavramının uygulamalarını keşfeder. Yeni fikir ve beceriler farklı durumlara uygulanır. Öğretmen doğru uygulamalar için öğrencilere yardım eder. Öğrenmeyi değerlendirir.



Şekil 2.2. 3E öğrenme halkası

<b>Denge</b>	<b>İnceleme</b> 5E modelindeki girme ve keşfetme basamakları
<b>Dengesizlik</b>	<b>Kavram Tanımı</b> 5E modelindeki açıklama basamağı
<b>Yeniden Dengeleme</b>	<b>Kavramın Uygulanması</b> 5E modelindeki derinleştirme ve değerlendirme basamağı

Şekil 2.3. Zihinsel gelişim teorisi (<http://egitimbilimlernotlari.com/>)

### 2.1.6. 4E öğrenme halkası

Piaget'in gelişim teorisine dayanan 4E'deki E'ler her bir aşamayı ifade etmektedir (Exploration, Explain, Expansion, Evaluation).

Bybee (1997) 4E öğrenme döngüsü modelinin öğrenci motivasyonunu ve düşünme becerilerini arttırdığını bunun da 4E'nin öğrenciler tarafından ilginç ve eğlenceli bulunmasından kaynaklandığını belirtmektedir.

Hodson ve Hodson (1998:645-650), tarafından önerilen modelde 4 aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, öğrenciler var olan ön bilgilerini sunarlar, ikinci aşamada öğrencilerin kendi fikirlerini açıklamaları, test etmeleri, tartışmaları ve tahminler yapmaları sağlanır. Üçüncü aşamada öğrencilerin deneyimlerle elde ettikleri fikirlerini değiştirmeleri için uyarıcılar sağlanır, son aşamada ise, öğrencilerin fikir ve düşüncelerini yeniden yapılandırmalarına teşvik edilir.

Cosgrove ve Osborne (1985; Akt: Kural 2014, 50-97) tarafından önerilmiştir. Bu aşamalara kısaca şu şekildedir: Birinci (Preliminary Phase) Aşama: Bu aşamada öğretmenin; kendisinin ve öğrencilerinin görüşleriyle bilimsel görüşleri anlaması veya dikkate alması gerekir. Odaklama Aşaması (Focus Phase): Günlük bir olay içerisindeki kavramla ilgili öğrencilere araştırma yapması için fırsat verilir. Meydan Okuma Aşaması (Challenge Phase): Öğrenci kendi görüşlerinin artı ve eksi yönlerini diğer arkadaşlarıyla tartışır ve öğretmen gerektiği durumda, bilimsel görüşü tanıtır. Uygulama Aşaması (Application Phase): Öğrencilere yeni fikirleri uygulamaları için fırsat verilir

### **2.1.7. 5E öğrenme halkası**

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan ve öğrenenin merkezde olduğu eğitimin ön plana çıkmasıyla, öğrenenin kazanımlara etkili ulaşmasını sağlayacak modeller oluşturulmuştur. Bu modellerden bir tanesi de 5E öğretim modelidir. Yapılandırmacı yaklaşım modeli olan 5E, Biyolojik Bilimler Öğretim Programı çalışması proje yürütücüsü Roger Bybee tarafından oluşturulmuştur. 5E öğretim modeli ismini, bu modelin basamaklarını simgeleyen kavramların İngilizce baş harflerinden almıştır (*Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate*).

Saka (2006:14)'ya göre 5E öğrenmenin, öğrenme metotlarının belirli özelliklerini bir çatı altında toplayan; bireyin boş bir levha olmadığını hazır zihin yapılarına sahip olduğunu ve seçim yapabileceğini, öğrendiği yeni bilgileri etkin olarak kendine göre düzenlemesini sağlayan bir model olarak tanımlamıştır.

5E modeli, öğrencinin merak duygusunu arttıran, bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışma yapmasını güdüleyen, öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlayan bir süreçtir. 5E öğrenme modelinin eğitimde kullanılması öğrencinin anlamlı öğrenmesi ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi açısından önemlidir.

Bağcı (2012:38) tarafından Wilder ve Shuttleworth (2005)'tan yapılan aktarmaya göre 5E öğrenme modeli, öğrencileri öğrenmenin çeşitli safhaları ile bir konuya dâhil olmaya ve dâhil olunan bu konuyu araştırmalarına ve daha detaylı bir bilgiye sahip olmalarına ve bunu değerlendirmeye sevk etmektedir.

5E öğrenme modelinin aşamaları aşağıda maddeler halinde açıklanmıştır.

- **Girme Aşaması (*Engage*):** Öğrencinin konuyu öğrenmeden önce konuya olan ilgisini arttırmak gerekir. Bu sebeple konu ile ilgili ön bilgiler bu aşamada ortaya çıkarılarak öğrencinin eski bilgilerinin farkında olması sağlanır. Girme aşamasında öğretmenin kavramları tanıtmayı, konuyu açıklaması ya da öğrencileri öğreneceklerinden haberdar etmesi söz konusu değildir. Bu aşamada beklenen öğrencinin beyin fırtınası yaparak doğru veya yanlış fikir belirtmesi, sorular sormasıdır.

- **Keşfetme Aşaması (*Explore*):** Öğrenciler çeşitli etkinlikler yaparak konu ile ilgili beceriler geliştirip çözüm üretirler. Bu aşamada materyaller yardımıyla konu ile ilgili yeni bilgileri özgür bir şekilde keşfederler. Materyalleri hazırlayan öğretmen, öğrenciye rehberlik eder, gruplar halinde çalışmalarına ve tartışmalarına ortam hazırlar. Ancak asla bilgi vermez, konu ile ilgili açıklama yapmaz (Yurt, 2012). Ayrıca keşfetme basamağında bilgisayar teknolojisi kullanarak modelleme ve animasyona dayalı öğretim etkinlikleri kullanılması oldukça önemlidir. Yapılandırıcılıkta teknoloji ön plana çıkmaktadır. Teknoloji öğrenciyi merkeze alıp yeni öğrenme ürünlerini verirken ve iletişim kurarken aktifleşmesini sağlamaktadır. Nasıl ki öğrenme süreçleri içerisinde anlamayı kolaylaştırmak için teknoloji kullanılıyorsa, ürünü meydana getirmede ve bu ürünün kalıcılığının sağlanmasında da teknoloji kullanılabilir (Çepni vd. 2006:1-17).

Öğretmen aşağıdaki üç yolu izleyebilir:

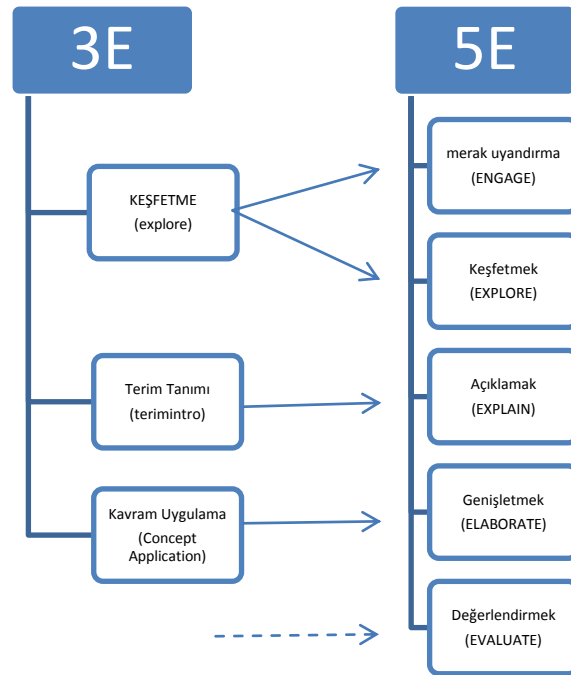
- ✓ Öğrencilerin sorularına yanıt verme,
- ✓ Öğrenciyi belirli bir hedefe yönlendirme
- ✓ Doğru yönde ilerlemesi için öğrenciye sorular sorma.

- **Açıklama Aşaması (*Explain*):** Öğretmen öğrencilerin yetersiz olan eski bilgilerini doğru ve eksiksiz olan yenileriyle değiştirmelerine yardım eder. Bu aşama öğrencinin en pasif, öğretmenin en aktif olduğu evredir. Öğretmen düz anlatım yoluyla

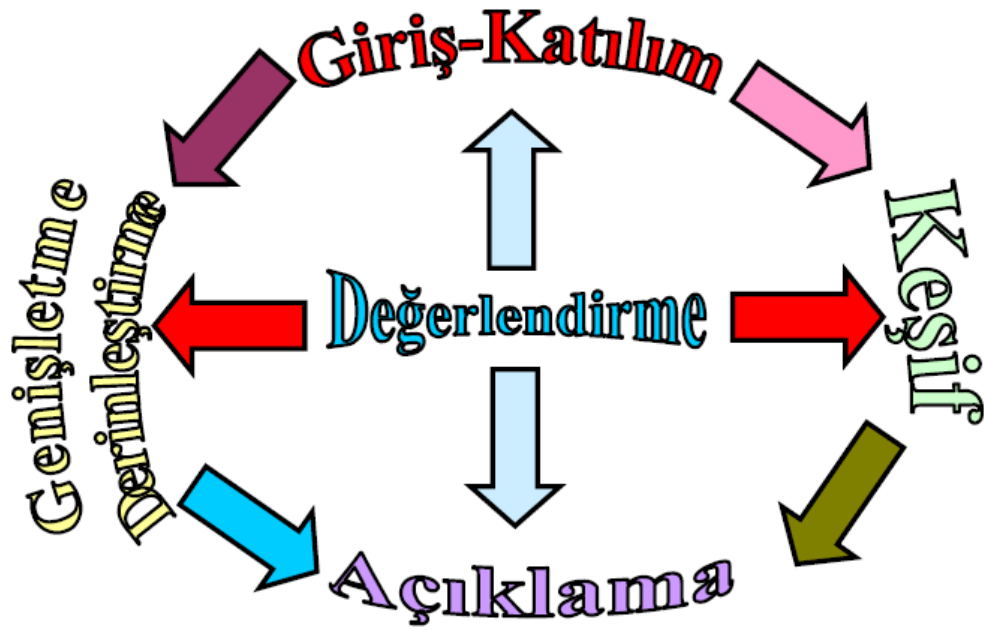
bilgi verebilir. Bunun yanı sıra film veya video izletebilir veya daha farklı etkinlikler yapabilir.

- **Derinleştirme Aşaması (Elaborate):** Öğrenciler birlikte ulaştıkları bilgilere ve becerilere yeni bir boyut kazandırır. Bu aşamada bilgiyi yeni durumlara uyarlama söz konusudur. Bu durumda daha önceden bilmedikleri yeni kavramları anlamlı bir şekilde öğrenmiş olurlar.

- **Değerlendirme Aşaması (Evaluate):** Bu evrede öğrencilerden öğrendiklerini ortaya koymaları beklenir. Öğretmen değerlendirme amaçlı test kullanarak veya etkinlik yaparak öğrencilerde davranış değişikliği olup olmadığını gözlemler. Aynı zamanda öğrenciler de kendi gelişimlerini değerlendirirler (Özmen, 2004:58).



Şekil 2.4. 3E ve 5E karşılaştırması (Kanlı, 2007)



Resim 2.1. 5E modeli ve aşamaları (Ergin, 2006).

### 5E Öğretmen Öğrenci Rollerini

Tablo 2.1.

5E Öğretmen-Öğrenci Rollerini

Modelin Aşamaları	Öğretmenin rolü	Öğrencinin rolü
<b>Girme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ İlgi uyandırma</li> <li>✓ Merak uyandırma</li> <li>✓ Soru sorma</li> <li>✓ Öğretilen konuyla ya da kavramla ilgili öğrencinin neler bildiğini ya da düşündüğünü gösteren yanıtları ortaya çıkarma</li> <li>✓ Konu hakkında açıklama yapmaz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “bu neden böyle oldu? Bu konuyla ilgili neler biliyorum? Bu soruya nasıl bir yanıt verebilirim?” sorularını sorma</li> <li>✓ Konuya ilgi gösterme</li> <li>✓ Mevcut bilgileri ile tartışmalara katılırlar</li> </ul>
<b>Keşfetme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Doğrudan öğretim yapılmaz</li> <li>✓ Öğrenciler arasında etkileşimli izleme ve dinleme</li> <li>✓ Gerekli olduğunda, öğrencileri araştırılan konuya yönlendirmek için sorular sorma</li> <li>✓ Öğrencilere problemle uğraşmaları için zaman tanıma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Etkinliğin sınırlarını dikkate alarak özgürce düşünme</li> <li>✓ Tahminlerini ve hipotezlerini deneme</li> <li>✓ Yeni tahminler ve hipotezler üretme</li> <li>✓ Alternatif deneme ve arkadaşlarıyla tartışma</li> <li>✓ Gözlemlerini ve düşüncelerini kaydetme</li> <li>✓ Sorunu çözmeden sonuca varmaktan kaçınırlar</li> </ul>



Tablo 2.1 (Devamı)

<b>Açıklama</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Öğrencilerin kendi kelimelerini kullanarak kendi kavramlarını ve tanımlamalarını açıklamalarını sağlama</li> <li>✓ Öğrencilerden öne sürdükleri görüş ve düşüncelerle ilgili kanıt isteme</li> <li>✓ Kavramla ilgili açıklamaları, tanımları sunma</li> <li>✓ Kavramı sunarken öğrencilerin önceden bildiklerini temel alma</li> <li>✓ Anlatım ve tartışma yöntemini kullanabileceği gibi film, bir gösteri, bir animasyon kullanarak açıklar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Kavramla ilgili olası yanıtlarını ve çözümlerini diğerlerine açıklama</li> <li>✓ Diğerlerinin açıklamalarını dikkatlice, eleştirel gözle dinleme</li> <li>✓ Öğretmenin sunduğu açıklamaları dinleme ve kavramaya çalışma</li> <li>✓ Önceki etkinlikleri aklına getirme</li> <li>✓ Açıklamalarını yaparken, kaydettiği gözlemlerini kullanma</li> </ul>
<b>Derinleşme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Öğrencilerin, açıklama aşamasında tanıtılan tanımları, açıklamaları kullanmalarını bekleme</li> <li>✓ Öğrencileri öğrendikleri yeni kavram veya beceriyi kullanmaları yönünde teşvik etme</li> <li>✓ Öğrencilere alternatif açıklamaları hatırlatır. Kavramsal değişim metinlerini kullanır.</li> <li>✓ Öğrencileri var olan veri ve kanıtlara başvurmaya yönlendirir ve “şimdiye kadar ne biliyordunuz? Niçin böyle olduğunu düşünüyorsunuz?” diye sorar.</li> <li>✓ Keşif aşamasındaki stratejiler de ayrıca bu aşamada uygulanabilir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Öğrendiği yeni tanımları, açıklamaları ve becerileri, yeni ama öncekine benzer durumlarda kullanması</li> <li>✓ Öğrendiklerini soru üretmek, çözüm önermek ve deney tasarlamak için kullanma</li> <li>✓ Kanıtları kullanarak mantıklı çıkarımlara ulaşmak</li> </ul>
<b>Değerlendirme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Öğrenciler yeni kavram ve becerileri kullandıkça onları izleme</li> <li>✓ Öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendirme</li> <li>✓ Öğrencilerin düşünme süreçlerine veya becerilerinde neler değiştiğini gösteren kanıtlar arama</li> <li>✓ Öğrencilere kendi kendilerine çalışmalarını değerlendirmelerine fırsat verme</li> <li>✓ Öğrencilere “ne düşünüyorsun? Ne tür kanıtlara sahiptin? Bu konuyla ilgili neler biliyorsun? Bu konuyu nasıl açıklarsın?” şeklinde sorular yönlendirme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Kendisine sorulan açık uçlu soruları cevaplarken önceden yapılan açıklamaları, gözlemleri ve kanıtları kullanma</li> <li>✓ Kavramla ilgili bilgiyi ya da beceriyi anladığını gösterme</li> <li>✓ Kendi ilerleyişini ve bilgisini değerlendirme</li> <li>✓ İlerleyen zamanlarda yapılacak araştırmalar için konuyla ilişkili sorular üretme</li> </ul>

(Bybee 1997, Carin and Bass 2000, Keser 2003, Özmen 2004)

### 2.1.8. 6E öğrenme halkası

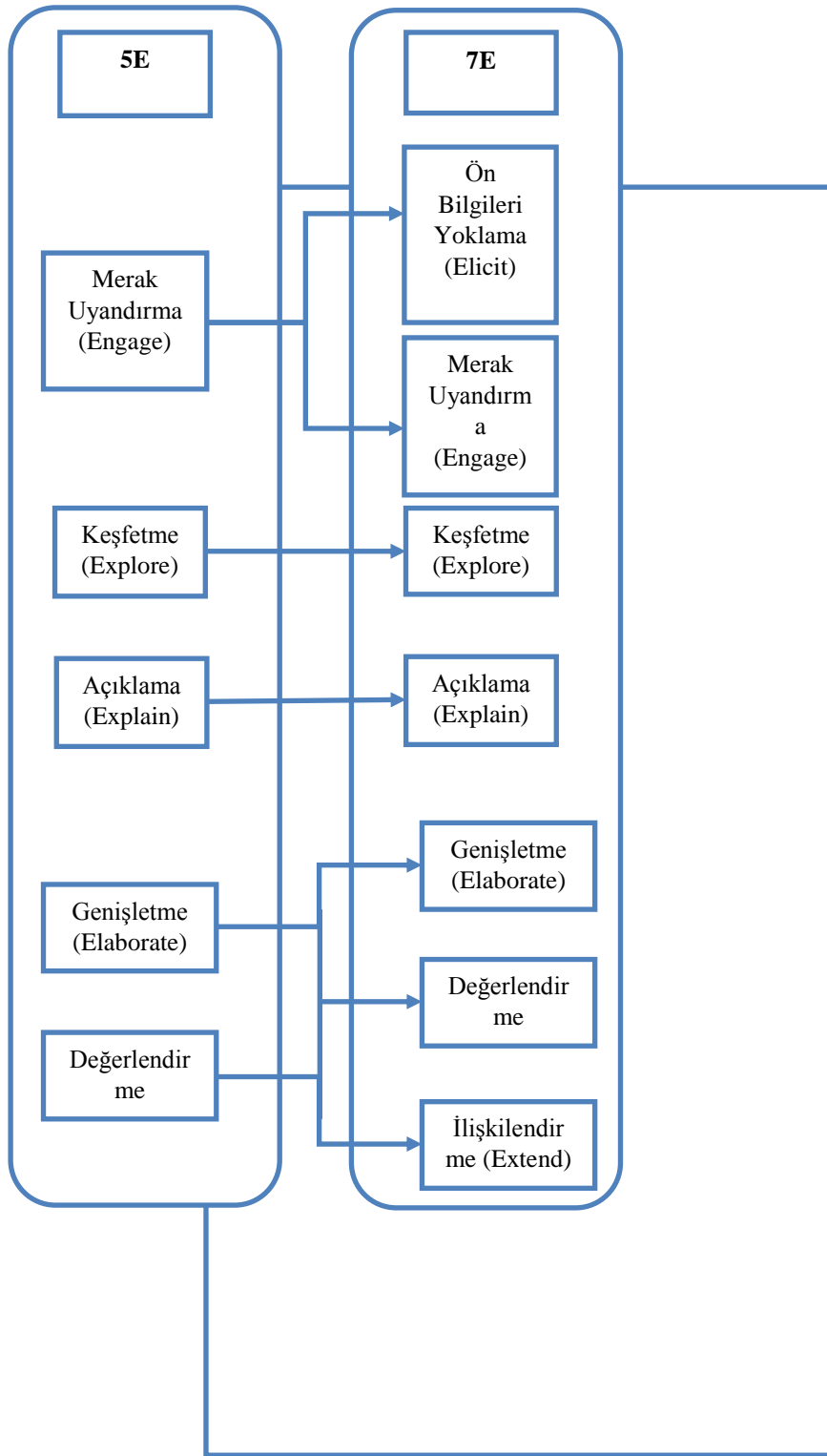
6E modeli çok yaygın kullanılmamakla birlikte diğer bir öğretim modelidir (URL-1; 2007; Debby, 2004). Bu model 5E öğretim modelinin girme-keşfetme-açıklama-derinleştirme-değerlendirme basamakları ile bu basamaklarının en sonuna eklenen internet kullanımını öneren internet araştırma aşamasından (E-search) oluşmaktadır. Diğer aşamalarda yapılacak işlemler aynı olmakla birlikte öğrenilen bilgilerin en son aşamasında internetteki bilgilerle desteklenmesi önerilmektedir. Böylece öğrenciler öğrenme ortamında elde ettikleri bilgi ve becerilerini genişleterek öğrenmeleri sağlanacaktır (<http://www.phy.ntnu.edu.tw/ntnujava/>).

### 2.1.9. 7E öğrenme halkası

Öğrenme halkasını yeniden düzenleyen araştırmacılar üç aşamalı halkayı beş aşamaya dönüştürmüşlerdir. Ancak daha sonra yenilenme devam etmiş ve iki aşama daha eklenmiştir. Eisenkraft ve Bybee (2003:56-59) tarafından geliştirilerek 7E adıyla tekrar yorumlanmıştır.



Resim 2.2. 5E ve 7E karşılaştırması



Şekil 2.5. 5E öğrenme döngüsünden 7E öğrenme döngüsüne geçiş (Kaynak: Arlington, 2003).

Tablo 2.2.

*E'lerin Gelişimi*

3E	4E	5E	7E	Araştırmalarda Kullanılan E'ler		
[Abraham1986;Renner,1988; Marek, 1997;(Rule, 2002).]	Bybee (1997)	[Trowbridge 2000; Lawson, 1995]	Bybee (2003)	Eisenkraft (2003)	Kanlı&Yagbasan (2006)	
...	...	Merak Katılım-Giriş (Engage)	Uyandırma- Merak Uyandırma (Excite)	Ön Bilgileri Yoklama (Elicit) Merak Uyandırma (Engage)	Merak Uyandırma	
Keşfetme/Veri Toplama (Exploration/Gathering Data)	Keşif (Explore)	Keşfetme (Explore)	Keşfetme (Explore)	Keşfetme (Explore)	Keşfetme	
Açıklama/Kavramsal Keşif/Terim-Kavram Tanıtımı (Explanation/Conceptual Invention/Concept-Term Introduction)	Açıklama (Explain)	Açıklama (Explain)	Açıklama (Explain)	Açıklama (Explain)	Açıklama	
Genişletme/Kavramsal Genişleme/Kavram Uygulama (Expansion/Conceptual Expansion/Concept Application)	Genişletme (Expand)	Genişletme (Expand)	Genişletme (Expand)	Genişletme (Expand)	Genişletme	
...	...	...	Kapsamına alma İlişkilendirme (Extend)	...	İlişkilendirme-Uzatma	
...	...	...	Değiştirmek-Paylaşmak (Exchange)	Değerlendirme (Evaluate)	Fikir Alışverişi/Paylaşma	
...	Değerlendirme (Evaluate)	Değerlendirme (Evaluate)	İncelemek- (Examine)	Değerlendirmek	Ayrıntılarına İnme (Extend)	Değerlendirme

## 2.2. Türkçe Eğitimi ve Dil Bilgisi Öğretimi

1968’de bitirilen ilkokul programı, Türkçe ders kitabı olarak 1981 yılına kadar uygulamada kalmıştır. MEB Temel Kanunu’yla zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla temel eğitim okulları için yeni bir Türkçe programı hazırlanmıştır Demirel (2003:114).

Dil bilgisi öğretimi eğitim sistemimizde çözülemeyen sorunların başında gelmektedir. Dil bilgisi eğitimi ilkokuldan başlayarak lisans eğitimine kadar aralıksız devam etmesine rağmen istenilen başarı düzeyi bir türlü yakalanamadığı düşünülmektedir. Bu başarısızlığın öğretmen boyutunda öğrencileri, öğrenci boyutunda da öğretmenler suçlanmaktadır. Dil bilgisi eğitimi hakkında Sever (2000:25) ise “dil bilgisi derslerine bazı sınıflarda gereğinden fazla, bazı sınıflarda ise yeterli derecede yer verilmemesi, ayrıca bu becerinin anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesine yardımcı olacak şekilde uygulamalı bir nitelik taşımaması Türkçe öğretiminin temel sorunudur.” demektedir.

Belirli kalıplara sığınan ve kişiyi ne kadar ilgilendirdiğine bakılmayan dil bilgisi konularını sadece şekilsel olarak yapılandırıcılık kalıbına koymak işlevsel bir eğitimin gerçekleşmesinde yetersiz olacaktır (Çolak, 2013:28-41).

Dil bilgisi çocuğun toplumsallaşma sürecini kolaylaştırarak, çocuğa dilin sistemini kavratmayı, doğru düşünmesini sağlayarak kendini doğru ifade etmesini, çocukta dil bilincini oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu amaç, toplum olmanın dil eğitimi ile mümkün olduğunun altını çizmektedir.

Ünalın (1999: 136); dil bilgisinin hayatiliği konusunda, dünyadaki egemen güçlerin konuya verdiği öneme işaret etmiştir. Ünalın, egemen güçlerin hassasiyetle üzerinde durdukları bu eğitim atılımından hareketle, dil öğretimi genelinde dil bilgisinin ne kadar önemli olduğunu vurgulamıştır.

Ana dil öğretiminde amaçlanan anlama ve anlatım becerilerini kazandırmadaki etkilerini AB ülkelerinde yapılan araştırmalara dayandırarak açıklayan Göğüş (1978); dil bilgisinin gereksiz olduğunu düşünenlerin aksine dil bilgisini amaç olarak değil; amaca giden araç olarak algılanması gerektiğini belirtmiştir (Akt: Çolak. 2013:30).

Dil bilgisinin, dilin kurallarını öğreten bir bilim olduğunu ifade eden Demirel (2005:79) toplumda görülen 4 beceri eksikliklerinin dil bilgisi eğitiminin eksikliğine ya da yetersizliğine bağlamıştır.

Dil bilgisinin okuma-anlama etkinliklerinden ayrı olarak işlenmesi Kavcar (2005:86) göre yanlıştır.

Özbay (1997:153) ise sıfatın, edatın veya fiilin tanımının ezbere bilinmesinin öğrenciye bir faydası yoktur diyerek bunların yanında dilin fonksiyonlarının da anlaşılması gerektiğini belirtmiştir.

“Dil bilgisi öğretimi; dile dair özgüven oluşturur, dil öğretiminin standartlaşmasını sağlar, anlama ve anlatmaya dayalı performansı artırır, yabancı dil öğrenimine yardımcı olur, dil ve kültüre dair hoşgörüyü artırır, çözümleyici düşünmeyi geliştirir, dilin kötü kullanılmasını engeller, dil hakkındaki genel bilgiyi derinleştirir” (Hudson, 1992; Akt: Aydın, 1996: 8).

Gramer öğrenmenin önemini farkında olmayan öğrenciler dil bilgisi transferini sağlam yapamadıkları için güven eksikliği yaşamaktadırlar (Huchinson vd. 2002). Konuşulanı, okunanı ve izlenenin anlama ilk olarak dil bilgisinin alanıdır (Sağır, 2002:19). Burada dilin bir sistemler bütünü olduğu kanısına varabiliriz. Bu sistemi anlamak iyi bir dil bilgisi eğitimi ile mümkündür.

Göğüş (1978:338) e göre dil bilgisi kuralları sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar olarak öğretilmez. Bu öğreneni ezberlemeye alıştıırır ve uygulama gücü kazandırmaz. Dil bilgisi öğretimi çalışmaları, milletin zihniyetini, eğilimlerini ve zevkini aksettiren eserlerin ve konuşulan dilin eğilimlerine dayanır.

Özgür (1999:23-29)'ün “dilbilgisi niçin öğretilmelidir” adlı çalışmasında ortaya şu sonuçlar çıkmıştır;

- ✓ Öğrencilerin dile ilişkin yanlışları azalır. % 13
- ✓ Öğrencinin yazma becerisini geliştirir. %11
- ✓ Öğrencinin zihin gelişimine yardımcı olur. %10
- ✓ Yabancı bir dilin öğrenilmesine yardımcı olur. %10
- ✓ Çözümleyici düşünmeyi öğretir. %9
- ✓ İletişim becerisini geliştirir. %8

- ✓ Özgüven artışı sağlar. %8
- ✓ Kültürel, dilsel hoşgörüyü artırır. % 5
- ✓ Müfredat dil bilgisini öğretmeyi gerektiriyor. % 3
- ✓ Dil bilgisi öğretmekten hoşlanıyorum. % 3
- ✓ Dil bilgisi öğretimi sınıfa daha iyi egemen olmayı sağlıyor. % 2

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda Erdem (2007:24)'in aktardığına göre dil bilgisi öğretiminde bazı ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır:

1. Ezberden arındırılan dil bilgisi öğretimi işlevsel bir hale getirilmelidir. Kural ve tanım ezberletme bir anlam taşımaz. Bu tarz bir öğretim belleği yıpratmanın yanında dil bilgisini sevimsiz bir hale de getirmektedir (Özbay, 2006: 159; Dilaçar, 1971: 94; Karadüz, 2007: 288).

2. Dil bilgisi öğretiminde metinler çocukların yaşantılarından alınmalı, toplumun kültürel dokusunu yansıtmalı ki kültür öğrenimi de gerçekleştirilebilsin. Dil bilgisi için ayrı metinler yerine Türkçe dersinde işlenen metinler kullanılmalıdır.

3. Dil bilgisi öğretimi, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene ve yakından uzağa gibi kavraması kolay öğretim ilkelerine göre düzenlenmelidir.

4. Dil bilgisi öğretiminde okuma, yazma, konuşma gibi bölümlere ayrılmış etkinlikler dil bilgisi ile aralarında sıkı bir bağ sağlamalıdır. Yani dil bilgisi anlama ve anlatma etkinlikleriyle birlikte ele alınmalıdır (Özbay, 2006: 159; Demirel, 1999:95; İşcan ve Kolukısa, 2005:300).

5. Tümevarım yöntemi dil bilgisinde tanım ve kurallara ulaşmak için kullanılabilir en uygun yöntemdir. Öğretmen önce öğreteceği sorunu tespit ederek örnek konuşmalardan ve metinlerden alıntılar yapar. Bunları öğrencilerine inceletir, benzerliklere dikkat çeker. Bu benzerlikleri bir kural olarak öğrencilerle birlikte tespit eder. Böylece gözleme dayalı tümevarım yöntemi uygulanmış olur.

6. Dil bilgisi öğretiminde öğrenilen konuların pekiştirilmesi esastır. Öğrencilere sezdirilerek öğretilen kuralların uygulaması denetlenmeli ve öğrencinin kuralı doğru uygulaması sağlanmalıdır.

7. Dil bilgisinin çıkış noktası öğrencinin zorlandığı dil sorunları olmalıdır. Bilinmeyen kural dersin konusu haline gelmelidir. Böylece ihtiyaç dışı öğrenme yapılmamış olup zaman kaybı yaşanmaz. Sorundan yola çıkış, görev ve işlevi esas alan bir öğretim yoludur (Göğüs, 1978:348).

8. Calp (2005:273) dil bilgisinde en önemli ilkenin “en çok kullanılan kurala, en çok yer verilmesidir” demiştir.

9. Dil biliminden dil bilgisi öğretiminde yararlanılmalıdır. Dil bilgisi durağanlığına karşın dil bilim sürekli kendini yenileme çabasıdadır.

10. Dil bilgisi kuralları karışıklıktan kurtarılıp basitleştirilmelidir. Öğrenen seviyeye uygun dil kullanımı ile örnekler verilerek bol gözlemler yaptırılmalıdır. Kural öğretimi sezdirme yoluyla işlevsel olarak öğretilmelidir (Öz, 2001:259).

Dil bilgisi öğretiminde örneklerden tanım ve kurallara gitmek önemlidir. Öğrenciye sezdirilen kuralın, daha sonra tanımlanarak anlatım çalışmalarında öğrenciden kullanması istenir. Bu tüm dil bilgisi öğretiminde aynı şekilde ele alınmalıdır.

Öz (2001:259); dil bilgisi bir amaç değil; amaca giden yolda yararlanılacak dille ilgili bir çalışma alanıdır demiştir. Devamında; dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin konuşma, yazma, okuma, anlama yönünden gelişmeleri ve gerekli alışkanlıkları, becerileri kazanmaları için gerçekleştirildiğini ifade etmiştir. Bu durumda çocuğun okula gelmeden dil kazanım sürecinde, okulda zorluk yaşamayacağı bir aile eğitimi söz konusudur.

### **2.2.1. Türkçe dersi öğretiminin genel amaçları**

Türkçe demek dil bilgisi demektir. Sinanoğlu (1958: 438) dil bilgisinin doğru konuşma ve yazma sanatı olduğunu ve dilin milletlerin varlığının devamı için gerekli bir kültür aktarım aracı olduğunu belirtmektedir. MEB’in hazırlamış olduğu İlköğretim Türkçe Öğretimi Programı’nın amaç ve kazanımları Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Milli Eğitim’in genel amaçları ve temel ilkelerine göre uygun olarak öğrencilerin;

1. “Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,

2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,

3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,



4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri” beklenmektedir.

Demirel (2002:114) ise Türkçe dersi dil bilgisi öğretiminin amaçlarını üç maddede özetlemiştir;

- 1- Öğrencilerin bilinç seviyelerini yükseltmek,
- 2- Kavratma yoluyla dilin işleyişini öğretmek,
- 3- Dilin iletişim aracı olarak doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlamayı amaçlar.

Dil bilgisinin bir başka amacını da Sezer, Oğuzkan vd. (1991:249) “bilinçaltındaki dil bilgisini bilinç seviyesine çıkardıktan sonra iletişim sırasında kullanıma koyabilmek ve öğrencilerin, bilinmeyen dil kurallarının farkına varmalarını sağlamaktır. Böylece öğrenciler etkili bir iletişim kurabilirler” şeklinde açıklamıştır.

### **2.2.2. Dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlar**

Dil bilgisi öğretimi tüm eğitim sistemi içerisinde yıllardır sorun olmaktadır. Konuların sevilmemesi, bu konuların öğrenciler tarafından öğrenilmesinde başarısızlığa

yol açmıştır. Böylece dil bilgisine karşı öğrencilerde olumsuz bir tutum geliştirdikleri görülür. Dil bilgisi öğretimini Özbay (2006:152) 6 maddede özetlemiştir:

1. Ezbere dayalı öğretilen dil bilgisi konuları ihtiyaç bittiği anda unutulmaktadır. Bu da kalıcı öğrenmeyi engellemektedir.
2. Geleneksel anlayışa bağlı olan öğretmenler, çağdaş kuramları kullanmamakta ve kendilerine öğretilen ya da kitaplarda gösterilen biçimde dil bilgisi eğitimi yapmaktadırlar.
3. Tanım ve terim sorunu burada da karşımıza çıkmaktadır. Lisans eğitiminde öğrenilen ya da farklı kitaplardan benimsenen farklı görüşler öğrencinin kafasında karışıklığa sebep olmakta ve dil bilgisini öğrenci gözünde zorlaştırmaktadır.
4. Dil bilgisi öğretimindeki başarısızlık dilin iyi öğrenilememesine bu da konuşma ve yazma alanında zamanla eksiklikler çıkmasına sebep olmaktadır.
5. Dil bilgisi kitapları dil biliminin ortaya koyduğu yeni yaklaşımları yansıtmamakta, bu da geleneksel yöntemlerin uygulanmasına sebep olmaktadır.
6. Dil bilgisi kitaplarında konulara şekilsel ya da anlamsal yaklaşıldığı için bu durum eğitimde çelişkilere sebep olmaktadır.

Tompkins'e (1998:511) göre, Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmenler, veliler ve konuyla ilgili akademisyenler, dil bilgisinin nasıl ve ne zaman öğretilmesi gerektiği hususunda bir fikir birliği içinde değillerdir. Bazıları ilköğretimde gramer öğretimini gereksiz bulurken bazıları da onun dil becerileri eğitiminde vazgeçilmez bir yere sahip olduğunu düşünür. Ülkemizde de dil bilgisi eğitimi ve öğretimi zaman zaman tartışma konusu olmuştur. Mesela, Göğüş (1978:339) ülkemizde dil bilgisi öğretiminin önemli bir problem olduğunu şu sözleriyle ifade etmektedir:

“Okullarımızda dil bilgisini, öğretmen ve öğrencilerimiz sevimsiz görmektedirler; bu yüzden, kimi sınıflarda [bu ders] okutulmamaktadır. Kimi öğretmenler de eskimiş bir anlayışla, ana dili derslerini dil bilgisi kurallarını inceleme ve ezberlemeye özgü kılmaktadır. Bizde dil bilgisinin önemi, niçin ve ne ölçüde okutulması gerektiği, bugün de açıklığa kavuşturulması gereken bir sorundur” (Akt. Dolunay, 2010:277).

Dili bir düzen kurucu olarak ele aldığımızda bu dil düzeni bozulduğu takdirde insanların birbiriyle tam ve doğru olarak anlaşmasının gerçekleşemeyeceğini Sinanoğlu

(1958: 438-439) “temel edebiyat eserlerinin okutulması ile birlikte dil bilgisi öğretiminin yapılması her topluluk için son derece önemlidir; çünkü bu suretle dil düzeninin korunması sağlanmış olur” şeklinde özetlemiştir.

Dil bilgisi öğretiminde öğretmenlerin öğretirken, öğrencilerin de öğrenirken zorlandıkları konular aynıdır. Aynı şekilde basit gelen konular da aynıdır. Zorlanan konuların başında fiil çatıları, fiilimsiler ve birleşik cümleler gelmektedir. Erdem (2007)'nin yaptığı araştırmaya göre ders kitabı dil bilgisi öğretiminde faydalanılan en önemli araç-gereçlerden biridir.

- ✓ Öğretmenlerin 131'i (%51) ders kitabını her zaman,
- ✓ 40'ı (15,6) sık sık,
- ✓ 53'ü (20,6) ara sıra,
- ✓ 19'u (7,4) nadiren kullandıkları;
- ✓ 14'ü ise (5,4) hiçbir zaman kullanmadıklarını belirtmektedirler.

Türkçe öğretimine yeni program ve yeni yöntemlerle 1924 yılında başladığını ve 83 yıldır da devam ettiğini, bu 83 yıllık süre içerisinde 12 defa eğitim-öğretim programlarının elden geçirildiğini, yüzlerce dil bilgisi kitabının yazıldığını görmekteyiz. Dil bilgisi kitaplarında konulara ya şekil ya da anlam bakımından yaklaşılmakta bu durum da çelişkilere neden olmaktadır (Demir, 2009. Akt: Çolak 2011:121).

### 2.2.3. Dil bilgisi öğretiminin temel yaklaşımları

Yukarıda bahsedilen dil bilgisi öğretimi, amaçları ve sınırlılıklarından sonra dil bilgisi eğitiminde kullanılan yaklaşımlardan kısaca bahsedilmelidir. Bunun için de geçmişten günümüze dil öğretiminde kullanılan yaklaşımların neler olduğunu ve dil bilgisi açısından nasıl bir etki bıraktıklarına bakmamız gerekmektedir. Bu yaklaşımlar; davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı olarak üç model şeklinde sıralanabilir.

Davranışçı yaklaşımı eğitim sistemimizin ayrılmaz bir parçası olarak görmekteyiz. 1981 Türkçe Öğretimi Programının temele aldığı ezberci üsluba sahip davranışçı yaklaşım tartışma konusu olmuştur. 1981 yıllarında dönem dönem bilişsel yaklaşımlara kayılsa da istenilen çıktılar elde edilememiştir. Bunun üzerine dil bilgisi öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım ile öğretimin yapılmasına karar verilmiştir (Çolak

2003:23). Dil bilgisi öğretimi üzerinde uygulanan bu yaklaşımlara göz atmak yerinde olacaktır.

#### **2.2.4. Davranışçı yaklaşımda dil bilgisi öğretimi**

Davranışçı psikolojiden temelini alan davranışçı yaklaşımda koşullanma süreci, dil bilgisi öğretimine de aktarılmaya çalışılmıştır. Dil bilgisi uyarı-tepki şeklinde öğretilbilir anlayışı benimsenerek yıllarca öğrencilere çeşitli alıştırma ve tekrarlar yaptırma yoluna gidilmiş, böylece kurallar öğretilmeye çalışılmıştır (Onan, 2012:71).

Davranışçılıkta öğrencinin alışkanlık oluşturması sağlanarak, olumlu davranışının pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Dil öğretiminin sadece bir kısmını ele alan geleneksel dil bilgisi öğretimi anlamayı geri planda bırakmasından dolayı eleştirilmeye mahkûm kalmıştır.

Davranışçıların sergiledikleri bu yaklaşım, öğretim sürecinin her unsurunu etkilemiş ve egemenliği altına almıştır. Davranışçı yaklaşımın, birçok araştırmacı tarafından eleştirilen bir yönü de dil bilgisi öğretiminin, metinden bağımsız örneklerle gerçekleştiriliyor olmasıdır. Kuralların ezberinin esas olduğu bu yaklaşımda kurallarla, okuma ve dinleme becerileri arasında ilgi kurulmamış, kurallar daha çok konuşma ve yazma becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Davranışçı yaklaşımda öğretmen, öğretim sürecine kuralları vererek başlar. Daha sonra verilen kurallar örneklerle pekiştirilmeye çalışılır. Ardından konuyla ilgili sorular sorularak geri bildirim alınır, alınan cevaplar doğruluk derecesi bakımından öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirler. Bu tümdengelim yöntemi ile gerçekleştirilen bir öğretim sürecidir (Çolak 2013:40).

Sonuç olarak okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini arka planda bırakan davranışçı yaklaşımda ezbere dayalı ve sınavı ön plana çıkaran bir anlayış söz konusudur. Kısacası davranışçı yaklaşıma kazanımların alışkanlık değil de anlık düşünüldüğü, basit düzeyde hedefleri olan bir yaklaşımdır diyebiliriz.

### **2.2.5. Bilişsel yaklaşımında dil bilgisi öğretimi**

Noam Chomsky tarafından davranışçılara tamamen zıt bir anlayışla geliştirilen bilişsel yaklaşım dilin bir edinme olduğundan yola çıkmaktadır. Çocukların zaten dili öğrenecek şekilde dünyaya geldiklerini fakat bu öğrenmenin sosyal çevrede amaçsız ve bilinçsiz bir şekilde gerçekleştiğini belirtmektedir (Güneş, 2011: 123-148).

Onan'a göre bilişsel yaklaşım dil bilgisi öğretiminde işlevsel bir açıklama getirememektedir. Bu da davranışçı yaklaşımın uzun yıllar kullanılmasına sebep olmuştur (Çolak 2013: 41).

### **2.2.6. Yapılandırmacı yaklaşımda dil bilgisi öğretimi**

Piaget, Vhgotsky ve Bruner tarafından bilişsel yaklaşımın söylemlerinin tersine; bilginin bireyin kendi yaşantıları sonucunda birey tarafından oluşturulduğunu söylerler.

Güneş (2007:265) dil bilgisi öğrenme sürecinin gelişimsel ve etkileşimsel olduğunu savunur. Dil öğrenme sürecinin çocukluktan başlayıp durmadığını belirtmektedir. Bu süreçte çocukla anne ve yetişkinler arasında iletişimin öneminden bahsedilmektedir. Piaget dil gelişimini gelişimsel açıdan ele alarak dil bilgisi kurallarının öğretimiyle çocuğun dil gelişim sürecinin paralel olması gerektiğini savunmuştur Piaget'e göre Vgotsky ve Bruner ise dil öğretiminin etkileşimsel olduğunu savunmaktadır. Dil sosyal ve etkileşimsel ortamda gelişir. Bu yüzden okullarda etkileşimsel ortamların oluşturulması, amaçlanan kazanımların gerçekleşmesini sağlayacaktır.

Dil bilgisini amaç olmaktan çıkartıp araç olarak gören yapılandırmacı yaklaşım anlama ve anlamlandırmayı temele alarak ezberci davranışçı yaklaşıma karşı çıkmıştır.

Yapılandırmacı dilcilere göre dil bilgisi; öğrencinin dilsel ve zihinsel becerileri ile anlamasını ve öğrenmesini geliştirmek için yapılmalıdır. Bu ise dil bilgisini katı kurallardan çıkarmakla mümkündür (Çolak, 2013: 42). Yapılandırmacı dil yaklaşımı; davranışçıların tersine okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine önem veren; kuralların ezberle değil sezdirilerek, öğrenciye yararlı olacak şekilde verilmesi gerektiğini savunan bir yaklaşımdır.

### 2.3. İlgili Literatür

Literatüre bakıldığında dil bilgisi ile ilgili araştırmaların büyük kısmını ders kitaplarının incelenmesi kaplamaktadır. Genellikle bu çalışmalarda ders kitaplarında yer alan metinlerin dil bilgisi öğretimi sürecine olumlu ve olumsuz katkılarından ve terim farklılıklarından bahsedilmektedir.

Murcia ve Hilles (1988)'in yaptığı çalışmada gramer öğreniminin nasıl olması gerektiği üzerinde durularak pek çok etkinlik örnekleri verilmiştir. Bunu da dört aşamayla ifade etmişlerdir.

1. Sunum aşaması: metinler aracılığıyla dil bilgisi yapıları öğrencilere sunulur ve onların sezmeleri sağlanır.

2. Odaklanma aşaması: bu aşama sistemin bel kemiğini oluşturur. Anlaşılma sağlanmadan diğer bir yapıya geçilemez.

3. Anlatım aşaması: bol pekiştirme ve uygulamalar yapılmalıdır. Kavram haritaları konuların kavratılmasında kullanılmalı ve öğrencinin metin içerisindeki yapıyı ayırt etmesini ve dönütler vermesini sağlamalıdır.

4. Son aşama: öğrenci uygulamalarından hareketle onlara dönüt verilmeli ve gerekli düzeltmeler yapılmalıdır.

Eserde drama örnekleri, şarkılar, resim, grafik ve tablolar, şiir ve düz yazı türlerini etkinliklerde bol bol kullanıldığı görölmektedir.

Yılmaz (1996) ilköğretim ders kitaplarını kelime ve cümle yapılarının öğrencinin düzeyine uygun olup olmadığı yönünden ele almıştır.

1950-1982 yılları arasında yayımlanan dil bilgisi kitaplarını değerlendiren Erdal (1991), çalışmasında kitapların fiziki özelliklerinden bahsetmiştir. Programa ilişkin tartışma ve önerilere yer verdiği tezinde kitaplarda yer alan terimlere, yaklaşımlara, örnek ve alıştırmalara da eleştirel bir bakış açısıyla bakmıştır.

Deveci (1999) dil bilgisi konuları ile ders kitabı arasındaki ilişkiyi değerlendirirken kırsal kesimde ders kitaplarının neredeyse tek kaynak oluğu gerçeğiyle hareket etmiştir. Tezin ana konusunu metinler ve dil bilgisi paralellikleri ve ayrılıkları üzerine kurgulamıştır. “ses bilgisi ve yapı bilgisi” üst başlıkları altında alt başlıklar belirleyerek eksiklikleri tespit etmeye çalışmıştır. Ancak, burada belirlenen başlıkların

uygun sıralama kaygısından çok, eksiksiz bir liste oluşturma gayreti içinde hazırlandığı anlaşılmaktadır.

Toksöz (2000) ise araştırmasında, ilköğretimin 5. sınıfında okuyan öğrencilerin dil bilgisi dersleri sonucunda kazandıkları davranışları, dil bilgisi açısından incelemiş, dil bilgisi derslerinden hedeflenen davranışların, öğrencide yeterli oranda yerleşmediği tespit edilmiştir.

Kırmızı (2000)'nin "Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Öğretmen Performansına Etkileri" adlı yüksek lisans tezinde öğreten görüşlerine başvurulmuştur. Dil bilgisinin beceriye dayandırılması gerektiği halde ezber yoluyla yapıldığını söylediği çalışmasını öğretmenlere anket uygulayarak tamamlamıştır.

Dil bilgisi başarı düzeyinin incelendiği çalışmasıyla Calp (2001) Erzurum ilinde 677 öğrenci, 31 Türkçe öğretmeni, 16 okul müdürü, 28 ilköğretim müfettişi ve 22 akademisyenle dil bilgisi kazanımlarının ne ölçüde gerçekleştiğini araştırmıştır.

Sağır da (2002) "İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi" adlı yazısında konuyla ilgili olarak : "*dil bilgisinin tanımları, kuralları öne çıkartılarak değil, bunların kullanımındaki yeri sezdirilip, kavratılarak öğrencilerin benzer beceri ve davranışlar kazanmaları sağlanmalıdır*" şeklinde değerlendirmede bulunmuştur.

Geleneksel yöntemle bilgisayar destekli yöntemin karşılaştırıldığı Yağcı (2002)'nin çalışmasında teknolojinin dil bilgisi öğretimindeki yerini, bilgisayarların çocuk sağlığına ve gelişimine olan etkileri incelenmiştir. Tezinin son kısmında ise öğrenciler için hazırlanan 39 dil bilgisi konusunun başarı düzeyini ölçülmüştür.

Hutchinson vd. (2002) çalışmalarında Shurley adı verilen metodu uygulayarak dil bilgisi ve yazma ve becerisi ilişkisine bakmışlardır. Araştırmacılar öğrenci aileleriyle dil bilgisi tutumları hakkında görüşmeler yapmışlardır. Kırsal ve kentsel çalışma alanı olarak 2, 4 ve 8. sınıflar ele alınmıştır. Öğretmen görüşlerinin de eklediği bu çalışma 18 haftalık bir eğitimle öğrencilere yazılar yazdırarak tamamlanmıştır.

Ertekinoglu (2003) "Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" adlı çalışmasında İstanbul Avrupa yakasında yer alan özel ve resmi okullarda öğretmen görüşlerine başvurmuştur. Toplamda 170 öğretmene anket uygulayan Ertekinoglu öğretmenlerin, demografik özellikleri, dil bilgisine bakış

açılarını ele almıştır. Devlet okullarındaki şartların dil bilgisi eğitimini olumsuz etkilediğini, iş tecrübesinin dil bilgisi eğitimini etkilediğini ve terim karmaşasının dil bilgisi için sorun olduğunu belirtmiştir.

Yıldız (2003), “Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler” adlı kitabında, “Dil bilgisi çalışmaları bağımsız bir ders olarak değil, okuma, anlama, yazma ve konuşma alanlarıyla birlikte yürütülmeli, bunları geliştirici nitelikte olmalıdır. Dil bilgisi kavramları, kural ezberleterek değil, sezdirme ve uygulama yoluyla verilmelidir” şeklinde değerlendirmede bulunmuştur.

MEB ile Yıldırım Yayınları tarafından basılan 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarını dil bilgisi öğretimi açısından değerlendiren Saraç (2004), çalışmanın sonunda terim ve tanım farklılıklarına ve uygulama açısından yetersizliklere dikkat çekmiştir.

Kaygusuz (2006), “İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans çalışmasında, öğrencilerin dil bilgisini daha kolay kavramaları için nasıl bir yol izlenmesi gerektiği tespit edilmeye çalışılmış ve çözüm önerileri getirilmiştir.

Fil (2006), “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Sözcük Türlerinin Öğretimi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında sözcük türlerinin öğretimi konusundaki eksiklikler, yetersizlikler, yanlışlıklar ortaya koymuş, bunların giderilebilmesi için bazı önerilere yer vermiştir.

Erdem (2007), “İlköğretim II. Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora çalışmasında, öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak karşılaşılan sorunları belirlemiş ve bunlara çözüm önerileri sunmuştur.

Büyükikiz (2007) tarafından yapılan çalışmada 8. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin sırasıyla en çok anlatım bozukluklarını sıralı, bağlı, basit ve birleşik cümlelerde yaptıkları sonucuna ulaşmıştır.

Eren (2008), “İlköğretim Yedinci Sınıflar Türkçe Ders Kitaplarında İşlenen Fiil Çatıları Konusuna Eleştirel Bir Yaklaşım” adlı yüksek lisans çalışmasında, bir dil bilgisi terimi ve kavramı olarak çatı konusunu ele almış, çatının tanımı ve türleri hakkında bilgi vermiş, elde edilen bilgileri yedinci sınıf ders kitaplarındakilerle karşılaştırmış,



daha sonra konunun öğretimi üzerine eleştiriler yaparak çözüm önerilerinde bulunmuştur.

Süğümlü (2009), “Dil Bilgisi Öğretiminde Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği: Kelime Türleri Örneği” adlı yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi dil bilgisi öğretiminde, geleneksel yöntem ile birlikte senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımını incelemiştir. Çalışma deneysel bir araştırmaya yöneliktir. Araştırma sonucunda senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının olumlu sonuçları görülmüştür.

Kaya (2012), “Çağdaş Türkiye Türkçesindeki Fiil Yapım Ekleri, Bunlarla Türemiş Fiiller, Bu Fiillerin Anlam Özellikleri ve Bunların İlköğretim Dilbilgisi Öğretimine Yansıması” adlı yüksek lisans çalışmasında, “dilimizdeki fiil yapım ekleri, bunlarla oluşan türemiş fiiller dil bilgisi derslerine nasıl yansımış?”, “öğretmenler bu konuda yeterli bilgiye sahip mi?” ve “öğretmenler bu konuyu nasıl anlatmaktadırlar” gibi sorulara cevap bulmaya yönelik bir çalışma ortaya koymuştur.

### **2.3.1. 3E öğrenme modeliyle ilgili çalışmalar**

Nuhoğlu ve Yalçın (2006)’ ın yapmış oldukları araştırmada, 3E öğrenme modelinin bilimsel bilginin öğretilmesindeki temel sorunları çözmeye yardımcı olduğu, bilgiyi organize ederek öğrencilerin etkili ve anlamlı bir şekilde öğrenmelerine imkân sağladığı ve öğrenilen bilginin uzun süre kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akt: Meydan, 2015:30)

### **2.3.2. 4E öğrenme modeliyle ilgili çalışmalar**

4E Öğrenme Döngüsü Yönteminin Öğrencilerin Elektrik Konusunu Anlamalarına Olan Etkisil adlı çalışmalarını Yılmaz ve Çavaş (2006), 6. sınıf elektrik konusunda gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın verilerini toplamak için araştırmacılar tarafından bir başarı testi ile fen dersine karşı tutumlarını belirlemek için likert tipi bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Toplam 79 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen deneysel desenin kullanıldığı çalışmanın sonunda, 4E öğrenme döngüsü modelinin öğrencilerin Akan Elektrik konusundaki başarıları ve fen derslerine karşı tutumları üzerinde daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

### 2.3.3. 5E öğrenme modeliyle ilgili çalışmalar

5E modeli daha çok fen bilimleri alanında kullanılmaktadır. Laboratuvar ortamlarının birer modelinin oluşturulması, tehlikeli analizlerin ve deneylerin bu modelle yapılması 5E modelinin tercih edilmesinde etkili olmuştur.

Sökmen (1999) “Aktif Fen Eğitiminde Öğrenme Halkası Modeli” isimli tezinde 5E modelinin aşamalarını örneklerle incelemiştir. 5E yönteminde öğrencinin dersin işlenmesinde aktif rol oynadığını vurgulayarak, öğretmenin de öğrencilere yol gösterici olduğundan bahseder. 5E modelinin hem anlamlandırmayı arttırdığını hem de dersleri zevkli bir hale getirdiğini araştırmasında ifade etmiştir.

Kese (2003) “ Fizik Eğitime Yönelik Bütünleştirici Bir Öğrenme Ortamı Tasarımı ve Uygulaması” isimli doktora tezinde geleneksel öğrenme ortamlarını etkileyen faktörleri göz önünde bulundurarak lise 2. Sınıflar için 5E modeline uygun öğrenme ortamı hazırlamıştır. Uygulama Trabzon ilinde 60 öğrenciyle yapılmıştır.

Akdeniz ve Keser (2004), “Bütünleştirici Öğrenme Ortamlarında Öğretim Etkinliklerinin Planlanması ve Değerlendirilmesi” isimli çalışmalarında geleneksel öğrenme ortamlarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla 36 fizik öğretmenine ve 206 öğrenciye anket, mülakat uygulamışlardır.

Bacanak, Çepni ve Küçük (2004) “Bütünleştirici Öğrenme Yaklaşımına Uygun Bir Öğretmen Rehber Materyali Geliştirme Çalışması: Hareket ve Kuvvet” isimli çalışmalarında ilköğretim 7. Sınıf fen bilgisi öğretim programındaki hareket ve kuvvet konusu hakkında 5E modeline uygun ortam hazırlamışlardır. Sonuç olarak 5E modeline uygun ortamda öğretmenden çok öğrencilerin aktif olduğu, kritik düşünme, problem çözme, tartışma ve grup çalışması yöntemlerinin etki açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Demircioğlu, Özmen (2004) “Bütünleştirici Öğrenme Kuramına Dayalı Olarak Geliştirilen Etkinliklerin Uygulanmasının Etkililiğinin Araştırılması” adlı çalışmalarında kimya dersinde 5E modeline uygun geliştirilen etkinliklerin uygulama etkililiğini araştırmışlardır. Bulgularda 5E modeline uygun verilen etkinliklerde deney grubu öğrencilerini, geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğunu belirtmişlerdir.

Akar (2005), “Asit ve Baz Kavramlarının Öğrencilere Aktarılmasında 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Etkileri” isimli çalışmasında 2003-2004 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde aynı öğretmen tarafından işlenen dersin deney ve kontrol grubu öğrencileri random yöntemi ile belirlenmiştir. Anova ve t-testi sonuçlarına göre 5E modelinin, hem akademik başarıya hem de derse olan tutumlarda anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Akdeniz ve Saka (2006), “Genetik Konusunda Bilgisayar Destekli Materyal Geliştirilmesi ve 5E Modeline Göre Uygulanması” adlı çalışmasında Fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören 25 öğrenci ile DNA-gen kavramları, genetik çaprazlama konuları ile ilgili hazırlanan 5E modeline dayalı animasyon ve simülasyonlardan oluşan flash programında hazırlanmış BDÖ destekli öğretim materyallerini kullanmışlardır. Etkinlik uygulama öncesi ve sonrası grafiklerle gösterilen bu çalışmada BDÖ materyallerinin öğrenci başarısına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bekmezci, Ünlü (2007) grupla çalışma metoduyla öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri, isteyerek katılacakları çeşitli grup çalışmaları, tartışmalar ve sunum gibi etkinliklerin öğrencilerin coğrafya dersine katılımını ve başarısını arttıracaklarını savunmaktadır.

Özsevgeç (2007), 5. Sınıf fen ve teknoloji öğretim programında yer alan kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5E modeline göre öğrenci ve öğretmen rehber materyalleri geliştirmek ve bu materyallerin etkililiklerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel yöntemin kullanıldığı çalışmada 7 adet 5E etkinliği 37 deney ve 34 kontrol grubu öğrencisine uygulanmıştır.

Bayrı, Çepni, Özsevgeç (2007)’nin yayımladığı “Kalıcı Kavramsal Değişimde 5E Modelinin Etkililiği” isimli çalışmalarında; 5E modelinin kuvvet ve hareket kavramlarında kalıcılığı sağlamadaki etkisi 14 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda 5E modelinin kavramsal değişim ve kalıcılık sağladığı saptanmıştır. Diğer konularda da 5E modelinin kullanılması tavsiye edilmesine rağmen bu modelin ülkemiz şartlarında uygulanmasının da zorluğu belirtilmiştir.

Öztürk (2008) “Coğrafya Öğretiminde 5E Modelinin Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi” ni inceleyen araştırmasında 9. Sınıf

coğrafya dersi doğal sistemler konusunda 5E modelini uygulamıştır. Bu uygulama sonucunda;

- ✓ 5E modelinin coğrafya dersinde kullanılması,
- ✓ Öğretmenlerin 5E modeli hakkında eğitilmeleri,
- ✓ Öğretmenlerin belli başlı öğretim ortamlarının nasıl oluşturulacağını bilmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Er Nas (2008) çalışmasında 6. Sınıf düzeyinde “Isının Yayılma Yolları” konusunda 5E yöntemine göre hazırlanan materyallerin etkisinin araştırılmasını amaçlamıştır. Yarı deneysel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada 6. Sınıf öğrencilerine anketler, açık uçlu sorular ve mülakatlar uygulanarak veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonunda hazırlanan materyallerin öğrenci başarısına olumlu katkısı olduğu, öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimlerinin desteklendiği görülmüştür.

Birinci vd. (2008) araştırmasında öğretmen adaylarının çoğunun meslek yaşamlarında 5E öğretim modelini kullanmak istedikleri sonucuna varmışlardır.

Gökçe (2009) öğretmen adaylarına uyguladığı çalışmasında coğrafya dersinde materyal kullanımının dersleri daha zevkli hale getirebileceği sonucuna ulaşmıştır.

Şahin (2010) çalışmasında 8. Sınıf “kuvvet ve hareket” ünitesine yönelik karma yöntemin kullanıldığı 5E öğretim modeline dayalı öğretmen ve öğrenci materyallerini sınamıştır. Sonuç olarak materyallerin anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür.

Yalçın (2010), çalışmasında 5E öğrenme yönteminin öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilmesindeki etkisini araştırmış olup, öğrencilerin Fen bilgisine yönelik tutumları üzerine etkisini de incelemiştir. Araştırma sonuçları, 5E Öğretim Yöntemi ile ders işlenen deney grubu öğrencilerinin hem başarı hem de tutum puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

### **2.3.4. Kip kavramıyla ilgili çalışmalar**

Türkçe dersi dil bilgisi konularından olan ve “kip” diye adlandırılan kavram hakkında literatür çalışmaları şu şekildedir:

Kip kavramını zaman ile birlikte ele alan Ergin (1993:273) kitabında bildirme ve tasarlama kipleri biçiminde iki tip başlıklandırma kullanır. Ergin Bildirme kipleri “geniş zaman, şimdiki zaman, görülen geçmiş zaman, öğrenilen geçmiş zaman, gelecek zaman” biçiminde beş zaman çekimini kapsar. Tasarlama kipleri ise “şart, istek, gereklilik ve emir” biçiminde dörde ayrılır.

Gencan (2001:304-325) eylemlerin, zaman ve anlam özelliklerine göre eklerle değişik biçimlere girdiğini ve bu biçimlere de “kip” denildiğini ifade eder. Kipleri dokuz kategoride değerlendiren Gencan beş kipi (1.di’li geçmiş zaman kipi-kesin geçmiş, 2.-miş’li geçmiş zaman kipi, 3.şimdiki zaman kipi, 4.gelecek zaman kipi, 5.geniş zaman kipi) zaman anlamı bildirme kipleri olarak tanımlar. Kalan dört kipi ise (6.gereklilik kipi, 7.istek kipi, 8.dilek-koşul kipi, 9.buyuru kipleri) dilek anlamlı dilek kipleri olarak tanımlar.

Kipler konusunda farklı görüşe sahip olan Banguoğlu (2007:442) kipleri adlandırırken bildirme kiplerine “asıl zaman kipleri”, dilek kiplerine ise “uyarı kipleri” terimlerini kullanmıştır.

Kahraman, 2009:137) kitabında kipleri “fiillerin zaman ya da dilek anlamı yüklenerek anlatımda kullanılabilecek kalıplara girmiş ve bir kişiye bağlanmış biçimleri” olarak tanımlamıştır. Kahraman kitabında ayrıca kip ve zamanı birlikte ele almıştır.

Atabay, Özel ve Kutluk’un çalışmasında (2003) “eylemlerle dile getirilen devinim, olay, oluş ve kılımla ilgili anlatım biçimlerine verilen ad” olarak tanımlanan kip, bildirme ve isteme kipleri olarak ikiye ayrılır. Zaman kavramı da kip içerisinde ele alınır.

Korkmaz (2003, 570-569) kipi ruh durumuyla ilgili olduğunu belirtip zaman ve kipi ayırır fakat iki tür kipten (bildirme ve tasarlama kipleri) bahseder. Korkmaz kip ve zamanı ayrı düşünse de geleneğe uyarak bir ele almaktadır. “Kipler zaman ekleri ile birleşmeden kendi varlıklarını ortaya koyamazlar”, “kip, şekil ve zaman kavramlarının birleşimidir” sözleriyle de kip ve zamanın ayrılamayacağını belirtmektedir.

Bilgegil (1999), Eker (2003) ve Ediskun' da (1999; Akt: Demirel, Kerimoğlu 2015) kipleri bildirme ve dilek kipleri olarak iki başlık altında toplayarak geleneğe uymuştur.

Kip ve zaman kavramını ayrı ayrı ele alan Demir ve Yılmaz (2003) ise kipi açıklarken beliren ruh durumu olarak tanımlar.

Lewis (1967) ve Underhill (1997) zaman eklerini “tense” terimiyle ayrı bir başlıkta ele alırken emir, istek ve gereklilik ifadelerini ayrı bölümlerde mood “kip” üst başlığını da kullanmadan ele alırlar. Kornfilt (2001) kip bölümünde anlama göre bir sınıflama yapmış, bu anlamlar içerisinde zamanla ilgili bir bölüme yer vermemiştir. Göksel-Kerslake, zaman (tense) ve kiplik (modality) ayrımı yapar: “Zaman ve görünüşten farklı olarak, kiplik zaman kavramıyla ilgili değildir. Bir durumun doğrudan bilinen bir olgu olarak mı, yoksa diğer yollarla mı sunulduğu ile ilgilidir (Göksel-Kerslake 2005: 294, Akt: Akt: Demirel, Kerimoğlu 2015:1271).

#### **2.4. Yurtdışı Çalışmaları**

Bu bölümde 5E modeli hakkında yapılan yabancı çalışmalardan örnekler verilmiştir.

Lord (1999) çalışmasında 4 sınıfı yarı yarıya bölerek kullanmıştır. Çevre eğitimi dersi için 5E modeliyle geleneksel yöntemi karşılaştırmıştır. Hem kontrol hem de deney grubuna haftada iki kez 90’ar dakika çevre eğitimi dersi verilmiştir. Verilerin toplanmasında çoktan seçmeli sınav ve anketler kullanılmıştır. Uygulama sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı bulunmuştur. Anket sonuçları incelendiğinde ise deney grubundaki öğrencilerin %80’inin çalışmaları eğlenceli ve ilginç buldukları kontrol grubundaki öğrencilerin ise dersleri çok sıkıcı buldukları görülmüştür.

Mccormic (2000) araştırmasında 3 deney 3 kontrol grubu oluşturup, deney grubundaki öğrencilere dersler öğrenme döngüleri ve 5E modeli kullanılarak işlenmiştir. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme döngüleri ve 5E modelinin kavramsal anlama ve tutum açısından daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Levitt (2002) “Burnun Tanımı ya da Burnun işlevi nedir?” başlıklı ders planı çalışmasında koku duyusu hakkında bir dersin sorular ve yapılandırmacı yaklaşımın 5E modeli ile planlamasını gerçekleştirmiştir. Levitt 5E modelinin her evresinde konuya ilişkin ayrıntılı sorular kullanmış ve öğrencilerin yanıtlamasını istemiştir. Çalışmadaki 5E Modelinde soruların kullanımını özetleyen ana hususlar şunlardır;

1. Detaylı, kesin sorular planlayın.
2. Öğrencileri soru yağmuruna tutarak dersle ilgili daha az konuşun.
3. Tam ve karmaşık cevapların üretilebileceği sorular yöneltmeye çalışın.
4. Bütün öğrencilerinizi cesaretlendirin bunu da değişik türden sorular sorarak yapın (Değirmençay, 2010).

Valanides (2002), sosyal yapılandırmacı öğrenme ile bilgiyi yapılandırmada öğrenciler arasındaki karşılıklı etkileşimin, öğretmen ve fiziksel ortam tarafından nasıl şekillendiğini incelemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin deneysel çalışmalara pozitif tutum gösterdikleri, öğrenme işlemi hakkında kendilerini fark etme oranının ve öğrenme motivasyonlarının arttığı gözlenmiştir (Akt: Önder, 2011:43).

Moseley ve Reinke’in (2002), “Karikatür ve Çıkartma Fen” isimli çalışmalarında 5E Modeline dayalı aktiviteler kullanmıştır. Aktivitelerde öğrenciler kendi çıkartmalarını ve karikatürlerini, insanların çevresel konulardaki tavırlarını değiştirmek için geliştirmişlerdir. Çalışmada 5E Modelinin aşamaları uygulanmıştır (Akt: Değirmençay, 2010).

Eisenkraft (2003), “Expanding the 5E Model” isimli çalışmasında, 5E Modeli ve 7E Modeli arasındaki farkı ve ortak yönlerini araştırmıştır. 5E Modelindeki Giriş-Katılım (Engage) aşaması, 7E Modelinde Elicit, Engage aşamaları ile ikiye bölünmüş, Explore ve Explain aşamaları aynı, Elaborate aşaması, 7E Modelinde Elaborate, Evaluate, Extend aşamaları ile karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca bu çalışmada E’lerin yararları araştırılmıştır.

Boddy vd. (2003) çalışmalarında 5E modelinin sınıf uygulamasında eğitim-öğretim üzerine nasıl transfer edilebileceğini belirlemeye çalışmışlardır. Veri toplama aracı olarak öğrenci mülakatları ve öğretilen dersin video kayıtları kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, 5E modeline göre düzenlenen ünitenin, öğrencilere zevkli ve ilginç geldiği bulunmuştur. Ayrıca, bu modelin öğrencinin öğrenmesini motive etmede

ve yüksek düşünme yeteneğine sahip olmalarında yardımcı olduğunu belirtmişlerdir (Akt: Açışlı, 2014:636).

Clark (2003), “Soils Ain’t Soils” isimli çalışmasında 5E Öğrenme Halkası Modelini kullanarak uygulamalar yapmıştır. İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerine uygulanan bu çalışmada, öğretmen sadece yönlendirici olarak grupların sorularına yardımcı olmuş, öğrenciler üzerinde fazla etki kurmamaya çalışmıştır. Bu çalışmanın sonucu; öğrenciler, yöneticiler ve öğrenci velileri tarafından değerlendirilmiştir. Uygulamanın özellikle çok fazla zaman gerektirdiği ifade edilmiştir (Akt: Ergin 2011:57).

Banet ve Ayuso (2003) tarafından yapılan çalışmada, liselerde kalıtım ve varoluş evrimiyle ilgili konularda, öğrenme ve öğretim süreçleriyle ilgili problemlerin çözüm yolları incelenmiştir (Akt: Önder, 2011:42).

Boddy, Watson ve Aubusson (2003), “5E Üçlemesi: Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Modeli İçin Bir Referans” isimli çalışmalarında 5E modeline dayandırılmış bir ünite çalışması geliştirilmiş ve uygulama 3. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Bu çalışma; 5E Modelinin hangi şekillerde ve nasıl sınıf pratiğinde yapılandırmacı bir öğretim modeli olarak uygulanabileceği konusunda bilgi vermeyi amaçlamıştır.

Evans (2004), “Learning With Inquiring Minds” adlı çalışmasında, derslerde her öğrenciyle birebir ilgilenmenin mümkün olmadığı gerçeğinden hareketle, öğretilecek konuda hangi davranışın ya da olayın öğrencinin ilgisini çekebileceği konusu ile ilgilenmiştir. “Öğrenciler nasıl motive edilmeli?”, “merakları nasıl uyandırılmalı?” sorularına cevap aramıştır. 5E Modelinin uygulanabilmesi için öğretmenin hazırlık aşamasında daha fazla zamana ihtiyacı olduğunu tespit etmiştir.

Newby (2004), “Genç Öğrencileri Fenne Yakınlaştırmak İçin Araştırmayı Kullanma” isimli çalışmasında 2. Sınıf mevsimler konusunu öğretmek için dersin çeşitli bölümlerini okulun önünde, dışarıda, açık havada anlatmıştır. Hava durumuyla ilgili gözlemler yaptırmış, sınıf ortamında bu gözlemleri tartışmaya açmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre; fen öğretiminde öğrenciler kendilerini daha rahat hissettiğinde ve deneysel aktiviteler derslerde kullanıldığında öğrenci başarısı daha da yükselmektedir (Öztürk, 2008:46).



Garcia (2005), tarafından 5E öğrenme döngüsü yaklaşımı ile geleneksel ders planlaması karşılaştırılarak öğrencilerin başarıları ve derse karşı tutumları kontrol edilmiştir. 160 göçmen öğrenci üzerinde yapılan bu çalışmanın sonucunda ilk test puanlarında öğrencilerin tutumlarında ve başarılarında anlamlı farklılık yokken, deneysel işlem sonrasında istatistiksel olarak gruplar arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Wilder ve Shuttleworth (2005) “hücrelere giriş” dersinin 5E modeline göre işlenmesinin etkililiğini araştırmışlardır (Öztürk, 2008:46).

Hanuscin ve Lee (2007), çalışmalarında hizmet öncesi eğitim aracılığı ile ilköğretim öğretmenlerine 5E öğrenme modelinin kullanılarak öğretilmesini amaçlamışlardır. Çalışmada modele uygun olarak geliştirilen aktiviteler, öğretmenlerin kendi uygulamalarında nasıl etkinlikler geliştirebileceklerine ilişkin daha iyi bir kavrayış kazanmalarına neden olarak, uygulama sonucunda kendi etkinliklerini oluşturmalarını sağlamıştır (Değirmençay, 2010:44).

5E modelinin nasıl kullanılacağına ilişkin çalışmalarında Staver ve Shroyer (2007), elektrik ve elektrik devreleri konusunu seçmişlerdir. Konu 5E modelinin her bir aşamasındaki adımları ile planlanarak aktarılmıştır. Aşamaları kavramaları ve uygulamalarına yönelik, öğretmenler gözlenmiştir (Öztürk, 2008).

Orgill ve Thomas (2007), “Analogies and the 5E Model” isimli çalışmalarında 5E modelinin her bir basamağı için benzeşimler, örneklendirmeler kullanılmasının gerekliliği üzerinde durmuşlar ve günlük hayat problemlerinden esinlenerek örnek durumlar oluşturulmasının daha verimli ders işleme süreçleri sağlayacağını belirtmişlerdir.

## 2.5. Bilgisayar Destekli Öğretim

Bu bölümde BDÖ'nün tarihsel süreci, Türkiye'deki gelişimi ve eğitime katkıları ele alınmıştır.

### 2.5.1. Türkiye'deki gelişimi

1984 yılında Türkiye'de bilgisayar kullanımı için ortaöğretim kurumlarına 1100 mikrobilgisayar alınmış ve böylece bilgisayar eğitimine başlanmıştır. Daha sonra bilgisayar eğitimi yerine bilgisayar destekli eğitim uygulamasına geçilmiştir. 12-13 Ekim 1987 tarihlerinde İstanbul'da "Türkiye'de Bilgisayar Destekli Eğitim Konferansı" düzenlenmiştir. Alanında ilk olan bu konferansta devlet eğitim sektörü temsilcileri ve yabancı uzmanların görüşleri alınmıştır. Aynı toplantıda dönemin başbakanı tarafından "Bilgisayar Destekli Eğitimde Bir Milyon Bilgisayar" sloganıyla başlatılan seferberlik ile Türkiye'de bilgisayar destekli eğitime verilen önem de artmıştır (Odabaşı, 2002). 5-6 Ağustos 1989 tarihlerinde İstanbul'da toplanan "BDE Birinci Danışma Kurulu"nda uygulanacak model, kullanılacak yazılım, öğretmen eğitimleri, donanım ve BDE pilot uygulama konuları ele alınmıştır. Bu toplantıları farklı yıllarda başka birçok toplantı takip etmiştir. BDE'ye yapılan ve yapılması gereken yatırımların ele alındığı bu toplantılar sonucunda 1984-1990 yılları arasında 5000 adetlik bir bilgisayar potansiyeli sağlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarında bilgisayarların eğitimde kullanılmasına verilen önem, özel öğretim kurumlarına da yansımıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'nün 14 Ağustos 1991 tarih ve 60606 sayılı yazısı ile özel okul ve dershanelerde bilgisayarın eğitim-öğretim ve yönetim faaliyetlerinde kullanılması gerekli görülmüştür. Bunlar gerçekleşirken MEB yazılım konusunda da 1989-1990 öğretim yılında 37 ders için 2000 saatlik yazılım gerçekleştirmiştir. Günümüzde Milli Eğitim Bakanlığınca geliştirilen birçok ortak proje ile Bilgisayar Destekli Eğitimin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi sürmektedir.

### 2.5.2. Tanımlar

Bilgisayarın, ders içeriklerini doğrudan sunma, başka yöntemlerle öğrenilenleri tekrar etme, problem çözme, alıştırmalar yapma gibi etkinliklerde öğrenme-öğretme aracı olarak kullanılması ile ilgili uygulamalara "bilgisayar destekli eğitim" adı

verilmektedir (Sönmez, 2003:163). Bu doğrultuda bireyi toplumun gereksinimlerine göre yetiştirmeyi amaç edinen eğitim sistemi de teknoloji çağına uygun eğitim ortamları ve eğitim birimleri oluşturmak zorunda kalmıştır. Bilgisayar destekli eğitim kavramının ortaya çıkışında teknolojinin hızla ilerlemesi ve hayatın her alanına girmesi gibi eğitim sistemine de girmesi etkili olmuştur.

BDÖ denildiğinde eğitim-öğretim sırasında öğretmene yardımcı olan, dersleri zenginleştirip kalitesini arttıran bilgisayardan yararlanılma anlaşılmaktadır (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2002:116-117).

Gitmez (1989)'e göre "Bilgisayar destekli eğitim var olan sisteme bir alternatif değil ona çeşitlilik getiren onu tamamlayan bir boyuttur".

Öğrencinin etkileşim yoluyla eksiklerini ve performansını tanımasını, dönütler olarak kendi öğrenmesini kontrol altına almasını; grafik, ses, animasyon ve şekiller yardımıyla derse karşı daha ilgili olmasını sağlamak amacıyla eğitim-öğretim sürecinde, bilgisayardan yararlanma yöntemine kısaca BDÖ diyebiliriz" (Baki, 2002:77).

Scandura'ya göre bilgisayarlar okulda üç rol oynamaktadır. Birincisi; bilgisayarın derste bir araç olarak kullanılmasıdır. Örneğin öğrenciler, Logo, Pascal ve Basic gibi programlama dillerini bilgisayardan öğrenirler. İkincisi; bilgisayarlar, bilgisayar okuryazarlığı ve bilgisayar uygulamaları dersleri gibi bilgisayarın aktif olarak kullanımıyla ilgili öğretme etkinliklerinde kullanılır. Üçüncüsü de; matematik, dil, bilim gibi alanlarda öğrenmeyi kolaylaştırmak ve anlamlı kılmak için bilgisayar destekli öğretimin kullanılmasıdır (Scandura, 1993; Akt. Balaban, 2002:35).

Aşkar (1991:61), bilgisayarın problem çözme, model geliştirme ve kritik düşünme gibi üst düzey hedeflerin gerçekleştirilmesinde tartışılmaz bir yeri olduğunu belirterek BDÖ'de bilgisayarın özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

✓ Öğrenciye anında dönüt veren bilgisayar böylece bilgi-becerinin pekiştirilmesini sağlamaktadır.

✓ Öğrencinin kendi düzeyine, ilgisine, hızına ve yoluna göre öğrenmesini sağlamaktadır.

✓ En iyi öğrenmenin kendi hatalarından ders alınması olduğu düşünülünce bilgisayarın önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Öğrenci basamak basamak ilerler ve her

basamakta yaptığı hataları düzeltmek için ipuçlarıyla karşılaşır ve buna göre hareket eder.

✓ Bilgisayarlar, öğrencilerde problem çözme becerileri geliştirmektedir. Bu amaç için bilgisayarlar iki türlü kullanılabilir. Bunlar; “kapsam bağımlı problem çözme etkinlikleri” ve “programlama yoluyla problem çözme” dir. Kapsam bağımlı problem çözümede öğrenci, bir problem durumu ile karşı karşıya kalmakta, problemi çözmek için ilgili verileri bilgisayar yardımı ile bulmakta ve istediği yardımı elde edebilmektedir. Programlama yolu ile problem çözümede ise öğrenci, verilen bir problemi bir bilgisayar dili kullanarak çözmektedir.

✓ Bilgisayarlar, herhangi bir yazılım sayesinde, öğrencinin denencelerini sınavında, grafiklerini çizmesinde ve değişkenler arasındaki bağıntıları deneyerek keşfetmesinde etkili olabilmektedir.

Bilgisayar destekli eğitim, bilgisayarın öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecinin etkinliğini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisi ile birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir (Yıldız vd. 2002)

BDÖ için olmazsa olmazları yazılım, donanım, öğretmen eğitimi, laboratuvar ve yardımcı personeldir. Bunlardan en önemlisi yazılımdır. Hatta BDÖ başarısının ders yazılımı olarak kabul edilmekte ve dersin başarısı yazılımın kalitesi ile paralellik göstermektedir (Numanoğlu, 1990). BDÖ'nün etkili olması kullanılacak yazılımın niteliğine göre değişmektedir. Her şeyin iyisi gibi yazılımın iyisi de daha iyi bir eğitim verilmesini sağlamaktadır.

Yalın'a (2007:162) göre de bilgisayar destekli öğretimde en çok kullanılan ders yazılım türleri şunlardır: Özel Ders (Öğretici), Alıştırma-Uygulama (Deneme) ve Benzeşim (Benzetim-Simülasyon) yazılımlarıdır.

Erdem'e<sup>1</sup> göre;

✓ Hazırlanacak yazılımlar ile kazandırılmak istenen davranışların paralellik göstermesi gerekmektedir. Bu sağlanamazsa istenilen hedefe ulaşılamaz.

✓ Yazılımın kapsamı ile ders kapması örtüşmelidir.

<sup>1</sup> <https://solmazerdem.wordpress.com/teorik-calismalar/bilgisayar-destekli-egitim/>

✓ Yazılımla kazandırılmak istenen bilgi ve beceriler öğrencilerin ön bilgilerine dayalı olmalıdır.

Yiğit (2007:105)'in literatür araştırması sonucunda BDÖ'nün etkililiği hakkında ortaya çıkan bazı sonuçları şu şekilde özetlemiştir:

- ✓ BDÖ %30 civarında zamandan tasarruf sağlar.
  - ✓ BDÖ öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.
  - ✓ BDÖ'de öğrenci başarısı bilgisayar değil hazırlanan yazılımın teknik ve öğretimsel kalitesine bağlıdır.
  - ✓ BDÖ'de diğer bir başarı unsuru da öğretmenin becerisi ve yönlendirmesidir.
  - ✓ BDÖ'nün yazılım, donanım ve öğretmen olmak üzere üç temel ögesi vardır.
- BDÖ ile ilgili daha kapsamlı bilgi sağlamak amacıyla bu öğeler hakkındaki genel bilgiler alt başlıklarda sunulmuştur.

### **2.5.3. Bilgisayar destekli öğretimin yararları**

Bilgisayarın eğitim alanında kullanılmasının eğitime katkıları şöyle sıralanabilir (Keser, 1988; Demirel ve diğ. 2003; Uşun, 2004; Vural, 2004; Akt: Taş, N. 2014:75).

✓ Öğrenmeye etkin bir katılım sağlar. Öğrenci BDÖ sayesinde pasiflikten çıkarak aktif hale gelir. Çünkü öğrenci bilgisayarın soru ve yönlendirmelerini yapabilmek için devamlı aktif olmalıdır.

✓ BDÖ sayesinde her öğrenciye kendi öğrenme hızında ilerleme imkânı verilir.

✓ Geleneksel öğretime göre BDÖ daha etkileşimlidir. Öğrencilere geleneksel eğitime göre bol bol daha fazla soru sorulabilir.

✓ BDÖ sonsuz sabır ve pekiştirmeye sahiptir.

✓ Öğretmenlerden kaynaklanan öğretim farklılıkları BDÖ sayesinde en aza indirilir.

✓ Laboratuvar ortamındaki tehlikeli deneyler BDÖ sayesinde benzetim yöntemiyle kolaylıkla yapılabilir.

✓ Öğrencilere kısa zamanda ve sistematik bir şekilde öğretim imkânı sunar.

✓ Hazırlanacak ders yazılımları ile dersi daha eğlenceli hale getirmek için çeşitli ek oyun, videolar eklenebilir.

✓ Eğitim alanında yönetim, araştırma, rehberlik ve psikolojik danışma, ölçme değerlendirme ve öğretim hizmetlerinde kullanılabilir.

✓ Öğretmeni ödev kontrolü ve düzeltilmesinden kurtararak öğrencilerle daha çok ilgilenmesine imkân sağlar.

✓ Bilgisayar kavram ve ilkeleri sunar, örnekler verir, sorular sorar, öğrencinin verdiği cevaplara göre geribildirim sağlar. Bilgisayar kullanımının bazı araştırmalara göre öğretmenin anlatımının arkasından tekrar veya özet niteliğinde kullanılmasının daha etkili olduğu görülmüştür.

✓ Herhangi bir yazılım sayesinde, öğrencilerin denemelerini sınamasında, grafiklerini çizmesinde, değişkenler arasındaki bağlantıları deneyerek keşfetmesinde etkili olabilmektedir.

#### **2.5.4. Bilgisayar destekli öğretimin sınırlıkları**

Bilgisayar Destekli Öğretime getirilen eleştiriler aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Hesapçoğlu, 1988: 21).

✓ Makine, öğretimde insancıl yaklaşımı kaldırır.

✓ Tutum ve değerleri bir kenara ittiğinden eğitim amaçlarını saptırır.

✓ Doğrusal programlamanın çoğu, üstün yetenekli öğrenciler için sıkıcı olur.

✓ Duyuşsal ve psikomotor davranışlar bilgisayarlarla etkili bir biçimde öğretilemez.

✓ Yaratıcılık, bilgisayar destekli öğretimde bastırılabilir. Bilgisayar kendisini çalıştıracak programa bağlıdır.

✓ Program yazılımcıları birtakım olasılıkları dikkate almazlarsa, yaratıcılığa ket vurabilir. Özellikle yetişkinler; bilgisayar ekranı yerine bir kitap sayfasını çok daha hızlı okuyup öğrenebileceklerinden, bilgisayarlı etkileşime tahammül gösteremeyebilir.

✓ Öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenle olan sınıf içi etkileşimleri azalma göstermektedir.

✓ Bilgisayar Destekli Öğretimde, öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenle olan sınıf içi etkileşimlerinin sayı ve kalite açısından azalmasının yanı sıra; bilgisayarla öğrenci arasında da kapsamlı bir diyalog gerçekleştirilememesi önemli bir sınırlılık olarak ele alınmaktadır.

Akpınar, (1999:40), bilgisayar destekli öğretimle ilgili olumsuzlukları aşağıdaki şekilde sıralamıştır.

✓ Devamlı bilgisayarla etkileşim halinde olan öğrenciler öğretmenleriyle iletişime geçmede sorunlar yaşayabilirler.

✓ Materyalin uygulanma süresince donanımla alakalı sorunlar aksamalara sebep olabilir.

✓ BDÖ ders yazılımlarının hedef kütleye yönelik taşınması gereken özelliklerden yoksun olması sorun yaratabilir.

✓ Bilgisayar ve kullanılan programlar ciddi bir maliyet gerektirir.

✓ Bilgisayar kalıp programlar kullandığı için yaratıcılığa imkân vermez.

✓ Öğrenme işleminin her adımda kontrol edilmesi öğrenciyi sıkabilir.

✓ Zamanla sıkıcı olabilir.

✓ Bilgisayar teknolojisi bilinmeden temel gereksinim olarak kullanılması yanlıştır.

✓ Ailelerde bilgisayar varsa çocuğum tam öğrenecektir gibi bir yanlışlığı oluşabilir.

✓ Öğrencilerin sosyo-psikolojik gelişimlerini engelleyebilir.

Yukarıda sıralanan olumsuzluklara rağmen BDÖ'nün birçok üstünlüğü de mevcuttur. Elbette her şey %100 faydalı olamaz. Bazı sınırlılıklar ise şunlardır (Keser, 1998:73):

✓ Özel donanım ve beceri gerektirmektedir.

✓ Öğrencinin bilgisayarla uzun süre uğraşması, onun sosyal gelişimini ve insanlarla ilişkisini olumsuz olarak etkileyebilir.

✓ Eğitim yazılımı eğitim programıyla uyumlu olmalıdır.

✓ Sadece yazılımın iyi olması yeterli değildir. Yazılımı uygulatacak eğitimcilerin de bu konuda bilgili olması gerekmektedir.

✓ Yazılımın kalitesi de eğitimi etkilemektedir.

Sonuç olarak;

BDÖ eğer müfredatı iyi bir şekilde yansıtıyorsa, yeterli bilişsel becerilere ve toplumsal gelişime sahipse ancak o zaman öğrenenler için akıllıca tercihler ortaya çıkabilir.

## 2.6. Animasyonlarla Öğretim

Günümüzde teknolojik gelişmeler büyük bir hız kazanmıştır. Eğitim-öğretimin niteliğinin artırılabilmesi için, modern öğretim teknolojilerinin kavram öğretiminde etkin kullanımı, gün geçtikçe daha da önemli hale gelmektedir. Bilgisayar teknolojisi ile anlamlı öğrenme ezberci öğrenmenin önüne geçmiştir. Geleneksel yöntemle kıyasla daha fazla duyu organına aynı anda hitap eden animasyonlu öğretim sayesinde öğrenme düzeyi ve kalıcılık artmaya başlamıştır.

Animasyonlar resim ve karikatürler gibi hareketsiz şeylerdir. Animasyonu canlandırma olarak da tarif edebiliriz. Animasyonlarda ne sürekli hareketlilik ne de hareketsizlik söz konusudur (Daşdemir, 2006:78).

Eliot ve Miller (1999) ise animasyonu “bir nesneyi hareket halinde gösteren birçok durağan görüntü oluşturmak ve bu görüntüleri hızla arka arkaya oynatarak nesnenin gerçekten hareket ettiğini düşünmemizi sağlamak” şeklinde tanımlamışlardır (Çalışkan, 2002:2).

Türk Dil Kurumu’nun yayınladığı Sinema ve Televizyon Terimleri Sözlüğünde animasyon (canlandırma); “tek tek resimleri ya da devinimsiz nesnelere gösterim sırasında devinim duygusu verebilecek biçimde düzenlemek ve filme aktarma işi” olarak tanımlanmaktadır (Kaba, 1992). Ancak animasyonun yapılanma süreci içinde bu tanım yetersiz kalabilmektedir. Bu bakımdan animasyonu, Stephenson (1973) “Hareketlendirme Sanatı” olarak kabul etmiştir (Akt: Kaba, 1992:1).

Bu konuda Burke vd. (1998)’ne göre animasyonun üç ana özelliği dikkat çekmektedir:

1. Görsel sunumun bir resmidir,
2. Belli hareketleri resmeden bir harekettir.
3. Çizimler veya diğer taklit metotlarıyla yapay olarak oluşturulan hareketli objedir (Akt: Daşdemir ve Doymuş, 2012:78).



### 2.6.1. Eğitimde animasyon kullanımının faydaları

Öğrencilerin ilgisini çekmede ve eğitim ortamlarının geliştirilmesinde yararlı olan teknoloji, günümüz öğrencilerinin ve öğretmenlerin daha çok kullandığı bir alandır. Teknoloji eğitimde öğretilmek istenen konunun iyi bir şekilde verilmesi için kullanılmaktadır. Bu da çeşitli oyunlarla, videolarla ve animasyonlarla mümkündür.

BDÖ'nün faydaları başlığı altında da belirtildiği gibi; öğrencilerin soyut kavramlardan oluşan olayları anlamlı öğrenmelerinde ve bu konuda sahip oldukları kavram yanlışlarının üstesinden gelmelerindeki en etkili yöntemlerden birisi de bilgisayar destekli öğretimdir. BDÖ'yü de daha anlaşılır hale getiren animasyonlar ve benzetimlerdir.

Özellikle fen eğitiminde bilgisayarların ve animasyonların kullanımı, sunulan içeriğin görsel olarak kodlanmasına yardımcı olmaktadır. Öğrenen, sunulan içeriği hem sözlü hem de görsel olarak kodlarsa ve tekrar ederse anlamlı öğrenme gerçekleşebilir. Bu da hem bilginin depolanmasına hem de tekrar bellekten çağrılmasına yarar (Sezgin ve Köymen, 2002: Akt: Kıyıcı ve Yumuşak, 2005:131).

Animasyonlarla zor, karmaşık olanı kolaylaştırıp basitleştirmeyi, soyut olay ve varlıkları somutlaştırmayı ve zihinde canlandırmayı sağlayarak öğrenci için zengin bir öğrenme ortamı oluşturmak mümkündür.

Tasker, Dalton ve Burke animasyon hareketlerinin dinamik bir süreç oluşturduğunu bunun da öğretimi kolaylaştırdığını dile getirmişlerdir. Mayer ve Anderson'da eğitimde tek başına animasyon kullanımının yeterli olmayacağını söylemişlerdir. Onlara göre animasyon demek şekil demektir. Fakat araştırmacılar birbirinden farklı terimler olduğunu animasyonlu öğrenmenin daha etkili olduğunu göstermişlerdir. Şekillerin bilgiyi sağlamak için kullanıldığı, animasyonların ise sözlü bilgiler ile şekillerin birbirleriyle birleşmesiyle öğrenenin bilgileri daha kolay ve kalıcı bir şekilde öğrenmesini sağladığı bilinmektedir (Çelik, 2007:21).

Animasyonlar, öğrencideki öğrenmeye karşı isteksizliği azaltarak algılama becerisini geliştirip dikkati toplayıp kalıcılığı ve öğrenmenin etkinliğini arttırmaktadır. Animasyonlarda hem okuma, hem görme ve hem de duyma olayı işe karıştığı için

öğrenme daha kolay, bilgiler daha kalıcı olur (Özcan, 2008:23). Animasyonlar istenilen hedefe direkt bir şekilde ulaşmayı sağlayarak öğrencileri derse karşı motive etmektedir.

Günümüz çocuklarının bilgisayar alışkanlıkları ve bilgisayara yönelik tutumları göz önüne alındığında animasyonların öğrencileri motive etmede en güçlü araçlardan biri olacağı söylenebilir (İnaç, 2010). Ayrıca kullanıcıya esneklik, metot üzerinde kontrol, hız ve bilgi girişinde kolaylık sağlamaktadır (Çelik, 2007:19).

İnaç (2010), animasyonların kullanımı ile ilgili “yanlış anlaşılması gereken en önemli konu eğitim öğretim faaliyetinde animasyonların amaç olarak değil araç olarak kullanılması gerektiğidir” şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. Burada devreye öğretmenler ve MEB girmektedir. MEB hazırlanan animasyonların uzman kişiler tarafından oluşturulmasını, kar amacı olmadan çoğaltılmasını sağlamalıdır.

Animasyonların eğitimdeki faydaları şu şekilde özetlenebilir (Arıcı ve Dalkılıç, 2006:422; Daşdemir, 2006; Özcan, 2008:30):

✓ Animasyon tekniği sayesinde soyut olay ve kavramlar somutlaştırılır ve öğrencilerin bunları zihinlerinde canlandırmaları daha kolay bir hale gelmiş olur. Böylece öğrenciler için zengin öğrenme ortamları hazırlanmış olur.

✓ Mikroskopla bile incelenmesi zor olan olayların animasyonlarla canlandırılması konunun görsel ve işitsel yolla daha kolay öğrenilmesini sağlayacaktır.

✓ Animasyonların renkli ve hareketli olması konunun akılda kalıcılığını artırır.

✓ Eğitim ve öğretim daha zevkli ve daha çekici bir hale getirilmektedir. Böylece öğrencilerin kavrama kabiliyetleri artar.

✓ Fen bilimleri dersinde bazı deneyler oldukça pahalı veya uygulanması tehlikelidir. Bu nedenle bu deneylerin laboratuvar ortamında uygulanması mümkün olmamaktadır. Bu şekildeki deneylerin animasyonlar yardımıyla gösterilmesi hem maliyet açısından elverişli hem de tehlikesizdir. Animasyon veya simülasyonlarla yapılan deneyler tekrar tekrar gösterilebilir.

✓ Fen deneylerinin hazırlanması ve uygulanması zaman sorununu da beraberinde getirmektedir. Animasyonlar sayesinde deneyler zaman sıkıntısı olmadan tekrarlanabilir.

✓ Animasyonlar geleneksel sınıf ortamlarındaki sıkıcılığı ortadan kaldırarak öğrencilerin bireysel öğrenmelerine olanak sağlar. Böylelikle öğrenciler kendi öğrenme hızlarında öğrenmeyi gerçekleştirirler.

✓ Animasyonlar sesli ve görsel olmaları sebebiyle öğrenme durumlarını gerçekçi bir hale getirmektedir. Öğrencilerin hayal dünyalarını zenginleştirmektedir.

✓ Fen bilimlerinde gerçekleşmesi yıllar süren olaylar animasyonlar sayesinde birkaç dakikada incelenebilmektedir.

✓ Sosyal derslerde canlandırmalarla geçmiş konuların ve soyut kalan konuların zihinlere kodlanması sağlanmaktadır.

Yukarıda bahsedilenlerden sonra animasyonlu öğretimle mevcut öğretim programını şu şekilde kıyaslayabiliriz;

✓ Geleneksel eğitim ortamlarında öğrenme mekân sınıflar ve derslikler ile sınırlıyken, BDE ortamında mekândan bağımsız bireysel öğrenmeler gerçekleşmektedir.

✓ Geleneksel eğitim ortamında bilgi kaynağı öğretmen iken, animasyonun uygulandığı sınıfta öğretici ve yardımcı konumunda olmaktadır.

Bir konuyla ilgili animasyon hazırlanırken veya seçilirken dikkat edilmesi gerekenler ise;

✓ Animasyonların konunun hedeflerini kapsamaları gerekmektedir. Ne kadar ilgi çekici olursa o kadar öğrencinin dersten zevk alması sağlanır.

✓ Animasyonun içeriğinin uyumunun yanında öğrencilere aktarılacak olan sözlü bilgilerin de uyumlu olması gerekmektedir.

✓ Animasyonlar öğrencilerin hem görsel, hem duyuşsal hem de sezgisel zekâlarına uygun olarak seçilmelidir.

✓ Animasyonlarda hedefler belli olmalı ve uygun zamanda uygun animasyon gösterilmelidir.

✓ Animasyonlar hazırlanırken amaç dışı bilgilendirmenin önüne geçmek için kazanımlardan hareket edilmelidir.

✓ Animasyonlarda şekiller ve yazılar anlaşılır olmalıdır şeklinde özetleyebiliriz. Kullanılan renkler ve hareketler ekran içinde bir bütünlük içinde sunulduğunda öğrenciye verilecek olan bilgi daha ilgi çekici hale gelir. Renkler gözü yormamalı, görüntü net olmalıdır. Şekiller öğrencilerin yaş seviyelerine uygun olarak seçilmelidir.

Aynı zamanda animasyonlarda çok uzun metinler tercih edilmemelidir (Kaba, 1992; Özcan, 2008:23).

### 2.6.2. Yapılan çalışmalar

Kiboss, Ndirangu ve Wekesa (2004) farklı bölgelerden 3 lisedeki 102 öğrenci üzerinden hücre teorisini öğrenmeleri üzerine bilgisayar animasyonlarının etkinliğini araştırmışlardır.

Arıcı ve Dalkılıç (2006) tarafından yapılan çalışmada, bilgisayar animasyon tekniğinin BDÖ sürecine sağlayabileceği katkıları örnek olaylarla açıklanmakta ve animasyon tekniği kullanılarak hazırlanmış bir uygulama çalışması tanıtılmaktadır. Uygulama, bilgisayar programlamanın temel konularından olan arama metotlarını kapsamaktadır.

Daşdemir (2006) fen bilgisi dersinde animasyon kullanımına ilişkin çalışmasında animasyonlu öğretimde, başarı ve kalıcılığın geleneksel öğretime göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Rotbain, Marbach-Ad ve Stavy (2008, Akt: Yakışan, 2008:130) çalışmalarında DNA replikasyonu ve protein sentezi gibi öğrenilmesi güç olan moleküler biyoloji konuları için deney grubu 5 sınıftan toplam 61 öğrenci, kontrol grubu 8 sınıftan toplam 116 öğrenci için interaktif animasyonlar geliştirmişlerdir.

Özcan (2008), 9. sınıf coğrafya öğretiminde animasyonlu-görsel öğretim yönteminin, geleneksel yönteme göre öğrencinin başarı ve tutumuna etkisini araştırmış ve animasyon kullanımı lehine anlamlı farklılık gösteren bulgular elde etmiştir. Bu çalışmada animasyon kullanımının başarı ve öğrencilerin derse olan ilgileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Kolomuç (2009) 11. Sınıf kimya öğretim programında yer alan bir konuya yönelik olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının 5E ( Engagement/Girme-Exploration/ Keşfetme-Explanation /Açıklama-Elaboration /Derinleşme- Evaluation /Değerlendirme) modeline göre hazırlanan çalışma yapıları ve bilgisayar animasyonlarının öğrenci başarısına etkisi üzerine gerçekleştirdiği doktora çalışmasında, animasyonların öğrenci başarısında olumlu yönde etkili olduğu, dersi

zevкли hale getirdiği, ilgiyi arttırdığı, konuların kavranmasını kolaylaştırdığı yönünde bulgular elde etmiştir.

Yakışan (2008) biyoloji öğretiminde animasyon kullanımına yönelik doktora çalışmasında, animasyonlarla yapılan canlandırmaların soyut kavramları somutlaştırdığını ve böylece öğrencilerin dikkat, algılama ve kavramalarını geliştirdiğini belirtmektedir. Çalışma sonucunda animasyonlarla eğitimin öğrenci başarısı üzerinde olumlu katkı sađladđıđı sonucuna ulaşılmıştır.

Taşkale (2011) matematik öğretiminde bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle hazırlanan animasyon tekniği ile aktif öğretim yönteminin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisini karşılaştırdığı çalışmasında, animasyon uygulamasının öğrenci başarısında ve tutumunda olumlu yönde anlamlı fark yarattığı sonucuna ulaşmıştır.

### **2.6.3. FATİH projesi**

Eğitimde teknolojinin kullanımı konusunda ülkemizde 2010 yılında uygulamaya konulan “FATİH” projesiyle bilgi ve iletişim teknolojilerinin birleştirmesi amaçlanmıştır.

Bilgisayar destekli eğitim projeleri kapsamında değerlendirilebilecek projelerden biri olan FATİH Projesi, bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitimde kullanmayı hedefleyen, en kapsamlı ve büyük bütçeli projedir. Bu proje için, açıklanan bütçe, 2012 yılı için 803 milyon lira, 2013 yılı için ise %72 artırılarak 1,4 milyar liradır (Ekici ve Yılmaz, 2013:320).

“Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi, Eğitimde FATİH Projesi” sloganıyla Kasım 2010’da başlatılan ve 3+2 yılda tamamlanması öngörölen proje, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla oluşturulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütölen proje, Ulaştırma Bakanlığı, Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Ekonomi Bakanlığı, Maliye Bakanlığı, Kalkınma Bakanlığı, Hazine Müsteşarlığı ve TÜBİTAK tarafından desteklenmektedir (Yılmaz, 2013:330). Bölgesel farklılıkları ortadan kaldırmak için 620.000 adet dersliğin LCD panel etkileşimli tahta ve İnternet ağ altyapısı ile donatılması planlanmaktadır ve uygulanmaya konmuştur. Bu doğrultuda her öğretmene ve beşinci sınıftan itibaren her öğrenciye tablet bilgisayar verilmesi (yaklaşık 12 milyon

öğrenci ve 680 bin öğretmen), uygun yazılım ve içeriklerin oluşturulması, kılavuz kitaplarının güncellenmesi amaçlanmaktadır. Bu projenin amacı erken yaşta teknolojiyle öğrenci etkileşiminin sağlanmasıdır.

Bugüne kadar gerçekleştirilen projelerde, eğitimde bilgisayar ve teknolojinin kullanılmasının olumlu yönleri üzerinde durulmuştur. Ancak konunun olumsuz ve farklı yönlerinin incelenmesi, geliştirilecek projelere rehberlik etmesi açısından son derece önemlidir. Bilgisayar destekli eğitim projelerinin eksiklikleri, potansiyel olumsuzlukları ve bilinçli ya da bilinçsiz yapılan yanlış yönlendirmeler ile oluşan önyargılara dikkat çekilmesi, yurt içi ve yurt dışında yapılmış ilgili araştırmaların incelenmesi gerekmektedir (Çağiltay vd. 1998).

### **2.6.3.1.Yapılan çalışmalar**

Bozkurt, T. (2015), Okul yönetici ve öğretmenlerinin değişime hazır bulunuşluk durumları ve ilgili temel etkenlerin incelenmesi (Fatih Projesi örneği) adlı araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılı süresince Gaziantep ilinde görev yapan 518 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların gerek eğitimlerle, gerekse meslektaşlar arası görüş alışverişi ile sorunları çözmeye çalıştıkları belirlenmiştir ve bu değişim örneğine yönelik hazır bulunuşluk durumunu geliştirmek için hizmet içi eğitimlerin yoğunlaştırılmasını önerdikleri tespit edilmiştir.

Cücü, M. (2014), Fatih Projesine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri adlı çalışmasında FATİH projesini uygulandığı bir kurumdaki etkililiğini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Durum çalışması ve görüşme formlarının kullanıldığı bu tezde İstanbul ili Avrupa yakasında yer alan bir lisedeki 20 kişi çalışma grubu olarak seçilmiştir. Sonuç ve öneriler kısmı ise tüm paydaşların ve araştırmacının ortak görüşünü ifade edecek şekilde düzenlenip çalışmanın sonunda ifade edilmiştir.

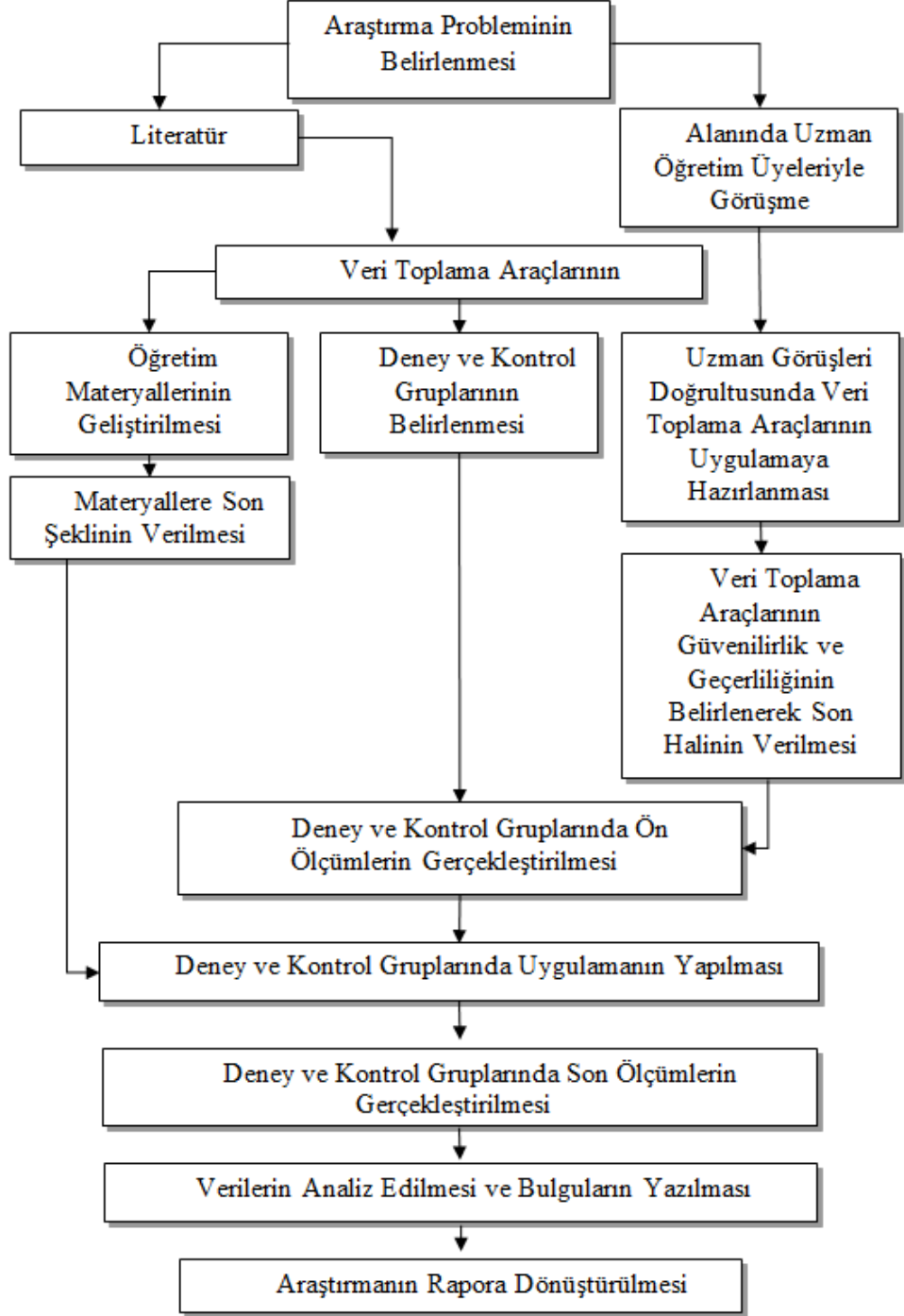
Çiçekli, E. (2014), Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin FATİH Projesi kapsamında akıllı tahta kullanımına yönelik görüşleri yüksek lisans tezinde "Ülkemizde FATİH projesi kapsamında sınıflara kurulan akıllı tahtaların kullanımına yönelik ortaöğretimlerde görevli öğretmenlerin görüşleri nelerdir?" şeklinde belirlenen problem cümlesinden hareketle yapılan çalışma akıllı tahta kullanımı ve bu kullanım süresince ortaya çıkan sorunların belirlenmesi, bu sorunlara rağmen öğretim ortamında akıllı tahtanın etkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak akıllı tahta

kullanımının zamandan tasarruf sağladığı, öğretim ortamını zenginleştirdiği, eğitimde görsellik ve işitsellik sağlayarak öğretimi zenginleştirdiği ve öğrenciler tarafından kavranması zor ve karmaşık olan konuları işlemek için öğretmenlere büyük kolaylıklar sağladığı görülmüştür.

Bir başka araştırmada Sarı (2011), Fatih Projesi'nin stratejisi ve hedeflerini sorgulamış ve yeterli açıklıkta olup olmadığına bakmıştır. “Donanımın neden tablet olması gerektiği, neden yerli olması gerektiği, her sınıfta neden akıllı tahtanın olması gerektiği, öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve tutumun ne olması gerektiği açıklanıp buna uygun hedefler belirlenmelidir” demiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM



Şekil 3.1. Araştırmanın Uygulama Basamakları



### 3.1. Araştırmanın Deseni

Bilimsel araştırmalarda kullanılan yöntemler nitel, nicel ve karma araştırma olmak üzere üç grupta incelenir. Bu araştırmada hem nicel araştırma hem de nitel araştırma desenlerini bulunduran karma yöntem araştırma deseni (mixed method) kullanılmıştır. Johnson ve Onwuegbuzie (2004)'e göre karma yöntem de hem nitel hem de nicel araştırma tekniklerinin, yöntemlerinin, yaklaşımlarının araştırmada birleştirilmesi olarak ifade etmiştir. Karma araştırma yönteminin isimlendirilmesi Johnson ve Cristensen (2004) tarafından “mixed research” olarak tanımlanmıştır.

Karma yöntem araştırma problemini kapsamlı ve çok boyutlu incelemek amacıyla nitel ve nicel yöntemi birlikte kullanarak gerçekleştirilen araştırmadır. Karma yöntem ve yaklaşımına göre her olay ve olgunun hem nitel hem de nicel boyutu vardır (Yıldırım ve şimşek, 2013:30).

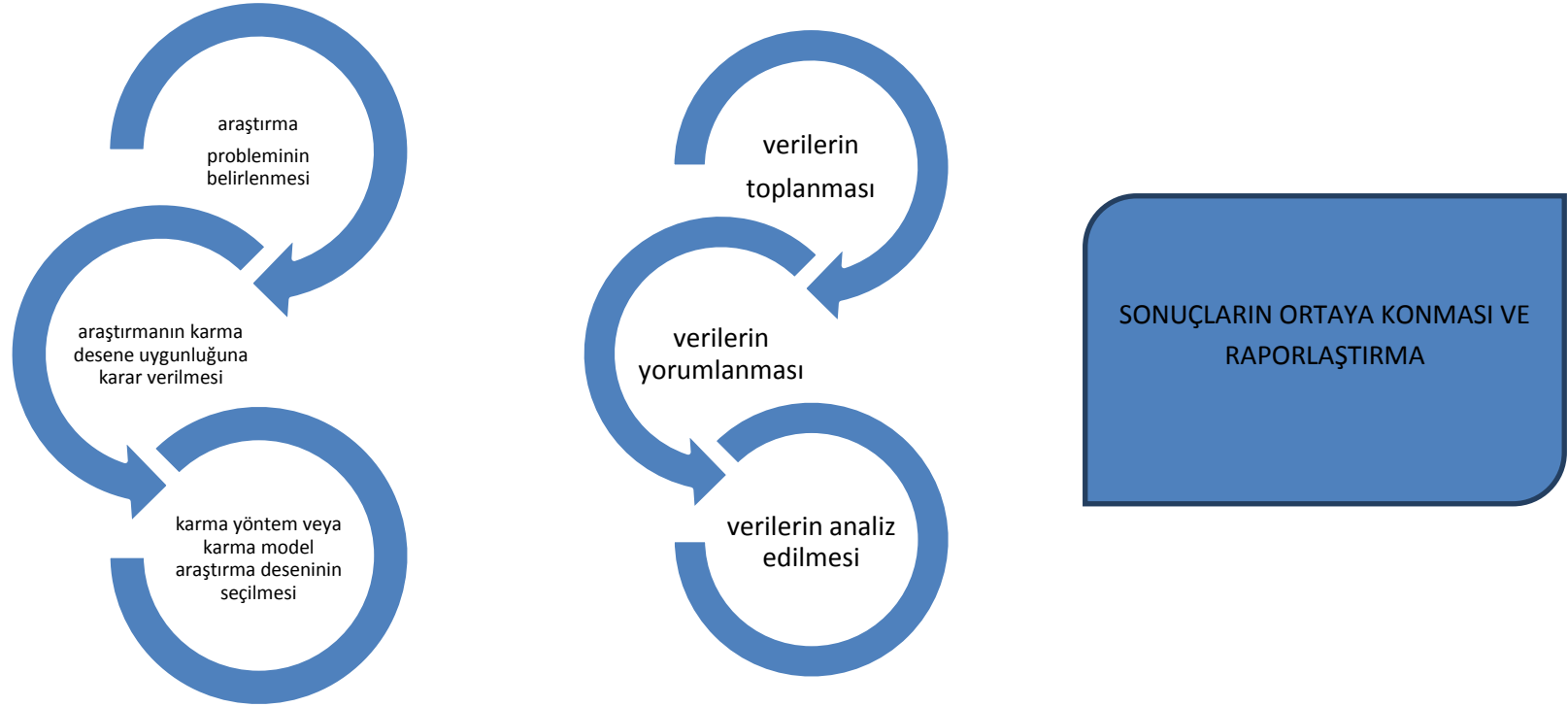
Creswell (2013) karma yöntemin felsefi varsayımlarının açıklanmasından ziyade sorgulama yöntemi ile de bir araştırma yöntemi olduğunu vurgulayarak karma yöntemin özelliklerini şu şekilde açıklamışlardır.

✓ Karma yöntem nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanımını kapsayan bir yaklaşımdır.

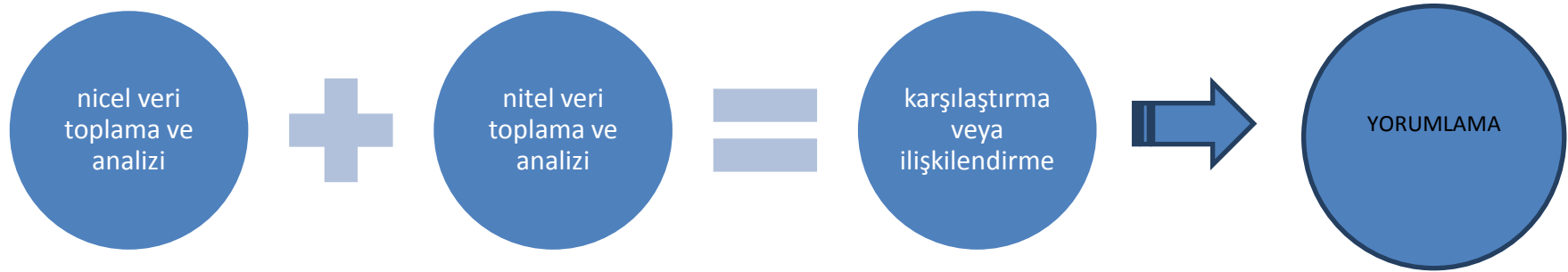
✓ Tek bir araştırmada hem nitel hem de nicel verilerin toplanması, analizi ve birlikte kullanımına odaklanır.

Karma yöntem araştırmasının temel dayanağı, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasıyla araştırma probleminin, her bir yöntemin tek başına yapacağından daha iyi anlaşılmasını sağladığıdır.

Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen “araştırmacının, nicel ve nitel aşamaları araştırma sürecinin aynı olan bir aşamasında eş zamanlı olarak uygulamasıyla oluşur. Bu desen yöntemlere eşit öncelik verir, çözümleme sırasında bu aşamaları birbirinden ayrı tutar ve daha sonra genel yorumlama yaparken sonuçları birleştirir. Araştırmacı nitel ve nicel verileri birlikte toplar ancak verileri ayrı analiz eder ve bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığını belirlemek için karşılaştırma yapar (Creswell, 2013; 219).



Şekil 3.2. Karma yöntem araştırmalarında izlenebilecek adımlar



Şekil 3.3. Yakınsayan paralel karma yöntem deseni

Gerçekliği araştırmacıdan bağımsız gören, kendi dışındaki gerçeğin de nesnel olarak gözlenip, ölçölüp, analiz edilebileceğini kabul eden görüş nicel araştırmaları tanımlamaktadır. Nicel araştırmalar, gerçekler ile duyguların birbirinden ayrılabilceğı temeline dayanır. Nicel araştırma yapanlar, değişkenler arasındaki ilişkileri kanıtlamaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.14)

Bu çalışmanın nicel kısmında 5E öğrenme modeline göre düzenlenen öğretim yöntemi ve mevcut öğretim programı etkinliğini belirlemek amacıyla ‘yarı deneysel desen’ uygulanmıştır.

Creswell’e göre (2013; 168) bu desen deneklerin iki grup olarak ayrıldığı, uygulamadan önce ve sonra olmak üzere iki kez test uygulanarak ölçüldükleri bir modeldir. Yarı deneysel deseni tam deneysel desenden ayıran fark, örneklemin rastgele atama ile oluşturulamamasıdır. Eğitim araştırmalarında tam deneysel çalışmalardan sonra yaygın olarak kullanılan yarı deneysel desenler, bazı kontrol güçlüklerine rağmen sınırlılıklarını dikkate almak kaydıyla kullanılabilir. Özellikle eğitim araştırmalarında deneysel yöntem yerine genellikle yarı deneysel yöntem kullanılmaktadır. Bunun nedeni Kaptan (1998:59) tarafından şöyle ifade edilmektedir: “Eğitim araştırmaları genellikle doğal çevre içerisinde yürütölmektedir. Bu çevre de okullardır. Okullarda rastgele örneklem seçimi ile grupların oluşturulmasına yönetimler tarafından izin verilmediğinden, araştırmacı olanakların elverdiği ölçüde kendisine izin verilen gruplar üzerinde çalışma yapmak durumundadır”.

Tablo 3.1.

*Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen*

Gruplar	İlk Test	İşlem	Son Test
<b>Deney</b>	DBBT	Animasyonlu 5E uygulamaları	DBBT
<b>Kontrol</b>	DBBT	Mevcut öğretim yöntemi	DBBT

Deneysel desende de görüldüğü gibi animasyonlu 5E yöntemi sadece deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise bu süre içerisinde mevcut öğretim yöntemi uygulanmıştır. Her iki gruba da deneysel işlemten önce ölçme aracı ön-test olarak

uygulanmıştır. Aynı ölçme aracı deneysel işlemin sonunda gruplara son-test olarak uygulanmıştır.

Animasyonlu 5E yönteminin “bildirme ve dilek kipleri” öğretimine olan etkisini araştırmak için ayrıca nitel araştırma desenlerinden çeşitleme (triangulation) yöntemi de kullanılmıştır. Bir araştırmada tek bir yöntem yerine birbirini destekleyen, uyum sağlayan iki ya da daha çok yöntemin birlikte kullanılmasını, böylece yöntemde zenginleşmeyi sağlayan bir uygulamadır. Aynı çalışma içinde anket, ölçek gibi nicel araçların yanı sıra, görüşme, gözlem, kayıtların incelenmesi gibi nitel yöntemlerden uygun olanların kullanılması bir çeşitlemedir (Büyüköztürk vd. 2013:126).

Psikoloji, sosyoloji, antropoloji, eğitim gibi sosyal bilim alanlarında insan ve toplum davranışları incelenmektedir. Bu davranışların nicel verilerle açıklanması zordur. Evet, ölçümler bize kaç kişinin “nasıl” davrandığını gösterebilir ama “niçin” davrandığı sorusuna cevap veremez. İnsan ve grup davranışlarının “niçin”ini anlamaya yönelik araştırmalara niteliksel (qualitative) araştırma denir (Ergün, 2005).

Nitel araştırma, 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 araştırma olarak tanımlanmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 21-27).

Nitel araştırmalarda yaygın kullanıma sahip teknikler, katılımlı gözlem ve görüşmedir (Kuş, 2003:77).

### **3.2 Deneysel işlemler**

Bu araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Erzurum ili Palandöken ilçesinde bir ortaokulun 7. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Yansız atama yoluyla 5 sınıf arasından yılsonu başarı puanlarına göre 2 sınıf deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Belirlenen deney grubunda derse başlanmadan önce bilgisayar laboratuvarının hazırlıkları tamamlanması için her bilgisayara animasyonlar yüklendi ve öğrencilerin rahatlıkla öğretmenlerinin rehberliğini takip edebilmeleri için projeksiyon cihazına

yansıtıldı. Araştırmanın yapıldığı okulda bilgisayar imkânları yeterli seviyede olduğu için uygulama öncesi ve uygulama esnasında zorluklarla karşılaşılmaı.

Derse başlamadan öğrencilere bilgisayarda animasyon uygulamaları yapılırken uyulması gereken kurallar hatırlatıldı. Bu kurallardan bazıları şunlardır:

- ✓ Animasyonlar izlenirken ve uygulamalar yapılırken sessiz olunması,
- ✓ Animasyonun ve öğretmenin talimatlarının dikkatle takip edilmesi,
- ✓ Anlaşılmayan kısımlarda başa dönülebilmesi.

Bu çalışmanın amacı 5E öğrenme modelinin öğrencilerin Türkçe dersi dil bilgisi konusundaki başarılarına ve dil bilgisine yönelik tutumlarına olan etkisini araştırmaktır. Araştırmada kullanılan Dil Bilgisi Başarı Testi 8. sınıf öğrencilerine pilot uygulama olarak yapılmıştır. Böylece testin geçerliği ve güvenilirliği hesaplanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce, Dil bilgisi başarı testi (DBBT) ilk test olarak, uygulama yapıldıktan sonra ise aynı test son test olarak çalışma kapsamındaki tüm 7. sınıf öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama 6 hafta süre ile ders öğretmeni tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin Dil bilgisi dersine olan tutumlarını ölçmek için tutum testi (DBBT) ilk test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Kontrol grubunda derste mevcut öğretim programı yöntemlerinden daha çok düz anlatım ve soru-cevap kullanılarak dersler sürdürülmüştür. Mevcut öğretim programı uygulanan kontrol grubunda öğretmen aktif, öğrenci pasif durumdadır. Öğretmen her dersin başlangıcında bir önceki dersi kısaca tekrarlayarak konunun hatırlanmasını sağlamıştır. Bu sayede konular arasında bağlantı kurulmuştur. Öğretmen tarafından konuyla ilgili önemli kavramlar ve notlar tahtaya yazılarak öğrencilerin tahtada yazılı olan bilgileri defterlerine yazmaları istenmiş, konu ile ilgili öğrencilere kısa notlar tutturulmuştur. Araç-gereç olarak; yazı tahtası, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı kullanılmıştır. Ders sonuna doğru öğrenciden beklenen kazanımların kazanılıp kazanılmadığının anlaşılması için öğrencilere sorular sorulmuş, konu ile ilgili test çözülmüş, anlaşılmayan kısımlar tekrar açıklanıp, son aşamada tüm dersin genel bir özeti yapılarak ders tamamlanmıştır.

Deney grubunda 5E Öğrenme Modeline göre öğretim düzenlenerek ders işlenmiştir. Ders işleme sürecinde hazırlanan 5 aşamalı animasyonlu etkinlikler uygulanarak öğrencilerin konuyu etkili olarak öğrenmeleri hedeflenmiştir. Son aşamada

öğrencilerin öğrenme süreçleri 5E modelinin değerlendirme aşamasında yer alan bol etkinliklerle ders tamamlanmıştır.

Derslerin planlaması yapılırken Milli Eğitim Bakanlığı 2551 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan öğretimin planlı yürütülmesine dair yönetmeliğe uygun olarak ders planları hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan ders planı örnekleri Ek-6'da sunulmuştur.

Dersler haftada 2 saat olmak üzere 40'ar dakika olarak işlenmiştir. Grupların ders programları Tablo 3.2'de gösterilmiştir. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ile dil bilgisi başarı testi deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ilk test olarak uygulanmıştır. Animasyon destekli etkinliklerle dersi yürütmenin, öğrenci başarısına ve derse olan tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla aynı testler son test olarak da uygulanmıştır. Animasyon destekli etkinliklerin, bilginin akılda kalıcılık düzeyine etkisini görebilmek için de DBBT, uygulamadan beş hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Ayrıca karma çalışmamızın nicel kısmında da her iki gruba da yarı yapılandırılmış mülakat (görüşme) formları uygulanmıştır.

Tablo 3.2.

*Ders Programı*

<b>Gün</b>	<b>Saat</b>	<b>09.40</b>	-	<b>10.30</b>	-	<b>11.50</b>	-	<b>12.40</b>	-	<b>13.30</b>	-
		<b>10.20</b>		<b>11.10</b>		<b>12.30</b>		<b>13.20</b>		<b>14.10</b>	
<b>Perşembe</b>								Kontrol Grubu		Kontrol Grubu	
<b>Cuma</b>				Deney Grubu		Deney Grubu					

### 3.3. Araştırma grubu

Araştırmada hedef evren (hedef evren: araştırmanın sonuçlarını genelleştirmeyi kastettiğimiz ve özel ölçütlere uyan bireyler, nesnelere ya da olayların olup olmadığı nın araştırılmasıdır. Özel ölçütler yaş, cinsiyet, yer, okul seviyesi, durum ve zamanlardır. Mcmillian ve Schumer, 2006). Tanımlanması kolay ama ulaşılması güç olan evrendir. Aynı ortaokulda öğrenim gören ortaokul öğrencileridir. Bu araştırmadaki hedef evren

ölçütleri ise yer ve okul seviyesidir. Araştırma evrenini Erzurum ilindeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini olarak 2014-2015 Eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Erzurum ili Palandöken ilçesinde bulunan bir ortaokul seçilmiştir. Bu okulda 7. Sınıflardan bir tanesi 5E öğretim modelinin uygulandığı deney grubunu (n=30) diğeri ise mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubunu (n=30) oluşturmuştur. Deney grubunda animasyon destekli 5E öğretim modeline göre hazırlanmış ders planları ile öğretim yapılırken, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programı aynı öğretmen tarafından işlenmiştir.

Tablo 3.3.

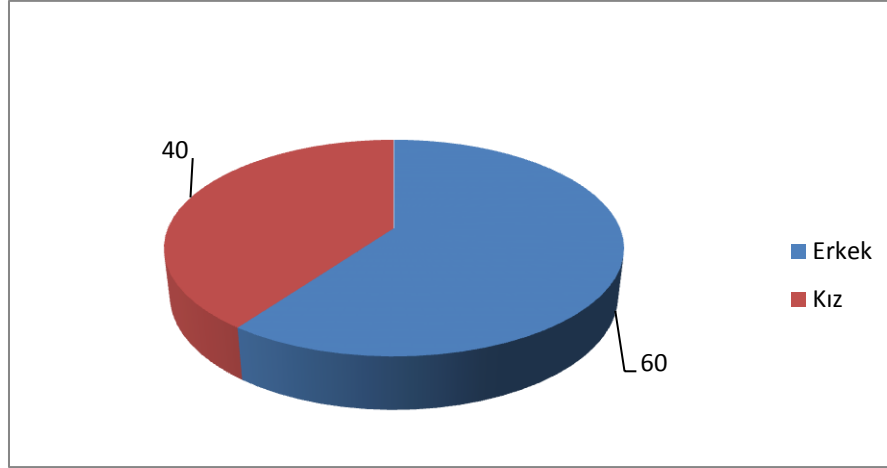
*Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı*

<b>Gruplar</b>	<b>Kız Öğrenci Sayısı</b>	<b>Erkek Öğrenci Sayısı</b>	<b>Toplam Öğrenci Sayısı</b>	<b>%</b>
<b>Kontrol Grubu</b>	11	19	30	50
<b>Deney Grubu</b>	13	17	30	50
<b>Toplam</b>	24	36	60	100

Tablo 3.3 incelendiğinde deney grubunda 30, kontrol gurubunda da 30 öğrenci vardır. Buna göre deney grubunda 13 kız, 17 erkek; kontrol grubunda ise 11 kız, 19 erkek olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin yaklaşık % 60'ını erkek öğrenciler kalan %40'lık kısmını ise kız öğrenciler oluşturmaktadır. Bu orana ilişkin çizilmiş pasta grafiği Grafik 3.1'de verilmektedir.





Grafik 3.1. Öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin dağılım

### 3.3.1. Deney ve kontrol gruplarının 7. Sınıf Türkçe dersi yılsonu akademik ortalama puanlarına göre düzeyleri

Deney ve kontrol gruplarının yedinci sınıf Türkçe dersi yılsonu akademik ortalama puanlarının karşılaştırması bağımsız gruplar için t testiyle analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4.

*Deney ve Kontrol Grubu Yılsonu Başarı Puanları Tablosu*

Gruplar	Alınabilecek En Yüksek Puan	N	X	S	SD	T	p
<b>Kontrol</b>	100	30	94,33	5,24	58	-0,11	0,91
<b>Deney</b>	100	30	94,46	3,78			

$p > 0,05$

Tablo 3.4'te sunulan veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 7. sınıf Türkçe dersi sene sonu ders notu ortalamalarının yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi, deney grubunun yılsonu Türkçe dersi akademik ortalama puanlarının ortalamasının 94,46 iken kontrol grubunun akademik ortalama puanlarının ortalaması 94,33'tür. Grupların ortalama puanları arasında 0,05 bakımından

anlamli bir farkin bulunmadigi ortaya cikmistir [ $t_{58}=-0,11$ ; ( $p>0,05$ )]. Bu sonuç, anlamli bir farkin olmadigini ortaya koymasiyla iki grubun yilsonu Türkçe dersi akademik ortalamalari bakımından birbirine denk oldugunu gosterir.. Çalışmanın yapıldigi sınıflarin denk olması çalışma sonunda oluşacak başari puan farklılıklarının açıklanmasında önemli bir ölçüttür.

### 3.4. Veri toplama araçları

Bu bölümde, çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının hazırlanma sürecine ve araştırmanın pilot uygulamasına yönelik bilgiler verilmiştir. Tablo 3.5'te deney ve kontrol gruplarına uygulanan veri araçları görülmektedir.

Tablo 3.5.

*Deney ve Kontrol Gruplarında Uygulanan Veri Araçları*

Gruplar	İlk Testler	DeneySEL İşlem	Son Testler
<b>Deney Grubu</b>	7/E ✓ Türkçe Dersi Tutum leği ✓ Dil Bilgisi Başari Testi ✓ Kişisel Bilgi Formu	✓ 6 Hafta süre ile 5E Modeline Uygun Olarak Yapılan ğretim	✓ Türkçe Dersi Tutum leği ✓ Dil Bilgisi Başari Testi ✓ Dil Bilgisi Dersi Teknolojik Araçların Kullanımı ğrenci Görüşme Formu ✓ Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi ğretimi ğrenci Görüşme Formu ✓ Dil Bilgisi Etkinlikleri Tutum Anketi ✓ Dil Bilgisi Dersi Animasyon Kullanımı ğrenci Görüşleri Formu ✓ Dil Bilgisi Dersi ğretmen Görüşleri Formu
<b>Kontrol Grubu</b>	7/D ✓ Türkçe Dersi Tutum leği ✓ Dil Bilgisi Başari Testi ✓ Kişisel Bilgi Formu	✓ 6 Hafta süre ile mevcut ğretim programıyla ğretim	✓ Dil Bilgisi Başari Testi ✓ Türkçe Dersi Tutum leği

### 3.4.1. Dil bilgisi akademik başarı testi

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin “bildirme ve dilek kipleri” konusuna ait bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde başarılarını ölçmek amacıyla öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak kullanılmak üzere araştırmacı tarafından ilgili konuya ait ders kitapları ile ÖSS, LYS, DGS vb. sınavlarda çıkmış dil bilgisi soruları incelenerek 25 soru olarak geliştirilmiş olan testtir (Ek 2). Bu test konu ile ilgili yapılmış araştırmalar incelenerek ve 7. Sınıf Türkçe dersi öğrenci kazanımları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Başarı testi geliştirilmesi amacıyla bulunan sorular hakkında Türkçe öğretmenleri (4) ile akademisyenlerin (3) görüşleri alınmış ve pilot uygulama için 25 soru seçilmiştir. Ölçek maddelerinin sade, anlaşılır bir dile sahip olması ve dilbilgisi kurallarına uygunluğu dil uzmanlarına incelenerek sağlanmaya çalışılmıştır.

DBBT, uygulama öncesi pilot uygulama olarak uygulama okulunun bir üst sınıfı olan 8. Sınıfta okuyan kırk öğrenciye uygulanmıştır. Bu pilot uygulama sonucunda öğrenci görüşleri alınarak, güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılarak, madde güçlük (p) ve ayırt edicilik (r) endeksleri hesaplanmıştır. Bu analizlerin sonucunda DBBT’ye son şekli verilmiştir.

DBBT’nin ortalama güçlük endeksi (p) 0,61; ortalama ayırt edicilik endeksi (r) ise 0,45 olarak hesaplanmıştır. Bu haliyle kapsam geçerliliği sağlanıyor olduğundan ek olarak madde ilave etmeye ihtiyaç duyulmamıştır. Sonuç olarak DBBT’nin güvenilirlik katsayısı  $\alpha = 0,762$  olarak bulunmuş olup, bu testin araştırmada kullanılması için uygun olduğu uzman görüşü eşliğinde kararlaştırılmıştır.

Ayrıca testin kapsam geçerliği ve güvenilirliğinin sağlanması için Bloom’un taksonomisi ve 7. sınıf kazanımları ile konu alanında uzman görüşler dikkate alınarak ilgili konuya ait aşağıdaki belirtke tablosu hazırlanmıştır. Bu test, Bloom Taksonomisine göre daha çok kavrama ve üzeri bilişsel becerileri ölçen sorulardan oluşmaktadır.

Tablo 3.6.

## Başarı Testi Belirtke Tablosu

Amaç ve kazanımlar	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
1- Fiillerin anlam özelliklerini kavrar.	1					
2- Kip ve çekimli fiili kavrar.	2	9				
3- Bildirme kipleriyle dilek kiplerini ayırt eder.	3	4,5,8,10,7	12,11,14,15			
4- Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.		19	16,20,22,23,25, 11,14,15	6,13		
5- Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.		17	20,23,11,14,15	18		
6- Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.		24	21,15	18		

Resim 3.1’de Türkçe Dersi 7. sınıf dil bilgisi kazanımları verilmiştir.

43

7. SINIFLAR		
DİL BİLGİSİ		
AMAÇ VE KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
<p>1. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama</p> <p>1. Fiillerin anlam özelliklerini kavrar.</p> <p>2. Kip ve çekimli fiili kavrar.</p> <p>3. Bildirme kipleriyle dilek kiplerini ayırt eder.</p> <p>4. Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.</p> <p>5. Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.</p> <p>6. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.</p> <p>7. Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır.</p> <p>8. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.</p>	<p>☞ “Ne Zaman?”: Zaman ifadeleri dikkate alınarak cümleler uygun zaman ekleriyle tamamlanır (4. kazanım).</p> <p>☞ “Anlam Avcısı”: Geniş zamanın farklı kullanımlarına ilişkin örnek verilerek öğrencilerden bu kullanımlardaki anlam özelliklerini belirlemeleri istenir (4. kazanım).</p> <p>☞ Altın çizme: Olaya dayalı bir metinde kullanılan zarfların altı çizilir, türü yazılır (7. kazanım).</p> <p>☞ “Ben Neyim?”: Öğrencilere farklı cümleler verilir. Cümlelerdeki kelimelerin hangi görevde kullanıldığı altlarına yazılır (8. kazanım).</p>	<p>[1] Bütün dil bilgisi çalışmalarında, öğrencilerin edindikleri bilgileri, okudukları ve dimediklerini anlamlandırmada kullanmalarına; konuşurken ve yazarken uygulamalarına ağırlık verilir.</p> <p>1. 1. İş, oluş, durum filleri örneklendirilir.</p> <p>1. 2. Kipin master durumundaki fiili biçimlendirmesindeki rolü ile çekimli fiilin cümle kuruluşundaki işlevi vurgulanır. Buradan hareketle yüklem kavramına girilir.</p> <p>1. 3. Bildirme kiplerinin fiili zaman açısından biçimlendirdiği, dilek kiplerinin ise fiile farklı anlam özellikleri kazandırdığı vurgulanır.</p> <p>1. 4. Geçmiş zaman (duyulan geçmiş zaman, görülen geçmiş zaman), şimdiki zaman, gelecek zaman, geniş zaman ele alınır. Haber kiplerinin temel işlevlerine (Ör.: “-di” ekiyle yapılan geçmiş zamanın fiilin gerçekleştiğini görme veya kesin olarak bilme, geniş zamanın alışkanlıkları, bilimsel anlamda kabul görmüş gerçekleri ifade etme gibi) ağırlık verilir. Bu zamanların hangi eklerle ifade edildiğine değinilir. İlk örnekler, 3. teklik kişi ile çekimlenmiş fiillerden seçilir. Daha sonra diğer kişilere ve kişi eklerine değinilir. Çekimli fiillerin kişisinin cümle kuruluşundaki işlevi vurgulanır. Buradan hareketle özne kavramına girilir. Şimdiki zaman ekinin ünlü daralmasına neden olduğu, “-ye-, -de” fiillerinin “-ecek” ekinin önce ünlü daralmasına uğradığı örneklerden hareketle kavratılır.</p> <p>1. 5. Gereklik, istek, şart, emir kipleri ele alınır. Dilek kiplerinin temel işlevlerine (Ör.: Şart kipinin fiilin gerçekleşmesini isteme ve şarta bağlama anlamı gibi) ağırlık verilir. Şart kipi için dilek-şart kipi adlandırması kullanılmaz. Bu kiplerin hangi eklerle ifade edildiğine değinilir. İlk örnekler, emir kipi için 2. teklik kişi, diğerleri için 3. teklik kişi ile çekimlenmiş fiillerden seçilir.</p> <p>1. 7. Zarfların bütün çeşitleri örneklendirilir, bunlardaki anlam özelliklerine değinilir.</p> <p>1. 8. Aynı kelimenin farklı görevlerde kullanıldığı cümle örneklerden hareket edilir. Örnekler 6 ve 7. sınıfta ele alınan kelime türlerinden seçilir.</p> <p>☞ Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama/uygulamaya yönelik kazanımların değerlendirilmesinde; açık uçlu, kısa cevaplı, doldurulmalı sorular; çalışma kağıtları, standart testler, süreç gelişim dosyaları, eşleştirme testleri, öz değerlendirme formları, gözlem formları kullanılabilir.</p>

Resim 3.1. 7. Sınıflar kazanım tablosu (MEB, 2007:43)

### 3.4.2. Kalıcılık testi

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve ilk test-son test olarak uygulanan Dil Bilgisi Başarı Testi, öğrencilerin hatırlama düzeyini ölçmek için son test uygulamasından 5 hafta sonra gruplara kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır.

Tablo 3.7.

*Kalıcılık Testi Güvenirlik Katsayı Tablosu*

Güvenirlik İstatistiği		
$\alpha$	S	N
,757	,758	2

### 3.4.3. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği

Davranış bilimlerinde ölçmeye değer bulunan psikolojik değişkenlerden biri de tutumdur. Tutumun ölçülebilirliği tanımlanabilmesi ile ilişkilidir. Tutum, belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş olumlu ya da olumsuz tepkilerde bulunma eğilimidir. Tutumların ölçülmesinde günümüze kadar izlenen en popüler yaklaşım, tutuma ilişkin bir ölçeğin hazırlanıp uygulanmasıdır. Tutum ölçekleri genellikle bireyin bir veya birçok boyutta tutumunun yönünü belirlemek için kâğıt kalemle uygulanan rapor etme araçlarıdır (Tezbaşaran, 1996).

Bu çalışmada, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının (EARGED) hazırladığı ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2005) yayımlanan ölçek kullanılmıştır. Tutum Ölçeği 12 olumlu, 8 olumsuz tutum cümlelerinden oluşmaktadır. Olumlu tutum maddeleri “tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), Kararsızım (3), katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) verilerek, olumsuz tutum cümleleri ise tam tersi şekilde puanlanmıştır. Testten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür (EK-3).

Tutum ölçeği deney grubu ve kontrol gruplarına uygulanmadan önce ilk test, uygulamadan sonra ise son test olarak verilmiştir. Bu ölçek, uygulamaya başlanmadan her iki grubun Türkçe dersine yönelik tutumlarının eşit olup olmadığına bakılmış,

uygulama sonrasında ise deney ve kontrol gruplarında uygulanan farklı yöntemlerin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini karşılaştırmak amacıyla kullanılmıştır. 60 yedinci sınıf öğrencisine uygulanan tutum ölçeğinin güvenilirlik katsayısı 0,726 olarak bulunmuştur.

#### **3.4.4. Öğrenci görüşme formları**

Görüşme soruları hazırlanırken konuyla ilişkisini ölçmek için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri sayesinde yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların içerik-kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Son hali verilmeden önce uygulamaya dâhil edilmeyen 7. sınıf öğrencilerine pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonunda soruların öğrenci seviyelerine uygun olup olmadığı belirlenip son halinin verilmesi için bir kez daha uzman görüşüne başvurulmuştur.

Yapılan çalışmada görüşmeler öğrencilerle yapılmış olup bu görüşmeler alternatif kavramların nedenlerini belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu görüşme formunda sorulan sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar aynen kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin ifadeleri, okuyucu tarafından tam olarak anlaşılacak şekilde ise araştırmacı bu ifadeleri anlamını bozmayacak şekilde yeniden düzenlemiştir.

Mülakatların analizi aşamasında, bazı araştırmacılar teypte kaydedilenleri dinleyerek, bazıları da mülakatların yazılı kopyasını kullanarak yapmayı uygun bulmaktadırlar. White ve Gunstone (1992), analizi yaparken, bireyin mülakat boyunca söylediklerinin tümünü almayı uygun bulmamaktadırlar. Bunun yerine çeşitli bilgi öğelerini içeren, mülakatlardan elde edilen bilgilerin düzenlenmesiyle oluşturulan yapının kullanılmasını uygun görmüşlerdir. Bu düzenlemelerde; duraksamalar, yanlış başlamalar, heyecan ve duyguların gösterimi olan bazı ifadeler çıkartılmıştır. Böyle bir düzenlemeyle mülakat kopyası fazlalıklardan arındırılmış olmaktadır. Bireyin anlama ile ilgili durumları analiz edildiğinden dolayı bu şekilde bir düzenleme analiz yapmayı kolaylaştırmaktadır (White and Gunstone 1992; Ayas 2001, Akt: Kolomuç, 2009).

Bu çalışmada öğrencilerle yapılan mülakatlar öğrencilerin mülakata verdikleri cevapların benzerlik ve farklılıklarına göre kategorilendirilmiş ve yer yer mülakat alıntıları olduğu gibi verilerek okuyucunun yorumuna sunulmuştur.

Mülakat formunun geliştirilmesinde; i) İlgili literatür taranmış ve mülakat formu hazırlanmış, ii) Test yapılmış (pilot uygulama), iii) Mülakatlar organize edilmiş, iv) Gerekli hazırlıklar yapılmış, v) Mülakatlar gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:35). Yukarıda belirtilen adımlara dikkat edilerek geliştirilen mülakat formları ile veriler toplanmıştır. Mülakat formları;

**1-** Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimi öğrenci görüşme formu: 4 açık uçlu sorudan meydana gelmektedir.

**2-** Dil bilgisi dersinde teknolojik araçların kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri formu: 6 açık uçlu sorudan meydana gelmektedir.

**3-** Dil bilgisi etkinlikleri tutum anketi: Bu ankette 10 olumlu, 7 olumsuz, toplam 17 tutum cümlesi yer almaktadır.

**4-** Dil Bilgisi Dersi Animasyon Kullanımı Öğrenci Görüşleri Formu: 4 açık uçlu sorudan meydana gelmektedir.

**5-** Dil Bilgisi Dersi Öğretmen Görüşleri Formu: 2 açık uçlu sorudan meydana gelmektedir.

Çalışmada kullanılan mülakat soruları EK 4'te verilmiştir.

#### **3.4.4.1. Mülakat (Görüşme Formları) Çalışmalarının Pilot Uygulaması**

Mülakatların etkili ve daha verimli olarak yürütülmesini sağlamak amacıyla pilot çalışmanın yapıldığı 8. sınıftan üç öğrenciyle mülakat yürütülmüştür. Bu tür bir uygulama sonucunda mülakattaki gerekli olan zaman tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, asıl mülakat çalışmalarına başlamadan önce hazırlanmış mülakat sorularının bir denemesi yapılmıştır. Pilot uygulamanın sonunda soruların bazılarında anlaşılmayan soruların olduğu tespit edilerek, sorulardan bazıları düzeltildi bazıları ise mülakattan çıkarılmıştır. Diğer soruların öğrenciler tarafından anlaşıldığı ve öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu belirlenmiştir.

#### **3.4.4.2. Kişisel Bilgi Formu**

Deney ve kontrol grubu öğrencilerini tanımak amacıyla 7 maddeden oluşan öğrenci tanıma formu, uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Ek-1). KBF ile cinsiyet, ailenin gelir durumu, bilgisayara sahip olmama, bilgisayar

kullanma süresi, anne-baba mesleği gibi özelliklerin başarı üzerine etkisi olup olmadığı incelenmeye çalışılmıştır.

### 3.5. Araştırmanın Uygulama Basamakları

Tablo 3.8.

#### *Deney Grubu İçin Çalışmanın Uygulama Basamakları*

<b>Çalışma Yapılacak Sınıf</b>	<b>7/E (Deney Grubu)</b>
<b>Uygulama 1. Hafta</b>	TDBT İlk test uygulaması DBBT İlk test uygulaması KBF uygulanması
<b>Uygulama 2. Hafta</b>	Giriş aşamasında “mastar ve çekimli fiil” konuları 5E modeline göre animasyonlarla işlendi.
<b>Uygulama 3. Hafta</b>	Keşfetme aşamasında “haber ve dilek kipleri” konuları 5E modeline göre animasyonlarla işlendi.
<b>Uygulama 4. Hafta</b>	Açıklama aşamasında “ zamanlar” konusu 5E modeline göre animasyonlarla işlendi.
<b>Uygulama 5. Hafta</b>	Genişletme aşamasında konuların pekiştirilmesi için etkinlikler animasyonlar uygulandı.
<b>Uygulama 6. Hafta</b>	TDBT son test uygulaması DBBT son test uygulaması Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimi öğrenci görüşme formu Dil bilgisi etkinlikleri tutum anketi Dil bilgisi dersinde teknolojik araçların kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri Dil Bilgisi Dersi öğretmen görüşleri formu Dil Bilgisi Dersi Animasyon Kullanımı Öğrenci Görüşleri Formu



Tablo 3.9.

*Kontrol Grubu İçin Çalışmanın Uygulama Basamakları*

Çalışma Yapılacak Sınıf	7/D (Kontrol Grubu)
<b>Uygulama 1. Hafta</b>	TDBT İlk test uygulaması DBBT İlk test uygulaması KBF uygulanması
<b>Uygulama 2. Hafta</b>	“çekimli fiil- kip ayrımı” konusu düz anlatım ve soru-cevap yöntemleri ile işlendi.
<b>Uygulama 3. Hafta</b>	“bildirme ve dilek kipleri” konusu düz anlatım ve soru-cevap yöntemleri ile işlendi.
<b>Uygulama 4. Hafta</b>	“zamanlar” konusu düz anlatım ve soru-cevap yöntemleriyle işlendi.
<b>Uygulama 5. Hafta</b>	“zamanlarda soru- olumsuzluk” konusu düz anlatım ve soru-cevap yöntemleri ile işlendi.
<b>Uygulama 6. Hafta</b>	TDBT Son test uygulaması DBBT Son test uygulaması

**3.6. Programın Uygulanma Şekli**

1. Konuyla ilgili geniş zaman diliminde literatür taramasının yapılması,
2. Uygulama yapılacak ünite ve konunun uzman eşliğinde seçilmesi,
3. Çalışma sırasında uygulanacak olan Dil Bilgisi Akademik Başarı Testinin uzman kişi desteğiyle araştırmacı tarafından geliştirilmesi,
4. Çalışma sırasında uygulanacak olan MEB tarafından geliştirilmiş olan Türkçe Dersi Tutum Ölçeğinin bulunması,
5. Dil Bilgisi Akademik Başarı Testinin ve Türkçe Dersi Tutum Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik katsayılarının uzman eşliğinde hesaplanması,
6. [www.morpa.com](http://www.morpa.com), [www.vitamin.com](http://www.vitamin.com), [www.egitimhane.com](http://www.egitimhane.com), [www.turkcede.org](http://www.turkcede.org), [www.turkcedersi.gen.tr](http://www.turkcedersi.gen.tr), [www.dil-bilgisi.net](http://www.dil-bilgisi.net), [www.dersimizturkce.gen.tr](http://www.dersimizturkce.gen.tr) gibi sitelerden uzman kişi eşliğinde konuyla ilgili hazırlanmış animasyonların seçilmesi ve çalışılacak konu için yeniden tasarlanması,
7. Araştırmacı tarafından hareketli görüntü, resim ve seslerle desteklenen konu anlatımının hazırlanması,
8. Bilimsel araştırma hakkında öğrencilere ve öğretmene bilgi verilmesi,
9. Dil Bilgisi Akademik Başarı Testinin ve Türkçe Dersi Tutum Ölçeğinin random olarak seçilen gruplara öntest olarak uygulanması,

10. Öntest sonuçlarına göre birbirine denk iki gruptan deney grubuna animasyon destekli yapılandırmacı yaklaşımla, kontrol grubuna sadece yapılandırmacı yaklaşımla ilgili konunun öğretim üyesinin gözetiminde 6 hafta boyunca anlatılması,

11. Öğrencilere, istedikleri zamanda ve miktarda animasyonların tekrar gösterilmesi,

12. İlgili başarı testi ile tutum ölçeğinin gruplara son test olarak uygulanması,

13. Aynı başarı testinin son test uygulanmasından 5 hafta sonra kalıcılık testi olarak tekrar uygulanması,

14. Öğrencilere, uygulanan kalıcılık testinin öneminden bahsedilmesi,

15. Elde edilen verilerin Excel'e girilip SPSS paket programıyla ilgili analizlerin yapılması,

16. Yapılan analizler sonucunda da alanında uzman kişilerin görüşleri alınarak ilgili değerlendirmelerin yapılması.

### 3.7. İdari düzenlemeler

Çalışma kapsamında geliştirilen örnek rehber materyallerin uygulanabilmesi amacıyla çalışmanın yapılacağı okul belirlendikten sonra, bu okullarda çalışmak için Erzurum Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınması gerekmektedir. Gerekli iznin alınması için Erzurum Milli Eğitim Müdürlüğü'ne Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığı ile yazılı başvuru yapılmıştır. Başvuru sonucunda, çalışmanın belirlenen okulda yürütülebileceğine dair izin alınmıştır (EK 1).

### 3.8. Öğrenci Tanıma Anketi

Araştırmacı tarafından hazırlanan öğrencinin cinsiyeti, BDÖ'ye ve geleneksel anlatım yöntemlerine bakış açıları, ekonomik durumları gibi durumların saptanması amacıyla her iki gruba da uygulanarak başarıya etkileri araştırılmaya çalışılmıştır (EK 2).

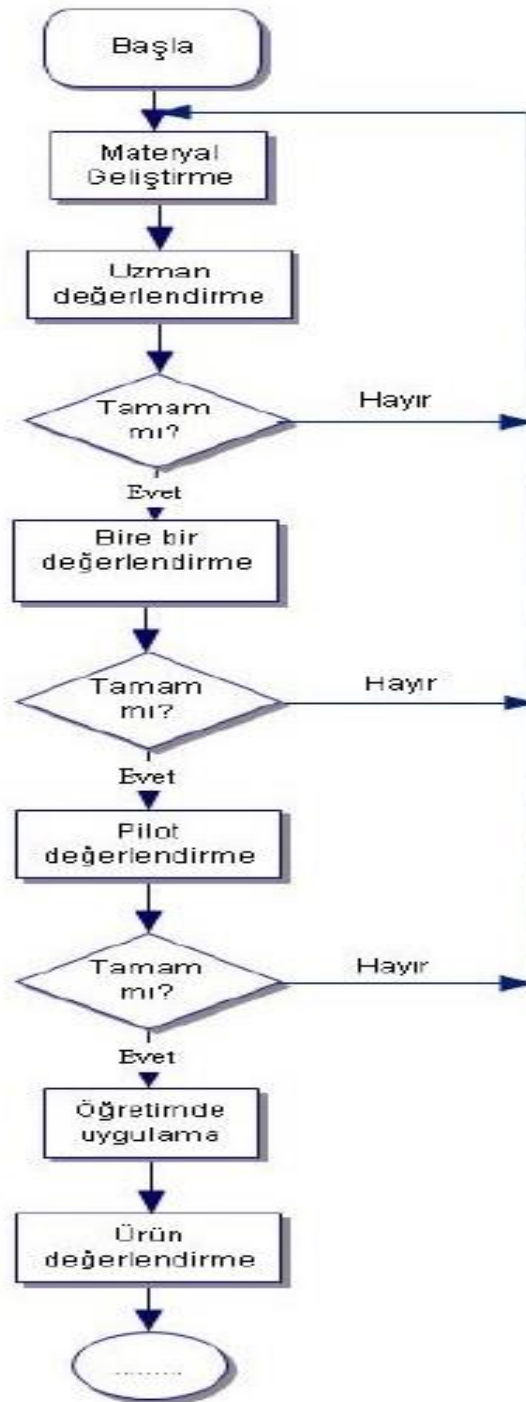
### 3.9. Araştırmanın Tasarlanması

#### 3.9.1. Tasarım programının belirlenmesi

Düzeyin ve konunun belirlenmesinin ardından, gerçekleştirilmesi düşünülen öğretim materyalinin taşınması gereken özellikler konusunda fikir sahibi olabilmek adına 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 5 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilen açık uçlu soru formundan yararlanılmıştır. Bu formda, öğretmenlere yöneltilen “Türkçe dersi için geliştirilecek öğretim materyalinde hangi özelliklerin bulunmasını istersiniz?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar:

1. Öğretilecek bilgilerin somutlaştırılması,
2. Öğrencilerin ilgisini çekmeli,
3. Öğrencilerin dikkatlerini uzun süre korumalı,
4. Öğrencileri etkin kılmalı,
5. Öğretmen için kullanımı kolay olmalı,
6. Teknoloji ile uyumlu olmalı,
7. Öğrencilere oyun gibi gelmeli.

Yukarıda da görüldüğü gibi Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe dersinde kullanılacak olan öğretim materyalinden beklentileri; konuları somutlaştıracak, ilgiyi çekecek, öğretmenin kullanımının rahat olacağı, zamanın verimli kullanılabileceği ve teknolojiyle bütünleşmiş bir nitelikte olması şeklindedir. Bu nitelikler temel alınarak öğretim materyali tasarlanmıştır. Materyalin tasarım süreci resim 3.2’de mevcuttur.



Resim 3.2. Materyal tasarım süreci

### 3.10. Etkinliklerin Pilot Uygulaması

Animasyon destekli 5E yöntemine göre geliştirilen etkinliklerin uygulama öncesi pilot uygulaması uygulama okulunun bir üst sınıfı olan 8. sınıflara uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda öğrencilerin anlayamadığı, görsellik olarak sorun teşkil eden vb. kısımlar düzeltilerek esas uygulama için son şekli verilmiştir. Yapılan düzeltmeler;

- ✓ Etkinliklerin okunabilirliği sağlandı, kelime ve cümle düzeylerinde düzeltmeler yapıldı,
- ✓ Animasyonlardaki bazı aksaklıklar giderilmeye çalışıldı,
- ✓ Anlaşılmayan veya zorluk çekilen etkinliklerin işlem basamakları yeniden düzenlendi,
- ✓ Animasyonlarda yer alan bazı resimler değiştirildi, şeklinde özetlenebilir.

### 3.11. Rehber Materyallerinin Geliştirilmesinde İzlenen Adımlar

Bu kısımda, çalışmada kullanılan materyallerinin geliştirilmesi sürecinde izlenen aşamalar etraflıca sunulmaktadır. Bunlar:

**I. Aşama:** Alternatif kavramların ve öğrenme güçlüklerinin tespit edilmesinden sonra, “bildirme ve dilek kipleri” konusu üzerine öğrenci anlamaları, alternatif kavramların ve bilgisayar destekli öğretim üzerine yapılan çalışmalar incelenmiştir.

**II. Aşama:** Belirlenen alternatif kavramların ve öğrenme güçlüklerinin olası nedenlerinin belirlenmesi “Bildirme ve dilek kipleri” konusunda kavramlara ilişkin yanılgıları içeren doküman (rapor), öğretmenlere incelettirilerek, öğrencilerin bahsedilen yanılgılara sahip olmalarındaki olası nedenlerin neler olabileceği hakkında fikirleri toplanmıştır.

**III. Aşama:** belirlenen alternatif kavramlar ve bunların olası nedenleri dikkate alınarak, 5E modeline göre materyaller hazırlanmıştır. Materyallerin hazırlanma sürecinde uzman ve öğretmen görüşü alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

**IV. Aşama:** Öğretim materyallerinin pilot uygulamalarının yapılması: 20 öğrenciden oluşan bir sınıfta geliştirilen materyallerin pilot çalışması yapıldı ve sınıf gözlemleri, öğrenci ve öğretmen görüşleri dikkate alınarak süreçte eksik olan ya da aksayan yönler belirlenerek giderildi.

### 3.12. Konunun ve İçeriğin Belirlenmesi

Dilin düzeninin ve yapısının incelendiği, kurallar bütününden oluşan ve dilin doğru kullanılmasını sağlayan dil bilgisi öğretimi ilk yıllarından beri sorun teşkil etmektedir. Literatüre bakıldığı zaman dil bilgisi öğretimiyle alakalı akla iki soru gelmektedir. Birincisi Türkçe dil bilgisi konularının anlaşılabilir oluşu, ikincisi ise bu bilgilerin öğretmenler tarafından iyi aktarılamayışı diyebiliriz. Bunlara ek olarak öğrencilerden kaynaklanan sorunları da göz ardı edemeyiz. Bu sorunların nedenleri arasında Hengirmen (2002) terimsel farklılıkları göstermekte, Sever (1997) öğrenim süreçlerine dikkat çekmekte, Başkan (1980) ise öğreticiye odaklanmaktadır. Başkan (2003) ilkokuldan üniversiteye kadar devam eden dil bilgisi eğitiminde suçlanan öğrencilerin olmaması gerektiğini, çünkü bu kadar öğrencinin, bu kadar yıl, basit konuları dahi öğrenememesinin sebebinin başka yerde aranması gerektiğini belirtmektedir. Sağır (2002) ise öğretmen yetiştirmede programın eksikliğinden bahsederek, bu durumda maharetin öğreticinin beceri ve kabiliyetine kaldığını, fakat bunu da layığıyla yapmaya çalışan öğretici sayısının parmakla gösterilecek kadar az olduğunu belirtmiştir. Ayrıca hem lisans eğitiminde hem de ikinci kademedeki sınırlı ders saatlerinin, yetersiz programın ve kalabalık sınıfların olması da dil bilgisi öğretiminin hem önemsenmemesine hem de eğitimin istenilen düzeyde olamamasına sebep olmaktadır. Demirel (1999) dil bilgisi öğretimindeki sorunun konu seçiminde olduğu görüşünü öne sürmüştür. Ortaokullarda bütün dil bilgisi kurallarının ayrıntılarıyla verilmesinin öğrenciye bir yararı olmadığını, bunun yerine en çok kullanılan kuralın öğretilmesine daha çok yer verilmesi gerektiğini söylemektedir. Dil bilgisi programlarının bir dilin kültür ağızını konu almasını, ağızlara ve lehçelere kaymaması gerektiğini de savunmaktadır.

Kamadan (1969), Dilaçar (1971), Zülfikar (1991), Tarıktaroğlu (1994), Erdal (1997), Ercilasun, Karahan (1999), Sağır (2002), Karadüz (2003), Saraç (2004) ve Erdem (2007) dil bilgisi öğretiminde “terim sorunu” olduğunu belirtmişlerdir (Akt: Erdem 2007, Akgül 2010). MEB’in ve YÖK’ün hazırladığı kaynak kitap ve sınavlarda yer alan terim farklılıkları, lisans eğitiminde farklı okullarda farklı dilbilim görüşlerini benimsemiş öğretim görevlileri bu sorunun başlıca kaynağını oluşturmaktadır.

Kocaman (1990), Göğüş (1990) “yeterince önemsenmez, savsaklanır. Dil bilgisi kuralları öğretilmez ve uygulanmaz”, Sever (2000), Öz (2001) “bazı öğretmenler kural ve tanımı ezberletmekle başarılı bir dil bilgisi dersi yaptıklarını sanmakta ve bundan memnun görünmektedirler”, Sağır (2002) “...öğrencilere beceri ve alışkanlığa dönüşemeyen bilgiler ezberletilmektedir”, dil bilgisi öğretiminin diğer bir sorunu olarak “ezber” konusunu görmekteyiz.

İşcan ve Kolukısaya göre (2005) öğretmenler dil bilgisi konularını işlerken herhangi bir araç-gereç ve materyal kullanmadan sadece düz anlatım yolunu kullanıp; somuttan soyuta ve bilinenden bilinmeyene gidilmemekte ve ezberci bir yol izleyerek, etkinliklere gerektiğinde yer verilmemektedir. Kavcar (1997) kuralların ezberle değil gösterme ve uygulama yaparak öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Yukarıda kısaca değinilen dil bilgisi öğrenimi ve öğretimi sorununa Demirel (1999) “öğrencinin dikkatle dinlemesi, öğrenmesi ve uygulaması için dil bilgisi derslerinde birden fazla duyuya hitap eden araç ve gereçler kullanılmalıdır” diyerek araç-gereç ve materyalin öneminden bahsetmiştir. Edgard Dale'nin yaşam konisini düşündüğümüz zaman öğrenme işlemine ne kadar duyu organı dâhil edilirse öğrenme o kadar iyi ve kalıcı olur. İlkokul çağı öğrencilerinin somut işlemci oldukları düşünülürse hazırlanacak materyallerin onların beş duyu organına hitap etmesi gerekmektedir.

Kendi kendimize yaparak öğrendiğimiz şeyler daha kalıcı olacağı kanısı göz önüne alınarak, öğrenciler tarafından sevilmeyen ve genellikle de sıkıcı geçen dil bilgisi derslerinin soyutluktan çıkarılarak animasyon ve simülasyonlarla somutlaştırılmasına imkân verdiği için bilgisayar destekli bir öğretim materyali kullanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir. “Bildirme ve dilek kipleri” öğretiminde kullanılan bilgisayar destekli öğretim materyali hazırlanırken öncelikle konunun içeriği belirlenmiştir. İçerik belirlenirken İlköğretim 7. Sınıf Türkçe dersi programı (MEB, 2005), Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun önerdiği çeşitli ders kitapları ve konuyla ilişkili diğer yazılı kaynaklardan faydalanılmıştır.

### **3.13. Uygun Yazılımın Seçilmesi**

Türkçe dersi dil bilgisi öğretimi ilkokuldan üniversiteye kadar sorunlarıyla beraber gelmektedir. Öğretmenler öğrencileri öğrenciler de öğretmenleri

suçlamaktadırlar. Fakat bu konuda öğrencileri suçlamak yersiz olacaktır. Sorunu başka yerde aramak gerekmektedir (Başkan, 2003).

Özbay (2006)'a göre dil bilgisi konularının öğretiminde öğretmenler, geleneksel anlayışa bağlı, yani çağdaş kuramlardan habersiz, dil bilgisini kendilerine öğretildiği gibi öğretmektedirler. Özellikle yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması, aynı anda birden fazla duyu organına hitap eden yöntem ve tekniklerin tercih edilmesi, daha nitelikli ve daha kalıcı öğrenmeleri sağlayacaktır.

Türkçe'nin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilerin konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil bilgisi etkinliklerinde uygulanması gerekmektedir. Bu da dil bilgisi öğretiminin kuramsal bilgiler vermeye değil, uygulamaya dayalı olması gerektiğini göstermektedir.

Korkmaz (2003) dil bilgisi kurallarının sadece kural ve kelime üstünden aktarılmasının bu kuralların kısa sürece unutulmasına sebep olacağını belirtmiştir. Bunu önlemek için de verilecek kuralların edebi eserlerden ve yazılı metinlerden seçilmesi gerekmektedir. Bu da hem kalıcılığı artırır hem de edebi zevk sağlar.

Kalıcılık sağlanması ve zevkli hale getirilmesi gereken dinamik süreçlerin gösteriminde kullanılabilecek olan animasyonların hazırlanmasında en etkili programlardan biri Flash programıdır. Flash programının animasyon hazırlamadaki üstünlüğünün yanı sıra, özellikle internet erişimi olan bilgisayarların hemen hemen tümünde Flash oynatıcısının bulunması ve Flash oynatıcısı olmayan bilgisayarlarda bile “swf” uzantılı Flash dosyalarının Internet Explorer tarayıcı programıyla görüntülenebilmesi programın kullanılabilirliğini artıran unsurlardandır. Bu nedenle Flash programında hazırlanan bir yazılımı görüntüleyebilmek için, yazılımın kullanılacağı bilgisayara programın yüklenmesi gerekmektedir.

### **3.14. BDÖ Materyali**

“Bildirme ve dilek kipleri” konusunun öğretiminde kullanılan BDÖ materyali geliştirilmeden önce, 7. sınıf Türkçe ders kitapları ve ilişkili diğer yazılı kaynaklardan faydalanılarak konunun içeriği belirlenmiştir. İçeriğin belirlenmesinin ardından, BDÖ materyalinin her bir sayfasında yer alacak içerik ve animasyonlar belirlenmiştir. Öncelikle kâğıt üzerinde yapılan sayfa tasarımları, daha sonra bilgisayar uzmanı



tarafından Flash programında oluşturulmuş ve BDÖ materyalinin ilk geliştirilme süreci tamamlanmıştır. Böylece materyale, eksikliklerinin ve üzerinde yapılması gerekli düzenlemelerin belirleneceği pilot uygulama öncesindeki ilk hali verilmiştir. Pilot uygulamadan önce geliştirilen animasyonlar üç öğretmen ve beş alan eğitimi uzmanı ile tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Materyalin geliştirilmesi sırasında Türkçe öğretim programında yer alan konu başlıkları ve işleniş sırasına (içeriğe) dikkat edilerek animasyonlar tasarlanmıştır. Tasarım esnasında dikkat edilen ilk husus materyalin kullanım kolaylığıdır. Materyalde yer alan menüler öğrencilerin kolaylıkla anlayabileceği ve kullanabileceği şekilde tasarlanmıştır. Öğrenci istediği zaman animasyonu izleyebilmekte yakınındaki butonlarla kontrol edebilmektedir. Geliştirilen materyalde öğrenciler etkinliklerdeki yönergeleri takip etmek ve sorulan soruları cevaplamak için devamlı materyale odaklanmak durumunda kalmışlardır. Bu da dersin takibini sağlamış kopukluk oluşmasını engellemiştir.

### **3.15. Çalışmada Kullanılan Öğretmen Rehber Materyali**

“Bildirme ve dilek kipleri” konusunda öğretim sürecinin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin öğretmen rehber materyalleri hazırlanmıştır. Hazırlanan rehber materyaller öğretmenlere, öğrencilerin konuyla ilgili alternatif kavramları gidermede hangi yöntemleri kullanmaları gerektiği ve kendilerine sunulan öğretim materyallerini öğretim sürecinin hangi aşamasında nasıl kullanmaları gerektiği konularında yol göstermektedir. Çalışmada, 7. Sınıf Türkçe programında yer alan konular için ayrılan süre dikkate alınarak haftalık 2’şer saatlik öğretmen rehber materyali hazırlanmıştır. Öğretmen rehber materyallerinin içeriği, öğretmenin konunun öğretiminde kullanabileceği ve ihtiyaç duyabileceği tüm bilgileri içerecek şekilde düzenlenmeye çalışılmıştır. Hazırlanan öğretmen materyalinin içeriği geleneksel olarak kullanılan ders veya ünite planlarından farklılık göstermektedir. Çalışmada kullanılan I. Öğretmen rehber materyali Tablo 3.10’da gösterilmiştir. Diğerleri ekler (EK 3) kısmında gösterilmiştir.

Tablo 3.10.

*Öğretmen Rehber Materyali*

Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	7
Ünitenin Adı	Okuma Kültürü-Atatürk
Kazanım	
Önerilen Süre	2 Ders saati
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	5 aşamalı (5e Modeli) yapısalıcı öğretim stratejisi, animasyon destekli öğretim, soru cevap, tartışma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Fiiller, mastar, çekimli fiil kavramları animasyonları
•Öğretmen	
•Öğrenci	
	Bildirme ve dilek kiplerinin 5E modeline göre hazırlanmış animasyonlarımızdan ilk basamağımız olan “giriş” için öğrencilerinizden flash uygulamayı açmalarını isteyiniz. Siz de projeksiyon ile tahtaya yansıtınız.
	Öğrencilerinize ad ve soyadlarını girerek kayıt yaptırmalarını isteyiniz.
	G-1 de yer alan videonun dikkatli bir şekilde izlenmesi gerektiği söylenir.
	Daha sonra g-1 videosunu tekrar alt yazılarıyla beraber izlenilmesi söylenir.
<b>G</b>	G-2 etkinliğine geçmeleri istenir. Kırmızıyla yazılmış cümleyi okumaları istenir. alt kısımda yer alan “yaz kelimesinin anlam yönüyle farkı nedir?” sorusu yöneltilir ve cevaplarının hemen altında yer alan kısma yazmaları ve kaydet butonuna basmaları istenir.
<b>İ</b>	G-3 etkinliğine geçmeleri istenir.
	<b>Not: Burada yer alan fiiller tanımı 5E yöntemine göre uygun değildir. Fakat “bildirme ve dilek kipleri” konusunda önce Fiiller konusu işlendiği için bir ön hatırlatma yapılmıştır.</b>
<b>R</b>	Öğrencilerinizden önce içlerinden okumalarını isteyiniz. Daha sonra seçeceğiniz bir öğrencinize sesli okutunuz.
	G-4 etkinliğine geçiniz. Etkinliğin soru kısmını okumalarını ve örneğe bakarak cevapları yazmalarını isteyiniz. Bitiren öğrencilerinizin “kaydet ve bitir” butonuna basıp beklemelerini söyleyiniz.
<b>İ</b>	G-5 etkinliğine geçiniz.
	(amaç: bu etkinlikte öğrencinin G-4 etkinliğinde doldurduğu tablodan hareketle mastar ile çekimli fiili ayırt diğp edemediğine bakmış olunacak.)
<b>Ş</b>	G-6 etkinliğine geçiniz. Bu etkinlikte yine bir tablo mevcuttur. Öğrencilerinizden önce yönergeyi okumalarını sonra da tabloyu incelemelerini isteyiniz.
	Soru-1’e geçerek okumalarını ve alt kısmına cevaplarını yazmalarını isteyiniz.
	Soru-2’de tablonun 1.kısmıyla alakalı olan soruyu okumalarını ve gerekli kutucuğu işaretlemelerini isteyiniz.
	Devam et butonunu tıklatarak diğer sayfaya geçiniz.
	Soru-3 ve soru-4’ün tabloyla alakalı olduğunu belirtiniz ve soru-3’ü okumalarını isteyiniz. Cevaplandırmadan sonra soru-4’e geçiş yaptırınız ve bitir butonuyla dersi sonlandırınız.

### 3.16. Verilerin Analizi

Bu araştırmada veri araçları yardımı ile toplanan veriler SPSS 20 paket programında farklı analizler kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine uygun olmak üzere; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar için t-testi ve ANCOVA analizleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uyup uymadığını belirlemek için yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılıma uyum gösterdiği belirlenmiştir. Verilerin homojen ve normal dağılıma sahip olduğu belirlendikten sonra parametrik testlerin yapılması gerektiğine karar verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde parametrik testlerden ilişkisiz örneklemler için t-testi kullanılmıştır. Araştırmada bağımsız gruplar için t-testi deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ilk test-son test fark puanları, son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Kişisel bilgi formunda betimsel istatistik (frekans, yüzde ve ortalama), DBBT' de (yüzde, frekans, Kolmogorov-Smirnov normal dağılım testi, t-testi, Pearson korelasyon, bağımlı t- testi, ANOVA ) TDTÖ Kolmogorov-Smirnov normal dağılım testi, t-testi, mülakat ve görüşme formlarında ise frekans, yüzde ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen kodlar birbirleriyle ilişkileri açısından incelenmiş ve bu ilişkileri kapsayan temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. İçerik analizinin amacı, genelde çok sayıdaki metin içeriklerinin ortak yönlerini ortaya koymaktır (Gökçe, 2006:18). İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:30).

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUM

Ortaöğretim Türkçe öğretim programındaki 7. sınıf “bildirme ve dilek kipleri” konusundaki beş aşamalı yapılandırmacı (constructivist) öğretim modeline göre animasyon destekli öğretimi ve öğrenci başarısına etkisini incelemek için yapılan bu çalışmada elde edilen verilerin analizi ve istatistiksel analizden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Çalışmanın bu bölümünde 5E öğrenme modelinin öğrencilerin Türkçe dersi dil bilgisi başarıları ile bu derse yönelik tutumlarına olan etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla Erzurum’da bir ortaokulda okuyan 60 öğrencinin katılımıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilere 25 sorudan oluşan bir başarı test sınavı ve 20 sorudan oluşan Türkçe dersi hakkındaki tutumlarını ölçen bir anket uygulanmıştır. Uygulamaya başlanmadan önce kullanılacak testin güvenilirlik ve geçerliliği 40 öğrenciye uygulanan pilot çalışma ile sınanmıştır. Çalışmada kullanılan tutum ölçeği Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının (EARGED) hazırladığı ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2005) yayımlanan ölçektir (EK 3).

Test ve anket soruları 5E öğrenme modeli uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra olmak üzere öğrencilere iki defa tekrarlanmış ve bu iki tekrar arasında istatistiksel anlamda bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Böyle bir farklılığın olup olmadığına daha iyi anlaşılabilmesi için örneklem; kontrol ve deney grubu olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Kontrol grubuna mevcut öğretim programıyla öğretim uygulanırken deney grubuna animasyonlu 5E öğrenme modeli uygulanmıştır. Uygulanan ilk test ve son testler arasındaki istatistiksel farklılık hem soru yönüyle hem de genel puan yönüyle olmak üzere iki şekilde yapılmıştır. Bu sayede ilk test ve son test içerisinde sorulara verilen cevaplar arasındaki karşılaştırma yapılabildiği gibi öğrencilerin aldıkları genel puanlar açısından da bir karşılaştırma yapılabilmektedir.

Tablo 4.1.

*Deney ve Kontrol Grubunun İlk Test t Testi Sonuçları*

	N	$\bar{X}$	SS	t	p
<b>Deney</b>	25	56,96	48	,524	,753
<b>Kontrol</b>	25	54,64	47,99		

Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi ilk test sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır.  $T_{48}=.524$  olup  $p=.753$  olduğu için  $p>0.05$  önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun değer yönelimleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalamasının 56,96; kontrol grubunun aritmetik ortalamasının 54,64 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney ve kontrol grubunun aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun değer yönelimleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.2.

*Deney ve Kontrol Grubunun Son Test t Testi Sonuçları*

	N	$\bar{X}$	SS	t	p
<b>Deney</b>	25	78,56	48	2,223	,007
<b>Kontrol</b>	25	70,08	41,678		

Deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası son test sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır.  $T_{48}=2.223$  olup  $p=.007$  olduğu için  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulama sonrası deney ve kontrol grubunun değer kazanma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Tablo incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalamasının 78,56; kontrol grubunun aritmetik ortalamasının 70,08 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney ve kontrol grubunun aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre uygulama sonrasında deney ve kontrol grubunun değer kazanma düzeyleri arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3.

*Deney ve kontrol gruplarının ilk test ve son test puanlarının tek faktörlü kovaryans analiziyle karşılaştırılması*

	<b>Toplam kareler</b>	$\bar{X}$	<b>f</b>	<b>p</b>
<b>Cinsiyet</b>	,087	,087	,324	,571
<b>İlk testler</b>	3,403	3,403	12,671	,001
<b>Cinsiyet*ilk testler</b>	,100	,100	,371	,545

R Squared = ,193 (Adjusted R Squared = ,149)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde bağımsız değişken ile değişken etkileşimi olan cinsiyet-ilk testler etkileşimine ilişkin f değeri 0,371 ve  $p=,545 > 0.05$  olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç ANCOVA analizi için gerekli olan regresyon eğilimlerinin eşitliği şartının yerine getirildiğini göstermektedir. Bu şart yerine getirildiği için ANCOVA analizine devam edilebilir.

<b>Kaynak</b>	<b>Kareler toplamı</b>	<b>sd</b>	$\bar{X}$	<b>f</b>	<b>p</b>	<b>n<sup>2</sup></b>
<b>Gruplar</b>	3,253	1	3,253	12,246	,001	,177
<b>İlk testler</b>	3,466	1	3,466	13,048	,001	,186
<b>Cinsiyet</b>	,023	1	,023	,088	,768	,002
<b>Hata</b>	15,141	57	,266			
<b>Toplam</b>	873,773	60				

a. R Squared = ,187 (Adjusted R Squared = ,159)

Yukarıdaki bulgulara göre deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olduğunu ve deney

grubunda uygulanan animasyonlu 5E modelinin öğrencilerin öğrenme tutumlarını yükseltmede etkili olduğu söylenebilir ( $F(1,59)=13.048, p=.001, n_2=.186$ ).

Tablo 4.4.

*Dil Bilgisi Başarı Testi Pilot Uygulama Split Half Değerleri Tablosu*

Korelasyon	<b>,629</b>
<b>Spearman-Brown</b>	<b>,772</b>

Dil bilgisi başarı testi pilot uygulaması için sorular tek ve çift olarak split half testiyle analiz edilmiştir. Testten 0.772'lik Spearman-Brown sonucuna göre güvenilir sayılmaktadır.

Tablo 4.5.

*Dil Bilgisi Başarı Testi Tek ve Çift soruların Ortalaması*

<b>Madde İstatistikleri</b>			
	$\bar{X}$	SS	N
Tek numaralı soruların toplamı	32,20	5,43	40
Çift numaralı soruların toplamı	34,60	5,24	40

Tablo 4.5'te de görüleceği gibi ortalamalar ve standart sapmalar birbirlerine yakındır.

Tablo 4.6.

*Tek ve Çift Soruları Arasındaki Korelasyon Değerleri*

<b>Korelasyon Matrisi</b>		
	Tek tpm	Çift tpm
Tek numaralı soruların toplamı	1,000	,629
Çift numaralı soruların toplamı	,629	1,000

Pearson Korelasyon Katsayısının yorumu;

r	İlişki
0,00-0,25	Çok Zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	Çok Yüksek

Yukarıdaki tabloda tek ve çift sorular arasındaki doğrusal ilişki değerleri verilmektedir. Tek sorular ile çift soruların başarı puanları arasındaki korelasyon değeri 0,629 bulunmuştur. Bu değere göre iki değişken arasında pozitif yönlü orta düzeyde doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir.

### Dil Bilgisi Akademik Başarı Testi

Tablo 4.7 ve Tablo 4.8’de öğrencilerin test sınavına verdikleri doğru-yanlış cevap sayıları ve yüzdeleri verilmektedir. Tablo 4.7’de kontrol grubuna ait ilk test ve son test bilgileri verilirken, Tablo 4.8’de deney grubuna ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 4.7.

#### Kontrol Grubu DBABT İlk Test ve Son Test Doğru-Yanlış Puan Dağılımı

Kontrol Grubu		İlk Test		Son Test	
		Yanlış	Doğru	Yanlış	Doğru
Soru 1	f	7	18	1	24
	%	28	72	4	96
Soru 2	f	19	6	19	6
	%	76	24	76	24
Soru 3	f	16	9	13	12
	%	64	36	52	48
Soru 4	f	5	20	3	22
	%	20	80	12	88
Soru 5	f	6	19	3	22
	%	24	76	12	88
Soru 6	f	6	19	2	23
	%	24	76	8	92



Tablo 4.7 (Devamı)

<b>Soru 7</b>	<b>f</b>	<b>18</b>	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>9</b>
	%	72	18	64	36
<b>Soru 8</b>	f	10	15	7	18
	%	40	60	28	72
<b>Soru 9</b>	f	11	14	7	18
	%	44	56	28	72
<b>Soru 10</b>	f	8	17	4	21
	%	32	68	16	84
<b>Soru 11</b>	f	<b>7</b>	<b>18</b>	<b>8</b>	<b>17</b>
	%	28	72	32	68
<b>Soru 12</b>	f	<b>7</b>	<b>18</b>	<b>9</b>	<b>16</b>
	%	28	72	36	64
<b>Soru 13</b>	f	13	<u>12</u>	13	<u>12</u>
	%	52	48	52	48
<b>Soru 14</b>	f	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>18</b>	<b>7</b>
	%	68	32	72	18
<b>Soru 15</b>	f	9	16	6	19
	%	36	64	24	76
<b>Soru 16</b>	f	5	<u>20</u>	5	<u>20</u>
	%	20	80	20	80
<b>Soru 17</b>	f	9	16	4	21
	%	36	64	16	86
<b>Soru 18</b>	f	<b>7</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>15</b>
	%	28	72	40	60
<b>Soru 19</b>	f	4	21	2	23
	%	16	64	8	92
<b>Soru 20</b>	f	10	15	5	20
	%	40	60	20	80
<b>Soru 21</b>	f	8	17	6	19
	%	32	68	24	76
<b>Soru 22</b>	f	6	19	5	20
	%	24	76	20	80
<b>Soru 23</b>	f	10	15	9	16
	%	40	60	36	64
<b>Soru 24</b>	f	15	10	14	11
	%	60	40	56	44
<b>Soru 25</b>	f	8	17	4	21
	%	32	68	16	84

Tablo 4.7’de sunulan veriler incelendiğinde başarı artışları 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 15 numaralı sorularda; 11, 12, 14, 18 numaralı sorularda ise belirgin başarı düşüşleri olmuştur. 2, 13 ve 16. Sorularda ise doğru-yanlış sayılarında bir değişim olmamıştır.

Belirtke tablosuna baktığımızda başarı artışının daha çok kavrama (4, 5, 7, 8, 10, 19, 24) düzeyinde olduğu görülmektedir. Kavrama düzeyini sırasıyla uygulama ( 12, 21, 22, 23, 25), analiz (6, 13, 18), bilgi (3) düzeyleri takip etmektedir. Başarı düşüşü ise uygulama (16, 10), bilgi (2) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8.

*Deney Grubu DBABT İlk Test ve Son Test Doğru-Yanlış Puan Dağılımı*

Deney Grubu		İlk Test		Son Test	
		Yanlış	Doğru	Yanlış	Doğru
Soru 1	f	9	16	3	22
	%	36	64	12	88
Soru 2	f	16	9	11	14
	%	64	36	44	56
Soru 3	f	18	7	11	14
	%	72	18	44	56
Soru 4	f	6	19	5	20
	%	24	76	20	80
Soru 5	f	6	19	4	21
	%	24	76	16	84
Soru 6	f	13	12	3	22
	%	52	48	12	88
Soru 7	f	17	8	8	17
	%	68	32	32	68
Soru 8	f	7	<u>18</u>	7	<u>18</u>
	%	28	72	28	72
Soru 9	f	13	12	7	18
	%	52	48	28	72
Soru 10	f	4	<b>21</b>	7	<b>18</b>
	%	16	84	28	72
Soru 11	f	8	17	5	20
	%	32	68	20	80
Soru 12	f	10	15	7	18

	%	40	60	28	72
<b>Soru 13</b>	f	14	<b>11</b>	15	<b>10</b>
	%	56	44	60	40
<b>Soru 14</b>	f	22	3	8	17
	%	88	12	32	68
<b>Soru 15</b>	f	8	<b>17</b>	12	<b>13</b>
	%	32	68	48	52
<b>Soru 16</b>	f	7	18	6	19
	%	28	72	24	76
<b>Soru 17</b>	f	12	13	9	16
	%	48	52	36	64
<b>Soru 18</b>	f	15	10	8	17
	%	60	40	32	68
<b>Soru 19</b>	f	4	<u>21</u>	4	<u>21</u>
	%	16	84	16	84
<b>Soru 20</b>	f	10	15	5	20
	%	40	60	20	8
<b>Soru 21</b>	f	3	22	1	24
	%	12	88	4	96
<b>Soru 22</b>	f	5	<u>20</u>	5	<u>20</u>
	%	20	80	20	80
<b>Soru 23</b>	f	9	16	5	20
	%	36	64	20	80
<b>Soru 24</b>	f	16	9	10	15
	%	64	36	40	60
<b>Soru 25</b>	f	4	21	1	24
	%	16	84	4	96

Tablo 4.8’de sunulan veriler incelendiğinde başarı artışları 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 14 numaralı sorularda; 10, 13, 15 numaralı sorularda ise belirgin başarı düşüşleri olmuştur. 8, 19, 22 numaralı sorularda ise doğru-yanlış sayıları değişmemiştir.

Belirtke tablosuna baktığımızda başarı artışının daha çok uygulama (11, 12, 14, 16, 20, 21, 22) düzeyinde olduğu görülmektedir. Uygulama düzeyini sırasıyla kavrama (4, 5, 7, 9, 17), analiz (18), bilgi (1, 2, 3) düzeyleri takip etmektedir. Başarı düşüşünün ise uygulama ve analiz düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9.

*Genel Grup İçin Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi*

	İlk Test Puan	Son Test Puan
<b>N</b>	50	50
<b>Kolmogorov-Smirnov Z</b>	0,11	0,07

Kolmogorov-Smirnov normal dağılıma uygunluk testi sonuçlarına göre hem ilk test puanları hem de son test puanları istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde normal dağılım gösterdikleri söylenebilir. Bu durumda 5E modelinin uygulanmasıyla birlikte öğrencilerin ilk testten aldıkları puanla son testten aldıkları puan arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı “Eşleştirilmiş Örneklem t-testi” ile sınılanması uygun olmaktadır. Tablo 4.10’de genel gruba ilişkin bazı istatistikler verilmektedir.

Tablo 4.10.

*Genel Grup Test Puanlarına İlişkin Temel İstatistikler*

	$\bar{X}$	N	SS
<b>İlk Test</b>	55,80	50	15,54
<b>Son Test</b>	69,92	50	15,30

Teste tabi tutulan 50 öğrencinin ilk testten ortalama 55.800 puan ve son testten ortalama 69.920 puan aldıkları görülmektedir. Bu sonuç bize önsel olarak iki grubun ortalama puanları arasında bir fark olabileceğini işaret etmektedir. Ayrıca bu puanlara ilişkin standart sapma değerleri de Tablo 4.10’de verilmektedir. Tablo 4.11’de ise ilk test ve son test puanları arasındaki doğrusal ilişki değerleri verilmektedir.

Tablo 4.11.

*Genel Grup İlk Test ve Son Test Puanları Arasındaki Korelasyon*

	N	Korelasyon	p.
<b>İlk Test-Son Test</b>	50	0,581	0,00

İki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi gösteren korelasyon katsayısı 0.581 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre iki değişken arasında pozitif yönlü orta doğrusal

bir ilişki olduğu söylenebilir. Tablo 4.12’da ise eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.12.

*Genel Grup İçin Eşleştirilmiş Örneklem t Testi*

İlk Test Son Test	Gruplar Arası Farklar		t	ss	p. (2- yönlü)
	$\bar{X}$	SS			
	-14,12	14,11	-7,07	49	<b>0,00</b>

\*p<.05

Test sonucunda göre gruplar arası farklılığın bulunmadığını söyleyen  $H_0$  hipotezi ( $p=0.00<0.05$ ) % 5 anlamlılık düzeyinde kabul edilememiştir. Sonuç olarak önsel bulgularla da desteklendiği gibi genel gruptaki öğrencilerin ilk test ile son testte alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Tablo 4.13.

*Kontrol Grubunda Toplam Başarı Test Puanlarına Göre İlk Test ve Son Test Karşılaştırması*

	$\bar{X}$	N	SS
<b>İlk Test</b>	54,4	25	15,54
<b>Son Test</b>	69,76	25	15,01

Teste tabi tutulan 25 öğrencinin ilk testten ortalama 54.64 puan ve son testten ortalama 69.76 puan aldıkları görülmektedir. Bu sonuç bize önsel olarak iki testin ortalama puanları arasında bir fark olabileceğini işaret etmektedir. Ancak bu farklılığın genel boyuttaki kadar yüksek olmayacağı sonucunu da desteklemektedir. Bu puanlara ilişkin standart sapma değerleri Tablo 4.13’te verilmektedir. Tablo 4.14’te ise ilk test ve son test puanları arasındaki doğrusal ilişki değerleri verilmektedir.

Tablo 4.14.

*Kontrol Grubunda İlk Test ve Son Test Puanları Arasındaki Korelasyon*

	<b>N</b>	<b>Korelasyon</b>	<b>p.</b>
<b>İlk Test-Son Test</b>	25	0,610	0,001

\*p&lt;.05

İki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi gösteren korelasyon katsayısı 0.610 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre iki değişken arasında pozitif yönlü orta doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir. Ayrıca hesaplanan korelasyon değeri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Tablo 4.15’de ise eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.15.

*Kontrol Grubu için Eşleştirilmiş Örneklem t Testi*

	<b>Gruplar Arası Farklar</b>			<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>p.</b> (2-yönlü)
	$\bar{X}$	<b>SS</b>	<b>Std. Hata Ortalaması</b>			
<b>İlk Test Son Test</b>	-15,12	13,50	2,70	-5,600	24	<b>0,00</b>

Test sonucunda göre gruplar arası farklılığın bulunmadığını söyleyen  $H_0$  hipotezi ( $p=0.005<0.05$ ) %5 anlamlılık düzeyinde kabul edilememiştir. Sonuç olarak önsel bulgularla da desteklendiği gibi öğrencilerin ilk test ile son testte alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

Tablo 4.16.

*Deney Grubunda Toplam Başarı Test Puanlarına Göre İlk Test ve Son Test Karşılaştırması*

	$\bar{X}$	<b>N</b>	<b>SS</b>
<b>İlk Test</b>	56,96	25	15,77
<b>Son Test</b>	70,08	25	15,90

Teste tabi tutulan 25 öğrencinin ilk testten ortalama 56.96 puan ve son testten ortalama 70.08 puan aldıkları görülmektedir. Bu sonuç bize önsel olarak iki grubun ortalama puanları arasında bir fark olabileceğini işaret etmektedir. Ayrıca bu puanlara ilişkin standart sapma değerleri de Tablo 4.16’te verilmektedir. Tablo 4.17’te ise ilk test ve son test puanları arasındaki doğrusal ilişki değerleri verilmektedir.

Tablo 4.17.

*Deney Grubunda İlk Test ve Son Test Puanları Arasındaki Korelasyon*

	<b>N</b>	<b>Korelasyon</b>	<b>p.</b>
<b>İlk Test-Son Test</b>	25	0,556	0,004

\*p<.05

İki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi gösteren korelasyon katsayısı 0.556 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre iki değişken arasında pozitif yönlü orta düzeyde doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir. Tablo 4.18’de ise eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.18.

*Deney Grubu için Eşleştirilmiş Örneklem t Testi*

Gruplar	Gruplar Arası Farklar			t	sd	p. (2-yönlü)
	$\bar{X}$	SS	Std. Hata Ortalaması			
<b>İlk Test Son Test</b>	-13,12	14,92	2,98	-4,39	24	<b>0,00</b>

\*p<.05

Test sonucunda göre gruplar arası farklılığın bulunmadığını söyleyen  $H_0$  hipotezi ( $p=0.00<0.05$ ) %5 anlamlılık düzeyinde kabul edilememiştir. Sonuç olarak önsel bulgularla da desteklendiği gibi öğrencilerin İlk test ile son testte alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

#### **4.1. Tutum Ölçeğine Verilen Cevapların Soru Bazında İncelenmesi**

Kontrol ve Deney Grubu Tutum Ölçeği İçin normalliğe bakmak için Kolmogorov-Smirnov Normal dağılım testi uygulanmıştır.

Tablo 4.19.

*Tutum Ölçeği İçin Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılım Testi*

	Kontrol Grubu						Deney Grubu					
	İlk Test			Son Test			İlk Test			Son Test		
	$\bar{X}$	P	Skewness	$\bar{X}$	P	Skewness	$\bar{X}$	P	Skewness	$\bar{X}$	P	Skewness
1	4,750	-,531	-1,23	4,33	-,699	,050	4,50	-,134	-,88	4,70	-1,24	-,699
2	0,866	0,441	-,250	0,77	0,59	-,70	1,96	,650	1,17	2,13	-,183	-2,28
3	4,291	-,485	-2,280	3,50	,55	-,67	3,26	-,697	-,32	3,73	-,470	-,565
4	0,681	0,742	-,45	1,01	0,25	0,005	2,26	-,660	,612	2,66	-1,23	-1,01
5	4,583	6,341	-1,717	4,10	,26	-,84	4,10	1,494	-1,2	4,46	-,303	,358
6	4,208	3,653	-1,793	3,60	,70	-,91	4,16	1,397	-1,1	4,06	-1,03	-,682
7	4,083	2,961	-2,246	3,73	1,40	-1,16	4,03	,650	-1,1	4,50	5,81	,982
8	1,019	0,251	-1,02	1,13	0,15	,19	1,33	0,055	-,45	1,64	0,009	-1,01
9	4,083	1,954	,755	3,80	-,64	-,21	3,60	-,844	-,87	3,76	-,564	-,699
10	1,333	-1,56	-1,374	1,53	2,29	1,54	1,33	0,055	-,1,2	1,82	0,003	-,811
11	1,314	0,063	-0,90	1,06	0,20	-,450	0,92	0,354	-,75	1,82	0,003	-,811
12	4,250	5,092	-1,902	3,96	,76	-,77	3,83	-,200	-,87	3,80	,106	-1,02
13	0,931	0,351	-1,31	0,97	0,33	1,70	1,41	0,036	-1,3	1,69	0,006	-1,03
14	1,301	0,068	-,0802	0,95	0,31	-,507	1,33	1,458	1,39	1,80	1,500	1,437
15	0,815	0,520	-,602	0,95	0,31	-,18	1,18	0,119	2,45	1,63	0,010	-,065
16	4,375	1,594	-,839	3,73	-,87	-,017	4,10	-,736	-1,4	3,96	,012	-,879
17	3,625	,034	-1,205	-,87	,34	-,34	3,90	-,169	-,72	4,00	-,971	-,908
18	4,458	-,285	-,981	3,63	-,52	-,43	4,46	0,009	-,52	4,26	-,093	-,567
19	3,833	,451	-,802	3,23	-,43	-,74	3,53	-,720	,503	3,76	-,431	-1,05
20	4,416	-,485	-1,342	4,10	-1,40	-,01	4,50	-,347	-1,2	4,40	-,999	-,467

Kontrol grubunda Skewness ve Kurtosis (çarpıklık ve basıklık) değerlerine baktığımız zaman bulduğumuz değerler -1,5 ile 1,5 değerleri arasında bulunmaktadır. Tabachnick ve Fidell'e göre sorular normal dağılım göstermektedir (Tabachnick and Fidell, 2013 ).

Deney grubunda Skewness ve kurtosis (çarpıklık ve basıklık) değerlerine baktığımız zaman bulduğumuz değerler -1,5 ile 1,5 değerleri arasında bulunmaktadır. Tabachnick ve Fidell'e göre bulduğumuz bu değerler-1,5 ile 1,5 arasında olduğu için sorular normal dağılım göstermektedir (Tabachnick and Fidell, 2013).

Tablo 4.20.

*Kontrol Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Tutum İlk Test t Testi Sonuçları*

	n	$\bar{X}$	SS	t	P
Kız	11	3,65	,426		
Erkek	19	3,56	,465	-,512	,613

p>05



Kontrol grubunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $t=-,512$ ,  $p > 0,05$ ).

Tablo 4.21.

*Kontrol Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Tutum Son Test t Testi Sonuçları*

	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>Kız</b>	11	3,76	,516		
<b>Erkek</b>	19	3,84	,719	,372	,713

p>05

Kontrol grubunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $t=,372$ ,  $p>0,05$ )

Tablo 4.22.

*Deney Grubu Cinsiyet Değişkenine Göre Tutum Son Test t Testi Sonuçları*

	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>Kız</b>	12	3,83	,504		
<b>Erkek</b>	18	3,67	,569	-,803	,429

p>05

Deney grubunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $t=-,803$ ,  $p > 0,05$ ).

Tablo 4.23.

*Deney Grubu Tutum Son Testi Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları*

	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>Kız</b>	12	3,51	,415		
<b>Erkek</b>	18	3,60	,511	,512	,613

p>05

Deney grubunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $t=,512$ ,  $p > 0,05$ ).

Uygulanan 5E modelinin derse karşı olan tutumunda cinsiyet değişkenine göre bir farklılık görülmemiştir.

Tablo 4.24.

*Kontrol Grubu Tutum Ölçeği İlk Test ve Son Test Arasındaki İlişki*

	N	Korelasyon	p
Kontrol grubu	30	<b>,468</b>	,009

Tablo 4.24'te İlk test ve son test puanları arasındaki doğrusal ilişki değerleri verilmektedir. İki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi gösteren korelasyon katsayısı 0.468 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre iki değişken arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 4.25.

*Deney Grubu Tutum Ölçeği İlk ve Son Test Arasındaki İlişki*

	N	Korelasyon	p
Deney grubu	30	<b>,394</b>	,031

Tablo 4.25'te ilk test ve son test puanları arasındaki doğrusal ilişki değerleri verilmektedir. İki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi gösteren korelasyon katsayısı 0.394 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre iki değişken arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 4.26.

*Kontrol Grubu Tutum İlk ve Son Test Arası Farklılık*

	$\bar{X}$	SS	Std hata ort.	t	p
<b>Kontrol</b>	,22	,546	,099	2,204	<b>,036</b>

Test sonucunda göre gruplar arası farklılığın bulunmadığını söyleyen  $H_0$  hipotezi ( $p=0.036<0.05$ ) %5 anlamlılık düzeyinde kabul edilememiştir. Sonuç olarak önsel bulgularla da desteklendiği gibi öğrencilerin ilk test ile son testte alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Tablo 4.27.

*Deney Grubu Tutum İlk ve Son Test Arası Farklılık*

Deney	$\bar{X}$	SS	Std. hata ort.	t	Sig. (2- tailed)
	,164	,559	,102	1,609	,119

Test sonucunda göre gruplar arası farklılığın bulunmadığını söyleyen  $H_0$  hipotezi ( $p=0.05<0.119$ ) %5 anlamlılık düzeyinde kabul edilmiştir. Sonuç olarak önsel bulgularla da desteklendiği gibi öğrencilerin ilk test ile son testte alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.28.

*Deney Grubunda Soru Bazında İlk Test ve Son Test Anket Sorularının Karşılaştırılması Bağımlı t Testi Korelasyonu*

Eşli Örnek Korelasyonu				
		N	Korelasyon	Sig.
1	TÖ1i - TÖ1s	24	,313	,137
2	TÖ3i - TÖ3s	24	,556	,005
3	TÖ5i - TÖ5s	30	<b>,194</b>	,303
4	TÖ6i - TÖ6s	30	<b>,184</b>	,329
5	TÖ7i - TÖ7s	30	,290	,120
6	TÖ9i - TÖ9s	30	,455	,011
7	TÖ10i - TÖ10s	30	<b>,031</b>	,869
8	TÖ12i - TÖ12s	30	<b>,173</b>	,360
9	TÖ16i - TÖ16s	30	,518	,003
10	TÖ17i - TÖ17s	30	<b>,060</b>	,753
11	TÖ18i - TÖ18s	30	,434	,016
12	TÖ19i - TÖ19s	30	,258	,169
13	TÖ20i - TÖ20s	30	,384	,036

Yukarıdaki tabloda ilk test ve son test arasındaki ilişkiler incelenmiştir. 5,6,10,12,17. Soruların ilk test ve son test arasında çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. 5. Soru için bulunan korelasyon katsayısı 0,194; 6. Soru için bulunan korelasyon katsayısı 0,184; 10. Soru için bulunan korelasyon katsayısı 0,31; 12. Soru için bulunan korelasyon katsayısı 0,173; 17. Soru için bulunan korelasyon katsayısı 0,60'dır. Bu değerlere göre 5, 6, 10, 12, 17. sorular arasında pozitif yönlü zayıf ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 4.29.

*Genel Grup Soru Bazında İlk Test ve Son Test Anket Sorularının Karşılaştırılması*  
*Bağımlı t Testi Korelasyonu*

Eşli Örnek Korelasyonu				
		N	Korelasyon	Sig.
1	TÖ1i - TÖ1s	30	,176	,352
2	TÖ3i - TÖ3s	30	,195	,302
3	TÖ5i - TÖ5s	30	,257	<b>,170</b>
4	TÖ6i - TÖ6s	30	-,044	,816
5	TÖ7i - TÖ7s	30	,317	<b>,088</b>
6	TÖ9i - TÖ9s	30	-,090	,636
7	TÖ10i - TÖ10s	30	,387	<b>,035</b>
8	TÖ12i - TÖ12s	30	,400	<b>,028</b>
9	TÖ16i - TÖ16s	30	,418	<b>,022</b>
10	TÖ17i - TÖ17s	30	,468	<b>,009</b>
11	TÖ18i - TÖ18s	30	,913	<b>,000</b>
12	TÖ19i - TÖ19s	30	,430	<b>,018</b>
13	TÖ20i - TÖ20s	30	,393	<b>,031</b>

Yukarıdaki tabloda ilk test ve son test arasındaki ilişkiler incelenmiştir. 5, 7, 10, 12, 16, 17, 18, 19, 20. Soruların ilk test ve son test arasında çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. 5. Soru için bulunan korelasyon katsayısı 0,170; 7 Soru için bulunan korelasyon katsayısı 0,88; 10. Soru için bulunan korelasyon katsayısı 0,35; 12. Soru için bulunan korelasyon katsayısı 0,028; 16.Soru için bulunan korelasyon katsayısı 0,22; 17. Soru için bulunan korelasyon katsayısı 0,09; 18.Soru için bulunan korelasyon katsayısı 0,00; 19. Soru için bulunan korelasyon katsayısı 0,018; 20.Soru için bulunan korelasyon katsayısı 0,31'dir. Bu değerlere göre 20, 19, 18, 17, 12, 7. Sorular arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki vardır.

Tablo 4.30.

*Kontrol Grubu İlk Test ve Son Test Grupları Arasındaki Farklılık İncelemesi*

		t	Sig.
1	TÖ1i - TÖ1s	-3,817	<b>,001</b>
2	TÖ3i - TÖ3s	-5,791	<b>,000</b>
3	TÖ5i - TÖ5s	-2,359	<b>,025</b>
4	TÖ6i - TÖ6s	-,465	,645
5	TÖ7i - TÖ7s	-1,779	<b>,086</b>
6	TÖ9i - TÖ9s	-1,836	,077
7	TÖ10i-TÖ10s	-1,000	,326
8	TÖ12i-TÖ12s	,851	,402
9	TÖ16i-TÖ16s	-2,841	<b>,008</b>
10	TÖ17i-TÖ17s	,736	,467
11	TÖ18i-TÖ18s	-1,273	,213
12	TÖ19i-TÖ19s	-1,170	,252
13	TÖ20i-TÖ20s	-,812	,423

(Sig. 2&lt;0,05).

Yukarıdaki tablo incelendiğinde genel grupta S1, S3, S5 ve S9 sorularında İlk Test ve Son Test grupları arasında % 5 anlamlılık istatistiksel olarak farklılık bulunmuştur.

Tablo 4.31.

*Deney Grubu İlk Test ve Son Test Grupları Arasındaki Farklılık İncelemesi*

		t	Sig.
1	TÖ1i - TÖ1s	-1,533	,136
2	TÖ3i - TÖ3s	-1,584	,124
3	TÖ5i - TÖ5s	-1,829	<b>,078</b>
4	TÖ6i - TÖ6s	,372	,712
5	TÖ7i - TÖ7s	-1,998	,055
6	TÖ9i - TÖ9s	-,456	,652
7	TÖ10i - TÖ10s	-2,088	<b>,046</b>
8	TÖ12i - TÖ12s	,130	,897
9	TÖ16i - TÖ16s	,660	,514
10	TÖ17i - TÖ17s	-,501	,620
11	TÖ18i - TÖ18s	2,693	<b>,012</b>
12	TÖ19i - TÖ19s	-1,157	,257
13	TÖ20i - TÖ20s	,593	,557

(i:ilk test)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde genel grupta S7, S10 ve S13 sorularında İlk Test ve Son Test grupları arasında % 5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak farklılık bulunmuştur.

#### 4.2. Kalıcılık Testi

Tablo 4.32.

*Kontrol Grubu Son Test İle Kalıcılık Testi Arasında Anlamlı Farklılık*

	N	Korelasyon	Sig.
<b>Dil bilgisi son test-kalıcılık testi</b>	25	<b>,858</b>	<b>,000</b>

Tablo 4.30'da ilk test ve son test puanları arasındaki doğrusal ilişki değerleri verilmektedir. İki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi gösteren korelasyon katsayısı 0.858 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre iki değişken arasında pozitif yönlü çok yüksek doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 4.33.

*Eşleştirilmiş Örneklem t-testi*

	$\bar{X}$	N	SS	Std. hata ort.
<b>Dil bilgisi son- kalıcılık testi</b>	69,76	25	15,01	3,00
	64,00	25	15,18	3,03

	$\bar{X}$	ss	t	df	Sig.
<b>Dil bilgisi son test-kalıcılık testi</b>	5,760	8,03	3,58	24	<b>,001</b>

(Sig. 2<0,05).

	$\bar{X}$	ss	t	df	Sig.
<b>Dil bilgisi son test-kalıcılık testi</b>	6,44	6,97	4,61	24	<b>,000</b>

(Sig. 2<0,05).

Test sonucunda göre 25 Öğrencinin son test ortalamasının 69,76 ve kalıcı test ortalamasının 64,00 olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda gruplar arası farklılığın bulunmadığını söyleyen  $H_0$  hipotezi ( $0.001 < p = 0.05$ ) %5 anlamlılık düzeyinde kabul edilmemiştir. Sonuç olarak önsel bulgularla da desteklendiği gibi öğrencilerin ilk test ile son testte alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Tablo 4.34.

*Deney Grubu Son Test İle Kalıcılık Testi Arasında Anlamlı Farklılık*

	N	Korelasyon	Sig.
<b>Dil bilgisi son test-kalıcılık testi</b>	25	,899	,000

(Sig. 2<0,05).

Yukarıdaki tabloda ilk test ve son test puanları arasındaki doğrusal ilişki değerleri verilmektedir. İki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi gösteren korelasyon katsayısı 0.899 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre iki değişken arasında pozitif yönlü çok yüksek doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 4.35.

*Deney Grubu Son Test İle Kalıcılık Testi Puanları*

	$\bar{X}$	N	SS
<b>Dil bilgisi son test</b>	70,08	25	15,90
<b>Dil bilgisi kalıcılık testi</b>	63,64	25	14,59

**4.2.1 Her iki grup için kalıcılık testi**

Tablo 4.36.

*Her İki Grup Kalıcılık Testi*

	N	Korelasyon	Sig.
<b>Dil bilgisi son test</b>			
<b>Dil bilgisi kalıcılık testi</b>	50	,878	,000

	$\bar{X}$	N	SS
<b>Dil bilgisi son test</b>	69,92	50	15,30
<b>Dil bilgisi kalıcılık testi</b>	63,82	50	14,74

Test sonucuna göre 25 Öğrencinin son test ortalamasının 69,92 ve kalıcı test ortalamasının 63,82 olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda gruplar arası farklılığın bulunmadığını söyleyen  $H_0$  hipotezi ( $0.001 < p = 0.05$ ) %5 anlamlılık düzeyinde kabul edilmemiştir. Sonuç olarak önsel bulgularla da desteklendiği gibi öğrencilerin ilk test ile son testte alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Tablo 4.37.

*Kontrol ve Deney Grubu Başarı Testi İlk Testler Karşılaştırma*

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
Deney	25	56,96	15,77
Kontrol	25	54,64	15,54

DBBT'nin deneysel grubun ilk testinin kontrol grubunun ilk testine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. ( $t_{48}=2,223$ ,  $p < 0,05$ ).

Tablo 4.38.

*Kontrol ve Deney Başarı Testi Son Testler Karşılaştırma*

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
Deney	25	78,56	10,53
Kontrol	25	70,08	15,90

DBBT'nin deneysel grubun son testinin kontrol grubunun son testine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. ( $t_{48}=848$ ,  $p > 0,05$ ). Buna göre deney grubunda uygulanan animasyonlu 5E yöntemi deney grubu lehine anlamsal bir farklılık oluşturmuştur.

### 4.3. Nitel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular

Öğrenciler ile gerçekleştirilen mülakatlar (görüşmeler) sırasında dil bilgisi için hazırlanan etkinliklerin, bilgisayar destekli eğitimin ve dil bilgisi-teknoloji etkileşiminin



etkileri sorulmuştur. Ayrıca öğretmenlerle de dil bilgisi-teknoloji etkileşimi hakkında görüşme yapılmıştır. Verilen cevaplar içerik analizi tekniğiyle analiz edilip, temalar oluşturulup frekans değerleriyle beraber tablolar halinde sunulmuştur.

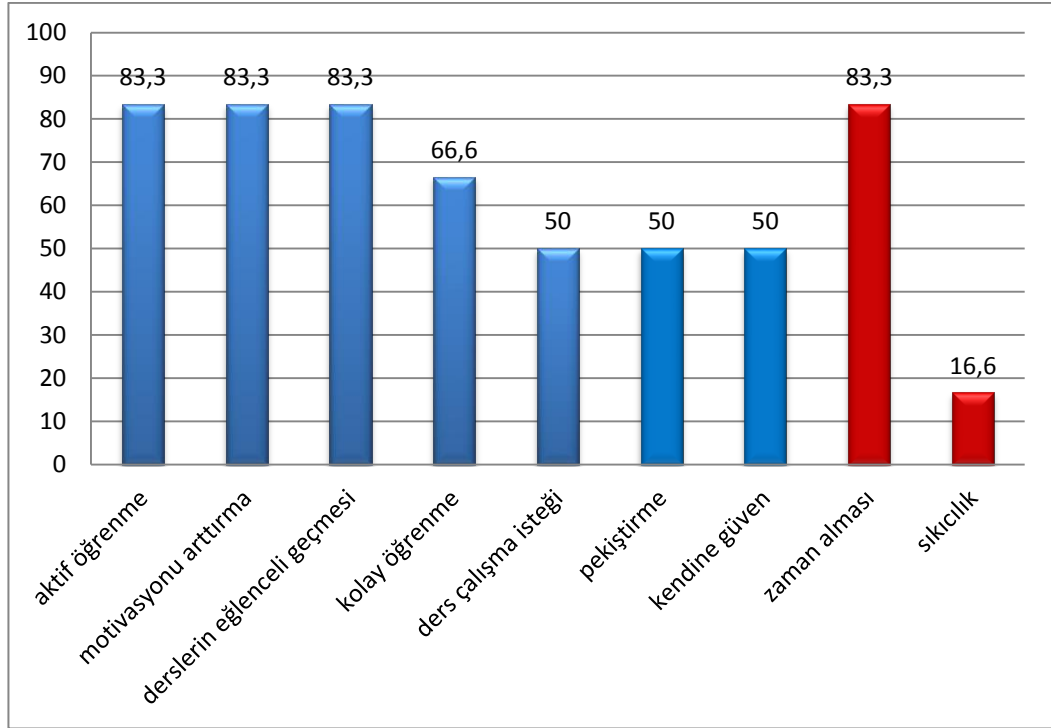
Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin ders sırasında etkinlik yapmaktan hoşlandıkları görülmüştür. Gelen cevaplar öğrencilerin animasyonlu etkinlik yaparak derse katılmalarının daha kolay olduğunu söyleyebiliriz.

Animasyonlu 5E uygulaması hakkında öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan yarı yapılandırılmış mülakat verilerinin betimsel analizi ile oluşturulan kategoriler “avantajları” ve “dezavantajları” şeklinde iki ana başlık halinde Tablo 4.39’da sunulmuştur.

Tablo 4.39.

*Dil Bilgisi Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri*

<b>Dil Bilgisi Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri</b>	<b>%</b>	<b>Temalar</b>
<b>Avantajları</b>	83,3	Aktif Öğrenme
	83,3	Motivasyonu Artırma
	83,3	Derslerin Eğlenceli ve Zevkli Geçmesi
	66,6	Kolay Öğrenme
	50,0	Ders Çalışma isteği
	50	Pekiştirme
	50	Kendine Güven
<b>Dezavantajları</b>	83,3	Zaman Alması
	16,6	Sıkıcılık



*Grafik 4.1. Animasyonlu 5E yöntemi uygulamaları hakkında öğrenci görüş kategorileri grafiği*

Öğrenciler ile gerçekleştirilen mülakatlar (görüşmeler) sırasında öncelikle dil bilgisi konularının işlenişinde hoşlarına giden noktalar sorulmuştur. Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin ders sırasında etkinliklerle oyun oynayarak dil bilgisini daha iyi anladıkları ve dil bilgisinden hoşlandıkları görülmüştür. Gelen cevaplar öğrencilerin etkinlik yaparak derse katılmalarının dil bilgisi konularının kurallarının nedenini daha iyi anladıkları şeklinde yorumlanabilir.

***Deney grubu öğrencilerinin bu soruya verdikleri yanıtlardan bazı örnek ifadeler aşağıda paylaşılmıştır;***

*“oyun oynamak, video izlemek, kuralların nedenini anlamak.” (Ö.2)*

*“daha çok düşündüm, derse istekli geliyorum, keşke tüm dersler böyle olsa.” (Ö.8)*

Deney grubu öğrencilerinden bir kaçının bilgisayar kullanımının olumsuz sonuçları olarak görüşleri ise;

*“bilgisayar gözlerimizi bozar, radyasyon saçar, bağımlılık yapar, bilgisayarı kullanmayı bilmiyorum” (Ö.3) şeklindedir.*

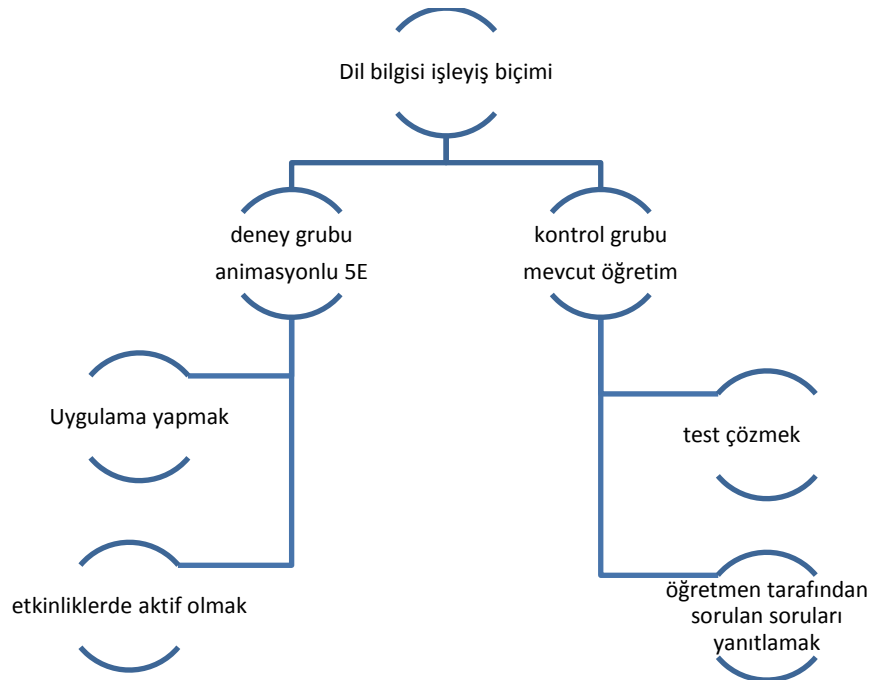
Öte yandan, çalışmanın kontrol grubunda yer alan öğrenciler aynı soruya yazı yazmaktan, test çözmekten ve öğretmenin konuyu anlatmasından hoşlandıklarını belirtir şekilde cevap vermiştir. Öğrencilerin cevaplarından ders sırasında öğretmen merkezli yöntemlerle daha tek taraflı bir öğrenim aldıkları ve etkileşimli bir şekilde ders işlemedikleri görülmüştür. Ayrıca bir öğrencinin ders sırasında yapılan grup çalışmasından hoşlandığını dile getirmesi öğrencilerin öğretmenle ya da arkadaşlarıyla etkileşimli ders işlenmesinden zevk aldığı şeklinde yorumlanabilir.

***Kontrol grubu öğrencilerinin bu soruya verdikleri yanıtlardan bazı örnek ifadeler aşağıda paylaşılmıştır;***

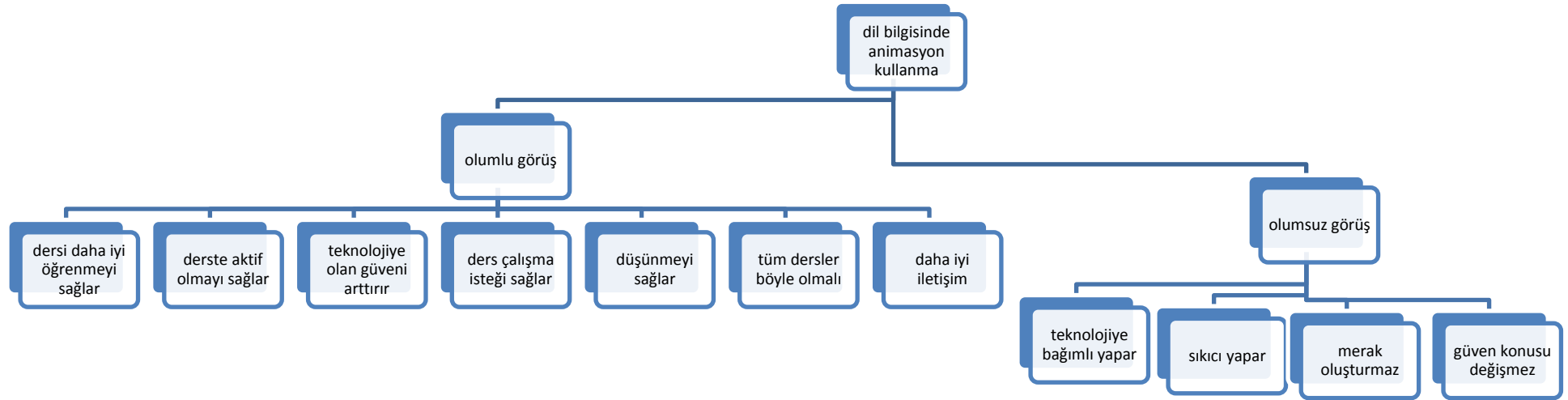
*“Konu ile ilgili yazı yazmak, öğretmenin konuyu ayrıntılarıyla anlatması.”*  
(Ö.11)

*“Konu ile ilgili test çözmek, derste grup çalışması yapmak.”* (Ö.13)

Bu soruya gelen cevapların analizi sonucunda ortaya çıkan kavram haritası Şekil 4.1’de verilmiştir:



Şekil 4.1. Öğrencilerin dil bilgisi konularının işlenişinde hoşlandıkları noktalar



Şekil 4.2. Öğrencilerin dil bilgisi konusunda materyal (teknolojik araçlar) kullanımı hakkındaki görüşleri

Şekil 4.2’de Dil bilgisi konularında materyalleri (teknolojik araçlar) kullanmaya dair gelen cevaplardan oluşan kavram haritası yer almaktadır. Haritadan da görüldüğü üzere hem deney grubunda hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çoğunluğu teknoloji kullanımının derse olan duygularını olumlu yönde etkilediğini dile getirmiştir. Teknoloji kullanmanın ders sırasında konu ile ilgili etkinlik yaparak dersin etkileşim içerisinde geçmesine neden olduğu düşünüldüğünde bu sonuçların beklenir olduğu kabul edilebilir.

***Deney grubu öğrencilerinin bu soruya verdikleri yanıtlardan bazı örnek ifadeler aşağıda paylaşılmıştır;***

***Soru: Dilbilgisi dersini teknolojik araçlar kullanarak işlememiz derse olan ilgimi arttırdı. Çünkü...***

*“Şahsen ben teknolojiye yakın olduğum için teknoloji işime yaradı. Derse ilgim arttı.” (Ö.1)*

*“Dersi daha zevkli hale getiriyor. Ders teknolojik aletlerle işlenince zevkli hale geldiği için ilgimiz daha çok artıyor.” (Ö.8)*

*“Görsel ve işitsel olarak daha iyi anlıyoruz.” (Ö.5)*

*“Daha kalıcı oluyor.” (Ö.7)*

***Soru: dil bilgisi dersinde teknolojik araçlar kullanarak dersi işlememiz derse olan ilgimi azalttı. Çünkü...***

*“Biraz internete bağlı oldum. Derslerden geri kaldım.” (3 kodlu öğrenci)*

*“Azaltmadı.” (Ö.6)*

*“Asla böyle bir şey söyleyemem.” (Ö.4)*

***Soru: Sence işlediğimiz bu dil bilgisi dersinin diğer derslerden (veya dil bilgisi dersinden) farkı ne?***

*“Görsel olarak daha iyi.” (Ö.8)*

*“Daha iyi anladık” (Ö.18)*

*“İlgimiz arttı.” (Ö.22)*

*“Görsellik ön plandaydı.” (Ö.25)*

*“Dil bilgisi kural ve kavramları daha iyi anladım.” (Ö.17)*

***Soru: Dil bilgisi dersini daha iyi anladığınızı düşünüyor musunuz? Neden?***

*“Evet. Bilgilerimizi arttırdık.” (Ö.15)*

*“Evet. Eğlendim.” (Ö.18)*

*“Evet. Çünkü önceye göre daha iyiyim.” (Ö.28)*

*“Etkinlik yaparak daha iyi öğreniyorum.” (Ö.22)*

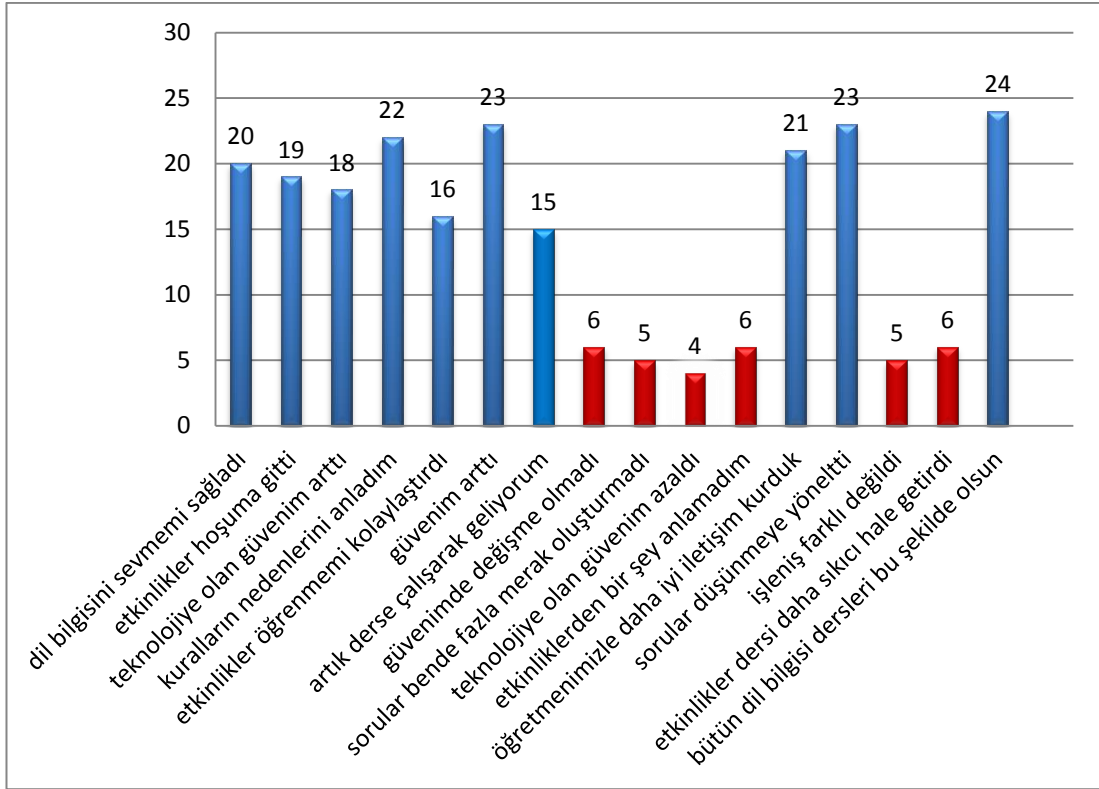
Son olarak öğrencilere sadece öğretmenin ders anlattığı, tek taraflı bilgi akışının sağlandığı bir dersi mi yoksa öğrencilerin dersin işlenişine dâhil olduğu, kontrolün kendilerinde olduğu, aktif katılımın sağlandığı bir dersi mi tercih ettikleri sorulmuştur. Deney grubunda ve kontrol grubunda olan öğrencilerin çoğu aktif katılım sağlayabildikleri dersleri tercih ettiklerini dile getirmiştir. Öğrencilerin aktif katılımı tercih etme nedenlerine bakıldığında; daha kolay dersi dinleyebildikleri, derste işlenen konuya daha rahat odaklanabildikleri ve böylece iyi öğrenebildikleri tespit edilmiştir.

***Aşağıda öncelikle deney grubunda yer alan öğrenciler olmak üzere cevaplardan örnekler verilmiştir;***

*“Aktif olduğum dersleri tercih ederim. Etkinlik ve oyunlar ilgimi çekiyor. Düz anlatım sırasında sıkılıyorum.” (Ö.20)*

*“Aktif olduğum dersleri tercih ederim. Derste sıkılmam, arkadaşlarımla iletişimim güçlenir.” (Ö.21)*

*“Aktif olduğum dersleri tercih ederim. Böylece derste dikkatim dağılmaz.” (Ö.28)*



*Grafik 4.2. Animasyon yöntemi uygulamaları hakkında öğrenci görüş kategorileri grafiği*

Grafik 4.2’de belirtildiği üzere 25 deney grubu öğrencisine sorulan 15 soruya verilen birden fazla cevap görülmektedir.

Aşağıdaki örnek cümleler derslerde etkinliklerle ders işleme, konu üzerine düşünme yorum yapma ve tartışma gibi aktivitelerle tüm öğrencilerin öğrenmenin gerçekleşmesini sağlama boyutunu içermektedir.

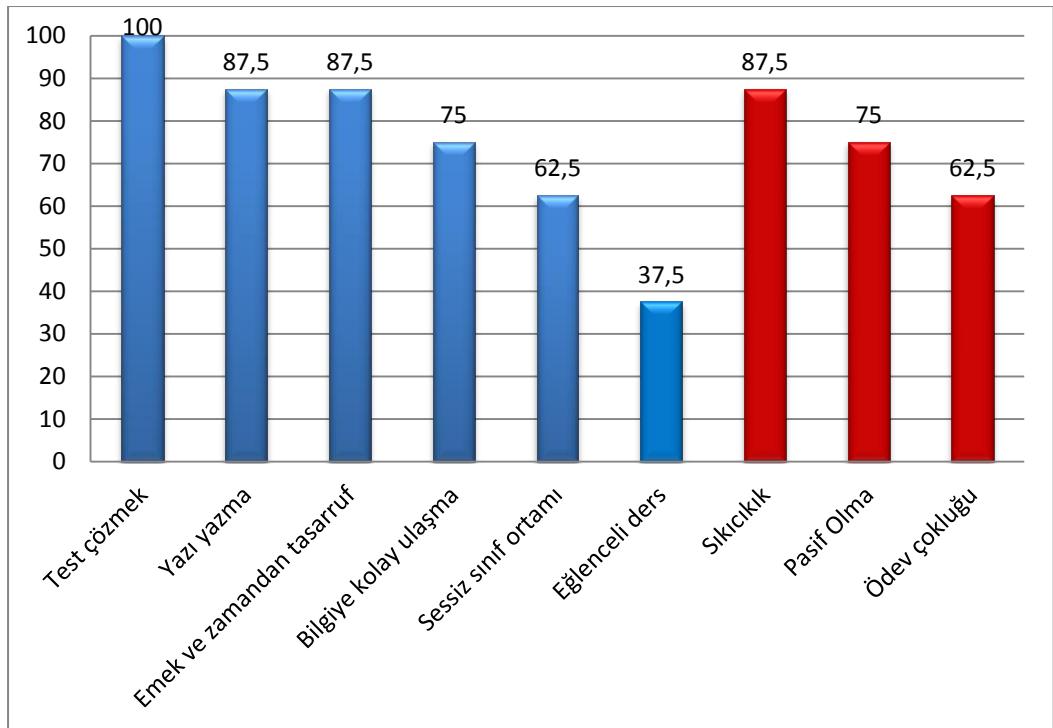
*“Derste devamlı bilgisayarda etkinlikler yaptık. Bence her derste mutlaka bir etkinlik yapılmalı. Dil bilgisi konuları da öyle, çünkü sadece öğretmenin anlatması ve yazmamızdan verim alamayız.” (Ö.22)*

Mevcut eğitim yöntemi uygulamaları hakkında öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan açık uçlu anket verilerinin betimsel analizi ile oluşturulan kategoriler “avantajları” ve “dezavantajları” şeklinde iki ana başlık halinde tablo 4.40’da sunulmuştur.

Tablo 4.40.

*Mevcut Eğitim Yöntemi Uygulamaları Hakkında Öğrenci Görüş Kategorileri*

Mevcut eğitim yöntemi ilişkin görüşler	%	Temalar
<b>Avantajları</b>	100,0	Test çözmek
	87,5	Yazı yazmak
	87,5	Emek Ve Zamandan Tasarruf Etmek
	75,0	Bilgiye kolay ulaşma
	62,5	Sessiz sınıf ortamı
	37,5	Eğlenceli ders
<b>Dezavantajları</b>	87,5	Sıkıcılık
	75,0	Pasif olma
	62,5	Ödev çokluğu



Grafik 4.3. Mevcut eğitim yöntemi uygulamaları hakkında öğrenci görüş kategorileri grafiği

“Çok sıkıcı... Habire yazı yazıyoruz.” (Ö.30)

“sınava hazırlandığımız için bol bol test çözecek zamanımız olması çok güzel oldu.” (Ö.4)



“Sınıf sessiz olunca daha iyi dinleyebiliyoruz öğretmenimizi.” (Ö.15)

“Öğretmenimiz konuyu ayrıntılarıyla anlattı. Tuttuğum notlarla konuyu daha iyi anladım.” (Ö.16)

“Ödev yapmaktan nefret ediyorum, öğretmenimizin verdiği ödevler zor geldi.” (Ö.25)

“Çok az etkinlik yaptık, ama hızlı ilerledik. Bazen sıkılısam da test çözünce biraz geçti.” (Ö.16)

### **Dil bilgisi dersi animasyon kullanımı öğrenci görüşleri formu**

“Dil bilgisi konularında daha önce animasyonla hiç karşılaştın mı?” açık uçlu sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri ve bu görüşlerin yüzde ve frekans değerleri Tablo 4.41’de gösterilmiştir.

**Soru:** Dil bilgisi konularında daha önce animasyonla hiç karşılaştın mı?

Tablo 4.41.

“Dil Bilgisi Konularında Daha Önce Animasyonla Hiç Karşılaştın mı? Açık Uçlu Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Bu Görüşlerin Yüzde ve Frekans Değerleri

<b>Kodlar</b>	<b>Öğrenci ifadeleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Evet</b>	-Evet, karşılaştım. İnternetteki bazı sitelerde görmüştüm. -Evet, karşılaştım. Ama animasyonlarla hiç ders işlenmedi.	5	17
<b>Hayır</b>	- Hayır, - Hayır, ama video izlemiştik.	25	83

“Dil bilgisi konularında daha önce animasyonla hiç karşılaştın mı?” açık uçlu sorusuna öğrencilerin büyük bir çoğunluğu %83’ü dil bilgisi konularında animasyonla karşılaşmadıklarını ifade ederken %17’ lik kısmı ise internet sitelerinde ve başka derslerde animasyonlarla karşılaştıklarını ifade etmiştir.

“Dil bilgisi konularında animasyonla karşılaştığında aklından neler geçti?” açık uçlu sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri ve bu görüşlerin yüzde ve frekans değerleri Tablo 4.42’da gösterilmiştir.

Tablo 4.42.

*“Dil Bilgisi Konularında Animasyonla Karşılaştığında Aklından Neler Geçti?” Açık Uçlu Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri Ve Bu Görüşlerin Yüzde Ve Frekans Değerleri*

Kodlar	Öğrenci ifadeleri	f	%
<b>Olumlu duygular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dil bilgisi konularında animasyonla karşılaşınca konuları daha iyi anlayıp başarılı olabileceğim aklımdan geçti.</li> <li>- Dil bilgisi konularının çok eğlenceli olacağını, bu dersten zevk alacağımı ve hayal gücümün gelişeceğini düşündüm.</li> <li>- İşin içinde bilgisayar olunca çok sevindim ve konuları daha iyi anlayacağımı düşündüm.</li> <li>- Dil bilgisi konularından daha önce çok sıkılıyordum. Animasyonlu etkinlikleri görünce dil bilgisine ilgimin artacağı, derslerin artık sıkıcı olmayacağı aklımdan geçti.</li> </ul>	17	57
<b>Olumsuz duygular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dil bilgisinin bilgisayarla işleneceğini gördüğümde bilgisayarı beceremeyeceğimi düşündüm ve korktum</li> <li>-Animasyonun ne olduğunu bilmiyordum ve heyecanlandım. Yapamayacağımı düşündüm</li> <li>- Bir anlık şaşkınlık yaşadım ve heyecanlandım, çünkü derslerde daha önce hiç oyun oynayarak ders işlemedik.</li> </ul>	13	43

“Dil bilgisi konularında animasyonla karşılaştığında aklından neler geçti?” açık uçlu sorusuna öğrencilerin geneli (%57) olumlu görüş bildirirken %43’lük bir kısmı olumsuz görüş bildirmiştir. Olumlu görüş bildiren öğrenciler; animasyonlu dil bilgisinin eğlenceli geçeceğini, dersten zevk alacaklarını, hayal güçlerinin gelişebileceğini, konuları daha iyi anlayabileceklerini ifade etmiştir. Olumsuz görüş bildiren öğrenciler ise animasyonlarla daha önce ders işlemediklerinden animasyon hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ve bu durumun dil bilgisi konularında başarısızlık getireceğini düşünmektedir.

“Dil bilgisi konularında animasyon kullanılması başarınızı etkiledi mi? Neden?” açık uçlu sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri ve bu görüşlerin yüzde ve frekans değerleri Tablo 4.43’te gösterilmiştir.

Tablo 4.43.

*“Dil Bilgisi Konularında Animasyon Kullanılması Başarınızı Etkiledi Mi? Neden?” Açık Uçlu Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri Ve Bu Görüşlerin Yüzde Ve Frekans Değerleri*

Kodlar	Öğrenci ifadeleri	f	%
Evet	- Animasyonlu ders işlediğimizde animasyonlar aklımda kalıyor. Bu nedenle konuları kolay hatırlıyorum.	29	97
	- Animasyonlar gözümün önünde canlanıyor. Çünkü oyun gibi. Bundan dolayı öğrendiklerimi unutmadım.		
	<b>Kalıcılık</b> - Dil bilgisi sorularını çözerken etkinlikler aklıma geldi ve soruları kolayca cevapladım.		
	<b>Tekrar</b> - Animasyonlu etkinlikler daha kalıcı oluyor.		
	<b>Anlama</b> - Dil bilgisine çalışırken aklıma hemen çok eğlendiğimiz etkinlikler geliyor. Hemen konuyu hatırlıyorum.		
	<b>Hayal gücü</b> - Tekrar yapmamı kolaylaştırdı.		
	<b>İlgi</b> - Dil bilgisini tekrar etmek artık sıkıcı değil.		
	<b>Dikkat</b> - Animasyonlu etkinlikler konuyu daha iyi anlamamızı sağlıyor.		
Hayır	<b>Katılım</b> - Dil bilgisine karşı ilgim arttı. Bu nedenle dil bilgisi konularına daha çok çalıştım ve dil bilgisini sevmeye başladım. Derslere hazırlıklı geldim.	1	3
	- Heyecanımı yendim.		
	-Animasyon, dikkatimin derse yoğunlaşmasını sağladı.		
	<b>Dikkat dağılması</b> - Bilgisayar olduğu için derse dikkatimi veremedim.		

“Dil bilgisi konularında animasyon kullanılması başarınızı etkiledi mi? Neden?” açık uçlu sorusuna öğrencilerin 29’u animasyonların başarılarını olumlu yönde

etkilediğini ifade ederken öğrencilerden 1'i olumsuz görüş ifade etmemiştir. Öğrencilerin %97'sinin olumlu görüş bildirmesi, animasyonun öğrenmede kalıcılık ve tekrar sağlaması; anlam kurmaya yardım etmesi, hayal gücünü geliştirmesi; dikkati, derse ilgiyi ve katılımı arttırması gibi özellikleriyle açıklanabilir.

“Animasyonların diğer derslerde uygulanmasını ister miydin? Neden?” açık uçlu sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri ve bu görüşlerin yüzde ve frekans değerleri Tablo 4.44'te gösterilmiştir.

Tablo 4.44.

*“Animasyonların Diğer Derslerde Uygulanmasını İster Miydin? Neden?” Açık Uçlu Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri Ve Bu Görüşlerin Yüzde Ve Frekans Değerleri*

Kodlar	Öğrenci ifadeleri	f	%
<b>Olumlu düşünceler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evet, istiyorum. Diğer dersler de çok eğlenceli olurdu ve başarımız artardı</li> <li>- Evet, isterim. Çünkü animasyonlar dersleri tekrarlamamızı kolaylaştırdı, hayal gücümüzü geliştirdi. Öğrendiklerimiz aklımızda kaldı.</li> <li>- Animasyonlar derslerimizi daha iyi anlamamızı sağladığından diğer derslerde de olmasını istiyorum</li> <li>-Evet, isterdim. Çünkü animasyonu çok seviyorum.</li> <li>- Evet. Diğer derslerin de daha çabuk geçmesini sağlardı.</li> <li>- Evet, isterdim. Diğer derslerde de başarımız artardı.</li> </ul>	29	97
<b>Olumsuz düşünceler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hayır, her dersin bilgisayar ve animasyonla işlenmesi doğru olmaz.</li> </ul>	1	3

“Animasyonların diğer derslerde uygulanmasını ister miydin? Neden?” açık uçlu sorusuna öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%97) olumlu görüş bildirirken %3'ü olumsuz görüş bildirmiştir. Olumlu görüş bildiren öğrenciler, diğer dersleri daha iyi anlamak ve diğer derslerin daha eğlenceli geçmesi gibi nedenlerden dolayı animasyonların diğer derslerde de kullanılmasını istemektedir. Olumsuz görüş bildiren öğrenciler ise animasyon ve bilgisayarın her derse uygulanamayacağına inanmaktadır. Bu durum, animasyonların eğitim-öğretim ortamında kullanılması gerektiğini göstermektedir.

### 4.3.1. Dil bilgisi dersi öğretmen görüşleri formu

#### 1. Dil bilgisi öğretiminde karşılaştığınız problemleri gidermek için sizce neler yapılmalıdır? Sorusuna 8 Türkçe öğretmenin verdiği cevaplar şöyledir:

Dil bilgisi öğretiminde kural problemi yaşıyoruz. Kural öğretimi etkinliklerle sezdirilmelidir.

Dil bilgisi işleve dayalı öğretilmelidir.

Gelen stajyer öğrencilerden fark ettiğim kadarıyla lisans eğitiminin daha iyi ve daha çok örnekli sezdirilmeye yönelik olması gerekiyor.

Okullarda dil bilgisi seviyelerini belirlemek için Türkçeden ayrı bir dil bilgisi sınavı yapıp ona göre eğitim verilmelidir.

Tüm eğitim kurumları tarafından kabul edilen bir dil bilgisi kaynağı olmalı. Sınavlar da buna göre yapılmalı

Kelime türleri öğretilirken cümlelerden yola çıkılmalı.

Terim birliği sağlanmalı.

Öğrencilere dil bilgisi sevdirilmelidir. Seviyelerine ve okul ortamlarına göre bazı şeyler düzenlenmelidir.

#### 2. Dil bilgisi niçin öğretilmelidir? Sorusuna 8 Türkçe öğretmenin verdiği cevaplar şöyledir:

Dil bilgisi öğrencinin zihin gelişimine katkı sağlar ve yazma becerisini geliştirir.

Başka bir dilin öğrenilmesinde kolaylık sağlar.

Dilin kurallarını bilmesi toplumla daha iyi bir iletişim kurmasını sağlar. Kendine güvenir, kendini daha rahat ifade eder.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuçlar

Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen “araştırmacının, nicel ve nitel aşamaları araştırma sürecinin aynı olan bir aşamasında eş zamanlı olarak uygulamasıyla oluşur (Creswell ve Plano Clark, 2014). Bu desen yöntemlere eşit öncelik verir, çözümlene sırasında bu aşamaları birbirinden ayrı tutar ve daha sonra genel yorumlama yaparken sonuçları birleştirir. Araştırmacı nitel ve nicel verileri birlikte toplar ancak verileri ayrı analiz eder ve bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığını belirlemek için karşılaştırma yoluna gider.

Bu araştırmada 7. sınıflarda Türkçe dersi içerisinde yer alan “bildirme ve dilek kipleri” öğrenme alanı kapsamındaki konuların öğrenilmesinde 5E modeli ile bu model doğrultusunda hazırlanmış animasyonlu etkinliklerle ve bu model dışında hazırlanmış öğrenme ortamlarının, öğrencilerin dil bilgisi konularına ait akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, animasyonlu 5E modeline dayalı öğrenmenin dil bilgisi konularının öğretilmesinde tercih edilebileceği önerilmektedir.

Animasyon destekli 5E modeline göre hazırlanan dil bilgisi dersinin adayların dil bilgisi kazanımlarına olan etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada deney ve kontrol grubu için bu dersi daha önce alan adaylara araştırmanın ölçme aracı olan DBBT pilot olarak uygulanmıştır. Daha sonra uygulama gruplarının yılsonu başarı puanları ve öğretmen görüşleri sayesinde deney ve kontrol grupları arasında  $p < 0.005$  önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin ön bilgilerinin birbirine yakın düzeyde olduğunun belirlenmesi üzerine bu iki grupta araştırma yapılabileceğine karar verilmiştir. Sonuç olarak iki grubunda ön tutum düzeyleri birbirine denktir. Kısacası animasyonlu etkinlikler uygulanmadan önce deney ve kontrol

grubu arasında anlamlandırma düzeyi olarak büyük bir fark yoktur. Bunun üzerine deney grubuna hazırlanan animasyonlu etkinliklerle, kontrol grubunda ise mevcut öğretim yöntemiyle dersler işlenmeye başlanmıştır. Dil bilgisi dersi sonunda deney ve kontrol grubuna DBBT son test olarak uygulanmıştır. Son test sonucunda deney ve kontrol grubu arasında  $p < 0,005$  önem düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık artışı daha fazla deney grubunda görülmüştür.

### **Uygulama öncesi;**

1- 2 grup arasında uygulama öncesinde Türkçe dersine yönelik tutum puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu da her iki grupta uygulama öncesi tutum düzeylerinin birbirine benzer olduğunun göstergesidir.

2- Mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutum puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

3- Animasyonlu 5E uygulamasının kullanıldığı deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutum puanlarında ise anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

### **Uygulama sonrası;**

Deneysel çalışma sonucunda, DBBT son test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Deney grubu ile kontrol grubunun son test başarı puanları incelendiğinde birbirlerine yakın ortalamalar çıktığı fakat doğru sayılarında deney grubu öğrencilerinde gözle görülür bir düzeyde artış sağladıkları görülmektedir. Kontrol ve deney grubunun DBBT ilk test ve son test doğru-yanlış puan dağılımı tablosuna bakıldığında (Tablo 4.7-4.8) her iki grupta da başarı artışı gözlemlenmiştir. Kontrol grubunda daha çok kavrama, uygulama ve analiz basamaklarında başarı artışı görülmüştür, deney grubunda uygulama ve kavrama basamaklarında görülmektedir. Başarı düşüşü ise kontrol grubunda uygulama basamağında, deney grubunda ise çok az uygulama ve analiz basamaklarında görülmektedir.

### **Derse yönelik kontrol ve deney grubunun tutum sonuçlarına bakılacak olursa;**

İncelenen literatür sonuçlarına göre dil bilgisi öğretiminde istenilen hedef ve davranışların yakalanamadığı görülmektedir. Dil bilgisini; öğrenilmiş çaresizlik olarak

algılayan öğrencilerin bu olumsuz düşünceden arındırılması için animasyon destekli 5E modelinin etkili olabileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda uygulanan animasyon destekli 5E yöntemiyle;

✓ 5E modeline göre, öğretim gören deney grubu öğrencilerinin başarı ilk test puanları ile mevcut öğretim programı öğretim yöntemine göre öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin başarı ilk test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

✓ 5E Modeline göre öğretim gören deney grubu öğrencilerinin başarı son test puanları ile mevcut öğretim programı yöntemine göre öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin başarı son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

✓ 5E Modeline göre öğretim gören deney grubu öğrencilerinin derse yönelik ilk test son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

✓ Mevcut öğretim programıyla öğretim gören kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik ilk test son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Soruları ile ilgili ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Kontrol Ve Deney Grubu Başarı Testi İlk Testler Karşılaştırma sonuçlarına baktığımızda kontrol grubu ortalamasının 54, deney grubunun ortalamasının ise 56 olduğunu ve grupların birbirine yakın olduğunu görmekteyiz. Deney grubu ortalaması 78, kontrol grubunun ise 70 olarak ölçülmüştür. Kontrol Ve Deney Grubu Başarı Testi Son Testler Karşılaştırma sonuçlarında ise ilk testlere göre ortalamalarda deney grubu lehine daha fazla ortalama artışı olmuştur. Animasyonlu 5E modeli uygulamaları öğrencilerin dil bilgisi konularına yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırdığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç öğrencilerin animasyonlu 5E uygulamalarına yönelik görüşleriyle de tutarlılık göstermektedir. Konuyla ilgili literatüre bakıldığında Arslan (2009), Kocaman (2005), Utku (2004), Efe ve Bakır (2006) 'ın da deney grubu öğrencilerin olumlu tutumlarından bahsedilmektedir. Daha önce de bahsedildiği gibi ortalamaların deney grubu lehine çıkmasının sebebi animasyonlu bilgisayar uygulamalarında yer alan görsel ve işitsel etkenlerin öğrencileri devamlı derse karşı aktif tutmasıdır diyebiliriz.



Köksal (2009) çalışmasında 5E öğrenme modelini 7. Sınıf öğrencilerinin İngilizce “simple past tense” konusunun öğretiminde geleneksel yöntemle kıyaslamasını yapıp 5E modelini alan öğrencilerin dil öğreniminde daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Aynı şekilde Öztürk (2008) tarafından yapılan çalışmada da 5E modelinin, ortaöğretim 9. Sınıf coğrafya dersi doğal sistemler öğrenme alanının geleneksel yöntemine göre daha etkili olduğunu görülmektedir. Hiçcan (2008), Tetik Başer (2008)’de 5E modeliyle yapılan öğretim etkinliklerinin geleneksel yöntemle kıyasla öğrencilerin akademik başarıları üzerine olumlu etkisi olduğunu ispatlamışlardır.

Bilgisayarlar öğrencilerin ilgisini çektiği için animasyonlar da doğal olarak ilgi çekmektedir. Animasyonlarla ilgili yapılan çalışmalar öğrencilerin bilgisayarlara ve teknolojiye olan ilgilerinin konuları öğrenmelerinde olumlu bir etki oluşturduğunu göstermektedir. 5E modeli uygulaması zor görülen ancak öğrenmeyi tam olarak sağlayabilecek bir öğrenme modelidir. 5E modeline yönelik yapılan çalışmalarda, modelin öğrencilerin başarılarını artırdığı, kavramsal gelişimlerini sağladığı ve genel olarak dil bilgisi konularına karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğine yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Her iki grup öğrencilerinin çoğu teknolojinin dersi sevdirmeye ve anlamada önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Ertekinoglu (2003) tezinde dil bilgisi eğitiminde materyal eksikliğinin ve öğretim teknolojisinin öğretim yöntemleriyle uyumsuz olduğu tespitleri de çalışmamızla paralellik göstermektedir. Sever, Kaya ve Aslan (2008) “ Türkçe dersi ve dolayısıyla dil bilgisi bir beceri kazandırma sürecidir. Beceriler uygulamayla geliştirilebilir” şeklindeki açıklamaları da materyalin önemini vurgulamaktadır.

5E öğrenme modeli öğretimin öğrencilerin öğrenmesinde olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı söylenebilir. Ergin, Kanlı ve Ünsal (2008); Saka ve Akdeniz (2006); Serpil Tiryaki (2009); Turgut ve Gürbüz (2011)’ün 5E öğrenme modeli ile ilgili yaptıkları çalışmaların sonuçları da araştırmamızın sonuçlarıyla (dil bilgisi etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri formuna verilen cevaplarda “ ders çalışma isteği, kolay öğrenme ve de en önemlisi kendine güven” maddeleri ) paralellik göstermektedir.

Demografik özelliklerden cinsiyetin kontrol ve deney grubundaki t-testi sonuçlarına bakıldığında; kontrol grubunun ilk testinde -0,512, son testinde ise 0,372 değerleri bulunarak bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı

olmadığı bulunmuştur. Deney grubunun ilk testinde -0,803, son testinde ise 0,512 değerleri bulunarak t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Tablo 4.7 ile Tablo 4.8'i kıyasladığımız zaman, deney grubu öğrencilerinde kontrol grubu öğrencilerine göre son testlerde doğru sayılarını arttırdığı görülmektedir. Bunda derslerin bilgisayar üstünden yapılması, öğrencilerin ön yargılarını yıkarak derslerde aktif olmaları ve dil bilgisi etkinliklerini animasyonlarla yapılması etkili olabilir. Yurdakul, Öztürk (2008), Balcı (2005), Ergin, Tan, Ünsal (2005), Saygın (2003) tarafından yapılan çalışmalarda deney grubu öğrencilerinin 5E yöntemi ile derse yönelik tutumlarında olumlu yönde değişiklik olduğu saptanmıştır. Bunu şekil 4.1 ve 4.2'de yer alan kavram haritasında da görmekteyiz.

Özbay (2003) dil bilgisinin soyutluktan kurtarılamamasının ilgi ve motivasyonun gerilemesine sebep olduğunu belirtmiştir. Kontrol grubunda uygulanan mevcut eğitim sisteminin sonucunda uygulanan anket ve görüşme formlarına göre öğrenci görüşlerinin de literatürdeki sonuçlarla paralellik gösterdiği görülmüştür. Öğrenci anlamakta zorluk çekmekte, sıkılmakta ve kavram karmaşası yaşamaktadır.

Erdem (2007) 'in "Dil bilgisi, teorikte kalmamalı pratik hale getirilerek bir beceriye dönüştürülmelidir" ve Demirel (1995) 'in "Kuralların beceri ve alışkanlık durumuna getirilebilmesi için ise alıştırmalar yapılmalıdır", Sağır (2002)'in "doğru konuşmak, doğru yazmak, doğru anlamak ancak dil bilgisi etkinlikleriyle sağlanabilir. Kazanımların kalıcı olabilmesi için de etkinliklerle pekiştirmenin yapılması gerekmektedir" bulguları da dil bilgisinin mevcut eğitim sisteminin dışına çıkararak daha cazip hale getirilmesini ve dikkat çeken etkinliklerin de yardımıyla pekiştirilmesi gerektiğini yapılan nicel ve nitel verilerle de saptanmıştır.

### **Öğrenci Görüşlerinin Analiziyle İlgili Tartışma Ve Sonuçlar**

- ✓ Uygulama öğrencilerinin çalışmada kullanılan öğretim materyallerinin etkililiği hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- ✓ Animasyon Tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına, derse karşı tutumlarına etkisi var mıdır?
- ✓ "Bildirme ve dilek kipleri" konusunu dikkate alarak yapısalıcı öğretimin 5E modeline göre hazırlanan öğretim materyallerinin (animasyonların) öğretmen ve öğrenci

görüşleri doğrultusunda pratikteki uygulanabilirliği ne derece etkilidir? soruları ile ilgili ulaşılan sonuçlar aşağıda açıklanmıştır:

1- Deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi etkinlikleri hakkında motivasyonlarının arttığını, derslerin daha eğlenceli ve zevkli geçtiğini, konuları daha kolay öğrendiklerini, ders çalışma isteklerinin oluştuğunu, kendilerine güvendiklerini belirtmeleri uygulanan yöntemin etkili olduğunu göstermektedir. Arıcı ve Dalkılıç, Daşdemir, Kurt (2006), İskender (2007), Çelik (2007), Özcan (2008), Karaduman, Yakışan (2008), Karaçöp vd., Kolomuç (2009), Öztürk Taşkale (2011), Daşdemir ve Doymuş (2012) animasyon tekniğini uyguladıkları çalışmalarında, animasyonların öğrenme amaçlı kullanılmasının olumlu sonuçlar çıkardığını bulmuşlardır. Bu çalışmalarda bulunan sonuçlar da bizim çalışmamızla paralellik göstermektedir (Dil Bilgisi Dersi Animasyon Kullanımı Öğrenci Görüşleri Formu). Animasyonlar sayesinde öğrenciler, kavranması ve çözülmesi zor olan kural ve soruları eskiye göre daha iyi yapmışlardır. Öğrencilerde “kalıcılık, tekrar, anlama, hayal gücü, ilgi, dikkat, katılım” gibi olumlu alt kategoriler oluşmuştur.

2- Wilder ve Shuttleworth, (2005) ‘un yaptığı ve bu çalışmada uygulanan dil bilgisi formlarında öğrencilerden aldığımız cevaplara göre 5E modelinin öğrencilerin kavramsal gelişimlerini sağladığı ve onları motive ettiği görülmüştür. **Soru: *sence işlediğimiz bu dil bilgisi dersinin diğer derslerden (veya dil bilgisi dersinden) farkı ne? Cevap: Dil bilgisi kural ve kavramları daha iyi anladım (Ö17).***

3- Deney ve kontrol grubuna uygulanan “Dil Bilgisi Dersi Teknolojik Araçların Kullanımı Öğrenci Görüşme Formu, Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretimi Öğrenci Görüşme Formu, Dil Bilgisi Etkinlikleri Tutum Anketi, Dil Bilgisi Dersi Animasyon Kullanımı Öğrenci Görüşleri Formu, Dil Bilgisi Dersi Öğretmen Görüşleri Formu” anketlerinden elde edilen bulgular sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin derse başlama durumlarının uygulama öncesi ile neredeyse aynı olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Deney gurubunda ise öğrencilerin dersi beğenme, eğlenceli bulma, derslerde fikir yürütme, kolay öğrenme, kendi kendine öğrenme, derse katılmaya istekli olma durumlarının, uygulama öncesine göre arttığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

4- ***Dilbilgisi dersini teknolojik araçlar kullanarak işlememiz derse olan ilgimi arttırdı. Çünkü... sorusuna öğrencinin; “Dersi daha zevkli hale getiriyor. Ders***

*teknolojik aletlerle işlenince zevkli hale geldiği için ilgimiz daha çok artıyor”* cevaplarını vermesi Lord (1999’un 5E ve teknolojinin kullanımı dersi eğlenceli ve ilginç hale getiriyor bulgusunu ve Boddy, Watson and Aubusson (2003). “Their trial of a unit study based on the 5E Model was found to be interesting and funny by the Students” bulgusunu desteklemektedir.

**5-** Coştu (2004) “Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Bilgisayar Destekli Rehber Materyallerin Kullanılması”, Kıyıcı ve Yumuşak (2005) ““Fen Bilgisi Laboratuvarı Dersinde Bilgisayar Destekli Etkinliklerin Öğrenci Kazanımları Üzerine Etkisi”, Erökten (2006) ““Kimya Eğitiminde “Yeşil Kimya” Konusunun Öğretimi İle İlgili Çeşitli Değerlendirmeler””, İlbi (2006) “Lise 2. Sınıf Kimyasal Reaksiyonlar Konusunda Hazırlanan Bilgisayar Destekli Ders Sunumlarının Öğrenci Başarısına, Kavram Öğretimine ve Öğrencilerin Kimyaya Karşı Tutumlarına Etkisi”, Çeken (2007), Akçay (2008), Demirci (2008), Türkan (2008), Daşdemir ve Doymuş (2012) çalışmalarında deney grubu öğrencilerinin bilgisayarlı eğitim ile kavram yanılgılarının giderildiğini, soyut kavramların daha kolay öğrenildiğini bulmuşlardır.

**6-** Stoffel'in (1990) çalışmasının sonuçlarına göre Türkiye koşullarına da uygun olarak, deneklerin dil bilgisi öğretiminin "yabancı dil öğrenimine yardımcı olduğu" yargısını üst düzeylerde tercih etmeleri Dil Bilgisi Dersi Öğretmen Görüşleri Formu’nda “Dil bilgisi Niçin Öğretilmelidir?” sorusuna öğretmenlerin verdiği “Başka bir dilin öğrenilmesinde kolaylık sağlar” cevabı da bu bilgiyi desteklemektedir.

### **Kalıcılık testi sonuçlar ve tartışma**

Gruplara uygulamanın bitiminden beş hafta sonra uygulanan Kalıcılık Testi sonuçlarına göre; deney grubu öğrencilerinin kalıcılık puanlarının, kontrol grubu öğrencilerinininkine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Başka bir ifadeyle deney grubunda kullanılan animasyonlarla desteklenmiş 5E yöntemi, Kurt (2006), İskender (2007), Karaduman (2008), İnanç (2010), Daşdemir ve Doymuş (2012)’un da bulduğu gibi öğrencilerin edindikleri bilgilerin kalıcılığının sağlanmasında daha etkili olmuştur.

Deney ve kontrol grubunun başarı testinden elde ettikleri ilk test ve son test puanlarının demografik değişkenlere göre bağımsız örneklem için t testi ile incelenerek her iki grupta cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı ölçülmüştür.

Literatüre bakıldığında 5E yönteminin çoğunlukla fen bilimlerinde uygulandığı görülmektedir. Bu doğrultuda literatürde 5E yöntemiyle ilgili Lort (1999), McCormick'in (2000), Valanides (2002), Boddy vd. (2003), Carreno (2004), Newby (2004), Garcia (2005), Wilder ve Shuttleworth (2005), Ziyafet (2008), Karacak (2008), Tiryaki (2009) ve Acıslı (2010)'nın yapmış oldukları çalışmalar 5E öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını ve tutumlarını arttırmada etkili olduğunu belirtmeleri bu çalışmanın sonuçlarını da bu bağlamda desteklemektedir.

Deney grubunda kullanılan animasyon destekli 5E öğretim yönteminin öğrencilerin başarı ve tutumlarını arttırmada geleneksel mevcut öğretime göre başarısının nedenlerini şu şekilde sıralanabilir;

- 5E öğretim yöntemi öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmesi,
- Öğrenciye bilgilerini yapılandırma fırsatı vermesi,
- Öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşmasını sağlaması ve öğrencinin süreç içerisinde bilgiyi yaparak-yaşayarak öğrenmesine fırsat vermesi.

Araştırmada hazırlanan öğretim materyalinin, kavramsal yapılarıdaki farklılaşmayı istenilen şekilde gerçekleştirdiği ve bu farklılaşmanın öğrenci zihninde kalıcı olmasını sağladığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Yapılan çalışmalarla animasyonlu 5E öğrenme modelinin öğrencilerin başarılarını ve tutumlarını arttırmada mevcut öğretime göre etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Literatürde son 10 yıl içinde yapılan farklı disiplin alanlarına ilişkin çalışmalar incelendiğinde, bilgisayar destekli uygulamaların, 5E yönteminin ve animasyonların derslerdeki akademik başarıyı artırdığı gözlenmektedir. Erişi düzeyine olan bu olumlu etki göz önüne alındığında eğitim-öğretim ortamında bu tarz çalışmalara daha fazla yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Sonuç olarak dil bilgisinin sadece kurallardan ibaret olmadığı öğretim programlarında, öğretmen yetiştirme programlarında, akademik ortamlarda, geliştirilen materyallerde göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun da sağlanması için dil bilgisi dersleri ezberle dayalı olmaktan çıkarılarak, dilin kurallarının sezdirildiği, farkındalığın oluşturulduğu ve dil yeterliliklerinin uygulamalarla alışkanlık düzeyinde kazandırılacağı bir yaklaşımla tasarlanması gerekmektedir.

## 5.2. Öneriler

1- Türkçe dersi, dil bilgisi konuları ile zengin ve öğretilmesi zor bir içeriğe sahiptir. Türkçe dersinin genelinde veya dil bilgisi konularının öğretilmesinde animasyonlu 5E modelinin dil bilgisi öğretimindeki etkililiğinin daha fazla bilimsel çalışma ile tespit edilmesi durumunda, Türkçe derslerinde kullanılması ve bu modele uygun ders kitaplarının ve öğretmen kılavuz kitaplarının hazırlanması bu modelin daha etkin bir şekilde kullanılacağı düşünülmektedir. Bu zenginlik tek düzelikle görselleştirilemeyeceği için farklı öğrenme yaklaşımları, öğretim yöntem ve teknikleri kullanılabilir. 5E yöntemiyle de bu çeşitlilik sağlanabilir. Böylece farklı zekâ türlerine sahip öğrencilerin öğrenme düzeyleri de yükseltilebilir.

2- Baydar (2003)' ın da dediği gibi öğrencinin de dil bilgisini neden öğrenmesi gerektiğini derse başlamadan bilmesi onun sadece dersi geçmek için ezbere yönelmesini ve ezberci bir eğitimin ortaya çıkmasını engelleyecektir. Yılmaz ve Mahiroğlu (2004)' da “dil bilgisi öğretiminin başarısız olmasını geleneksel öğretim yöntemine bağlamaktadırlar”. Özbay (2007) ise öğretmenlerin yeni yöntemleri kabul etmemelerinin sonucunda düz anlatım yoluyla aynı döngünün devam edeceğini saptamıştır. Bu yüzden, Türkçe öğretmenlerinin, dil bilgisi konularının niçin öğretildiğini bilmeleri, kavramaları; öğrencilere de dil bilgisini neden öğrendiklerini, dil bilgisi konularının hangi alanlarda kendilerine yardımcı olacağını açıklamaları, öğretmeleri dil bilgisinin önemini kavrayabilir.

3- Eğitim ortamına görsellik katacağı için sadece dil bilgisi konularında değil; diğer sözel ve sayısal derslerde de animasyonlara yer verilebilir.

4- Türkçe dersinde yer alan soyut konu, olay ve olguları kapsayan diğer ünitelerde de animasyonlar kullanılabilir.

5- Dil bilgisi konuları öğrencilere verilirken konunun somutlaştırılması ve kalıcılığının sağlanması için örneklerin çokça verilmesi, konuyla ilgili farklı etkinliklerin yapılması gerekmektedir. Dil bilgisi kavram ve konuları oyun ve etkinlikler yoluyla öğrencilere sezdirilmelidir. Oyun ve etkinliklerle dersin kolay anlaşılması ve zevkli hale gelmesi sağlanabilir.

6- Dil bilgisi öğretiminde dil bilgisi konularının parçalanarak ele alınmakta ve çoğu zaman öğrencinin konuya bütüncül bir bakış açısı getiremedikleri görülmüştür.

Konu bütünlüğünün sağlanıp öğrenci zihninde konu parçalanmasının önüne geçilmelidir.

**7-** Öğretim süreci öğrencilerin ihtiyaçlarıyla paralellik göstermelidir. Dil bilgisi öğretimi sınav temelli olmaktan çıkarılıp, dil yetilerinin kazanıma dönüştürüldüğü süreçler şeklinde düzenlenmelidir. Müfredatta dil bilgisine ayrılan zaman ve uygulanan etkinlikler arttırılmalıdır.

**8-** Farklı bakış açıları, farklı adlandırmalar zaten öğrenilmesi imkânsız gibi algılanan dil bilgisini daha da işin içinden çıkılmaz bir duruma gelmesine sebep olmaktadır. Bunun düzeltilmesi için MEB ve TDK'nın öncülüğünde komisyon kurularak ortak bir dil bilgisi kitabı hazırlanmalıdır. Öğrencilerin SBS'ye hazırlık için başvurduğu yardımcı kaynaklarda aynı dil bilgisi konusu farklı ele alınmaktadır. Bu durum öğrencinin kafasında çelişiklere neden olmaktadır. Söz gelimi kitaplardan biri "Edat tümleci yoktur" derken bir diğeri "vardır" der. Bunun önüne geçmek için kurumların bir araya gelerek ortak tanımlar oluşturması sağlanmalıdır.

**9-** Lisans programlarında verilen dil bilgisi ile ilköğretim süreci arasında bilgi ve kavram farklı olmamalıdır. Öğretmenler derslerine, lisans öğreniminde ders aldıkları hocalarının görüşlerine göre yön verdikleri için yan yana bulunan iki ayrı okulda farklı fakültelerde ders almış öğretmenler aynı dil bilgisi konusunu farklı işlemektedirler. Bu da öğrencilerin aynı konuyu farklı şekillerde duymasına sebep olmaktadır. Bunun giderilmesi için de lisans eğitiminde de ortak kavramların ortak şekilde öğretilmeli ve anlatılmalıdır.

**10-** Okullarda öğretmenlerin sınıflara değil de dil bilgisi dersi için öğrencinin özel Türkçe sınıfına gelmesi sağlanmalıdır. Bunun için araç-gereçlerle donatılmış özel Türkçe sınıfları oluşturulmalıdır. Bu sınıflarda kullanılmak üzere yabancı dil öğretiminde kullanılan programların benzerleri Türkçe ve dil bilgisi dersleri için de hazırlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Aubusson, P., Boddy, N., and Watson, K. (2003). A Trial Of The Five Es: A Referent Model For Constructivist Teaching And Learning. *Research in Science Education*, 33, 27-42.
- Akar, E. (2005). *5E öğrenme döngüsü modelinin öğrencilerin asit ve bazlarla ilgili kavramları anlamalarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ, Ankara.
- Akbaba, N. (2007). *Görsel araçların ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretimine katkısı üzerine deneysel bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Akçay, H., Feyzioğlu, B., Tüysüz, C., ve Oğuz, B. (2008). Bilgisayar tabanlı ve bilgisayar destekli kimya öğretiminin öğrenci tutum ve başarılarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 169-181.
- Akdeniz, A. R. ve Keser, Ö. F. (2003). *Bütünleştirici öğrenme ortamlarında öğretim etkinliklerinin planlanması ve değerlendirilmesi*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı, Cilt 1, 41-60.
- Akgül, E. (2010). *İlköğretim II. kademedeki yaşanan dil bilgisi öğretimi sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akpınar, B. (2010). Transformatif öğrenme kuramı: Dönüşerek ve değişerek öğrenme, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt/Vol:10- Sayı/No: 2
- Akpınar, Y. (1999). *Bilgisayar Destekli Öğretim Ve Uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksan, D. (2003). Her yönüyle dil-ana çizgileriyle dilbilim. Ankara: TDK.
- Alev, N., ve Başkan, Z., (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 5e modelinin uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (2).



- Altunçekiç, A., ve Bozdoğan, A. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 5e öğretim modelinin kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 579-590.
- Alyılmaz, C. (2010). *Türkçe Öğretiminin Sorunları*. [http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1971821468\\_34aly%C4%B1lmaz\\_cen\\_giz.pdf](http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1971821468_34aly%C4%B1lmaz_cen_giz.pdf), s.728-749. 20.11.2015'te alınmıştır.
- Arıcı, N., ve Dalkılıç, E. (2006). Animasyonların bilgisayar destekli öğretime katkısı: bir uygulama örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 421-430.
- Aşkar, P., ve Olkun, S. (2005). PISA 2003 sonuçları açısından bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı. *Eurasian Journal of Educational Research*. 19, 15-34.
- Atabay, N., Özel, S. ve Kutluk, İ., (2003). *Sözcük Türleri*. İstanbul: Papatya Yay.
- Atam, O. (2006) *Oluşturmacı yaklaşıma dayalı olarak fen ve teknoloji ders ısı - sıcaklık konusunda hazırlanan yazılımın ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydoğmuş, E. (2008). *Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Enerji Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Yapılandırıcı Öğretimde 5E Modeli ile Giderilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aydın, Ö. (1999). Ortaokullarda dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Dil Dergisi*. S.81, s.23-29.
- Bacanak, A., ve Çepni, S., (2004). *Bütünleştirici öğrenme yaklaşımına uygun bir öğretmen rehber materyali geliştirme çalışması: hareket ve kuvvet*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 1701-1724.
- Bağcı, H. (2012). *Harmanlanmış öğrenme ortamında denetim odağına göre uyarlanmış 5e öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısına ve memnuniyetine etkisi*, Yayımlanmamış doktora tezi, ODTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Balaban, J. (2002). *Bilgisayar destekli öğrenimde güdülenme kaynağı ve yetkinlik düzeyinin öğrenci başarı ve tutumları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Balcı, S. (2005). *8. sınıf öğrencilerinin fotosentez ve bitkilerde solunum kavramlarını öğreniminin 5e öğrenme modeli ve kavramsal değişim metinleri kullanılarak geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, S., Çakıroğlu, J., ve Tekkaya C. (2004). *8. sınıf öğrencilerinin fotosentez ve bitkilerde solunum konularındaki kavram yanlışlarını düzeltmede 5e öğrenme modelinin etkisi*. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Baydar, A. (2003). İlköğretim okullarının ikinci kademesinde dil bilgisi öğretimi. *Türk Dili Dergisi*, 87 (624), 779-783.
- Bilginer, O. (2012). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi, dil bilgisi öğretiminde temel ilkeler ve izlenen aşamalar*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Birinci, K., Sezen, G., ve Çimer, A. (2009). *Sınıf öğretmeni adayları açısından 5e öğretim modeline dayalı fen ve teknoloji uygulamalarının değerlendirilmesi*, 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Bodner, G. M. (1986). Constructivism: a theory of knowledge. *Journal of Chemical Education*, 3(10), 873-878.
- Bozkurt, T. (2015). *Okul yönetici ve öğretmenlerinin değişime hazır bulunuşluk durumları ve ilgili temel etkenlerin incelenmesi (Fatih Projesi örneği)*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Brooks G. and M G. Books (1999). "The courage ta be constructivist." *Educational Leadership*, 18-24.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel desenler*, Ankara: PegemA Yayınları.

- Büyükikiz, K. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bybee, R.W. vd. (2006). *Clinical study of the bscs 5e instructional model*, <http://www.bsces.org/researchevaluation/research/projects/5eres.html>. 02.03.2014'te alınmıştır.
- Bybee, R. W. (2009). The bscs 5e instructional model and 21st century skills. *The National Academies Board on Science Education*.
- Bybee, R.W. (2003). *Why the seven E's?* <http://www.miamisci.org/ph/lpintro7e.html> 19.10.2014'te erişilmiştir.
- Calp, M. (2001). *İlköğretim okulları ikinci kademedeki dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Clark, I. (2003). Soils ain't soils. *Investigating: Australian Primary & Junior Science Journal*, 19 (4), 13-16.
- Coşkun, S. (2012). *Topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının değer kazanımlarına etkisi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Creswell, J. (2013). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. Eğiten Kitap Yayınları.
- Cücü, M. (2014), *Fatih projesine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çağiltay, K., Çağiltay, N., ve Ercil, Y. (1998). *Bilgisayar destekli eğitime eleştirel bir bakış*. IV. Türkiye'de internet konferansı, 13-15 Kasım, İstanbul. <http://inet-tr.org.tr/inetconf4/Bildiriler/html/cagiltay.html> 8.12.2014'te indirildi.
- Çalışkan, S. (2002). Uzaktan eğitim web sitelerinde animasyon kullanımı. *AÖF'ün 20. Yılı Nedeniyle Uluslararası Katılımlı Açık/Uzaktan Eğitim Sempozyumu*. Eskişehir. 23-25 Mayıs 2002.

- Çelik, E. (2007). *Ortaöğretim coğrafya derslerinde bilgisayar destekli animasyon kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Çepni, S., Küçük, M., Şan, H., M., ve Gökdere, 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, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Çiçekli, E. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin FATİH Projesi kapsamında akıllı tahta kullanımına yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Daşdemir, İ. (2006). *Animasyon kullanımının ilköğretim fen bilgisi dersinde akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Değirmençay, A. (2010). *Zenginleştirilmiş 5e öğretim modeline dayalı rehber materyallerin kavramsal değişim üzerine etkileri: “ısının yayılması ve genleşme”*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, KATÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Demir, N., ve Yılmaz, E. (2003). *Türk dili el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Demircioğlu, G., ve Özmen, H. (2004). Bütünleştirici öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirilen etkinliklerin uygulanmasının etkililiğinin araştırılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi (TÜFED)*, 1 (1), 21-34.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve Sınıf öğretmenleri İçin Türkçe öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*, İstanbul: MEB
- Demirel, V., ve Kerimoğlu, C., (2015). Türkçe dil bilgisi öğretiminde kip. *Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. Sayı: 4/3 2015 s. 1268-1289.

- Deveci, M. (1999). *İlköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarının dil bilgisi müfredatı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Driscoll, M. P. (1994). *Psychology of learning for instruction*. USA: Allyn and Bacon.
- Durukan, E. (2010). “Türkiye Türkçesinde Sözcük Grupları ve Öğretimi Üzerine”, Atatürk Üniversitesi *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S.43, s.145-166, Erzurum.
- Efe N. ve Bakır, S. (2006). İlköğretim 8. Sınıf üreme konusunun bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 271-184.
- Eker, S. (2005). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker.
- Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). *Türk Kütüphaneciliği* 27, 2 (2013), 317-339
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. Kademe dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, İ. (2006). *Fizik eğitiminde 5e modelinin öğrencilerin akademik başarısına, tutumuna ve hatırlama düzeyine etkisine bir örnek: “iki boyutta atış hareketi”*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, M. (1993). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak
- Ergün, M. (2005). Bilimsel araştırma yöntemleri, nitel araştırma <http://www.egitim.aku.edu.tr/nitelarastirma.ppt#256,1>, 02.10.2015’te alınmıştır.
- Er Nas, S. (2008). *Isının yayılma yolları konusunda 5e modelinin derinleşme aşamasına yönelik olarak geliştirilen materyallerin etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, KATÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ercilasun, A. (1994). “Türkçe’de emir ve istek kipi üzerine”, *Türk Dili Dergisi*, S.505, s.3-9.

- Erdal, N. (1997). *1950-1982 yılları arasında ortaokullar için yazılan dil bilgisi kitapları üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, İ. (2011). “Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler”, s.1030-1041, [http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1568854941\\_erdemilhan.pdf](http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1568854941_erdemilhan.pdf) 02.10.2015’te alınmıştır.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademedeki dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, S. *Bilgisayar destekli eğitim*, <https://solmazerdem.wordpress.com/teorik-calismalar/bilgisayar-destekli-egitim/> 25.11.2015’te alınmıştır.
- Ertekinoglu, S. (2003). *Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eisenkraft, A. (2003). Expanding the 5E model. *The Science Teacher, Published by The National Science Teachers Association, 70 (6), 56–59*.
- Eisenkraft, A. (2003). Expanding the 5e model. a proposed 7e model emphasizes “transfer of learning”and the importance of eliciting prior understanding. *Reprinted With Permission From The Science Teacher, 70, 6*.
- Evans, C. (2004). Learning with inquiring minds, students are introduced to the unit on gas laws and properties of gases using the 5e model. *The Science Teacher*.
- Fidell, L., and Tabachnick, B.G., (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston.
- Fil, O. (2006). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında sözcük türlerinin öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Garcia, C. M. (2005). *Comparing the 5es and traditional approach to teaching evolution in a hispanic middle school science classroom*, Unpublished Master Thesis, California State University, Fullerton.

- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*, Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Gitmez, S. (1989), Mikrobilgisayar, çocuk ve eğitimi, *Bakış Dergisi*, Ocak- Mart Sayısı.
- Gökçe, N. (2009). Genel fiziki coğrafya dersinde öğretim materyali hazırlama projesi. *Marmara Coğrafya Dergisi sayı (20), (20-21)*.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretimi yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt 8, sayı 15.
- Haras, Ö. (2009). “Üreme” ünitesinin 5e modeline göre öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama ve tutumları üzerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hızal, A. (1992). İlköğretim uygulamalarında eğitim teknolojilerinden yararlanma olanakları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 81-87.
- Hotomaroğlu, A. (1997). *Bilgisayar destekli öğretimde ders yazılımlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hutchinson, D. Mccavit, S. Kude, K., and Vallow, D. (2002). *Improving student achievement through grammar instruction*. Chicago, Illinois: St. Xavier University, May.
- Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*. 25(6): 645-670.
- Huyugüzel, P. ve Yılmaz, H. (2006). 4E öğrenme döngüsü yönteminin öğrencilerin elektrik konusunu anlamalarına olan etkisi. *Journal Of Turkish Science Education*, Yıl 3, Sayı 1, Mayıs.
- İşcan, A. ve Kolukısa, H. (2005). *İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri*.
- <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewFile/183/177> 15 Eylül 2012’te alınmıştır.
- Kaba, F. (1992). *Animasyonun eğitim amaçlı kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kahraman, T. (2009). *Çağdaş Türkiye Türkçesi Dil bilgisi*, İzmir.

- Kanlı, U. (2009). Yapılandırmacı kuramın ışığında öğrenme halkasının kökleri ve evrimi örnek bir etkinlik. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 44-64.
- 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.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara.
- Karataş, F. Ö. (2003). *Lise 2 kimyasal denge konusunun öğretiminde bilgisayar paket programları ile klasik yöntemlerin etkililiğinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, KATÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karacak-Deren, Ş. (2008). *İlköğretim 8. sınıf genetik ünitesinin 5e modeline göre tasarlanan multimedya destekli öğretimin öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Karaçöp, A., Doymuş, D., Doğan, A., ve Koç, Y., (2009). Öğrencilerin akademik başarılarına bilgisayar animasyonları ve jigsaw tekniğinin etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1),211-235.
- Karadüz, A. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi, "dil bilgisi öğretimi"*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Karakaya, Ş. (2001), *Eğitimde program geliştirme çalışmaları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları: No: 917.
- Kahraman, T. (2005). *Çağdaş Türkiye Türkçesi dil bilgisi* (3.Baskı). Ankara.
- Kaygusuz, T. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Keser, Ö. F. (2003). *Fizik eğitimine yönelik bütünleştirici bir öğretim ortamı tasarımı ve uygulaması*. Yayınlanmamış doktora tezi, KATÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.



- Keser, H. (1988). *Bilgisayar destekli eğitim için bir model önerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keser, H. (2011). Türkiye'de bilgisayar eğitiminde ilk adım: orta öğretimde bilgisayar eğitimi ihtisas komisyonu raporu. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1 (2), 83-94.
- Kırmızı, F. S. (2000). *Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların öğretmen performansına etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kiboss, Ndirangu and Wekesa (2004), Effectiveness of a computer-mediated simulations program in school biology on pupils' learning outcomes in cell theory, *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 13, No. 2.
- Kolomuç, A. (2009). *11. sınıf "kimyasal reaksiyonların hızları" ünitesinin 5e modeline göre animasyon destekli öğretimi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri*. Ankara: TDK Yay
- Köksal, A. (1988). Eğitimde bilgisayar kullanımı ve bilgisayar destekli öğretim alanında Avrupa deneyimi. *Türkiye Bilgisayar Kongresi'nde Sunulan Bildiri*. İstanbul.
- Kurt, C. (2005), *Bilgisayar destekli eğitim yöntemlerinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. I. uluslararası mesleki ve teknik eğitim teknolojileri kongresi'nde sunulan bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Lord, T. R. (1999). A Comparison between traditional and constructivist teaching in environmental science. *The Journal of Environmental Education*, 30 (3).
- McCormick, B. (2000). *Attitude, achievement, and classroom environment in a learner centered introductory biology course*, A Ph.D. Thesis, The University of Texas.
- Malone, T. W. (1980). What makes things fun to learn? A study of intrinsically motivating computer games. *Palo Alto Research Center*. California.
- Maier, L. 5E Lesson Plan; Electromagnetic Spectrum. *Written for: Observing Earth from Space Seminar*.  
<http://www.msu.edu/user/maierro1/5E%20Lesson%20Plan.html> 10.11.2015.

- MEB (2005-6). *Türkçe Öğretim Programı 6-8*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi. (Türkçe 6-8 Programı, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> Mercan, M. Filiz, A., Göçer, İ., and Özsoy, N., (2009, Şubat). Bilgisayar destekli eğitim ve bilgisayar destekli öğretimin dünyada ve Türkiye’de uygulamaları. *XI. Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri*. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Mezirow, J. (2003). Epistemology of Transformative Learning (Online) [http://transformativelearningbermuda.com/uploads/Mezirow\\_EpistemologyTLC.pdf](http://transformativelearningbermuda.com/uploads/Mezirow_EpistemologyTLC.pdf) 11 Aralık 2014’te indirildi.
- Moseley, (2002). Cartoon and bumper sticker science. miscellaneous media, *ScienceScope*, 32-34.
- Murcia, M. C., Hilles, S. (1988). *Techniques and Resources In Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Nuhoğlu, H., ve Yalçın, N. (2006). The effectiveness of the learning cycle model to increase students’ achievement in the Physics laboratory. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2),28-30.
- Numanoğlu, M. (1990). *Milli Eğitim Bakanlığı bilgisayar destekli eğitim projesi. Bilgisayar destekli eğitim yazılımlarında bulunması gereken eğitsel özellikler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Orgill, M., and Thomas, M. (2007). Analogies and the 5E model. *The Science Teacher*, 40–45.
- Önder, E. (2011). *Fen ve teknoloji dersi ‘canlılarda üreme, büyüme ve gelişme’ ünitesinde kullanılan yapılandırmacı 5e öğrenme modelinin 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Ören, F.Ş., and 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*, 21(2), 427-446.
- Özgür, A. (1999). Ortaokullarda dilbilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri, *Dil Dergisi*, 81, 23-29.
- Özsevgeç, T. (2007). *İlköğretim 5 sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5e modeline göre geliştirilen rehber materyallerin etkililiklerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, KATÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Özsevgeç, T. Çepni, S. ve Bayri, N. (2007). Kalıcı kavramsal değişimde 5E modelinin etkililiği. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (EDU 7)*, 2(2), 1-17.
- Öztürk, Ç. (2008). *Coğrafya öğretiminde 5e modelinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, F. (2008). *Dokuzuncu sınıf coğrafya öğretiminde animasyonların yeri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Saka, A. (2006). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının genetik konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde 5e modelinin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, KATÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Sağlam, M. (2005). *Ses ve ışık ünitesi konusunda 5e modeline uygun rehber materyal geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, KATÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Sağır, M. (2002). "İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi". [http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/sagir\\_01.doc](http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/sagir_01.doc) 15 Ekim 2012'te alınmıştır.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Saraç, H. (2004). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sarı, F. (2011). Adı FATİH. XVI. Türkiye’de internet konferansı, 30 Kasım-2 Aralık, İzmir
- Sinanoğlu, S. (1958), “Dilbilgisinin önemi”, *Türk Dili Dergisi*, S. 81, s. 438- 440.
- Sökmen, N. (1999). Aktif fen eğitiminde öğrenme halkası modeli. *Çağdaş Eğitim*, 250, 25-35.
- Stoffel, J. A. 1990. Are they teaching grammar in the junior high? (Do they want to?) *Contemporary Education* 61, 4 summer: 190-4.
- Süğümlü, Ü. (2009). *Dil bilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: kelime türleri örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şahin Ç. (2010). *İlköğretim 8. sınıf “kuvvet ve hareket” ünitesinde “zenginleştirilmiş 5e öğretim modeli ”ne göre rehber materyaller tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, KATÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Şaşan, H.H. (2002) *Yapılandırmacı öğrenme*, Yaşadıkça Eğitim. 74-75., 49-52.
- Şentürk, C. (2010). Yapılandırmacı yaklaşım ve 5e öğrenme döngüsü modeli, *Eğitim Bir-Sen yayınları*, Yıl: 6 Sayı: 17.
- Şimşek, N. (1998). *Öğretim amaçlı bilgisayar yazılımlarının değerlendirilmesi*, Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Şimşek, H. Yıldırım, A. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, N. (2002). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı*, Ankara, Nobel Yayınları.
- Tan, E. (2008). *İlköğretim 7. sınıf dil bilgisi öğretiminde zarflar konusuyula ilgili yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış çalışma yapraklarının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Taş, N. (2014), *Bilgisayar destekli öğretim üzerine sistematik bir derleme*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Temiz, B. (2010). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin “vücudumuzda sistemler” ünitesindeki akademik başarı ve fenne karşı tutumlarına örnek olay destekli 5e öğretim modelinin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tiryaki, S. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı 5e öğrenme modeli ve işbirlikli öğrenme yönteminin 8. sınıf “ses” ünitesinin işlenmesinde başarıya ve tutuma etkisinin araştırılması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Toksöz, A. (2000). *Beşinci sınıf öğrencilerinin kazandıkları davranışlar açısından dil bilgisi eğitiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tüfekçi-Aslim, S. (2011). *Yapılandırmacı Yaklaşım. öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: PegemA Akademi.
- Türk, F., ve Çalık, M. (2008). Using different conceptual change methods embedded within 5E model: A sample teaching of endothermic-exothermic reactions. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9(1), Article 5  
[https://www.ied.edu.hk/apfslt/download/v9\\_issue1\\_files/muammer.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.ied.edu.hk/apfslt/download/v9_issue1_files/muammer.pdf?origin=publication_detail)
- Türker, H. (2009). *Kuvvet kavramına yönelik 5e öğrenme döngüsü modelinin anlamlı öğrenmeye etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı, Niğde.
- Uşun, S. (2004). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Uzun, N. ve Sağlam, N., (2006). Orta öğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240–250.

- Yalçın, E. (2010). *5E öğrenme yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin yaşamımızdaki elektrik konusunu anlamalarına ve Fen'e yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yegül, B. (2013). *Yapılandırmacı yaklaşım temelli müzik öğretiminin öğretmen adaylarının ders öğretme-öğrenme süreçlerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Yakışan, M. (2008). *Biyoloji öğretiminde animasyonların kullanılmasının öğrencilerin başarı, tutum ve kavram yanlışları üzerine etkisi (hücre konusu örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalın, H. İ. (2007). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yıldız, C. (2003). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (1996). *İlkokul beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarının kelime ve cümle kadrosu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M., ve Saka, A.Z. (2005). Bilgisayar destekli fizik öğretiminde çalışma yapraklarına dayalı materyal geliştirme ve uygulama. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 120-131.
- Yiğit, N., ve Akdeniz, A., (2003). Fizik öğretiminde bilgisayar destekli etkinliklerin öğrenci kazanımları üzerine etkisi: Elektrik devreleri örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 99-113.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, biliş ötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Yayınlanmış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Valanides, N., and Angeli, C., (2006). Preparing preservice elementary teachers science through computer model. *Contemporary Issues In Technology And Science Teacher Education*. Volume 6, Issue 1, Issn 1528-5804.

Watson, K., and Aubusson, P. (2003). A trial of the five es: a referent model for constructivist teaching and learning. *Research in Science Education*, Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands, 33, 27-42.

### **İnternet Kaynakları:**

5E URL <http://bscs.org/bscs-5e-instructional-model>

<http://bingweb.binghamton.edu/%7Ebiogrant/K-12/5Ecycle.html> The 5E Cycle Instructional Unit. 12.10.2015'te alınmıştır.

(<http://www.miamisci.org/ph/lpintro5e.html>). Constructivism and The Five E's. 04.05.2015'te alınmıştır.

(<http://www.siue.edu/%7Eeabusha/InquiryFiveEModel.html>). Inquiry and 5E Model. Animasyon. 11.06.2015'te alınmıştır.

[http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_karsilik&arama=kelime&guid=TDK.GTS.55ef221fda9433.08260462](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_karsilik&arama=kelime&guid=TDK.GTS.55ef221fda9433.08260462) 11.06.2015'te alınmıştır.

<http://egitimbilimlernotlari.com/3e-modeli-ogrenme-halkasikarplus-piaget/> 11.06.2015'te alınmıştır.

driscoll (1994) <http://archive.tlt.psu.edu/learningdesign/audience/peoplelearn.html> 11.06.2015'te alınmıştır.

### **TDK**

#### **Animasyon:**

[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.568e63a8777137.32138646](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.568e63a8777137.32138646) 11.06.2015'te alınmıştır.

#### **Öğretim:**

[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.568e643e1e0447.22285268](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.568e643e1e0447.22285268) 11.06.2015'te alınmıştır.

**EKLER****EK 1. Öğrenci Bilgi Formu****ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU****ADI SOYADI:****SINIFI:****CİNSİYETİ:** ( ) ERKEK ( ) KIZ**GELİR DURUMU:**

( ) 0-500 TL ( ) 501-1000 TL ( ) 1001- 2000 TL ( ) 2001 ve Üzeri

**ANNE EĞİTİM DURUMU:**

( ) Okuryazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite

**BABA EĞİTİM DURUMU:**

( ) Okuryazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite

**BİLGİSAYAR SAHİBİ OLUP OLMAMA:**

( ) EVET ( ) HAYIR

**BİLGİSAYAR KULLANIM SIKLIĞI:**

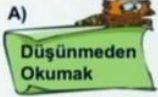

( ) 1 Saatten Az ( ) 1-2 Saat ( ) 2-4 Saat ( ) 4 Saatten Fazla

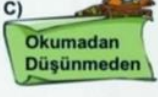
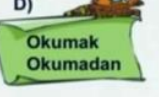



## EK 2. Dil Bilgisi Başarı Testi

**Düşünmeden okumak köreltir; okumadan düşünmek yanıltır.**

Bu cümledeki fiillerin hangi ikisi çekimlenmiştir?

A)  B) 

C)  D) 

 **Tren gelir öterek Kömürünü dökerek Ben anamdan ayrıldım, Gözüm yaşı dökerek.**

Yukarıdaki manide kaç tane çekimlenmiş fiil vardır?

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

Kim demiş gül yaşar dikenin himayesinde; dikenin itibarı ancak gül sayesinde. 1


Silginiz kaleminizden önce bitiyorsa yanlıştır çok demektir. 2

Çok kitap okuyana okumuş adam derler. Çok televizyon izleyene görmüş adam demezler. 3

Dünyanın tadını kaçıranlar, yarım yamalak bir şeyler öğrenen cahillerdir. 4

Yukarıdaki cümlelerin hangisinde çekimli bir fiilin altı çizilmiştir?

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4



**Özümleisin** Yandaki sözcükleri çuvalarla eşleştiren Ekrem, bir çuvalın boş kaldığını görmüştür.

**Koşsunlar**

**Uyusalar** Ekrem, aşağıdaki fiillerden hangisini boş kutuya yazarsa bütün çuvalar dolmuş olur?

**?**

A) Yürüsem. B) Yürüdüm.  
C) Yürüyorum. D) Yürüyeyim.

HABER KİPİ	DİLEK KİPİ
1. Okumuş	4. Sever
2. Gülecek	5. Bilmeli
3. Anlasın	6. Getsek

Tabloda haber ve dilek kipi ile çekimlenmiş eylemler örneklerken bir hata yapılmıştır.

1 ve 5.

2 ve 4.

3 ve 4.

3 ve 5.

A

B

C

D

Buna göre hatanın giderilmesi için hangi iki eylem yer değiştirmelidir?



Koş-	Geniş Zaman	Emir Kipi	İstek Kipi	Dilek - Şart Kipi
2. tekil kişi	Koşarsın	Koş	★	✋
3. çoğul kişi	❄️	🌸	Koşalar	Koşsalar

"Koş-" fiiline ait çekim tablosundaki sembollerin yorumu hangi seçenekte doğru verilmiştir?

	★	✋	❄️	🌸
A) Koşsunlar	Koşasın	Koşsan	Koşarlar	Koşsunlar
B) Koşasın	Koşsan	Koşarlar	Koşsunlar	Koşsunlar
C) Koşsan	Koşasın	Koşarlar	Koşsunlar	Koşsunlar
D) Koşasın	Koşarlar	Koşsan	Koşsunlar	Koşsunlar

1. Onu bu konuda mutlaka uyar.  
2. Her zaman, her ortama çabucak uyar.

Numaralanmış cümlelerdeki altı çizili fiillerin çekimlendiği kipler, aşağıdakilerin hangisinde sırasıyla verilmiştir?



- A) Haber kipi - Dilek kipi  
B) Dilek kipi - Haber kipi  
C) Dilek kipi - Dilek kipi  
D) Haber kipi - Haber kipi



Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiil, haber kipiyle çekimlenmiştir?

- A Beklediğim misafirler gelince bana haber ver.
- B Biraz da kızarmış patates alayım lütfen.
- C Her insanın üzerine düşeni yapması gerekir.
- D İnsan ne olursa olsun büyüklerine saygılı olmalı.



Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiil, dilek kipiyle çekimlenmiştir?

- A Bütün yaz Bodrum'da olacağız.
- B Daha önce de bu otelde konakladık.
- C Burada akşamları hep serin olur.
- D Herkes bu doğa harikasını görmeli.

1. Biriktirsin	Şart
2. Eğlenir	Geniş zaman
3. İnceliyor	Şimdiki zaman
4. Yetiştirmeli	Gereklik

Tabloda fiillerin aldığı çekim ekleri gösterilmiştir.

Buna göre hangi fiilin aldığı çekim eki yanlış gösterilmiştir?



1.  A
2.  B
3.  C
4.  D



Aşağıdaki eylemlerden hangisi farklı bir kiple çekimlenmiştir?

Bilinçlen

Gel

Sevinsin

Uçar

A

B

C

D

Ben kazanacağım.



Artık dayanamıyorum.

Ben birinci olsam çok sevinirim.

Yüzücülerin cümlelerindeki fiillerle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?



- A 1. yüzücünün cümlesindeki fiil, haber kipiyle çekimlenmiştir.
- B 2. yüzücünün cümlesindeki fiil, dilek kipiyle çekimlenmiştir.
- C 3. yüzücünün cümlesinde birden fazla çekimli fiil vardır.
- D 3. yüzücünün cümlesinde hem haber hem dilek kipiyle çekimlenmiş fiil vardır.

1. Özlemelisin: Dilek kipi - Kişi eki
2. Oyalayın: Dilek kipi- Kişi eki
3. Dayanamazlar: Haber kipi - Kişi eki
4. Sorguluyorum: Haber kipi - Kişi eki

Numaralanmış fiillerden hangisinin aldığı çekim eki eksik yazılmıştır?



1.  A
2.  B
3.  C
4.  D

1. Uyanmışlar : 1. çoğul kişi - Öğrenilen geçmiş zaman kipi
2. Çözebilmeniz : 2. çoğul kişi - Şart kipi
3. Gelelim : 1. çoğul kişi - İstek kipi
4. Uzaklaşsın : 3. tekil kişi - Emir kipi

Numaralanmış fiillerden hangisinin aldığı çekim eki, yanlış gösterilmiştir?



1.  A
2.  B
3.  C
4.  D

- (1) Küçük yaşta beri sporla ilgileniyorum. (2) Bir gün bile başka bir iş yapmayı düşünmedim. (3) Kendi kendime bu işin en iyisi olmalıyım, dedim. (4) Ve bugün tüm dünya beni tanıyor.



Numaralanmış cümlelerdeki fiillerin aldığı çekim ekleriyle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?



- A  1. cümledeki fiil, şimdiki zaman kip eki almıştır.
- B  2. cümledeki fiil, 1. tekil şahıs eki almıştır.
- C  3. cümlede, hem dilek kipi hem haber kipine örnek vardır.
- D  4. cümledeki fiil, dilek kipine örnektir.



Aşağıdaki eylem ve bu eylemi gerçekleştiren kişi eşleştirmelerinden hangisi yanlıştır?

- A ağlaştılar III. çoğul şahıs
- B hazırlandı III. tekil şahıs
- C gülelim I. çoğul şahıs
- D meraklandık I. tekil şahıs

gelmeliydin

Karttaki bu fiilin çekimi hangi seçenekte doğru verilmiştir?

- A İstek kipinin hikâyesi
- B Gereklilik kipinin rivayeti
- C Gereklilik kipinin hikâyesi
- D İstek kipinin rivayeti

verilen açıklamalardan yararlanarak gizli kelimeleri bulunuz.

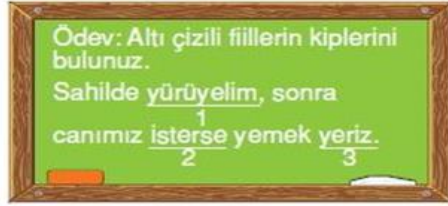
duyulan geçmiş zaman 3. tekil kişi "toplamak" kelimesinin karşıtı	→ ○ ○ Ğ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
Türkiye'nin en iyi inciri ..... geniş zaman- 3. tekil kişi	→ Y ○ ○ ○ ○ Ş ○ ○ ○
"BEKLİYOR" 3. .... kişi	→ ○ ○ K ○ ○ ○
Uzun bir yürüyüş <b>YAPTIK.</b> Görülen GEÇMİŞ Z.- .....ÇOĞUL KİŞİ	→ B ○ ○ ○ ○ N C ○ ○
Büyük bir gürültü <b>KOPTU.</b> ..... geçmiş zaman 3. tekil kişi	→ G ○ ○ ○ Ü ○ ○ ○ ○



Ei yarası onulur, dil yarası onulmaz.

Ergün'ün cümlesindeki fiillerin zamanı aşağıdakilerin hangisinde doğru verilmiştir?

- A Şimdiki zaman – Geniş zaman
- B Geniş zaman – Şimdiki zaman
- C Geniş zaman – Geniş zaman
- D Gelecek zaman – Şimdiki zaman



Aşağıda dört öğrencinin ödev defterleri verilmiştir.



Buna göre, hangi öğrenci ödevini doğru yapmıştır?

A) Mine B) Esin C) Arda D) Koray

- A** Şıkkı
- B** Şıkkı
- C** Şıkkı
- D** Şıkkı



Cümlelerin yüklemelerini olumlu ve olumsuz olmalarına göre ilgili kutulara taşıyınız.

☆	Akşamk yemeğe <u>gelemeyecek</u>
☆	Bu sorunun yanıtın <u>bilmiyorum</u> .
☆	Yarı İstanbul 'da yağmur <u>yağacakmış</u> .
☆	Toplantıya babası <u>gelmiş</u> .
☆	Bundan asla <u>vazgeçmeyeceğim</u> .

**Olumlu**

**Olumsuz**

Gelemeyecek.



1.	2.	3.	4.
Hayat, çoğu zaman insanla anlamlanır.	Kendimi çok yorgun hissederim.	İnternet, bizi değiştiriyor.	İki yıl boyunca böyle bir kış beklenmiyor.

**Tablodaki cümlelerin hangisi farenin sürüklediği peynirde belirtilen özelliklere göre çekimlenmiştir?**

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4



Tabloda "?" ile gösterilen bölüme verilen bilgiler doğrultusunda bir fiil çekimi yazılacaktır.

Bu çekimli fiil, aşağıdakilerden hangisidir?

- A** Parçalasaydık  
**B** Parçalasalar  
**C** Parçalasınız  
**D** Parçalayalar

1. İncelemem için kitabı birkaç gün bana verir misin?
2. Cephelerde göğüs göğüse savaşmayı sen onlara sor.
3. Geçmişe ait o sırrı kimseye anlatmamıştı.
4. Onun ölümünden sonra her şey boş gelmiyor mu sana?

Numaralandırılmış cümlelerle ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A** Birinci cümledeki fiil, olumludur ve soru eki almıştır.  
**B** İkinci cümledeki fiil, olumsuz çekimlenmiştir.  
**C** Üçüncü cümledeki fiil, olumlu çekimli değildir.  
**D** Dördüncü cümledeki fiil, olumsuzdur ve soru eki almıştır.



Boşlukları uygun şekilde  
doldurunuz



### EK 3. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği

#### TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ<sup>1</sup>

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, sizlerin Türkçe dersine yönelik görüşlerinizi almak amacı ile hazırlanmıştır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra **DERECELER** sütunundaki seçeneklerden size en yakın olanını (X) ile işaretleyiniz.

		DERECELER				
		Tamamen Katılmıyorum.	Katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum.	Hiç Katılmıyorum.
Okul : .....						
Sınıf/Şube : .....						
Cinsiyetiniz: ( )Kız ( )Erkek						
<b>Türkçe Dersi ile İlgili Görüşler</b>						
1	Türkçe benim için eğlenceli bir derstir.					
2	Türkçe dersinde genellikle çok sıkılırım.					
3	Türkçe derslerine daha fazla zaman ayrılmalıdır.					
4	Türkçe dersi için, ders dışında çalışma zamanı ayırmaya gerek yoktur.					
5	Türkçe dersini dört gözle bekliyorum.					
6	Türkçe ile ilgili ödevleri yapmaktan zevk alıyorum.					
7	Türkçeyi, diğer derslere göre daha çok severek çalışırım.					
8	Türkçe dersinde genellikle huzursuz olurum.					
9	Türkçe dersi ile ilgili konuları tartışmaktan mutlu oluyorum.					
10	Türkçe bana göre gereksiz bir derstir.					
11	Türkçe sınavlarında, diğer derslerin sınavlarına göre daha huzursuz oluyorum.					
12	Türkçe dersinin günlük yaşamda önemli bir yeri var.					
13	Türkçe dersi hiç olmasa daha iyi olurdu.					
14	Türkçe dersi kadar sıkıcı bir ders yoktur.					
15	Türkçe derslerindeki okuma parçaları çok can sıkıcıdır.					
16	İleride, Türkçe ile ilgili bir bölümde okumak isterim.					
17	Televizyon ve radyoda yayımlanan Türkçe konulu programları kaçırmak istemem.					
18	Türkçe derslerinde metin inceleme keyif vericidir.					
19	Boş zamanlarımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.					
20	Türkçe dersi ile ilgili kitap, dergi vb. yayınları takip etmek isterim.					

#### EK 4. Öğrenci Mülakat (Görüşme) Formları

##### DİL BİLGİSİ ETKİNLİKLERİ TUTUM ANKETİ

Bu anket sizin DİL BİLGİSİ dersinde yaptığınız etkinliklere yönelik düşüncelerinizi almak için hazırlanmıştır. Her ifadenin karşısında bulunan üç seçenekten size en çok uygun olanı işaretleyiniz. Bu anketin cevapları sizin ders notunuzu etkilemeyecektir.

NO	MADDELER	EVET	ORTA	HAYIR
1	Bu etkinlikler Dil Bilgisini daha çok sevmemi sağladı			
2	Konudaki etkinlikler hoşuma gitti			
3	Bilim ve teknolojiye olan güvenim arttı			
4	Öğrendiğim bilgilerle birçok kuralın nedenini daha iyi anladım			
5	Etkinliklerde sorulan sorular bende fazla bir merak oluşturmadı			
6	Etkinlikleri kendim yapmam konuyu daha iyi öğrenmemi sağladı			
7	Kendime karşı olan güvenim arttı			
8	Kendime karşı olan güvenimde bir değişme olmadı			
9	Dil Bilgisi dersine daha iyi hazırlanarak geliyorum			
10	Dersteki etkinlikler öğrenmemi kolaylaştırdı			
11	Bilim ve teknolojiye olan güvenim azaldı			
12	Yaptığımız etkinliklerden bir şey anlamadım			
13	Öğretmenimizle daha iyi iletişim kurduk			
14	Etkinliklerde sorulan sorular beni daha çok düşünmeye yöneltti			
15	Bu dil bilgisi dersinin işlenişi diğer ünitelerden farklı değildi			
16	Etkinlikler dil bilgisi dersini daha sıkıcı hale getirdi			
17	Bütün dil bilgisi derslerini bu şekilde isterim			



## BİLGİSAYAR DESTEKLİ DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

### Sevgili Öğrenciler;

Bu görüşme formu, İŞLEYECEK olduğunuz bilgisayar destekli dil bilgisi dersleriyle ilgili sizlerin görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Bu görüşme formu, bilimsel bir araştırma amacıyla kullanılacak ve verdiğiniz cevaplar ders notunuzu etkilemeyecektir.

Sizden sadece aşağıdaki sorulara, verilen boşluklarda içtenlikle cevap vermeniz istenmektedir.

Teşekkür ederim.

1. Sizce Türkçe derslerini bilgisayar desteğiyle işlemek dersi zevkli ve anlaşılır duruma getirir mi? Neden?

2. Sizce dil bilgisi konularını bilgisayar desteğiyle öğrenmek, konuları daha anlaşılır duruma getirir mi? Dil bilgisi konularının anlatımında bilgisayar kullanılmalı mı? Neden?

3. Sizce Türkçe derslerini bilgisayar destekli işlemenin olumlu yanları nelerdir?

4. Türkçe derslerini bilgisayar destekli işlemenin olumsuz tarafları var mı? Neler?

**Dil Bilgisi Dersi Animasyon Kullanımı Öğrenci Görüşleri Formu****Sevgili Öğrenciler,**

Bu görüşme formu, karikatürle ders işleme süreci hakkındaki görüş ve önerilerinizi almak için hazırlanmıştır. Anket ile toplanacak bilgiler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak olup başka kişi ya da kuruluşlara verilmeyecektir. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi için anket sorularını dikkatle ve içtenlikle yanıtlamanız gerekmektedir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

**GÖRÜŞME FORMU**

1. Dil bilgisi konularında daha önce animasyonla hiç karşılaştın mı?
2. Dil bilgisi konularında animasyonla karşılaştığında aklından neler geçti?
3. Dil bilgisi konularında animasyon dışında başka görseller de kullanılabilir mi?  
Neden?
4. Animasyonların diğer derslerde uygulanmasını ister miydin? Neden?

**EK 5. Dil Bilgisi Dersi Öğretmen Görüşleri Formu**

Dil bilgisi öğretiminde karşılaştığınız problemleri gidermek için sizce neler yapılmalıdır?

Dil bilgisi niçin öğretilmelidir?

## EK 6. Animasyon Destekli 5E Modeline Göre Hazırlanmış Ders Planları ve Etkinlikleri

### 1- GİRİŞ

Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	7
Ünitenin Adı	Okuma Kültürü-Atatürk
Kazanım	
Önerilen Süre	2 Ders saati
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	5 aşamalı (5e Modeli) yapısalıcı öğretim stratejisi, animasyon destekli öğretim, soru cevap, tartışma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler •Öğretmen •Öğrenci	Fiiller, mastar, çekimli fiil kavramları animasyonları
Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri	
<b>GİRİŞ</b>	<p>Bildirme ve dilek kiplerinin 5E modeline göre hazırlanmış animasyonlarımızdan ilk basamağımız olan “giriş” için öğrencilerinizden flash uygulamayı açmalarını isteyiniz. Siz de projeksiyon ile tahtaya yansıtınız.</p> <p>Öğrencilerinize ad ve soyadlarını girerek kayır yaptırılmalarını isteyiniz.</p> <p>G-1 de yer alan videonun dikkatli bir şekilde izlenmesi gerektiği söylenir.</p> <p>Daha sonra g-1 videosunu tekrar alt yazılarıyla beraber izlenilmesi söylenir.</p> <p>G-2 etkinliğine geçmeleri istenir. Kırmızıyla yazılmış cümleyi okumaları istenir. Alt kısımda yer alan “yaz kelimesinin anlam yönüyle farkı nedir?” sorusu yöneltilir ve cevaplarının hemen altında yer alan kısma yazmaları ve kaydet butonuna basmaları istenir.</p> <p>G-3 etkinliğine geçmeleri istenir.</p> <p><b>Not: Burada yer alan fiiller tanımı 5E yöntemine göre uygun değildir. Fakat “bildirme ve dilek kipleri” konusunda önce Fiiller konusu işlendiği için bir ön hatırlatma yapılmıştır.</b></p>

## GİRİŞ

Öğrencilerinizden önce içerinden okumalarını isteyiniz. Daha sonra seçeceğiniz bir öğrencinize sesli okutunuz.

G-4 etkinliğine geçiniz. Etkinliğin soru kısmını okumalarını ve örneğe bakarak cevapları yazmalarını isteyiniz. Bitiren öğrencilerinizin “kaydet ve bitir” butonuna basıp beklemelerini söyleyiniz.

G-5 etkinliğine geçiniz.

(amaç: bu etkinlikte öğrencinin G-4 etkinliğinde doldurduğu tablodan hareketle master ile çekimli fiili ayırt diğp edemediğine bakmış olunacak.)

G-6 etkinliğine geçiniz. Bu etkinlikte yine bir tablo mevcuttur. Öğrencilerinizden önce yönergeyi okumalarını sonra da tabloyu incelemelerini isteyiniz.

Soru-1’e geçerek okumalarını ve alt kısmına cevaplarını yazmalarını isteyiniz.

Soru-2’de tablonun 1.kısmıyla alakalı olan soruyu okumalarını ve gerekli kutucuğu işaretlemelerini isteyiniz.

Devam et butonunu tıklatarak diğer sayfaya geçiniz.

Soru-3 ve soru-4’ün tabloyla alakalı olduğunu belirtiniz ve soru-3’ü okumalarını isteyiniz. Cevaplandırmadan sonra soru-4’e geçiş yaptırınız ve bitir butonuyla dersi sonlandırınız.

## 2- KEŞFETME

Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	7
Ünitenin Adı	Okuma Kültürü-Atatürk
kazanım	
Önerilen Süre	2 Ders saati -

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	5 aşamalı (5e Modeli) yapısalıcı öğretim stratejisi, animasyon destekli öğretim, soru cevap, tartışma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler •Öğretmen •Öğrenci	Fiiller, mastar, çekimli fiil kavramları animasyonları
Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri	
<b>KEŞFETME</b>	<p>Bir önceki dersimizde 5E modelinin giriş aşamasını uyguladık. Şimdi “bildirme ve dilek kipleri” adlı konumuz için hazırlanan ve 5E modelinin 2. Aşamasını oluşturan Keşfetme basamağındayız.</p> <p>Öğrencilerinizden keşfetme basamağı için hazırlanan flash uygulamasını açmalarını isteyiniz. (k-1) Siz de projeksiyon ile duvara yansıtınız.</p> <p>Öncelikle etkinliğimizde yer alan cümlelerin okumalarını söyleyiniz. Daha sonra soru kısmını okumalarını isteyiniz.</p> <p>Öğrencilerinizden soruda belirtildiği gibi haber ve dilek kipleri yazan kutulara cümleleri taşımalarını isteyiniz. Öğrencilerinize: bir cümleyi yanlış bir kutuya taşıyıp taşıyamadıklarını sorunuz.</p> <p><b>(not: öğrenci cümleyi yanlış kutuya taşımaya çalıştığı zaman sol tarafta “tekrar denemek ister misin?” diye bir uyarı gelmektedir. Böylece öğrenci bir yanlışlık olduğunu keşfedecektir)</b></p>

## KEŞFETME

Etkinlik bittikten sonra K-2 etkinliğine geçmelerini isteyiniz.

K-2 etkinliğinde bir siyah ve bir de kırmızı şapkamız olduğuna dikkat ettiriniz. Şapkaların üzerlerinde yer alan” zamanı belli olan” ve “ bir dilek veya isteği anlatan” yazılarını da gösteriniz. Alt kısımda 4 farklı renkte giyinen öğrencilerin üzerlerinde yer alan filleri dikkatli bir şekilde okumalarını isteyiniz. Bu fiillerin belirttiği durumu siyah ve kırmızı şapkalardan birine uyduğunu belirtiniz. Siyah ve kırmızı şapkalarda yer alan tanıma göre öğrencilerin başlarına bu şapkaları tutarak yerleştirmelerini isteyiniz.

(not: burada da yanlış yerleştirilmeye çalışılan şapkanın yerleşmeyeceğini göreceksiniz)

Şapkaların yerleşimi sona erdikten sonra sağ üst kısımda yer alan mavi ok’u tıklayarak K-2 etkinliğinin ikinci kısmına geçmelerini öğrencilerinize söyleyiniz.

Bu kısımda yer alan tabloyu incelettiriniz. Soru-1 i okutarak alt kısımda yer alan boşluğa istenilen cevabı yazmalarını söyleyiniz.

K-2’nin 3. Kısımına geçmek için sağ alt tarafta yer alan “devam et” butonunu tıklamalarını isteyiniz.


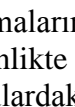
Bu kısımda kamyonların kasalarına soru-2’de istenilen bilgilere göre yeşil kamyonun altında yer alan 4 cümlelerin doğru bir şekilde yerleştirilmesi gerektiğini belirtiniz.

K-3 etkinliğine geçiş yapınız. Burada 4 farklı renkle hazırlanmış haber ve istek-tasarı kutucukları mevcut. Öğrencilerinizden bu etkinliği incelemelerini ve cümleleri okumalarını isteyiniz. Daha sonra renklerin üzerinde belirtilen durum ile cümlelerin doğruluğunu karşılaştırmaları gerektiğini belirterek, bu durumun doğru veya yanlış olduğunu “D-Y” harflerini alt kısımlarına yerleştirmelerini söyleyiniz.

K-4 etkinliğine geçiş yapınız. Bu etkinlikte yer alan cümleleri okumalarını isteyiniz. “haber ve dilek” kipleriyle çekimlenmiş olanların kutucuklarını işaretlemelerini isteyiniz.

#### 4- AÇIKLAMA

Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	7
Ünitenin Adı	Okuma Kültürü-Atatürk
Kazanım	
Önerilen Süre	2 Ders saati -

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	5 aşamalı (5e Modeli) yapısalıcı öğretim stratejisi, animasyon destekli öğretim, soru cevap, tartışma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler •Öğretmen •Öğrenci	Fiiller, mastar, çekimli fiil kavramları animasyonları
Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri	
<b>AÇIKLAMA</b>	<p>5E modelinin “açıklama” aşaması için öğrencilerinizden flash uygulamayı açmalarını isteyiniz.</p> <p>A-1 etkinliğinde yer alan cümleleri okumalarını ve soru kısmında istenilen yerleştirmenin yapılmasını isteyiniz.</p> <p>A-2 etkinliğine geçiniz. Bu etkinlik 2 kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda bir tablo yer almaktadır. Öğrencilerinize bu tabloyu sessiz bir şekilde okumalarını</p> <p style="text-align: center;"></p> <p>isteyiniz. Daha sonra  tıklayarak yan ekrana geçiş yapmalarını sağlayınız. Burada yer alan etkinlikte sol tarafta yer alan gri renkli kutulardaki açıklamaları okumalarını isteyiniz. Bu açıklamaları karşılayan yeşil kutularla eşleştirme yapmalarını söyleyiniz.</p> <p>A-3 etkinliğine geçiniz. 5 tane gri renkli cümleler içeren kutular ile üst tarafta yer alan kırmızı yanlış ve yeşil doğru üçgenlerini eşleştirmelerini isteyiniz</p>



**AÇIKLAMA**

A-4 etkinliğinde 2 adet resim ve soru bulunmaktadır. Öğrencilerinize soruları okuyup cevaplarını yazmalarını söyleyiniz.

A-5 etkinliğinde kişi ve o kişilerle çekimlenmiş fiiller mevcuttur. Öğrencilerinizin doğru eşleştirmeyi yapmasını sağlayınız.

A-6 etkinliğine geçiniz. Renkli kutularda verilen zamanları kız ve erkeklerin tuttuğu dövizlere, afişlere yerleştirmelerini isteyiniz.

A-7 etkinliğine geçiniz. Oluşturulması istenen çekim için verilen ekleri seçmelerini isteyiniz.

A-8 etkinliğinde 5 farklı renkte içerisinde zamanların yer aldığı kutucuklara yukarıda yer alan cümlelerdeki koyu yazılmış kelimeleri taşımalarını isteyiniz.

A-9 etkinliğinde öğrencinin verilen cümleleri okumalarını ve devamındaki yönerge doğrultusunda doldurmalarını isteyiniz. Herkes doldurduktan sonra tamam tuşuyla cevaplarının doğruluğunu kontrol etmelerini söyleyiniz.

## 5- GENİŞLETME

Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	7
Ünitenin Adı	Okuma Kültürü-Atatürk
Kazanım	
Önerilen Süre	2 Ders saati -

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	5 aşamalı (5e Modeli) yapısalıcı öğretim stratejisi, animasyon destekli öğretim, soru cevap, tartışma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler •Öğretmen •Öğrenci	Fiiller, mastar, çekimli fiil kavramları animasyonları
Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri	
<b>GENİŞLETME (DERİNLEŞTİRME)</b>	<p>5E modelinin “genişletme” aşaması için öğrencilerinizden flash uygulamayı açmalarını isteyiniz.</p> <p>G-1 etkinliğini açınca cümlelerin ve 2 sorunun karşımıza çıktığını görmekteyiz. Sırasıyla soruları cevaplamalarını ve gerekli yerlere yazmalarını isteyiniz. Kaydet butonuyla G-2 etkinliğine geçiş yaptırınız.</p> <p>G-2 etkinliğinde cümlelerle 4 farklı renk ve sayıya ayrılmış soruları yerleştirmelerini isteyiniz.</p> <p><b>G-3 ETKİNLİĞİNE GEÇİNİZ.</b></p> <p>Burada 7 soru ve 7 ek verilmiştir. Bu 7 ekten doğru olanı cümlemizde işaretlemelerini söyleyiniz.</p> <p><b>(not: yanlış işaretlemeler kırmızı, doğru işaretleme ise yeşil yanacaktır)</b></p> <p>G-4 Etkinliğine geçiniz.</p> <p>Bu etkinliğimizde boşluk doldurma yapılacaktır. Sol tarafta yer alan kırmızı renkli fiilleri yeşil renkli uygun yerlerine yerleştirmelerini isteyiniz.</p> <p>G-5 etkinliğine geçiniz. “burada amaç kelimelere gelen zaman ekleriyle kelimelerde meydana gelen harf değişimini öğrencilerin sezip kavramalarıdır. “topla-, süsle-“ kelimelerine –yor ekini getirmelerini ve</p>

	<p>alt kısma bu kelimelerde nasıl bir değişiklik olduğunu yazmalarını isteyiniz. Bu tarz başka hangi fiiller bildiklerini sorunuz.</p> <p>G-6 etkinliği G-5 etkinliğinin devamı niteliğindedir. Öğrencilerinizden mavi kısımları okumalarını isteyiniz. Sırasıyla doğru ek düzeni için işlem yapmalarını isteyiniz.</p>
--	---

## 5- DEĞERLENDİRME

Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	7
Ünitenin Adı	Okuma Kültürü-Atatürk
Kazanım	
Önerilen Süre	2 Ders saati

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	5 aşamalı (5e Modeli) yapısalıcı öğretim stratejisi, animasyon destekli öğretim, soru cevap, tartışma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler •Öğretmen •Öğrenci	Fiiller, mastar, çekimli fiil kavramları animasyonları
Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri	
<b>DEĞERLENDİRME</b>	5E modelinin son aşaması olan değerlendirme aşamasındasınız. Burada öğrencinin bol bol soru çözmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda dağıtılan değerlendirme aşaması soru kâğıtlarından öğrencilerin soruları sırasıyla çözmelerini söyleyiniz.

## EK 7. İzin Belgesi Morpa

Outlook.com

Yeni Yanıtla Sil Arşiv Gereksiz Süpür Şuraya taşı Kategoriler

E-postada ara

Klasörler

Gelen kutusu 16

Gereksiz 226

Kaynak Kullanımı İçin İzin

Sevtaş Şafika (sevtaş.safika@morpa.com.tr) Kişiyle ekle 10.12.2014

Kime: mefo3@hotmail.com

Bilgi: Duygu Eren

Merhaba;

Morpa Kültür Yayınları'nı kaynak göstererek talep ettiğiniz görsel, uygulama ve soruları

Doktora Tezinde kullanabilirsiniz.

Saygılarımla

Morpa Kültür Yayınları

---

From: mehmet fatih ÖZCAN [mailto:mefo3@hotmail.com]

Sent: Wednesday, December 10, 2014 11:02 AM

To: info@morpaakademi.com

Subject: Kaynak Kullanımı İçin İzin

Morpa Kampüsü ailesi olarak hazırladığımız bazı uygulamaları, soruları ve görselleri kaynak göstererek doktora tezinde kullanmak istiyorum. Bu konuda izniniz gerekiyor. Yardımcı olursanız memnun olurum. Teşekkür ederim.

Ars. Gör. Mehmet Fatih ÖZCAN

**EK 8. İzin Belgesi Uygulama**

FORM:2	
T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı	
<b>ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU</b>	
<b>ARAŞTIRMA SAHİBİNİN</b>	
Adı Soyadı	M.Fatih ÖZCAN
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Ortaokulu
Araştırmanın konusu	İlköğretim 7. Sınıf "Milli Kültür" Temasının 5E Modeline Göre Animasyon Destekli Öğretimi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Tez Önerisi
Veri toplama araçları	Gözlem, Anket, Görüşme
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
<b>KOMİSYON GÖRÜŞÜ</b>	
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi " doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın kabulüne karar verildi.	
Komasyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	
25.12.2014 Komasyon Başkanı Çiğdem HOPUR Şube Müdürü	<b>KOMİSYON</b> Tunç AĞAVER Üye
	Mesut ARAS Üye

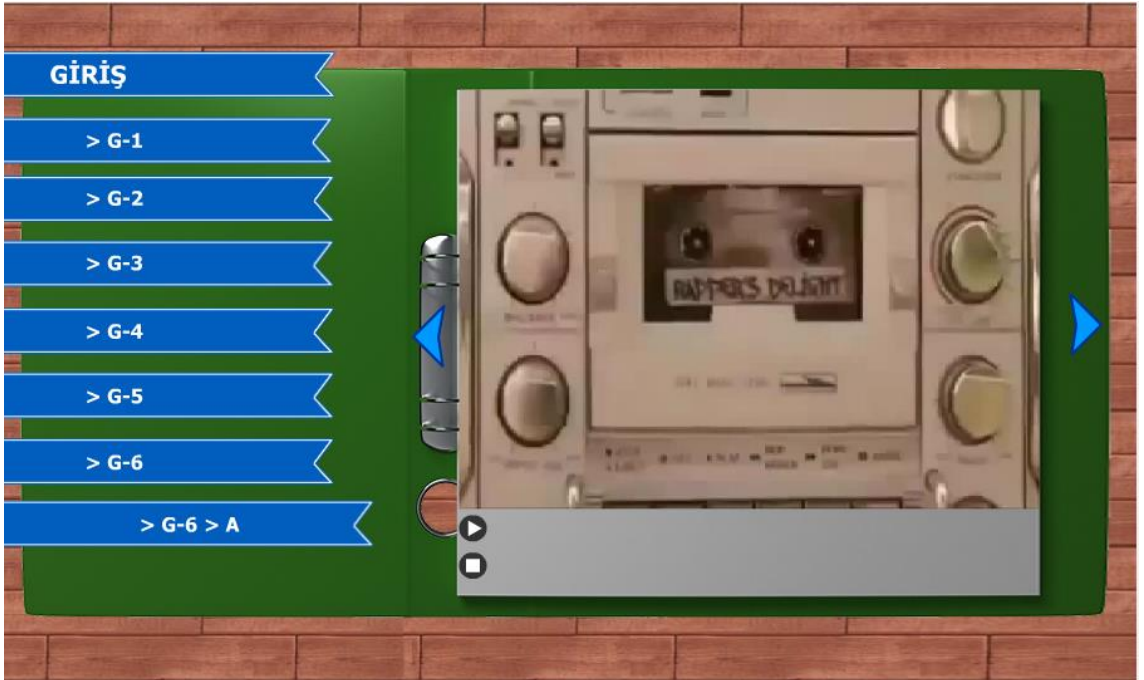
## EK 9. Animasyon destekli 5E etkinlik resimleri

### GİRİŞ

#### G-1: Her öğrencinin adını ve soyadını girerek kayıt olduğu flash



#### Öğrencilerin Dikkatini Anlatılacak konuya çekmek için hazırlanan video flash





## G-2:

**GİRİŞ**

> G-1

> G-2

> G-3

> G-4

> G-5

> G-6

> G-6 > A

**“HER YAZ BANA MEKTUP YAZ”**

**“Yaz” Kelimesinin Anlam Yönüyle Farkı Nedir? Yazınız.**

Kaydet

## G-3:

**GİRİŞ**

> G-1

> G-2

> G-3

> G-4

> G-5

> G-6

> G-6 > A

**Fiiller**

Varlıkların yaptıkları veya etkilendikleri işleri, hareketleri, oluşları, durumları zamana ve kişiye bağlı olarak anlatmada kullanılan kelimelere fiil denir.

Fiiller mastarları ile isimlendirilirler. Mastar, fiil kök veya gövdesinin “-mak, -mek” eklerini almış halidir. Bu ekler atıldığında geriye sadece fiil kalır.



## G-4:

**GİRİŞ**

> G-1

> G-2

> G-3

> G-4

> G-5

> G-6

> G-6 > A

### G4 Etkinlik

Aşağıdaki tabloda yer alan boş kısımları örneğe benzer şekilde doldurunuz.

I	II	III
Gül-	Gülmek	Güldünüz
Çalış-	_____	_____
Sev-	_____	_____
Koş-	_____	_____
Yürü-	_____	_____
Dur-	_____	_____
Öğren-	_____	_____

[Kaydet ve Bitir](#)

## G-5:

**GİRİŞ**

> G-1

> G-2

> G-3

> G-4

> G-5

> G-6

> G-6 > A

### G5 Etkinlik

Aşağıdaki uygulamayı G4 bölümündeki tabloya göre yapınız. Turuncu renkli kutucukları yeşil kutucuklara sürükleyip bırakınız.

Mastar

Çekimli

**Soru1)** Tabloda ikinci sütündeki kelimelere   adı verilir.

**Soru2)** Tabloda üçüncü sütun için   terimi kullanılır.

## G-6:

**GİRİŞ**

> G-1

> G-2

> G-3

> G-4

> G-5

> G-6

> G-6 > A

**G6 Etkinlik**

Aşağıda fiiller iki farklı biçimde verilmiştir. Bu fiilleri inceleyiniz ve sorulara cevap veriniz.

1	Sunmak	Koşmak	Gözmek	Görmek
2	Sunacağız	Koşmalıyım	Gözlersin	Gördük

Soru-1: Birinci ve ikinci satırda kullanılan fiiller arasındaki fark nedir? Yazınız.

Soru-2: Birinci satırdaki fiillere getirilen -mak, -mek eklerinin işlevi aşağıdakilerden hangisidir?

Fiillere isim özelliği kazandırır

Fiillerin ne zaman ve kim tarafından yapıldığını gösterir.

Devam Et

## G-6-A:

**GİRİŞ**

> G-1

> G-2

> G-3

> G-4

> G-5

> G-6

> G-6 > A

**G6-1 Etkinlik**

1	Sunmak	Koşmak	Gözmek	Görmek
2	Sunacağız	Koşmalıyım	Gözlersin	Gördük

Soru-3: Hangi satırdaki fiillerin zamanı, durumu ve şahsı bellidir? Satırdaki Fiillerin Ne Zaman Ve Kim Tarafından Yapıldığını Yazınız.

Soru-4: Hangi satırdaki kelimedede herhangi bir değişiklik yapılmadan cümle içerisinde kullanılabilir? Neden? Cümle içerisinde kullanınız.

Biter

## KEŞFETME

### K-1:

KEŞFETME

> K-1


> K-2

> K-2 > 1

> K-3

> K-4

Aşağıdaki cümlelerden hangilerini eylemin gerçekleşme durumuyla ilgili bilgi verir, hangileri de eylemin gerçekleşmesiyle ilgili bir tasarıyı ifade eder? Buna göre bulduğunuz cümleyi haber ve dilek kutularına taşıyınız.



Haber

Okula erken gidiyorum.

Bu kitabı hemen okumalıyım.

Yarın teyzemi arayacağım.


Bu yaz tatile erken gitssek.

Sabahları kahvaltı yaparım.

Ödevlerimi erkenden yapayım.

Dün Ali'yi aradım.

Arabayı ileri çek.



Dilek

### K-2:

KEŞFETME

> K-1

> K-2

> K-2 > 1

> K-3

> K-4

**K2 Etkinlik**

Aşağıdaki kırmızı ve siyah şapkaları eylemin gerçekleştiği veya bir tasarıyı ifade eden kelimeleri taşıyan çocukların başlarına takınız



zamanı  
belli olan



bir dilek ve  
isteği  
anlatan



geziyoruz,  
bulacağız



hoşgörelim,  
kızmamalısın



kapatmış,  
zipladılar



ver,  
görsek



## K-2-A:

**KEŞFETME**

- > K-1
- > K-2
- > K-2 > 1
- > K-3
- > K-4

**K2-1 Etkinlik**

Mastar	Çekimli Fiil	Cümle
Gülümsemek	Gülümsediniz	Kime gülümsediniz?
Çalışmak	Çalışsın	Ders çalışsın
Sevmek	Sevmiş	Okulu sevmiş
Koşmak	Koşarlar	Her sabah 3 km koşarlar

Soru 1: Birinci sütundaki mastarlarla üçüncü sütundaki çekimli fiilleri yapı bakımından karşılaştırınız. Aralarındaki farkları yazınız.

[Devam Et](#)

## K-2-B:

**KEŞFETME**

- > K-1
- > K-2
- > K-2 > 1
- > K-3
- > K-4

**Soru 2: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde;**  
 > Bir fiille ilgili haber verilmekte,  
 > Bir fiille ilgili istek veya niyet bildiriliyor?  
 cümleleri uygun kamyonlara taşıyınız.

**HABER**

**İSTEK-NİYET**

Kime gülümsediniz?  
 Ders çalışsın  
 Okulu sevmiş  
 Her sabah 3 km koşarlar

## K-3:

**KEŞFETME**

- > K-1
- > K-2
- > K-2 > 1
- > K-3
- > K-4

CÜMLELERİ OKUYUNUZ. HABER VE İSTEK-TASARI MADDELERİNİ KONTROL EDEREK DOĞRU OLAN CÜMLELERİN ALTINA "D", YANLIŞ BELİRTİLMİŞ OLANLARIN ALTINA "Y" HARFİNİ TAŞIYINIZ.

HABER	İSTEK	HABER	İSTEK
Dün Ali'yi aradım.	Arabayı ileri çek.	Ödevlerimi erkenden yapayım.	Sabahları kahvaltı yaparım.

Y D

## K-4:

**KEŞFETME**

- > K-1
- > K-2
- > K-2 > 1
- > K-3
- > K-4

**Çalışma 3**

Cümlelerin yüklemlerinde kullanılan fiillerin çekimlendiği kipi göz önünde bulundurarak uygun kutucuğu işaretleyiniz.

	Haber Kipi ile Çekimlenmiş	Dilek Kipi ile Çekimlenmiş
Bundan sonra ne yapacağını kendisi düşünsün.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lütfen izin verin, ben de sizinle geleyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bu tip soruları yedinci sınıf öğrencileri çözemez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Çıkaracaksın bütün hirsini bu oyundan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bulutlara insanlara sevgimizi yazdık.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ağaçtaki bütün meyveleri tek tek toplamış.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitir

## AÇIKLAMA:

## A-1

**AÇIKLAMA**

> A-1

> A-2

> A-3

> A-4

> A-5

> A-6

> A-7

> A-8

> A-9

?

Cümleleri okuyunuz. Kiplerin doğru kullanıldığı cümlelerin başına "D", Yanlış kullanıldığı cümlelerin başına "Y" harfini taşıyınız. Ayrıca cümlelerde yer alan filleri de birer cümlede kullanınız.

**Y** **D**

**Bildirme**  
İstediğimiz kitapları bulduk.

**Dilek Kipi**  
Çuvalları içeriye taşıyor.

**Dilek Kipi**  
İki dinle, bir söyle

**Bildirme**  
Okulun futbol takımına katılmışsınız.

## A-2

**AÇIKLAMA**

> A-1

> A-2

> A-3

> A-4

> A-5

> A-6

> A-7

> A-8

> A-9

?

Aşağıdaki tabloda yer alan filleri inceleyiniz.

Bildirme Kipi	Dilek Kipi
1.Gezmiş	Gezmeli
2.Gezdi	Geze
3.Geziyor	Gezse
4.Gezer	Gezsin
5.Gezecek	

## A-2-A

**AÇIKLAMA**

- > A-1
- > A-2
- > A-3
- > A-4
- > A-5
- > A-6
- > A-7
- > A-8
- > A-9

? Aşağıdaki tabloda yer alan fiilleri inceleyiniz.

Eylemin gerçekleşme durumuyla ilgili bir haber bildiriyor	Bildirme
Eylemin gerçekleşmesiyle ilgili bir haberi değil bir isteği, emri, gerekliliği ya da şartı ifade ediyor.	
Eylemin gerçekleşmesiyle ilgili belirli bir zaman bildiriyor	
Eylemin gerçekleşmesiyle ilgili belirli bir zaman bildirmiyor	

Dilek Kipleri

## A-3

**AÇIKLAMA**

- > A-1
- > A-2
- > A-3
- > A-4
- > A-5
- > A-6
- > A-7
- > A-8
- > A-9

? Cümleleri okuyunuz. Kiplerin doğru kullanıldığı cümlelerin üstündeki boşluğa "Doğru", yanlış kullanıldığı cümlelerin üstündeki boşluğa "Yanlış" seçeneğini taşıyınız.

<b>Yanlış</b>	<b>Doğru</b>
<b>Gereklilik</b> Bugün beş yüz soru çözmeliyim.	<b>Dilek</b> Biraz çalışsam sınavı kazanabilirim.
<b>Şart</b> Biraz dinleneyim.	<b>Emir</b> İhtiyarlara yardım ediniz.
	<b>İstek</b> Çevreyi temiz tut.



## A-4

**AÇIKLAMA**

> A-1

> A-2

> A-3

> A-4

> A-5

> A-6

> A-7

> A-8

> A-9

**?** Soruları okuyarak cevaplarını yıldızlı kısma yazınız.

Kim bisiklete biniyor?

Ne gitti?

## A-5

**AÇIKLAMA**

> A-1

> A-2

> A-3

> A-4

> A-5

> A-6

> A-7

> A-8

> A-9

**?** Kişileri, o kişilerle çekimlenmiş fiillerle eşleştiriniz.

onlar

ben

sen

o

bilmiyorlar

gelecektim

bulursun

soramamış



## A-6

**AÇIKLAMA**

> A-1

> A-2

> A-3

> A-4

> A-5

> A-6

> A-7

> A-8

> A-9

**?** Renkli kutuların cümlelere göre yerleştiriniz.

Sana çok kızgın

Metroda oturdu

KARŞILAŞTILAR

Hasta olduğu için yavaş yavaş YÜRÜCEK

Güzel sesle şarkı SÖYLEMEKTE

Her akşam kitap OKUMAM

Hiç bir zaman soru SORMAZ

Onu sinemaya ÇAĞIRMAYACAĞIZ

Şimdiki Zaman

Geçmiş Zaman Olumsuz

Gelecek Zaman Olumsuz

Duyulan Geçmiş Zaman

Görülen Geçmiş Zaman

Gelecek Zaman

## A-7

**AÇIKLAMA**

> A-1

> A-2

> A-3

> A-4

> A-5

> A-6

> A-7

> A-8

> A-9

**?** Verilen fiillerin olması istenilen çekimi için doğru ekleri tıklayınız.

1. Belir- Gelecek Zaman - 2. Tekil Şahıs

ECEK-SİN

ECEK-SİNİZ

2. Biç- Görülen Geçmiş Zaman - 3. Çoğul Kişi

BİÇTİ-LER

BİÇMİŞ-LER

3. Geliver- Duyulan Geçmiş Zaman - 3.Çoğul Şahıs

GELİVERMİŞ-LER

GELİVERDİ-LER

4. Kaybol- Şimdiki Zaman - 1. Tekil Şahıs

KAYBOLUYOR-UM

KAYBOLUYOR-DUM

## A-8

**AÇIKLAMA**

> A-1

> A-2

> A-3

> A-4

> A-5

> A-6

> A-7

> A-8

> A-9

**?** Koyu renkli kelimeleri uygun kutulara taşıyınız.

Depremzedelere gönderilen yardımlar **engellemişler**.

Annemin anlattığına göre ben bir yaşında yürümeye **başlamışım**.

**Gidiyorum**, gurbeti gönlümle duya duya.

Epeyce yaklaşmışım, **duyuyorum**.

Önünden çekilirsen İstanbul **görünecek**.

Nerede olduğumu **bileceğim**.

Yaş otuz beş! Yolun yarısı **eder**.

Şimdiki Gelecek Geniş Duyulan Geçmiş İşitilen Geçmiş

## A-9

**AÇIKLAMA**

> A-1

> A-2

> A-3

> A-4

> A-5

> A-6

> A-7

> A-8

> A-9

**?** Aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

"Babam çocukken iki yıl **\_\_\_\_\_** oynar." cümlesindeki fiil kipi zamanda kullanılmıştır. **Tamam**

"Her sabah **\_\_\_\_\_** akınları **\_\_\_\_\_** suluyor." cümlesindeki fiil kipi zamanda kullanılmıştır. **Tamam**

"Yüzyıl önce bu köyde **\_\_\_\_\_** azatlar **\_\_\_\_\_** vasıyordu." cümlesindeki fiil kipi kullanılmıştır. **Tamam**

"Yarın hep birlikte ders **\_\_\_\_\_** çalışıyoruz." cümlesindeki fiil kipi kullanılmıştır. **Tamam**

"Yarın hep birlikte ders **\_\_\_\_\_** çalışıyoruz." cümlesindeki fiil kipi kullanılmıştır. **Tamam**


## GENİŞLETME:

### G-1:

GENİŞLETME

- > G-1
- > G-2
- > G-3
- > G-4
- > G-5
- > G-6

- Nihayet iş bitti
- Kalkmış, nerelerden gelmiş işte
- Romanlar üzerinden adaları sevdiğimi pek ummuyorum.
- Kalkacağız, kalkacağız
- Çocukluğumdan beri haritaya ne zaman baksam gözüm hemen bir ada arar.



Soru 1- Fiiller hangi kipte çekimlenmiştir, bunu nereden anladınız?

Soru 2- Bu cümlelerdeki fiillerin gerçekleşme zamanının aynı mı yoksa farklı mı?

Kaydet

### G-2:

GENİŞLETME

- > G-1
- > G-2
- > G-3
- > G-4
- > G-5
- > G-6

? Soruları ve cümleleri okuyunuz. Soruların başlarındaki numaraları, uygun cümlelerin başına taşıyınız.

- Oğuzhan Bey bir üniversitede iktisat profesörü olarak çalışıyor.
- Habere göre dün yurdun pek çok bölgesinde kar yağmış.
- Yazar yaptığı araştırmaları geçen yıl kitaplaştırdı.
- Voleybol maçından sonra kitap okuyacak.
- Her sabah kahvaltıda portakal suyu içeriz.

1
Hangi cümlede iş henüz gerçekleşmemiştir?

2
Hangi cümlede belirtilen iş, içinde bulunulan zamanda yapılmaktadır?

3
Hangi cümledeki eylem başkasından duyulmuştur?

4
Hangi cümlede görülen veya bilinen bir eylem yer almaktadır?



## G-3:

**GENİŞLETME**

> G-1

> G-2

> G-3

> G-4

> G-5

> G-6

? Aşağıdaki cümleleri kutuların içindeki zaman eklerinden uygun olanlarını listeden yararlanarak tamamlayınız.

1- -(i)yor	2- -ecekler	3- -eceğiz	4- -er
5- -dün	6- -dın	7- -miş	

1-O her hafta spor salonuna gid..... 1 2 3 4 5 6 7

2-Biz gelecek ay ağaç dik..... 1 2 3 4 5 6 7

3-Sen geçen yıl mı mezun ol..... 1 2 3 4 5 6 7

4-Babası bu konuda ne söyle..... 1 2 3 4 5 6 7

5-Yazın bize gel..... 1 2 3 4 5 6 7

6-Araba mı al..... 1 2 3 4 5 6 7

7-Yarın sinemaya gid..... 1 2 3 4 5 6 7

## G-4:

**GENİŞLETME**

> G-1

> G-2

> G-3

> G-4

> G-5

> G-6

? Sol sütunda verilen çekimlenmiş fiilleri okuyunuz. Sağ sütunda yer alan cümlelerdeki boşlukları sol sütundaki fiillerden uygun olanlarla tamamlayınız.

<b>Gideceğiz</b>	Şu an kitap [ ] , rahatsız etme.
<b>Toplamışlar</b>	Dolaptaki domateslerin hepsi [ ]
<b>Okumalısın</b>	Ağaçtaki bütün meyveleri [ ]
<b>Çürüdü</b>	Yarın tiyatroya [ ]
<b>Okuyorum</b>	Başarılı olmak için her gün kitap [ ]

## G-5:

**GENİŞLETME**

- > G-1
- > G-2
- > G-3
- > G-4
- > G-5
- > G-6

? "topla-", "süle" kelimelerine "-yor" ekini getirerek cümleler oluşturunuz.

Fiillerde nasıl bir değişiklik olmuştur? Yazınız.

Kaydet

## G-6:

**GENİŞLETME**

- > G-1
- > G-2
- > G-3
- > G-4
- > G-5
- > G-6

? Aşağıdaki cümlelerde fiillerin doğru ek almasını sağlayınız.

(-de) ablan ne	-deyor	-diyor
(-ye) yemeklerini iştahla	-yiyor	-yeyor
(-ye) yemeklerini iştahla	-bekliyor	-bekliyor
(sakla-) paralarını iç cebinde	-saklıyor	-saklıyor

## DEĞERLENDİRME

Altı çizili fiillerin hangi kip ve kişi ile çekimlendiğini yanlarına yazınız.



.....



.....



.....



Keşke sınavdan  
100 alsam...



➤ Siz de Umut gibi olmasını istediğiniz dileklerinizi aşağıya yazınız.

.....  
.....  
.....

➤ Dünyada savaşlar olmaması için neler yapılmalı? (Gereklilik kipini kullanarak birkaç cümle yazınız.)

.....  
.....  
.....

**METİNDE RENKLİ YAZILMIŞ SÖZCÜKLERİN HANGİ KİPLE CEKİMLENDİKLERİNİ BOŞLUKLARA YAZINIZ.**

İstanbul şehri ile Rio de Janeiro (Riyo dö Janeryo)'yu kıyaslayan coğrafya kitaplarını **okumussunuzdur.** (.....)

Bu kıyaslamaların bana verdiği fikir şu idi: "Güney Amerika'da İstanbul'a benzeyen bir şehir var." Arlanza'da on beş günden beri birçok kişiden aynı soruyu **isitiyordum:** (.....)

"Siz Türk'sünüz, İstanbul ile Rio'yu mukayese **edeceksiniz,** (.....)

İlk izleniminizi bize **söyleyiniz."** (.....)

Âdeta bir kıskançlık merakı içindeyim. İstanbul'un tabiatı da tek değilse ne **yapmalı?** (.....)

Güvertede Rio ufuklarına **bakıyorum.** (.....)

İki küçük ada, Rio'nun müjdecileri gibi... Kıyıda sırtüstü dev hayaletleri **yatıyor.** (.....) Azametli bir dağ tabiatı sola doğru derinleşmektedir. Bu dağlar hemen deniz kenarından, sert bir kalkışla **dikleşiyor.** (.....)

Hepsi ormanlarla, Brezilya'nın yaban ormanları ile örtülü... Beyaz İsviçre'yi yeşil ve sıcak **düşünürüz.** (.....)

İşte Rio şehrine giden kıyılardan ilk görünüşü... İki adayı **gectik.** (.....)

Ortalık iyiden iyiye **karardı.** (.....)

Biraz önümüzde, körfezin önünde iki ada daha var. İki kıynın ucu bu iki adayı bizim bayrağımızdaki ayın uçları gibi **tutuyor.** (.....)

Birden uzakta, uzun bir yalısı bütün kıvrıkları, sırtları, kavisleri ite çizilen ışıklar **göründü.** (.....)

Gördüğüm şehirler den hiçbiri bu kadar aydınlık değildi. Yavaş yavaş körfeze **sokuluyoruz.** (.....)

Solumuzda biri yayvan, biri dik, sivri iki dağ var. Bu iki karanlık dağın tepesinde biri geniş, biri dar iki ışık tacı **yanıyor.** (.....)

İki tepe arasında asılı bir yıldız gidip **geliyor.** (.....)

Gördüğümüz yıldız, bir tepeden öbürüne kablo üzerinde seyirci taşıyan hava arabasıdır.

Öyle şehirler vardır ki her görüşte onu yeniden **hatırlarsınız** (.....):

Berlin gibi öyle şehirler vardır ki beş dakika görmek bütün ömrünüzce onu unutmamaya **yeter:** (.....)

İstanbul gibi. Rio da böyledir. İşte şimdilik iki şehir arasında bulduğum yakınlıklardan biri...

Güvertede herkes zevk ve hayret içinde: İstanbul'a Boğaz veya Marmara'dan giren ilk yolcular gibi.

Falih Rıfkı ATAY  
Gezerek Gördüklerim  
(Kisaltılmıştır.)



## ÖZGEÇMİŞ

<b>Kişisel Bilgiler</b>	
<b>Adı Soyadı</b>	Mehmet Fatih ÖZCAN
<b>Doğum Tarihi ve Yeri</b>	13.02.1984 ŞAVŞAT
<b>Eğitim Durumu</b>	
<b>Lisans</b>	Atatürk Üniversitesi K.K.E.F Türkçe Eğitimi
<b>Yüksek Lisans</b>	Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Bölümü Eski Türk Edebiyatı
<b>Bildiği Yabancı Diller</b>	İngilizce (KPDS: 61)
<b>Bilimsel Faaliyetleri</b>	<p>Akçay, A., ve Özcan, M.F., (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar ve genel ağ terimlerinin Türkçe karşılıklarını bilme yeterlikleri. <i>Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi</i> Sayı: 1/4 2012 s. 151-161.</p> <p>Akçay, A., ve Özcan, M. F., (2013). <i>The miswriting from search engines: example of yandex</i>. 5th World Conference on Education Science, 6-8 February, Sapienza University, Roma-Italy.</p> <p>Karabey, T., ve Özcan, M.F., (2014). 1928-1950 yılları arasında lise edebiyat kitaplarında yer alan divan edebiyatı metinlerinin incelenmesi. <i>Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi</i>, Sayı: 54 (basımda).</p> <p>Şahin, F., Çermik, F., Polat, S., Ay, E., ve Özcan, M. F., (2014). <i>Metaphorical perception of the pre-service social sciences teachers related to the globalization concept</i>, Proceeding of the International Conference On Humanities Sciences And Education ICHE2014 (E-ISBN: 978-967-12022-1-0) 24-25 March, Kuala Lumpur, MALAYSIA.</p> <p>Kurt, S., Kurt, M., Kocaman, S., Çermik, F., ve Özcan, M. F.,(editörler) (2014). <i>Öğretmen Odağında Ağrı İli Öğretmen Sorunları</i>, İbrahim Çeçen Vakfı Basımevi, Isbn:978-605-86149-4-9</p> <p>Kurt, M., ve Özcan, M. F., (2014). <i>Öğretmenlerin bilimsel araştırma becerilerinin geliştirilmesi</i>, Ağrı İ.Ç. Üniversitesi BAP,</p>

	<p>Proje No: EF.12.002.</p> <p>Akçay, A., ve Özcan, M. F., (2015) Yabancılara Türkçe Öğretiminde Bilgisayar Programlarının Kullanımı. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi 1. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu (28-30 Mayıs). Nevşehir.</p> <p>Kurt, S ve Özcan, M. F., (2015). Modernleşme süresince Osmanlı kadınının aile ve evlilik algısı, Ağrı İ.Ç. Üniversitesi BAP, Proje No: EF.14.001.</p> <p>Kırbaçoğlu Kılıç, L., ve Özcan, M. F., (2016). Öğretmen adaylarının facebook algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Ağrı Üniversitesi Örneği). Current Research in Education. Sayı: 2 (basımda).</p>
<b>İş Deneyimi</b>	
<b>Çalıştığı Kurumlar</b>	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi- Eğitim Fakültesi 2010-...
<b>İletişim</b>	
<b>Telefon</b>	0553 644 79 99
<b>El-mek</b>	Mefo3@hotmail.com
<b>Tarih</b>	Aralık, 2015