

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

**İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF TÜRKÇE DERSİNDE
BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERİN
ANLAMA BECERİSİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUBA OVALI

ARALIK 2011

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

**İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF TÜRKÇE DERSİNDE
BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERİN
ANLAMA BECERİSİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUBA OVALI

**DANIŞMAN:
PROF. DR. ENGİN YILMAZ**

ARALIK 2011

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

(İmza)
Tuba OVALI

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Bu yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim/ Bilim Dalında jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan
Yard. Doc. Dr. Selauk KIRBAÇ

Üye
Yard. Doc. Dr. Mustafa ALTUN

Üye
Prof. Dr. Engin YILMAZ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

23/12/2011

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Bilgi çağında en hızlı gelişen kavramların başında “teknoloji” gelir. Çağımızda, bilim ve teknolojiye ilerlemelere bağlı olarak insanlık her alanda büyük ilerleme ve değişim içerisinde. Buna bağlı olarak eğitim-öğretim ortamlarında da her gün yeni durumlar ortaya çıkmaktadır. Çağdaş eğitim düzeyini yakalayabilmek ve istenen kaliteli eğitimi sunabilmek muhakkak çağın gereklerine ayak uydurmayı gerektirir. Eğitimde teknoloji denildiğinde de akla ilk bilgisayarlar gelmektedir. Bunun sebebi de bilgisayarların farklı yazılımlar ve etkileşimli ortamlarla eğitime geniş bir perspektif sunmasıdır.

İlköğretimde her sınıf düzeyinde yer alan Türkçe derslerinin temel amacı öğrencilere okuduğunu / dinlediğini anlama becerisini kazandırmaktır. Son yıllarda ülke genelinde öğrencilere yönelik yapılan sınavlara da baktığımızda Türkçe bölümündeki sorularda yoğunluğun okuma-anlama becerisine yöneltildiği görülmektedir. Bu araştırma öğrencilerin en çok sıkıntı çektikleri anlama becerisini kazandırmada bilgisayar destekli öğretimin etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Çalışmamın her aşamasında akademik bilgi ve deneyimleriyle destek ve rehberliğini benden esirgemeyen tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Engin YILMAZ’a, bilgisayar yazılımlarındaki katkısından dolayı değerli meslektaşım İlker ÇAKICI’ya, yabancı kaynakların Türkçeye çevirilerinde yardımcı olan değerli meslektaşım Feride ONAN’a ve her zaman bana destek olan aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Tuba OVALI
12.12. 2011

ÖZET

İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF TÜRKÇE DERSİNDE BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERİN ANLAMA BECERİSİNE ETKİSİ.

Ovalı, Tuba

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi
Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Engin YILMAZ
Aralık, 2011. xi+97 Sayfa.

Araştırma, ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe derslerinde bilgisayar destekli öğretimin (BDÖ) öğrencilerin anlama becerisine etkisini tespit etmek; alternatif bir yaklaşım olarak bilgisayar destekli öğretimin Türkçe derslerinde kullanılabilirliğini ölçmek amacıyla yapılmıştır. Uygulama için Düzce ili Cumayeri ilçesinde bir ilköğretim okulu seçilmiş ve okulun sekizinci sınıf öğrencilerinden biri deney grubu diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Gruplar yirmi öğrenciden oluşmakta olup toplamda kırk olan öğrenci grubu örneklemimizi oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları random (seçkisiz örnekleme) yöntemiyle belirlenmiştir.

Araştırmada “*ön test, son test kontrol gruplu deneme modeli*” kullanılmıştır. Sözcükte anlam, cümlede anlam ve paragrafta anlam konuları deney grubunda araştırmacı tarafından hazırlanan yazılımlar kullanılarak bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile işlenmiş, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılarak işlenmiştir. Grupların denkleştirilmesinde araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın başında ve sonunda gruplara “Türkçe Anlama Testi”, “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ve deney grubuna ayrıca “Bilgisayar Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerine uygulama sonunda görüşlerini öğrenmek amacıyla uzman görüşü alınarak oluşturulmuş açık uçlu sorulardan oluşan “Mülakat Formu” da uygulanmıştır.

Araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Bilgi testi ve tutum ölçekleri sonuçları nicel değerlendirme teknikleriyle, mülakat kayıtları nitel değerlendirme teknikleriyle yorumlanmıştır.

Araştırma sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda, bilgisayar destekli ğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu ğrencilerinin “Türkçe Anlama Testi” son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin son test tutum puanları dikkate alındığında ise deney grubu ve kontrol grubu ğrencilerinin son test tutum puanlarında bilgisayar destekli ğretim yöntemini kullanan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonunda bilgisayar destekli ğretim yönteminin, sekizinci sınıf ğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik başarı düzeylerini ve Türkçe dersi ile bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarını yükseltmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Anlama Becerisi, Bilgisayar Destekli ğretim.

ABSTRACT

THE EFFECT OF COMPUTER-AIDED INSTRUCTION IN THE EIGHTH GRADE ELEMENTARY TURKISH COURSE TO THE ABILITY OF COMPREHENSION.

Ovalı, Tuba

Master Thesis, Department of Turkish Language Teaching, Discipline of Turkish Education

Advisor: Prof. Dr. Engin YILMAZ

December, 2011. xi+97 Pages.

The research has been made with the aim of identifying the impact of computer-aided instruction (CAI) in the eighth grade elementary Turkish course to the ability of comprehension and measuring the availability of computer-aided instruction in Turkish lessons as an alternative approach. For application, a primary school in the district of Cumayeri in Düzce has been selected and two groups has been established from the school's eighth grade students, one of which is the experimental group and the other is the control group. Each group consists of twenty students and student groups , in total 40 students, make up our sampling. Experimental and control groups have been determined by random (random sampling).

In the survey, " a trial model with a control group by a pre-test and a post-test" has been used. The issues 'word meaning, sentence meaning and meaning of paragraph' have been worked with the computer-aided teaching method by using the software prepared by the researcher, but in the control group they have been worked by using of the traditional method. The personal information form created by the researcher is used to equalize the groups. At the beginning and the end of research, groups have been applied to Turkish Comprehension Test, The Attitude Scale for the Turkish course and the experimental group has also been applied to the Computer Attitudes Scale. In addition, at the end of the application, Form of Interview that is made of open-ended questions by seeking the opinion of experts has also been applied to the students in the experimental group in order to learn their opinions.

Both quantitative and qualitative methods have been used in the research. The results of data tests and attitudes scales have been interpreted with quantitative evaluation techniques, but interview records have been interpreted with qualitative assessment techniques.

In line with the findings obtained as a result of research, it has been seen that there is a meaningful difference in favor of the experimental group between the average last test scores of Turkish Comprehension Test of experimental group students that are applied to computer-aided teaching method and of control group students applied to the traditional method. Taking into consideration the students' post test attitude scores, it has emerged that there is a meaningful difference in favor of the students using computer-aided teaching method between the students' final test scores of attitude in the experimental group and control group.

At the end of the survey, it has been concluded that the computer-aided teaching method has affected the eighth grade students' academic success levels in Turkish course and the upgrade their attitudes towards computer and Turkish course.

Key Words: Turkish Language Teaching, Comprehension Skills, Computer-Aided Instruction.

İÇİNDEKİLER

Sayfa Nu.

BİLDİRİM	
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	
ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
1. Bölüm, Giriş	1
1.1. Problem Cümlesi.....	1
1.2. Alt Problemler.....	2
1.3. Araştırmanın Amacı.....	2
1.4. Araştırmanın Önemi.....	2
1.5. Varsayımlar.....	3
1.6. Sınırlılıklar.....	4
1.7 Tanımlar.....	4
1.8. Simgeler ve Kısaltmalar.....	5
2. Bölüm, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	6
2.1. Ana Dili ve Ana Dili Eğitimi.....	6
2.1.1. Dilin, Ana Dili Eğitiminin Tanımı ve Önemi.....	6
2.1.2. Ana Dili Eğitiminin Amaçları.....	8
2.1.3. Ana Dili Eğitiminin İlkeleri.....	10
2.1.4. İlköğretimde Türkçe Öğretimi.....	12
2.1.5. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	16
2.1.6. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Anlama Becerisinin Yeri.....	21
2.2. Bilgisayar Destekli Öğretim.....	25
2.2.1. Bilgisayar Destekli Öğretimin Tanımı.....	25
2.2.2. Eğitimde Bilgisayarın Kullanımı.....	25
2.2.3. Yapılandırmacı Kuram ve Bilgisayar Destekli Türkçe Öğretimi.....	28
2.2.4. Bilgisayar Destekli Öğretimin Yararları.....	30
2.2.5. Bilgisayar Destekli Öğretimin Sınırlılıkları.....	33
2.3. İlgili Araştırmalar.....	34
2.3.1. Bilgisayar Destekli Öğretim ile İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	34
2.3.2. Okuma-Anlama Becerisinin Geliştirilmesi Üzerine Yapılan Yayın ve Araştırmalar.....	38
2.3.3. Milli Eğitim Bakanlığının Bilgisayar Destekli Öğretimin Sağlanması İçin Uyguladığı Projeler.....	41
2.4. Alanyazın Taramasının Sonucu.....	43
3. Bölüm, Yöntem	44
3.1. Araştırmanın Modeli.....	44
3.2. Evren ve Örneklem.....	44
3.3. Veri Toplama Araçları.....	45
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu.....	45
3.3.2. Türkçe Anlama Testi.....	45

3.3.3. Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği.....	45
3.3.4. Bilgisayar Tutum Ölçeği.....	46
3.3.5. Mülakat Formu.....	46
3.3.6. Öğretim Yazılımı.....	46
3.4. Verilerin Toplanması.....	46
3.5. Verilerin Analizi.....	47
4. Bölüm, Bulgular ve Yorum.....	49
5. Bölüm, Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	68
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	68
5.2. Öneriler.....	69
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	69
5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	70
Kaynakça.....	71
Ekler.....	78
Öz Geçmiş ve İletişim Bilgisi.....	97

TABLO LİSTESİ

Sayfa Nu

Tablo 2.2.4.1. Öğrenmede ve Akılda Kalmada Duyularımızın ve Eylemlerimizin Yüzdeler Etkisi.....	31
Tablo 4.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	49
Tablo 4.1.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	49
Tablo 4.1.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	49
Tablo 4.1.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almamalarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	50
Tablo 4.1.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	50
Tablo 4.1.6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çalışma Odası Bulunup Bulunmamasına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	50
Tablo 4.1.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özel Dershaneye Gidip Gitmemelerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	51
Tablo 4.1.8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerinde Bilgisayar Bulunup Bulunmamasına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	51
Tablo 4.1.9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Günlük Bilgisayar Kullanma Süresine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	51
Tablo 4.2.1. Değişkenlerin Dağılım Normalliğini İnceleyen Shapiro-Wilk Testi Değerleri.....	52
Tablo 4.2.2. Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Türkçe Anlama Testi Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	52
Tablo 4.2.3. Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Türkçe Anlama Testi Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	53
Tablo 4.2.4. Deney Grubunun Türkçe Anlama Testi Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Değerleri.....	53
Tablo 4.2.5. Kontrol Grubunun Türkçe Anlama Testi Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Değerleri.....	54

Tablo 4.2.6. Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	54
Tablo 4.2.7. Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	55
Tablo 4.2.8. Deney Grubunun Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Değerleri.....	55
Tablo 4.2.9. Kontrol Grubunun Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Değerleri.....	56
Tablo 4.2.10. Deney Grubunun Bilgisayar Tutum Ölçeği Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Değerleri	56
Tablo 4.3.1. Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	57
Tablo 4.3.2. Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	57
Tablo 4.4.1. Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri.....	58
Tablo 4.4.2. Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri.....	58
Tablo 4.5.1. Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri.....	59
Tablo 4.5.2. Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri.....	59
Tablo 4.6.1. Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Çalışma Odasının Varlığına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına	

İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	59
Tablo 4.6.2. Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının Çalışma Odasının Varlığına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	60
Tablo 4.7.1. Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Özel Dershane Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	60
Tablo 4.7.2. Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının Özel Dershane Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	61
Tablo 4.8.1. Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Evde Bilgisayar Bulunması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	61
Tablo 4.8.2. Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının Evde Bilgisayar Bulunması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	61
Tablo 4.9.1. Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Günlük Bilgisayar Kullanma Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri.....	62
Tablo 4.9.2. Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının Günlük Bilgisayar Kullanma Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri.....	62
Tablo 4.10.1. Bilgisayar Destekli Öğretimin Etkililiği Üzerine Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	64

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa Nu.

Şekil 1. Anadili Öğretiminin Etkinlik Alanları.....	13
--	----

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ortaya konarak problem cümlesi belirlenmiş; araştırmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları belirtilerek araştırmada kullanılan başlıca kavramların tanımlarına ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Cümlesi:

Türkçe dersleri temelde anlama ve anlatma etkinlikleri üzerine kurulmuştur. Bu insanoğlunun hayatı anlama ve kendini anlatma çabası olarak da düşünülebilir. Anlama ve anlatma temel unsurları sadece Türkçe derslerinde değil tüm derslerin ve yaşamın da temelinde yer almaktadır. Ancak önemi göz önünde bulundurulursa anlama becerisinin kazanımı için ilköğretimde hala eski yöntemler dışında kullanılan bir metot bulunmamaktadır. Yeni öğretim programına bağlı olarak dil bilgisi konularının öğretiminde birçok yeni yöntem kullanılmaya başlanırken, anlam konusu kitaplarda küçük bölümlere sıkıştırılmakta, derslerde de anlatım, soru-cevap ve test tekniğinin dışına çıkamamaktadır.

Bilim ve teknolojideki gelişmeler bir taraftan yeni eğitim gereksinimleri yaratırken bir taraftan da eğitim uygulamalarına yeni olanaklar sunmaktadır. Teknolojik gelişmelerin sunduğu olanakların başında da bilgisayarlar gelmektedir. Birçok eğitim alanında bilgisayarların eğitim ortamına sağladığı katkılar araştırmalarla ortaya konmasına karşın, Türkçe eğitimi alanında bu tür çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada bu eksiklik de göz önünde bulundurularak Türkçe öğretmenlerinin aktarılan zorlandıkları anlam konusunun öğretiminde bilgisayarın katkısı araştırılmıştır.

Bunlara bağlı olarak tezin problem cümlesi: “İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersinde bilgisayar destekli öğretim yönteminin kullanılmasının geleneksel yöntemle oranla öğrencilerin anlama becerisinde anlamlı yönde etkisi bulunmakta mıdır?”

1.2. Alt Problemler: Yukarıdaki problem kapsamında aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

- 1) İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe derslerinde bilgisayar destekli öğretim yönteminin kullanılması geleneksel yöntemle oranla öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemekte midir?
- 2) İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe derslerinde bilgisayar destekli öğretim yönteminin kullanılması öğrencilerin bilgisayar kullanımına karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemekte midir?
- 3) Türkçe derslerinin bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle işlenmesi konusunda öğrencilerin görüşleri olumlu yönde midir?

1.3. Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 8. sınıf Türkçe derslerinde bilgisayar destekli öğretim yönteminin kullanılmasının öğrencilerin anlama becerisine etkisini tespit etmek; alternatif bir yaklaşım olarak bilgisayar destekli öğretim yönteminin Türkçe derslerinde kullanılabilirliğini ölçmektir. Ayrıca, araştırma ile bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile işlenen bir dersi, geleneksel yöntemle işlenen bir dersle kıyaslayarak öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ve bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarına olan etkilerini karşılaştırmak amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi:

Anlam bilgisi Türkçe dersleri başta olmak üzere tüm derslerin temelinde yer alan önemli bir konudur. Araştırmacı tarafından yapılan inceleme sonucunda, 1998-2010 yılları arasında yapılmış olan ilköğretim düzeyi sınavlara (OKS ve 2008 itibari ile SBS) bakıldığında Türkçe bölümündeki soruların %85'inin anlam bilgisi konusundan geldiği tespit edilmiştir. Ayrıca sınavların diğer bölümlerindeki (Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) soru tarzları incelendiğinde temelinde sadece anlama becerisi gerektiren, bilgi istemeyen soruların bulunduğu da tespit edilmiştir.

“Ne yazık ki, soyut bir konu olan “anlam” konusu derslerde, ilgili kitaplarda fazla yer verilmeyen bir alandır. Birçok ders kitabı anlam özelliklerine, anlam olaylarına; sözcük öbeğinin, cümlenin, deyim, atasözünün, paragrafın anlamına neredeyse hiç yer vermemektedir. Hâlbuki alanın önemi açısından, uygulanan birçok sınavda

(parasız yatılı, fen lisesi, askeri lise sınavları gibi) bu alanla ilgili, her yıl da artan bir biçimde soru çıkmaktadır.” (Sağır, 2002: 56)

Bilim ve teknolojideki gelişmeler şüphesiz eğitim-öğretim ortamını da etkilemeye başlamıştır. Yeni eğitim anlayışının temelinde öğrenci yer almakta ve her gün eğitim ortamını iyileştirilmek, öğrencinin aktif olarak eğitim ortamına katılması sağlamak amacıyla farklı yöntem ve teknikler kullanılmaya çalışılmaktadır. “Türkçe dersi çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan, bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğal, hem de zorunludur.” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995: 16)

Eğitimde teknoloji deyince akla ilk olarak “bilgisayar” gelmektedir. Bunun sebebi de bilgisayarların farklı yazılımlar ve etkileşimli ortamlarla eğitime geniş bir perspektif sunmasıdır. Öğretim ilkeleri arasında yer alan “yakından uzağa ilkesi” ve “öğrenciye görelilik ilkesi” de bize her çocuğun ilgi alanına mutlaka giren bilgisayarın eğitim ortamına konulması konusunda yol gösterici olmaktadır.

Bu çalışma; bilgisayar destekli öğretim aracılığıyla eğitim teknolojilerinden yararlanarak yapılan öğretimin öğrencilerin anlama becerileri üzerinde, geleneksel yöntemlere göre daha kısa sürede, daha faydalı ve etkili olduğunu ortaya koyması açısından önemlidir. Ayrıca, alanyazın taraması sonucu Türkçe eğitimi alanında bilgisayar destekli öğretim yönteminin kullanılmasına ilişkin araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Çalışmanın alandaki bu boşluğu giderebilmek için öncü bir nitelik taşıdığı düşünülebilir.

1.5. Varsayımlar:

Araştırmanın planlanıp yürütülmesinde, elde edilen bulguların yorumlanmasında ve değerlendirilmesinde aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Örneklemin evreni temsil ettiği,
2. Kontrol ve deney gruplarına uygulanan ön-test ve son-testlerin öğrencilerin başarısını ölçmede yeterli oldukları,
3. Hazırlanan yazılımların amaca uygun olduğu,
4. Öğrencilerin testleri ciddiye ve içtenlikle cevapladıkları,
5. Denetim altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol gruplarını aynı şekilde etkilediği varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar:

Araştırma;

1. 2010-2011 eğitim-öğretim yılı ile,
2. Düzce ili Cumayeri ilçesindeki bir devlet ilköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerinden oluşturulan örneklem grubu ile,
3. Türkçe dersinin “anlama” boyutu ve anlama boyutunun okuduğunu anlama becerisi ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar:

Ana Dili: Anadili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir. (Aksan, 2003: 81)

Ana Dili Eğitimi: Ana dilinin öğretilmesini ve geliştirilmesini içeren eğitimidir.

Anlama: Anlama, dinleme, okuma ve görsel okuma yoluyla alınan bilgilerin üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. (Güneş, 2007: 229)

Bilgisayar Destekli Öğretim: Bilgisayarın öğretimde öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir. (Uşun, 2004: 42)

Geleneksel Öğretim: Öğretmen merkezli, öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarma sürecini içeren ve sözlü anlatıma ağırlık veren yöntemdir. (Demirel, 2004: 72)

Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı: Piaget’in zihinsel gelişim kuramına dayalıdır. Öğrencinin deneyim kazanmasına ve onun bu deneyimlerini düşünmesine dayanır. Öğretmen öğretmek yerine öğrenme ortamı hazırlar. Öğrenme sorumluluğu öğrencidedir. Bu nedenle öğretmen deneyimler yaşatır. (Karaağaçlı, 2005: 359)

1.8. Simgeler ve Kısaltmalar

Akt. : Aktaran

BDÖ : Bilgisayar Destekli Öğretim

Bs. : Basım, Baskı

C. : Cilt

DPYBS: Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı

MEB : Mili Eğitim Bakanlığı

OKS : Ortaöğretim Kurumları Sınavı

SBS : Seviye Belirleme Sınavı

s. : Sayfa

S. : Sayı

TDK : Türk Dil Kurumu

vb. : Ve benzeri

vd. : Ve diğerleri

Yay. : Yayıncılık, yayınevi

BÖLÜM 2

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1. Ana Dili ve Ana Dili Eğitimi

2.1.1. Dilin, Ana Dili Eğitiminin Tanımı ve Önemi

İnsanı diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliği dilidir. Dil kavramı ise tek bir tanımı yapılamayacak kadar derin bir olgudur. En genel tanımı ile insanlar arasında iletişim kurmaya yarayan en önemli vasıta olarak tanımlanabilecek olan dilin birçok tanımı yapılmıştır.

Saussure (t.y./ 1976) dilin tanımına eserinde şu şekilde yer vermiştir: “Dilyetisinin birey dışında kalan toplumsal bölümüdür dil. Birey tek başına onu ne yaratabilir, ne de değiştirebilir. Dil, varlığını yalnızca toplum üyeleri arasındaki bir tür sözleşmeye borçludur.”

“Bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsü, dildir. Bireyleri ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlar; kuşaktan kuşağa aktarılarak gelen dil, bireyi geçmişle gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna getirir.” (Aksan, 1979: 13) Aksan (1999: 13)’a göre dil, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyümlü bir düzendir; düşünme ve düşünöleni aktarma dizgesidir.

Ergin (1992: 7)’e göre dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese, seslerden örölmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.

“Niteliği ve özellikleri itibariyle her dil, kendi kuralları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlıktır. İnsanın iç dünyası ile dış dünyasını birbirine bağlayan en önemli araçtır. Kuşaktan kuşağa aktarılabilen ve toplumun çeşitli özelliklerini yansıtan sosyal bir kurumdur.” (Korkmaz vd., 2003: 3)

“Dil, duygu ve düşünceyi insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir yığın veya kitle olmaktan kurtararak, aralarında ‘duygu ve düşünce birliği’ olan bir cemiyet, yani ‘millet’ haline getirir.” (Kaplan, 2003: 39)

Eker (2003: 3)’e göre dil; toplumsal yaşamın bir parçası olarak, sonsuz anlam boyutları taşıyan ve bunları ileten; fiziksel, ruh bilimsel, fizyolojik, zihinsel, toplumsal vb. pek çok olgularla kesişimleri bulunan bir işaretler dizgesidir.

“Gündelik yaşamda dilin yeri besbellidir. İnsanın sürekli olarak kullanmak durumunda bulunduğu bu araç eksiksiz bütün insanlığın yararlandığı bir temel yetidir. Ne denli ilkel olursa olsun, hiçbir toplum yoktur ki bu aracı henüz geliştirmemiş olsun.” (Köksal, 2003: 25)

Karataş (2004:113)’a göre dil, insanlar arasında anlaşma, iletişim kurma vasıtası olmasının yanında duygu ve düşüncelerin; arzu, istek, duygu ve hayallerin söz veya yazı aracılığıyla başkalarına sunulmasına/iletilmesine; ‘kıymet ifade eden söz’ün korunmasına yarayan çok mühim bir canlı unsur/varlıktır.

Dil, *Türkçe Sözlük*’te [Türk Dil Kurumu (TDK), 2005: 526] “2. İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.” olarak tanımlanmıştır.

“Dil, anlaşma ihtiyacından doğmuştur. Bu sebeple aynı zamanda kurallarına uymak zorunda olduğumuz milli bir sözleşmedir.” (Barın ve Demir, 2006: 11)

“Dil insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir. Elle başla, gözle kaşla işaretler yaparak da bazı duygularımızı, düşünce ve dileklerimizimizi anlatırız. Fakat en mükemmel anlatma (expression) vasıtamız dilimizdir.” (Banguoğlu, 2007: 9)

Dil tanımlarının ışığı altında ana dili tanımına ulaşmak istenerek aşağıdaki tanımlar sıralanabilir:

Türkçe zengin bir dildir. “Türkçe, çağlar aşan, değişik kıtalara yayılan, değişik topraklarda değişik lehçeler, diller doğuran güçlü, engin bir dildir; elimizdeki metinlerinden çok eskilere uzandığı anlaşılan bir dil.” (Aksan, 1996: 5)

“ Yeni çağda kişiler ve kurumlar arasındaki iletişim çok daha fazla önem kazanmıştır. Hangi iş alanında olursa olsun, insanların başarısındaki en önemli etkenlerden biri de etkili iletişimidir. Etkili iletişimin sağlanması ise insanların dil becerilerini doğru şekilde kullanmasıyla mümkün olacaktır.” (Özbay, 2003: 4)

“Anadili, insanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil.”(TDK, 2005: 93)

Eğitim öğretim faaliyetlerinin çoğunlukla dile dayalı olarak gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulursa okul başarısının ana dilini kullanabilme becerisine bağlı olduğu gerçeği ile karşılaşılmaktadır. Bu da ana dili eğitiminin önemini

göstermektedir. “Eğitim öğretim etkinliklerinin büyük ölçüde dile dayalı olarak sürdürüldüğü ve yapılan araştırmalar ışığında okul başarısının ana dili kullanımındaki yeterliliğe bağlı olduğu bilinen bir husustur. Eğitim etkinlikleri göz önünde tutulduğunda başvuru en önemli aracın “dil kullanımı” olduğu görülür. Bu açıdan bakıldığında dilin öğretmen ve öğrenci arasında önemli bir iletişim aracı olduğu açıktır. Durum bu olunca yetişmekte olan kuşakların her bakımdan en üst seviyeye ulaştırılmasında ana dili eğitimi önemli bir yer tutar.” (Calp, 2010: 35)

Sever (2011: 1)’e göre ana dili, çocuğun yaşadığı çevrenin ve bağlı olduğu toplumsal ortamın ürünüdür. Çocuk çevresini, toplumunu ve bu toplumun koyduğu ve geliştirdiği kültürel birikimi anadiliyle algılayıp kavrar. Dili geliştikçe bilgi ve kültür evrenini de geliştirir.

“ Dilin birey ve toplum yaşamındaki önemi, daha önce de denilenlerin ışığında, maddeler halinde şöyle özetlenebilir:

1. Dil anlamayı ve anlatmayı sağlayan bir araçtır. Başka bir deyişle, bir iletişim aracıdır.
2. Dil düşünme aracıdır, düşüncenin yaratıcısıdır.
3. Dil, ulusu meydana getiren en temel öğedir. Aynı dili konuşan insanlar arasındaki duygu ve düşünce birlikteliği, ulus bilincinin de oluşmasını sağlar, bu bilinci pekiştirir.
4. Dil, ulusun ve insanlığın bütün kültür birikimini aktaran en etkili araçtır.

Dilin, yukarıda belirtilen bireysel ve toplumsal işlevlerinin yerine getirebilmesi; her ulusun kendi dilini o ulusun bireylerine etkilice öğretebilmesiyle yakından ilgilidir. Anlama ve anlatma olanaklarını alabildiğince açan anadili öğretimi ise bunun gerçekleştiricisidir.”(Sever, 2011: 5)

Dil ve ana dili tanımları incelendiğinde genel olarak “iletişim aracı, düşünme aracı, sosyal hayatın parçası, eğitimin temeli, kültür aktarım aracı ve canlı varlık” kavramları üzerinde durulduğu görülmektedir. Bazı tanımlarda sosyal yönü üzerinde durulurken bazı tanımlarda düşünce boyutu üzerinde durulmuştur. Ancak dilin hayatımızın vazgeçilmez bir unsuru olduğu açık ve nettir. Bu bakımdan ana dili eğitiminin önemi de açıkça görülmektedir.

2.1.2. Anadili Eğitiminin Amaçları

“Anadili öğretimi, ilköğretim süreciyle başlayan okul türü öğrenmede bütün derslerin başarısını etkileyen bir süreçtir.” (Sever, Kaya ve Aslan, 2011: 11) Tüm derslerin

temelinde ana dili ile öğrenme yatmaktadır. Bu da ana dili eğitiminin tüm öğrenmelerin başında yer alması sonucunu doğurmaktadır.

Ana dili eğitimi bireyin çevreyi anlama ve kendini çevreye anlatma çabasının bir sonucudur. “Ana dil eğitimi bilgiden ziyade, temel dil becerilerinin kazandırılması esasına dayanır. Ana dil eğitiminin iki temel boyutu vardır: Bunlar anlama ve anlatmadır. Anlama, okuma ve dinleme; anlatma, konuşma ve yazma becerilerinden oluşur. (...) Dil eğitimi ve öğretimi konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerinin kazanılmasını sağlayan bir araçtır. Ana dili öğretimi, anlama-anlatma yetilerini gerçekleştirebilecek teorik ve uygulamalı çalışmalara dayalı olarak düzenlenip sürdürülmelidir.” (Calp, 2010: 72-73)

Yeni eğitim programlarının düzenlenmesi ile ana dili eğitimine bakış da değişmiştir. “Yapılandırıcı dil yaklaşımı, dil ve zihinsel becerilerin gelişimini birlikte ele almaktadır. Özellikle günümüz dünyasının karmaşık sorunlarının üstesinden gelmek için öğrencilerin düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme, araştırma, değerlendirme vb. zihinsel becerilerinin geliştirilmesini öngörmektedir. Öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerinden yararlanarak sosyal ilişkilerini geliştirmesi, işbirliği yapması, çatışmaları yönetmesi ve sorunlarını çözmesi beklenmektedir. Bu durum, günümüz eğitim programlarında, dil eğitiminde davranış değiştirme yerine beceri geliştirmeyi getirmiştir.” (Güneş, 2007: 56)

Bu gelişmeler Türkçe öğretim programını ve hedeflerini de etkilemiştir. “Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır.” (MEB, 2005: 3)

“Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine 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 amaçlanmaktadır.” (MEB, 2005: 4)

2.1.3. Anadili Eğitiminin İlkeleri

“ Türkçe öğretiminde programda belirlenen amaçlara ulaşabilmek için öğretim etkinliklerinde uyulması gereken bazı temel ilkeler bulunmaktadır.

Bu ilkeler aşağıdaki gibidir.

- Dört temel dil becerisinin birlikte öğretilmesi,
- Türkçe öğretiminin doğal bir ortamda yapılması,
- Türkçe öğretiminde diğer derslerden yararlanılması,
- Dilin kurallarını öğretirken sezdirme yaklaşımının izlenmesi,
- Öğrenme alanları ile öğretim etkinlikleri arasında sıkı bir ilişkinin kurulması,
- Metinlerin seçiminde tematik bir yaklaşım izlenmesi,
- Dil becerilerini geliştirmede çoklu ortamın sağlanması.” (Demirel ve Şahinel, 2006: 19)

Ana dili eğitiminin istenen hedeflere ulaşmasında muhakkak öğrencilere aktarılan bilgilerde aşamalılık gözetilmelidir. Bilgilerin aktarılmasında basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa, öğrenciye görelilik ve açıklık ilkelerine de uyulmalıdır. İyi bir Türkçe öğretiminin mutlaka yaparak

yaşayarak öğrenmeye de dayanması gerekmektedir. Bilgiler teoride kalmamalı uygulamaya da dökülmelidir.

Başka bir kaynakta da Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeler şöyledir:

“1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma etkinlikleri birbirini bütünleyen bir anlayışla gerçekleştirilmeli, dilbilgisi çalışması bu etkinliklerde, yeri geldikçe kurumsal ve soyut alıştırmalar yerine somut uygulamalara dönüştürülmelidir.

2. Türkçe öğretimi yalnızca ders saatlerinde gerçekleştirilen bir öğretim olarak düşünülmemeli, öğretimin amacına ulaşabilmesi için, öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmiş bağımsız birer okur olmalarının önemli olduğu bilinmelidir. Bu nedenle öğrenciler, Türkçe dersleri bittikten sonraki sürelerde de düzeye uygun, Türkçenin anlatım gücünü yansıtan yazınsal ve öğretici metinleri okumaya ve okuduklarını paylaşmaya isteklendirilmelidir.

3. Türkçe öğretiminde, geleneksel uygulamalar yerine, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini uyarıcı çağdaş öğretim yaklaşımları, yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ve dilbilgisi konu alanına ilişkin davranışlar kazandırmayı amaçlayan bir öğretimin, doğasına uygun çeşitli yöntem ve teknikleri kullanması gerekir. Türkçe öğretiminde, birden çok yöntem, teknik ve öğretim anlayışının olanaklarından yararlanılarak “bütünleştirilmiş bir öğrenme-öğretme yaklaşımı”na ulaşılmalıdır. Başka bir söyleyişle, öğretimde, tam öğrenme, etkin öğrenme, beyin tabanlı öğrenme, çoklu zeka, yapılandırıcılık; sunuş yoluyla, buluş yoluyla, araştırma yoluyla öğrenme gibi kuram ve öğretme öğrenme yaklaşımlardan yararlanılmalı; öğrencilerin düzeyi ve onlara kazandırılacak davranışların niteliğine uygun olarak soru-yanıt, tartışma, gösteri, küme çalışması, beyin fırtınası, oyunlaştırma, gözlem, inceleme vb. yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

4. Türkçe öğretiminde, ilgi ve gereksinimleri farklı öğrencileri istekle öğrenme-öğretme etkinliklerine katabilmek için çok uyaranlı eğitim ortamları oluşturulmalıdır. Öğretimde, öğrencilerin sanat ve düşünme eğitimi süreçlerinde resmin, müziğin estetik işlevinden birer uyaran olarak yararlanılmalıdır. Öğretim, bilişim teknolojisinin olanaklarıyla desteklenmelidir.

5. Türkçe öğretiminde, öğrencilere dil bilinci ve duyarlılığı kazandırmanın temel koşullarından biri, öğrencileri düzeylerine uygun, sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış, değişik türdeki nitelikli edebiyat metinleri ile buluşturmadır. Bu nedenle, öğretimde

kullanılan metinlerde Türkçenin söz varlığının yansıtılması, doğru ve etkili kullanılması temel bir ilke olarak benimsenmelidir. Metinlerin, öğretme amacından çok, öğrencilere duyma ve düşünme sorumluluğu verecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir.” (Sever ve diğerleri, 2011: 21-22)

Türkçe öğretiminde tüm derslerden faydalanılmalıdır. Okullarımızda tüm derslerin işlenişinde Türkçe kullanılmaktadır. Ayrıca her derste dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yer verilmektedir. Yazılı yoklamalarda ve ödev hazırlamada öğrenciler yazma becerilerini kullanmaktadır. Ders anlatırken, soru sorarken konuşma becerilerini, en çok da ders dinlerken dinleme becerilerini geliştirmek zorundadırlar. Bu beceriler sadece Türkçe dersinde değil bütün derslerde geliştirilmeli ve okullarda öğretmenler işbirliği içerisinde hareket etmelidir.

2.1.4. İlköğretimde Türkçe Öğretimi

“Dili doğru ve düzgün kullanmak doğuştan gelen bir yetenek değil; eğitimle kazanılan davranışlar zinciridir. Bu bakımdan düşünüldüğünde özellikle ilköğretim Türkçe derslerinin önemi daha da ortaya çıkmaktadır.”(Bölükbaşı, 2007:3)

Türkçe öğretiminde geleneksel yaklaşımın başarı sağlayamadığı görülmüş ve Talim Terbiye Kurulu tarafından yürütülen çalışmalar sonucu Türkçe programı 2005 yılı itibari ile yenilenmiştir. 1-5. sınıflar için hazırlanan program 2004-2005 yılında pilot uygulaması yapıldıktan sonra 2005-2006 eğitim-öğretim yılında tüm okullarda uygulamaya konmuştur. 6-8. sınıflar için hazırlanan programın da 2005-2006 yılında pilot uygulaması yapılarak 2006-2007 yılında tüm okullarda program uygulamaya konmuştur.

Yeni program yapılandırmacı yaklaşıma dayanmakta ve buna bağlı olarak da öğrenci eğitimin merkezinde yer almaktadır. Bireysel farklılıklara dayanan eğitim ortamını ve öğrencinin eğitim ortamına aktif katılımını gerektirmektedir. “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecince öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak

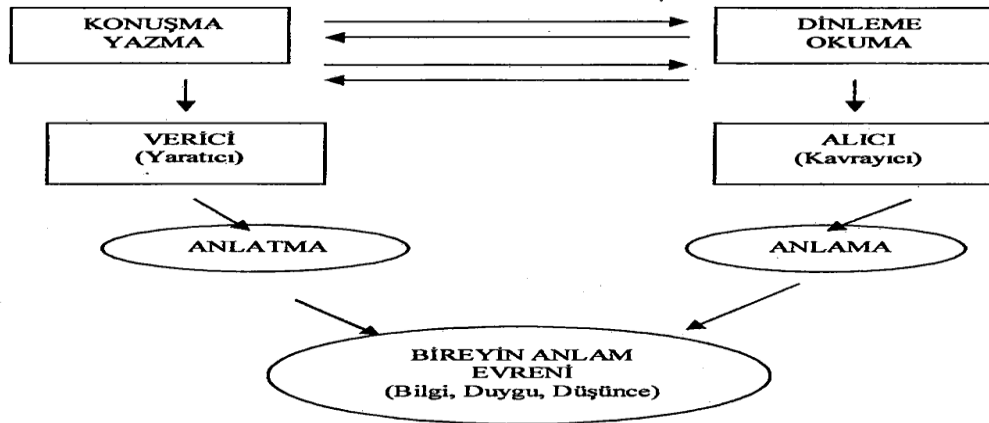
katılmasının sağlanması, motivasyonun sürekli olarak desteklenmesi gerekir.” (MEB, 2005:3)

“Türkçe derslerinde öteki derslerde de olduğu gibi, kesin olarak ezbercilikten kaçınmak gereklidir. Türkçe öğretiminde başarı sağlanabilmesi için bir takım kuralların, tanımların öğretilmesi, ezberletilmesi hiçbir anlam taşımaz. Bir öğrencinin, noktanın ve büyük harfin nerede kullanılacağını, sıfatın ve zarfın tanımını, fıkranın, makalenin özelliklerini ezbere bilmesinin bir yararı yoktur. Böyle bir yol tutulması, belleği yıpratmaktan, zamanı boşa harcamaktan, dersi öğrenci için sevimsiz kılmaktan başka bir şeye yaramaz. Türkçe öğretiminin amaçlarına ters düşer. Önemli olan, öğrencinin Türkçeyi doğru olarak, bilinçle ve güvenle kullanmayı alışkanlık haline getirmesi, okuduğu ya da dinlediği bir parçada işlenen fikri ya da duyguyu kavrayıp sezebilmesi, ondan zevk alabilmesidir.” (Demirel ve Şahinel, 2006: 26-27)

“Türkçe öğretimi bir beceri kazandırma sürecidir. Beceriler ise uygulamalarla geliştirilir. Uygulamaya dayanmayan bir öğretimin öğrencilere istenilen düzeyde beceri kazandırması beklenemez. Geleneksel anlayışla yapılan öğretimin verimsiz oluşunun temelinde bu gerçeğin yattığı bilinciyle, Türkçe öğretiminin öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini yaparak, yaşayarak gerçekleştirebilecekleri ortamlar kurgulanmalıdır.” (Sever ve diğerleri, 2011: 27-28)

Türkçe dersi “okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi” öğrenme alanlarından oluşmaktadır. “ Eğitim ve öğretim de hiç şüphesiz bu temel beceriler üzerine kurulur. Bunlardan okuma ve dinleme bireyin anlam yönünü; konuşma ve yazma ise anlatma yönünü oluşturur.” (Gürel ve diğerleri, 2007: 22)

Sever (2011:27) ana dili öğretiminin etkinlik alanlarını aşağıdaki şekilde belirtmiştir:



Şekil 1

İletişimin temelini oluşturan dinleme becerisinin kazandırılması, yeni öğrenme yaşantıları edinmede en etkili yol olan okuma becerisinin kazandırılması, duygu ve düşünceleri aktarmada en kolay yol olan konuşma becerisinin edindirilmesi, öğrencilere gördüklerini veya yaşadıklarını yazıya dökabilmeleri için yazma becerilerinin kazandırılması ve bu becerilerle birlikte dilini daha bilinçli kullanabilmesini sağlamak amacıyla dil bilgisi kazanımlarının kazandırılması Türkçe dersi amaçları arasında yer almaktadır. Ancak bu becerilerin kazandırılması sadece Türkçe dersi kapsamında değil tüm derslerde ve yaşamda öğrenciye fayda sağlamaktadır. Bu becerilerin kazandırılmasının önemi Türkçe dersinin ders saati en fazla olan ders olmasından da anlaşılmaktadır.

Türkçe dersinde beceri kazandırma sürecinde yeni öğretim programına da bağlı olarak birçok sorunla karşılaşmaktadır. Ders kitaplarında öğretmene yol gösteren birçok örnek etkinlikler bulunmasına karşın bu yönergelerin ne kadarının öğretmenler tarafında uygulandığı bilinmemektedir. Çünkü öğretmenlerin birçoğunun hala geleneksel yöntemle ders işlediği, yeni gelişmeleri takip etmediği bilinmektedir. Oysa bireysel farklılıkların esas alınarak öğrenci merkezli işlenen bir Türkçe dersinde daha fazla sayıda ve çeşitte etkinliklerin yer alması gerekmektedir.

“Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde:

- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla, düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkmıştır.
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere ağırlık verilmiştir.
- Öğrenme alanları günümüz dil öğretim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak, dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır. Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.

- Kazanımlar, programda öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru arttırılarak verilmiş ve sarmal olarak düzenlenmiştir.
- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiştir.
- Türkçe Öğretim Programının hazırlanmasında düşünme, anlama, sorgulama, inceleme, araştırma, keşfetme, günlük hayatla ilişkilendirme ve değerlendirme gibi çalışmaları içeren tematik yaklaşım benimsenmiştir.
- Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında kelime tanıma ve zihinsel sözlük geliştirme çalışmalarına ayrı bir önem verilmiş ve ilk okuma-yazma öğretiminden itibaren yapılacak çeşitli etkinlikler önerilmiştir.
- Türkçe Öğretim Programının öğrenme-öğretme süreci, yapılandırıcı yaklaşım, beceri geliştirme modelleri ve Türkçedeki uygulamalardan hareketle beş aşamada ele alınmıştır. Bunlar hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ve ölçme ve değerlendirme aşamalarıdır. Öğrencilerin her aşamada çeşitli etkinliklerle aktif duruma getirilmesi öngörülmüştür.
- İlk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir.
- Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır.
- Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı, Türkçe dersini öğrenciye sadece dil becerilerini öğreten bir ders olarak görmemektedir. Program, öğrencinin bu derste öğrendiği ve geliştirdiği dil ve zihinsel becerilerini diğer derslerde ve sosyal yaşamda da kullanmanı öngörmektedir. Bu nedenle Türkçe dersinin, diğer derslerle ilişkilendirilmesi yapılmıştır.” (Güneş, 2007: 52-55)

Geleceğe umutla bakabilmemiz için topluma uyum sağlayabilen, kendisini doğru ifade edebilen, çevreye dönük ve faydalı nesiller yetiştirmeliyiz. Bu da iyi bir

eğitimle mümkündür. İyi bir eğitimin temel şartı da iyi bir ana dili eğitiminden geçmektedir. İlköğretimde Türkçe dersleri aracılığıyla sağlam ve düzgün anlama ve anlatma gücüne sahip nesiller yetiştirilmesi en temel hedef olmalıdır.

2.1.5. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

“Bireylerde gözlenen kalıcı davranış değişmesi olan öğrenmenin önemli bir özelliği, bireyin yaşantısına bağlı olarak gerçekleşmesidir. Eğitim sonucu oluşan geçerli öğrenmeler, ancak kasıtlı yaşantılar sonucu gerçekleşebilir. Kasıtlı yaşantılar, eğitimcilerin önceden planladıkları yaşantılardır. İşte bu yaşantıların nasıl düzenleneceğine yön veren de strateji, yöntem ve tekniklerdir. Bunlar, önceden belirlenen davranışları öğrencilerin kazanmalarını sağlayacak yaşantıların düzenlenmesine yön veren uygulama yollarıdır. Öğretme-öğrenme sürecinde, öğrenmeye rehberlik eden öğretmenin bunları uygun şekilde kullanması gerekmektedir. Bu, öğrenmenin etkili ve kalıcı olması için kaçınılmaz bir ilkedir.” (Vural, 2004c: 17)

Türkçe dersinde birtakım bilgi ve beceriler kazandırılırken tek yöntem kullanımı artık kabul görmeyen bir düşüncedir. Öğretmenin öğrencinin gelişim özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak konunun ve ortamın özelliklerini de dikkate alarak en uygun ve en iyi yöntemi kullanması gerekmektedir. Önemli olan fazla öğrenme değil, yeterli ve tam öğrenmedir. Bunun içinde olabildiğince fazla duyu organını işe koşup öğrenciye yaparak yaşayarak öğrenme imkanı sunarak, öğrencinin derse aktif katılımını ve öğrenme yaşantısı edinimini sağlamaktır. Türkçe dersinde kullanılacak başlıca yöntem ve teknikler şunlardır:

ANLATIM:

Öğretmen merkezli olan, öğrencinin ise dinleyici rolünde olduğu geleneksel bir yöntemdir. “Modern öğretim anlatıma pek fazla yer vermemekle birlikte öğretmen hemen her konuda bu yöntemden belli bir ölçüde yararlanma gereğini duymaktadır. Önemli olan husus anlatımın yerinin ve süresinin iyi seçimidir. Anlatımın kısa ve ilginç olmasını sağlama ve herkesin dikkatini çekme öğretmenin görevidir. Öğretmenin konuşmasının, hareketlerinin, görünümünün, anlatımındaki açıklığın ve öğrencilerle göz göze ilişkisinin bu yöntemde son derece önemli olduğu bilinmelidir.” (Küçükahmet, 1998: 55)

“Bu yöntem, derse giriş yaparken, konuyu özetlerken ya da bir konuyla ilgili bilgiyi aktarırken kullanılır. Daha çok sunuş yoluyla öğretim yaklaşımında kullanılır.

Özellikleri:

1. Öğretmen merkezlidir,
2. Aynı anda çok sayıda kişiye bilgi aktarılır,
3. Dinleyenler, konuyla ilgili organize bir görüş kazanır,
4. Öğrencilere kısa zamanda çok bilgi verir.” (Demirel ve Şahinel, 2006: 35)

SORU-CEVAP:

Öğrenciyi düşünmeye yöneltmek, iyi anlaşılmayan noktaları açığa çıkarmak ve öğrenciye kendini ifade etme olanağı sağlamak açısından önemli bir yöntemdir. Genellikle tek başına kullanılmaz, diğer yöntem ve tekniklerle bir arada kullanılır.

Özellikleri:

- “1. Analitik düşünceleri uyarma.
2. Öğrenci güçlüklerini tanılama.
3. Özel amaçlara doğru gelişmeleri tespit etme.
4. Öğrencileri güdüleme.
5. Kavramları açıklama.
6. Yeni değer ve tutumları cesaretlendirme.
7. Düşünmeye özel bir yön verme.
8. Sonuçların nedenlerini açıklama.
9. Öğrencileri kendi kendilerini değerlendirmeye cesaretlendirme.
10. Kavramları uygulamaya cesaretlendirme.” (Vural, 2004a: 58-59)

TARTIŞMA:

“Tartışma, öğrencilerin bir konuyu, beceriyi, uygulamayı vb. anlamak amacıyla karşılıklı görüşler, düşünceler, eleştiriler üreterek, ayrıntılı olarak incelemesi şeklinde açıklanabilir. Öğrencileri bir konu üzerinde düşünmeye yöneltmek, konu ile ilgili anlaşılmayan noktaları açığa kavuşturmak ve konuyla ilgili bilgileri zihinde yapılandırmak, öğrencinin konu hakkında ön bilgilerini öğrenmek vb. amaçlarla kullanılabilir. Bu teknik dil, anlama ve zihinsel becerileri geliştirmek, aynı zamanda zihinsel etkileşim sağlamak, zihinsel çalışmalarını çözmek, sorun çözmek, ikna etmek vb. çeşitli sosyal becerilerin geliştirilmesinde de katkı sağlamaktadır. Tartışma sürecinde dikkat edilmesi gereken bazı önemli kurallar vardır. Bunlar:

- Öğretmen ve öğrenciler tartışmayı bir öğrenme tekniği olarak görmelidirler.
- Tartışmanın amacı, süreci ve bilgiler iyi paylaşılmalıdır.
- Öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri bir ortam oluşturulmalıdır.
- Sorular, öğrencileri düşünmeye yönelten türde ve açık uçlu olmalıdır.
- Öğrencilerin ilgisini çeken, etkili ve güncel konular-bilgiler seçilmelidir.
- Tartışma sırasında öğrencilere kendisini ifade edebileceği kadar süre verilmelidir.
- Her öğrencinin tartışmaya katılması ve tartışma sorumluluğu taşıması sağlanmalıdır.” (Güneş, 2007: 285)

“Grup tartışma yönteminin çok değişik şekilleri vardır. Bunlardan en yaygın olarak kullanılanları, büyük grup tartışması, münazara, panel, proje çalışması, vızıltı grupları, fikir taraması, forum ve seminerdir.” (Küçükahmet, 1998: 72)

ÖRNEK OLAY:

“Gerçek hayatta karşı karşıya kalınan problemlerin sınıf ortamına getirilerek çözülmesi yoluyla öğrenmenin sağlanmasıdır. Hemen bütün öğretim kademelerinde, ama özellikle öğretimin seviyesi arttıkça daha çok kullanılan bir metod olmaktadır.” (Vural, 2004a: 97)

“Örnek olay incelemesi, öğrencilerin sorunlu bir olaya aktif olarak katılmalarını gerektiren bir yöntemdir. Sorunlu olay gerçek ya da hayali olabilir. Olayı anlatan ve gerekli verileri kapsayan bir rapor üzerinde çalışan öğrenciler, olayı öğrenir, verileri analiz eder, sorunu değerlendirirler. Tartışarak olayın nedenlerine ya da çözümüne ilişkin öneriler getirirler. Özellikle sosyal bilimlerde pek çok konu, örnek olay biçiminde sınıfa getirebilir. Öğrenciler tartışarak öğrenme imkânına kavuştukları için bu yöntemden oldukça hoşlanmaktadırlar.”(Küçükahmet, 1998: 70)

DRAMATİZASYON:

“Öğrencilere hangi durumlarda nasıl davranılması gerektiğini yaşayarak öğreten bir tekniktir. Problem çözme ve iletişim kurma yeteneğini geliştirir. Bu teknik, bilinen en eski öğretme tekniklerinden biridir. Çok kullanışlı ve yararlı olduğu için günümüzde okullarda yaygın olarak kullanılmaktadır.” (Vural, 2004a: 194)

Dramatizasyon yönteminin yararları şöyle sıralanabilir:

1. Etkili ve dikkatli dinleme yeteneğini geliştirir.

2. Kişinin kendine olan güvenini arttırır.
3. Anlama yeteneğini ve yaratıcılığı arttırır.
4. Akıcı konuşmayı geliştirir.
5. Dile hakimiyeti ve doğru ifade yeteneğini geliştirir.
6. Bilgilerin etkin kullanımını sağlayarak onları pekiştirir.” (Demirel ve Şahinel, 2006: 42)

“Türkçe öğretiminde dramtizasyondan büyük ölçüde yararlanılır. Bilhassa ilköğretim birinci kademede çeşitli etkinliklerin yapılması sırasında dramtizasyon işe koşulabilir. Parmak oyunu, pandomima, kukla ve Karagözle Hacivat dramtizasyon için tipik örneklerdir. Birinci sınıfta cümlelerin verilmesi, derste işlenen bir metnin canlandırma yoluyla ifade edilmesi sırasında okunan bir hikayenin, anlatılan bir fıkranın ana fikrinin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için dramtizasyona başvurulabilir.” (Calp, 2010: 303)

GÖZLEM VE İNCELEME:

“Gözlem, bir olayı, bir nesneyi ya da bir gerçeği anlamak için olay, nesne ya da gerçeğin çeşitli belirti ve koşullarını izleme ve inceleme tekniğidir. İnceleme ise ele alınan bir konu ya da olayın özelliklerini ve ayrıntılarını tam olarak anlamaya çalışmak için yapılan yöntemli çalışmalardır. Gözlem ve inceleme birbirini tamamlayan iki çalışmadır.” (Güneş, 2007: 292)

“Gözlem ve inceleme çalışmaları sırasında öğrencilerin gördüklerini, duyduklarını tespit etmeleri ve malzeme toplayıp bunlar üzerinde inceleme yapmaları, bir taraftan doğru ve sağlıklı düşünme yeteneklerinin gelişmesine; diğer taraftan eşya, varlık, olay ve olgular üzerinde yeni yaşantılar elde etmelerine imkan hazırlar. Böylece bu yöntem, öğrencilerin kendilerini ifade etme, tasvir yapma güç ve yeteneklerinin gelişmesine hizmet eder. Bu yöntem aracılığıyla elde edilen bilgi ve bulgular, öğrencilerin özellikle sözlü ve yazılı anlatım, okuma, anlama ve dil bilgisi çalışmalarında kullanacakları malzemeleri oluşturur.” (Calp, 2010:304)

PROBLEM ÇÖZME:

“Problem çözme yöntemiyle öğrenme yaklaşımı, bilimsel araştırma yöntemini temel almaktadır. Bu yaklaşımın özü John Dewey’in genel problem çözme yöntemindeki 5 aşamaya dayanmaktadır.

1. Problemi tanıma.
2. Geçici hipotezleri formüle etme.
3. Veri toplama, organize etme, değerlendirme ve açıklama.
4. Sonuca ulaşma.
5. Sonuçları tespit etme.

Problem çözme yönteminde zihnin analiz etme, genelleme ve sentez etme gibi en yüksek bilişsel fonksiyonları kullanılmaktadır.” (Küçükahmet, 1998: 60)

Problem çözme yönteminin özellikleri şöyledir:

- “ 1. Öğrenci merkezlidir.
2. Öğrencide ilgi ve güdülemeyi artırır.
3. Daha kalıcı izli öğrenmeleri oluşturur.
4. Bilimsel yöntemi kullanmayı öğretir ve bilimsel tutumu kazandırır.” (Demirel, 2011a: 74)

GÖSTERİ:

“Gösteri, belli olay ve durumlarla ilgili ilkeleri belirtmek, bazı beceri ve uygulama tekniklerini kavratmak amacıyla bir topluluk karşısında yapılan açıklamalara denir.” (Calp, 2010:303)

“ Daha çok psiko-motor becerilerin öğretiminde işe koşulan bu yöntem, hedef ve konunun özelliğine göre diğer alan hedeflerini de kapsayabilir. İyi hazırlanmış bir gösteri öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekerek öğrenmeyi kolaylaştırır.” (Taşdemir, 2000: 147)

“Bu yöntemde öğretmen etkindir, öğrenciler çoğu durumda edilgendir. Bu durumda öğretmen öğrencilerle göz teması kurarak kontrolü sağlayamazsa yeterli düzeyde öğrenme gerçekleşmeyebilir. Türkçe derslerinde resim, amblem, marka, kart vb. araç ve gereçlerden yararlanarak öğrencilerin dil becerilerinden özellikle konuşma ve yazma yeteneklerini geliştirmede bu yöntem etkili bir şekilde kullanılabilir.” (Calp, 2010:304)

BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRENME:

“Bilgisayarın eğitim ve öğretim sürecinde kullanılmasına Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ) denir. Öğrenciler eğitsel materyalleri sunan ve gösteren bilgisayarlarla direk temas halindedir. Bilgisayarların öğrenme ortamında öğretmene yardımcı bir araç olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu

güçlendiren, öğrencilerin kendi öğrenme hızına göre öğrenmesine olanak sunan, kendi kendine öğrenme bir başka deyişle interaktif öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir. Anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesinde ve anlaşılması zor kavramların öğretiminde öğrencilerin görsel ve düşünsel yapılarını harekete geçirerek multimedya destekli öğretim etkinliklerinin geliştirilerek kullanılması öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilemektedir.” (Başbay ve Odabaş, 2010: 225-226)

“Bilgisayar yardımıyla veya bilgisayar destekli öğrenme Türkçe öğretiminde okuma-anlama, hızlı okuma, yazılı anlatım, dil bilgisi, imla ve noktalama işaretlerini kullanma etkinliklerinde işe koşulabilir. Bilgisayar ortamında öğrencilerin yazılı anlatım etkinlikleri çerçevesinde metin oluşturma çalışmaları yapılabilir. Bu çalışmalar için öğrencilerin öğrenme ve anlama kapasitelerine uygun olarak hazırlanmış programlar düzenlenir. Düzenlenen bu programlardaki her bölüm, biri diğerinin ön koşulu ve tamamlayıcısı olarak yapılandırılır.” (Calp, 2010: 309)

“İlköğretim ve orta öğretim sınıflarında öğrenci sayısı genellikle 30 ila 60 arasında değişmektedir. Her öğrenciye bir öğretmen atamak, dünyanın en zengin ülkelerinde bile mümkün değildir. Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça, öğretmenin verimliliğinin azaldığını hepimiz biliyoruz. Bazı eğitimciler, bilgisayar aracılığıyla, her öğrenciye bir öğretmen verilme durumunun oluşturulabileceğini düşünmüşlerdir. Bilgisayar aracılığıyla yapılan eğitimin en belirgin özelliği bireysel bir eğitime imkan sağlamasıdır.” (Calp, 2010: 307)

Bilgisayar destekli öğretim aracılığı ile öğrenciler istedikleri kadar tekrar ve alıştırma yapma imkanına kavuşmaktadırlar. Öğrenme etkinlikleri sırasında anında dönüt ve düzeltme olanakları sunması da BDÖ yönteminin artılarından. Ayrıca öğrenciye kendi hızında öğrenme şansı vermekte ve birçok duyu organına hitap etmektedir. Böylece öğrencinin dikkati çekilmekte ve öğretim faaliyetine aktif katılımı sağlanmaktadır.

2.1.6. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Anlama Becerisinin Yeri

Demiray (1990: 40) anlamı, bir sözcüğün belirttiği düşündüğü şey olarak tanımlamıştır.

“Anlam dilde birer gösterge niteliğiyle yer alan, insanın dünya bilgisine dayalı birtakım belirleyicileri bulunan kelimelerin belli bir bağlam ve konu içinde ilettikleri kavram biçiminde tanımlanabilir.” (Aydın, 2007: 73)

“Anlama, okul öncesi dönemde dinleme yoluyla, okuma-yazma öğrendikten sonra ise genellikle okuma yoluyla geliştirilmektedir. Bu nedenle, okuma eğitimiyle birlikte anlama eğitimi üzerinde de önemle durulması gerekmektedir.” (Güneş, 1997: 59)

“Anlama, okunan bir metnin yahut dinlenen bir konuşmanın içeriğinin ve mesajının algılanması olarak tanımlanabilir. Okumanın amacı anlamaktır. Anlama ise çeşitli duyu organlarını harekete geçiren karmaşık bir eylemdir.” (Aktaş ve Gündüz, 2003: 57)

Püsküllüoğlu (2004: 127) anlamayı “anlamak eylemi” olarak tanımladıktan sonra anlamak için de “bir sözün, sözcüğün, bir simgenin, bir olay, olgu ya da davranışın ne demek olduğunu, neyi gösterdiğini kavramak.” tanımını vermiştir.

Anlamak, TDK (2005: 101) tarafından “bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak” olarak tanımlanmıştır.

İnsan hayatını sürdürürken sürekli kendini anlatmaya ve hayatı anlamlandırmaya çalışmaktadır. “Anlatı yaratırken yaşanan anlam üretme sürecinin karşısında, doğal olarak, anlatılanları kavrarken yaşanan anlam yakalama süreci vardır.” (Rıfat, 2009: 19)

“Okumak, ilk başta (yazılan bir şeyi okuyarak, sayfaları aşarak) metni tüketmek anlamına gelse de, okuyucunun anlamlandırması bakımından, metnin anlamını yeniden oluşturması sonucu bir üretme etkinliğidir.” (Günay, 2007: 21)

“Eskiden “anlama” denilince “yazıların şifresini çözme” olarak anlaşılıyor ve metni anlamak için defalarca okunması gerektiği düşünülüyordu. Daha sonraları “Okumak anlamaktır.” görüşü ortaya atıldı. Böylece anlamak için metinlerin derinlemesine incelenmesi çalışmalarına ağırlık verildi ve bu anlayış uzun yıllar sürdürüldü. Son yıllarda gündeme gelen yapılandırıcı yaklaşımda “anlama” daha farklı olarak ele alınmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşımda anlama öğrenme alanı olarak ele alınmakta, “zihinsel becerileri ve zihinsel yapıyı geliştiren anlama” üzerinde durulmaktadır. Bunun için anlamının öğretilmesi ve öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Eskiden olduğu gibi metinleri derinlemesine inceleyerek öğrencinin anlamasını beklemek yerine, doğrudan anlama becerilerini geliştirecek eğitim üzerinde durulmaktadır. Bunun için anlama süreçlerine ve tekniklerine ağırlık verilmektedir.” (Güneş, 2009: 189-190)

“Yapılandırıcı yaklaşıma göre anlama, okuma yoluyla alınan bilgilerin zihinde işlenerek anlamlandırılması olarak tanımlanmaktadır. Okuma yoluyla alınan bilgiler,

inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmekte ve birleştirilerek anlamlar oluşturulmaktadır. Anlam oluşturmada okuyucunun ön bilgileri önemli olmakta ve anlama sürecini etkilemektedir. Bu işleme anlam oluşturma ya da anlamlandırma denilmektedir. Ardından oluşturulan bu anlamlar okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır. Bu işleme de anlamı yapılandırma denilmektedir. Anlamın unutulmaması ve kalıcı olması için mutlaka zihinde yapılandırılması gerekmektedir.” (Güneş, 2009:190)

“Dünyamızda son yıllara kadar “anlama öğretimi” veya “anlama becerilerini geliştirme” gibi eğitimden hiç bahsedilmemiştir. Pressley, “öğrencilerin anlama becerilerinin okullarda sürekli olarak değerlendirildiğini, ancak anlamının öğretilmediğini,” belirtmektedir. Pressley’e göre bazı öğrenciler sürekli çalışmalarına rağmen anlamada ilerleyemiyorsa, o zaman ya alıştırmalar öğrencilere uygun değildir ya da bu tür alıştırmalarla öğrencilerin anlamaları geliştirilememektedir. Pressley, “ Bu anlayışı değiştirmek için kavramsal bir devrim gereklidir.” diyerek anlamının öğretilmesini öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Pressley, 1997).” (Akt. Güneş, 2009: 191)

Talim Terbiye Kurulu tarafından yürütülen çalışmalar sonucu Türkçe programı 2005 yılı itibari ile yenilenmiştir. 1-5. sınıflar için hazırlanan program 2004-2005 yılında pilot uygulaması yapıldıktan sonra 2005-2006 eğitim öğretim yılında tüm okullarda uygulamaya konmuştur. 6-8. sınıflar için hazırlanan programın da 2005-2006 yılında pilot uygulaması yapılarak 2006-2007 yılında tüm okullarda program uygulamaya konmuştur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, “genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları ve bu alanlara yönelik belirlenmiş kazanımlar, etkinlik örnekleri ile açıklamalar”dan oluşmaktadır. (MEB, 2005: 3)

Türkçe Dersi Öğretim Programı, yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanmıştır. “Öğrencilerin edindikleri birikimler üzerine yenilerini inşa etmeleri, karşılaştıkları problemlere alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, bir grup içerisinde beraber çalışma bilinç ve cesaretine ulaşmaları, üretme ve tartışma etkinliklerine katılmaları, farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları, olay ve durumları kendi deneyimlerinden hareketle doğru olarak anlamaları, disiplinler arası bir bakış kazanmaları Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın temel amaçlarını oluşturmaktadır.” (MEB, 2005: 2)

Türkçe dersi “okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi” öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda yer alan anlam bilgisi konuları ile ilgili kazanımlar, 2005 yılında yayınlanan taslak basımda 6. sınıf dil bilgisi ile ilgili kazanımlar bölümünde yer alırken 2006 yılında yayınlanan program kitabında ise okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma alanları ile ilgili kazanımlar arasında yer almıştır.

“Okuma etkinliği, anlama ile sonuçlanırsa bir değer taşır. Bunun için okuma öğretimini anlama etkinliği ile tamamlamak ve bütünlemek gerekir.” (Tazebay, 2005: 16)

1998-2010 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan sınavlar (SBS, OKS, DPYB) araştırmacı tarafından incelenmiş ve Türkçe bölümündeki soruların %85’inin anlam bilgisi konularından oluştuğu tespit edilmiştir.

“Yapılandırmacı yaklaşıma göre anlama becerilerini geliştirmek için önce okuyucunun küçük yapıları anlama becerileri geliştirilmelidir. Bu amaçla küçük yapıları anlama yani cümleyi anlama çalışmaları yapılmaktadır. Küçük yapıları anlamada kelime tanıma ve zihinsel sözlük büyük önem taşımaktadır. Ardından cümlelerin anlamını bütünleştirme, büyük yapıları anlama ve seçme becerileri geliştirilmektedir. Bu amaçla büyük yapıları anlama yani metnin tamamını anlama etkinlikleri verilmektedir. Okuyucu cümlelerin anlamlarını birleştirerek ve önemine göre sıralayarak metnin genel anlamına ulaşmaktadır. Bu tür çalışmalarla anlama becerileri geliştirilmektedir.”(Güneş, 2009: 190)

“Bu görüşlerden hareketle yapılandırıcı yaklaşımda anlama öğretimi ve anlama becerilerini geliştirme ön plana alınmaktadır. Bunun için “anlamak için okumak” görüşü temel alınmaktadır. Bu görüşe göre metni derinlemesine inceleyerek öğrencinin anlamasını beklemek yerine, doğrudan öğrencinin anlama becerilerini geliştirme üzerinde durulmalıdır. Bireyin anlama becerilerini geliştirmek için anlama süreçlerine ve tekniklerine ağırlık verilmektedir. Çeşitli çalışmalarla anlama teknikleri öğretilmektedir. Ayrıca bireyin düşünme, inceleme, seçim yapma, tahmin etme, sorgulama, çıkarım yapma, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sebep-sonuç ilişkileri kurma, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirici etkinlikler yapılmaktadır. Böylece yazının anlamını araştırmak, keşfetmek ve zihinde yapılandırmak için anlama öğretimine önem verilmektedir.” (Güneş, 2009: 192)

2.2. Bilgisayar Destekli Öğretim

2.2.1. Bilgisayar Destekli Öğretimin Tanımı

Günümüzde bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler birçok alanı etkilediği gibi eğitim sistemini de etkilemektedir. Birçok çalışma, bilgisayar destekli öğretimin eğitimin hemen hemen bütün alanlarında yardımcı ve destekleyici olarak kullanılabilceğini göstermiştir. Bilgisayar destekli öğretim, bilgisayarların bir öğretim aracı olarak eğitim-öğretim ortamında kullanılması şeklinde tanımlanabilir.

Bilgisayarın öğretimde öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir. (Uşun, 2004: 42)

“Bilgisayar destekli öğretim, öğretim sürecinde öğrencilerin bilgisayarla etkileşimde bulunması, bilgisayarların süreçte bir öğretim aracı ve öğretim ortamı olarak iş-görmesi etkinlikleri olarak tanımlanabilir.” (Erişen ve Çeliköz, 2011: 127)

2.2.2. Eğitimde Bilgisayarın Kullanımı

Bilgisayarın eğitimde kullanımı ve etkilerini iyi anlamak için başta ilgili kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri açıklamak gerekir. Bunun için de öncelikli olarak en genel kavramlar olan “teknoloji, bilgisayar, eğitim teknolojisi, öğretim teknolojisi” kavramlarını ve bunlar arasındaki ilişkileri ele almak yararlı olacaktır.

TDK'nin *Türkçe Sözlüğü* (2005: 1939)'nde teknoloji, bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri kapsayan bilgi olarak tanımlanmıştır. “İnsan teknolojiyi kullanarak doğaya karşı üstünlüğünü ortaya koyar ve hayatını kolaylaştırır. Bilgi, beceri ve tutumlar teknolojinin desteğiyle daha kısa sürede ve etkili bir biçimde kazanılır.” (Şahin A. ve Şahin, E., 2009: 323)

“Bilgi ve teknolojinin giderek önem kazanması ve toplumsal alanlarda yoğun olarak kullanılması her alanda olduğu gibi eğitim sisteminde de yapısal değişimleri zorunlu hale getiren etmenlerin başında gelmektedir. Günümüz teknolojisinin ilerlemesi ve eğitime verilen önemin artmasıyla, eğitim sorunlarının çözümünde teknolojiden faydalanmak kaçınılmaz olmuştur. Bu teknolojilerden biri de bilgisayardır.” (Erişen ve Çeliköz, 2011: 139)

“Bilgisayar sayısal ve alfabetik verileri işleyen, hesaplayan, saklayan ve belirli bir program mantığı çerçevesinde sonuçlarını kullanıcıya sunan, insandan üstün

olmayan, fakat insana göre daha hızlı, daha güvenli ve hatasız işlem yapabilen çok yönlü bir aygıttır.” (Şahin A. ve Şahin, E., 2009: 330)

Çağımızda gündelik hayatın vazgeçilmezi olmaya başlayan araç bilgisayarlardır. “Bilgisayar; kendine önceden yüklenmiş program gereğince çeşitli bilgileri-verileri uygun ortamlarda saklayan ve istenildiğinde geri getiren, çeşitli aritmetik ve mantıksal işlemler yapan; çok hızlı çalışan elektronik bir aygıttır.” (Erişen ve Çeliköz, 2011: 114)

Cisele ve Cisele (1990: 4), eğitim teknolojisi için şu tanımlı vermektedir: “Daha etkili bir öğretim ve öğrenmeyi gerçekleştirmek için insani ve insani olmayan kaynaklar arasındaki ilişkileri güçlendirmek amacıyla insan öğrenmesi ve iletişim ile ilgili araştırmalara dayanan, özel hedefler şeklinde tüm öğrenme ve öğretim süreçlerinin tasarım, uygulama ve değerlendirmesinde kullanılan sistemli bir yöntemdir.”(WEB1) Rıza (2000: 3)’ya göre eğitim teknolojisi, değişik bilimlerin verilerini, özel hedef, yöntem, araç ve gereç, ölçme ve değerlendirme gibi eğitimin geniş alanlarında uygulamaya koyan, uygun maddi ve manevi ortamlarda insan gücünün en iyi şekilde kullanılmasını, eğitim sorunlarının çözümlenmesini, kalitenin yükseltilmesini, verimliliğin artırılmasını sağlayan bir sistemler bütünüdür.

“Öğretim teknolojisi, öğretimin eğitimin bir alt kavramı olduğu gerçeğinden hareketle, teknolojinin belirli bir öğretim disiplinine göre düzenlenmesidir.” (Şahin A. ve Şahin, E., 2009: 323)

“Heinich ve diğerleri (1993: 16) öğretim teknolojisini insanların nasıl öğrendiği hakkındaki bilimsel bilgilerimizin öğretme ve öğrenme problemlerinin çözümü için uygulanması olarak tanımlamışlardır.” (Akt. Calp, 2010: 352)

Bilgisayarların eğitimde kullanılma gereksinimlerini Erişen ve Çeliköz (2011: 124-125) şu şekilde sıralamışlardır:

- Eğitime olan talebin hızla artması,
- Yaşam boyu öğrenme anlayışının hakim olması,
- Fırsat ve imkan eşitliğinin daha etkili bir şekilde sağlanması,
- Öğretmen sayısındaki yetersizlik,
- Bilgi miktarının hızla artması,
- Bireysel öğretim gereksinimi,
- Öğretmen niteliğinin artması, teknoloji okur-yazarı olma, derslerinde teknoloji kullanabilme, öğrencilerini teknoloji kullanmaya yöneltebilme, öğrencilerine

bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerilerini kazandırma, mesleki gelişim ve deneyim paylaşımı için meslektaşlarıyla iletişim kurma gereksinimleri,

- Öğrenci sayısının hızla artması,
- Öğrencilerin, yeni teknolojilerle donanmış bir topluma hazırlanma, bilgiye gereksinim duyma ve aradığı bilgiye ulaşabilme, ulaştığı bilgiyi seçme, örgütlenme ve kullanabilme, problem çözebilme, teknolojiyi etkili olarak kullanabilme, iletişim kurabilme ve grup çalışması yapabilme, teknolojiyi mesleklerinde profesyonelce kullanabilme gereksinimleri,
- Bilgisayarların, öğrenme öğretme ortamlarını zenginleştirilmesi,
- İnsan faktöründen kaynaklanan bazı hataların ortadan kaldırılması ve pek çok işlemin daha kısa sürede yapılabilmesi,
- Bilgisayar teknolojilerinin giderek küçülmesi ve maliyetlerinin çok düşmesi gibi nedenlere dayanmaktadır.

Bilgisayarlar sadece sınıfta değil rehberlikten öğrenci kayıt işlemlerine, muhasebe işlerinden devamsızlık takip işlerine kadar eğitimin her safhasında yarar sağlamaktadır. “Bilgisayarlar, eğitimin klasik sistemini ve yapısını değiştirip büyük bir devrim yapmışlardır. Günümüzde bilgisayarlar eğitimin her alanında kullanılmaktadır. Bu alanlar kısaca aşağıdaki gibidir:

- Eğitim araştırmalarında,
- Bilgisayar laboratuvarlarında,
- Ders yazılımları kullanılarak ders konularının öğretilmesinde,
- Eğitsel yazılımlar kullanılarak problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesinde,
- Bilimsel çalışmalar için yazılımlar hazırlanmasında,
- Ödev raporlarının sözcük işlemci programlar kullanılarak hazırlanmasında,
- Günlük, yıllık ders planlarının bilgisayar ortamında hazırlanmasında,
- Uygulama programlarının kullanılması ile öğrencilerin sanatsal yeteneklerinin geliştirilmesinde,
- Bilgisayar okur-yazarlığının öğretilmesinde,
- Ölçme ve değerlendirme işlemlerinin yapılmasında (örneğin, testlerin hazırlanması, sınavların değerlendirilmesi),
- Rehberlik faaliyetlerinde,

- Okul yönetiminin işlerinde, okul bütçelerinin organizasyonu, idari yazışmaların ve evrakların hazırlanmasında,
- Öğrenci kayıtlarının yapılmasında ve saklanmasında,
- Muhasebe işlerinin (örneğin, maaşların hazırlanması) bilgisayar ortamında yapılmasında,
- Öğrenci ve öğretmenlerle ilgili akademik bilgilerin toplanması ve değerlendirilmesinde,
- Eğitimle ilgili istatistikî bilgilerin toplanması, korunması, işlenmesi ve benzeri durumlarda bilgisayarların kullanımı söz konusu olabilir.” (Vural, 2004b: 185-186)

“Bilgisayar destekli öğretimin amaçları şunlardır:

1. Geleneksel öğretim yöntemlerini daha etkili hale getirmek
2. Öğrenme sürecini hızlandırmak
3. Zengin bir materyal sağlamak
4. Ucuz ve etkili öğretimi gerçekleştirmek
5. Gereksinmeye dayalı öğretimi gerçekleştirmek
6. Telafi edici öğretimi sağlamak
7. Öğretimde sürekli olarak niteliğin artmasını sağlamak
8. Bireysel öğretimi gerçekleştirmek(Barker ve Yeates, 1985: 27)” (Aktaran: Uşun, 2004: 43)

Bütün bu faydaları muhakkak bizlere sunan bilgisayarların eğitim-öğretim ortamında bir araç oldukları unutulmamalıdır. “Bilgisayar destekli öğretimde, bilgisayarın öğretme sürecine öğretmenin yerine geçecek bir seçenek olarak değil sistemi tamamlayıcı güçlendirici bir araç olarak girmesi esastır.” (Demirel, 2011a: 165)

2.2.3. Yapılandırmacı Kuram ve Bilgisayar Destekli Türkçe Öğretimi

“Dil canlı bir varlıktır. Zaman zaman birtakım değişiklikler, kendi bünyesinden doğan çeşitli sebeplerle bazı gelişmeler gösterir. Bu değişiklikler ve gelişmeler ona, uzun tarihi boyunca, daima serpiyen ve zaman içinde akıp giden bir manzara verir. Bu yüzden dilin tarihinde birtakım ilerlemeler, birtakım gelişmeler göze çarpar.” (Gülensoy, 2000: 3)

Yeni program yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım eğitim-öğretimin merkezine öğrenciyi yerleştirmiştir. Bu sebeple öncelikli olarak öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillenmiş bir öğrenme ortamı

düzenlenmelidir. “Öğrenme isteği başarıya ulaşma arzusunun temelidir. Bilmeyi istemek sizi, gerekli olan şeyleri yapmada güçlü kılar.” (Ramsland, t.y./ 1998: 17) “Her insanın kendisine özgü ilgileri olduğu gibi elbette benzer ilgileri olan insanlar da vardır. Öğrencilerin ilgilerini tanıma önemlidir. Öğrenme süreci, öğrencilerin ilgilerine dayanırsa etkinleşir.” (Ercan, 2000: 35) Öğrenci öğrenme isteği duyarak derse başlarsa başarı derecesi muhakkak artış gösterecektir. Günümüzde ilköğretim çağındaki çocukların ilgisini çeken şeylerin başında bilgisayarlar gelmektedir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2005: 4) ’nda belirtilen genel amaçların sekizinci maddesinde: “Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları amaçlanmaktadır.” denilmektedir. Ayrıca ilköğretim okullarında seçmeli olarak okutulan medya okuryazarlığı dersi ile kazandırılmaya çalışılan her gün öğrencilerin karşı karşıya kaldığı bilgisayar, internet, video, televizyon vb. unsurlarda bulunan mesajların nasıl yorumlanacağı ve nelere dikkat edilmesi gerektiğidir.

“Öğretim teknolojisi ve materyallerinin; tekrar kullanılabilir olması, farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasını kolaylaştırması, güvenli gözlem yapma imkanı sağlaması, zamandan tasarrufu mümkün kılması, soyut kavramları somutlaştırması, hatırlamayı kolaylaştırması, dikkat çekmesi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olması, başarıyı arttırması ve çoklu öğrenme ortamı sağlaması yönüyle eğitim ve öğretim için kullanımı gereklidir. Özellikle de Türkçe derslerinin temel dil becerilerinde (okuma, dinleme, yazma, konuşma, dil bilgisi) kullanılması öğrencilerin dil yeteneklerini geliştirecektir.” (Şahin A. ve Şahin, E., 2009: 322)

Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin derse aktif katılımını gerektirmektedir. “Öğrenenler, edilgen olarak bilgiyi beklemek yerine, etkin olarak öğrenme sürecine katılırlar ve kendi bilgilerini oluştururlar. Sınıf içi uygulamalar, öğrenenlerin özerkliğini desteklemeli ve geliştirmelidir. Bunun için öğrenenlerin sınıf içinde etkin olabilmeleri sağlanmalı, öğrenenlerin birlikte çalışarak bilgiyi, içeriği değerlendirmeleri gereklidir.”(Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005: 54) BDÖ ile öğrencinin derse aktif olarak katılımı sağlanabilir ve yapılandırmacı yaklaşımın temelindeki öğrenci merkezli eğitim daha rahat gerçekleştirilebilir.

Türkçe derslerinde bilgisayarlardan birçok konuda faydalanılabilir. Konunun anlatımında, pekiştirme amaçlı soru çözümlerinde, oyunlarla kazanımlara dayalı

etkinlik çalışmalarında, ödevlendirmede, tekrar çalışmalarında, konuşma becerisini değerlendirmede, dinleme becerisinin kazandırılmasında vd. Türkçe öğretmenlerinin oldukça fayda sağlayabilecekleri birçok alanda bilgisayar kullanımı sağlamak mümkündür.

2.2.4.Bilgisayar Destekli Öğretimin Yararları

Günlük hayatı kolaylaştıran bilgisayarlar eğitim-öğretim ortamında da birçok fayda sağlamaktadır.

“Bilgisayar destekli öğretimin yararları şöyle sıralanabilir:

- Öğrencilerin derse karşı olan ilgisini her zaman canlı tutar.
- Anlaşılmayan noktalar öğrenci tarafından istenildiği kadar tekrar edilebilir.
- Her öğrenciye kendi öğrenme hızında öğrenim sağlar.
- Özellikle duygusal ve davranışsal özürü öğrencilerin öğrenme ve iletişim zorluklarının giderilmesinde etkili olabilir.
- Öğrenci derse aktif olarak katılmak zorundadır.
- Hatalar, eksikler öğrenme sırasında anında düzeltilir.
- Öğrenciler daha kısa zamanda ve sistematik bir şekilde öğrenebilirler.
- Öğrencinin her zaman yeniden yanıtlama şansı vardır.
- Öğrenciler dersi izlerken çizimler, renkler, şekiller, resimler vasıtası ile dikkat ve motivasyon düzeylerini oldukça yüksek tutulabilirler.
- Daha güvenli ve sıkmayan, korkutmayan bir öğrenme ortamı sağlayabilir.
- Öğrencilere yazdıklarını değerlendirme ve gerekirse üzerinde değişiklik yapma olanağı sunar.
- Okulda başarısız olmayı azaltabilir.
- Öğrenciye daha zengin kaynaklara anında ulaşabilme olanağı sağlar.
- Bilgiler küçük parçalara bölündüğünden, adım adım ilerleme imkanı sağlar.
- Zor kavram ve ifadeleri görsel olarak sunarak daha anlaşılır hale getirir.
- Öğrenciye farklı düşünceleri / seçenekleri deneme ve risk alma olanağı sunar.
- Öğretmeni; dersi tekrar etme, hataları ve ödevleri düzeltme vb. işlerden kurtararak öğrencilerle daha yakından ilgilenebilme fırsatı verir.
- Tehlikeli ya da pahalı deney ya da çalışmalar bilgisayar destekli öğretimde benzetim yöntemi ile kolaylıkla yapılabilir.

- Öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemleri arasındaki farklılıklar bilgisayar destekli öğretimle en az düzeye indirilebilir.
- Öğretmenleri kendi metot ve tekniklerini yenilemeye ve öğrencilerin nasıl öğrendiklerini araştırmaya yönelmektedir.
- Etkili grup çalışmaları için olanak/ potansiyel sunmaktadır.
- Okullarda zaman ve para açısından önemli ölçüde avantaj sağlar.
- Klasik öğretim sisteminde belli bir zaman diliminde öğrenmek zorunlu iken BDÖ’ de ders saati dışındaki zamanlarda istenen öğrenme etkinliği sağlanabilir.
- Birçok pedagojik işlevleri yerine getirmede önemli bir potansiyele sahiptir.
- Geleneksel sınıf içi öğretimde kontrol edilemeyen ve insan öğrenmesine etki eden birçok değişkeni kontrol etme imkanı sağlamaktadır.” (Erişen ve Çeliköz, 2011: 128-129)

Öğrenmede ne kadar çok duyu organı işe koşulursa kalıcılığın o kadar çok olacağı yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur. Aşağıdaki tabloda da duyularımızın öğrenmede ve akılda kalmadaki etkisi görülmektedir.

Öğrenmede Duyularımızın Yüzdeler Etkisi		Akılda Kalmada Duyularımızın ve Eylemlerimizin Yüzdeler Etkisi	
Duyular	%	Duyular/Eylemler	%
Tatma	1	Okuma	10
Dokunma	2	Duyuma	20
Koklama	4	Görme	30
Duyuma	10	Duyuma ve Görme	50
Görme	83	Söyleme	70
		Yapma	90

Tablo 2.2.4.1.: Öğrenmede ve Akılda Kalmada Duyularımızın ve Eylemlerimizin Yüzdeler Etkisi (ŞAHİN, A. ve ŞAHİN, E., 2009: 321)

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi öğrenmelerimizde %83’lük oranla en çok görme duyusu etkilidir. Bunun yanında yaparak öğrendiğimiz şeylerin akılda kalma oranı da %90’dır. “Bilgisayar destekli eğitim (BDE) ile okuma, dinleme, görme, izleme, yoluyla öğrenilmesi güç bilgiler daha kolay ve somut bir şekilde öğrencilere öğretilir.” (Şahin, A. ve Şahin, E., 2009: 321)

Yeni program bireysel farklılıklara önem veren ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşıma dayanmaktadır. “Öğretimde öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Her öğrenci farklıdır ve okulda her öğrenci programda ön görülen bütün bilgi ve becerileri kazanmalıdır. Günümüzde öğrenme-öğretme süreçlerini bireyselleştirebilecek en önemli araçlar bilgisayarlardır. Her alanda büyük gelişmeler sağlayan bilgisayarlar etkili kullanımıyla eğitim alanında da çığır açacaktır; çünkü bilgisayar görsel-işitsel çok renkli bir öğrenme sağlayarak öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine yardımcı olabilecek niteliktedir.” (Şahin, A. ve Şahin, E., 2009: 321)

“Öğretmenlerin öğretim işini başarıyla yürütebilmesi için her şeyden önce, öğrencilerini ‘öğrenen bir varlık’ olarak tanıması gerekir. Öğretim ortamında en önemli özellikler ilgi ve yeteneklerdir. Bu özellikler çeşitli alanlarda bilgi edinmekle problem çözmekle gelişir. Derslerde yürütülen öğretim faaliyetleri sırasında yetenek ve ilgilerin tanınması için, birçok uygun fırsat çıkabilir. Öğretmen öğrencilerinin davranışlarını derslerde, ders dışı faaliyetlerde ve dinlenme saatlerinde gözleme imkânına sahiptir.” (Vural, 2004d: 305)

Öğrenci özellikleri iyi bilinir ve öğretim ortamı buna göre düzenlenirse başarıya ulaşmak daha kolay olacaktır. Aktif olarak derse katılan bir öğrenci o dersten mutlaka yaşantı elde etme şansına kavuşacak ve böylece kalıcı izli öğrenmeler gerçekleşecektir. “Kısaca şunu belirtelim: her derste daima ama daima çocuk çalışacak, çocuk, iş yapacak, öğretmen rehberlik edecek. Öğretmen bir, öğrenci on söyleyecek. Öğretmen bir harf yazarsa, öğrenci bir cümle yazacak. Her ders saati, çocuğun bir eseriyle bitecek; ziller ya neşeden, ya işten işitilmeyecek.” (Ediskun ve Dürder, 1993: 24)

“BDÖ, psikologlar tarafından geliştirilmiş olup çeşitli öğretim-öğrenme kuramlarına dayalıdır (davranışçı kuram, bilişsel kuram, sistem kuramı, yapılandırmacılık kuramı gibi). BDÖ’de özellikle davranışçı yaklaşımın ödül, ceza, etki, tepki ve dönüt verme ilkeleri kullanılmaktadır. Skinner’in Edimsel Koşullanma kuramına dayalı Programlı Öğretim İlkeleri (küçük adımlar, etkin katılım, bireysel hız, anında düzeltme, başarı ilkesi) BDÖ’nün temelini oluşturmaktadır.” (Erişen ve Çeliköz, 2011: 127)

Kalabalık sınıf ortamı ve birbirinden farklı onlarca öğrenci olduğu düşünülürse sınıf ortamında öğretmenin her öğrenciye kendi öğrenme hızında eğitim vermesinin mümkün olmadığı açıktır. Oysa BDÖ sayesinde bu sorunlar bir nebze de olsa çözüme kavuşturulmaktadır.

BDÖ öğretim hizmetinin niteliğini arttıran temel değişkenleri (ipucu, pekiştirme, katılım, dönüt-düzeltilme) sağlanması açısından da eğitim ortamında yarar sağlamaktadır. Geliştirilmiş yazılımlar aracılığı ile yapılan bilgisayar destekli öğretim aracılığı ile öncelikle öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanmaktadır. “Öğrenci merkezli eğitimde öğrenci sürecin neresinde olduğunu, kendi hızına göre ne kadar yol aldığını bildiğinde öğrenme daha kalıcı ve anlamlı olur.”(Purtul, 2006: 10) Bu amaca yönelik BDÖ yöntemi ile öğrencilerin doğru cevabı bulmalarına yönelik ipuçları verilebilmekte ve doğru cevabı bulduklarında ses ya da görüntü efektleri ile öğrenciye pekiştirme sunabilmektedir. Yanlış cevap durumunda öğrenciye düzeltme seçenekleri sunulabilmekte ve işlemin sonucu ile ilgili anında dönüt verilebilmektedir. Eğitim ortamında öğretmenlerin her öğrenciye anında bu değişiklikleri sunamayacağı düşünüldüğünde BDÖ'nün artışı açıkça görülebilmektedir.

2.2.5. Bilgisayar Destekli Öğretimin Sınırlılıkları

BDÖ birçok fayda sağlamakla birlikte içerisinde sınırlılıkları da olan bir yöntemdir. Ancak kullanımı sırasında bu sınırlılıklara dikkat edilerek en aza indirilmesi sağlanabilmektedir.

Uşun (2004: 54-55) ise bilgisayarların eğitimde kullanımına ve bilgisayar destekli öğretime ilişkin başlıca sorunları aşağıdaki gibi özetlemiştir:

1. Okulların, nitelikli eğitim verip vermediğine bakılmaksızın, bilgisayarlarla donatılması yoluna gidilmektedir.
2. Bilgisayar yazılımlarının sayısı sınırlıdır. Ders programları ile yazılımların içeriği arasında tutarlılık sağlanamamakta, hazır paket programların kalitesi tartışma konusu olmaktadır.
3. Ders yazılımlarının istenilen kalitede ve amaca uygun olarak hazırlanması uzun zaman almakta ve ekip çalışması gerektirmektedir.
4. Bilgisayar sistemleri pahalıdır. Eğitim sistemlerinin, özellikle okulların böyle pahalı bir uygulamayı nasıl yüklenebileceği tartışma konusudur.
5. Bilgisayar eğitimi, bilgisayarlarla eğitim ve bilgisayar destekli öğretim kavramları birbirine karıştırılmakta ve bu yanlış değerlendirme, girişimlere ve uygulamalara karşı olumsuz tepkilerin doğmasına neden olmaktadır.
6. Öğretmenlerin ve yöneticilerin gerek hizmet öncesi, gerekse hizmet içi eğitimlerle yeterince yetiştirilip yetiştirilmediği tartışma konusudur.

7. Bilgisayar destekli öğretimin henüz yeni olması ve genç kuşaklar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri saptanacak aşamaya gelmediği için ve konuyla ilgili araştırma sayısının az olması nedeni ile bilgisayar destekli öğretimle ilgili korkular sürmektedir.

8. Bilgisayarların eğitim ve öğretim de etkin bir şekilde kullanımı her şeyden önce servis, yedek parça, bakım ve onarım garantisi olmasına bağlıdır.

9. BDÖ bazı amaçlara ulaşmada etkilidir. Ancak bu tüm BDÖ programlarının (yazılımlarının) tüm öğrenciler için etkili olduğu anlamına gelmemektedir.

Demirel (2011a: 169) bilgisayarın eğitimde kullanılmasının sınırlılıklarını üç ana başlıkta toplamıştır:

1. Eğitim yöneticileri ve öğretmenler için kabul edilmiş yöntemlerden, ağır teknolojik esasları nedeniyle antipati ve çekingenlik uyandıran ve ilgililerin çoğunun çok az deneyime sahip olduğu, görel olarak denenmemiş yeni bir yönteme geçiş gerekliliği,
2. Eğitim dünyasının profesyonelleri ile bilgisayarlar ya da bilgisayar programcıları arasında yeterli koordinasyonun kurulamamış olması, böylece öğretim programları bilgi tabanının yeterli kalitede olmaması hatta çoğunlukla yetersiz olması, yazılmış programların yalnızca yazılım için seçilen bilgisayarla çalışabiliyor olması ve bilgisayar kullanıcılarına yardımcı olacak çok az sayıda uzmanın olması,
3. Bilgisayarın, hazır paket programlarının pahalılığı ve hazırlanacak programların pahalıya mal olması, belli başlı sınırlılıklardır.

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Bilgisayar Destekli Öğretim ile İlgili Yayın ve Araştırmalar

Kulik (1985) ilköğretim, lise ve daha ileri seviyedeki eğitim kademelerinde bilgisayar tabanlı öğretimin etkisini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmasında bilgisayar tabanlı öğretimin, öğrencilerin öğrenmesine olumlu yönde katkı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca, bilgisayar tabanlı öğretimin öğrencilerde derse ve bilgisayar kullanımına yönelik tutumları geliştirdiği; öğrencilere dersi daha çok sevdirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Sanger, Phelps ve Fienhold (2000) tarafından Northern Iowa Üniversitesinde kimya bölümü birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada “maddenin tanecikli yapısı” konusu kontrol grubunda geleneksel yöntemle, deney grubunda bilgisayar

sunumları ve animasyonlar kullanılarak işlenmiştir. Sonuç olarak deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre konuyu daha iyi anladıkları ve sorulara daha iyi cevap verdikleri saptanmıştır. Araştırma, bilgisayar sunumları ile yapılan öğretimin geleneksel öğretime göre daha etkin olduğunu ortaya koymuştur.

Traynor (2003) tarafından yapılan, farklı programlarda öğrenim gören 161 ortaokul öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmada bilgisayar destekli öğretim yönteminin etkililiği incelenmiştir. Özel eğitim gören, İngilizce yeterliliği olmayan, sınırlı düzeyde İngilizce bilen ve genel öğrenim gören öğrenci gruplarında yürütülen uygulamalar sonucunda bilgisayar destekli öğretim yönteminin tüm gruplarda başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sevinç Gülseçen ve Hulusi Gülseçen 2004 yılında yayınladıkları bildiride BDÖ ile ilgili şu görüşlere yer vermişlerdir: “BT destekli öğretim, öğrenme sürecini hızlandırmakta ve öğretmen ile öğrenciye daha çok zaman kazandırmaktadır. Bilgisayarla oluşturulan simülasyonların ve modellerin öğrencinin algılamasını, zihinde tutmasını kolaylaştırdığı, tekrar edilebilirlik olanağı sağladığı bir gerçektir. Öte yandan, her öğrencinin öğrenme biçim ve stratejilerine uygun öğrenme ortamı sunduğu, öğrenciyi güdülediği, problem çözme yeteneğini geliştirdiği, bireysel öğrenmeye daha elverişli ortamlar oluşturduğu yönünde çok sayıda destekleyici araştırma bulunmaktadır.”

Ahmet Ağır tarafından 2006 yılında bir konferansta sunulan “Bilgisayar Oyunları ve İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıkları, Oyun Tercihleri” adlı bildirisinde öğrencilerin bilgisayarda oyun oynama süreleri araştırılmış ve haftada ortalama 4.9 saat harcadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin çoğunun bilgisayar sahibi olduğu ve e-posta, chat programlarını kullandıkları ortaya konmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerin zaten hayatında var olan bilgisayar olgusunun ve oyunlarının eğitim ortamına yansımalarının doğruluğunu kanıtlamaktadır.

Ahmet Ömer Kacar tarafından 2006 yılında hazırlanan “Okulöncesi Eğitimde Bilgisayar Destekli Eğitimin Rolü” adlı yüksek lisans tezinde; ana sınıfına devam eden altı yaş çocuklarına bilgisayar destekli eğitim ve geleneksel eğitim yöntemiyle geometrik şekil ve sayı kavramı eğitimi verilerek BDE’nin bu konudaki rolü araştırılmıştır. BDE yöntemi ile eğitim alan grup, geleneksel yöntem ile eğitim alan gruba göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma

kapsamındaki çocuklarla yapılan görüşmede çocukların büyük çoğunluğunun bilgisayarda oyun oynamayı, resim ve boyama yapmayı sevdiğini de saptanmıştır.

Ku, Harter, Liu, Thompson ve Cheng (2007) tarafından yapılan çalışmada matematik dersindeki başarıya etkileri yönünden geleneksel eğitim ile bilgisayar tabanlı öğretim karşılaştırılmıştır. 104 ortaokul öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada “Kişiselleştirilmiş Bilgisayar Tabanlı Eğitim Programı”nın uygulandığı öğrencilerde olumlu sonuçlar alındığı belirtilmiştir.

Nesli Simge Kahvecioğlu tarafından 2007 yılında hazırlanan “İlköğretim II. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretim ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrenme Üzerindeki Etkisinin Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde; bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha başarılı bir sonuca ulaştıkları görülmüştür. İstatistiksel sonuçların yanında, bilgisayar destekli öğretim sürecinde öğrencilerin derse sevecek katıldıkları, hevesli oldukları ve eğlenerek öğrendikleri gözlemlenmiştir.

Ülkü Seda Tankut tarafından 2008 yılında hazırlanan “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde; öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcı olması yönünden, bilgisayar destekli öğretimle işlenen bir ders ile geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenen ders arasındaki farklılıklar tespit edilmiştir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar gözden geçirilerek, bilgisayar destekli öğretimin öğrencinin başarısını arttırdığı ve öğrenmede kalıcılık sağladığı tespit edilmiştir.

Murat Pektaş tarafından 2008 yılında hazırlanan “Biyoloji Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın ve Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi” adlı doktora tezinde; fen bilgisi öğretmenliği alanında eğitim gören öğretmen adaylarının yapılandırmacı ve bilgisayar destekli öğretim yaklaşımını geleneksel öğretim yöntemleriyle karşılaştırarak boşaltım ve sindirim sistemi konularında başarı ve tutumlarına etkisini ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda kontrol ve deney grupları biyoloji başarı sınavı ortalamaları arasındaki farklılık deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Betül Karaduman tarafından 2008 yılında hazırlanan “İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi ‘Maddenin Tanecikli Yapısı’ Ünitesinin Öğretiminde, Bilgisayar Destekli ve Bilgisayar Temelli Öğretim Yöntemlerinin, Akademik Başarı ve

Kalıcılığa Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde; hem bilgisayar destekli hem de bilgisayar temelli öğretim yönteminin, öğrencilerin akademik başarılarını ve kalıcılıklarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Her iki yöntem birbiri ile karşılaştırıldığında akademik başarı ve kalıcılığı artırmada, bilgisayar temelli öğretim yönteminin, bilgisayar destekli öğretim yönteminden daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Mücahit Camnalbur tarafından 2008 yılında hazırlanan “Bilgisayar Destekli Öğretimin Etkililiği Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması” adlı yüksek lisans tezinde; 1998–2007 yılları arasında yapılmış, bilgisayar destekli öğretiminin, geleneksel yöntem ile karşılaştırıldığı nicel çalışmalar incelenmiştir. Konu ile ilgili 422 yüksek lisans ve doktora, 124 makale ve bildirinin bulunduğu çalışma havuzundan dâhil edilme kriterlerine uygun 78 adet çalışma meta analiz yöntemiyle birleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, bilgisayar destekli öğretim yönteminin akademik başarıya olan etki büyüklüğü 1,048 olarak bulunmuştur. Bulunan değerin, BDÖ’nün öğretimdeki etkililiğinin büyük etkiye sahip olduğunu kanıtladığı görülmektedir.

Naba'h, Hussain, Al-Omari ve Shdeifat(2009) tarafından bilgisayar destekli dil öğretiminin Ürdün’deki ortaokul öğrencilerine İngilizce dil bilgisi öğretimindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada eğitici bir yazılım geliştirilmiştir. 212 ortaokul öğrencisinden dört deney grubu, dört kontrol grubu oluşturulmuş ve “passive voice” konusunun öğretiminde deney grubunda geliştirilen eğitim yazılımı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiş ve öğretmenlere derslerinde bilgisayar destekli öğretim yöntemini kullanmaları tavsiye edilmiştir.

Ahmet Akçay tarafından 2009 yılında hazırlanan “Webquest (Web Macerası) Öğretim Yönteminin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde; elde edilen bulgular doğrultusunda, Web Macerası öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe akademik başarı testi son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin son test tutum puanları dikkate alındığında ise deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test tutum puanlarında Web Macerası öğretim yöntemini kullanan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Sinan Alkan tarafından 2009 yılında “İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin

Akademik Başarısına Etkisi” adlı yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda, bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca cinsiyetin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Betül Tuba Helvacı tarafından 2010 yılında hazırlanan “Bilgisayar Destekli Öğretimin, İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi ‘Çokgenler’ Konusundaki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde; öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak hazırlanan bilgisayar destekli eğitim materyalinin, öğrencilerin matematik dersine karşı motivasyon ve tutumları üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak hazırlanan bilgisayar destekli eğitim materyalinin doğrultusunda planlanan ders etkinlikleri ile öğretim sonucu elde edilen başarı, mevcut sınıf ortamında, geleneksel öğretim yöntemi ile verilen öğretim sonucunda elde edilen başarıdan daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz Zobar tarafından 2010 yılında hazırlanan “Bilgisayar Destekli Öğretimin İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Başarısı ve Tutumuna Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde; deney grubuna bilgisayar destekli öğretim, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim uygulanmış ve araştırma sonucunda bilgisayar destekli öğretim uygulaması ile geleneksel öğretim uygulaması başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bilgisayar destekli öğretim ortamında öğrenen deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının, geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinden daha olumlu olduğu görülmüştür.

2.3.2. Okuma-Anlama Becerisinin Geliştirilmesi Üzerine Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Fatma Vildan Egelioglu tarafından 1989 yılında hazırlanan “Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi” adlı doktora tezinde şu sonuca ulaşılmıştır: Toplam öğrenme ve bilgi düzeyindeki öğrenmeler için okuduğunu anlama düzeyi ya da öğrenme için harcanan zaman ayrı ayrı etkili olurken, kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmelerin kazanılmasında okuduğunu anlama düzeyi ve öğrenme için harcanan zamanın birlikte işe koşulması zorunlu görülmüştür.

İsmail Gelen tarafından 2003 yılında hazırlanan “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi” adlı doktora tezinde; bilişsel farkındalık stratejisinin Türkçe dersinde; öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini artırdığı, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırdığı, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde artırdığı ve buna ek olarak bilişsel farkındalık becerileri ve okuduğunu anlama başarıları açısından kalıcılığı sağladığı ortaya konmuştur.

Ümit Bozkurt tarafından 2005 yılında hazırlanan “Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde; önceden seçilmiş yedi hikâye, yedi haftalık bir süreçte, deney grubunda hikâye haritası yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Deneysel çalışmanın sonunda, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini saptamak amacıyla, her iki gruba da on altı soruluk bir sınav uygulanmıştır. Analiz sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş; hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Mehmet Temizkan tarafından 2007 yılında hazırlanan “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi” adlı doktora tezinde; deney grubu öğrencileriyle birlikte yedi hafta boyunca okuma stratejilerine göre düzenlenmiş olan dersler işlenmiş; kontrol grubunda geleneksel öğretime devam edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyini artırmada geleneksel öğretimden daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Murat Ateş tarafından 2008 yılında hazırlanan “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı doktora tezinde; Türkçe dersine yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama düzeyi, Türkçe dersi akademik başarısı ve genel akademik başarı arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki görülmüştür. Okuduğunu anlama ile Türkçe dersi başarısı ve akademik başarı ortalaması arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki görülmüştür.

Münire Akar tarafından 2009 yılında hazırlanan “Sesli ve Sessiz Okumanın Anlamaya Etkisi Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde; veri toplama aracı olarak anket ve başarı testi formlarından faydalanılarak elde edilen verilerin analizinde frekanslar, t-testi ve çapraz tablolama kullanılmıştır. Sonuç olarak, sessiz

okumanın anlama üzerinde etkisinin sesli okumaya göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Özlem Göktaş tarafından 2010 yılında hazırlanan “Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde; veri toplamak amacıyla “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ile “Matematik Başarı Testi” kullanılmış ve elde edilen veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile matematik başarıları arasında yükseğe yakın bir ilişki olduğu (R=0,68) ortaya çıkmıştır.

Ergün Hamzadayı tarafından 2010 yılında hazırlanan “Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi” adlı doktora tezinde; yapılan analizler sonucunda Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı’nın, öğrencilere okuduğunu anlama becerisine ilişkin davranışların kazandırılmasında “geleneksel yaklaşım”dan daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

Abdurrahman Sert tarafından 2010 yılında hazırlanan “İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde; ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin aylık gelir durumu, kitap okuma alışkanlığı, kitap okuma türleri betimsel değişkenleri ile dikkat düzeyleri, kaygı düzeyleri ve biliş ötesi bilgisi değişkenlerinin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Gökçe Özyılmaz tarafından 2010 yılında hazırlanan “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde; okuduğunu anlama stratejilerinden; tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum-ne öğrendim (K-W-L) stratejilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırma bulguları, okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur.

Ayşe Eda Gündoğdu tarafından 2011 yılında yapılan Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Konferansı’nda sunulan araştırmada ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders

kitaplarında yer alan görsellerin anlama ve anlatma becerisine olan katkısını incelenmiştir. Sonuç olarak ders kitaplarındaki görsellerin büyük bir bölümünün biçimsel özellikler, iletişim özellikler ve metin içeriğini yansıtmaya açılarından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum anlama becerilerini kazandırmada ders kitapları dışında yöntem ve teknik kullanımına gidilmesinin gerektiğini kanıtlamaktadır.

2.3.3. Milli Eğitim Bakanlığının Bilgisayar Destekli Öğretimin Sağlanması İçin Uyguladığı Projeler

“Türkiye’de örgün eğitimde bilgisayar eğitimine yönelik çalışmalar, 1984 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen “Yeni Enformasyon ve İletişim Teknolojisi” çalışmaları çerçevesinde 1100 mikrobilgisayarın ortaöğretim kurumlarına alınması ile başlamıştır. Daha sonra özellikle ortaöğretim düzeyinde, bilgisayar eğitiminden ziyade, diğer ülkelerde olduğu gibi bilgisayarların bir eğitim aracı olarak kullanıldığı “bilgisayar destekli eğitim”de kullanılma çalışmaları başlatılmıştır.” (Uşun, 2004: 182)

“1985-1986 öğretim yılından itibaren 101 orta dereceli okula, bir tanesi öğretmene, 10 tanesi de öğrenciye olmak üzere toplam 1111 adet bilgisayar sağlanmıştır. Her okulda 2 öğretmen 5 hafta süre ile Hizmet İçi Eğitim kurslarına alınarak yetiştirilmiştir. 2 saat teorik, 1 saat uygulamalı dersler, 1987-1988’den itibaren seçmeli dersler arasına alınmıştır.” (Uşun, 2004: 183)

Okullarda bilgisayar kazandırma ve bilgisayar laboratuvarı kurma çalışmaları devam ederken bir yandan da öğretmenlere bilgisayar kullanımını öğretme çalışmaları hızlandırılmıştır. “Bilgisayar Destekli Eğitim Projesi’nin temel önceliklerinden birinin öğretmen eğitimi olduğu açıktı. MEB bu ihtiyaçtan yola çıkarak 1985-1989 yılları arasında 37 hizmetiçi eğitim faaliyeti düzenlemiştir. 1990 yılında ise 11 faaliyet gerçekleştirilmiştir. Toplam 48 faaliyetten 43’ü bilgisayar okur yazarlığına ve programlama eğitimine yöneliktir. 4’ü bilgisayar destekli eğitim 1’i ise bilgisayar bakım ve onarım kursudur. Böylece toplam 1941 öğretmene bu konuda hizmetiçi eğitim sağlanmıştır. Ayrıca 1990 yılı içinde hazırlık safhasındaki projelerle 300 öğretmenin daha yetiştirilmesi sağlanmıştır. 1991 yılında ise, 5300 öğretmenin eğitimi gerçekleştirilmiştir.” (Uşun, 2004: 190)

“Eğitimde Çağı Yakalamak 2000” adı verilen proje kapsamı içinde 1998 yılında 6200 ilköğretim okulunun bilgisayar destekli eğitime başlaması öngörülmüştür. Proje

çerçevesinde her il ve ilçedeki en az iki ilköğretim okuluna bilgisayar laboratuvarı kurulması, öğrenci sayısı 1000'den fazla olan okullara ise ikişer bilgisayar laboratuvarı kurulması planlanmıştır. En önemli noktalardan birisi de BDE yazılımı geliştirilmesidir. Öncelikle Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Yabancı Dil, Sosyal Bilgiler derslerine ait yazılımların kullanıma sunulması ve ayrıca Türkiye'de 70000 okulun İnternet'e bağlanması için TTNET projesinden yararlanılması düşünülmüştür. (Uşun: 2004: 192)

“Dünya Bankası destekli “Eğitimde Çağı Yakalamak 2000” adı verilen proje kapsamında içinde *Temel Eğitim Programının* birinci kapsamında Türkiye'nin 81 ili ve 921 ilçesinde bulunan 2451 ilköğretim okulunda yeni bilgisayar laboratuvarları kuruldu. Projenin temel amacı teknoloji ve bilgi toplumu standartlarına ulaşmak için eğitim sisteminin her seviyesinde öğretim teknolojilerinden yararlanmaktır. Bu amaçla okullarda yeni kurulan teknoloji sınıfları gerek donanım gerekse ders yazılımları açısından çağdaş eğitim ve öğretim teknolojileri ile donatıldı.” (Uşun: 2004: 194)

“Ayrıca 2004–2005 Eğitim-Öğretim Yılında Milli Eğitim Bakanlığı, Microsoft firması ile “Her Öğretmene Bir Bilgisayar” kampanyası ile yaklaşık olarak 80.000 öğretmeni bilgisayar sahibi yapmıştır. MEB'nin kampanyasına alternatif olarak öğretmen sendikaları da bilgisayar kampanyaları düzenlemiştir. Türk-Telekom 2005–2006 ve 2007–2008 Eğitim-Öğretim Yılı başında öğretmen ve öğrencilere ücretsiz ADSL internet bağlantısı sağlamıştır. Türk-Telekom 2005–2006 Eğitim-Öğretim Yılı sonunda okul birincisi öğrencilere ücretsiz ADSL internet bağlantısı sağlamıştır. Eskiden günler süren atama işlemleri (il içi, il dışı, zorunlu hizmet), bilgisayar ortamında şeffaf olarak 10 dakika gibi kısa bir sürede yapılmaktadır. MEB okullara bilgisayar bağışı yapan işadamlarının vergisini yaptığı bağış kadar azaltmıştır.” (Mercan, Filiz, Göçer ve Özsoy, 2009: 372)

Son yıllarda MEB'in yürüttüğü projelerden biri de Fatih (Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi'dir. “FATİH Projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla BT araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde derslerde etkin kullanımı için; okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarımızın 620.000 dersliğine dizüstü bilgisayar, projeksiyon cihazı ve internet altyapısı sağlanacaktır. Dersliklere kurulan BT donanımının öğrenme-öğretme sürecinde etkin kullanımını sağlamak amacıyla öğretmenlere hizmetiçi eğitimler verilecektir. Bu süreçte öğretim programları BT destekli öğretime

uyumlu hale getirilerek eğitsel e-İçerikler oluşturulacaktır. Bu kapsamda FATİH projesi beş ana bileşenden oluşmaktadır. Bunlar: 1- Donanım ve Yazılım Altyapısının Sağlanması, 2- Eğitsel e-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi, 3-Öğretim Programlarında Etkin BT Kullanımı, 4- Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi, 5- Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilir ve Ölçülebilir BT Kullanımının sağlanmasıdır. Fatih Projesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmekte olup, Ulaştırma Bakanlığı tarafından desteklenen bir projedir. 3 yılda tamamlanması planlanmıştır. 1. Yıl ortaöğretim okulları, 2. Yıl ilköğretim ikinci kademe, 3. Yıl ise ilköğretim birinci kademe ve okul öncesi kurumlarının BT donanım ve yazılım altyapısı, e-içerik ihtiyacı, öğretmen kılavuz kitaplarının güncellenmesi, öğretmenler için hizmetiçi eğitimler ve bilinçli, güvenli, yönetilebilir BT ve internet kullanımı ihtiyaçlarının tamamlanması hedeflenmektedir.”(WEB 2)

Bunların dışında TÜBİTAK tarafından da bilgisayar destekli eğitim projesine gerek donanım gerekse yazılım sağlanması konusunda çalışmalar yapılmaktadır.

2.4. Alanyazın Taramasının Sonucu

Yapılan alanyazın taramasının sonucunda anlama becerisinin hem Türkçe derslerinin hem de diğer derslerin temelini oluşturduğu, dolayısıyla okul yaşantısında önemli bir yer edindiği görülmüştür. Diğer taraftan gelişen teknoloji ile hayatımızın her alanına giren bilgisayarların eğitimde de git gide yer edindiği ve değer kazandığı görülmüştür. Yapılan araştırmalar Bilgisayar Destekli Öğretim yönteminin öğrenme üzerinde etkili olduğunu kanıtlamaktadır. Bu nedenle Türkçe derslerinde beceri kazandırmada da Bilgisayar Destekli Öğretim yönteminin kullanılmasının yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları belirtilerek verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin anlama becerisine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın modelini “*ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli*” oluşturmaktadır. Deneysel uygulama kapsamında yansız (seçkisizlik) atama yöntemiyle biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere yirmişer kişilik iki grup oluşturulmuştur. “Seçkisizlik (yansızlık), örneklemede temel alınan birimlerin örneklem için seçilme olasılıklarının eşit olmasını tanımlar.” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 82) Bu yolla oluşturulmuş gruplarda sözcükte anlam, cümlede anlam ve paragrafta anlam konuları, deney grubunda araştırmacı tarafından geliştirilen öğretim yazılımları ile bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile işlenirken, kontrol grubunda geleneksel eğitim ortamında işlenmiştir.

Araştırmada nicel veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Türkçe Anlama Testi" , “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Bilgisayar Tutum Ölçeği” aracılığıyla; nitel veriler ise “Mülakat Formu” ile elde edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Düzce ili Cumayeri ilçesindeki Pakmaya Nimet Pırsak İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Örnekleme ise, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Düzce ili Cumayeri ilçesindeki Pakmaya Nimet Pırsak İlköğretim Okulu 8.sınıf öğrencilerinden yansız bir şekilde oluşturulmuş ve yirmişer kişilik iki gruba ayrılmış, toplam 40 öğrenci

oluşturmaktadır. Tesadüfi olarak bu gruplardan biri deney grubu, diğeri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler her iki gruba uygulanan "Kişisel Bilgiler Formu", "Türkçe Anlama Testi" , "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" ve sadece deney grubuna uygulanan "Bilgisayar Tutum Ölçeği" ve "Mülakat Formu" aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu:

Öğrencilerin kişisel bilgileri ile tutumları ve Türkçe anlama testi başarıları arasındaki ilişkiyi gözlemleyebilmek için uygulama öncesinde deney grubu ve kontrol grubuna "Kişisel Bilgiler Formu" uygulanmıştır. (EK 1) Form uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitimi alma durumu, kardeş sayısı, kendine ait çalışma odası olma durumu, dershaneye gitme durumu, evinde bilgisayar olma durumu ve günlük bilgisayar kullanma süresi bilgilerini içeren sekiz maddeden oluşmaktadır. Kişisel bilgiler ile öğrenci tutum ve başarıları arasındaki ilişki istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

3.3.2. Türkçe Anlama Testi:

Uygulama öncesi ve sonrasında deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından çeşitli soru bankaları ve deneme sınavlarından "anlam" konusu ile ilgili sorular seçilerek yirmi soruluk "Türkçe Anlama Testi" oluşturulmuştur. (EK 2) Test soruları dört şıklı olup Türkçe Dersi Programı'na uygun olarak hazırlanmıştır.

Türkçe Anlama Testi soruları 2 Türkçe eğitimi alanındaki öğretim üyesi, 2 eğitim teknolojü, 2 Türkçe öğretmeni (5 yılını doldurmuş) ve 1 psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı tarafından kapsam geçerliliği bakımından incelenmiş ve uygun bulunmuştur.

3.3.3. Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği:

Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik deney grubuna bilgisayar destekli öğretim uygulamasının öncesi ve sonrasında; kontrol grubuna da geleneksel eğitim öncesi ve sonrasında Özcan Demirel (2011b: 180-181)'in geliştirdiği "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. (EK 3)

Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği kesinlikle katılmıyorum (1) , katılmıyorum (2) , kararsızım (3) , katılıyorum (4) , kesinlikle katılıyorum (5) biçiminde 5'li likert modelinde geliştirilmiştir. Tutum ölçeği on dört olumsuz, on sekiz olumlu maddeden

oluşmaktadır. Ters maddeler SPSS 13.0 paket programında düzenlenerek yeniden kodlanmıştır.

3.3.4. Bilgisayar Tutum Ölçeği:

Öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla, deney grubuna uygulama öncesi ve sonrasında “Bilgisayar Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. (EK 4) “Orijinali İngilizce olarak Loyd ve Gressard (1984) tarafından geliştirilen bilgisayara yönelik tutum ölçeği; Bilgisayar Korkusu (10 madde); Bilgisayardan Hoşlanma (10 madde); Bilgisayarı Kullanmada Kendine Güven (10 madde); Bilgisayarın Kullanılabilirliği (10 madde); olmak üzere toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha yöntemi ile hesaplanmış, tüm ölçek için güvenilirlik .90 olarak bulunmuştur. Alt test güvenilirlikleri sırasıyla Bilgisayar Korkusu .57, Bilgisayardan Hoşlanma .68, Bilgisayar Kullanmada Kendine Güven .72, Bilgisayarın Kullanılabilirliği .72 olarak bulunmuştur.” (Berberoğlu ve Çalikoğlu, 1991: 842-843)

Bilgisayar Tutum Ölçeği yirmi olumlu, yirmi olumsuz maddeden oluşmaktadır. Ters maddeler SPSS 13.0 paket programında düzenlenerek yeniden kodlanmıştır.

3.3.5. Mülakat Formu:

Türkçe dersinin bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle işlenmesinin etkililiğini ortaya koymak üzere deney grubu öğrencilerine uygulama sonrasında “Mülakat Formu” uygulanmıştır. (EK 5) Form açık uçlu sekiz sorudan uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Formdaki sorular nitel veri analiz tekniklerinden içerik analiziyle çözümlenmiştir. Cevaplar kategorilere ve kodlara ayrılarak tablolastırılmıştır.

3.3.6. Öğretim Yazılımı:

Deney grubunda kullanılan yazılım “Adobe Flash CS4” programı kullanılarak hazırlanmıştır. (EK 6) Yazılım içerisinde yer alan soruların bir bölümü daha önceki senelerde yapılan OKS, DPYBS ve SBS’ de çıkmış Türkçe dersi sorularından, bir kısmı soru bankalarından, bir kısmı da araştırmacı tarafından oluşturulan etkinliklerden oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacını test etmek amacıyla sırasıyla aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

2010-2011 eğitim-öğretim yılı eylül- aralık ayları arasında araştırmacının amacını test edecek olan öğretim yazılımı ve ölçme araçları hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgisayar yazılımları uygulama öncesinde konu alanı uzmanına ve bilgisayar öğretmenine de gösterilerek onların görüşleri alınmış ve yazılımlara son şekli verilmiştir.

Araştırmanın uygulaması için, Düzce ili Cumayeri ilçesindeki bir devlet ilköğretim okulu olan Pakmaya Nimet Pısak İlköğretim Okulu belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama izni(EK 7) alındıktan sonra tesadüfi örneklem yoluyla bu okulun sekizinci sınıf öğrencilerinden yirmişer kişilik deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur.

Uygulama, okulda deney ve kontrol gruplarında Türkçe öğretmeni (araştırmacının kendisi) tarafından yürütülmüştür.

Uygulama öncesinde iki gruba da "Kişisel Bilgi Formu", "Türkçe Anlama Testi", "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerine uygulama öncesinde "Bilgisayar Tutum Ölçeği" de uygulanmıştır. Araştırmada "sözcükte anlam-cümlede anlam-paragrafta anlam" konuları, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemiyle; deney grubunda bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile işlenmiştir. Ders işleme süreçleri ile ilgili fotoğraf makinesi ile görüntü alınmıştır (EK 8). Uygulamanın ardından her iki gruba son test olarak "Türkçe Anlama Testi" ve "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerine uygulama sonrasında "Bilgisayar Tutum Ölçeği" yeniden uygulanmıştır. Böylece ön-test ve son-testleri birbirleriyle karşılaştırma imkanı bulunmuştur. Türkçe dersinin bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle işlenmesinin etkililiğini ortaya koymak üzere deney grubu öğrencilerine uygulama sonrasında "Mülakat Formu" da uygulanmıştır.

Uygulama, toplam beş haftalık (1 hafta ön test uygulamaları, 3 hafta konuyla ilgili ders işlenişleri, 1 hafta son test uygulamaları) bir süreçte gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen veriler araştırmacı tarafından analiz edilerek değerlendirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde hem nicel hem de nitel çözümleme teknikleri kullanılmıştır. "Çeşitli veri toplama araçları ya da teknikler kullanılarak toplanan verilerin analizinde pek çok istatistiksel paket program kullanılmaktadır. Sosyal

bilim araştırmacıları tarafından yaygın olarak kullanılan program, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programıdır.” (Büyüköztürk, 2008: 9) Nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS 13.0 paket programı kullanılmıştır. Kişisel bilgilerle ilgili çapraz tablo (Crosstab) analizi yapılmış, frekans (n) ve yüzde (%) değerleri verilmiştir.

Bu çalışmada elde edilen verilere hangi testlerin uygulanacağını belirlemek için değişkenlerin dağılımının normalliği incelenmiştir. Bu dağılımlar için Shapiro Wilk Testi uygulanmış, bu testin sonucunda tüm değişkenlerin ($p < .01$) normal dağılım göstermediği bulunmuş ve bu nedenle bu çalışmada nonparametrik testler (parametrik olmayan) kullanılmıştır. Ayrıca uygulama yapılan gruptaki öğrenci sayısının otuzun altında olması, nonparametrik testler kullanmayı gerektirmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubunun Türkçe Anlama Testi ön testleri arasındaki ilişki ve son testleri arasındaki ilişki Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Deney grubunun “Türkçe Anlama Testi” ön-testi ve son-testi arasındaki ilişki ile kontrol grubunun “Türkçe Anlama Testi” ön-testi ve son-testi arasındaki ilişki de Wilcoxon testiyle analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine ilişkin ön tutumları arasındaki ilişki ve son tutumları arasındaki ilişki Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubunun Türkçe dersine ilişkin ön tutumlarıyla son tutumları arasındaki ilişki Wilcoxon testi ile analiz edilmiştir.

Cinsiyet, çalışma odasının bulunup bulunmaması, özel dershaneye gidip-gitmeme, evde bilgisayar bulunup bulunmaması değişkenlerinin Türkçe Anlama Testi ön test ve son testiyle ilişkisi Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Yaş, kardeş sayısı, günlük bilgisayar kullanma süresi değişkenlerinin ön test ve son testle ilişkisi Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir.

Araştırmada nitel veriler “Mülakat Formu” ile elde edilmiştir. “Niteliksel veri analizinde fikirler, kavramlar, temalar metnin tekrar tekrar okunmasından sonra oluşur. Kavram ve kategoriler kodlar olarak ayrıştırılır.”(Kümbetoğlu, 2008: 152) Araştırmada açık uçlu sorulardan oluşan mülakat formunun çözümlenmesinde nitel veri çözümlene tekniklerinden içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Cevaplar kategorilere ve kodlara ayrıştırılmış ve tablolaştırılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.1.1: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

GRUPLAR	Frekans (n)	Yüzde (%)
Deney Grubu	20	50
Kontrol Grubu	20	50
Toplam	40	100,00

Tablo 4.1.1'e göre araştırmaya toplam 40 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin %50'si (20 kişi) deney grubunda; %50'si (20 kişi) kontrol grubunda yer almaktadır.

Tablo 4.1.2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

GRUP		CİNSİYET		
		Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	N	9	11	20
	%	45	55	100,0
Kontrol Grubu	N	11	9	20
	%	55	45	100,0
Toplam	N	20	20	40
	%	50	50	100,0

Tablo 4.1.2'ye göre örneklem grubunda yer alan öğrencilerin % 50'si (20 kişi) kız; % 50'si (20 kişi) erkektir.

Tablo 4.1.3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

GRUP		YAŞ			Toplam
		13	14	Daha büyük	
Deney Grubu	N	0	16	4	20
	%	0	80	20	100,0
Kontrol Grubu	N	3	12	5	20
	%	14	61	25	100,0
Toplam	N	3	28	9	40
	%	7	70	23	100,0

Tablo 4.1.3'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 7'si (7 kişi) 13 yaşında; % 70'i (28 kişi) 14 yaşında ve % 23'ü (9 kişi) 14 yaşın üzerindedir.

Tablo 4.1.4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almamalarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

GRUP		Okul Öncesi Eğitim		
		Evet	Hayır	Toplam
Deney Grubu	N	5	15	20
	%	25	75	100,0
Kontrol Grubu	N	7	13	20
	%	35	65	100,0
Toplam	N	12	28	40
	%	30	70	100,0

Tablo 4.1.4'e göre öğrencilerin % 30'u (12 kişi) okul öncesi eğitim almış iken % 70'i (28 kişi) okul öncesi eğitim almamıştır.

Tablo 4.1.5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kardeş sayılarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

GRUP		KARDEş SAYISI				Toplam
		Yok	Bir	İki	Üç ve fazla	
Deney Grubu	N	0	6	8	6	20
	%	0	30	40	30	100,0
Kontrol Grubu	N	2	3	8	7	20
	%	10	15	40	35	100,0
Toplam	N	2	9	16	13	40
	%	5	23	40	32	100,0

Tablo 4.1.5'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 5'inin (2 kişi) hiç kardeşi yok iken, % 23'ü (9 kişi) bir kardeşe, % 40'i (16 kişi) iki kardeşe ve % 32'si (13 kişi) üç veya daha fazla kardeşe sahiptir.

Tablo 4.1.6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çalışma Odası Bulunup Bulunmamasına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

GRUP		ÇALIşMA ODASI		
		Var	Yok	Toplam
Deney Grubu	N	17	3	20
	%	86	14	100,0
Kontrol Grubu	N	14	6	20
	%	70	30	100,0
Toplam	N	31	9	40
	%	77	23	100,0

Tablo 4.1.6' ya göre öğrencilerin % 77'sinin (31 kişi) evinde çalışma odası bulunurken % 53'ünün (9 kişi) çalışma odası bulunmamaktadır.

Tablo 4.1.7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özel Dershaneye Gidip Gitmemelerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

GRUP		ÖZEL DERSHANEYE GİTME DURUMU		
		Gidiyorum	Gitmiyorum	Toplam
Deney Grubu	N	3	17	20
	%	14	86	100,0
Kontrol Grubu	N	5	15	20
	%	25	75	100,0
Toplam	N	8	32	40
	%	20	80	100,0

Tablo 4.1.7'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 20'si (8 kişi) özel dershaneye gitmekte iken % 80'i (32 kişi) özel dershaneye gitmemektedir.

Tablo 4.1.8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerinde Bilgisayar Bulunup Bulunmamasına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

GRUP		BİLGİSAYAR		
		Var	Yok	Toplam
Deney Grubu	N	10	10	20
	%	50	50	100,0
Kontrol Grubu	N	13	7	20
	%	65	35	100,0
Toplam	N	23	17	40
	%	58	42	100,0

Tablo 4.1.8'e göre öğrencilerin % 58'inin (23 kişi) evinde bilgisayar bulunmazken % 42'sinin (17 kişi) evinde bilgisayar bulunmaktadır.

Tablo 4.1.9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Günlük Bilgisayar Kullanma Süresine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

GRUP		GÜNLÜK BİLGİSAYAR KULLANMA SÜRESİ				
		0-1saat	1-2 saat	İki-üç saat	Üç saat-...	Toplam
Deney Grubu	N	8	6	2	4	20
	%	40	30	10	20	100,0
Kontrol Grubu	N	7	6	7	0	20
	%	35	30	35	0	100,0
Toplam	N	15	12	9	4	40
	%	38	30	22	10	100,0

Tablo 4.1.9'a göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 38'inin (15 kişi) günlük bilgisayar kullanma süresi 0-1 saat, % 30'unun (12 kişi) günlük bilgisayar kullanma süresi 1-2 saat, % 22'sinin (9 kişi) günlük bilgisayar kullanma süresi 2-3 saat ve % 10'unun (4 kişi) günlük bilgisayar kullanma süresi 3 saatin üzerindedir.

4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının verilerine ait Normallik Testi Analiz Sonuçları

Tablo 4.2.1: Değişkenlerin Dağılım Normalliğini İnceleyen Shapiro-Wilk Testi Değerleri

	Shapiro-Wilk Testi	sd	p
Cinsiyet	,338	40	,000
Yaş	,386	40	,000
Okul öncesi eğitim alıp almama	,441	40	,000
Kardeş sayısı	,225	40	,000
Çalışma odasının varlığı	,478	40	,000
Özel dershaneye gitme	,489	40	,000
Evde bilgisayarın varlığı	,377	40	,000
Günlük bilgisayar kullanma süresi	,225	40	,000

Bu çalışmada elde edilen verilere hangi testlerin uygulanacağını belirlemek için değişkenlerin dağılımının normalliği incelenmiştir. Bu dağılımlar için Shapiro Wilk Testi uygulanmış, bu testin sonucunda tüm değişkenlerin ($p < .01$) normal dağılım göstermediği bulunmuş ve bu nedenle bu çalışmada nonparametrik testler (parametrik olmayan) kullanılmıştır. Ayrıca uygulama yapılan gruplardaki öğrenci sayısının otuzun altında olması, nonparametrik testler kullanmayı gerektirmiştir.

Tablo 4.2.2: Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Türkçe Anlama Testi Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Deney Grubu	20	10,80	20,48	409,50			
Kontrol Grubu	20	11,10	20,53	410,50	-,014	199,500	,989
Toplam	40						

Tablo 4.2.2'ye göre deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının sıra ortalamasında anlamlı bir fark yoktur: Deney grubu öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 20,48; kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının sıra ortalaması 20,53'tür ($U=199,500$; $p > .05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmaması, uygulama öncesinde grupların ön bilgilerinin aynı düzeyde olduğunu ve dağılımın homojen bir nitelik taşıdığını göstermektedir.

Tablo 4.2.3: Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Türkçe Anlama Testi Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Deney Grubu	20	17,75	28,80	576,00			
Kontrol Grubu	20	13,20	12,20	244,00	-4,513	34,000	,000
Toplam	40						

Tablo 4.2.3'e göre deney ve kontrol gruplarına ait son test puanlarının sıra ortalamasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır: Deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması (28,80), kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının sıra ortalamasından (12,20) yüksektir (U=34,000; p< .01).

Bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle öğrenim gören deney grubunun son test puan ortalamasının geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubuna göre yüksek olması, bilgisayar destekli öğretim yönteminin okuduğunu anlamadaki başarıyı artırdığını göstermektedir.

Tablo 4.2.4: Deney Grubunun Türkçe Anlama Testi Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Değerleri

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00	-3,934	,000
Eşit	0	-	-		
Toplam	20				

Bilgisayar destekli öğretim yönteminin deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlamaları üzerindeki etkisinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon testi sonuçları tablo 4.2.4'te verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir (z=-3,934; p<.01).

Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle yapılan öğretimin öğrencilerin okuduklarını anlamalarında önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 4.2.5: Kontrol Grubunun Türkçe Anlama Testi Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Değerleri

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	1	3,67	46,00	-,471	,610
Pozitif Sıra	18	7,38	59,00		
Eşit	1				
Toplam	20				

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası okuduklarını anlamalarında geleneksel yöntemin etkisinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Wilcoxon testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=-,471$; $p>.05$).

Bu sonuç, geleneksel yöntemle işlenen derslerin öğrencilerin okuduklarını anlamalarındaki başarılarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırmadığını göstermektedir.

Tablo 4.2.6: Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Deney Grubu	20	125,60	23,53	470,50	-1,638	139,500	,102
Kontrol Grubu	20	115,95	17,48	349,50			
Toplam	40						

Tablo 4.2.6'ya göre deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının sıra ortalamasında anlamlı bir fark yoktur: Deney grubu öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 23,53; kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının sıra ortalaması 17,48'dir ($U=139,500$; $p>.05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmaması, uygulama öncesinde grupların Türkçe dersine ilişkin tutumlarının aynı düzeyde olduğunu ve dağılımın homojen bir nitelik taşıdığını göstermektedir.

Tablo 4.2.7: Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Deney Grubu	20	143,10	28,03	560,50			
Kontrol Grubu	20	118,45	12,98	259,50	-4,073	49,500	,000
Toplam	40						

Tablo 4.2.7'ye göre deney ve kontrol gruplarına ait son test puanlarının sıra ortalamasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır: Deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması (143,10), kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının sıra ortalamasından (118,45) yüksektir (U=49,500; $p < .01$).

Bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle öğrenim gören deney grubunun son test puan ortalamasının geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubuna göre yüksek olması, bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını artırdığını göstermektedir.

Tablo 4.2.8: Deney Grubunun Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Değerleri

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	1	5,50	5,50		
Pozitif Sıra	18	10,25	184,50	-3,602	,000
Eşit	1	-	-		
Toplam	20				

Bilgisayar destekli öğretim yönteminin deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisinin

anlamli bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon testi sonuçları tablo 4.2.8’de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($z=-3,602$; $p<.01$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle yapılan öğretimin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarını artırdığı söylenebilir.

Tablo 4.2.9: Kontrol Grubunun Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Değerleri

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	8	8,44	67,50	-,786	,432
Pozitif Sıra	10	10,35	103,50		
Eşit	2				
Toplam	20				

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde geleneksel yöntemin etkisinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Wilcoxon testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=-,786$; $p>.05$).

Bu sonuç, geleneksel yöntemle işlenen derslerin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırmadığını göstermektedir.

Tablo 4.2.10: Deney Grubunun Bilgisayar Tutum Ölçeği Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Değerleri

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-3,884	,000
Pozitif Sıra	19	11,00	209,00		
Eşit	0	-	-		
Toplam	20				

Bilgisayar destekli öğretim yönteminin deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası bilgisayar tutumları üzerindeki etkisinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon testi sonuçları tablo 4.2.10’da verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($z=-3,884$; $p<.01$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle yapılan öğretimin öğrencilerin bilgisayar tutumları üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarını artırdığı söylenebilir.

4.3. Cinsiyet Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

Tablo 4.3.1:Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

Cinsiyet	N	X	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Erkek	20	9,90	17,00	340,00			
Kız	20	12,00	24,00	480,00	-,1931	130,000	,080
Toplam	40						

Tablo 4.3.1’e göre örneklem grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur: Kız öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 17,00; erkek öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 24,00’dır ($U=130,000$; $p>.05$).

Tablo 4.3.2: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

Cinsiyet	N	X	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Erkek	20	14,95	18,48	369,50			
Kız	20	16,00	22,53	450,50	-1,101	159,500	,271
Toplam	40						

Tablo 4.3.2'ye göre örneklem grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur: Kız öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 18,48; erkek öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 22,53'tür ($U=159,500$; $p > .05$).

Yukarıdaki bulgulara dayanarak cinsiyetin okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

4.4. Yaş Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

Tablo 4.4.1: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri

Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Düşük	3	15,00	2	,981	,612	—
Orta	28	20,43				
Yüksek	9	22,56				
Toplam	40					

Tablo 4.4.1'e göre örneklem grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [$\chi^2(2) = ,981$; $p > .05$].

Tablo 4.4.2: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri

Ailenin Aylık Geliri	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Düşük	3	7,00	2	4,371	,112	—
Orta	28	21,55				
Yüksek	9	21,72				
Toplam	40					

Tablo 4.4.2'ye göre örneklem grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [$\chi^2(2) = 4,371$; $p > .05$].

Yukarıdaki bulgulara dayanarak yaşın okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

4.5. Kardeş Sayısı Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

Tablo 4.5.1: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri

Kardeş Sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamli Fark
Yok	2	22,75				
Bir	9	19,50				
İki	16	20,63	3	,151	,985	—
Üç ve Fazlası	13	20,69				
Toplam	40					

Tablo 4.5.1'e göre örneklem grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [$\chi^2 (3) =,151$; $p > .05$].

Tablo 4.5.2: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri

Kardeş Sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamli Fark
Yok	2	13,00				
Bir	9	23,28				
İki	16	20,16	3	1,371	,712	—
Üç ve Fazlası	13	20,15				
Toplam	40					

Tablo 4.5.1'e göre örneklem grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [$\chi^2 (3) =1,371$; $p > .05$].

Yukarıdaki bulgulara dayanarak kardeş sayısının okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

4.6. Çalışma Odası Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

Tablo 4.6.1: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Çalışma Odasının Varlığına Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

Çalışma Odası	N	X	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Var	31	11,13	21,60	669,50			
Yok	9	10,33	16,72	150,50	-1,123	105,500	,261
Toplam	40						

Tablo 4.6.1'e göre örneklem grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön test puanlarının sıra ortalamasında çalışma odası değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur: Çalışma odası olan öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 21,60; çalışma odası olmayan öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 16,72'dir (U=105,500; $p > .05$).

Tablo 4.6.2: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının Çalışma Odasının Varlığına Göre Farklaşp Farklaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

Çalışma Odası	N	X	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Var	31	15,80	21,69	672,50			
Yok	9	14,33	16,39	147,50	-1,205	102,500	,228
Toplam	40						

Tablo 4.6.2'ye göre örneklem grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında çalışma odası değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur: Çalışma odası olan öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 21,69; çalışma odası olmayan öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 16,39'dur (U=102,500; $p > .05$). Yukarıdaki bulgulara dayanarak çalışma odasının okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

4.7. Özel Dershane Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

Tablo 4.7.1: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Özel Dershane Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

Özel Dershane	N	X	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Gidiyorum	8	12,25	23,88	191,00			
Gitmiyorum	32	10,63	19,66	629,00	-,931	101,000	,352
Toplam	40						

Tablo 4.7.1'e göre örneklem grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön test puanlarının sıra ortalamasında özel dersane değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur: Özel dershaneye giden öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 23,88; gitmeyen öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 19,66'dır (U=101,000; $p > .05$).

Tablo 4.7.2: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının Özel Dershane Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

Özel Dershane	N	X	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Gidiyorum	8	15,50	20,56	164,50			
Gitmiyorum	32	15,47	20,48	655,50	-,017	127,500	,987
Toplam	40						

Tablo 4.7.2'ye göre örneklem grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında özel dersane değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur: Özel dershaneye giden öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 28,55; gitmeyen öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 21,91'dir (U=137,000; p> .05).

Yukarıdaki bulgulara dayanarak özel dershaneye gitmenin okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

4.8. Evde Bilgisayar Bulunması Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

Tablo 4.8.1: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Evde Bilgisayar Bulunması Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

Evde Bilgisayar	N	X	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Var	23	11,70	23,41	538,50			
Yok	17	9,94	19,56	281,50	-1,870	128,500	,062
Toplam	40						

Tablo 4.8.1'e göre örneklem grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön test puanlarının sıra ortalamasında evde bilgisayar bulunması değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur: Evinde bilgisayar bulunan öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 23,41; bulunmayan öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 19,56'dır (U=128,500; p> .05).

Tablo 4.8.2: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının Evde Bilgisayar Bulunması Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

Evde Bilgisayar	N	X	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Var	23	15,70	21,33	490,50			
Yok	17	15,18	19,38	329,50	-,523	178,500	,601
Toplam	40						

Tablo 4.8.2'ye göre örneklem grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında evde bilgisayar bulunması değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur: Evinde bilgisayar bulunan öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 21,33; bulunmayan öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 19,38'dir (U=178,800; p> .05).

Yukarıdaki bulgulara dayanarak evde bilgisayar bulunmasının okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

4.9. Günlük Bilgisayar Kullanma Süresinin Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

Tablo 4.9.1: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Günlük Bilgisayar Kullanma Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri

Günlük Bilgisayar Kullanma Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Bir saatten az	15	20,33				
Bir saat	12	24,50				
İki saat	9	14,83	3	3,722	,985	—
İki saat ve Fazlası	4	21,88				
Toplam	40					

Tablo 4.9.1'e göre örneklem grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında günlük bilgisayar kullanma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [$\chi^2 (3) = 3,722$; p> .05].

Tablo 4.9.2: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının Günlük Bilgisayar Kullanma Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri

Günlük Bilgisayar Kullanma Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Bir saatten az	15	19,93				
Bir saat	12	23,33				
İki saat	9	13,11	3	7,487	,058	—
İki saat ve Fazlası	4	30,75				
Toplam	40					

Tablo 4.9.2'ye göre örneklem grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında günlük bilgisayar kullanma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [$\chi^2(3) = 7,487; p > .05$].

Yukarıdaki bulgulara dayanarak günlük bilgisayar kullanma süresinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

4.10. Mülakat Formlarına İlişkin Bulgular

Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerine bilgisayar destekli öğretim yönteminin etkililiğini ortaya çıkarmak için “Mülakat Formu” uygulanmıştır. Öğrencilerin verdiği cevaplardan elde edilen nitel veriler kategorilere ve kodlara ayrıştırılmıştır. Öğrencilerin cevaplarındaki ortak ifadeler tekrar edilmemek için birleştirilmiştir. Öğrenci ifadelerindeki bozukluklarda düzeltmelere gidilmiştir.

Öğrenciler BDÖ yöntemini “öğrenmede kalıcılığı sağlama, görsel-ışitsel birçok uyaran sağlama, anında dönüt ve düzeltme sağlama, ipuçları sunma, bireysel öğrenmeyi sağlama, motivasyonu ve ilgiyi artırma, öğrenmeyi kolaylaştırma, tekrar imkanı sunma, bireysel hızda öğrenme imkanı sunma” bakımından etkili bulmuştur.

Öğrenciler BDÖ'nün sağladığı farklı öğrenme ortamından memnun kaldıklarını belirtmişler ve daha önce uzun sürede öğrenemedikleri konuları daha kısa sürede ve kolayca öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenirken eğlenmeleri onları bu yöntemi sevdirmeye de etkili olmuştur.

Bilgisayar destekli öğretimin Türkçe dersine yönelik tutumları da olumlu etkilediği, derse ilgiyi arttırdığı ve merak uyandırdığı da verilerden çıkarılan sonuçlar arasındadır.

Öğrenciler BDÖ yönteminin hem sözel (İngilizce, Sosyal Bilgiler) hem de sayısal (Matematik, Fen) derslerde kullanılmasının da yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Yukarıda genel olarak belirtilen nitel veriler tablolandırılmıştır:

Tablo 4.10.1. Bilgisayar Destekli Öğretimin Etkililiği Üzerine Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

KATEGORİLER	KODLAR	ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	
Öğrenmeyi Sağlama	Eğlenerek öğrenme, kolay anlama, daha iyi kavrama, kendi öğrenmesini sağlama	“Daha iyi öğrenmemizi sağladı.”, “Zevkli olduğu için konuları daha iyi anladım.”, “Konuları daha iyi anladığımı düşünüyorum.”, “Bu işleniş sayesinde bilgilerimi değerlendirdim ve kendimi denemiş oldum.”, “Oyunlarla öğrenme çok zevkliydi.”	ANLAM KONULARININ FARKLI İŞLENİŞİ HAKKINDAKİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ
Kalıcılık	Bol etkinlik, daha kalıcı bilgiler, tam öğrenme	“Bol etkinliklerle zihinde daha kalıcı oldu.”, “ Daha öncede gördüğümüz konuları şimdi daha iyi anladım, aklıma daha çok girdi.”, “Keşke daha önce de böyle işlenseydi, konuyu tam öğrendim.”	
Olumlu Tutum Geliştirme	Dersi eğlenceli kılma, dersi sevme, verimli çalışma, teşvik etme	“Çok güzeldi.”, “Hem eğlendik hem de bilgilerimizi tazeledik, daha eğlenceliydi.”, “Her ders böyle işlenmeli, bilgisayar hem teknolojik hem de verimli.”, “Çok eğlenceli ve mutluluk vericiydi, her zaman böyle işlenmesini isterim”, “Bu ders işlenişi beni çok teşvik etti.”	
Nötr	Fark yaratmama	“Türkçe dersinin kendisi zaten güzel; fark etmez.”, “Dersi anlamak isterseniz zaten öğrenirsiniz.”	ANLAM KONULARININ GELENEKSEL YÖNTEMLERİ İŞLENMESİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ
Olumsuz	Sıkıcı olma, sürekli dinleme, pasif olma, eğlenceli olmama	“Sıkılıyorum, çünkü klasik yöntemle ders hep deftere yazarak geçiyor.”, “Sıkıcıydı.”, “Bilinen bir konuyu saatlerce dinlemek sıkıcı.”, “ Eğlenceli olmuyor.”, “Öğretmenin sürekli anlatması sıkıcı oluyor.”, “Sadece dinliyoruz, derse bir şey katamıyoruz.”, “Sadece dinlemek yorucu oluyor.”, “ Öğrenmek istiyorsak bizimde aktif olmamız gerekirdi.” , “Sıkılıyorum, dinlerken içime bir bunalma geliyor.”	

Zamandan Tasarruf	Öğrenme süresini kısaltma, ekstra zaman harcamalarından kurtarma	“Üç yıldır aynı konuları görüyoruz fakat bilgisayar destekli olunca daha iyi öğrendiğimi fark ettim.”, “Önceden öğretmenimizin tahtaya yazması zaman alıyordu, bu sorun kalktı.”	DERSİN İŞLENİŞİNDE BDÖ YÖNTEMİNİN KATKISI İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ
Öğrenmeyi Sağlamada Kolaylık	Dönüt- düzeltme verme, kolay öğrenme, iyi kavrama, pekiştirme	“Bilgisayarla aram iyi olduğu için öğrenmemi kolaylaştırdı.”, “Öğrenmeme katkısı oldu, doğru ya da yanlış yaptığımı anında belirtti.”, “SBS öncesi öğrenmeme çok katkısı oldu.”, “Konuları daha iyi anladım ve kavradım.”	
Güdüleme	Derse ilgi ve sevgiyi arttırma, görsel ve işitsel öğelerle ilgi çekme	“Bilgisayardan doğru yaptığımda alkış seslerinin gelmesi beni etkiledi.”, “Eğlenceli olduğu için çok güzel anladım.”, “Beni Türkçe dersine teşvik etti.”, “Eğlenerek birçok şey öğrenmiş olduk.”	
Görsellik	İlgi çekme, görsel uyarıcılar	“Görselli olması öğrenmeme katkı sağladı.”, “Bilgisayardaki her şey ilgimi çekiyor.”, “Renkler, şekiller ve oyunlar etkileyiciydi.”	
Bireysellik	Aktif katılım, bireysel hız	“Başkalarını beklemek zorunda kalmıyoruz.”, “Kendi bilgimi sürekli kullanıyorum ve soruların hepsini kendim cevaplıyorum.”, “Bilgisayarlarla işlemek daha güzeldi, çünkü her şeyi kendim yaptım.”	
Derse Güdüleme	Eğlenceli kılma, ipucu verme, anında dönüt verme, tam öğrenme	“Bilgisayarla daha eğlenceli oluyor.”, “Sıkılmadan öğrenmek güzel.”, “Öğretmen her yaptığımız soruya doğru ya da yanlış diyemiyor ama bilgisayar hemen söylüyor ve ipucu da veriyor.”, “Doğruyu bulana kadar oyunun bitmemesi mutlaka öğrenmemizi sağladı.”	BDÖ YÖNTEMİYLE GELENEKSEL YÖNTEMİN FARKINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ
Kalıcılık	Akılda kalıcı, iyi kavrama	“Öğretmenin anlattığı dersler çok fazla aklımda kalmıyor.”, “Bilgisayarda işleyince konuları daha iyi anladım.”	

<p>Öğrenmeyi Kolaylaştırma</p>	<p>Kolay öğrenme, verim sağlama, iyi kavrama</p>	<p>“Kendim yapıyorum ve yanlışlarımı görüyorum; bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle işlenmesini çok isterim.”, “ Hem kolayca anlamak hem öğrenmek iyi olur.”, “Ders zevkli olunca daha kolay anlıyorum.”, “Dersler verimli geçtiği için daha faydalı olur.”, “Daha iyi kavriyorum.”, “Daha kolay öğreniyoruz.”</p>	<p>TÜRKÇEDE DİĞER KONULARIN DA BDÖ YÖNTEMİYLE İŞLENMESİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ</p>
<p>Dersi Zevkli Kılma</p>	<p>Sıkıcılıktan kurtarma, eğlenceli olma, dersi sevdirmeye, ilgi çekme</p>	<p>“Ders çok zevkli geçiyor.”, “Sıkıcı konular bilgisayarda eğlenceli olabilir.”, “Bilgisayarı seven dersi de sever böylece.”, “Çok isterim çünkü daha eğlenceli ve zevkli.”, “Bilgisayar kullanmayı sevdiğim için derste de bilgisayar kullanmak zevkli olurdu.”, “Dersler daha eğlenceli hale gelir.”, “Bilgisayarlar derse ilgimi çekiyor.”</p>	
<p>Anında Dönüt ve Düzeltme</p>	<p>Hataları bildirme, sesli uyarı verme, düzeltme</p>	<p>“Yanlış yaptığımızda bilgisayar bize yanlışlarımız gösterdi.”, “Hatalarımızı hemen düzeltebiliyoruz.”, “Doğru ya da yanlış yaptığımızda sesli ikazlar var.”, “</p>	
<p>Süreden Tasarruf</p>	<p>Hızlı öğrenme, başkasını beklememe, kısa sürede öğrenme</p>	<p>“Daha hızlı öğreniyoruz.” , “Kimseyi beklemek zorunda kalmıyorum.”, “Kısa sürede daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum.”, “Senelerdik aynı konuları görüyorduk ama şimdi öğrendim.”</p>	
<p>Eğlenceli Kılma</p>	<p>İlgi çekme, zevkli kılma, dikkati yoğunlaştırma</p>	<p>“Hoca anlatırken anlamadığım konuyu eğlenerek bilgisayarda öğrendim.”, “Bilgisayar ilgimi çok çekiyor. Derste de bilgisayar olunca iyi ve zevkli işlenir.”, “Dersler hiç bu kadar zevkli ve güzel olmamıştı.”</p>	

<p>Öğrenmeye İlişkin</p>	<p>Kolay öğrenme, çabuk kavrama, dönüt verme, eğlenerek öğrenme, bireysel öğrenme</p>	<p>“Daha kolay anladığımı düşünüyorum.”, “Doğru- yanlış olduğuna dair hemen sonuç vermesi öğrenmemi sağladı.”, “Oyun oynayarak öğrenmek bana uygun.”, “Daha çabuk ve eğlenerek öğrendim.”, “Kendi kendime öğrendim ve başardım.”, “Bilgisayarda bol örnekle daha çabuk kavradım.”</p>	<p>BDÖ YÖNTEMİNDE ÖĞRENCİNİN HOŞUNA GİDEN DURUMLAR</p>
<p>BDÖ Yönteminin Yapısına İlişkin</p>	<p>Görsel sunumlar, işitsel öğeler, pekiştirme, oyunlarla öğrenme, bireysel hız</p>	<p>“Oyunları sevdim.”, “Alkış sesleri çok hoşuma gitti.”, “Herkesin soruları özgür bir şekilde ve istediği zaman süresi içinde çözmesini çok sevdim.”, “Doğru yaptığımda takdir edilmesi...”, “Alkış sesleri çok güzeldi, daha çok soru çözmek istedim.”, “Görsel etkili oyunları sevdim.”, “Kimseyi beklememek iyi oldu.”</p>	
<p>Sözel Dersler</p>	<p>İngilizce, Sosyal Bilgiler</p>	<p>“Sosyal Bilgiler dersinde kullanılması iyi olur.”, “İngilizce dersinde bilgisayarlarda öğrenecek daha iyi öğrenirdik.”</p>	<p>BDÖ YÖNTEMİNİN TÜRKÇE DIŞINDA HANGİ DERSLERDE KULLANILABİLECEĞİNE İLİŞKİN</p>
<p>Sayısal Dersler</p>	<p>Matematik, Fen ve Teknoloji</p>	<p>“Matematiği sevmiyorsa eğlenceli hale gelebilir.”, “Fen ve Matematik derslerinde kullanılmasını isterim.”, “Matematikte zorlandığımız için çok iyi olur.”, “Matematikte olsa daha eğlenceli olabilir.”</p>	

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde “Bulgular ve Yorum” bölümünde elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik getirilecek önerilere yer verilmiştir. Sonuç kısmında elde edilen verilerin yorumlanması, öneriler kısmında ise araştırma sonucuna dayalı önerilere ve ileride yapılacak olan araştırmalar için temel teşkil edecek önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda elde edilen yargılar şöyledir:

Uygulama öncesinde ve sonrasında her iki gruba da “Türkçe Anlama Testi” uygulanmıştır. Yapılan analizlerde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Türkçe Anlama Testi” ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmaması, uygulama öncesinde grupların ön bilgilerinin aynı düzeyde olduğunu ve dağılımın homojen bir nitelik taşıdığını göstermiştir. Araştırmacı tarafından deney grubunda BDÖ yöntemi ile kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenen derslerden sonra iki gruba da “Türkçe Anlama Testi” son test olarak yeniden uygulanmıştır. Bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle öğrenim gören deney grubunun son test puan ortalamasının geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubuna göre yüksek olması, bilgisayar destekli öğretim yönteminin okuduğunu anlamadaki başarıyı artırdığını göstermektedir. Bu sonuç tezin temel problem durumunu çözüme kavuşturmaktadır.

BDÖ yönteminin Türkçe dersine yönelik tutumlara etkisini belirlemek amacıyla uygulama öncesinde ve sonrasında her iki gruba da “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmaması, uygulama öncesinde grupların Türkçe dersine ilişkin tutumlarının aynı düzeyde olduğunu ve dağılımın homojen bir nitelik taşıdığını göstermiştir. Bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle öğrenim gören deney grubunun son test puan ortalamasının geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubuna göre yüksek olması, bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını artırdığını göstermektedir.

BDÖ yönteminin bilgisayara karşı olan tutumlara etkisini incelemek amacıyla uygulama öncesinde ve sonrasında deney grubuna “Bilgisayar Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Bu sonuçlara göre bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle yapılan öğretimin, öğrencilerin bilgisayar tutumları üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarını artırdığı ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda yapılan analizler cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, çalışma odası faktörü, dershaneye gidip gitmeme faktörü, evde bilgisayar bulunması faktörü ve günlük bilgisayar kullanma süresi değişkenlerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Uygulama sonrasında öğrencilere uygulanan “Mülakat Formu”ndan elde edilen verilerin içerik analizi yapılarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrenciler BDÖ yöntemini “öğrenmede kalıcılığı sağlama, görsel-işitsel birçok uyaran sağlama, anında dönüt ve düzeltme sağlama, ipuçları sunma, bireysel öğrenmeyi sağlama, motivasyonu ve ilgiyi artırma, öğrenmeyi kolaylaştırma, tekrar imkanı sunma, bireysel hızda öğrenme imkanı sunma” bakımından etkili bulmuştur. Öğrenciler BDÖ’nün sağladığı farklı öğrenme ortamından memnun kaldıklarını belirtmişler ve daha önce uzun sürede öğrenemedikleri konuları daha kısa sürede ve kolayca öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenirken eğlenmeleri onları bu yöntemi sevdirmeye de etkili olmuştur. Bilgisayar destekli öğretimin Türkçe dersine yönelik tutumları da olumlu etkilediği, derse ilgiyi artırdığı ve merak uyandırdığı da verilerden çıkarılan sonuçlar arasındadır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Yapılan araştırmaya dayalı olarak çıkarılabilecek sonuçlar şöyledir:

- Araştırmada öğrencilerin bilgisayara oldukça ilgi duydukları görülmüştür. Bu durum eğitim ortamında değerlendirilmeli ve bilgisayarlar bir öğretim aracı olarak daha çok kullanılmalıdır.
- BDÖ yönteminin sınırlılıkları göz önünde bulundurularak gerekli önlemler alınmalıdır.
- Bu araştırmada kullanılan yöntem farklı disiplinlerde de öğretimi zor konuların aktarılmasında tercih edilebilir.

- Bu araştırmada kullanılan BDÖ yöntemi Türkçe dersindeki diğer konuların öğretimi için de uygulanabilir.
- Bu araştırma ilköğretim seviyesindeki diğer sınıf düzeylerine de uygulanabilir.
- Eğitim Fakültelerinde öğretmen adayları eğitim teknolojilerini kullanabilecek ve BDÖ yöntemi ile ilgili temel bilgiler edinmiş şekilde yetiştirilmelidir.
- Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerle BDÖ yöntemi tanıtılıp öğretim yazılımı hazırlamak için gerekli programlar öğretilebilir ve BDÖ'nün kullanımını yaygınlaştırılabilir.
- Türkçe ders kitaplarının yanında verilen dinleme metinlerinin bulunduğu CD içinde BDÖ yönteminin kullanımını destekleyici örnek öğretim yazılımları öğretmenlere sunulabilir.
- Okullardaki bilişim sınıfları bilgisayar destekli öğretim yöntemini uygulamayı sağlayacak şekilde donanımına kavuşturulmalıdır.
- Müstakil bir bilişim sınıfı bulunmayan okullarda sınıfa kazandırılacak bir bilgisayar ve projeksiyon cihazı yardımıyla BDÖ yöntemi kullanılabilir.

5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Türkçe dersinde farklı beceri alanlarının öğretiminde ve ilköğretimin farklı sınıf düzeylerinde BDÖ'nün kullanımına dayalı çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmacılara Türkçe dersinde anlama becerisini geliştirmeye yönelik farklı yöntemler kullanılarak geliştirilmiş çalışmalar yapılması önerilebilir.
- BDÖ yönteminin diğer derslerdeki etkililiği araştırılabilir.
- Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkileyecek farklı yöntemler araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- AĞIR, A. (1-3 Kasım 2006). Bilgisayar Oyunları ve İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıkları, Oyun Tercihleri. *Yeni İletişim Ortamları ve Etkileşim Uluslararası Konferansı*. Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi, İstanbul.
- AKAR, M. (2009). *Sesli ve Sessiz Okumanın Anlamaya Etkisi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyon.
- AKÇAY, A. (2009). *Webquest (Web Macerası) Öğretim Yönteminin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.
- AKSAN, D. (2003). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim) (3. Bs.) C.1*. Ankara: TDK Yay.
- AKSAN, D. (1999) . *Anlambilim Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- AKSAN, D. (1996). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- AKSAN, D. (1987). *Türkçenin Gücü*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- AKSAN, D. (1979). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim 1*. Ankara: TDK Yay.
- AKTAŞ, Ş. VE GÜNDÜZ, O. (2003). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*. (4. Bs.) Ankara: Akçağ Yayınevi.
- ALKAN, S. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Manisa.
- ATEŞ, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- AYDIN, M. (2007). *Dilbilim El Kitabı*. İstanbul: 3F Yayınevi.
- BANGUOĞLU, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. (8. Bs.) Ankara: TDK Yay.
- BARIN, E. VE DEMİR, C. (2006). *Türk Dil Bilgisi 1*. Ankara: Öncü Kitap.

- BAŞBAY, A. VE ODABAŞ, S. (2010). *KPSS Öğretim Yöntem ve Teknikleri*. Ankara: Yediiklim Yayıncılık.
- BERBEROĞLU, G., ÇALIKOĞLU, G. (1991). Türkçe Bilgisayar Tutum Ölçeğinin Yapı Geçerliliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 841-845. DOI: 10.1501/Egifak_0000000710
- BOZKURT, Ü. (2005). *Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- BÖLÜKBAŞI, F. (2007). *Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (9. Bs.) Ankara: Pegem Akademi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (2. Bs.) Ankara: Pegem Akademi.
- CALP, M. (2010). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. (4. Bs.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- CAMNALBUR, M. (2008). *Bilgisayar Destekli Öğretimin Etkililiği Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- CEMALOĞLU, N. VE YILDIRIM, K. (2005). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. (3. Bs.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- DEMİRAY, K. (1990). *Temel Türkçe Sözlük*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- DEMİREL, Ö. (2011a). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. (17. Bs.) Ankara: Pegem Akademi.
- DEMİREL, Ö. (2011b). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (16. Bs.) Ankara: Pegem Akademi.
- DEMİREL, Ö. VE ŞAHİNEL M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. (7. Bs.) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegema Yayınları.
- EDİSKUN, H. VE DÜRDER, B. (1993). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.S

- EGELİOĞLU, F. V. (1989). *Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- EKER, S. (2003). *Çağdaş Türk Dili*. (2. Bs.) Ankara: Grafiker Yayınları.
- ERCAN, A.R. (2000). *Eğitimde Başarı İçin Öğrenci Tanıma Teknikleri*. Ankara: Genel Kültür Kitap Kırtasiye.
- ERİŞEN, Y. VE ÇELİKÖZ, N. (2011). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Eğitimde Bilgisayar Kullanımı*. DEMİREL, Ö. ve ALTUN, E. (Editörler). Ankara: Pegem Akademi.
- ERGİN, M. (1992). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Yay.
- GELEN, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- GÖKÇEGÖZ KARATEKİN, N. VE DURMUŞ, A. (2004). *Eğitimde Genel İlkeler. Kara Tahtayı Aşmak Öğrenci Merkezli Öğretmenlik*. H. Işılak ve A. Durmuş (Editörler). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- GÖKTAŞ, Ö. (2010). *Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.
- GÜLENSOY, T. (2000). *Türkçe El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- GÜLSEÇEN, S. VE GÜLSEÇEN, H. (20-22 Ekim 2004). Bir Aktif Öğrenme Yaklaşımı Olarak e- Öğrenme. *Eğitimde Yeni Bilgi Teknolojileri İkinci Uluslararası Sempozyum. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir*.
- GÜNAY, D. (2007). *Metin Bilgisi*. (3. Bs.) İstanbul: Multilingual.
- GÜNDOĞDU, A. E. (8-9 Eylül 2011). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Görsel Materyallerin Anlama ve Anlatma Becerilerinin Gelişimine Yönelik Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sakarya.
- GÜNEŞ, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- GÜNEŞ, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- GÜNEŞ, F. (1997). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

- GÜREL, Z., TEMİZYÜREK, F. VE ŞAHBAZ, N. K. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Öncü Kitap.
- HAMZADAYI, E. (2010). *Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- HELVACI, B. T. (2010). *Bilgisayar Destekli Öğretimin, İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi "Çokgenler" Konusundaki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı: Ankara.
- KACAR, A. Ö. (2006). *Okulöncesi Eğitimde Bilgisayar Destekli Eğitimin Rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- KAHVECİOĞLU, N. S. (2007). *İlköğretim II. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretim ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrenme Üzerindeki Etkisinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- KAPLAN, M. (2003). *Kültür ve Dil*. (13. Bs.) İstanbul: Dergah Yayınları.
- KARAAĞAÇLI, M. (2005). *Öğretimde Yöntemler ve Yaklaşımlar*. Ankara: Pelikan Yay.
- KARADUMAN, B. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi "Maddenin Tanecikli Yapısı" Ünitesinin Öğretiminde, Bilgisayar Destekli ve Bilgisayar Temelli Öğretim Yöntemlerinin, Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- KARATAŞ, T. (2004). *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. (2. Bs.) Ankara: Akçağ Yay.
- KAVCAR, C., OĞUZKAN, F. VE SEVER, S. (1995). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- KORKMAZ, Z., ZÜLFİKAR, H., AKALIN, M., ERCİLASUN, A.B., PARLATIR, İ., GÜLENSOY, T., BİRİNCİ, N. (2003). *Yüksek Öğretim Öğrencileri İçin Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- KÖKSAL, A. (2003). *Dil ile Ekin*. (Günlenmiş İkinci Yayım) İstanbul: Toroslu Kitaplığı.

- KU, H. Y., HARTEK, C. A., LİU, P. L., THOMPSON, L. AND CHENG, Y. E. (2007). The Effects of Individually Personalized Computer-Based Instructional Program on Solving Mathematics Problems. *Computers in Human Behavior*, 23 (3), 1195-1210. Web: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1223971&CFID=74207502&CFTOKEN=11649348> adresinden erişilmiştir.
- KULİK, J. A. (March 31-April 4 1985). Consistencies in Findings on Computer-Based Education. *69th Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, IL. Web: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED263880.pdf> adresinden erişilmiştir.
- KÜMBETOĞLU, B. (2008). *Sosyolojide Ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. (2. Bs.) İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- KÜÇÜKAHMET, L. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- MERCAN, M., FİLİZ, A., GÖÇER, İ., ÖZSOY, N. (11-13 Şubat 2009). Bilgisayar Destekli Eğitim ve Bilgisayar Destekli Öğretimin Dünyada ve Türkiye’de Uygulamaları. *XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7,8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- NABA’H, A. A., HUSSAİN, J., AL-OMARİ, A. AND SHDEİFAT, S. (2009). The Effect of Computer Assisted Language Learning in Teaching English Grammar on the Achievement of Secondary Students in Jordan. *The International Arab Journal of Information Technology*, 6 (4), 431-439. Web: <http://www.ccis2k.org/iajit/PDF/vol.6,no.4/452.pdf> adresinden erişilmiştir.
- ÖZBAY, M. (2003). *Türkçe Öğretimi Bibliyografyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÖZYILMAZ, G. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- PÜSKÜLLÜOĞLU, A. (2004). *Türkçe Sözlük*. İstanbul: Doğan Kitap.
- PEKTAŞ, M. (2008). *Biyoloji Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın ve Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

- PURTUL, İ. (2006). *Eğitimde Ezbersiz Günlere Doğru*. Ankara: Akasya Kitap.
- RAMSLAND, K. (1998). *Öğrenme Sanatı*. (Türkçesi: İ. Şener ve S. Şenol). İstanbul: Beyaz Yayınları. (Eserin orijinalinin tarihi belirtilmemiş).
- RIFAT, M. (2009). *Göstergebilimin ABC'si*. (3. Bs.) İstanbul: Say Yayınları.
- RIZA, E.T. (2000). *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Materyal Geliştirme*. İzmir: Anadolu Matbaası.
- SANGER, M. J., PHELPS, A. J. AND FIENHOLD, J. (2000). Using a Computer Animation to Improve Students' Conceptual Understanding of a Can-Crushing Demonstration. *Journal of Chemical Education*, 77(11), 1517-1520. Web: <http://www.jce.divched.org/Journal/issues/2000/Nov/PlusSub/V77N11/p1517.pdf> adresinden erişilmiştir.
- SAĞIR, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SAUSSURE, F. (1976). *Genel Dilbilim Dersleri 1*. (Çev. Berke Vardar). Ankara: TDK Yay. (Eserin orijinalinin tarihi belirtilmemiştir).
- SERT, A. (2010). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- SEVER, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. (5. Bs.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- SEVER, S., KAYA, Z., ASLAN, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. (2. Bs.) İzmir: Morpa Kültür Yayınları.
- ŞAHİN, A. ve ŞAHİN, E. (2009). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Türkçe Öğretiminde Teknoloji ve Materyal Kullanımı*.(2. Bs.) KIRKKILIÇ, A. ve AKYOL, H. (Editörler). Ankara: Pegem Akademi.
- TANKUT, Ü. S. (2008). *İlköğretim 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Bilgisayar Destekli Eğitimin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- TAŞDEMİR, M. (2000). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: OcaK Yayınları.
- TAZEBAY, A. (2005). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Ankara: MEB Yayınları.

- TEMİZKAN, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- TRAYNOR, P. L. (2003). Effects of Computer- Assisted- Instruction on Different Learners. *Journal of Instructional Psychology*, 30 (2), 137-143. Web: http://www.patricktraynor.com/Journal_of_Instructional_Psychology_Vol_30_2_03.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- TÜRK DİL KURUMU. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- UŞUN, S. (2004). *Bilgisayar Destekli Öğretimin Temelleri*. (2 .Bs.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- VURAL, B. (2004a). *Öğretim Faaliyetlerinde Yöntem-Teknik ve Etkinlikler*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- VURAL, B. (2004b). *Eğitim –Öğretimde Teknoloji ve Materyal Kullanımı*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- VURAL, B. (2004c). *İfade ve Beceri Dersleri İçin Özel Öğretim Uygulamaları*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- VURAL, B. (2004d). *Yetkin-İdeal Vizyoner Öğretmen*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- (WEB1)<http://www.msxlabs.org/forum/egitim-bilimleri/90088-egitim-teknolojisi.html>
- (WEB2) <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/site/projehakkinda.php>
- ZOBAR, Y. (2010). *Bilgisayar Destekli Öğretimin İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Başarısı ve Tutumuna Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sakarya.

EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Adı-Soyadı:
Numarası:

Sınıfı:

Sevgili Öğrenciler,

Bu formu uygulamamızdaki amaç sizi daha yakından tanımaktır. Bu formdan elde edilecek bilgiler bilimsel bir araştırma için kullanılacak olup üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. Soruları içtenlikle cevaplamanız beklenmektedir. Katkılarınız için teşekkür ediyorum.

1. Cinsiyetiniz:

Erkek () Kız ()

2. Yaşınız:

13 () 14 () Daha büyük ()

3. Okulöncesi (anaokulu) eğitimi aldınız mı?

Evet () Hayır ()

4. Kendinizle birlikte kaç kardeşiniz?

Kardeşim yok () 2 () 3 () 4 ve yukarısı ()

5. Evinizde kendinize ait çalışma odanız var mı?

Evet () Hayır ()

6. Dershaneye gidiyor musunuz?

Evet () Hayır ()

7. Evinizde bilgisayar var mı?

Evet () Hayır ()

8. Günde kaç saat bilgisayar kullanıyorsunuz?

Bir saatten az () Bir saat () İki saat () İki saatten fazla ()

EK 2. TÜRKÇE ANLAMA TESTİ

Adı-Soyadı:

Okulu-Sınıfı:

Numarası:

AÇIKLAMA:

Bu sınav ile sizin Türkçe dersindeki okuma-anlama becerinizin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Testte 20 adet çoktan seçmeli test sorusu bulunmaktadır. Her soru eşit puandadır (5 puan). Yanlış yanıtlarınız doğru yanıtlarınızı etkilemeyecektir. Tüm soruları yanıtlamanız için size verilen süre 20 dakikadır.

Her sorunun sadece bir doğru yanıtı bulunmaktadır. Soruları dikkatlice okuyunuz. Her sorunun sizce doğru olan yanıtını soru formu ile birlikte verilen yanıt kâğıdında aynı soru numarası karşısındaki seçeneklerden bulunuz. Bu seçenek için ayrılmış dairenin içini iyice karalayınız.

Test sonuçları bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Sonuçlar üçüncü şahıslarla paylaşılmayacak olup sizden soruları içtenlikle cevaplamanız beklenmektedir.

TÜRKÇE ANLAMA TESTİ

- 1) “Bağ bana,
Bahçe sana bağ bana.
Değme zincir kâr etmez.
Saçın teli bağ bana.”

Yukarıdaki dörtlüğün ikinci ve dördüncü dizelerinde geçen “bağ” sözcükleriyle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Anlamdaş
B) Zıt anlamlı
C) Sesteş
D) İkileme

2)

I. Çok para
mutluluk
getirmez.

II. Kısa
film
yarışmasın-
da ödül
aldı.

III. Büyük
insanların
derdi de
büyük olur.

IV. Ailesine
kocaman bir
ev alma
hayalinde.

Yukarıdaki kutularda altı çizili kelimelerden hangisi nicelik bildirmemektedir?

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

- 3) I. Ömrü boyunca kimseyi kırmadı.
II. Onu bu işlerden sıyırmak çok zor.
III. Kızgın yağ eline damlamış.
IV. Köpek beni görünce kuyruğuna kıvırdı.

Hangi cümlelerdeki altı çizili sözcükler mecaz anlamıyla kullanılmıştır?

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

- 4) I. Çocuk koşarken yere düştü.
II. Ekmek uğruna gurbete düştü.
III. Mirastan payına az bir şey düştü.
IV. Ağacın gölgesi suya düştü.

“Düşmek” sözcüğü yukarıdaki cümlelerde kaç farklı anlamda kullanılmıştır?

- A) 1
B) 2
C) 3
D) 4

[Arka sayfaya geçiniz.](#)

5) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük türünün tamamını kapsayıcı niteliktedir?

- A) Faturaları ödemeyince suyu kesildi.
- B) İşte bu okuldur, çok eskiden okuduğum.
- C) Bahçedeki ağaçları budadık, gövdelerini kireçledik.
- D) Kitap, insanın en iyi dostudur.

6) Dilimizde “can” sözcüğü ile oluşturulmuş pek çok deyim vardır: İnsanın neşesini, dinçliğini arttırmak anlamında “cana can katmak”; sokulgan, sevimli insanlar için “cana yakın”; bir şeyin çok beğenilmesi anlamında “cancığer kuzu sarması”; bir işin önemli noktasına değinmek anlamında “can damarına basmak” deyimlerini kullanırız.

Yukarıdaki deyimlerin hangisini açıklaması yanlış verilmiştir?

- A) Cana can katmak
- B) Cana yakın
- C) Cancığer kuzu sarması
- D) Can damarına basmak

7) Aşağıdakilerden hangisinde neden-sonuç ilişkisi kurulmuştur?

- A) Tanışmak için gitmişti; ama tanışamamış.
- B) Bu sözlerden alındığı için buradan ayrıldı.
- C) Okula gitmek için hızlıca hazırlanıyor.
- D) Çilek bulursa sana en sevdiğin pastaya yapacaktım.

**8) 1. engelleyen 2. mutluluğu 3. fazla 4. mutluluk 5. biri
6. yaşamdan 7. çok 8. beklemektir 9. şeylerden**

Yukarıdaki sözcüklerden kuralı ve anlamlı bir cümle oluşturursak sıralama nasıl olur?

- A) 2,1,9,5,6,7,3,4,8
- B) 7,3,4,2,1,9,5,6,8
- C) 3,2,1,9,5,6,7,4,8
- D) 3,1,9,5,6,7,2,4,8

9) Aşağıdaki cümlelerden hangisinde hem karşılaştırma hem de pişmanlık anlamı vardır?

- A) En son beni bulsa ne güzel olur.
- B) Benden de yavaş sayıyor bu ebe, çoktan saklandık bile.
- C) Bu oyunda keşke hiç ebe olmasam.
- D) Diğer ağaç daha büyüktü; keşke onun arkasına saklansaydım.

10) “İnsanı yükselten mevki değil, mevkiyi yükselten insandır.”

Bu cümleye anlamca en yakın olan cümle aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yükselmenin en alçakçası zayıfların sırtına basarak yükselmektir.
- B) Zekâsız kuvvet yıkar; fakat asla yapamaz.
- C) İnsanın eylemleri, bulunduğu yeri saygın ya da değersiz yapar.
- D) İnsanlar gelir geçer; ama makamlar hep vardır.

11) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde aşamalı bir durum söz konusudur?

- A) Çocuklar ikişer ikişer sıra oldular.
- B) Bahçede sessiz sessiz oynayın.
- C) Gemi yavaş yavaş suya gömüldü.
- D) Usul usul konuşursan seni duyamam.

12) Yazmaya giden yol yazıdan geçer.

Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki cümleden en uzak anlamlıdır?

- A) Okuduğumuz bir yazı bizde yazma isteği uyandırabilir.
- B) Okuduğum denemelerden sonra deneme yazmaya karar verdim.
- C) Yazma yeteneği yapılan denemelerle geliştirilebilir.
- D) Yazmaya başladığımda henüz bir romanı okumayı bile bitirememiştim.

13) Çocukluğumdaki evimizin sedirlerini süsleyen tığ işi yastıkları hatırlarım. İçlerinde bir tanesi çok hoşuma giderdi. İki garip kuş, ortalarındaki bir ağaca gagalarını dayamış duruyorlardı. Ben o kuşlara, ağacı ha gagaladılar ha gagalayacaklar, diye bakardım. Ama kuşlar böyle bir kötülük etmezlerdi. Ağacı öper gibiydiler. Kuşların boyu, ağacın boyuyla hemen hemen aynıydı; gagaları üst dallara değiyordu. Şimdi de sedirin üstündeki yastığın kuşlarına, ağacına, gerçek üstüb ir sanat yapıtına bakar gibi bakıyorum.

Bu parçada aşağıdaki anlatım biçimlerinden hangisi ağır basmaktadır?

- A) Açıklama
- B) Betimleme
- C) Öyküleme
- D) Tartışma

14) İnsanoğlunun düşünme, tasarlama, düş kurma ve anlatma gibi yetilerinin tümü dilin toprağında boy atıp gelişmiştir. Bunun için de bilginler, düşünürler: “İnsanı insan kılan yanı onun dilidir.” demişler; uygarlığın doğmasını, gelişmesini de buna bağlamışlar.

Bu paragrafın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Dil-uygarlık ilişkisi
- B) Dilin önemi
- C) Uygarlığın gelişimi
- D) İnsanın temel özellikleri

15) (I) Yazarların çoğu, düşüncelerini yaymak için çaba gösteriyor. (II) Bu gruba giren yazarların yazılarında bir aydınlatma havası seziliyor. (III) Genellikle uzun yazılardır bunlar. (IV) Kimi bir peygamber gibi kimi bir kâşif gibi konuşuyor. (V) Bunların her biri yazdıklarına inanıyor mu?

Yukarıdaki numaralandırılmış cümlelerden hangisi anlatımın akışını bozmaktadır?

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

16) Atatürk araştırmacı bir kişiliğe sahipti. Çok okurdu ve düşüncelerini yazmaktan hoşlanırdı. “Cumalı Ordugâhı”, “Zabit ve Kumandan ile Hasbihal” adlı askerlikle ilgili eserleri yazmıştır. Yine, yazdığı “Geometri” adlı kitapta bugün kullandığımız “açı, üçgen, dörtgen” vb. birçok terimi türeterek dilimize kazandırmıştır.

Aşağıdakilerden hangisi bu parçaya en uygun başlıktır?

- A) Önderlik ve Yazarlık
- B) Atatürk’ün ve Çalışmaları
- C) Dilimizdeki Yeni Kelimeler
- D) Ulu Önderin Dilimize Faydaları

17) (I) Ana dil demişiz, ne güzel bir deyiş. (II) Öyle ya, ilk doğduğumuz an karşılaştığımız insan annemiz. (III) İlk sesleri, ilk sözcükleri hep ondan duyarız. (IV) Yavaş yavaş başlarız öğrenmeye ana dilimizi, ilk “anne” sözcüğüyle. (V) Dil, insanların birbirleriyle anlaşabilmek için oluşturdukları iletişim sistemidir.

Yukarıdaki numaralandırılmış cümleler iki paragrafa bölünmek istense ikinci paragraf hangi cümleyle başlar?

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

18) I. Kesilmemiş ağaçların, çalılarının çoğu da nemin azalmasından etkilenip zamanla kurur.

II. Güneş ışınları ormanın alt tabakalarına kadar işler.

III. Böyle böyle o alanın bitki örtüsü ve iklimi tamamen değişmiş olur.

IV. Meşeler kesilince meşelerin gölgesi de yok olur.

Yukarıdaki numaralandırılmış cümlelerle bir paragraf oluşturulduğunda sıralama nasıl olur?

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

19) Bir baba ile oğul konuşurken baba oğlunun yaptığı kötü davranışlar karşısında: “Sen adam olmazsın.” der. Yıllar sonra oğul sarayda vezir olur. Babasını yaka paça huzuruna getirir. “Baba, sen bana adam olmazsın dedin; ama ben vezir oldum.” der. Baba: “Evet oğlum, ben sana vezir olamazsın demedim, adam olamazsın dedim. Zaten adam olsaydın beni ayağına getirtmek yerine, sen gelip elimi öperdin.” der.

Paragrafta asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Başarısız insanlar önemli makamlara gelebilir.
- B) Büyükler, küçüklere sevgiyle yol göstermelidir.
- C) Adam olmak demek, makam sahibi olmak demek değildir.
- D) Yaşlılara gereken saygıyı göstermeyenler kaba insanlardır.

20) Hayatın her döneminde başarılı olmak için insanlığın uzun deneyimler sonunda elde ettiği görüş şudur: İyiye başlamak, iyi başlamak ve iyi bir yolda devam edip onu bitirmek. Değeri ne olursa olsun, eser sahibi olabilmek için bundan başka çare yoktur. Başlarken her şey güçtür. İlk zamanlarda o güçlüğe katlanmak gerekir. Devam edince aynı şey sıkıntı verir ama eser bitince duyulan zevk bütün bu güçlükleri, çekilmiş sıkıntıları karşılayacaktır.

Bu parça, aşağıdaki sorulardan hangisinin yanıtı olabilir?

- A) Başarıyla çalışmanın bir ilgisi var mıdır?
- B) Başarıyı elde etmek için ne yapmak gerekir?
- C) Hayatta her insan başarıyı yakalayabilir mi?
- D) Başarısız olmak insanı mutsuz eder mi?

EK 3. TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Adı-Soyadı:

Sınıfı:

Numarası:

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	Sevgili Öğrenciler; Bu ölçek sizin Türkçe dersine ilişkin tutumlarınızı belirlemek için yapılmaktadır. Bu bilimsel bir çalışma olup veriler sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Bu nedenle sorulara içtenlikle yanıt vermeniz beklenmektedir. Cümleleri dikkatlice okuyun ve size yakın gelen seçeneğin karşısına (x) şeklinde işaret koyun. Araştırmaya yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.					
1	Türkçe sevdiğim dersler arasındadır.					
2	Türkçe dersine çalışmak beni dinlendirir.					
3	Türkçe derslerindeki konuların azaltılmasından mutlu olurum.					
4	Türkçe dersine çalışırken mutlu olurum.					
5	Türkçe dersi ile uğraşmak beni eğlendirir.					
6	Boş zamanlarımda Türkçe çalışmaktan zevk alırım.					
7	Türkçe dersinden korkarım.					
8	İleride Türkçeyle yakından ilgili bir meslek seçmeyi isterim.					
9	Türkçe dersinden hiç hoşlanmam.					
10	Programda Türkçe ders saatlerinin sayısı azaltılırsa mutlu olurum.					
11	İleride Türkçe ile ilişkisi en az olan bir meslek seçmeyi isterim.					
12	Türkçe dersi ile ilgili her şey ilgimi çeker.					
13	Dersler arasında en çok Türkçe dersinden hoşlanırım.					
14	Türkçe dersiyle ilgili oyunlardan hoşlanmam.					
15	Mümkün olsa Türkçe yerine başka bir ders alırım.					
16	Türkçe dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.					
17	Türkçe dersine mecbur olduğum için çalışıyorum.					
18	Boş zamanlarımda Türkçe dersiyle ilgili çalışmalar yapmaktan hoşlanırım.					
19	Türkçe dersinde kendimi rahat hissedirim.					
20	Bana göre Türkçe en çekici derstir.					
21	Türkçe dersi konuları azaltılırsa sevinirim.					
22	Türkçe dersinden çekinirim.					
23	Türkçe dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım.					
24	Türkçe ders konuları ilgi duyduğum konular değildir.					
25	Kitap okumak en çabuk yorulduğum işlerdendir.					
26	Günün belirli zamanlarını serbest okuma için ayırmaktan hoşlanırım.					
27	Gözlerimi bozar diye kitap okumaktan hoşlanırım.					
28	Daha güzel konuşmak için kitap okurum.					
29	İnsanın en temel ihtiyaçlarından birinin okumak olduğuna inanıyorum.					
30	Ders kitapları dışında kitap okumaktan hoşlanırım.					
31	Tatilde yapmaktan en çok hoşlandığım şey kitap okumaktır.					
32	İyi düşünmek için çok kitap okumak gerektiğine inanıyorum.					

EK 4. BİLGİSAYAR TUTUM ÖLÇEĞİ

BİLGİSAYAR TUTUM ÖLÇEĞİ

Adı-Soyadı:

Sınıfı:

Numarası:

		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
	<p><i>Sevgili Öğrenciler;</i> Bu ölçek sizin bilgisayara ilişkin tutumlarınızı belirlemek için yapılmaktadır. Bu bilimsel bir çalışma olup veriler sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Bu nedenle sorulara içtenlikle yanıt vermeniz beklenmektedir.</p> <p>Cümleleri dikkatlice okuyun ve size yakın gelen seçeneğin karşısına (x) şeklinde işaret koyun. Araştırmaya yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.</p>					
1	Bilgisayar beni korkutmuyor.					
2	Bilgisayar kullanma konusunda hiç iyi değilim.					
3	Bilgisayarla çalışmayı isterim.					
4	Bilgisayarı yaşamımda birçok biçimde kullanacağım.					
5	Bilgisayarlarla çalışmak sınırimi bozabilir.					
6	Yeni bir problemi bilgisayar kullanarak çözmeye çalışmam gerekse genel olarak bu konuda kendimi iyi hissederdim.					
7	Bilgisayarlarla problemleri çözmek çekici gelmiyor.					
8	Bilgisayarlar hakkında bir şeyler öğrenmek zaman kaybıdır.					
9	Başkaları bilgisayarlardan söz ettiğinde rahatsızlık duymuyorum.					
10	İleri düzeyde bir bilgisayar çalışması yapacağımı sanmıyorum.					
11	Bilgisayarlarla çalışmanın zevkli ve teşvik edici olduğunu düşünüyorum.					
12	Bilgisayarlar hakkında bilgi edinmeye değer.					
13	Bilgisayarlara karşı saldırgan ve düşmanca duygular besliyorum.					
14	Bilgisayarlarla çalışabileceğime eminim.					
15	Bilgisayar problemlerini çözmek beni cezbetmiyor.					
16	Gelecekteki çalışmalarım için bilgisayarda ustalaşmam gerekecek.					
17	Bilgisayar kursları almak için zahmete girmem.					
18	Bilgisayar kullanmada iyi olabilecek tipte biri değilim.					
19	Bir bilgisayar programında hemen çözemediğim bir sorun olduğunda cevabı bulana kadar vazgeçmem.					
20	Günlük hayatımda bilgisayarları çok az kullanacağımı tahmin ediyorum.					

21	Bilgisayarlar kendimi rahatsız hissetmeme neden oluyorlar.					
22	Bir bilgisayar dili öğrenebileceğime eminim.					
23	Bazı insanların nasıl olup da bilgisayarlarla bu kadar zaman geçirdiklerini ve bundan hoşlandıklarını anlamıyorum.					
24	Hayatımda hiçbir zaman bilgisayar kullanacağımı zannetmiyorum.					
25	Bilgisayar dersinde huzurlu olurum.					
26	Bilgisayar kullanmak sanırım benim için çok zor olurdu.					
27	Bilgisayarlarla ilgili çalışmaya bir kez başlayınca bırakmak benim için çok zor olurdu.					
28	Bilgisayarlarla çalışmayı bilmek, iş bulma olasılıklarını arttıracak.					
29	Bilgisayarlarla çalışmak konusunu düşündüğümde yüreğim sıkışıyor.					
30	Bilgisayar dersinden iyi notlar alabilirim.					
31	Bilgisayarlarla mümkün olduğunca çalışma yapacağım.					
32	Bilgisayarlarla çözülebilecek her şeyi başka yollarla da aynı derecede iyi çözebilirim.					
33	Bilgisayar kullanmam gerekse kendimi rahat hissederim.					
34	Bir bilgisayar dersini becerebileceğimi sanmıyorum.					
35	Eğer bir bilgisayar dersinde bir problem çözülmeden bırakılırsa, sonradan üzerinde düşünmeye devam ederim.					
36	Bilgisayar derslerinde başarılı olmak benim için önemlidir.					
37	Bilgisayarlar beni huzursuz ediyor ve aklımı karıştırıyor.					
38	Konu bilgisayarlarla çalışmak olduğunda kendime çok güvenirim.					
39	Başkalarıyla bilgisayarlar konusunda konuşmaktan hoşlanmıyorum.					
40	Bilgisayarlarla çalışmak yaşamım boyunca işimde benim için önemli olmayacak.					

EK 5. MÜLAKAT FORMU

MÜLAKAT FORMU

Adı-Soyadı:
Numarası:

Sınıfı:

Sevgili Öğrenciler,

Bu formu uygulamamızdaki amaç size sunulan bilgisayar destekli Türkçe öğretimi ile ilgili sizde oluşan düşünceleri açığa çıkartmaktır.

Bu formdan elde edilecek bilgiler bilimsel bir araştırma için kullanılacak olup üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. Soruları içtenlikle cevaplamanız beklenmektedir. Katkılarınız için teşekkür ediyorum.

1. Türkçe dersi konuları içerisinde bulunan sözcükte anlam-cümlede anlam ve paragrafta anlam konuları önceki Türkçe derslerinden farklı olarak işlendi. Bu işleniş hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

2. Bu konuları “klasik yöntemlerle” işlerken eğleniyor musunuz, sıkılıyor musunuz? Neden?

3. Bu konuların bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle işlenmesinin öğrenmenize katkısı oldu mu? Katkısı varsa bunlar nelerdir?

4. Bilgisayar destekli öğretim yapılan bir ders ile düz anlatım şeklinde işlenen bir dersi karşılaştırabilir misiniz? Hangi yöntemle işlenmesini tercih edersiniz?

5. Türkçe dersindeki diğer konuların da bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle işlenmesini ister misiniz? Neden?

6. Bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle konuyu daha iyi öğrendiğinizi düşünüyor musunuz?

7. Bilgisayar destekli öğretimde en çok neyi sevdiniz?

8. Bilgisayar destekli öğretimin diğer derslerde de kullanılmasını ister misiniz? Neden?

EK 6. ÖĞRETİM YAZILIMINDAN EKРАН ÖRNEKLERİ

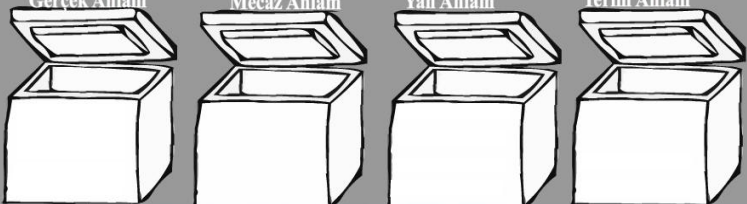
Adobe Flash Player 10

Dosya Görünüm Denetim Yardım

Farklı renklerde yazılmış sözcükleri anlamlarına göre ayırınız.

1. Cama **çarpan** kuşu yaşıtmayı başardı.
2. Kızın **eteği** çok güzeldi.
3. Masanın **bacağı** kırılmış.
4. Soğuk su **boğazımı** ağrıttı.
5. Türkünün dokunaklı sözleri beni **çarptı**.
6. Dün **bacağıma** bir ağrı girdi.
7. Dağın **etekleri** çiçeklerle dolu.
8. İki kara arasındaki dar denize **boğaz** denir.
9. Rakamları **çarpınak** için hesap makinesi lazım.
10. **Boşboğaz** insanları sevmiyorum.
11. Seni **bacaksız** çocuk, seni bir yakalarsam...
12. Güneş **çarpınca** bir gün yataktan kalkamadım.
13. Senin canına **okuyacağım**.
14. İngiltere'ye okul **okumaya** gitti.
15. Her akşam kitap **okuyorum**.

Gerçek Anlam Mecaz Anlam Yan Anlam Terim Anlam



Adobe Flash Player 10

TR < > 20:05

Adobe Flash Player 10

Dosya Görünüm Denetim Yardım

Sözcükleri yakın anlamlarıyla eşleştiriniz

seyretmek	incinmek
demek	yollamak
çevirmek	döndürmek
kırmak	dost
göndermek	kıvırmak
serin	savaşmak
arkadaş	yalan
yanlış	yakalamak
katlamak	soğuk
tutmak	söylemek
çarpmak	doğru
dürüst	bakmak

Adobe Flash Player 10


TR < > 20:06

Adobe Flash Player 10
Dosya Görünüm Denetim Yardım



Aşağıda verilen sözcükleri özelden genele doğru sıralayınız.

4) şehir - semt - ülke - ilçe - mahalle - sokak



Adobe Flash Player 10 TR < 20:08


Adobe Flash Player 10
Dosya Görünüm Denetim Yardım

SORU 2-)

_____ .

Aşağıdaki sözcükleri yukarıda uygun yerlere sürükleyerek anlamlı cümle oluşturunuz.

I. en büyük
II. tarihin
III. Atatürk
IV. yetiştirdiği
V. biridir
VI. kişilerden



Adobe Flash Player 10 TR < 20:11

Adobe Flash Player 10

Dosya Görünüm Değerim Yardım

ATASÖZLERİNİ ANLAMLARIYLA EŞLEŞTİRİNİZ -1-

a) Altın yere düşmekle pul olmaz.

b) Ateş olmayan yerden duman çıkmaz.

c) El için kuyu kazan, evvela kendi düşer.

d) Ateş düştüğü yeri yakar.

e) Laf la peynir gemisi yürümez.

f) Ay ışığında ceviz silkilmez.

g) Görünen köy kılavuz istemez.

h) Sana vereyim bir öğüt: Kendi ununu kendin öğüt.

i) Süttten ağzı yanan, yağurdu üfleyerek yer.

1) Bir olaydan gerekli dersli alan, zarar gören kimse, ona benzer bir hile karşılaştığında aynı davranır; tedbirli olur.

2) Bir olay ya da durumun varlığı, gerçekten olup olmadığı, belirtisinin görülmesiyle anlaşılacak bir şeydir. Meydanda bir belirti varsa olay veya durumda var demektir.

3) Yetenekli, dürüst bir kişi bulunduğu yere yüksek mevkisini yitirip önemsiz bir yerde bulunmak zorunda kalsa bile değerinden bir şey kaybetmez.

4) Bir işten iyi, verimli bir sonuç alınmak isteniyorsa o iş için şartlarında uygun olmaları gerekir.

5) Kişi kendi işini kendisi yapmalıdır.

6) Başkasının kötülüğünü düşünme, başına işler tutmak yerine kimse, kardeşine başına işler kurtulur. Kimseyle yapışık kalmamak yerine kalmamak.

7) Yalnız konuşarak, yaparım, ederim diyerek bir yere varılmaz. Harekete geçip uygulamak gerekir.

8) Aşağıdaki ortada olan gerçekler için açıklama yapmaya gerek yoktur.

9) Bir felaket ya da üzücü olay yalnızca ilgili kişilere acri verir; onların yüreklerini gerçek anlamda yakar.

Adobe Flash Player 10

Dosya Görünüm Değerim Yardım

Cümleleri cümleye hakim olan duygularla eşleştiriniz.

1) Bilsen nasıl özledim yazlık sinemaları. 1

2) Yolda sınıf arkadaşım ile karşılaşmayayım mı! 2

3) Aile dağılınca çocukcağımız perişan olmuş. 3

4) Onun şiiirlerinde Anadolu'nun sesini duyuyorsunuz. 4

5) Keşke zamanında çalışsaydım. 5

6) Bayramlarda bir telefon bekledik senden. 6

7) Ah o eski sıcak, içten komşuluk ilişkileri. 7

8) İlçeniz de böyle güzel yerler de mi vardı? 8

9) "Şu Çılgın Türkler" romanının dili çok içtenmiş. 9

10) Keşke aileme daha çok zaman ayırırsaydım. 10

11) Zavallı iyice elden ayaktan düşmüştü. 11

12) Şimdi İstanbul'da olmak vardı. 12

13) Bütün gün çalıştım, akşam dinlenmek benim de hakkım. 13

14) Kötü haberi duyunca ne yapacağımı bilemedi. 14

15) Aaa! Ne kadar da büyümüşsün. 15

16) Onun yazdıkları bizlere ışık tutacak. 16

17) Tüh! Biraz daha erken gelseydim yetişecektim. 17

18) Onca ısrarımıza karşın davetimize gelmedin. 18

19) Nerede kaldı bu çocuk, saat kaç oldu? 19

20) Her gün aynı yemeği yemekten bıktım. 20

DUYGULAR

özlem

özlem

özlem

üzülme

üzülme

şaşıрма

şaşıрма

şaşıрма

beğenme

beğenme

beğenme

pişmanlık

pişmanlık

pişmanlık

sitem

sitem

yakınma

çaresizlik


endişe

usanma

Adobe Flash Player 10


Dosya Görünüm Denetim Yardım

SORU 2)



Aşağıdaki cümleleri paragraf oluşturacak biçimde yukarıdaki kutulara sürükleyip bırakınız.

- I. Hiç olmadık bir zamanda tahammül gücümü zorlayan içimi geren bu kuşatıcı sesin gitmesini sabırla bekledim.
- II. Çığırtañ öfkeler saçarak sanki dağları yara yara gelen bir motosiklet, çatal kapının önünde durdu.
- III. O mavi sessizliğı dayanılmaz esmer bir gürültüyle kirlenip duruyordu.
- IV. Yayla evimizde gölgesi balkona dökülen ceviz ağacının altındaki yazı masama henüz oturmuştum.
- V. Ama gitmedi.



TR < > 20:15



Adobe Flash Player 10

Dosya Görünüm Denetim Yardım

1) Kış mevsiminden hiç hoşlanmam. Soğuşuyla, ulaşımıyla, yiyecek ve giyecekleriyle insana bir sürü sıkıntı verir. Oysa yaz mevsimi öyle mi? Bir kere üşüme gibi bir sorunuz, donma diye bir korkunuz olmaz. Bunun için de kat kat giyeceklere gereksiniminiz yoktur. Yiyeceklerimizin büyük bir bölümü de yaz mevsiminin ürünleridir.

Paragrafta aşağıdaki anlatım yollarından hangisi kullanılmıştır?


A) Betimleyici Anlatım B) Karşılaştırmalı Anlatım C) Öyküleyici Anlatım D) Özetleyerek Anlatım



Adobe Flash Player 10
Dosya Görünüm Denetim Yardım

SORU 1-)
Aşağıdaki parçalar iki paragrafa ayrılmak istense ikinci paragraf hangi cümle ile başlar?
Seçtiğiniz cümleyi aşağıdaki kutucuğa sürükleyiniz.

(I) Her sanat ve bilim yapıtında olduğu gibi kitabın da iyisi, kötüsü vardır.Bundan korkulmalıdır. (II) Kitap ayna gibidir. (III) Sonunda her kitap kendisine yakışan sahibini bulur. (IV) Kitap hiç kapris yapmayan dosttur. (V) Ne aksilenir, ne yılışır. Hep aynı ruh hali içindedir. (VI) Kaprisi olsa olsa okur yapar. Kitabın birini bırakır,ötekini alır.



TR < > 20:18

Adobe Flash Player 10
Dosya Görünüm Denetim Yardım

2) En eski paranın M.Ö. 2900 yıllarında kullanılan altın ve gümüş sikkeler olduğu zannedilmektedir. Anadolu'da ise altın ve gümüşün doğal alaşımı olan elektrumdan basılan paralar mübadele aracı olarak dolaşıma girmiştir. Zamanla altın sikkeler dış ticarete ve büyük ödemelerde; bakır, bronz gibi madenler de bozuk para olarak küçük ödemelerde kullanılmaya başlanmıştır. İç piyasada en çok kullanılan ödeme aracı ise gümüş olmuştur. Kağıt paranın ortaya çıkışı ise 18. yy'ı bulmuştur.

Yukarıdaki paragrafa en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir?

A)Paranın Tarihi B)Paranın Önemi C)Paranın Anadolu'ya Gelişi D)Paranın Ticaretteki Yeri

TR < > 20:19

EK 7. UYGULAMA İZİNİ

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.0.81.20.02-605.99/ 7021
Konu: Anket Uygulama İzni

24 Mayıs 2011

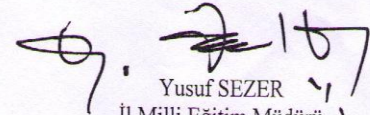
VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a)Mart 2007 tarih ve 2594 sayılı MEB Tebliğler Dergisinde yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi
b)Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 23.05.2011 tarih ve B.30.2.SAÜ.0.43.72.02/708.08.03-123 sayılı yazısı.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi **Tüba OVALI'nın** ilgi (b) yazı eki "**İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin Anlama Becerisine Etkisi**" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla, **Düzce İli Cumayeri İlçesi Pakmaya Nimet Pısak İlköğretim Okulunda Öğrenim Gören 8. Sınıf Öğrencilerine** ekteki anket formunu uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Yönerge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilecek (9 Sayfadan oluşan) anketin, veli izin muvafakatlari alınarak, "**Düzce İli Cumayeri İlçesi Pakmaya Nimet Pısak İlköğretim Okulunda Öğrenim Gören 8. Sınıf Öğrencilerine yönelik olarak uygulanmasına**", araştırma tamamlandıktan itibaren en geç iki hafta içerisinde, araştırmanın iki örneğinin CD'ye kayıtlı olarak ilgi (a) Yönergede belirtilen (Ek-1) Taahhütname tutanağı ile birlikte Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Müdürlüğümüze teslim edilmesi ve ilgi (a) Yönergenin 13.maddesinde belirtilen esaslara uyulması kaydıyla **Tüba OVALI** tarafından uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Yusuf SEZER
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
24/05/2011

Erdoğan ÜLKER
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK: Anket Form (9 Sayfa)

EK 8. UYGULAMAYA AİT FOTOĞRAFLAR









ÖZ GEÇMİŞ

Tuba OVALI, 1985 yılında Düzce’de doğdu. İlköğretimi Atatürk İlköğretim Okulunda tamamladıktan sonra 2003 yılında Düzce Anadolu Öğretmen Lisesinden mezun oldu. Aynı yıl Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü’nü kazandı. 2007 yılında bu bölümü ana bilim dalı birincisi olarak tamamladı ve Düzce ili Cumayeri ilçesine Türkçe öğretmeni olarak atandı. 2009 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda yüksek lisansa başladı. Halen Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

E posta: tuba_ovali@hotmail.com